



## **Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)**

### **TAKDİM**

#### **Saygıdeğer Bilim İnsanları,**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2024 yılında 15. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Erol Duran

Editör

**Sahibi**

Prof. Dr. Musa ifci

**Editör**

Prof. Dr. Erol Duran

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Mustafa Ulutaş

Dr. Marlen Adilov

Dr. Mirzat Rakimbekuulu

**Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

**Redaksiyon**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Düzenleme ve Koordinasyon**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Owner**

Prof. Dr. Musa ifci

**Editor**

Prof. Dr. Erol Duran

**Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Assoc. Prof. Dr. Cem Erdem

Assoc. Prof. Dr. Erol Sakallı

Assoc. Prof. Dr. Gızılül Abdullayeva

Assoc. Prof. Dr. Marija Djndic

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ulutaş

Dr. Marlen Adilov

Dr. Mirzat Rakimbekuulu

**Advisory Board**

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

**Redaction**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Editing and Coordination**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2024 8(2) Hakemleri**

Dr. Burak Sözer- Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi

Doç. Dr. Ercan Petek- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Oğuz Alparıslan Çatal - Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan Kuru- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Dr. Ozan Alevli- MEB- Bursa Bilsem

Doç. Dr. Fatih Doğru- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül Erdem Nas- Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Şaziye Dinçer Bahadır- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Keziban Tekşan- Ordu Üniversitesi

Dr. Mevlüt Ellialtı- Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Didem Çetin- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Özdemir- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doç. Dr. Fadime Seçgin- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Nil Didem Şimşek- Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Gürbüz Çalışkan- Necmettin Erbakan Üniversitesi



## İçindekiler/Content

Uğur KARACA Arzu NİZAMOĞLU ÇAKIR Esra KARAKUŞ TAYŞI	<b>Konuşma Becerisi İle İlişkili Ölçek Geliştirme Süreci: Bir Tematik İçerik Analizi</b> <i>The Process Of Scale Development Related To Speaking Skills: A Thematic Content Analysis</i>	<b>1-24</b>
Sevtap ARSLAN Ali GÖÇER	<b>Türkçe Eğitiminde Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması</b> <i>An Action Research On Text-Based Functional Grammar Instruction In Turkish Education</i>	<b>25-58</b>
Yusuf AVCI Hasibe Gül DOĞAN	<b>Ceditçilerin Dil ve Üslup Özellikleri: Hürriyet Gazetesi Örneği</b> <i>Language And Stylistic Features Of The Ceditists: The Example Of Hürriyet Newspaper</i>	<b>59-78</b>
Beyhan CAN KAYA Ayşegül SAZAN Betül ŞAHİN Şule UYSAL Zeyneb Sude OĞUZ	<b>70'ten 7'ye Masallar 7'den 70'e Oyunlar</b> <i>Tales From 70 to 7 Plays From 7 to 70</i>	<b>79-104</b>
Cüneyt AKIN	<b>Türk Lehçeleri Öğretiminde Çeviri Stratejileri ve Hata Çözümlemeleri: Kırgız Türkçesi Örneği</b> <i>Translation Strategies and Error Analysis In Teaching Turkish Dialects: The Case Of Kyrgyz Turkish</i>	<b>105-118</b>
Gülcan GÜLTEKİN Ayfer ŞAHİN	<b>Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları</b> <i>Reading Attitudes And Preferences Of Primary School Grade Students Who Continues Science And Art Centers</i>	<b>119-139</b>
Recep ARAL Talip YILDIRIM	<b>"Nazim Çehâr Derviş"te Oğuzca Ses ve Şekil Özellikleri</b> <i>Phonetic and Morphological Features of Oghuz Turkic in 'Nazim Çehâr Dervish'</i>	<b>140-157</b>
Emel YILMAZ ÇELİK	<b>Kitap Tanıtımı: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ, YANYALI ALİ RIZA OKUMA YAZMA (Som Türkçe Yazılmış Bir Betik), Külcüoğlu Kültür Merkezi Yayınları, 2007, İzmir, ISBN: 978-9944-5740-1-3</b>	<b>158-162</b>



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### KONUŞMA BECERİSİ İLE İLİŞKİLİ ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ: BİR TEMATİK İÇERİK ANALİZİ THE PROCESS OF SCALE DEVELOPMENT RELATED TO SPEAKING SKILLS: A THEMATIC CONTENT ANALYSIS

**Uğur KARACA\***

\*Yüksek lisans öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya,  
[ugurkaraca35@gmail.com](mailto:ugurkaraca35@gmail.com), ORCID: 0000-0003-4697-1307

**Arzu NİZAMOĞLU ÇAKIR \*\***

Yüksek lisans öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya,  
[arzunizamoglu123@gmail.com](mailto:arzunizamoglu123@gmail.com), ORCID: 0009-0002-8120-383X

**Esra KARAKUŞ TAYŐİ\*\*\***

\*\*\*Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, [esra.karakus@dpu.edu.tr](mailto:esra.karakus@dpu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4669-  
6686

Referans: Karaca, U., Çakır, A. N., Tayő, E. K. (2024). Konuşma Becerisi ile İlişkili Ölçek Geliştirme Süreci: Bir Tematik İÇerik Analizi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-24.

*Gönderilme Tarihi: 28.05.2024*

*Kabul Tarihi :07.08.2024*

**Özet:** Bu araştırmada, Türkiye'de konuşma alanında geliştirilmiş ölçeklerin yöntem ve içerik bağlamında incelenip mevcut durumunun analiz edilmesi ve eksiklerin belirlenerek ihtiyaç duyulan çalışmaların ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Web of Science, Eric, TR Dizin, Ulusal Tez Merkezi, TOAD, Googleakademik, Dergiparktan konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik geliŐtiren ölçek çalışmalarını araştırmaya dâhil edilme şartlarına göre taranarak toplam 14 makale değerlendirmeye alınmıştır. Bu makalelerin incelenmesinde Şahin ve

---

Boztunç-Öztürk (2018) tarafından geliştirilmiş olan 'Ölçek Geliştirme Süreci Formu' kullanılarak tematik içerik analiziyle veriler elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; geliştirilen ölçeklerin 4'ünün konuşma tutumu, 3'ünün konuşma öz yeterliği, 7'sinin de konuşma kaygı ölçeği olduğu tespit edilmiştir. İncelenen makalelerin tamamında ölçülmek istenen kuramsal yapının tanımlandığı, büyük çoğunluğunda ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşüne başvurulduğu, yarısında yapı geçerliliği için hem AFA hem DFA'nın birlikte kullanıldığı, çoğunda ölçüt geçerliliğini saptamak için yordama ve kapsam geçerliliğinin birlikte kullanıldığı, güvenilirliği sağlama çalışması olarak daha çok iç tutarlılık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

---

**Anahtar Kelimeler:** Ölçek Geliştirme, Tematik İçerik Analizi, Konuşma Eğitimi

---

**Abstract:** In the current study, it is aimed to examine the scales developed in the field of speaking in Turkey in the context of method and content, analyze their current situation, reveal the deficiencies and reveal the need for further research. Within the scope of the study, studies conducted to develop scales to measure speaking skill were searched in Web of Science, Eric, TR Index, National Thesis Centre, TOAD, Google academic and Dergipark according to the inclusion criteria and a total of 14 articles were subjected to analysis. Data of the study were obtained through a thematic content analysis using the "Scale Development Process Form" developed by Şahin and Boztunç-Öztürk (2018). According to the findings of the study, four of the developed scales were developed to measure speaking attitude, three were developed to measure speaking self-efficacy and seven were developed to measure speaking anxiety. In all of the articles examined, the theoretical structure to be measured was defined, in the majority of them, expert opinion was consulted during the scale development process, in half of them, both EFA and CFA were used together for construct validity, in most of them, predictive and content validity were used together to determine criterion validity, and in the great majority of them, internal consistency was used to check reliability.

---

**Keywords:** Scale Development, Thematic Content Analysis, Speaking Training

---

## 1. Giriş

İnsan yaratılışı gereği sosyal bir varlıktır. Yaşamına devam edebilmesi hem fiziksel hem de sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ancak çevresi ile etkileşim içinde olmasına bağlıdır. Bu da ancak iletişim kavramı ile mümkündür. İletişim, bireyin duygu, düşünce ve isteklerinin bir kaynak tarafından alıcıya aktarılmasıdır (İşcan, 2015, ss. 4). İletişimin temelini dil becerileri oluşturmaktadır. Dört temel dil becerisinden dinleme becerisi ve konuşma becerisi birey okula başlamadan önce bireyin ailesi ve içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisi ile bireye kazandırılmaktadır. Bu beceriler bireyin okula başlaması ile birlikte istendik davranışların kazandırılmasının hedeflendiği planlı bir süreçle bireyde geliştirilmeye çalışılmaktadır (Doğan, 2009). Dil becerilerinden okuma ve yazmanın ise bireyin okula başlaması ile birlikte planlı bir şekilde bireye kazandırılması hedeflenmektedir. Bu açıdan bakıldığında dinleme ve konuşma becerileri, okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Başaran ve Erdem,

2009). Dört temel dil becerisi bir bütün olduğundan gelişiminin de bütüncül bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Bireyin ilk kazandığı becerilerden bir tanesi olan konuşma, araştırmalara göre sosyal hayatta dinlemeden sonra en sık kullanılan dil becerisidir (Temizyürek, 2007). Konuşma becerisi insandan ayrı düşünülemez. İnsanı diğerlerinden farklı kılan konuşma kabiliyetine sahip olmasıdır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma becerisi bireyin kendini toplumda ifade etmesini, iletişim kurmasını, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ifade etmesini sağladığından oldukça önemlidir. Küreselleşen dünya ve gelişen teknoloji ile birlikte bireylerin kendilerini etkili bir şekilde ifade etmeleri önem kazanmıştır. Hem bireysel hem de toplumsal yaşamda oldukça önemli bir yer tutmakta olan konuşma becerisi bireylerin gerek okul hayatında gerekse iş hayatında başarıyı beraberinde getiren bir etmen haline gelmiştir (Temizyürek, 2007).

Konuşma becerisinin çeşitli tanımları yapılmaktadır. TDK'ye (2024) göre konuşma, bir dilin düşüncesini kelimelerle sözlü olarak anlatmak olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre konuşma, iletişimin sözlü olarak gerçekleşmesidir (Yangil ve Topçuoğlu-Ünal, 2019). Temizyürek'e (2007) göre konuşmak sözlerin sesletiminden oluşan teknik bir işlemdir. Ünsal'a (2019) göre konuşma düşüncelerin mantıksal bir sıra çerçevesinde verilmesini ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre ise konuşma, aktarılacak istenenlerin bellekte oluşturulan sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme basamaklarından geçerek sesletim yoluyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Güneş, 2007). Konuşma becerisi bireyin ilk kazandığı anlatma becerisi olduğundan bireyin çevresi ile kuracağı sosyal iletişimin zeminini oluşturduğundan oldukça önemlidir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere konuşma hem fiziksel hem de zihinsel bir süreci içerisinde barındıran karmaşık bir beceridir. Konuşma becerisinin hem zihinsel hem de fiziksel olarak çeşitli süreçlerden oluşması konuşma becerisini olumlu ya da olumsuz etkileyen çevre veya birey kaynaklı birçok faktörü de beraberinde getirmektedir. Konuşma becerisini etkileyen bireysel faktörlerden bir tanesi konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısı, bireyin konuşmaktan çekindiği ve korktuğu durumları ifade eder (Ayres ve Hopf, 1993; Akt. Karal, vd., 2021). Bireyin konuşma becerisini etkileyen bir diğer bireysel faktör ise konuşma tutumudur. Dölek'e (2021) göre konuşma tutumu, konuşmaya duygularla tepki verme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Konuşma tutumunun, konuşma eylemi boyunca meydana gelen davranışlarda da etkili olması beklenir ve bununla beraber konuşma tutumu konuşmaya gösterilen önem derecesini de belirler. Konuşma becerisine etki eden bir diğer faktör ise öz yeterlilik algısıdır. Öz yeterlilik algısı Melanlıoğlu ve Katrancı'ya (2013) göre bireyin bir performansı ortaya çıkarmak için gerekli olan etkinlikleri düzenleyerek başarmaya yönelik kendine duyduğu inançtır. Konuşma becerisi, bireyin öz yansımalarının toplumda yaşayan diğer bireylere daha rahat gösterebilmesi yönüyle diğer dil becerilerinden ayrılmaktadır (Kınay ve Özkan, 2014). Bu nedenle bireyin konuşma öz yeterliliğine olan algısı oldukça önemlidir. Yukarıda yer verilmiş olan bireyin konuşmaya yönelik tutumu, konuşmaya karşı kaygı duyması ve bireyin öz yeterlilik algısı gibi ögeler bireyde göstermiş olduğu yansımalarla birlikte konuşma başarısında olumlu ya da olumsuz olabilecek şekilde rol



oynayabilmektedir. Bu nedenle konuşma becerisinde etkili olan tutum, kaygı, motivasyon, öz yeterlilik gibi ögelerin ölçülmesi önemlidir.

Kaygı, motivasyon, öz yeterlilik, tutum gibi soyut kavramların hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve ölçmek için de ölçekler kullanılmaktadır. Ölçekler, eğitim ve psikoloji gibi davranış bilimlerinin farklı alanlarda konu, içerik, veri, bilgi toplamak amacıyla kullanılan özünde ölçme sonuçlarının matematiksel bir biçimde ortaya konulmasını sağlayan ölçme araçlarıdır (Yurdagül, 2005). Ölçek geliştirme sürecinde ilk adım, ölçülmek istenen konuyla değerlendirilmesi gereken sorular ve konular belirlenerek alanyazın taraması yapmaktır. Sonrasında ölçüm şekli belirlenir ve madde havuzu oluşturulur. Maddeler tasarlanırken sade, anlaşılır, net ifadeler kullanmaya ve maddelerin birden fazla yargı belirtmemesine dikkat edilir. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulur, uzmanlardan gelen dönütler sonrasında hazırlanan ölçek, hedef kitleyi temsil eden örneklem grubuna uygulanır. Bu uygulamadan sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak ölçeğe son hâli verilir (Dönmez ve Karakoç, 2014).

Ölçeklerin kullanımı, ölçülmek istenen özelliğinin niteliğine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu özelliklerden en önemli olanları geçerlilik ve güvenilirlik özellikleridir çünkü bir araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sorgulanması, araştırmanın doğruluk seviyesi açısından isabetli veri sağlamaktadır (Ercan ve Kan, 2004). Geçerlilik kavramı, ölçmelerin amaçlanan yapıyı ölçme derecesi olarak tanımlanırken, güvenilirlik ölçmelerin tutarlılığı ile ilgilidir (Yurdagül ve Bayrak, 2015).

Alanyazın incelendiğinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları önlemleri ile ilgili olarak farklı araştırmacılar (Miles & Huberman, 1994; Bogdan ve Biklen, 1998; Best ve Kahn, 2003; Johnson ve Christensen, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010) tarafından yapılan farklı sınıflamalara ulaşılabilmektedir. Geçerlilik önlemleri; uzman görüşüne başvurulması, veri toplama araçları hakkında bilgi verilmesi, veri toplama sürecine ilişkin bilgi verilmesi, veri analiz sürecine ilişkin bilgi verilmesi, varsayımların ve sınırlılıkların belirtilmesi, örneklem özelliklerinin açıklanması, örneklem seçiminin belirtilmesi, katılımcı gönüllülüğünün alınması, araştırmacının rolünün betimlenmesi, kullanılan yöntemin seçim ve gereksiniminin açıklanması, geçerlilik ve güvenilirlik önlemlerinin alınması ve araştırma evrenin tanımlanması şeklindedir. Güvenilirlik önlemleri ise uzman görüşünün alınması, çeşitleme yapılması, güvenilirlik hesaplamalarının belirtilmesi, kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi, akran değerlendirmesi yapılması, katılımcı görüşünün alınması, değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmalarının yapılması, veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi olarak sıralanabilir. Ölçme aracının tasarım çalışmaları iki aşamada ele alınmaktadır, bu aşamalardan ilki ölçme aracının tasarımıyken ikinci aşama pilot uygulamadır. Ölçme aracının tasarım aşamasında görünüş ve kapsam geçerliliği ön plana çıkarken, uygulama aşamasında ölçüt, faktöriyel, yapı gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (Yurdagül ve Bayrak, 2012).

İlgili alanyazın tarandığında ölçek geliştirme süreçleri konusunda araştırmacıları bilgilendiren çalışmaların varlığına rastlanmıştır (Karakoç ve Dönmez, 2014; Yurdagül,

2015; Ercan ve Kan, 2004; Erkuş, 2012). Türkçe öğretimi kapsamında dil becerilerine yönelik kaygı, motivasyon, tutum, öz yeterlilik, öz düzenleme gibi birçok özelliği ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekler de mevcuttur. Bu geliştirilen ölçeklerin içeriklerinin analiz edilmesi diğer araştırmacılara yol gösterici olabileceği için önemlidir. Alanyazına bakıldığında eğitim bilimleri alanında ölçek geliştirme konusunda yazılmış makalelerin tematik olarak incelendiği makalelerin varlığına ulaşılmıştır (Şahin ve Öztürk, 2018; Gül ve Sözbilir, 2015). Yapılan tarama sonucunda konuşma becerisine yönelik ölçek geliştirme süreçlerini araştıran makalelerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

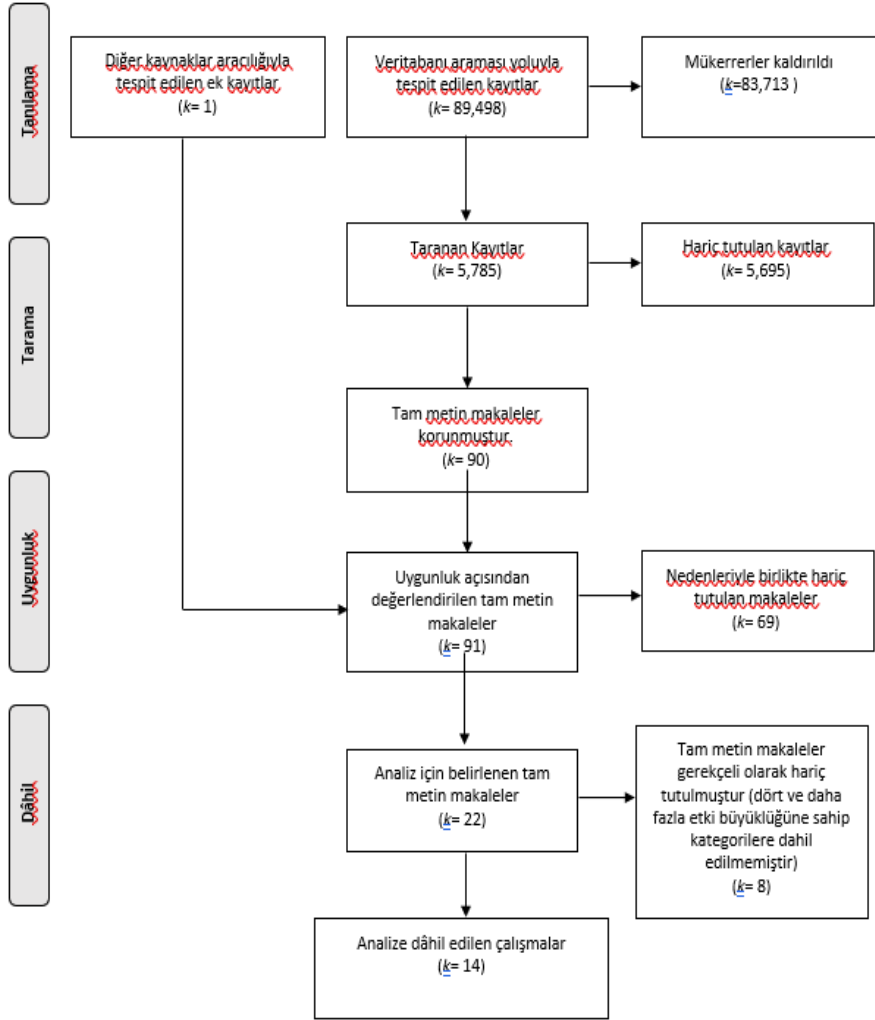
Ölçek geliştirme sürecinin tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi, ölçülecek durumun gerçeği ne kadar yadsıttığının saptanması, farklı yöntemlerde yapılacak çalışmalarda ölçekten kaynaklanan hataların önüne geçilebilmesi alandaki eksikliği tespit etmek adına önemlidir. Bu çalışmada konuşma becerisine yönelik kaygı, tutum, motivasyon, öz düzenleme, öz yeterlilik gibi özelliklerin ölçüldüğü ölçeklerin geliştirme sürecinin konu edildiği makaleler tespit edilerek belli ölçütler kapsamında incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu çalışma bir tematik içerik analizi çalışmasıdır. Tematik içerik analizleri, aynı konuda yapılan çalışmaları ana şablonlar veya temalar oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Tematik içerik analizi, aynı konu üzerinde yapılmış birden fazla çalışmanın bulgularını önceden belirlenmiş olan bir tema ya da şablonlarla inceleyen, sentezleyen ve yorumlayan çalışmalardır (Au, 2007; Fingeld, 2003; Walsh ve Downe, 2005; Akt, Gül ve Sözbilir, 2015).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma sürecinde araştırmanın amacına yönelik 'konuşma tutum', 'konuşmaya yönelik tutum', 'konuşma becerisi tutum ölçeği', 'konuşmaya yönelik tutum ölçeği', 'konuşma motivasyon', 'konuşmaya yönelik motivasyon', 'konuşma becerisi motivasyon ölçeği', 'konuşma becerisine yönelik motivasyon ölçeği', 'konuşma kaygısı', 'konuşmaya yönelik kaygı', 'konuşma becerisi kaygı ölçeği', 'konuşma becerisine yönelik kaygı ölçeği', 'konuşma öz yeterlilik', konuşmaya yönelik öz yeterlilik', 'konuşma becerisi öz yeterlilik ölçeği', 'konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik ölçeği', 'konuşma öz değerlendirme', 'konuşmaya yönelik öz değerlendirme', 'konuşma becerisi öz yeterlilik ölçeği', 'konuşma becerisine yönelik öz değerlendirme ölçeği' anahtar kelimeleri ile Web of Science, Eric, TR Dizin, Ulusal Tez Merkezi, TOAD, Googleakademik, Dergipark dizinlerinde arama yapılmıştır. Makalelerin araştırmaya dâhil edilmesinde makalelerin ölçek geliştirmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Uyarılama, test, rubrik, anket çalışmaları dâhil edilmemiştir. Ayrıca ölçeklerin sadece ana dilinde konuşma becerisine yönelik hazırlanmış olmaları, örneklemin Türkiye'deki ilkökul, ortaokul, lise, lisans öğrencilerinden ve diğer gruplardan oluşması göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütlerle belirlenen çalışmaların akış diyagramı (PRISMA, Moher vd. 2009) Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1- Akış Diyagramı (PRISMA)

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla makalelerin içerik analizi yapılırken veri toplama aracı olarak Şahin ve Boztunç-Öztürk (2018) tarafından geliştirilen 'Ölçek Geliştirme Süreci Formu' araştırmanın amacına göre uyarlanmış, 2 alan uzmanından da görüş alınarak kullanılmıştır.

Çalışma kapsamındaki 14 makale araştırmacılarca tek tek incelenerek 'Ölçek Geliştirme Süreci Formu' ile içerik analizine tabi tutulmuş, süreç boyunca fikir alışverişinde bulunulmuştur. Analizler tamamlanınca araştırmacıların analizleri karşılaştırılmış ve çoğunlukta fikir birliğine ulaşıldığı görülmüştür. Sorun yaşadıkları maddelerde ölçme değerlendirme alanında 2 uzman görüşüne başvurarak tabloya son şekil verilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

“Ölçek Geliştirme Süreci Formu”na göre elde edilen verilerin Giriş, madde havuzunun hazırlanması, geliştirilen form, örneklem ve örneklem büyüklükleri, geçerlik-güvenirlilik analizleri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’ te parça parça verilerek Tablo 3’ün sonunda bütün tabloların bulguları verilmiştir. Tablolarda formda yer alan ölçütler ve içerik analizinde yer alan kodlamalar yer almaktadır.

**Tablo 1:** Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Giriş ve Madde Havuzunun Hazırlanmasına Yönelik Analizi

Ana Tema	Makalenin Kodu	Yayın Yılı	Giriş		Madde Havuzunun Hazırlanması														
			Amacın Belirtilmesi	Kuramsal Temellerin Tanımlanması	Madde Yazım Süreci			Olumsuz Maddeler		Kontrol Maddeleri		Uzman Görüşü		Uzman Nitelikleri			Ön Değerlendirme Uygulaması		
					Görüş Alma	Kaynak Tarama	Diğer	Var	Yok	Var	Yok	Hayır	Evete	Konu Alanı	Ölçme ve Değerlendirme	Diğer	Belirtilmemiş	Hayır	Evete
Tutum	T1	2012	+	+	?	?	?	+	-	?	?	?	?	-	-	-	+	-	+
	T2	2017	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+
	T3	2020	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+
	T4	2022	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+
Öz Yeterlilik	Ö1	2013	+	+	+	+	-	?	?	?	?	-	+	+	+	+	-	-	+
	Ö2	2013	+	+	+	+	-	-	+	?	?	+	+	-	-	-	-	-	+
	Ö3	2021	+	+	+	+	-	+	-	?	?	-	+	+	+	-	-	-	+
Kaygı	KYG 1	2012	+	+	+	+	-	?	?	?	?	-	+	+	-	+	-	-	+
	KYG 2	2014	+	+	+	+	-	+	-	?	?	-	+	+	+	-	-	-	+
	KYG 3	2014	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-
	KYG 4	2014	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	-
	KYG 5	2017	+	+	+	+	-	?	?	?	?	-	+	+	+	-	-	-	+
	KYG 6	2019	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+
	KYG 7	2021	+	+	+	+	-	?	?	?	?	-	+	+	-	+	-	-	+

**Tablo 2:** Analize Dâhil Edilen Çalışmalardaki Geliştirilen Form, Örneklem ve Örneklem Büyüklükleri

Ana Tema	Makale Kodu	Geliştirilen Form								Örneklem				Örneklem Büyüklüğü							
		Madde Sayısı			Cevap Kategorisi Sayısı				Maddelerin Verilmesi		İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Diğer	100'ün altı	100-199	200-299	300-499	500-999	1000 ve üstü
		1-25 arası	25-50 arası	50 üzeri	3'lü	4'lü	5'li	7'li	Evet	Hayır											
Tutum	T1	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
	T2	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
	T3	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
	T4	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Öz Yeterlik	Ö1	-	+	-	?	?	?	?	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-
	Ö2	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-
	Ö3	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Kaygı	KYG1	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
	KYG2	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	KYG3	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
	KYG4	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-
	KYG5	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	KYG6	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
	KYG7	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+

**Tablo 3:** Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Geçerlik-Güvenirlik Analizleri

Ana Tema	Makale Kodu	Analizler																
		Yapı Geçerliği				Hem AFA hem DFA Yapılan Çalışmalardaki Gruplar			Ölçüt Geçerliği				Madde Analizi			Güvenirlik		
		AFA	DFA	Ölçüt Gruplar	Yapılmamış	Aynı	Farklı	Belirtilmemiş	Uygunluk Geçerlik	Yordama Geçerliği	Kapsam Geçerliği	Yapılmamış	Alt-üst grup analizi	Madde test korelasyonu	Yapılmamış	İç Tutarlılık	Test-tekrar test	Eşdeğer formlar
Tutum	T1	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
	T2	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
	T3	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
	T4	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
Öz Yeterlik	Ö1	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-
	Ö2	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
	Ö3	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-
Kaygı	KYG1	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-
	KYG2	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
	KYG3	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-
	KYG4	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
	KYG5	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-
	KYG6	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-
	KYG7	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-

Araştırmanın tanımı kapsamında makaleler ele alınan ölçütlere göre incelendiğinde; makalelerin %100'ünde ölçülmek istenen kuramsal yapının tanımlandığı ve %100'ünde ölçme aracının amacına yer verildiği görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen 14 makaleden %92,85'i likert tipli makaledir.

Maddelerin hazırlanması aşamasında; madde yazma süreci, olumsuz ve kontrol maddelerinin olup olmadığı, uzman görüşüne başvurulup başvurulmadı, uzman görüşü alınan uzmanların alan yetkinlikleri ve nitelikleri, ön deneme uygulamasının yapılıp yapılmadığı gibi durumlar incelenmiştir. Madde yazma sürecine ait ulaşılan sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir:

**Tablo 4:** Madde Yazma Sürecinde Başvurulan Kaynakların Dağılımı

Madde Yazma Süreci	<i>f</i>	%
Görüş Alma	0	0
Kaynak Tarama	0	0
Görüş Alma-Kaynak Tarama	13	92,85
Diğer	0	0
Belirtilmemiş	1	7,14
Toplam	14	%100

Tablo 4'e bakıldığında ölçek yazma sürecinde başvurulan kaynakların %92,85'inin görüş alma ve kaynak tarama yöntemiyle yapıldığı görülmektedir. İncelenen makalelerin %7,14'ünde ise madde yazma sürecinde geliştirilen ölçek belirtilmemiştir. Sonuçlardan yola çıkarak konuşma becerisine yönelik geliştirilen ölçeklerde çoğunlukla görüş alma ve kaynak tarama yönteminin kullanıldığı söylenebilir.

İncelenen makalelerde ölçeklerin %42,85'inde olumsuz maddelere yer verildiği, %28,57'sinde olumsuz maddelere yer verilmediği ve %28,57'sinde olumsuz maddelere yer verilip verilmediğinin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin %14,28'sinde kontrol maddelerine yer verildiği, %14,28'sinde kontrol maddelerine yer verilmediği ve %71,42'sinde kontrol maddelerine yer verilip verilmediğinin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların %85,71'nin uzman görüşüne sunulduğu, %7,14'nün uzman görüşüne sunulmadığı %7,14'nünde ise bu konuyla ilgili bir bilgi belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5'te ölçek geliştirme sürecinde görüş alınan uzmanların niteliklerine yer verilmiştir:

**Tablo 5:** Uzman Nitelikleri

Uzman Nitelikleri	<i>f</i>	%
Konu Alanı	2	14,28
Konu Alanı- Diğer	4	28,57
Konu Alanı-Ölçme Değerlendirme Uzmanı	5	35,71
Konu Alanı-Ölçme Değerlendirme Uzmanı-Diğer	2	14,28

Belirtilmemiş	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 5'e bakıldığında incelenen makalelerde uzman görüşlerinin %14,28 oranında konu alanı uzmanlarından alındığı, %28,57 oranında konu alanı ve diğer uzmanlardan birlikte görüş alındığı, %35,71 oranında konu alanı ve ölçme değerlendirme uzmanından birlikte görüş alındığı, %14,28 oranında konu alanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve diğer uzmanlardan görüş alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeklerin ön deneme uygulamasına tabi tutulma durumları incelendiğinde %85,71 oranla ölçekler ön deneme uygulamasına tabi tutulurken %14,28 oranla ölçeklerin ön deneme uygulamasına tabi tutulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geliştirilen form bölümünde makalede geliştirilmiş olan ölçeğin maddelerine çalışmalarda yer verilip verilmediği, cevap kategori sayısı incelenmiştir. Ölçeklerde 85,71 oranında 5'li likert tip kullanıldığı %7,14 oranında 3'lü likert tip kullanıldığı, %7,14 oranında ise ölçeği cevap kategori sayısının makalede belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde %71,42 oranında geliştirilen ölçeğin maddeleri makalede yer alırken %28,57 oranında geliştirilen ölçeğin maddelerinin yer almadığı görülmüştür.

Ölçeğin uygulanması bölümünde çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin örneklem büyüklüğü ve örneklem grubunun özellikleri incelenmiş, elde edilen veriler Tablo 6 ile Tablo 7'de verilmiştir:

**Tablo 6:** Örneklem Grubu

Örneklem Grubu	f	%
İlkokul	2	14,28
Ortaokul	5	35,71
Lise	0	0
Lisans	7	50
Diğer	0	0
Toplam	14	100

Çalışmalarda yer alan örneklem gruplarının özellikleri incelendiğinde %50 ile en fazla lisans grubu öğrencilerin örneklem olarak seçildiği sonrasında %35,71 oranında ortaokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği, %14,28 oranında ilkokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak seçildiği, lise öğrencilerinin örneklem grubu



olarak konuşmaya yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında seçilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 7: Örneklem Büyüklüğü**

Örneklem Büyüklüğü	f	%
100'ün altında	1	7,14
200-299	2	14,28
300-499	4	28,57
500-999	6	42,85
1000+	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 7'de yer verilen örneklem büyüklükleri incelendiğinde %42,85 oranında 500-999 arasında örneklem büyüklüğü, %28,57 oranında 300-499 örneklem büyüklüğü, %14,28 oranında 200-299 örneklem büyüklüğü tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz bölümünde ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik durumlarının sağlanması için kullanılan yöntemler incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8: Yapı Geçerliliği**

Yapı Geçerliliği Kullanılan Yöntemler	f	%
AFA	6	42,85
DFA	0	0
AFA ve DFA	7	50
Ölçüt Grupları	0	0
Yapılmamış	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 8 incelendiğinde konuşmaya yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliğini belirlemede en yaygın yöntem olarak %50 oranında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemlerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 9:** Ölçüt Geçerliliği

Ölçüt Geçerliliği	f	%
Yordama-Kapsam	11	78,57
Uygunluk- Yordama-Kapsam	2	14,28
Belirtilmemiş	1	14,28
Toplam	14	100

Tablo 9 incelendiğinde çalışma kapsamında incelenen makalelerde en fazla kullanılan ölçüt geçerliliğinin %78,57 ile yordama ve kapsam geçerliliği olduğu, uygunluk, yordama ve kapsam geçerliliğinin birlikte kullanıldığı çalışmalarının oranının %14,28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 10:** Madde Analizi

Madde Analizi	f	%
Madde Kolerasyonu	10	71,42
Alt-Üst Grup Analizi-Madde Kolerasyonu	3	21,42
Belirtilmemiş	1	7,14
Toplam	14	100

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin madde analizinde en fazla kullanılan yöntemin %71,42 oranında madde kolerasyonu olduğu, %21,42 oranında alt-üst grup analizinin ve madde kolerasyonunun madde analizinde birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 11:** Güvenirlik

Güvenirlik	f	%
İç Tutarlılık	11	78,57
Test-Tekrar-Test ve İç Tutarlılık	2	14,28
İç tutarlılık, Test- Tekrar-Test ve Eş değer Formlar	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 11’de verilen verilere göre araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan %78,57’sinde güvenilirliği sağlama çalışması olarak iç tutarlılık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4. Sonuç

Bu çalışmada konuşma becerisine yönelik ölçek oluşturma süreçlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında 14 ölçek geliştirme makalesi incelenmiş, 4'ünün konuşma tutumu, 3'ünün konuşma öz yeterliği, 7'sinin de konuşma kaygı ölçeği olduğu görülmüştür. Bu, konuşma becerilerini ölçmek için farklı ölçek türlerinin kullanıldığını göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen makalelerin ölçek türleri ve kullanım sıklığına bakıldığında çoğunluğunun konuşma tutumu, konuşma kaygısı, konuşma öz yeterliliği üzerine ölçek geliştirme çalışmaları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da araştırmacıların daha çok konuşma becerisinde tutum, kaygı ve öz yeterlilik alanlarını ölçmeye odaklandıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Kaygı ölçeğinin 1 ilkokul, 3 ortaokul, 3 lisans; öz yeterlik ölçeğinin 1 ortaokul, 2 lisans; tutum ölçeğinin 1 ilkokul, 1 ortaokul, 2 lisans seviyesi öğrencileri üzerinde geliştirildiği görülmüştür.

İncelenen bu makalelerin tümünde ölçülen yapının kuramsal temellerinin tanımlandığı ve incelenen makalelerin tümünde ölçme aracının amaçlarının belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen tüm makalelerde, ölçüm yapılan kavramların kuramsal temellerinin net bir şekilde ifade edilmiş olması ve ölçme araçlarının amaçlarının açıkça belirtilmiş olması, araştırmacıların ölçek geliştirme sürecindeki bilimsel disipline olan bağlılıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışmaların kuramsal temellerinin sağlam bir zemin üzerine inşa edildiğini ve ölçeklerin hedeflenen amaçlara uygun bir biçimde şekillendirildiğini gösterir.

Madde havuzu oluşturma aşamasında ölçek geliştirme çalışmalarında çoğunlukla görüş alma ve kaynak taramanın birlikte kullanıldığı tespit edilmiştir. Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015) çalışmalarında ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulurken kaynak taramadan yararlandığını belirtmiştir. Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) çalışmalarında kaynak tarama ve görüş almanın birlikte kullanıldığını belirtmiştir. İncelenen makalelerin büyük çoğunluğunda hazırlanan ölçek maddelerinin uzman görüşüne sunulduğu, görüş alınan uzman niteliği değişiklik gösterirken incelenen makalelerde konu alanı uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanından birlikte görüş alındığı makalelerin oranının fazla olduğu belirlenmiştir. Konu alan uzmanına daha fazla yer verilirken ölçme değerlendirme uzmanları ile daha az çalışıldığı görülmüştür. Benzer sonuçlara farklı çalışmalarda da rastlanmıştır (Acar Güvendir ve Özer Özkan 2015; Şahin ve Boztunç Öztürk 2018). Ölçek maddelerinin konu alanını temsil etmesinin yanında psikometrik doğruluklarının da değerlendirilmesinin ölçeklere önemli katkı sağlayacağı düşünülmeli ve alan uzmanlarının yanında ölçme değerlendirme uzmanlarından da görüş alınmalıdır (Şahin ve Boztunç Öztürk 2018).

İncelenen çalışmaların %71,42'sinde geliştirilen formun maddelerinin çalışma içinde yer aldığı, geliştirilen formun cevap kategori sayısı incelendiğinde %85,71 oranında 5'li likert ölçek kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum 5'li likert ölçeklerin yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir.

Çalışmalarda örneklem grubu olarak %50 oranında lisans öğrencilerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Gültekin (2022) tarafından da elde edilen benzer bulgular

araştırmacıların örneklem grubuna daha kolay erişebilmesinden kaynaklandığını düşündürebilir. Lise öğrencilerinin ise örneklem grubu olarak tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencileri örneklem olarak tercih edilmemesi alanyazında lise öğrencilerine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının eksikliğini ortaya koymaktadır. İncelenen araştırmalarda ölçeklerin uygulandığı örneklem grubunun büyüklüğü farklılık gösterirken fazla tercih edilen örneklem grubunun %42,85 oranıyla 500-999 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem grubunun büyüklüğünün büyük oranda 500-999 kişi arasında olması istatistiksel analizler için yeterli büyüklükte olduğunu ve güvenilir sonuçlar elde etmek için tercih edildiğini göstermektedir. Alanyazında farklı örneklem büyüklüğü kriterlerine rastlanmakla birlikte esas önemli nokta doğru örneklem seçilmesidir (Gül ve Sözbilir, 2015).

İncelenen çalışmaların yapı geçerliğinin belirlenmesinde %50 oranla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) beraber kullanılmıştır. Alanyazına bakıldığında yapı geçerliğinin belirlenmesinde AFA ve DFA'nın sıklıkla beraber kullanıldığı çalışmalar görülmüştür (Şahin ve Boztunç Öztürk 2018). İncelenen makalelerin yarısında Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin beraber kullanılması bu iki analizin ölçek geliştirme sürecindeki önemini ve güvenilirliğini göstermektedir. %42,85 oranıyla Açıklayıcı Faktör Analizi kullanıldığı görülmüştür. Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarından genellikle AFA'nın tercih edildiği, hem AFA hem DFA'nın birlikte kullanıldığı çalışmaların ise daha az olduğu görülmüştür (Gül ve Sözbilir, 2015; Tosun ve Taşkesenligil, 2015). Ölçüt geçerliliğinin belirlenmesinde kapsam ve uygunluk geçerliliğinin beraber kullanıldığı çalışmaların fazla olduğu görülmüştür.

Ölçeklerde madde analizlerinin belirlenmesinde çoğunlukla madde korelasyonu, güvenilirlik durumlarının belirlenmesinde çoğunlukla iç tutarlılık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Madde analizlerinin belirlenmesinde madde korelasyonunun kullanılması ölçekte bulunan her bir maddenin ölçeğin genel yapısı ile ilişkisinin değerlendirilmesinde ve maddelerin ölçeğe katkısının değerlendirilmesinde önemli bir yöntem olduğunu göstermektedir. Güvenirlik durumlarının belirlenmesinde iç tutarlılığın tercih edilmesi ölçekteki maddelerin birbiri ile ne kadar uyumlu olduğunu gösteren bir gösterge olarak kabul edilmektedir.

Yapılacak diğer araştırmalarda, farklı yaş ve eğitim seviyelerindeki bireylerden oluşan örneklem gruplarının kullanılması, konuşma becerilerine yönelik daha kapsamlı ve genel geçer sonuçların elde edilmesini sağlayabilir. Özellikle lise öğrencilerinin de bu araştırmalara dâhil edilmesi, bu yaş grubunun ihtiyaçlarına yönelik daha etkili ölçeklerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin konuşma kaygısı, konuşma tutumu, konuşma öz yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçekler üzerine ağırlık verilmiştir. Konuşma becerisine yönelik geliştirilen farklı ölçek türleri de incelenebilir. Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulurken görüş alma, kaynak tarama gibi yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemlerin yanında odak grup görüşmeleri, mülakatlar gibi yöntemlerin de kullanılması daha kapsamlı bir madde havuzuna ulaşmayı sağlayabilir. Ölçek maddeleri geliştirilirken konu alanı, ölçme değerlendirme uzmanları

ve diğer alan uzmanlarından aynı anda görüş alınan çalışmalarının sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin geçerliliğini arttırmak için çeşitli uzmanların görüşlerinin bir arada değerlendirildiği çalışmalara yönelmek ölçeğin daha işlevsel olmasını sağlayabilir. Ölçek geliştirme çalışmalarında, geçerlilik ve güvenirlik analizlerinde farklı yöntemlerin kullanılması, sonuçların güvenilirliğini artırabilir. Bu bağlamda, yalnızca Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) değil, diğer istatistiksel analiz yöntemlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, yapı geçerliliği ve test-tekrar test güvenirliği gibi yöntemlerin de kullanılması, ölçeklerin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilir.

### Kaynakça

- Aydın, İ. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Education Journal*, 17(3), 743-754.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1477-1492.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler. Pegem Akademi.
- Guvey-Aktay, E., & Mermi, F. (2022). Speaking skills attitude scale for primary school students: Validity and reliability study. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(1), 43-57.
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.
- Gündüz, A., & Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel.
- Hasırcı-Aksoy, S., Arıcı, M. A., & Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3631-3653.
- <https://sozluk.gov.tr/?ara=konu%C5%9Fmak> Erişim Tarihi: 08.05.2024
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. In A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi yöntemler- teknikler* (pp. 1-25). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-4.
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M., & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296.
- Karaoğlu, R., & Çetinkaya, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: Tematik içerik analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2579-2602.
- Katranç, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665.
- Keşaplı, G., & Çifci, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(54), 463-484.
- Kınay, İ., & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1747-1760.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Studies*.
- Şahin, G., & Boztunç-Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Topçuoğlu-Ünal, F., & Özer, D. (2017). Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. In IV. International Eurasian Educational Research Congress (pp. 1871-1872). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Topu, F., Baydaş, Ö., Turan, Z., & Gökteş, Y. (2014). Common reliability and validity strategies in instructional technology research. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), 110-126.
- Uysal, H., Sakız, G., Birkan, G. Z., & Akman, A. (2019, October 23-27). İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması [Conference presentation]. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Ünsal, F. (2019). Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi [Master's thesis, Marmara Üniversitesi].

- rn Karahan, B. (2020). Konuşmaya yönelik tutum leği: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Turkish Studies – Education Sciences*, 15(2), 1319-1327.
- Yaman, H., & Sofu, M. S. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı leği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 41-50.
- Yangil, M. K., & Topçuoğlu nal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yurdagül, H. (2015). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlilik için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. In XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli, Türkiye.
- Yurdagül, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik lleri: Kapsam geçerlik indeksi ve kapa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 264-271.
- Yüksel, G. (2014). ğrenme ğretme kuram ve yaklaşımları. In S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Bilişsel ğrenme kuramı* (pp. 45-73). Pegem Akademi.



**Ek 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Makalelerin Listesi**

Makalenin Kodu	Makalenin Künyesi
T1	Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. <i>The Journal of Academic Social Science Studies</i> .
T2	Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özer, D. (2017). Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>IV. International Eurasian Educational Research Congress</i> içinde (s.1871-1872). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
T3	Ürün Karahan, B. (2020). Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Turkish Studies – Education Sciences</i> , 15 (2), 1319–1327.
T4	Guvey-Aktay, E., Mermi, F. (2022). Speaking Skills Attitude Scale for Primary School Students: Validity and reliability study. <i>Mimbar Sekolah Dasar</i> , 9 (1), 43-57.
Ö1	Aydın, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek geliştirme çalışması. <i>Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi</i> .(14): 33-46
Ö2	Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>The Journal of Academic Social Science Studies</i> , 6(6), 651-665
Ö3	Hasırcı-Aksoy, S., Arıcı, M.A. & Kan, M. (2021). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği geliştirme çalışması. <i>OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi</i> , 18(41), 3631-3653.
K1	Oğuzhan SEVİM.(2012). <i>Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması</i> .Journal of Turkish Studies
K2	Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi</i> , 47(1), 103-124.
K3	Kınay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 9(5),1747-1760.

- 
- K4 Yaman, H. & Sofu, M. S. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173) , 41-50 .
- K5 Keşaplı, G., & ıfci, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(54), 463-484.
- K6 Uysal, H., Sakız, G., Birkan, G. Z., ve Akman, A. (2019, 23-27 Ekim). *İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması* [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Muğla, Türkiye.
- K7 Gündüz, A., & Demir, S. (2021). Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159.

## Extended Abstract

As a result of the globalizing world and developing technology, it has become important for individuals to express themselves effectively. Speaking skill, which has a very important place in both individual and social life, has become a factor that brings success to individuals both in school and business life (Temizyürek, 2007). Speaking anxiety refers to situations in which the individual is hesitant and afraid to speak (Ayres and Hopf, 1993; as cited in Karalı, Şahin, Şen and Aydemir, 2021). Another factor that affects an individual's speaking skill is his/her speaking attitude. According to Dölek (2021), speaking attitude is defined as the tendency to react to speaking with emotions. Speaking attitude is expected to be effective in the behaviours that occur during the speech act, and speaking attitude also determines the degree of importance given to speaking. Another factor that affects speaking skill is self-efficacy perception. According to Melanlıoğlu and Katrancı (2013), self-efficacy perception is the individual's self-belief in achieving success by organizing the activities necessary to come up with a performance. Speaking skill differs from other language skills in that the individual can more easily show his/her self-reflection to other individuals living in society (Kınay and Özkan, 2014). Therefore, the individual's speaking self-efficacy perception is very important. The elements mentioned above, such as the individual's attitude towards speaking, anxiety about speaking and self-efficacy perception, may play a positive or negative role in speaking success. For this reason, it is very important to measure elements such as attitude, anxiety, motivation and self-efficacy that are influential on speaking skill. In order to identify the deficiencies in the field, it is important to determine whether the scale development process has been successfully completed, to determine how much the situation to be measured reflects the reality, and to prevent errors arising from the scale in studies to be carried out with different methods. In the current study, it is aimed to identify articles that address the development process of scales that measure features such as anxiety, attitude, motivation, self-regulation, and self-efficacy regarding speaking skill and examine them within the scope of certain criteria.

This study is a thematic content analysis study. Thematic content analyses involve the synthesis and interpretation of the studies on the same subject from a critical perspective by creating main templates or themes (Çalık and Sözbilir, 2014). Thematic content analyses are analyses that examine, synthesize and interpret the findings of more than one study on the same subject by using predetermined themes or templates (Au, 2007; Finfgeld, 2003; Walsh and Downe, 2005; as cited in Gül and Sözbilir, 2015). During the data collection process, search was conducted using the keywords 'speaking attitude', 'attitude towards speaking', 'speaking skill attitude scale', 'attitude towards speaking scale', 'speaking motivation', 'motivation towards speaking', 'speaking skill motivation scale', 'motivation towards speaking skill scale', 'speaking anxiety', 'anxiety towards speaking', 'speaking skill anxiety scale', 'anxiety towards speaking skill scale', 'speaking self-efficacy', 'self-efficacy towards speaking', 'speaking skill self-efficacy scale', 'self-efficacy towards speaking skill scale', 'speaking self-assessment', 'self-assessment towards speaking', 'speaking skill self-assessment scale', 'self-assessment towards speaking skill scale' in the databases of Google

Academic, TR Index, Eric, YÖK Thesis, Dergipark, and Web of Science. The criteria of being a scale development study, being related to the field of study and having a suitable sample were used as the inclusion criteria. In order to establish the validity and reliability of the study, the 'Scale Development Process Form' developed by Şahin, Boztunç-Öztürk (2018) was adapted and used according to the purpose of the study while conducting the content analysis of the articles. Of the 14 articles included in the study, four were conducted to develop a scale to measure speaking attitude, three to measure speaking self-efficacy and seven to measure speaking anxiety.

When the articles were examined according to the criteria of the current study, it was seen that the theoretical structure to be measured was defined in 100% of the articles and the purpose of the measurement tool was explained in 100% of the articles. Of the 14 articles examined in the study, 92.85% attempted to develop Likert-type scales. The method used to write items in 92.85% of the articles is seeking expert opinions and literature review. In 7.14% of the articles examined, the scale developed was not specified during the item writing process. In the articles examined, it was concluded that 42.85% of the scales included negative items, 28.57% did not include negative items, and 28.57% did not indicate whether negative items were included or not. In the articles examined, it was observed that control items were included in 14.28% of the scales, control items were not included in 14.28%, and it was not stated whether control items were included in 71.42%. It was determined that 85.71% of the developed scales were submitted to expert review, 7.14% were not submitted to expert review, and 7.14% did not provide any information on this subject. It was found that in 14.28% of the articles expert opinions were taken from subject matter experts, in 28.57% of them expert opinions were taken from both subject matter experts and other experts, in 35.71% of them expert opinions were taken from both subject matter experts and measurement and evaluation experts, and in 14.28% of them expert opinions were taken from subject matter experts, measurement and evaluation experts, and other experts. When the state of the scales being subjected to a piloting was examined, it was concluded that while 85.71% of the scales were subjected to a piloting, 14.28% of the scales were not subjected to a piloting. It was found that 85.71% of the scales are 5-point Likert type scales, 7.14% are 3-point Likert type scale, and in 7.14% of the scales, option categories were not specified in the article. While the items of the scales developed are given in 71.42% of the articles, they are not given in 28.57% of the articles. When the characteristics of the sample groups included in the studies were examined, it was found that undergraduate students were selected as the sample group most frequently (50%), followed by middle school students (35.71%), and primary school students (14.28%). It was also found that high school students were not selected as the sample group in the studies aimed at developing scales for speaking. When the sample sizes selected in the scale development studies were examined, it was concluded that a sample size of 500-999 was preferred by 42.85%, a sample size of 300-499 was preferred by 28.57%, and a sample size of 200-299 was preferred by 14.28%. It was concluded that the most commonly used method for construct validity in the scale development studies for speaking was the combined use of Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis (50%). No study was found that used the criterion groups method for construct validity. In the articles

examined within the scope of the study, it was found that the most frequently used criterion validity was predictive and content validity with 78.57% while 14.28% of the studies used congruent, predictive, and content validity together. In the articles examined, it was found that the most frequently used method in item analysis was item correlation (71.42%). In addition, 21.42% of the studies used both lower-upper group analysis and item correlation together in item analysis. It was concluded that internal consistency was used to establish reliability in 78.57% of the studies examined in the current study.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### **TÜRKÇE EĞİTİMİNDE METİN TEMELLİ İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI<sup>1</sup>** **AN ACTION RESEARCH ON TEXT-BASED FUNCTIONAL GRAMMAR INSTRUCTION IN TURKISH EDUCATION**

**Sevtap ARSLAN\***

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, sevtapcavus24@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3470-7683

**Ali GÖÇER\*\***

Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,  
gocer@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6880-2611.

Referans: Arslan, S., Göçer, A. (2024). Türkçe Eğitiminde Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimine Yön Eylem Araştırması 8(2), 25-58.

*Gönderilme Tarihi: 05.06.2024*

*Kabul Tarihi :10.07.2024*

**Özet:** Dil, iletişim kurmanın ve bilgi aktarmanın temel aracı olarak, eğitim süreçlerinin merkezinde yer alır. Özellikle Türkçe eğitiminde, dilin işlevsel yönlerinin kavranması, öğrencilerin hem günlük yaşamda hem de akademik alanda başarılı iletişim kurabilmeleri için hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dili bağlam içinde ve kullanım amacına göre analiz etmelerini ve uygulamalarını sağlayarak dil öğrenimini daha anlamlı ve kalıcı hale getirme potansiyeline sahiptir. Son yıllarda; geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek dili kullanımı içinde öğretme yaklaşımı, giderek daha fazla kabul görmüştür. İşlevsel dil bilgisi, dili bir dizi kuralla sınırlı bir yapıdan ziyade,

<sup>1</sup>Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

---

sosyal bir pratik ve iletişim aracı olarak ele alan bir yaklaşımdır. Bu çalışma; Türkçe eğitimi bağlamında, işlevsel dil bilgisi öğretimine odaklanarak metin temelli bir öğretim stratejisi geliştirilmesini ve bu stratejinin öğrencilerin dil kullanımı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma, 6. sınıfta 33 öğrenciyle 8 hafta boyunca sürdürülmüş ve 8 farklı eylem planı uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde dokümanlar, gözlemler, görüşmeler, araştırma ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi konularını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve dil becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca metin temelli işlevsel dil bilgisi eğitimi çalışmalarında; seçilen metnin niteliğinin, dil bilimsel konunun özelliklerinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin sürece etki ettiği belirlenmiştir.

---

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Dil Bilgisi, İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi, Metin Temelli Öğretim.

---

**Abstract:** Language, as the fundamental tool for communication and information transfer, is central to educational processes. Particularly in Turkish education, understanding the functional aspects of language is crucial for students to successfully communicate both in everyday life and in academic areas. In this context, text-based functional grammar instruction has the potential to make language learning more meaningful and lasting by enabling students to analyze and apply language within its context and according to its purpose. In recent years, the approach of teaching language within its usage, moving beyond traditional grammar teaching methods, has gained increasing acceptance. Functional grammar is an approach that considers language not just as a structure limited by a set of rules, but as a social practice and a tool for communication. This study aims to develop a text-based teaching strategy focused on functional grammar instruction within the context of Turkish education and to examine its effects on students' language use.

This action research study was conducted with 33 sixth-grade students over a period of eight weeks and involved the implementation of eight different action plans. During the data collection phase, documents, observations, interviews, research, and student journals were utilized. The data were analyzed through content analysis. The results show that text-based functional grammar instruction helped students better understand grammar topics and strengthened their language skills. Additionally, in text-based functional grammar instruction studies, it was determined that the quality of the selected text, the characteristics of the grammatical topic, and the methods and techniques used had an impact on the process.

---

**Keywords:** Turkish Education, Grammar, Functional Grammar Teaching, Text Based Teaching.

---

## 1. Giriş

Dil bilgisi; bir dilin sesleri, sözcük türleri, yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri gibi özelliklerini inceleyen bir bilim dalıdır. Dilin doğru ve etkili kullanımında dil bilgisi kurallarının önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bu kurallar, bir metni okuma, anlama ve üretme süreçlerinde kritik bir role sahiptir. Türkiye'de eğitim alanında, uzun süre geleneksel öğretim yöntemleri benimsenmiştir. Ancak 2004'te, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı kabul görmüş ve 2005'ten itibaren Türkçe ders müfredatları bu yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiştir. Bu değişikliklerle, okullarımızda yapılandırmacı metodoloji ve modern dil bilgisi anlayışı öne çıkmıştır. Dil bilgisi öğretimi, bu yeni yaklaşımla amaç, içerik, yöntem ve süreçler açısından revize edilmiştir (Güneş, 2013, s. 172). Yapılandırmacı yaklaşım sayesinde, dil bilgisi kurallarını ezberleme anlayışından uzaklaşmış ve bu kuralların öğrencilere sezdirilerek fonksiyonel dil kullanımını teşvik etme hedeflenmiştir.

Dil bilgisi, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını destekleyen dil yeteneklerinin edinilmesi ve aktif kullanımı için farkındalık oluşturacak rezerv bir alandır (Göçer, 2015, s. 234). Yapılandırmacı yaklaşımın dil bilgisi öğretimine entegrasyonu dil bilgisi, sadece bir amaç olarak değil, öğrencilerin ifade ve anlama yeteneklerini artırmak için bir araç olarak kabul edilmiştir. Tüm dil bilgisi terimlerini öğretmek yerine, sadece gereklerine odaklanılmış ve dil bilgisi eğitiminin verimliliği vurgulanmıştır (Güneş, 2013, s. 172). Bu durum, dil bilgisi öğretiminin fonksiyonel kullanımının ne kadar kritik olduğunu göstermektedir.

Dil bilgisi eğitimi, temel dil yeteneklerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu amaçla öğrenciler için Türkçenin temel yapısını ve işleyişini anlamak kritiktir. Ancak, bu kuralların konuşma, yazma ve dinleme gibi dil aktivitelerinde nasıl uygulandığı daha da kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2005, s. 7). Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitime entegrasyonu, "dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemine yer verilmiş; bu yöntemle dil olaylarını gözleme, keşfetme, kural oluşturma, alıştırmaya yapma ve uygulamaya aktarma sırası izlenmiştir." (Güneş, 2013, s. 172). 2015'te başlatılan Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil bilgisi öğretimi kazanımlarını sınıf seviyelerine göre düzenlemiştir ve bu kazanımlar 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu programda, dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesi ve dil bilgisi öğretiminin metinsel bağlama dayandırılması vurgulanmıştır (MEB, 2015, s. 4). 2017'de revize edilen programda, işlevsel dil bilgisi öğretiminin önemi belirtilmiş ve ana dilde iletişim için bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin fonksiyonları hakkında bilgili olmasının gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017, s. 6). 2018'de hazırlanan programda, öğrencilerin gelişimine uygun olarak dil bilgisi kazanımları daha yoğun ve kademeli bir şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2018, s. 8). Ancak, tüm bu değişikliklere rağmen, Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi hâlâ ezbere dayalı ve tanım/kural-örnek odaklı olarak yapılmaktadır (Göçer, 2015, s. 235) ve dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki kritik rolü gözden kaçırılmaktadır. Dil bilgisi, metni anlama ve oluşturma sürecinde kilit bir rol oynamaktadır (Güneş, 2013, s. 172). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla, dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi yerine, bu kuralların sezdirilerek dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.



Yapılandırmacı eğitim anlayışı, dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin sadece kuralları ezberlemesine dayalı davranışçı yaklaşımı değiştirmiştir. Bu yeni yaklaşımda, öğrencilerin aktif katılımıyla dil kuralları etkinlikler aracılığıyla sezdirilerek öğretilir (Güneş, 2013, s. 172). Dil bilgisi öğretiminin, ezberden ziyade dil becerilerini geliştirmeye odaklanması gerektiği vurgulanmıştır (Göçer, 2015, s. 236). Türkçe derslerinde, dil bilgisi kurallarının sadece ezberletilmek yerine, öğrencilere sezdirilerek ve uygulamalı etkinliklerle öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, terimlere ve kurallara takılmadan, dil bilgisi öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebileceği vurgulanmıştır (Sağır ve Demir Atalay, 2016, s. 106). Dil bilgisi öğretiminde, öğrencilere uygun yöntemlerin seçilmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesi esas alınmalıdır (Erdem, 2008, s. 89). Dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması, öğretmenlerin rolünü de önemli ölçüde değiştirir. Geleneksel öğretim modellerinde öğretmen merkezli bir yaklaşım hakimken, yapılandırmacı modelde öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerine ve kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına yardımcı olacak ortamları tasarlayan rehberler olarak görev alır. Bu süreçte öğretmen, sınıfta farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinlikler sunarak öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamalarını kolaylaştıran bir kolaylaştırıcıdır. Öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamaları için gereken bağlamı sağlar, dilin nasıl ve neden kullanıldığını örneklerle gösterir ve öğrencilerin kendi dil kullanımları üzerinde düşüncelerini teşvik eder. Bu öğretim yaklaşımı, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını günlük dil kullanımlarında nasıl uygulayabileceklerini görmelerini sağlar, böylece öğrenilen dil bilgisi kuralları daha kalıcı hale gelir. Dil bilgisi kurallarının öğretiminde metinler ve gerçek yaşam durumları üzerinden yapılan çalışmalar, öğrencilere dilin canlı ve dinamik bir yapı olduğunu anlama fırsatı sunar. Bu tür bir öğrenme ortamı, dil bilgisi öğretimini sadece teorik bir disiplin olmaktan çıkarıp, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine aktif olarak katkıda bulunan bir sürece dönüştürür. Öğrenciler, dilin sadece formel kurallarını değil aynı zamanda dilin iletişimde nasıl işlev gördüğünü de deneyimleyerek öğrenirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini ve iletişim yeteneklerini bütünsel bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır.

İşlevsel dil bilgisi öğretimi, öğrencilere dil kurallarının iletişimdeki rollerini ve önemini anlamaları için gereken çerçeveyi sunar. Dil bilgisi kuralları, iletişimin daha etkili ve anlamlı hale getirilmesi için nasıl bir araç olarak kullanılabilirliği üzerinde durularak öğretilir. Bu yaklaşımda, öğrencilere dil bilgisi kurallarının soyut örneklerle değil, iletişimde gerçekten nasıl işlediğini gösteren gerçek yaşam örnekleriyle öğretilmesi hedeflenir. Bu sayede öğrenciler, dil bilgisi öğrenimini sadece akademik bir gereklilik olarak değil, günlük iletişimlerini iyileştiren ve ifade biçimlerini zenginleştiren bir araç olarak görmeye başlarlar. Sonuç olarak, bu yaklaşım dil bilgisi öğretimini, öğrencilerin dil becerilerini pratik ve işlevsel bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde yeniden yapılandırır. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını metinler aracılığıyla doğal, işlevsel ve iletişimsel bir bağlamda öğrenirler, bu da dil öğrenimini daha etkili ve anlamlı kılar. Bu süreç, dil bilgisi öğreniminin sadece formel testlerde değil, günlük dil kullanımında da öğrencilere rehberlik etmesini sağlar.

## 2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Dil bilgisi, dilin etkili ve doğru kullanımında kritik bir rol oynamaktadır. Mevcut literatürü incelediğimizde; dil bilgisi eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunun, bu alandaki sorunlara odaklandığını görebiliriz (Salman, 2018; Ömeroğlu, 2016; Kutlubay, 2015; Şenyüz, 2014; Karagöz, 2013; Önal, 2010; Büyükkiz, 2007; Daloğlu, 2005; Calp, 2001). Bu alandaki sorunlara nasıl çözüm getirileceği ve etkili bir dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği konusunda yeterince çalışma yapılmamıştır (Göçer ve Arslan, 2018, s. 121). Bu araştırma, Türkçe eğitiminde metin odaklı işlevsel dil bilgisi öğretimine dair yapılan ilk çalışmalardan biri olup, bu yönüyle literatüre değerli bir katkı sunmaktadır. Çalışmanın, pratiğe yönelik sorunlara çözüm getirerek literatüre katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Ayrıca çalışma, dil bilgisi öğretiminin amacına ve işlevine uygun olarak nasıl yapılması gerektiği hakkında araştırmacı ve öğretmenlere yol gösterici öneriler sunmaktadır.

Bu araştırmada Türkçe eğitiminde dil bilgisi konularının metinlerden hareketle işlevsel bir şekilde öğretimi ele alınmıştır. Dil bilgisi konularının metinlerden hareketle işlevsel şekilde öğretimine yönelik olarak eylem planları hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kayseri merkezde yer alan bir ortaokulda uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucu;

1. Dil bilgisi öğretimi çalışmalarını metinlerden hareketle işlevsel bir şekilde gerçekleştirmek,
2. Dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretimi ve kavratılması çalışmalarında hareket edilmesi gereken yaklaşım ile takip edilmesi gereken yöntem ve tekniklere dikkat çekmek,
3. Metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi çalışmalarında sürece etki eden unsurları belirlemek,
4. Metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi çalışmalarında metinlerin taşınması gereken özelliklere dikkat çekmek,
5. Metinlerden hareketle gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi çalışmalarının, öğrencilerin dil bilgisi konularını kavrama ve temel dil becerilerini geliştirme sürecine katkı sağlama durumunu belirlemek amaçlanmıştır.

## 3. Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırma yöntemi çerçevesinde eylem araştırması deseni temelinde yürütülmüştür. Eylem araştırmasının özünde, belirli bir uygulama alanındaki sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirmek yatar. Bu yaklaşımın temel hedefi, mevcut sorunları ortaya koyarak onları gidermek ya da iyileştirmektir. Araştırma sürecinde eylem araştırması deseninin tercih edilmesinin sebepleri şu şekildedir:

1. Eylem araştırması, sürekli bir süreç olarak problem çözme odaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 297).

2. Eğitim alanında eylem araştırmasının kullanımı giderek yaygınlaşmakta olup, öğretmenler, danışmanlar ve yöneticiler arasında tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Derince ve Özgen, 2017, s. 146).
3. Bu yöntem, pratiğin içerisinde bulunan bireylerin doğal ortamlarında gerçekleşen süreci doğrudan gözlemlenmelerine olanak tanır. Ayrıca, sürece en uygun veri toplama araçlarını seçebilmelerine imkân sağlar (örneğin: bireysel görüşmeler, grup görüşmeleri, doküman analizi vb.) (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295).
4. Eylem araştırması, gerçek sınıf veya okul ortamında eylemlerin ve eğitimin kalitesini anlama ve bu kaliteyi artırma odaklı bir araştırma sürecidir (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997; akt. Johnson, 2015, s. 19).
5. Bu araştırma biçimi, öğretmenlere pratiğe dair gözlemlerini, uygulamalarını ve problem çözüm yöntemlerini sistemli bir biçimde gerçekleştirmeleri için fırsat sunar. Ayrıca, deneyimlerini ve elde ettikleri sonuçları meslektaşlarıyla paylaşabilmeleri için bir platform sağlar (Akkaş Baysal ve Ocak, 2018, s. 285).

### Araştırma Grubu

Araştırma, Kayseri'de Mehmet Soysaraç Ortaokulu'nda öğrenim gören 6-ı sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma; Kayseri Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 12.02.2018 tarihinde, 94025929-605.02-E.2987162 sayılı izin belgesi alınarak yürütülmüştür. Ayrıca, öğrenciler araştırmanın amacı ve süreci hakkında detaylı bilgilendirilmiştir.

Öğrenciler, eylem planlarının uygulandığı ders süresince araştırmacı tarafından hazırlanan ve dağıtılan çalışma yaprakları ve öğrenci günlüklerini doldurmuşlardır. Öğrenciler bu süreçte dersin içeriğine aktif olarak dahil olmuşlardır. Araştırmacı, bu dokümanlardan topladığı verileri kodlama yöntemi ile düzenleyip kaydetmiştir ve daha sonra bu verileri analiz etmiştir. Öğrencilere ait değişkenler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Düzeyi
Ö <sub>1</sub>	Kız	11	6
Ö <sub>2</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>3</sub>	Erkek	13	6
Ö <sub>4</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>5</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>6</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>7</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>8</sub>	Erkek	13	6
Ö <sub>9</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>10</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>11</sub>	Erkek	12	6

Ö <sub>12</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>13</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>14</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>15</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>16</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>17</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>18</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>19</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>20</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>21</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>22</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>23</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>24</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>25</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>26</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>27</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>28</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>29</sub>	Erkek	12	6
Ö <sub>30</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>31</sub>	Kız	12	6
Ö <sub>32</sub>	Kız	11	6
Ö <sub>33</sub>	Kız	12	6

### **Veri Toplama Araçları**

Eylem araştırmalarında elde edilen verilerin çeşitlilik göstermesi ve farklı yöntemlerle toplanması gerektiği belirtilmiştir (Johnson, 2015, s. 106). Veri toplama yöntemleri seçilirken, farklı yöntemlerin avantajları, dezavantajları ve uygulanabilirlikleri dikkate alınmalıdır. Bu kriterlere dayanarak araştırmacı, 'veri çeşitlendirme' stratejisini benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 301). Eylem araştırmalarının kritik adımlarından biri olan veri toplama süreci, bu çalışmada bir dizi veri toplama yöntemiyle yürütülmüştür. Bu çeşitlilik, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini de arttırmıştır. Bu çalışmada tercih edilen veri toplama araçlarına dair bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### **Araştırmacı Günlüğü**

Araştırma günlüğü, araştırma süreciniz boyunca gerçekleşen tüm gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi not aldığınız bir kayıttır. Araştırma aşamalarınızı kronolojik bir sırayla birleştirmeye çalışırken bu günlük kritik bir öneme sahiptir (Johnson, 2015, s. 81). Araştırmacı, bu süreçte karşılaştığı önemli olay ve durumları "Araştırmacı Günlüğü"ne eklemiştir. Bu kayıt sayesinde, tüm süreci kapsamlı bir şekilde inceleyebilmiş ve farklı perspektiflerden yaklaşabilmiştir.

### ***Dokümanlar***

Eylem araştırmalarında çeşitli dokümanlar, değerli veri kaynakları olarak tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 302). Öğrenci çalışmaları da bu veri kaynaklarından biri olarak kullanılabilir (Johnson, 2015, s. 97). Bu araştırmada, veri toplamak için başvuru dokümanlar arasında; eylem planları için geliştirilen çalışma yapıları, derslerde kullanılan örnek metinler ve tamamlayıcı görev/bütünleyici çalışma olarak öğrencilere verilen yeniden oluşturma çalışmaları yer almaktadır.

### ***Görüşme***

Bu çalışmada, veri toplamak için tercih edilen yöntemlerden biri görüşme tekniğidir. Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla başvuru bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119). Öğrencilerin metin odaklı dil bilgisi öğretimine ilişkin düşüncelerini anlamak için, eylem planlarının ikincisi ve sonucusu olan sekizincisi sonrasında görüşmeler düzenlenmiştir. Görüşme tekniği; yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere farklı biçimlerde uygulanabilir (Willis, 2007, akt. Ersin ve Bayyurt, 2017, s. 202). Bu araştırmada, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yarı-yapılandırılmış bir format tercih edilmiştir.

### ***Gözlem***

Gözlem, veri toplamanın değerli bir nitel yöntemidir. Bireylerle görüşme yapmak mümkün olmadığında ya da daha derinlemesine bilgi edinme ihtiyacı olduğunda kritik bir rol oynar (Creswell, 2017, s. 124). Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de gözlemdir. Gözlem, belli bir ortamda ya da durumda meydana gelen davranışları detaylı bir şekilde analiz etmek için tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 169). Bu çalışma kapsamında, eylem planları uygulanırken öğrencilerin sınıf içi tepkileri ve davranışları gözlem yoluyla incelenmiştir. Bu çalışmada, araştırmacı katılımcı gözlemci rolünü benimsemiştir.

### ***Öğrenci Günlüğü***

Bu çalışmada, öğrenci günlükleri de önemli bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Günlükler, bireylerin kişisel gözlemlerini, hislerini, tepkilerini ve düşüncelerini yansıttığı için derinlemesine bilgi sağlama potansiyeline sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 301). Her eylem planının uygulandığı ders sonrasında öğrencilere hazırlanan günlük formları verilmiştir ve bu derslerde yaşadıkları deneyimleri, hislerini ve düşüncelerini yazmaları talep edilmiştir. Günlüklerden toplanan veriler detaylı bir şekilde incelenmiştir.

### ***Eylem Araştırması ve Uygulama Süreci***

Eylem araştırması, bir problemi çözmek için sürekli bir süreç olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 297). Farklı kaynaklara bakıldığında eylem araştırmasının uygulanma yöntemi hakkında çok sayıda yaklaşım olduğu görülmektedir (Creswell, 2005; Hendricks, 2006; Johnson, 2002; Mills, 2003; Sagor, 2000; Wallen ve Fraenkel, 2003, akt. Kuzu, 2009, s. 427). Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2011) eylem araştırması basamakları takip edilmiştir. Eylem araştırmasının basamakları şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1a. Araştırma problemine karar verme
- 1b. Eylem araştırması sorularını belirleme
- 2a. Veri toplama
- 2b. Alanyazın taraması
- 3. Veri analizi ve yorum
- 4a. Eylem/Uygulama planı geliştirme
- 4b. İzleme planı geliştirme
- 5a. Eylem planının uygulanması
- 5b. Uygulamanın izlenmesi
- 6a. Uygulamanın analizi ve değerlendirme
- 6b. Yeni eylem planı hazırlama (s. 298-305)

Araştırmacı mevcut durumu geliştirmek veya değiştirmek için dil bilgisi konularının öğretiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi yaklaşımıyla hareket etmiştir. Bu amaçla öncelikle çalışma yapacağı sınıf seviyesini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu araştırmalar, meslek hayatında edinmiş olduğu tecrübeler, literatür değerlendirmesi ve uzman görüşleri doğrultusunda 6. sınıf seviyesinde çalışma yapmaya karar vermiştir. 6. sınıf seviyesinde çok fazla dil bilgisi kazanımının yer alması ve bu kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun olmaması gibi nedenler çalışmanın 6. sınıf seviyesinde yapılmasında etkili olmuştur. Çalışma yapılacak sınıf düzeyinin belirlenmesinin ardından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 6. sınıf düzeyindeki dil bilgisi kazanımları ve konuları incelenmiştir. Öğretim Programı'nda yer alan 6. Sınıf düzeyindeki dil bilgisi kazanımlarının okuma becerisi alanı içerisinde ve söz varlığı bölümünde yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımlar şunlardır:

- Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
- İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
- Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar (MEB, 2018, s. 41).

Araştırmacı kazanımları belirledikten sonra 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temaları inceleyerek çalışmasında kullanacağı temaları belirlemiştir. Eylem planı geliştirme sürecinde kazanımlar, temalar ve konuların belirlenmesinin ardından metin seçimi yapılmıştır. Metin seçimi yapılırken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan açıklamalar dikkate alınmıştır (MEB, 2018, s. 19). Tüm bu bilgilerden hareketle araştırmacı 8 haftalık eylem planının; kazanım, dil bilgisel konu, tema, konu ve metinleri oluşturmuştur. Ortaokullarda 6. sınıf Türkçe dersi haftada 6 saat olarak işlenmektedir. Araştırmacı dil bilgisel konuların öğretimini planlarken Türkçe dersinin haftalık ders saatini göz önünde bulundurmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Eylem araştırmalarında analiz süreci, veri toplamanın dinamik ve devam eden bir yapıya sahip olması sebebiyle, genellikle veri toplama ile paralel olarak devam eder. Bu, araştırmacının sürecin ortasında bile elde ettiği bulguları değerlendirerek, gerektiğinde yöntemini ya da yaklaşımını yeniden şekillendirebilmesine olanak tanır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 303) bu durumu, analizin toplanacak ek verilere ışık tuttuğu ve uygulamanın ya da sürecin anlaşılmasını sağladığı şeklinde ifade etmektedir. Bu araştırmada, toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine dair ayrıntılar aşağıdaki bölümlerde detaylı bir şekilde sunulmuştur.

İşlevsel dil bilgisi öğretimini metin temelli bir yaklaşımla desteklemek amacıyla sekiz farklı eylem planı geliştirilmiştir. Bu planlar sekiz hafta süresince hayata geçirilmiştir. Uygulamalar sırasında toplanan veriler, detaylı bir inceleme sonucunda bulgular kısmında paylaşılmıştır

Araştırma süresince, eylem araştırmasının tüm evrelerinde araştırmacının tuttuğu günlükler dikkatlice değerlendirilmiştir. Bu günlüklerdeki kayıtlar, uygulama sürecinin ayrıntılı bir izlenimini sağlamaktadır. Özellikle dikkat çeken ve önemi vurgulanan kısımlar, doğrudan alıntı yapılarak araştırmacının bulgular bölümünde ele alınmıştır.

Öğrencilere, her uygulamanın bitiminde doldurmaları için günlük formu verilmiştir. Öğrencilerin doldurduğu bu günlükler detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Öğrenci günlüklerinde yer alan ve öne çıkan ifadeler, doğrudan alıntılanarak araştırmacının bulgular kısmında sunulmuştur.

Eylem planları için geliştirilen çalışma yapıları ve tamamlayıcı görev/bütünleyici çalışma olarak öğrencilere verilen yeniden oluşturma çalışmaları ders sürecinde ve dersten sonra incelenmiştir. İncelenen dokümanlardan elde edilen veriler bulgular bölümünde grafik ve tablolarla ifade edilmiştir. Ayrıca bu dokümanlardan bir kısmına bulgular bölümünde yer verilmiştir

Araştırmada gözlemler eylem planlarının uygulandığı derslerde gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırasında metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik kayda değer görülen önemli olaylar araştırmacı tarafından not alınmış ve bu bilgilerden önemli görülenler içerik analizine tabi tutularak kod ve temalar oluşturulmuştur. Gözlemler sonucunda elde edilen verilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlama sürecinde, ilgili literatür dikkatlice incelenmiştir. Araştırmacının güvenilirliğini artırmak için uzun süreli etkileşim, çeşitleme, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme ve raporlaştırma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 8 hafta boyunca her hafta öğrencilerle bir araya gelmiştir. Araştırmacı ders saatlerinde öğrencilerle sürekli iletişim içerisinde olmuştur. Bu çalışmada araştırma günlüğü, dokümanlar, görüşme, gözlem, öğrenci günlüklerinden veri toplanmıştır. Böylece, çeşitlemeyi sağlamak için farklı veri kaynakları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacının her aşaması uzmanların geri bildirimleriyle şekillendirilmiştir. Veri analiz sürecinde objektif davranmaya özen gösterilmiştir. Eylem planları ve görüşme sorularının taslakları uzmana sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda bu

materyaller revize edilmiş ve bu şekilde uygulamaya alınmıştır. Veri analiz sürecinde, oluşturulan kodlamaların güvenilirliğini artırmak için yine uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde betimlenerek raporlaştırılmıştır.

#### 4. Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimine yönelik hazırlanan ve uygulanan eylem planları, gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, çalışma yapıları aracılığıyla elde edilen bulgular bu bölümde ayrı ayrı sunulmuştur.

##### “İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik bulgular

Dil bilgisi unsuru olarak isimlerin işlevsel kullanımı ve öğretimi ile ilgili 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan “İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik hazırlanan 1. eylem planı 29 öğrenci ile uygulanmış ve bu eylem planı dâhilinde metne dayalı işlevsel dil bilgisi öğretimi ile ilgili çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Dersin başında öğrencilerin derse hazırbuluşlukları sağlanmış ve “Çanakkale” isimli şiir öğrencilere dağıtılmıştır. Metinden hareketle çeşitli sorular sorulup ipuçları verilerek “İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik sezdirme çalışmaları yapılmıştır. “İsimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik gözlem bölümü Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** “İsimlerin Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar.” Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü

Tarih: 12.02.2018 Saat: 10.33-10.42	Kodlayarak Temalandırma	
	Kod Listesi	Üst Kategori
Öğrencilerin bu konuyla ilgili bilgi sahibi olduğu görülür. Konuyla ilgili bilgi verilirken öğrenciler hemen somut soyut dediler [1]. Bunun üzerine şiirde geçen kelimelere örnek istendi [2]. Öğrenciler somut isimleri kolay bir şekilde bulurken soyut isimleri bulmakta biraz zorlandı [3]. Verilen örneklerin hep somut olması üzerine soyut isim bulalım denildi [4]. Ö5: “Sevgi” dedi [5]. “Şiirde bulunana hangi kelime soyut?” diye soruldu [6]. Yer ve ses kelimelerinin soyut olabileceği söylendi [7]. Övünmek kelimesinin soyut olabileceğinin söylenmesi üzerine bu kelimenin fiil	Ön bilgiler	
	Örnek verme	
	Soru sorma	Dil bilgisi kurallarının öğretiminde
	Sezdirme	sezdirme yaklaşımı
	Açıklama	



---

olduğu sezdirilmeye çalışıldı. [8]. Ö<sub>22</sub>  
“Akşam olur mu? Akşamı görürüz ama  
hissedemeyiz” dedi [9]. Bunun  
üzerine konuyla ilgili gerekli  
açıklamalar yapıldı [10].

---

Tablo 2’ye bakıldığı zaman somut ve soyut kavramlarının öğrenciler tarafından bilindiği ve bu konuda öğrencilerin bir temelini olduğu görülmektedir. Ayrıca 1. Eylem planı çerçevesinde dil bilgisi konularının öğretimi çalışmalarında; örnek verme, soru sorma, sezdirme ve açıklama gibi öğretim yöntemlerinden yararlanılmıştır. Dil bilgisi kurallarının öğretiminde sezdirme yaklaşımı kullanılmış; bu yaklaşımın kavramların kalıcı öğretiminde etkili olduğu gözlemlenmiştir

Öğrencilerin şiirde yer alan isimleri bulurken bazı kelimelerin görevlerini yanlış belirledikleri görülmüştür. Bu durumun sıfat, zamir ve fiil konularının henüz işlenmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Öğrencilere metnin bağlamından hareketle somut ve soyut kelimelerin sezdirilmesi çalışması yapılmış ardından da ölçme değerlendirme amacıyla Çalışma Yaprağı 1 ve 2’de yer alan etkinlikler tamamlanmıştır. Birinci eylem planı doğrultusunda "Kim Olduğunu Bil" isimli bir aktivite gerçekleştirilmiştir. Fakat bu aktivitede öğrencilerin etkinliği organize etme aşamasında yaşadıkları zaman sıkıntısı, aktivitenin başarısını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu, dil bilgisi eğitiminde zamanın ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, "vatan sevgisi" konulu bir yazı yazmaları istendiğinde, öğrencilerin yazdıkları metinlerin analizi sonucunda görevin doğru anlaşılmadığı görülmüştür. Bu durum verilen görevlerin talimatlarının yeterince net olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin dil yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmeleri adına görev talimatlarının daha anlaşılabilir olması gerektiğine karar verilmiştir.

### **"Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder." kazanımına yönelik bulgular**

1. eylem planından elde edilen bulgu ve sonuçlar dikkate alınarak 2. eylem planı revize edilmiştir. Hazırlanan 2. eylem planında, "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder." kazanımına uygun olarak isim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde yoğunlaşmış ve özellikle hâl ekleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama faaliyetleri yapılmıştır. 3 ders saati süren bu çalışma, 28 öğrenciyle yürütülmüştür.

Dersin başında "Evin Halleri" isimli şiir öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin şiiri okuma ve derse katılım konusunda oldukça istekli oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilere şiirde sıkça geçen "ev" kelimesini bulmaları talimatı verilmiştir. Bu kelimenin "ev, evi, eve, evde ve evden" şekillerinde şiirde kullanıldığına vurgu yapılarak bu kelimeler sınıf tahtasına yazılmıştır. Öğrencilere, önceki ders işlenen "isimler" konusu anımsatılmış ve "ev" kelimesinin bir isim olduğu ve isimlerin farklı eklerle değişik durumlar alabileceği belirtilmiştir. Geçmiş derste "isimler" konusunun işlenmiş olmasının, bu konunun öğrenciler tarafından daha rahat kavranmasına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 3.** “Çekim Eklerinin İşlevlerini Ayırt Eder.” Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü

Tarih: 19.02.2018	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: 10.35-10.40	Kod Listesi	Üst Kategori
Şiire geçen “ev” kelimesinin aldığı ekler sonucu yapısında bir değişiklik olup olmadığını yani kelimenin başka bir kavrama dönüşüp dönüşmediği soruldu [1]. Öğrenciler soruyu doğru bir şekilde cevapladı. [2]. Gelen cevaplardan sonra hâl eklerinin ismin anlamında herhangi bir değişiklik meydana getirmediği bu nedenle de çekim ekleri içinde yer aldığı ifade edildi [3]. Hâl eklerinin kelime anlamında bir değişiklik meydana getirmediğine dikkat çekilerek konu tekrar edildi [4]. Öğrencilerden gelen dönütlerden konunun anlaşıldığı düşünüldü [5].	soru sorma	
	açıklama	Dil Bilgisi Öğretiminde Sezdirme Yöntemi
	dönüt	

Dersin başlangıcında öğrencilerin ilgisi çekilip konuya giriş yapılmıştır. Ardından "Türkiye'ye Sesleniş" isimli şiir öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilere, bu şiir içerisinde bulunan hâl eklerini belirlemeleri ve atlarını çizmeleri talimatı verilmiştir. Ders sırasında örnek metindeki hâl ekleri belirlenerek bu konuda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bilgilendirme sonrasında değerlendirme amaçlı "Çalışma Yaprağı 1" öğrencilere dağıtılarak "Kar Yolları Kaplamıştı" başlıklı öyküde eksik bırakılan kısımları doğru hâl ekleriyle doldurmaları istenmiştir. Etkinlik bitiminde, öğrenci cevapları kontrol edilerek değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemler sonucunda öğrencilerin bu aktiviteyi gerçekleştirirken büyük bir zorluk yaşamadıkları anlaşılmıştır. Öğrencilere daha sonra Çalışma Yaprağı 2 dağıtılarak "Mısır Mucizesi" isimli metinde geçen hâl eklerini bulmaları ve tablodaki yerine yazmaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin bu etkinliği yaparken biraz zorlandıkları görülmüştür. Bu durum araştırma günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

*Öğrencilerden 'Mısır Mucizesi' isimli parçada geçen hâl eklerini bularak tablodaki yerlerine yazmalarını istedim. Öğrencilerin yanıtlarını kontrol ettim. Yalnız öğrencilerin Çalışma Yaprağı 1'deki etkinliği yapmada daha başarılı olduğunu fark ettim. Çalışma Yaprağı 2'deki metinde geçen hâl eklerini*

*bulmakta öğrenciler zorlandılar. Bazı öğrencilerin hâl eklerinin isimlere geldiğini unutarak fiil örneklerini yazmış olduklarını gördüm. Gerekli hatırlatmaları yaparak yanlışları hakkında bilgi verdim.” (Araştırmacı Günlüğü,19.02.2018)*

Öğrencilerin "Kar Yolları Kaplamıştı" isimli metinde, "Mısır Mucizesi"ne kıyasla daha iyi performans göstermelerinin arkasındaki temel faktörün metin seçimi olduğu değerlendirilmektedir. "Kar Yolları Kaplamıştı" metni, öğrencilerin kolaylıkla kavrayabileceği bir yapıya sahipken; "Mısır Mucizesi" bu metne nazaran daha karmaşık ve anlaşılması güç bir içerik sunmaktadır. Bu analiz sonucunda, metin seçiminin öğrenci başarısına direkt etki ettiği saptanmıştır ve bu bulgu, ileriye dönük çalışmalarda dikkate alınmıştır.

#### **“İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik bulgular**

3. eylem planında “İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı doğrultusunda sıfatlarla ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulama amacı çerçevesinde eylem planı hazırlanarak 29 öğrenci ile uygulanmıştır. Başlangıçta 3 ders saati olarak planlanan bu eylem planı yapılan değişiklikle 4 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Dersin başında öğrencilerin hazırlıklılığını teşvik etmek ve ilgilerini derse yoğunlaştırmak için sınıfa farklı renk ve formlarda balonlar getirilmiştir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilere "Kırmızı Balon" isimli örnek metin sunulduğunda, metne başlamadan önce gerçekleştirilen balon temalı etkinlik sayesinde öğrencilerin ilgisinin bu metne yoğunlaştığı gözlemlenmiştir.

Sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik gözlem bölümü Tablo 4’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** “Sıfatların Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar.” Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü

Tarih: 26.02.2018 Saat: 10.05-10.15	Kodlayarak Temalandırma	
	Kod Listesi	Üst Kategori
Öğrencilere sifata neden ön ad denmiş olabileceğini sordum [1]. Öğrenciler “isimlerin önüne geldiği için ön ad denilmiş olabilir” şeklinde yanıt verdiler [2]. Öğrencilerin sıfatlarla ilgili metinden örnek vermesi istenildiği zaman sınıfın büyük bir çoğunluğu parmak kaldırdı [3]. Öğrencilerin derse katılım konusunda oldukça istekli oldukları görüldü [4].	soru sorma	Dil Bilgisi Öğretimi Çalışmalarında Derse Aktif Katılım
	merak uyandırma	
	keşfetme	
	motivasyon	

3 ders saati olarak planlanmasına rağmen 4 ders saatinde tamamlanan 3. eylem planında, öğrencilerin konuyu iyi bir şekilde kavradığına tanık olunmuştur. Gerçekleştirilen etkinlikler esnasında öğrencilerin ders katılımının yoğun olduğu ve

çalışma yapraklarından alınan geri dönüşlerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu gözlemler, araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi not edilmiştir:

*“Öğrenciler bugünkü derse aktif bir şekilde katıldı. Konuyu anlamakta herhangi bir zorluk yaşamadı.” (Araştırmacı Günlüğü, 26.02.2018)*

Hâl eklerine dair konu, sıfatlar konusundan daha kısa bir süre kapsasa da öğrenciler sıfatları daha kolay kavramışlardır. Bu durumda, ders için seçilen metnin ve derse hazırlık aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini yoğun bir şekilde çekmesinin büyük bir etkisi olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca, sunulan örnek metinle balon etkinliğinin birbiriyle uyum içinde olması, öğrencilerin konuya daha rahat adapte olmalarına yardımcı olmuştur. Öğrencilerin tahtada örnekler yazarak aktif katılımlarının onlara keyif verdiği belirlenmiştir. İşlenen 3. eylem planına dair öğrenci geri dönüşleri şöyledir:

*“Bu pazartesi konumuz sıfatlardı. Soru sıfatı, niteleme sıfatı, kesir sıfatı ve benzeri sıfatları işledik. Tekrar ettik. Örnek çözdük. Bu pazartesi çok güzel geçti. Ben ve arkadaşlarım bu konuyu çok iyi anladık.” (Ö11, Öğrenci Günlüğü, 26.02.2018)*

*“Sevgili günlük. Bugün çok güzel bir konuya değindik. Konumuz sıfatlar idi. İki çeşit sıfat öğrendik. Bununla ilgili bir şey yaptık. Balonlar şişirip tahtaya astık. Bu balonların özelliğini söyledik. Sonra bir metin verdi öğretmenimiz. Metnin adı Kırmızı Balon idi. Metni okuyup içindeki sıfatları tahtaya yazdık. Ders çok eğlenceli geçti.” (Ö17, Öğrenci Günlüğü, 26.02.2018)*

*“Sevgili Günlük dün Türkçe dersimiz çok eğlenceli geçti. Sıfatlar ile ilgili etkinlikler, örnekler yaptık. Niteleme sıfatı, işaret sıfatı, belgisiz sıfat gibi şeyler öğrendik. Mesela bir şeyin sıfat olabilmesi için isimden önce gelmesi gerektiğini öğrendik.” (Ö32, Öğrenci Günlüğü, 26.02.2018)*

### **"İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımına yönelik bulgular**

Daha önce yürütülen eylem planından alınan geri dönüşler ve bulgular doğrultusunda, "İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımını hedefleyen eylem planı yeniden incelenip revize edilmiştir. İlk eylem planında, öğrencilere aktif katılım sağlama amacıyla görevler verildiğinde, öğrencilerin bu görevlere olan bilinçli yaklaşımının arttığı belirlenmiştir. Bu gözlem doğrultusunda, 4. eylem planında öğrencilerin ders içerisinde aktif olarak katılımını teşvik eden etkinliklere öncelik verilmiştir. 4. eylem planı, "İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımını temel alarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda, isim ve sıfat tamlamalarına dair bilgi ve kuralların kavranması ve uygulanması üzerine odaklanılmıştır. Toplamda 4 ders saati süren bu etkinlik, 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu eylem planı, 6. sınıf düzeyinde hazırlandığı için "Doğa ve Evren" teması tercih edilmiştir. Ders günü sınıfa gelindiğinde tüm öğrencilerin hazır bulunduğu tespit edilmiştir ve toplamda 33 öğrenciyle ders işlenmeye başlanmıştır. Derse hazırlık amacıyla beyin fırtınası yaptırılarak öğrencilerin isimlerle ilgili çağrışımlarını tahtaya yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin tahtaya yazmış oldukları kelimeler arasında

bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin derse hazır bulunuşluğu sağlandıktan sonra “Ormanlar” isimli örnek metin öğrencilere dağıtılmıştır. “İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik gözlem bölümü Tablo 5’te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** “İsim ve Sıfat Tamlamalarının Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar.”  
Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü

Tarih: 05.03.2018 Saat: 09.40-09.50	Kodlayarak Temalandırma	
	Kod Listesi	Üst Kategori
Örnek metin öğrencilere dağıtılarak metni önce sessiz okumaları istendi [1]. Ardından metin bir kez de sesli okutuldu [2]. Öğrencilere bu metinde birbiriyle bağlantılı kelimeler olup olmadığını soruldu [3]. Öğrencilerden metni tekrar okuyarak birbiriyle bağlantılı isimlerin altlarını çizmeleri istendi [4]. Öğrencilerin derse katılım konusunda oldukça istekli oldukları görüldü [5].	sessiz-sesli okuma	Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi
	kelimeler arası anlam ilişkisi	
	derse katılım	

İlk olarak metinden bir örnek tahtaya yazılarak öğrencilere kendi buldukları örnekleri tahtaya yazmaları için fırsat verilmiştir. Öğrencilerin konuya hızla adapte oldukları ve metindeki isim tamlaması örneklerini rahatça belirledikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin isim tamlamalarını ne derece kavradıklarını anlamak ve sürecin genel bir değerlendirmesini yapabilmek için Çalışma Yaprağı 1 öğrencilere dağıtılmıştır. Planlanan iki ders saati süresince isim tamlamaları konulu eylem planı başarıyla uygulanmıştır. Konuyla ilgili yapılan değerlendirme, araştırmacı günlüğünde şöyle ifade edilmiştir:

*“Ders eğlenceli şekilde geçti ve öğrencilerin derse katılımı genel manada iyiydi.” (Araştırmacı Günlüğü, 05.03.2018)*

İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı doğrultusunda hazırlanan 4. eylem planının 2. bölümü olan sıfat tamlamaları ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulama çalışması 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden “Ormanlar” başlıklı metni incelemeleri istenmiştir. Metinde geçen sıfatlardan bazı örnekler paylaşıldıktan sonra öğrencilerin de bu konuda örnek vermeleri istenmiştir. Daha sonra, sıfatların isimlerin önüne gelip onlarla birleşerek sıfat tamlaması oluşturduğu belirtilmiştir. Öğrencilerden, “Ormanlar” metnini okuyup içerisindeki sıfat tamlamalarını bulmaları istenmiştir. Tek başına kullanılan sıfatların yanı sıra, bir isimle birlikte kullanılan sıfatların da bir sıfat tamlaması oluşturduğu vurgulanarak öğrencilere anımsatılmıştır. “İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımıyla ilgili gözlem bölümü II Tablo 6’da detaylandırılmıştır.

**Tablo 6.** “İsim ve Sıfat Tamlamalarının Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar.”  
Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü II

Tarih: 06.03.2018 Saat: 10.20-10.25	Kodlayarak Temalandırma	
	Kod Listesi	Üst Kategori
Öğrenciler metinde buldukları sıfat tamlamalarını tahtaya yazdılar. [1]. Öğrenciler sıfat tamlamalarını bulurken hiç zorlanmadılar [2]. Önceki derslerde sıfatlar konusunu iyi anladıkları için metinde geçen sıfat tamlamalarını kolay bir şekilde buldular [3].	ön öğrenmeler	Kalıcı Öğrenme

Öğrencilerin metinden vermiş oldukları örneklerin ardından sıfat tamlamaları ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. İkişer ders saati süren ve toplamda 4 ders saatini kapsayan 4. eylem planı zamanında ve herhangi bir problem yaşanmadan tamamlanmıştır. Öğrencilerden alınan geri dönüşler ve ölçme değerlendirme amacıyla kullanılan çalışma yapıları, tamlamalar konusunun öğrenciler tarafından başarıyla kavrandığını göstermektedir. Öğrencilerin mevcut bilgisini aktive etmek ve ders için hazırlıklı olmalarını sağlamak amacıyla beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, öğrencilerin dersi daha istekli takip etmelerine ve aktif olarak katılmalarına katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin sıfat tamlaması konusunu, isim tamlamasına kıyasla daha rahat kavradıkları belirlenmiştir. Önceki dersin sıfatlar üzerine olması bu durumda etkili olmuştur. Çalışma yapılarındaki görsel içerikler öğrencilerin ilgisini çekerken, Çalışma Yaprağı 3'teki renkli görsel, öğrencilerin görseli yorumlamalarına ve tamlamalar hakkında yazı yazmalarına yardımcı olmuştur.

#### **“Edat ve bağlaçların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik bulgular**

5. eylem planında “Edat bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı doğrultusunda edat ve bağlaçlarla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama çalışması yapılmıştır. 3 ders saati süren bu çalışma 27 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Dersin başlangıcında, öğrencilerin mevcut bilgilerini belirlemek ve onları yeni öğrenecekleri konulara zihnen hazırlamak için Çalışma Yaprağı 1 öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden, çalışma yaprağında yer alan kelimeleri cümlelerdeki boşluklara yerleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu görevi kolaylıkla yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Edatlarla ilgili bilgi ve kuralları kavratmak/uygulatmak amacıyla örnek metin “Deneme Cesareti” öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler metni sessiz bir şekilde okuduktan sonra metin sınıfta bir kez de sesli şekilde okunmuştur. “Edat ve bağlaçların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik gözlem bölümü Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo 7.** “Edat ve Bağlaçların Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar.” Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü

Tarih: 12.03.2018 Saat: 09.35-09.45	Kodlayarak Temalandırma	
	Kod Listesi	Üst Kategori

---

Öğrencilere metinde bulunan edatlarla ilgili birkaç örnek verilerek örneklerdeki kelimelerin görevlerini soruldu [1]. Böylece edatlarının işlevlerini sezdirmeye çalışıldı [2]. Çalışma Yaprağı 1'den de edat örnekleri söylenerek bu kelimelerin tek başına kullanılıp kullanılmadığı soruldu [3]. Böylece öğrencilere edatların tek başına bir anlam taşımadığını ancak cümle içinde bir anlam kazandığını fark ettirildi [4].	örnek verme	
	soru sorma	Dil Bilgisi Kurallarının Öğretiminde Sezdirme Yöntemi
	fark etme	

---

Öğrencilerden, örnek metindeki tek başına anlamsız olan ancak cümle içerisinde anlam kazanan kelimeleri belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin, metinde yer alan edatları başarılı bir şekilde tespit edip tahtaya yazarken herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilere bağlaçların kullanımı ve kuralları hakkında bilgi vermek ve bu bilgileri uygulamalarını sağlamak amacıyla "Püf Noktası" adlı örnek metin dağıtılmıştır. Metinde geçen bağlaçlardan bazı örnekler sunulmuş ve bu bağlaçların cümle içerisinde nasıl bir işlev gördüğüne vurgu yapılmıştır.

Eylem planı için 3 ders saati ayrılmış ve planlanan süre içerisinde başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Gözlemlere göre, öğrenciler derse aktif bir şekilde katılmışlardır. Ders sırasında ve sonrasında toplanan geri bildirimler, öğrencilerin konu hakkında bilgi sahibi olduklarını ve kavradıklarını göstermektedir. İki çalışma yaprağı arasında bir kıyaslama yapıldığında, Çalışma Yaprağı 2'nin Çalışma Yaprağı 3'e göre daha kolay ve hızlı bir şekilde tamamlandığı belirlenmiştir. Bu durumun, Çalışma Yaprağı 2'deki edatlarla ilgili metnin, bağlaçlarla ilgili metne kıyasla daha sade ve anlaşılır olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin dersin işleniş biçimi hakkında olumlu geri bildirimlerde buldukları belirlenmiştir. Dil bilgisi konularının öğretim sürecinde kullanılan metinlere öğrencilerin büyük bir ilgi gösterdiği ve bu metinleri çok beğendiklerini ifade ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin 5. eylem planı ile ilgili bazı görüşleri şu şekildedir:

*"Bugün edat ve bağlaçları öğrendik. Çalışmalar yaptık. Metinler okuduk. Çok iyiydi. Diğer arkadaşlarımı bilmem ama ben çok eğlendim."* (Ö1, 12.03.2018)

*"Her pazartesi günleri öğretmenimiz tüm sınıfa metin veya şiir vererek bize ders anlatıyor. Biz bu dersten çok eğleniyoruz. Her pazartesi böyle ve biz çok memnunuz."* (Ö2, 12.03.2018)

*"Konumuz bağlaçtı. Çok güzel bir konuydu. Bugün çok eğlendik. Tahtaya kalkıp konumuzla ilgili örnekler yazdık. Püf Noktası ve Deneme Cesareti adlı metinler çok güzeldi. Çalışma Yaprağı 1, 2 ve 3'te zorlanmadım. Çok eğlendik. Vaktin nasıl geçtiğini anlayamadık."* (Ö20, 12.03.2018)

**“Ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik bulgular**

6. eylem planı kapsamında, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı doğrultusunda ünlemler hakkında bilgi ve kuralların kavratılması ve uygulanması için bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu ders sırasında tüm sınıf hazır bulunmuş ve 32 öğrenciyle etkinlikler uygulanmıştır. Ders başlarken, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmek ve hazırbulunuşluklarını artırmak için onlara his simgeleri dağıtılmıştır. Öğrencilere dağıtılan his kartlarındaki yüz ifadelerini dikkatlice incelemeleri istenmiştir. Bu incelemenin ardından, bu ifadelerin hangi duyguyu temsil ettiği hakkında öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Aldıkları yanıtların ardından, bu yüz ifadeleriyle ilişkilendirilebilecek cümleler kurmaları talep edilmiştir. Öğrenciler, yüz ifadelerini anlama ve bu anlamları cümlelerle ifade etme konusunda oldukça yetenekli oldukları kanısına varılmıştır.

Etkinlik, öğrencileri konuya zihinsel olarak hazırlamak için tasarlanmıştır. Bu hazırlıktan sonra “Hacivat ile Karagöz” başlıklı örnek bir metin öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerden metni sessizce okumaları, ardından bu metni tahtada canlandırmaları için seçilecek öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilerin bu canlandırmaya karşı büyük bir istek duydukları gözlemlenmiştir. “Ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımını hedefleyen 6. eylem planı, 3 ders saati süresince başarıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Alınan geri bildirimlere dayanarak, öğrencilerin ders içeriğini başarıyla kavradıkları sonucuna varılmıştır. Ders hazırlık için kullanılan his kartları, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve hazırbulunuşluklarını artırmıştır. Ayrıca, dersin sonunda verilen yeniden oluşturma çalışmasının, öğrenciler tarafından büyük bir istekle tamamlandığı görülmüştür.

**“Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımına yönelik bulgular**

7. eylem planı, “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır ve bu plan; basit, türemiş ve birleşik kelimelerin özelliklerini kavratmak için 29 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ders başlarken, öğrencilerin dikkatini konuya çekmek ve hazırbulunuşluklarını artırmak amacıyla Çalışma Yaprığı 1 öğrencilere dağıtılmıştır. Bu yaprakta bulunan altı çizili kelimelerin yapısal özellikleri hakkında sezdirmeye yönelik sorular öğrencilere yöneltilmiştir.

Öğrencilere birleşik kelimeleri anlamları için yapılan etkinliğin sonrasında, “Cazgır” isimli örnek metin verilmiştir. İlk olarak metni kendi başlarına sessizce okuyan öğrenciler, ardından okuma konusundaki istekleri nedeniyle metni sınıf ortamında sesli bir şekilde iki defa okumuşlardır. Öğrencilere metinde bulunan basit, türemiş ve birleşik kelimelere örnekler verilerek öğrencilerden de bu kelimelere metinden örnek vermeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin örnek verme konusunda zorlanmadıkları görülmüştür.

Konuyu daha derinlemesine kavratmak ve öğrencilerin anlama düzeylerini değerlendirmek adına Çalışma Yaprığı 2 öğrencilere sunulmuştur. Bu yaprakta, öğrencilerden verilen köklerle ve eklerle yeni kelimeler oluşturmaları beklenmiştir. Öğrenciler, bu etkinliği rahatlıkla ve başarıyla tamamlamışlardır. Son etkinliğin tamamlanmasının hemen ardından, öğrencilere Çalışma Yaprığı 3 sunulmuştur. Bu



yaprakta, metin içerisinde altı çizili kelimelerin yapısını tespit edip yazmaları talep edilmiştir. Öğrenciler bu görevi başarıyla yerine getirmişlerdir. Bu çalışma yaprağında en kısa metin “Benim Adım Ata Değil” metni, en uzun metin “Köylü Milletin Efendisidir” metnidir. Buna rağmen öğrencilerin başarılarının neredeyse birbiriyle aynı olduğu görülmüştür.

Çalışma Yaprağı 4, öğrencilere sunularak resimlere dayalı yeni birleşik kelimeler türetmeleri talep edilmiştir. Bu etkinlik sırasında öğrencilerin eğlenerek katılım sağladıkları gözlemlenmiştir. Görsel materyallerle çalışmanın, öğrencilerin ders katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığı açıkça görülmüştür. Araştırmacının bu gözlemleri, günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir:

*“Öğrencilere Çalışma Yaprağı 4’ü dağıttım. Öğrencilerden çalışma yaprağında yer alan resimleri inceleyerek resimlerle ilişkili olarak yeni birleşik kelimeler oluşturmalarını istedim. Öğrenciler bu etkinliği yaparken çok eğlendiler. Görsellerden hareketle çalışma yapmak öğrencileri mutlu ediyor.” (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2018)*

7. eylem planı kapsamında, “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımı doğrultusunda hazırlanan ders, toplam 3 ders saati sürmüştür ve planlandığı gibi zamanında sona ermiştir. Öğrencilerin ders sürecine aktif bir şekilde katıldığı gözlemlenmiştir. Ders esnasında ve ders sonunda alınan geri bildirimler, öğrencilerin konuyu başarıyla kavradığına işaret etmektedir. Bu gözlemler, araştırmacının ve öğrencilerin günlüklerine şöyle yansıtılmıştır:

*“Öğrenciler bugün konuyu çok kısa sürede kavradı. Derse aktif olarak katıldılar. Belirlenen sürede dersi tamamladım.” (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2018)*

*“Çalışma kâğıdının birinde kelime oluşturduk. Birinde kelimelerin türünü yazdık. Birinde ise verilen resimleri birleştirip birleşik kelimeler oluşturduk. Çok eğlenceli geçti.” (Ö1, 26.03.2018)*

*“Biz bu saat basit kelime, türemiş kelime ve birleşik kelimeleri işledik. Öncelikle öğretmenimiz bize etkinlik dağıttı ve biz o etkinlikte basit kelimeler bulduk. Bulduğunuz kelimeleri tahtaya yazdık. Son olarak da birleşik kelimeleri yazdık ve bu sayede ben dersi çok iyi şekilde anladım.” (Ö2, 26.3.2018)*

*“Sevgili günlük bugün çok eğlendim. Niye diye sorarsan Çalışma Yaprağı 1, 2, 3ve 4’ü yaptık. Çok eğlendiğim. Çalışma Yaprağı 4’teki resimleri birleştirerek bir isim türettik. Çok kolaydı hiç zorlanmadım.” (Ö26, 26.03.2018)*

#### **“Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını belirler.” kazanımına yönelik bulgular**

8. eylem planında “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını belirler.” kazanımı doğrultusunda, zamirler hakkındaki bilgileri ve ilgili kuralları öğrencilere kavratmak amacıyla hazırlanmış bir program gerçekleştirilmiştir. Bu program 29 öğrenciyle yürütülmüştür. Dersin başlangıcında öğrencilerin konuya hazırbulunuşluğunu sağlamak için Çalışma Yaprağı 1 onlara sunulmuştur. Öğrencilere verilen çalışma

yaprağındaki bilgilere dayalı bir hikâye yazmaları istenmiştir. Hikâyelerde, görsellerde belirtilen isimlerin sadece bir kere kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Aynı isimlere hikâyede tekrar yer verilirken doğrudan bu isimlerin değil, farklı ifadelerin kullanılması ve bu ifadelerin altının çizilmesi istenmiştir. “Bakalım yazacağınız hikâyede bu isimlerin yerine neler kullanacaksınız? şeklinde sorularak öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrencileri yazma sürecine dahil etmek amaçlanmıştır. “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik gözlem bölümü Tablo 8’de sunulmaktadır.

**Tablo 8.** “Zamirlerin Metnin Anlamına Olan Katkısını Açıklar.” Kazanımına Yönelik Gözlem Bölümü

Tarih: 02.04.2018 Saat: 09.20-09.40	Kodlayarak Temalandırma	
	Kod Listesi	Üst Kategori
Öğrencilere yazacakları hikâye ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra hikâyelerini yazmaları için zaman verildi [1]. Öğrenciler hikâyelerini yazdıktan sonra onlara resimleri verilen isimlerden ikinci kez bahsederken hangi kelimeleri kullandıkları soruldu [2]. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan konuyu hızlı bir şekilde kavradıkları anlaşıldı [3]. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazmış oldukları hikâyelerinde isimlerden ikinci kez bahsederken zamirleri kullanmış olduğu görüldü [4].	hikâye yazma	Dil Bilgisi Öğretimi Çalışmalarında Dil Becerilerinden ve Sanat Dallarından Faydalanma
	resim	
	zamir kullanımı	

Öğrencilerin cevaplarının ardından örnek metin “Kitaba Hürmet” öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere, kendi yazdıkları metinde isimlerin yerine hangi kelimeleri kullandıklarını incelemeleri ve bu kelimelerin metindekilerle eşleşip eşleşmediğini belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin, isimlerin yerine kullandıkları kelimeleri metinden doğru bir şekilde tespit edebildikleri gözlemlenmiştir. Ardından, örnek metin üzerinde zamirlerin yerleri boş bırakılarak öğrencilere verildi. Öğrencilerden bu boş bırakılan yerlere hangi zamirlerin ya da kelimelerin getirilebileceğini düşündürmek için sorular yöneltildi. Ayrıca, bu boşlukların metinde anlam daralmasına ya da anlam değişikliğine sebep olup olmadığına dair sorular sorularak zamirlerin metindeki rolüne dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilere zamirlerin metindeki işlevlerini daha iyi kavratmak için kullanılmıştır.

Çalışma Yaprığı 2, öğrencilere bir önceki etkinlikten sonra verilmiştir. Bu yaprakta öğrencilerden, şiir ve tekerleme metinlerinde isimlerin yerini alan kelimeleri belirlemeleri talep edilmiştir. Öğrenciler, bu görevi hızla ve etkin bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Gözlemler sonucunda, öğrencilerin şiir ve tekerlemedeki zamirleri doğru bir biçimde tanımladıkları anlaşılmıştır. Etkinlik sonrası Çalışma Yaprığı 3 öğrencilere sunulmuştur. Bu yaprakta, öğrencilerden metinde geçen zamirleri tespit edip, bu zamirlerin hangi türe ait olduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin

metinde; kişi zamiri, işaret zamiri ve soru zamirini belgisiz zamirden daha kolay buldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı belgisiz zamir bulamazken bir kısmı ise belgisiz zamir olarak yanlış kelime bulmuştur. Bunu üzerine öğrencilere belgisiz zamirlerle ilgili hatırlatmalarda bulunulmuştur.

Etkinlik kapsamında öğrencilere Çalışma Yaprağı 4 sunulmuştur. Bu yaprakta öğrencilerden, kavram havuzunda verilen kelimeleri kullanarak kitaplar hakkındaki hislerini ve düşüncelerini yansıtan bir yazı oluşturmaları beklenmiştir. Ayrıca, yazdıkları bu metinde öğrenmiş oldukları zamirleri kullanmaya özen göstermeleri istenmiştir. Öğrencilerin, kitaplar hakkında duygularını ve düşüncelerini ifade ederken, zamirleri etkili ve doğru bir biçimde metinlerine dahil ettikleri görülmüştür.

## 5. Tartışma ve Sonuç

Dil öğretiminde, dil bilgisi öğretiminin kritik bir yere sahip olduğu tartışmasız bir gerçektir. Ancak, modern Türkçe eğitiminde, dil bilgisi konusuna gerektiği kadar önem verilmediği gözlemlenmektedir. Bu durum, dil bilgisi öğretiminin ve genel olarak Türkçe öğretiminin ülkemizdeki mevcut durumunun istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Sağır ve Demir Atalay'ın (2016) çalışmalarında da belirtildiği gibi, dil bilgisi öğretimi ve genel olarak Türkçe öğretimi konusunda birçok sorun bulunmaktadır. Literatürde, dil bilgisi öğretimi konusunda birçok araştırmacı tarafından yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, dil bilgisi öğretiminin karşılaştığı sorunları ve bu sorunların nasıl aşılabileceği konusunda farklı perspektifler sunmaktadır. Salman, Ülkümen, Özgül, Bıyık ve diğer birçok araştırmacının çalışmaları, dil bilgisi öğretiminin önemini ve bu alanda karşılaşılan zorlukları detaylı bir şekilde ele almaktadır. (Salman, 2018; Ülkümen, 2017; Özgül, 2017; Bıyık, 2016; Ömeroğlu, 2016; Kutlubay, 2015; Demirel ve Kerimoğlu, 2015; Karagöz ve Oryaşın, 2014; Karagöz, 2013; Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun, 2012; Şekerci, 2011; Kılıç ve Akçay, 2011; Özbülür, 2011; Erdem, 2008; Büyükkız, 2007; Erdem, 2007; Kaygusuz, 2006; Daloğlu, 2005; İşcan ve Kolkusa, 2005; Calp, 2001). Bu durum, dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yerinin ve öneminin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle dil bilgisi öğretiminin, dil öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmesi ve bu alanda karşılaşılan sorunlara çözüm bulunması, Türkçe eğitiminin kalitesini artıracaktır. Bu, dil bilgisi öğretiminin metin temelli bir yaklaşımla gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Türkçe eğitiminde dil bilgisi öğretiminin metinlerle bütünlük bir şekilde ele alınması, dilin gerçek yaşam bağlamında nasıl kullanıldığını öğrencilere gösterme potansiyeline sahiptir. İşlevsel dil bilgisi öğretimi, dilin sadece kurallarını değil, aynı zamanda bu kuralların gerçek yaşamda nasıl uygulandığını da öğrencilere aktarmayı amaçlar. Bu nedenle, dil bilgisi konularının metinlerle bütünlük bir şekilde ele alınması, öğrencilere dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını dair daha derinlemesine bir anlayış kazandırabilir. Akın'ın (2015) belirttiği gibi, dil bilgisi konularının metinlerle bütünlük bir şekilde ele alınması, dil bilgisi öğretiminin daha anlamlı ve bağlamla ilişkilendirilmiş bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlar. Ancak, Karagöz ve Oryaşın'ın (2014) çalışmasında belirtildiği gibi, bu yaklaşımın uygulamada tam anlamıyla hayata geçirilmediği görülmektedir. Bu durum, dil bilgisi öğretiminin metin temelli bir

yaklaşımla nasıl daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği konusunda daha fazla araştırmaya ve çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Dil bilgisi öğretiminin metin temelli bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi, dilin gerçek yaşam bağlamında nasıl kullanıldığını öğrencilere gösterme potansiyeline sahip olup, bu yaklaşımın Türkçe eğitiminde daha yaygın bir şekilde benimsenmesi gerekmektedir. Metinlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılması, dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını göstererek öğrencilere daha somut ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sunar. Bu yaklaşım, dil bilgisinin soyut kurallarından ziyade dilin gerçek yaşamda nasıl işlediğini vurgular. Bu nedenle, metinlerden hareketle dil bilgisi öğretimi, öğrencilere dilin işlevselliğini ve kullanımını daha iyi anlama fırsatı sunar. Bıyık'ın (2016) araştırmasında belirtildiği gibi, bazı Türkçe öğretmenleri geleneksel öğretim yöntemlerini tercih edebilirler. Ancak, dil bilgisi öğretiminde metin temelli ve işlevsel bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilere dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını dair daha derinlemesine bir anlayış kazandırabilir. Tümevarım yöntemi, öğrencilere dil bilgisi kurallarını metinler aracılığıyla sezdirerek öğretme olanağı sunar. Bu, öğrencilere dilin gerçek yaşamda nasıl işlediğini göstererek dil bilgisini daha anlamlı kılar. Güneş (2013) tarafından belirtildiği gibi, sezdirme yöntemi, dil bilgisinin aktif olarak öğrenilmesini ve zihinde yapılandırılmasını sağlar. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere bilgiyi aktif olarak inşa etme fırsatı sunar ve bu, dil bilgisi öğretiminde sezdirme yönteminin kullanılmasını destekler. Sezdirme yöntemi, öğrencilere dil bilgisi kurallarını metinler aracılığıyla sezdirerek öğretme olanağı sağlar.

Metinlerden hareketle dil bilgisi öğretimi, öğrencilere dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını dair daha somut ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sunar. Bu yaklaşım, dil bilgisi öğretiminin sadece soyut kurallarını değil, aynı zamanda dilin gerçek yaşamda nasıl işlediğini de vurgular. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde metin temelli ve işlevsel bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilere dilin işlevselliğini ve kullanımını daha iyi anlama fırsatı sunar. Dil bilgisi eğitiminin amacı, dilin fonksiyonel olarak kullanılmasını teşvik etmek ve temel dil yeteneklerini geliştirmektir. Ancak, Kutlubay'ın 2015 yılında yaptığı bir inceleme, 1928'den bu yana Türkçe öğretim programlarında, dil bilgisi eğitiminin bu yetenekleri nasıl destekleyeceği konusunda yeterli bilgi sağlanmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, bu çalışma, metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi için oluşturulan ders planlarında, dil bilgisi konularını öğretirken hangi yöntem ve tekniklerin en uygun olduğunu ve hangi materyallerin kullanılması gerektiğini ele almaktadır. Metin temelli eğitim yaklaşımı, dil bilgisi konularını öğrencilere daha iyi anlatmada etkili bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda, çeşitli öğretim materyalleri, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dil bilgisi eğitiminde sadece içeriğin değil, aynı zamanda kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin de büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmelidir. Bu faktörlerin doğru bir şekilde entegre edilmesi, dil bilgisi eğitiminin kalitesini artırabilir.

Metin temelli dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminin bütünsel bir yaklaşımla anlama ve anlatma becerileriyle birlikte gerçekleştirilmesini teşvik eder. Bu, Türkçeyi etkili ve doğru bir şekilde kullanma yeteneğini geliştirmenin temel hedefine hizmet eder (Karagöz ve Oryaşın, 2014, s. 190). Gerçekten de Türkçe eğitiminde dil bilgisi

elementlerinin işlevsel olarak nasıl kullanılacağı ve öğretileceği konusunda hazırlanan eylem planları, öğrencilerin temel dil becerilerini aktif olarak nasıl kullandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle isimlerin, isim ve sıfat tamlamalarının ve zamirlerin işlevsel kullanımı ve öğretimi konusundaki çalışmalarda kullanılan materyaller, öğrencilerin metinler aracılığıyla temel dil becerilerini nasıl etkili bir şekilde kullandıklarını gösteren örnekler sunmaktadır.

Metin temelli dil bilgisi öğretimi, dil bilgisel konuların kavratılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımda, bazı dil bilgisel konuların öğrencilere metinler aracılığıyla daha hızlı ve etkili bir şekilde öğretilbildiği gözlemlenmiştir. Örneğin, isimlerin işlevsel kullanımı konusunda yapılan bir çalışmada, özel isimlerin metinde daha belirgin olduğu ve büyük harfle yazıldığı için öğrenciler tarafından daha kolay tanındığı belirlenmiştir. Aynı şekilde, çoğul isimlerin sonuna eklenen "-lar/-ler" takısı, öğrencilere bu isimleri tanıma konusunda yardımcı olmuştur. Ancak, dil bilgisi öğretiminde sadece metinlerin kullanımı yeterli değildir. Öğrencilerin bilişsel gelişimleri de öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle soyut kavramların öğretiminde, öğrencilerin bilişsel gelişim dönemleri göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, soyut işlemler dönemine henüz geçmemiş öğrenciler, soyut kelimeleri tanıma ve anlama konusunda zorluk yaşayabilirler. Bu, öğrencilerin geri bildirimleri ve çalışma yapraklarından elde edilen sonuçlarla da doğrulanmıştır. Bu nedenle, dil bilgisi öğretimi çalışmalarında öğrencilerin bilişsel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde metinlerin kullanımı, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olurken aynı zamanda dersin başlangıcında öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Örneğin, "Evin Hâlleri" adlı şiir, öğrencilere "hâl ekleri" konusunda bir önsöz sağlamış ve onların bu konuya ilgi duymalarını teşvik etmiştir. Öğrenci günlüklerinin incelenmesi, bu tür metinlerin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşması için metin temelli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, literatürde de desteklenmektedir. Karagöz ve Oryaşın'ın (2014) yaptığı bir çalışma, dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ne kadar ilişkilendirildiğini incelemiş ve çoğu zaman bu etkinliklerin metinle doğrudan ilişkilendirilmediğini belirtmiştir. Öte yandan, Derman'ın (2008) çalışması, metin tabanlı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını artırabileceğini göstermiştir. Dil bilgisi öğretiminde metinlerin etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin konuyu daha derinlemesine kavramalarına ve motivasyonlarının artmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde metin temelli bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

Metin temelli dil bilgisi öğretiminde, konunun niteliğiyle uyumlu metin seçimi ve dersin başlangıcındaki hazırlık çalışmaları öğrencilerin öğrenme sürecini büyük ölçüde etkiler. Örneğin, hâl ekleri konusu kısa olmasına rağmen, sıfatlar konusunun öğrencilere daha iyi aktarılmasında, seçilen metnin ve hazırlık faaliyetlerinin öğrencileri daha çok cezbetmesinin büyük bir rolü vardır. Özellikle öğrencilere sunulan metinlerin ve görsel materyallerin birbiriyle uyum içinde olması, öğrencilerin konuya daha kolay uyum sağlamalarını sağlar. Metin merkezli yaklaşım, öğrencilere konuyu hızla kavratma ve kalıcı bilgi edinmelerine yardımcı olma avantajına sahiptir. Ayrıca,

ders sırasında yapılan etkinlikler, öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgisini artırır ve olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde metin tabanlı bir yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin başarısını artırabilir.

Dil bilgisi öğretiminde, dilin işlevsel kullanımının vurgulanmadığı ve bu nedenle öğrencilerin anlama ve ifade becerilerinin yeterince gelişmediği tespit edilmiştir. Bu soruna çözüm getirmek amacıyla bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu eylem planının temel amacı, öğrencilere dil bilgisi öğretimi aracılığıyla temel dil becerilerini geliştirmek ve bütünsel bir öğrenme deneyimi sunmaktır. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretiminde metinler temel alınarak bir yaklaşım benimsenmiştir. 6. sınıf Türkçe dersi için bu yaklaşıma uygun eylem planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, metin temelli dil bilgisi öğretiminin öğrencilere dil bilgisi konularını daha etkili bir şekilde öğrettiği ve dil becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu yaklaşımda metnin kalitesi, dil bilgisi konusunun özellikleri ve kullanılan öğretim yöntemleri gibi faktörlerin öğrenme sürecine önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır.

1. eylem planı kapsamında isimlerin işlevsel kullanımı ve öğretimi konusunda "Kim Olduğunu Bil" adlı bir etkinlik düzenlenmiştir. Ancak bu etkinlik sırasında öğrencilerin organizasyon sürecinde yaşadığı zaman kaybı, etkinliğin verimliliğini etkilemiştir. Bu durum, metin temelli dil bilgisi öğretiminde zaman yönetiminin ne kadar kritik olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilere "vatan sevgisi" teması üzerine bir metin yazma görevi verilmiştir. Ancak toplanan metinler üzerinde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin verilen görevi tam olarak kavrayamadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, tamamlayıcı görevlerin yönergelerinin yeterince açık ve net olmadığına işaret etmektedir. Öğrencilerin dil becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için verilen görevlerin yönergelerinin daha anlaşılır olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çekim eklerinin işlevsel kullanımı ve öğretimi konusunda yapılan çalışmalarda, öğrenci günlüklerine göre, öğrencilerin "hâl ekleri" konusunda bilgi sahibi oldukları ve "Evin Hâlleri" adlı şiiri okudukları görülmüştür. Öğrencilerin sıkça "ev" kelimesinden bahsetmeleri, doğru metin seçiminin ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Doğru metin, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, "Kar Yolları Kaplamıştı" ve "Mısır Mucizesi" metinleri arasında yapılan karşılaştırmada, öğrencilerin ilk metinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu, "Kar Yolları Kaplamıştı" metninin öğrenciler için daha anlaşılır olduğunu göstermektedir. Öte yandan, "Mısır Mucizesi" metni, öğrenciler için daha karmaşık ve zorlayıcı olmuştur. Bu sonuçlar, dil bilgisi öğretiminde metin seçiminin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Doğru metin seçimi, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına, derse daha hazırlıklı gelmelerine ve ölçme değerlendirme aşamalarında daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, eğitimcilerin metin seçimine özellikle dikkat etmeleri gerekmektedir.

Sıfatların işlevsel kullanımı ve öğretimi konusundaki çalışmalarda, hâl ekleri konusunun sıfatlar konusundan daha kısa olmasına karşın, sıfatlarla ilgili etkinliklerde öğrencilerin daha başarılı performans gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu başarının arkasında yatan ana nedenlerden biri, ders için seçilen metnin ve hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ilgisini çekmesidir. Özellikle öğrencilere sunulan örnek

metinlerin ve görsel materyallerin (balonlar gibi) birbiriyle uyum içinde olması, öğrencilerin konuya daha kolay uyum sağlamalarını sağlamıştır. Bu, dil bilgisi öğretiminde metin ve konu seçiminin ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Eğitimde kullanılan materyallerin birbiriyle ve öğretilecek konuyla uyumlu olması, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına ve daha başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır.

Metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminde metinlerin merkezde olduğu, dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını göstermeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilere dilin gerçek yaşamda nasıl işlediğini göstererek, dil bilgisini daha anlamlı ve işlevsel bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Hazırlanan eylem planlarına bakıldığında, derse hazırlık amacıyla yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmek, motivasyonlarını artırmak ve konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olmak için tasarlandığı görülmektedir: "İsim, Şehir, Eşya Oyunu" ile öğrencilerin dikkatleri derse çekilmiş ve hazırbulunuşlukları ölçülmüştür. Dil bilimsel konuyla uyumlu bir şiir okuyarak, öğrencilere konunun gerçek yaşamdaki kullanımını gösterilmiştir. Balon etkinliği ile öğrencilere renk, şekil ve sayı gibi kavramları öğretmek amacıyla interaktif bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilere konuyla ilgili çağrışımlarını ifade etme fırsatı verilmiştir. Çalışma yaprakları ile öğrencilere konuyu pekiştirme ve uygulama fırsatı sunulmuştur. His simgeleri ile öğrencilere duygularını ifade etme ve bu duyguları dil ile nasıl ifade edebilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Bu etkinliklerin tümü, öğrencilere dil bilgisini gerçek yaşam bağlamında nasıl kullanabileceklerini göstermeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı, interaktif ve eğlenceli etkinlikler sayesinde dil bilgisi öğretimi daha anlamlı ve etkili hale gelmiştir. Öğrencilerin derse olan ilgisi artmış, konular daha kolay kavranmış ve öğrenme süreci daha verimli hale gelmiştir. Bu nedenle, metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminin, dil bilgisi öğretiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin derse hazırbulunuşluklarını sağlamak için kullanılan çeşitli materyaller, öğrencilerin dikkatini başarıyla çekmiş ve onları derse motive etmiştir. Özellikle dil bilgisi unsuru olarak sıfatların işlevsel kullanımı ve öğretimi konusundaki uygulamalar, öğrencilerin olumlu geri dönüşleriyle dikkat çekmektedir. Ö<sub>26</sub> kodlu öğrenci, öğrenci günlüğünde şu ifadeleri kullanmıştır: "Dünkü kırmızı balonlarla yaptığımız etkinlikler çok hoşumuza gitti. Hem eğlenip hem de yeni şeyler öğrendim. Okuduğumuz kırmızı balon metnini çok sevdim. Tahtaya astığımız balonların bir özelliğini söylediğimizde çok eğlendim. Türkçe dersini seviyordum. Şimdi daha çok seviyorum. İyi ki öğretmenimiz böyle bir etkinlik düşünmüş. Çok eğlendim." Bunun yanı sıra, dil bilgisi unsuru olarak ünlemlerin işlevsel kullanımı ve öğretimi konusundaki uygulamalar da öğrencilerden olumlu geri dönüşler almıştır. Ö<sub>9</sub> kodlu öğrenci, öğrenci günlüğünde şunları yazmıştır: "Sevgili günlük yine etkinlik yaptık ama en güzel etkinlik. Bugün ünlemlerle ilgili etkinlik yaptık. Emojiler her şey vardı. İlk etkinliğimizde emoji resimli kâğıtlar vardı. Emojilerle ilgili cümleler kurduk. Hocamız herkesi kaldırıp cümle kurdurdu. Gerçekten çok eğlenceliydi." Dersin işleniş süreci hakkında bilgi almak, yaşanan aksaklıkları belirlemek ve öğrencilerin genel olarak derste neler öğrendiklerini anlamak için yazdırılan öğrenci günlüklerinde; öğrencilerin dersi anladıklarını, dersin

eğlenceli geçtiğini ve çalışma yapraklarında yer alan etkinlikleri beğendiklerini belirttikleri görülmektedir.

Metin temelli dil bilgisi öğretimi, dilin işlevsel olarak kullanılmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için dil bilimsel konunun özelliklerine uygun metinlerin seçilmesi ve bu metinler üzerinden çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin dil bilgisi konularını daha iyi kavramalarına ve bu konuları işlevsel bir şekilde kullanmalarına katkıda bulunduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek derse hazırlık amacıyla kullanılan beyin fırtınası gibi yöntemler, öğrencilerin derse daha motive olmalarını ve ders sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamıştır. Bu tür yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmış ve öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmiştir. Nitekim, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%93), bu tür yöntemler sayesinde derse daha aktif katıldıklarını ve derse katılım konusundaki önceki isteksizliklerinin ve korkularının ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

Dil bilgisi unsuru olarak ünlemlerin işlevsel kullanımı ve öğretimi konusunda yapılan uygulamalar da oldukça başarılı olmuştur. Özellikle tamamlayıcı görev/bütünleyici çalışma olarak verilen yeniden oluşturma çalışması, öğrenciler tarafından büyük bir ilgi ve istekle tamamlanmıştır. Bu tür çalışmalar, öğrencilere dil bilgisi konularını uygulamalı bir şekilde öğrenme ve bu konularda edindikleri bilgi ve becerileri sergileme fırsatı sunmuştur. Sonuç olarak, metin temelli dil bilgisi öğretimi yaklaşımının, dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından daha etkili ve işlevsel bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunduğu görülmektedir. Dil bilgisi öğretimi, öğrencilere dilin yapısal özelliklerini ve bu yapıların işlevsel kullanımlarını öğretmeyi amaçlar. Bu bağlamda, basit, türemiş ve birleşik kelimelerin işlevsel kullanımı ve öğretimi konusundaki uygulamalar, öğrencilere bu kavramları daha iyi anlamaları için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Çalışma Yapağı 3'te yer alan metinlerde, öğrencilerin kelimelerin yapısını doğru bir şekilde belirlemeleri beklenmektedir. Ancak, sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin bu konuda tam bir başarı gösteremedikleri görülmektedir. Özellikle "Yurdumun Toprağı Temizdir" ve "Köylü Milletın Efendisidir" metinlerinde, öğrencilerin bir kısmının soruları eksik cevapladığı belirlenmiştir. Ancak "Benim Adım Ata Değil" metninde, öğrencilerin başarısı neredeyse diğer iki metinle aynı seviyededir, bu da metin uzunluğunun öğrencilerin başarısına doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, dil bilgisi öğretiminde kullanılan metinlerin açıklığı, anlaşılabilirliği ve sadeliğinin, öğrencilerin konuyu kavramalarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Eğer metinler açık, anlaşılır ve sade bir dilde yazılmışsa, öğrencilerin soruları doğru yanıtlama oranı artmaktadır. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde kullanılan metinlerin seçimi, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin, dil bilgisi öğretiminde kullanacakları metinleri seçerken bu kriterlere dikkat etmeleri, öğrencilerin başarısını artırabilir.

Dil bilgisi öğretiminde, öğrencilere dilin yapısal özelliklerini ve bu yapıların işlevsel kullanımlarını öğretmek esastır. Bu bağlamda, isim ve sıfat tamlamalarının işlevsel



kullanımı ve öğretimi konusundaki uygulamalar, öğrencilere bu kavramları daha iyi anlamaları için önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğrencilerin sıfat tamlamasını isim tamlamasına göre daha kolay kavramaları, dil bilgisi öğretiminde konuların birbiriyle ilişkili olmasının ve bir konunun diğerine zemin hazırlamasının önemini göstermektedir.

Türkçe eğitiminde, dil bilgisi unsurlarının işlevsel kullanımı ve öğretimi konusunda metinlerin kullanılması, öğrencilere konuyu daha derinlemesine kavrama ve bu konuları gerçek yaşam bağlamında görmeleri için önemlidir. Metinler, öğrencilere dil bilgisi konularını gerçek yaşam bağlamında görmeleri ve bu konuları daha derinlemesine kavramaları için bir araç olarak kullanılmaktadır. Metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisel konuların metinlerden hareketle sezdirilerek öğretilmesi, öğrencilere bu konuları gerçek yaşam bağlamında görmeleri ve bu konuları daha derinlemesine kavramaları için bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca, tümevarım yönteminin kullanılması, öğrencilere konuları kendi deneyimleri ve gözlemleri üzerinden kavramaları için bir fırsat sunmaktadır.

Sonuç olarak, dil bilgisi öğretiminde metinlerin ve tümevarım yönteminin kullanılması, öğrencilere dil bilgisi konularını daha derinlemesine kavrama ve bu konuları gerçek yaşam bağlamında görmeleri için önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin bu yöntemleri ve materyalleri etkili bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin dil bilgisi konularını daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir.

## 6. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak, gelecekteki çalışmalar ve uygulamalar için daha verimli sonuçlar alabilmek adına eğitim süreci, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı tavsiyeler şu şekildedir:

- Dil bilgisi öğretiminde kullanılan metinlerin seçimi, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Metinler, öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların dil bilgisi konularını daha iyi kavramalarını sağlayacak şekilde dikkatle seçilmelidir. Seçilen metnin içeriği, öğretimde ele alınan dil bilgisi konularıyla doğrudan ilişkili olmalı ve öğrencilerin yaş ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır.
- Metin temelli dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin derslere olan ilgisini çekecek ve kalıcı öğrenme sağlayacak çeşitli yöntemler ve teknikler tercih edilmelidir.
- Dil bilgisi öğretiminde metinlerle birlikte sezdirme yönteminin kullanılması, temel dil becerilerini kazandırmada kritik bir öneme sahiptir. Bu yaklaşımda, dil bilgisi konuları metinler aracılığıyla sezdirilerek öğretilmelidir.
- Metin temelli dil bilgisi öğretiminde, tümevarım yöntemi benimsenmeli ve konu, kural ve kavram öğretiminde bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir.
- Dil bilgisi öğretimi için kullanılan öğretim materyalleri, çeşitlendirilmeli ve zenginleştirilmelidir. Çalışma yaprakları, interaktif uygulamalar ve grup çalışmaları gibi farklı öğretim teknikleri, dil bilgisi öğretimini desteklemek için

entegre edilmelidir. Bu materyaller, öğrencilerin dil bilgisini aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır.

### Kaynakça

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 19-34
- Akkaş Baysal, E. ve Ocağ, G. (2018). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 283-307.
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Büyükkiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, M. V. ve Kerimoğlu C. (2015). Türkçe dil bilgisi öğretiminde kip. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1268-1289.
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2017). Eylem araştırması. F. N. Seggie, ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları içinde* (2. baskı) (ss.146-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Ersin, P. ve Bayyurt, Y. (2017). Odak grup görüşmeleri. F. N. Seggie, ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları içinde* (2. baskı) (ss. 202-218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2018). Türkiye'de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 107-122.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.

- İşcan, A. ve Kolukısa H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karagöz, M. (2013). *İlköğretim 6-7-8. sınıflarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde fiil*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karagöz, M. ve Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *TÜBAR-XXXII*, 199-219.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kızıltepe, Zeynep (2017). İçerik analizi (ss.253-266), *Nitel araştırma yöntem, teknik analiz ve yaklaşımları* (Editörler: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt, 2. baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ömeroğlu, A. F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde sözcükte yapı konusunun öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademe gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özgül, E. (2017). *Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: Bir durum belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Salman, B. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sart, G. (2017). Gözlem. F. N. Seggie, ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları* içinde (2. baskı) (ss. 219-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şenyüz, A. (2014). *İlköğretim 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ülkümen, M. (2017). *Dil bilgisi öğretiminde kip, zaman ve görünüş konusunun öğretiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

In the evolving field of language education, the shift from traditional prescriptive grammar teaching methods to more functional, communicative approaches marks a significant transformation. Functional grammar, particularly when taught through text-based methods, aligns closely with contemporary educational needs, aiming to enhance communicative competence rather than merely imparting a set of abstract grammatical rules. This study delves into the effectiveness of implementing text-based functional grammar instruction within Turkish education, exploring its potential to improve both the comprehension and application of grammatical concepts among students, thereby fostering a more intuitive and practical use of language in everyday and academic settings.

The overarching goal of this action research was to design, implement, and evaluate a functional grammar teaching strategy that capitalizes on text-based learning. This approach integrates grammar instruction with the analysis of various texts, reflecting real-life usage rather than contrived examples typically found in textbooks. By doing so, the study aims to bridge the gap between theoretical grammatical knowledge and practical language application, making grammar instruction more relevant and engaging for students while simultaneously enhancing their overall language proficiency.

This study utilized a comprehensive action research design involving 33 sixth-grade students over a period of eight weeks. The research was structured around the development and execution of eight detailed action plans, each designed to address different elements of functional grammar using diverse texts. The multifaceted data collection strategy included extensive classroom observations, detailed analysis of students' written work, insights from teacher and student journals, and structured interviews with participants. This approach allowed for a robust analysis of how text-based grammar instruction impacts students' understanding and use of language across different communicative contexts.

The study yielded several important findings that underscore the benefits of text-based functional grammar instruction:

- **Enhanced Grammatical Understanding:** Students showed improved understanding of complex grammatical structures and their functional uses in language. This was evidenced by their ability to analyze and construct well-formed sentences that were appropriate to different contexts and purposes.
- **Increased Student Engagement and Motivation:** The texts selected for this study were not only contemporary but also culturally relevant, which significantly heightened students' interest and engagement in learning grammar. By incorporating materials that reflected the linguistic diversity and richness of their cultural heritage, students were more keenly motivated to learn grammatical structures that they could see reflected in the texts around them. This relevance helped to bridge the gap between the language used in educational settings and the language students encountered in their daily lives, making the learning process more meaningful and directly applicable to their personal experiences and social interactions.

- **Substantial Improvements in Language Skills:** The implementation of text-based functional grammar instruction led to significant improvements in students' overall language abilities. These improvements were evident not only in enhanced grammatical accuracy but also in the sophistication of the students' language use across both oral and written forms. This was demonstrated through their ability to construct more complex sentences and use a broader range of vocabulary and syntactic structures, which in turn fostered a deeper understanding of how language functions in various communicative contexts. Students began to appreciate the nuances of language and how different grammatical choices could alter meaning, enhancing their ability to communicate more effectively and creatively.
- **Effective Application of Grammar in Context:** The text-based approach adopted in this study significantly facilitated the practical application of grammatical knowledge. By engaging with texts that mirrored real-world scenarios, students were able to apply their grammatical skills in a more meaningful and effective manner. This hands-on experience was crucial in helping them internalize the rules of grammar and understand their practical implications in everyday communication.

The findings from this research strongly support the effectiveness of text-based functional grammar instruction in enhancing linguistic comprehension and proficiency among students. This instructional strategy not only aids in the cognitive development of students by providing practical and directly applicable language skills but also significantly boosts their motivation and engagement by linking learning to real-life experiences and needs. The study provides a compelling case for the integration of functional, text-based grammar instruction into the Turkish language curriculum, suggesting that such an approach is more conducive to developing proficient and communicative language users.

The implications of this study are far-reaching, suggesting a paradigm shift in the way grammar is taught in educational settings. The traditional focus on decontextualized grammar drills appears less effective when compared to methods that incorporate real-life texts and promote active, contextualized learning. This study advocates for a curriculum that emphasizes functional grammar teaching, which could significantly improve not only students' understanding of language mechanics but also their ability to use language effectively in diverse contexts. Further research should investigate the long-term impacts of such instructional strategies, explore different types of texts and grammatical complexities, and examine how these methods can be adapted for various educational levels and diverse learner populations.

In conclusion, this extended research highlights the necessity for educational systems to adapt to the evolving linguistic landscape by adopting more functional approaches to grammar instruction. Such strategies not only enhance the relevance and efficacy of teaching grammar but also support students in becoming more effective communicators within their native language, ultimately fostering better academic and professional outcomes.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### CEDİTÇİLERİN DİL VE ÜSLUP ÖZELLİKLERİ: HÜRRİYET GAZETESİ ÖRNEĞİ <sup>1</sup>

#### LANGUAGE AND STYLISTIC FEATURES OF THE CEDİTISTS: THE EXAMPLE OF HÜRRİYET NEWSPAPER

**Yusuf AVCI\***

\* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

yavci@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9837-8890

**Hasibe Gül DOĞAN\*\***

\*\*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Lisans Öğr.

doganhasibe0@gmail.com ORCID: 0009-0001-3966-5742

Referans: Avcı, Y. Doğan, H. G. (2024). Ceditçilerin Dil ve Üslup Özellikleri: Hürriyet Gazetesi Örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 59-78.

*Gönderilme Tarihi: 22.07.2024*

*Kabul Tarihi :07.08.2024*

**Özet:** Abdurrauf Fitrat'ın; Behbudi, Vasli Sıddıkilerle 1917- 1918 yıllarında Semerkant'ta yaşarken Hürriyet gazetesinde yazarlık yaptığı bilinmektedir. Türk dünyasına hâkim olan Tercüman gazetesinden sonra yine Tercümanın temel çizgisinde Türk dünyasına yayın hayatına giren Hürriyet gazetesi halkı bilinçlendirmek için bir araç olmuştur. Gazeteler doğrudan kitle iletişim araçlarıdır. Bu yönüyle toplumun fikir dünyasından ve sosyolojik yapısından uzakta kalmazlar. Aydınlar ve fikir adamları toplumu gazete aracılığıyla bilgilendirir ve yönlendirir. Bu yönüyle gazeteler fikir adamının şahsında toplumun düşünce kodlarıyla da uyumlu olmak zorundadır. Bilindiği gibi

<sup>1</sup> Bu çalışma 19 Ocak 2024 tarihinde "Mahmudxo'ja Behbudiy Publitisistikası va Jadid Matbuotida Ijtimoiy-siyosiy Masalalarining Yoritilishi Mavzusidagi Xalqaro Ilmiy- Amaliy Konferansiya" adlı konferansta sunulan bildiriden üretilmiştir.



---

edebiyatta yazarın üslubunun yanında bir milletin de üslubu vardır. Yazar üslubunu milletin üslubu çerçevesinde okuruna sunmak zorundadır. Gazeteciliğin diğer edebi türlerden farklı tarafı diğer edebi türlere göre en üst düzeyde okuru önemsemesi gerekmektedir. Bu yönüyle yazarla toplumun özdeşleşme durumu incelenebilir. Yapılan çalışmanın amacı Ceditçilik hareketinin Hürriyet gazetesinin basın diline nasıl yansıdığını incelemektir. Çalışmanın malzemesini 1917-1918 yıllarında Taşkent'te basılmış olan Hürriyet gazetesinden seçilmiş beş ve ortalama 1000 kelimelik gazete haberi çeviri yazıya aktararak incelenmiştir. Aktarılan metinler anlam merkezli bir yaklaşımla incelenmiştir. Buna göre cümleler düşünce genetiğinden öznellik nesnellığe göre metinlerdeki cümleler yüklem yerine ve türüne göre, söz varlığında yer alan yabancı kelime sayılarına göre, birleşik fiil sayısına ve yakın anlamlı kelime sayısına göre incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Ceditçilerin, Türk diline ve Türk düşünce sistemine olan bağlılıkları; dil kullanımı, cümle yapıları, söz varlıkları ve üslupları Hürriyet gazetesinin yazı diline açıkça yansımıştır. Bunun yanında Ceditçiler, dilde anlaşılabilirliği esas alıp dilin zenginliğini kullanarak özellikle insanı yani milletini ön plana çıkarmış, gazeteler aracılığıyla halka ulaşarak milli hissi kuvvetlendirerek milli uyanışa katkı sağladığı görülmüştür.

---

**Anahtar Kelimeler:** Ceditçilik, gazete haberi, milli uyanış, Türk düşünce sistemi

---

**Abstract:** It is known that Abdurrauf Fitrat was a writer for the Hürriyet newspaper while living in Samarkand in 1917-1918 with Behbudi and Vasli Sıddıki. After the Tercüman newspaper, which dominated the Turkic world, the Hürriyet newspaper, which entered the Turkish world in the basic line of Tercüman, has been a tool to raise public awareness. Newspapers are direct mass communication tools. In this respect, they cannot stay away from the world of ideas and sociological structure of the society. Intellectuals and intellectuals inform and guide the society through newspapers. In this respect, newspapers have to be compatible with the thought codes of the society in the person of the intellectual. As it is known, in literature, besides the author's style, there is also the style of a nation. The author has to present his style to his readers within the framework of the nation's style. The different aspect of journalism from other literary genres is that it should care about the reader at the highest level compared to other literary genres. In this respect, the identification of the writer and the society can be analyzed. The aim of this study is to examine how the Jadidism movement is reflected in the press language of Hürriyet newspaper. The material of the study consists of five selected newspaper articles of Hürriyet, which was published in Tashkent in 1917-1918, with an average of 1000 words, which were analyzed by transcribing them. The translated texts were analyzed with a meaning-centered approach. Accordingly, the sentences in the texts were analyzed according to the genetics of thought, subjectivity and objectivity, according to the place and type of predicate, according to the number of foreign words in the vocabulary, according to the number of compound verbs and the number of words with close meaning. As a result of the analysis, the commitment of the Jadidists to the Turkish language and the Turkish thought system; their use of language, sentence structures,

---

---

vocabulary and style are clearly reflected in the written language of Hürriyet newspaper. In addition to this, it was seen that the Jadidists emphasized especially the human being, that is, the nation, by taking the comprehensibility of the language as a basis and using the richness of the language, and contributed to the national awakening by strengthening the national feeling by reaching the public through newspapers.

---

**Keywords:** Jadidism, newspaper news, national awakening, Turkish thought system

---

## 1. Giriş

“Ceditçilik veya Usul-u Cedit (Yeni Usul/Yöntem) akımı genel olarak 19. Yüzyılın sonlarında Rusya’daki Müslüman Türkler arasında eğitim ve kültür alanında ortaya çıkan yenileşme hareketine verilen addır” (Kılıoğlu, 2019: 66). Türkistan’da 19. yüzyılda uzun zamandır devam eden gerek siyasi gerekse kültürel konulardaki tartışmaların sonucu olarak Ceditçilik hareketi kendini göstermiştir. Gorki’nin Sovyet ideolojisini yaymak için planlayıp uyguladığı edebiyat ekolu ve sosyalist realist edebiyat üslubunun dildeki karşılığı olan dil ekolünü İliminskiy kurmuştur. Önce Çarlık döneminde ortaya atılmış daha sonra Sovyetlerin Türk dünyasına ve Türk diline bakışını belirleyen bir ideoloji hâlinde uygulamıştır.

İliminskiy bir kilise papazıdır. Bu papazın görüşü Türk dünyasında klasik görüşün yanında böl parçala yönet esasına dayanan ikinci bir ekol olarak ortaya çıkmıştır. İliminskiy dil görüşünü şu sözleri üzerine oturtur: *“yavaş halkla inanç ve itikatların arasına girmek gerekir. Bu tür inançları ve anlayışları onların özlerinden ayırıp almak gerek ki onlar yavaş yavaş Hıristiyan gibi, Rus gibi düşünmeyi öğrensinler. Böyle olunca onlar (mahalli halk- metinde “tuzemszi”) Ruslar ile sadece dilde değil, bütünüyle düşünce anlayışta birleşik olsunlar”* (Avcı, 2019: 186) sözlerinde ifadesini bulduğu gibi nerede bir konuşma farklılığı varsa orada dil vardır, dilin olduğu bir yerde ayrı bir millet vardır düşüncesinin Sovyetler tarafından Türk dünyasına uygulanmış bir dil anlayışıdır. Bu dil anlayışı Sovyetler birliğinin Rus kökenli olmayanlara karşı uyguladığı bir dil ideolojisi şeklini almıştır. Bu sebeple Türk dilinin pek çok konuşma şekli ayrı bir dil olarak kabul edilmiştir. Bu ideolojinin olumsuz sonuçlarının Türk dünyasının pek çok ülkesinde hâlâ etkili olduğu görülmektedir.

“19. yüzyılın sonlarına kadar Türkler arasında şehirlerde düzenli bir okul sistemi yoktur. Türk mimari geleneklerine göre her mescidin yanında bir de okul vardır. “Meptik” adı verilen ilkokullarda öğretim yöntemi bozulmuş bir durumdadır. Bu mekteplerin hocası ise imamlardan seçilmiştir. Bu anlamda Ceditçilerin en büyük derdi eğitim olmuştur. 20. yüzyıla gelindiğinde kahramanın kitapların arasından çıkacağına inanan Ceditçiler; Avrupa ilimleri esasına dayanan bir eğitime ihtiyaç olduğunu düşünerek İsmail Gaspıralı’nın etkisiyle Usul-u Cedit okullarını kurmuştur. Bu mekteplerden ilki 1890 yılında Fergana Vadisinde ve 1893 yılında ise Semerkant’ta açılmıştır. Bu okulların esas amacı; farklı görüşlerle ölen özgürlüğü ve demokrasiyi canlandırmak, haksız yoldan kazancın önüne geçmektir. Ceditçilerin bir diğer amacı gerilikten kurtulmak için her şeyden önce okuma ve yazma gayesi gütmüş olmalarıdır.

Ayrıca okullardaki İslami ilimlerin yanında Türk dili, kimya, fizik ve matematik gibi derslerin de okutulması gerektiğini savunmuşlardır” (Avcı, 2020: 52-54).

“Kırım'da başlayan eğitim sistemindeki yenilikler kısa sürede Türkistan'a yayılmıştır. 1890'dan itibaren Fergana Vadisi'nin farklı şehirlerinde kurulmuş 1910-1915 yıllarında Türkistan genel valiliğinde yüzden fazla Buhara emirliğinde ise 57 Cedit okulu kurulmuştur. 1918 yılı Orta Asya'sında Usul-u Cedit'e 328 kurum hizmete başlamıştır. Bu okullar zamanla başarı kazanmaya başlamıştır” (Öztürk, 2016: 100-105). Ancak o dönemde aydınlar Kadimci ve Ceditçi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu iki hareketin en büyük düşmanı Rusya hükümetiydi. “...Rus hükümetinin siyaseti gereği kendi ülkesine yarayacak ilimlerde yükselmiş alimler ve aydınlar için tehlikenin başladığı anlaşılıyordu.” (İlinskiy,1819; akt. Avcı, 2019: 159) diyerek Rus hükümetinin kendi çıkarları gereği alim ve aydınları ideoloji yönünde zorladığı görüşünü desteklemektedir.

“Ceditçiler milletin kültürünün zenginleşeceğini, ilimi ve eğitimi yüksek seviyede gelişirse hayatın daha güzel olacağını düşünmüşlerdir. Bundandır ki Rusya hükümeti milli hissi kuvvetlendirmede gençleri eğitimle terbiye ettiği için Cedit akımından korkmuşlardır. Bu anlamda din adamlarının bile Ceditçiliğe düşman olduğu bilinmektedir. Usul-u Cedit okulları dönem müderrislerinin elinden öğrencilerini almaktadır bu karşıt görüşün gücünü rağmen Ceditçilik hareketi durdurulamamış, gizli de olsa Ceditçilik oluşumu devam etmiştir. İlk dönemlerde herhangi bir faaliyet yapamayan Ceditçiler 1914 yılına gizli bir teşkilatla Maarif ve Bereket adında iki şirket kurmuştur. Bu şirketlerin temel amacı ticaret adı altında halkın milli hislerini kuvvetlendirmektir” (Avcı,2020: 52-54).

“Ceditçi hareketinin ilk temsilcilerinden biri İslam'ın geleneksel inanç sistemine körü körüne bağlanılmasından şikayetçi olan ve ulemanın tepkisini çeken Abdülnasır Kusrevî' dir. Bunun yanı sıra Şehabettin Mercanî; Buhara'da eğitim gördüğü dönemde medreseleri detaylı bir şekilde inceleme imkânı bulmuştur. O da Kursevî gibi skolastik düşünceyi eleştirmiştir. Bütün bunlardan etkilenen Ceditçiler, millî uyanış yolunda önemli adımlar atmıştır. Ahmet Daniş' in Nevadir al- Vekai eseriyle eğitimde görülen reform hareketinin zeminini oluşturmuştur. Bu eserinde çağdaş bakış açısıyla eğitim, devlet işleri ile aile hayatının modernleşmesini talep ederek gerilikten kaçınmıştır.

“1897 de İsmail Gaspıralı öncülüğünde Buhara'da ilk Usul-u Cedit okulu açılmıştır. Gaspıralı ilk defa bu okulu Bahçeşehir'de uygulamaya koymuş ve çok geçmeden başarılı olmuş. Kırım'da başlayan eğitim sistemindeki yenilikler kısa sürede Türkistan'a yayılmıştır. 1890'dan itibaren Fergana Vadisi'nin farklı şehirlerinde kurulmuş 1910-1915 yıllarında Türkistan genel valiliğinde yüzden fazla Buhara emirliğinde ise 57 Cedit okulu kurulmuştur. 1918 yılı Orta Asya'sında Usul-u Cedit'e 328 kurum hizmete başlamıştır. Bu okullar zamanla başarı kazanmaya başlamıştır. Ancak Kadimcilerin itirazı ile varlığı uzun sürmemiştir” (Öztürk,2016: 100-105).

“20. Yüzyılda Türkistan'da etkisini gösteren Ceditçiler; Mahmut Hoca, Behbudi, Ahmet Baytursın'ın oğlu, Abdurrauf Fitrat, Abdülhamit Süleyman Çolpan gibi önemli isimler bulunmaktadır. Bu kişiler faaliyetlerini özellikle basın üzerinde sürdürmüştür” (Şimşir,

2009; akt. Öztürk, 2016: 105).” Bolşevikler hakimiyet kurup karşıt görüşte olan tüm yayınları yasaklayıncaya kadar Özbekistan ve Kazakistan halkı her tarafa farklı siyaset gurupları, millî hayata ait gazeteler yayımlamışlardır. Bu gazetelerden biri de Semerkant'ta Ekâbir Şah Mansurzade ve Abdurrauf Fitrat'ın yayımladığı, Türk dünyasına hâkim olan Tercüman gazetesinden sonra yine Tercümanın temel çizgisinde Türk dünyasına yayın hayatına giren Hürriyet gazetesidir. Abdurrauf Fitrat'ın; Behbudi, Vasli Siddikilerle 1917- 1918 yıllarında Semerkant'ta yaşarken Hürriyet gazetesinde yazarlık yaptığı bilinmektedir. Bu gazetelerde kırktan fazla makale yayımlanmıştır. Yayımlanan bu makaleler devrin önemli sorunlarını yansıtanın yanında halkın siyasi sıkıntılarını anlatmış ve bu sıkıntılara çözüm önerilerinde bulunmuştur.” *“Benim yazarlığım altında çıkan Hürriyet gazetesinde Semerkant Ceditçilerinin genel yayın organı idi”* diyen Fitrat; sade bir yaşam biçimini tercih etmiş, Yurdunun sıkıntısını kendine sıkıntı bilerek adeta vatan hasretiyle bütünleşmiştir. Hürriyet gazetesinin solgun sayfaları olayların kanlı gerçeklerine ve yaralarına ayna tutmaktadır” (Avcı, 2020: 63).

“Dil, toplumların birleştirici unsuru, insana bahşedilmiş en güzel yetenek ve kültürümüzü hem şekillendiren hem de ondan etkilenen iletişim sistemimizdir. Öyle ki bir milleti millet yapan ortak vatan, ortak tarih ve ortak dildir” (Kuram, 2018). “Kültür, hayat kaynağımız olan su; dil ise suyu bütün meskenlere dağıtan şebeke gibidir. Bir bakıma dil, kültürün yayılmasında gördüğü işlev, hayat kaynağının ulaşımını sağlayan şebekenin gördüğü işlev gibidir” (Göçer,2012: 54). Kültür; toplumların dilin taşıyıcısı gibidir, nasıl ki insan suya muhtaçsa dil de o toplumun diline muhtaçtır. Aksan'da, “Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleri ile, bu dilin söz varlığını, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz” (2009: 65) diyerek bu görüşü desteklemiştir.

“Bir dilin konuşurlarının düşünüş tarzları, hayat felsefeleri, olaylar karşısında aldıkları tavırlar doğrudan dile yansır. Diğer yandan, dil de insanları şekillendirir, onların düşünüş biçimlerini belirler. Çünkü insan, kelimeleriyle düşünür. Bu yüzden, dil ile insan arasında organik bir bağ vardır. Bu bağ, Türkçede daha belirgindir...” (Akar, 2019).

“Her milletin dünyası başka olduğu gibi her dilin yapısı da farklıdır” (Hacıeminoğlu,1992). Düşünce sistemi o milletlerin yaşayış biçimlerini belirler. “Türk dilinin bütün mantık sistemi, Türk düşünce sistemi ve Türk kültürünün üzerine kurulmuştur” (Avcı ve Köroğlu,2023: 334). Her milletin kendine özgü bir düşünce sistemi vardır. Milletlerin düşünce sistemi, o milletlerin diline de yansımaktadır. Avcı'ya göre “Milletlerin dilleriyle dünya görüşleri arasında sıkı bir bağ vardır. Bir dili diğerlerinden ayıran sadece dilin kuralları değildir”(Avcı,2012).

“Türk düşünce sisteminde en önemli unsur sona bırakma özelliği vardır. Yani Türkçede cümlelerin en sonunda bulunan unsur aslında en önemli unsurdur” (Avcı ve Satılmış,2020: 222). Türk düşünce sistemi cümledeki unsurların dizimini belirler.

Fiil cümlelerinin temel özelliği bir fikir bir düşünce bildirmesidir. Bu yönüyle isim cümleleri daha çok bir tasvir, açıklama özelliği taşımaktadır. Fiil cümlelerinin kullanım amacı halka fikir vermektir. İsim cümleleri ise bir gazetede halkın durumunu tasvir etmek için kullanılır.

Avcı'ya göre "Dil topluma başka bir özellik, başka türlü düşünme, davranma ve başka türlü yaşama şekli verir. Bu şekilde toplumların dünyaya bakışları ve insana verdikleri değerler farklılık gösterir" (2012, s, 4). Türk düşünce sistemi insana değer verir. Bu değer de milletlerin diline yansır. "Türk dili öznel özellikler üzerine kurulurken batı dillerinin nesnel özellikler üzerine kurulduğunu görüyoruz" (Avcı ve Satılmış,2020: 220). Öznellik ve nesnellik cümleler anlam merkezli incelendiğinde ortaya çıkan dil genetiğine bağlı bir özelliktir. Öznel cümleler; vurgunun insan üzerine yoğunlaştığı cümle türlerini ifade ederken nesnel cümleler vurgunun nesne, madde üzerinde olduğu cümleleri ifade etmektedir. Bu anlamda Türk dili öznel yapısı gereği kurulan cümlelerde insan unsurunu temel alır. Hint-Avrupa dillerinde cümlelerin nesnellik üzerine kurulması ise kurulan cümlelerde duygu ve düşüncenin nesneye önem verdiğini gösterir.

Gazeteler doğrudan kitle iletişim araçlarıdır. Bu yönüyle toplumun fikir dünyasından ve sosyolojik yapısından uzakta kalamazlar. Aydınlar ve fikir adamları toplumu gazete aracılığıyla bilgilendirir ve yönlendirir. Toplumun fikirleri kabul edip yönlendirilmesi topluma aykırı fikirlerle olamaz. Bu yönüyle gazeteler fikir adamının şahsında toplumun düşünce kodlarıyla da uyumlu olmak zorundadır. Edebiyatta yazarın üslubunun yanında milletin de bir üslubu vardır. Yazar üslubunu milletin üslubu çerçevesinde okuruna sunmak zorundadır. Bu zorunluluğu hissetmeyen yazarın eserleri tabii ki ilgi görmeyecektir. Bu anlamda yazar okur ilişkisinin üst düzeyde olması beklenir. Gazeteciliğin diğer edebi türlerden farklı tarafı diğer edebi türlere göre en üst düzeyde okuru önemsemesi gerekmektedir. Bu yönüyle yazarla toplumun özdeşleşme durumu incelenebilir. "Ulusla birbirine kaynaşmış olan dil her topluma özgü özellikleri tınmak için en iyi kaynak olarak kabul edilir" (Bozgöz, 2004: 278).

## **2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı, Ceditçilik hareketinin Hürriyet gazetesi üzerindeki yansımalarını incelemektir. Bu çalışmanın önemi, Ceditçilik hareketinin Hürriyet gazetesindeki dil ve üslup özelliklerine etkisini inceleyerek dönemin gazetecilik pratiği ve toplumun düşünce yapısı hakkında derinlemesine bir anlayış sağlamasında yatmaktadır. Ayrıca, bu inceleme, Türk düşünce sisteminin ve milli uyanışın basın aracılığıyla nasıl desteklendiğini ortaya koymaktadır.

## **3. Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2020: 189).

### **Araştırmanın Çalışma Grubu / İncelenen Materyaller**

Araştırmanın inceleme malzemesi olarak 1917-1918 yılında Türkistan'da basılan Hürriyet gazetesinden alınan beş haber metni seçilmiştir. Bu haber metinlerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2020: 120).

Gazete haberlerinin seçilmesindeki ölçütler şunlardır:

- a) Gazete haberlerinin Fitrat'a ait olması.
- b) Hürriyet gazetesinin dönemin sosyal ve siyasi sorunlarını içeren yazılar yazıyor olması.
- c) Gazetelerin 1917- 1918 yıllarında Türkistan'da basılmış olması.

### **Verilerin Analizi**

Doküman incelemesi yöntemi çerçevesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan gazete inceleme formu aracılığıyla beş gazete haberi ve bin kelime transkribe edilerek cümle türleri ve söz varlığı bakımından analiz edilmiştir.

### **Problem Durumu**

***Çalışmada "Ceditçilik hareketi gazete dilini nasıl etkilemiştir?" temel sorusundan hareketle şu alt sorulara cevap aranmıştır:***

- 1) Gazete metinlerindeki cümleler yüklem yerine göre incelendiğinde Ceditçilik hareketi Hürriyet gazetesinin diline nasıl yansımıştır?
- 2) Hürriyet Gazetesinin metinlerindeki düşünce genetiği öznellik- nesnellığe göre nasıldır?
- 3) Gazete metinlerinin söz varlığında yer alan yabancı kelime sayısı kaçtır ve Hürriyet gazetesinin diline etkileri nelerdir?
- 4) Gazete metinlerinin söz varlığında yer alan birleşik fiil sayısı kaçtır ve Hürriyet gazetesinin diline etkileri nelerdir?
- 5) Gazete metinlerinin söz varlığında yer alan yakın anlamlı kelimeler nelerdir ve Hürriyet gazetesinin diline etkileri nelerdir?

### **Veri Toplama Araçları**

Doküman analizi yöntemi çerçevesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan "gazete inceleme formu" aracılığıyla toplanmıştır.

#### 4. Bulgular

1917- 1918 Yılında Türkistan’da basılan Hürriyet gazetesinden alınan beş gazete haberi ve bin kelimelik bölümü anlam merkezli yaklaşımdan hareketle cümlenin öznellik nesnellik durumuna, yüklemin yerine, türüne göre; gazetelerin söz varlığında yer alan yabancı kökenli kelime sayısına göre; kelimelerin kullanım zenginliği incelenmiştir. İncelemelerde elde edilen veriler tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Haber metinlerinde yer alan cümlelerin yüklemin yerine göre incelenmesi

Cümle Türü / Gazete	Hürriyet Gazetesi
Kurallı Cümle	116
Devrik Cümle	10

Tablo 1. incelendiğinde haber metninde yer alan 116 cümlenin kurallı, 10 cümlenin devrik olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.** Haber metinlerinde yer alan cümlelerin yüklemin türüne göre incelenmesi

Cümle Türü / Gazete	Hürriyet Gazetesi
İsim Cümlesi	55
Fiil Cümlesi	71

Tablo 2. incelendiğinde haber metninde yer alan 55 cümlenin isim cümlesi, 71 cümlenin fiil cümlesi olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Haber metinlerinde yer alan cümlelerdeki yabancı kökenli kelime sayısı

Cümle Türü / Gazete	Hürriyet Gazetesi
Toplam Kelime Sayısı	996
Yabancı Kelime Sayısı	186

Tablo 3. incelendiğinde haber metinlerinde söz varlığında yer alan yabancı kelime sayısının 186, toplam kelime sayısının 996 olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.** Haber metinlerinde yer alan cümlelerin öznellik- nesnellik durumuna göre incelenmesi

Cümle Türü / Gazete	Hürriyet Gazetesi
Öznel Cümle Sayısı	110
Nesnel Cümle Sayısı	15

Tablo 4. İncelendiğinde haber metnindeki öznel cümle sayısının 110, nesnel cümle sayısının 15 olduğu görülmüştür.

**Tablo 5. Haber metnlerinde yer alan cümlelerdeki birleşik fiil sayısı**

Cümle Türü / Gazete	Hürriyet Gazetesi
Birleşik Fiil Sayısı	43

Tablo 5. incelendiğinde gazete haberlerinin söz varlığında yer alan birleşik fiil sayısının 43 olduğu görülmüştür.

## 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, hareketle 1917-1918 yıllarında Taşkent'te basılmış olan Hürriyet gazetesinden 5 gazete haberi ve yaklaşık 1000 kelimelik kısmı transkribe edilerek cümle türleri, yabancı kökenli kelime sayıları, birleşik fiil sayıları, cümlelerin öznellik ve nesnellik durumları anlam merkezli bir yaklaşımla incelenmiştir.

**Şekil 1. Yüklem yerine göre cümle türleri**



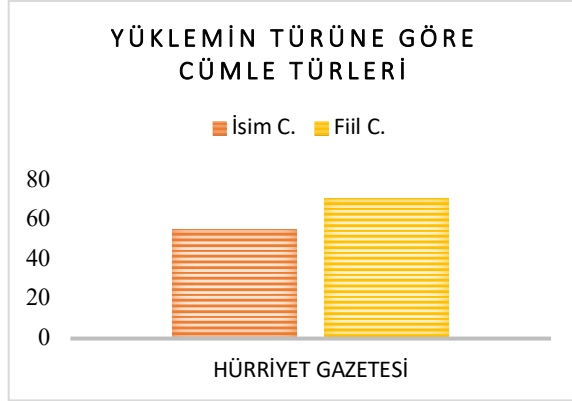
Şekil 1 incelendiğinde "İşte *ben bütün varlığımla sana yardım etmeye hazırım.*" gibi kurallı cümlelerin sayısının "Lâkin *kendi güçsüzlüğünü anlayarak dönen, oturan ve kan ağlayan Türkün halini arz etmeye geldim, hakanım!*" gibi devrik cümlelerin sayısından fazla olduğu görülmüştür. Bu cümlelerin devrik olmasının sebebi de tek düzelikten kurtarmak ve anlamı güçlendirmek olduğu görülmektedir. Çünkü söz dizimi özelliklerini bozmayacak ölçüde devrik cümle kullanımının anlamı güçlendirdiği bilinmektedir, "...yargıyı etkin bir biçimde açıklamak amacıyla kullanılan cümlelere devrik cümle denir" (Atabey ve Özel, 1981: 112). Bunun yanında "Cümle yapılarının değişmesi demek dilin ve toplumun düşünce sisteminin değişmesi demektir. Bu durum kelime alışverişi kadar normal değildir. "Sözdizimi yapısının değişimi, dil etkileşiminin son safhasına işaret eder ve ancak çok yoğun etkileşimler durumunda ortaya çıkar"



(Zengin, 2017) görüşünden hareketle Ceditçilerin düşünce sisteminin değişmediği görülmüştür.

Yukardaki oranlardan görüleceği gibi Ceditçiler; savundukları düşüncelerini uygulama politikalarını söz dizimine yansıtmışlardır. Türk düşünce sisteminin gerektirdiği gibi önemli olan unsuru temsil eden insan kavramını sona bırakmak suretiyle kurallı cümle kurmuşlardır.

**Şekil 2.** *Yüklem türüne göre cümle türleri*



Şekil 2. incelendiğinde haber metninde yer alan 55 cümlenin isim cümlesi, 71 cümlenin fiil cümlesi olduğu görülmüştür.

Yapılan inceleme sonucunda Ceditçilerin, yazdıkları gazete haberlerindeki isim ve fiil cümlelerinin sayısının birbirine yakın olması bu haberlerin tek amacının halkı tasvir etmek değil daha çok düşüncülerini halka anlatmak olduğu görülmüştür.

**Şekil 3.** *Metinlerdeki kelime sayıları*



Şekil 3 incelendiğinde haber metinlerinde söz varlığında yer alan yabancı kelime sayısının 186, toplam kelime sayısının 996 olduğu görülmüştür.

Haber metinlerinin söz varlığı incelendiğinde çoğunlukla Arapça, Farsça kelimelere “gazete” gibi 2, İtalyanca ve “sınırlı” gibi 1 Rumca, “Koma” gibi Fransızca kökenli kelimelere rastlanmıştır. Fakat kullanılan yabancı kökenli kelimelerin tamamının halkın benimsediği kelimeler olduğu görülmüştür. Gazetenin söz varlığında yer alan yabancı kökenli kelimeler; Türkçe anlaşılabilirlik bakımından incelendiğinde toplam 170 yabancı kökenli kelimenin günümüzde kullanılan “taraf”, “hukuk”, “millet”, “halk”, “cemaat”, “dünya” gibi anlaşılabilirliği yüksek kelimeler olduğu görülmüştür.

Elde edilen veriler sonucunda asıl amacı halkı bilinçlendirmek olan Ceditçilerin Türk diline sağdık kaldığı, anlaşılabilirlik bakımından ise halkın seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

**Şekil 4. Anlamına göre cümle türleri**



Şekil 4 incelendiğinde haber metinlerinde yer alan 110 cümlenin öznel, 15 cümlenin nesnel olduğu görülmüştür.

İncelemeye konu olan haber metinleri anlam merkezli incelendiğinde Ceditçiler yazdıkları gazete haberlerinde insanı merkeze alarak nesneyi geri plana attığı görülmüştür.” Etken ve edilgen cümle yapılarına ilişkin olarak, özne ve nesnenin cümledeki baskınlık durumu, cümlenin öznel ya da nesnel olmasını belirler. Türk düşünce yapısına uygun cümleler, öznellik üzerine inşa edilmiştir (Avcı ve Sema, 2019), dolayısıyla Türk dili, özneyi ön plana çıkararak bir dildir.

Fitrat, Timur'a olan haykırışında “*Cehennem alevleri karşıma çıksa yine sana doğru koşacağım*.” Cümlesinde insan ön plana çıkarmış, her türlü zorluğa karşı atasına koşan Fitrat'ın insana verdiği önem dikkat çekmektedir. “*Yer yüzünün toprağını göklere uçuran dağ gövdeli evlatların hani*.” cümlesi şekil merkezli incelendiğinde yüklem isim cümlesi olmasına rağmen önemli olan unsur özne değilken anlam merkezli incelendiğinde Timur'un evlatlarını yücelten bir anlatım görülür.

Ceditçiler Türk düşünce sisteminin gerektirdiği “önemli olan insan” düşüncesini yansıtmış, insan faktörünü esas alıp nesneyi geri plana atmışlardır. Bu düşüncelerini de halkı bilinçlendirmek için yazdıkları gazete haberlerine yansıtırılar.

Şekil 5. Haberlerdeki birleşik fiil sayısı



Şekil 5 incelendiğinde haber metninde 43 tane birleşik fiil olduğu görülmüştür.

Bir dilde birleşik fiil kullanımı o dilin işlenmediğinin, saf olduğunun göstergesidir. Haber metinlerine yansıyan dilden hareketle birleşik fiil sayısının fazla olması o dönemde Özbek dilinin günümüzdeki kadar işlenmediği şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca birleşik fiil sayısının fazla olması Doğu Türkçesinin bir özelliği olarak görülür. Bu özellik Doğu Türkçesine bir anlatım gücü katar.

Aksan'a göre bir dilin zenginliğinin kanıtı bir kavramın birbirinden anlam bakımından çok ince çizgilerle ayrılan yakın anlamlı sözcüklerin bolluğu göstermektedir (2006, s,79). Bir dilin zenginliği demek o dildeki söyleyişleri farklı anlamları aynı olan kelime sayısının fazla olması demektir.

İncelemeye konu olan gazete haberlerindeki söz varlığı incelendiğinde “çakmak bakışlı”- “parlak bakışlı” gibi kelimelerle bakışın canlı olduğundan, “ülke”- “diyar”- “alem”- “yeryüzü” gibi kelimelerle yaşanan yerden, “duman”- “zulmün çölü”- “sıkıntı”- “cefa”- “gam”- “bela”- “lanet” gibi kelimelerle kederden, “şeytan”- “alev” gibi kelimelerle cehennemden, “aslan”- “fatih”- “ulu” gibi kelimelerle bir yücelikten, “cemaat”- “halk” gibi kelimelerle insan topluluklarından, “muhtaç olmayan”- “zengin” kelimeleriyle ise varlıklı olan kişiden bahsedilmiştir. Bu bulgulardan hareketle Ceditçilerin Türk dilinin zenginliğinden faydalandığını bu sayede halka vermek istediği mesajı yakın anlamlı kelimelerle daha anlaşılır ve pekiştirici bir biçimde verdiği tespit edilmiştir.

Hürriyet Gazetesinden alınan “Mübtedi Bilin” makalesinde Semerkant'ın kurtuluşu için bir seçim yapılacağından, bu seçim için en büyük görevin alimlere ve imamlara düştüğünden bahsederken bunun için kurulan mecliste artık din ayrımı yapmadan “Dünya işlerinde birleştiklerini” anlatılır. “Azık meselesi” yazısında ise halkın kıtlıkta olduğundan şehrin dışında muhtaç olan fakir fukarayı bırakıp muhtaç olmayanlara bu yiyecekleri satmalarının yanında kışın soğuk günlerinden de bahseder. “Yurt Kaygusu I” de yazar, “Ey ulu Turan, arslanlar ülkesi sana ne oldu?” diye haykırarak “İnsanlık âlemini kanatlar altına alan hakanların niçin gücü kesildi?” diye sorar ve içinde

bulduğu bu durumun sebebini okuyucuya sormak istemiştir. Yurt Kaygusu II yazısında “*Yatsam düşümde, uyansam yanımda, göz yumsam beynimde, göz açsam karşıma sıkıntılı bir hayal gelip durur!*” diyerek Türk milletinin şanlı günlerine duyduğu özlemi gazetelere yansıtmış, “*İşte ben temiz bir gönülle senin yolunda ölmeye razıyım.*”, “*Ben senin için yaratıldım, senin için yaşıyorum, senin için öleceğim.*” diyerek vatani için ölümü göze almış, var olma sebebini vatanına hizmete bağlamış halkın milli hislerini kuvvetlendirmeye ve halkı harekete geçirmeye çalışmıştır. Yurt Kaygusu III ‘de ise “*Ezilen başım, kısılan ruhum, alevlenen kanım, yanan canım için bu türbene şikâyet etmeye geldim, hakanım.*” diyerek derdini Timur’un mezarı başında yakarışını gazete haberlerine yansıtmış, “*Türklüğe hıyanetlik yapanlar, Türk de olsalar kanlarını akıtmak senin mukaddes adaletindir, yatma, kalk! Senin emanetine hıyanetlik yapanlar ez, vur, öldür.*” Cümlelerini kurarak da ihanetin bedelinin ne olduğunu ve çözümün yine Timur’dan ve onun düşüncesine bağlı olduğunu Timur’un nezlinde bütün Türk milletine bu gazeteler aracılığıyla duyurmuştur.

Gazete haberlerinin konuları incelendiğinde halkın azık meselesinden seçimlerine, yazarın çaresinden umutsuzluğuna kadar bütün meseleleri gazete haberlerine yansıttığı söylenebilir.

Yapılan inceleme sonucunda gazete haberlerindeki söz varlığına bakılarak Ceditçilerin Türk dilinin zenginliğinden faydalandığı bu sayede halka vermek istediği mesajı daha anlaşılır biçimde verdiği tespit edilmiştir.

Gazete haberlerinin konuları incelendiğinde halkın azık meselesinden seçimlerine, yazarın çaresinden umutsuzluğuna kadar bütün meseleleri gazete haberlerine yansıttığı söylenebilir. Buradan hareketle Ceditçilerin yazdıkları konularda; “milli uyanışa destek olma” amacını yerine getirdiği görülmektedir.

İlminskiy ‘nin dil ekolü, Çarlık döneminde ortaya çıkar ancak Bolşeviklerin siyasetinde etkili olur. Hürriyet gazetesinde etkisi görülmez. Bu yıllar bir geçiş dönemi olduğu için Ceditçilerin dille ilgili görüş ve yayımlarında İlminskiy yeterince tanınmaz ve yer bulamaz. Yine dönemin Türk dünyasında anlaşılabilirliği yüksek olan Tercüman gazetesi gibi Hürriyet gazetesinin yazıları ve ilmi makalelerin dil anlaşılabilirlik seviyeleri yüksektir.

Ceditçilerin Türk diline ve Türk düşünce sistemine olan bağlılıkları; dil kullanımı, cümle yapıları, söz varlıkları ve üslupları Hürriyet gazetesinin yazı diline açıkça yansıtmıştır. Bunun yanında Ceditçiler, dilde anlaşılabilirliği esas alıp dilin zenginliğini kullanarak özellikle insanı yani milletini ön plana çıkarmış, gazeteler aracılığıyla halka ulaşarak milli hissi kuvvetlendirerek milli uyanışa katkı sağlamışlardır. Ceditçiler İsmail Gasprıralı’nın (dilde, fikirde, işte birlik) sözlerinde ifadesini bulduğu gibi Türk dilinin birleştiriciliği ve zenginliklerinden yararlanmış, aynı zamanda Türk düşünce sisteminin ürünü olan cümleler aracılığıyla Hürriyet gazetesinden halka ulaşarak iş birliğini geliştirmiştir. Fakat İlminskiy ‘nin dildeki böl parçala yönet şeklinde ortaya çıkan ekolünün etkileri gerçekten bütün Türk dünyasında Bolşevik ihtilalinden sonra etkin bir şekilde kendini gösterir.

Sonuç olarak Ceditçiler, Hürriyet gazetesi haberleri üzerinden Türk dilinin zenginliğinden yararlanarak milli uyanışa destek olmuş ve dili etkili kullanarak halka anlatmak istediği mesajları iletmeyi başarmışlardır.

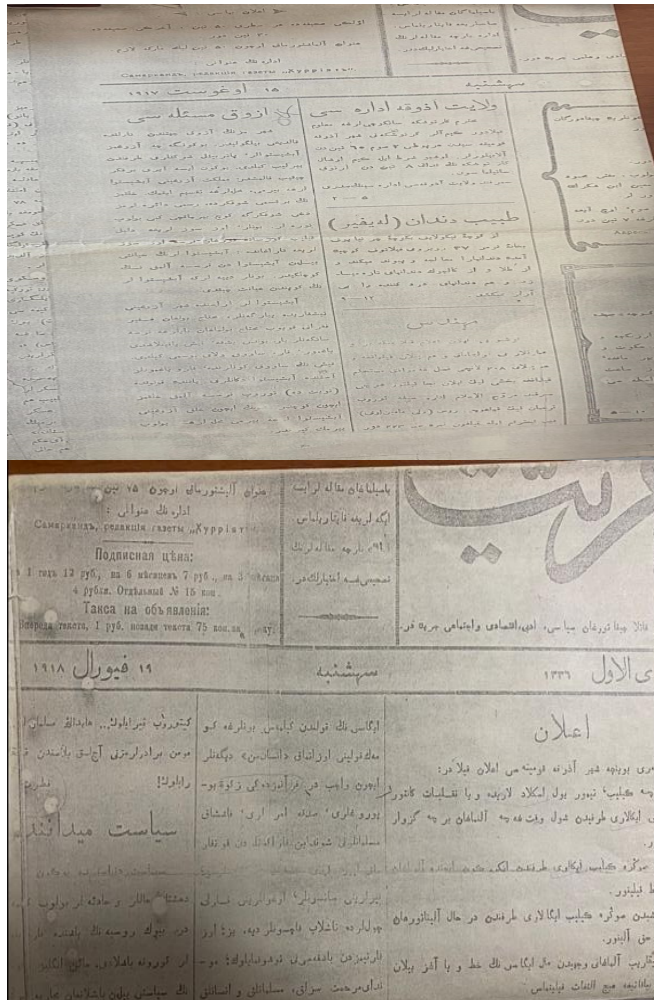
Ceditçilerin dil ve üslup özelliklerinin incelenmesi, günümüz Türkçesinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu nedenle benzer çalışmalara devam edilmelidir. Gazete ve diğer kitle iletişim araçlarının tarih boyunca toplumun düşünce yapısını nasıl etkilediğini anlamak için daha fazla araştırma yapılmalıdır. Bu, modern medya anlayışını geliştirmek için önemli bir adım olacaktır. Ceditçilik hareketinin eğitim ve öğretim programlarına entegrasyonu, öğrencilerin tarih ve dilbilim farkındalıklarını artırabilir. Bu, milli bilinç ve kültür mirasının korunması açısından önemlidir. Dilin, toplumun dünya görüşü ve düşünce sistemleri üzerindeki etkisi üzerine daha fazla çalışma yapılmalıdır. Bu alışmalar, dil politikalarının geliştirilmesine ve toplumun kültür değerlerinin korunmasına yardımcı olabilir.

### **Kaynakça**

- Akar, A. (2019). *Düşünen Türkçe*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Aksan, D. (2009). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2006). Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Atabay, N., Özel S., Çam, A. (1981) *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Avcı, Y. (2019). Fıtrat ve Ceditçilik. İstanbul: Hiperyayın Yayınları.
- Avcı, Y., Çiçek, S. (2019). Toplumun Edilgen Cümle Algısı. *Language and Literature*, 14(4), 1737-1754.
- Avcı, Y., Akgün, M. A. (2018). *Türk Düşünce Sistemindeki İkili Yapının Sosyolojik Yansımaları*. Gelecek Vizyonlar Dergisi- Future Visions Journal, vol.Eylül, no.4, 33-39.
- Avcı, Y. (2020). Ceditçi Fıtrat ve Eserlerinden Örnekler. İstanbul: Hiperyayın Yayınları
- Avcı, Y., Satılmış, A. (2020) Dilin Öznellik ve Nesnellik Özelliği Çerçevesinde Yabancı Dil Eğitiminin Türk Toplumunun Yapısına Etkileri. *Route Educational Social Science Journal*. Vol7, no.11,217-226
- Avcı, Y. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Düşünce Analizi Teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-15.
- Avcı, Y., Köroğlu, A. (2023). Yapım Eklerinin Anlam Merkezli Sınıflandırılması ve Anlam Havuzları. Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Türkçemiz (Edt. Ömer Solak – İbrahim Coşkun) içinde (s. 333-354). Çanakkale: Paradigma Yayınları.
- Bozgöz, F. (2004). Dil Toplum İlişkisi ve Ari- Sami Polemiğinde Dil ve Sami Dilleri. *EKEV Akademi Dergisi*, cilt: VIII, sayı: 20, s. 277-294
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Hacieminoğlu, N. (1992). Türk Dilinin Mantık Sistemi ve Kelime Aileleri "Türk Kültürü Araştırmaları", Ankara, V. I. XXVI i i/1-2.
- Kıllıoğlu, M. E. (2019). Çarlık Rusyasında Ceditçilik/Yeni Usul Hareketi. *Journal of Awareness*, 4(1), 65-90. <https://doi.org/10.26809/joa.4.006>
- Kuram, K. (2018). Dil ve Toplum İlişkisi. İçinde: Yüksel Yıldırım (ed.) *Sosyoloji Yazıları*, 81-118.
- Öztürk, G. (2016). Türkistan'da Ceditçilik ve Basın Faaliyetleri. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 95-115.
- Küçük, S., Avcı, Y., Şengül, E. (2017). Toplumun Devrik Cümle Hakkındaki Düşüncesi ve Nesirde Devrik Cümlelerin Yeri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 542-555. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1097>

- Yıldırım, F. (2015). *Türkiye Türkçesi ve Ağızlarında Devrik Dizim Üzerine*. Prof. Dr. Mehmet Özmen Adına Sözdizimi Çalıştayı Bildirileri.
- Yıldırım, A., şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, E. (2017). Türkçenin Diğer Dillerle Etkileşimi ve sonuçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52).

**EK-1: Hürriyet Gazetesinden Örnek Görseller**





عربی	تورکجه	مجتبی بیلگن
<p>عربی، کین اولوردیلر. حاضرده دشین (له بیت) نیری نك شرف دایره سیده کی بونك شکر ارمیزه، توپ آتشی آچماده دور.</p>	<p>نك وطقه لریدر دیلبلر اوز لرئ قست کی قوللن بیمن حوق سئله کی خلق غه آگلا تور ارینی اماندر دیلر. آتدن کین</p>	<p>غوتمز نك بکرده تورکجه نومی رده سابلار ناسیبن بیلن بر مقاله بازق قول سئله کی یازیب اولور دغیز ساقته. هم ایزانك كوچلک اوزمیز نه بیلکولی ایلی. بونك شکر ارمیزه کی حوریت و مؤبیلن سرفند</p>
<p>(هریسیق) طرفیده نوزمین و زور توپ آتشلری دارا دور. (برودنی) طرفیده (برودی- براسنه) نیبور. بونك شکر ارمیزه یاننده دشین عبت ایل بونك شکر ارمیزه دور.</p>	<p>چون بو تورکجه هم، عقل چاله لر اناه قایلبلر، دوما لفظا سینی زمانه دن و زمانه سیاحتلنن عیر کی کوشلر ن سابلای کوزک تر دیلبلر. انن کین چاسنه کی جود لرغه ناراب و ارشکن قوللرده هم بر دن کیشیلری اوزکا دینده اوله کی تحقیر قیله ایدیلر؛ بو بر اریفه بئش کوز نیلن تارا مای ایلبلر؛ بو بئش، ایل ایلن ایدی.</p>	<p>نك اوزور اوج بونك سابلوی خلیفه دور ایشتیرنك نك کین اقبی بیله ایلك بشقه لرغین سرفند نونك بون حوقی و احتیاب رونك قول سابلور نك نتیجه یقه یاقی ایدو. کی دخی کوزیم آلدنه اولنپ تورغان ایدی.</p>
<p>(نواوم) طرفیده دشین سیقنن سی آتنده بونك دسته ارمیزه (کوزیم) دایره سیدن (نواوتسورق) کولی دایره سیده تارتیلگن دور لر.</p>	<p>اوتور حکر لرین اولایب؛ کوزورن اوزکلر مان دنده فرده باشلوی کینرال- مایور گروفسکی معرب اوز</p>	<p>شول سابلو کولی. اوز ایللمز کی توپ کویپیلک اولوب کینرال سئله کیم دور. سینگ کویپیلکی بشقه مائره غه اوتوب قالده.</p>
<p>اوز حکر لرین اولایب؛ کوزورن اوزکلر مان دنده فرده باشلوی کینرال- مایور گروفسکی معرب اوز</p>	<p>حاضر بولغان بونق خلق قاضی حضرت لرین " نطق لرین سئنون قالدیلر. محترم فله شیز سابلو فرغیشده کی وطقه ارینی</p>	<p>خالقنر اوجت کوزیمه نین؛ برنمؤ آباد بولنا سندن تاروشاریم ایشتیله سئنون قالدور. دویب بیله ایلیک؛ هر دئیقه ده دایوانه خالقنر غه قول سیم سئله کی کیم اگلا تور؟ دیب باغر باچی بوله ایلك آرکته دینده شو سئله کی خالغین غه اگلا کیب بون خالقنر</p>
<p>عصین نوبخانه باردی ایل مجموعه کیریپ، بونك عدلله غه قیرمانقه موق اولگان ایدی. لیکن حکیم موموز ایلله بنده چیلر ایدی.</p>	<p>بشکرکه ادا قیلبلر. ایدنی ایش شویپیلده حاضر بولغانلر غه حضورا عایینه قالدی. محترم قاضینر نك حکیمانه سوز لرینن نکللا</p>	<p>سابلور کولی کیموره تورغان بونجی کوچ ن دغلا کوچی و ایپولین بیله ایلك. نونک ایچون (دورت) نك اوتون ایلی</p>
<p>فاقاروا جیسه سیده (پنجاورن) طرفیده بونك پشدار حصه لریمیز (خاریان) نیه سیدن (زیبار) کولی طرفیده آندای حرکت قیلیپ (اسیر آباد) نك هر بیغه کر (همه) ایلر نك</p>	<p>غان بولسه ک سوز اریفه عمل قیلر اولک سابلور کون خاندنری کویپیلک قیلیپ کینور نك ایچون بولار آختار اولونک وطن و ملتیز نك</p>	<p>نجه اولما غه شتاب و ایلیب بر مقاله</p>

### Extended Abstract

This study aims to analyse the profound effects of the Ceditism movement and the Hürriyet newspaper on language and style. The Ceditism movement emerged as an important endeavour for the preservation and development of Turkish language and culture from the late 19th century onwards. This movement aimed to re-emphasise the original structure of Turkish by eliminating Arabic and Persian influences on the language and shaped the use of the language in daily life in this direction. The newspaper Hürriyet, on the other hand, functioned as an important tool in the dissemination of the Jadidist idea and clearly demonstrated the influence of language policies and language on public opinion. It emphasises how the language and stylistic preferences of the Jadidist movement and the Hürriyet newspaper inspire today's understanding of journalism and how the correct, effective and comprehensible use of language is one of the cornerstones of journalism. This study is an important source for those who want to understand the role of language in the formation of national identity and draw lessons for today's communication strategies. In addition, the importance of language simplification, comprehensibility and effective communication sheds light on how Jadidist language and style policies can be adapted to today's communication practice. This study analyses the language and style of five news texts and one thousand words from the Hürriyet newspaper published in Turkestan in 1917-1918 using the document analysis method. The analyses, focusing on sentence types and vocabulary, show that the Jadidists cared about clarity in language and direct communication. It was determined that the texts generally favoured regular and simple sentence structures, and that Turkish-origin words were in the majority in the vocabulary, while foreign-origin words adopted by the public were in the minority. The findings obtained with this method shed light on the process of understanding the social and cultural effects of language by evaluating the contributions of the Jadidists to language policies and journalistic practices in depth. This study aims to analyse the use of language and style of the Jadidism movement in Hürriyet newspaper in depth. Our analyses focused on sentence types, vocabulary and stylistic features in news texts. According to our findings, 65% of the news texts consist of regular sentences, which shows that the Jadidists prioritised clarity and comprehensibility in language. In addition, 35% of the texts consist of simple sentences, reflecting the aim of avoiding complexity and conveying messages clearly. In terms of vocabulary, 85% of the total 3500 words used are of Turkish origin and 15% are of foreign origin. The fact that words of foreign origin were adopted by the public shows the efforts of the Jadidists to simplify the language and use a language that the public could understand. Stylistic preferences consist of 70% subjective and 30% objective sentences, which reflects the efforts of the Jadidists to establish an emotional connection with the reader and to present an objective news report. In conclusion, with their language and style preferences, the Jadidists contributed to the development of the Turkish language and thought system in Hürriyet and

strengthened national consciousness. These findings constitute an important reference for today's understanding of journalism because they have a profound value in understanding the social effects of language and communication. This study analyses the linguistic and stylistic features of the Hürriyet newspaper published in Tashkent in 1917-1918 within the framework of the Jadidism movement and presents important findings based on the results of this analysis. The research shows the effects of language and thought systems on the identity of a nation. The reflection of the language and stylistic preferences of the Jadidists on newspaper news was analysed. According to the data obtained, it was determined that the majority of the news in Hürriyet newspaper were regular sentences and this situation reflected the principles of clarity and comprehensibility in language. In addition, it was observed that the words of foreign origin used in the newspapers were adopted by the public and the efforts of the Jadidists to use a language close to the language of the people were stated. In terms of style, it was determined that subjective sentences were used more than objective sentences in news texts and this situation aimed to establish an emotional bond with the reader. The elements emphasised by the Jadidists in language and thought structure support their efforts to protect and develop the richness of the Turkish language. This study shows how the language and communication strategies of the Jadidism movement were effective in the Turkish world at that time and offers lessons for today's journalism and communication practice. In addition, the use of compound verbs in newspaper articles reflects a tendency to preserve the language features of the period. The diversity of the subjects of the newspaper articles ranges from the daily problems of the people to national issues, which shows the importance given by the Jadidists to raising public awareness.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### 70'TEN 7'YE MASALLAR 7'DEN 70'E OYUNLAR

#### TALES FROM 70 TO 7 PLAYS FROM 7 TO 70

##### **Beyhan CAN KAYA\***

\*Arş. Gör. Dr. Beyhan Can Kaya,  
Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
[beyhan.can@usak.edu.tr](mailto:beyhan.can@usak.edu.tr), ORCID: 0000-  
0003-1066-2203

##### **Ayşegül SAZAN\*\***

\*\* Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi  
[aysegulszn01@gmail.com](mailto:aysegulszn01@gmail.com), ORCID: 0009-  
0008-8393-5616

##### **Betül ŞAHİN\*\*\***

\*\*\* Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi  
[betulsahin1556@gmail.com](mailto:betulsahin1556@gmail.com), ORCID: 0009-  
0001-0211-7689

##### **Şule UYSAL\*\*\*\***

\*\*\*\*Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi  
[uysalsule85@gmail.com](mailto:uysalsule85@gmail.com), ORCID: 0009-  
0001-9710-3692

##### **Zeyneb Sude OĞUZ\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\* Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi  
[210413049@ogr.usak.edu.tr](mailto:210413049@ogr.usak.edu.tr), ORCID:  
0009-0001-8747-1352

Referans: Can Kaya, B., Sazan, A., Şahin, B., Uysal, Ş., Oğuz, Z. S. (2024). 70'ten 7'ye Masallar 7'den 70'e Oyunlar. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 79-104.

*Gönderilme Tarihi: 03.11.2024*

*Kabul Tarihi :24.11.2024*

**Özet:** Çalışmanın amacı ilkökul çocukları ile yaşlı bireylerin (dede, nine) masal anlatımları ve dramatizasyon çalışmaları ile bir araya getirilmesi ve nitelikli bir etkileşim ortamının oluşturulmasıdır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında ele alınmış olup 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, TÜBİTAK 2209-A Lisans Öğrencileri Araştırma Projeleri kapsamında, Uşak'ta gerçekleştirilmiştir.

---

Çalışmanın uygulama süreci katılımcılarını, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çerçevesinde, Uşak ilinin merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci ile masal anlatımlarında gönüllü olan 2 yaşlı birey oluşturmuştur. Uygulama süreci sonunda öğrenciler ve yaşlı bireyler ile sürecin gözlemcisi ve takipçisi olarak öğretmen, veli ve okul yönetiminin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma; *tanışma, yaşlıların masal anlatımları, masalların metinleştirilmesi, prova süreci* ve *gösteri* olmak üzere beş aşamada yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve uzman görüşleri alınarak son hali verilen görüşme formları, “kişisel bilgiler” ve “sürece ilişkin sorular” şeklinde iki bölümde ele alınmıştır. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmış; kodlama süreci sonrasında ulaşılan olan tema-alt temalar, katılımcı görüşleri ile desteklenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma ile iki kuşak bir araya gelmiş; çocuk ve yaşlılara katkısı başta olmak üzere öğretmen, okul idaresi ve veliler yönüyle de olumlu katkıların sağlandığı ve benzer uygulamalara yönelik olumlu bakış açılarının oluştuğu görülmüştür. Okullarda/ sınıflarda benzer çalışmaların rutin uygulamalar haline getirilmesinin; çocuğun sosyal, akademik, bilişsel ve dil gelişimini; yaşlıların değerli hissetme, hayata tutunma, işe yarar olma hissiyatı taşıma, sevmeye ve sevilme ihtiyaçlarının desteklenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

---

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Dramatizasyon, Masal, İlkokul, Yaşlı.

---

**Abstract:** The aim of the study is to bring together primary school children and elderly individuals (grandparents) through storytelling and dramatization activities and to create a qualified interaction environment. The study was conducted in Uşak in the spring semester of the 2023-2024 academic year within the scope of TÜBİTAK 2209-A Undergraduate Students Research Projects. The participants of the implementation process of the study consisted of 42 students studying in the 4th grade of a primary school in the central district of Uşak within the framework of the convenience sampling method and 2 elderly individuals who volunteered to tell fairy tales. At the end of the implementation process, the opinions of the students and the elderly individuals, as well as the teachers, parents and school administration as observers and followers of the process were consulted. The study was carried out in five stages: *introduction, storytelling by the elderly, textualization of the tales, rehearsal process* and *performance*. Semi-structured interview forms were used to collect research data. The interview forms, which were prepared by the researchers and finalized after receiving expert opinions, were handled in two sections as “personal information” and “questions about the process”. Content analysis was used to analyze the data obtained from the interview questions; the theme-sub-themes reached after the coding process were supported by the participant opinions. As a result, two generations came together with this study; it was seen that positive contributions were provided for teachers, school administrators and parents, especially for children and the elderly, and positive perspectives were formed towards similar practices. It is thought that making similar activities routine practices in schools/classrooms will be effective in

---

---

supporting the child's social, academic, cognitive and language development and the elderly's needs to feel valuable, to hold on to life, to feel useful, to love and be loved.

---

**Keywords:** Child, Dramatization, Tale, Elderly.

---

## 1. Giriş

Çocukların büyük ebeveynlerle veya yaşlılarla kurduğu iletişimde çocuklar yaşlıların, yaşlılar da çocukların hayatının bir parçasına genellikle dâhil olur. Bir paylaşım içerisinde bulunmak, çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemekte; özellikle kültürel aktarım ve dil gelişimi hususlarında çocuğun yararına bir paylaşım sürecini beraberinde getirmektedir. Sohbet ettiklerinde bazen yeni bir kavram, bazen de bildiği bir kelimenin farklı bir kullanım şeklini öğrenir çocuk. Örneğin Adana’da bulunan bir çocuğa büyükleri ‘elini yıka’ demek yerine ‘elini yu’ der. Burada çocuk belki de yaşadığı zamanda çevresinde hiç karşılaşmayacağı bir sözcüğü öğrenecektir. Bu nedenle çocukların ve yaşlıların kurduğu etkileşim nesiller arası paylaşım yönünden çok önemlidir.

Yaşlılar ile çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşim sürecinde dilsel öğelerin aktarımına katkı sağlayan pek çok edebi kullanım söz konusudur. Yaşanmışlıklarla harmanlanan paylaşım süreçleri masal, tekerleme, bilmece, hikâye ve anı gibi sözlü aktarımlarla zenginleşmekte ve çocuğun dünyasında yeni şemalar oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu sözlü aktarım unsurları içerisinde yer alan masallar, özellikle, yapısal özelliklerinin anlatıcıyla buluşması ile birlikte çocuk için önemli bir kaynağa dönüşmektedir.

### Masal

Masal; ne zaman, nerede / nerelerde geçtiği pek bilinmeyen, olağanüstü kahramanların bulunduğu, olağanüstü olayların işlendiği hikâyelerdir (Oğuzkan, 2013, s.17). Tarihe kaynaklık etme ve geleneklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında köprü görevi üstlenen; geçmişin kültür ve yaşayış biçimini bugüne aktarma rolü taşıyan masallar (Ungan, Arıcı, Şimşek, 2007);

- Çocuğun hayal dünyasını zenginleştirmekte,
- Çocuğu hayata hazırlamakta,
- Dinleme becerisini geliştirmekte,
- Okuma alışkanlığının temelini atmakta,
- Kelime hazinesini geliştirmekte,
- Planlı olmayı öğretmekte,
- Bellek gelişimini desteklemekte,
- Edebi zevk aşılamağa,
- Konuşma becerisini geliştirmekte,
- Ahlak duygusunu geliştirmekte,
- Kültürel aktarım sağlamaktadır.

Masallar anadile ilişkin bütün incelikleri içerisinde barındırır. Bu yönüyle çocuğa dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak adlandırılan dil becerilerini kazandıran bir

motivasyon unsuru olmaktadır. Bilişsel, duygusal, psikolojik, cinsel ve ahlak gelişimi desteklemektedir (Yavuz, 2013). Ayrıca masallar çocukların millî ve kültürel değerleri kazanmalarına da katkı sağlamaktadır (Gedik, 2020, s. 362). Şimşek (2007) “iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, güçlü-zayıf” unsurlarının bir arada bulunmasının çocukların dünya gerçeklerini algılamasına imkân sağladığını; 3 yaşından itibaren çocuklara masal okunması gerektiğini ve masal anlatma geleneğinin önemli olduğunu belirtir. Anne, baba, öğretmen, nine ve dede gibi yetişkinlerin çocuklara masal okuması ya da masal anlatması ve çocuktan da dinlediği masalı anlatmasının istenmesi, çocuğun dilini kullanma becerisinin gelişimine hız kazandırmaktadır. Esasında masal anlatma görevi, halk arasında dede ve ninelerin üstlendiği bir gelenektir. Nine ve dedelerden dinlenen masallar, çocuklar için rehabilitasyon görevi oluşturmaktadır. Ancak; modern aile yapısında masal anlatma görevini büyük oranda anne ve babalar üstlenmek durumunda kalmıştır. Duran ve Öztürk (2018), masal anlatma ile masal okumanın aynı şey olmadığını; masal anlatıcısının anlatma eylemini gerçekleştirirken kendi yaşantısından, bilgi birikiminden yararlandığını ve anlatma kabiliyetinden izler taşıdığını; bu durumun ise anlatıcıcıyı özgün kıldığını ifade etmektedir. Zira masal anlatıcılığı, “dünyanın en yaratıcı, özgür, en etkili sanatlarından birisidir” (Dede, 2017).

### **Oyun ve Drama**

Drama, “içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinlikler” olarak tanımlanır (Adıgüzel, 2013, s.1). Oyun ise; “çocuğun yaşamında önemli bir işlevi olan bir olgu ve çocuğun önemli bir görevi”, “kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan ve mutluluk getiren serbest bir etkinlik”, “çocuğun iç dünyasını dıştaki sosyal dünya ile birleştiren” bir araç olarak ifade edilebilir (Başal, 2017, s.1).

Çocuğun dünyasında en çok yer kaplayan faaliyetlerin başında oyunlar gelmektedir. En önemli amacı *eğlenmek* olmakla birlikte oyunun çocuğa katkıları; Akandere (2004) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır (akt. Nalbant, 2020, s.3):

- *Dikkati artırmak,*
- *Gördüğünü ifade edebilme becerisi kazandırmak,*
- *Büyük ve küçük kasları kullanabilmek,*
- *Reaksiyon geliştirmek,*
- *Çabukluk kazandırmak,*
- *Karar verme yeteneğini geliştirmek,*
- *Dengeyi geliştirmek,*
- *Gözlem yapabilme ve uygulayabilme yeteneğini geliştirmek,*
- *Dil gelişimine katkı sağlamak,*
- *İlişkileri geliştirmek,*
- *Algı yeteneğini geliştirmek.*

Drama ve oyun, birbiri ile iç içe geçmiş eylemler yumağı gibidir. Oyunlar dramanın içerisinde yer almakla birlikte drama oyun demek değildir. Drama uygulamalarında oyunlardan yararlanılmakta ve oyunlar, içerisinde dramatik unsurlar barındırmaktadır (Adıgüzel, 2013). Drama çalışmaları ile birlikte kendiliğindenlik kavramı, yaratıcılık,

sosyal beceri, iletişim, öz bakım, kavram eğitimi, duygu farkındalığı, değer eğitimi, sorun çözme, çevreye duyarlılık, ikinci dil eğitimi, rehberlik vb. hususların geliştirilmesi, kazandırılması veya desteklenmesi sağlanmaktadır (Önder, 2017).

### **İki Kuşak Bir Arada**

Hayatın koşuşturması içerisinde aile bireylerinin birbirleri ile geçirdikleri zaman ve sosyal-duygusal paylaşım kısıtlı olmakta, aile yapısının küçülmesine bağlı olarak dedenelerle bir arada etkileşim içerisinde bulunmak yılın belirli günlerinde gerçekleşebilmekte; bu sebeplere bağlı olarak çocuklar ile büyükler arasındaki paylaşım, etkileşim, kültürel aktarım gibi hususlardan yeteri kadar istifade edilememektedir.

Aile, çocuğun sosyalleşmesinde rol model; toplumsal değerlerin ve kuralların aktarımında önemli bir sosyal kurumdur (Canatan, 2008). Çocuklarla bir arada olmak, özellikle, ailedeki büyükanne/ büyükbaba rollerini üstlenen ve toplum içerisinde yaşlı olarak nitelendirilen büyük ebeveynler için manevi bir doyum kaynağı olmaktadır. Kuşaklar arasındaki iletişim ve aile içinde bir arada olma unsurları her bir kuşak için önemli ve anlamlı olmakta; özellikle büyük ebeveyn-torun birlikteliği ile birlikte gelişen iletişim çeşitleri çocuğun sosyal, dil, zihin, kişilik, ahlak ve duygu gelişimlerini desteklemektedir (Altan ve Tarhan, 2018). Bu bireyler hem kendi çocuklarına destek sağlamakta hem de sosyal ve psikolojik gelişim süreci içerisinde pozitif enerji ile yüklenerek geleceğe umutla bakma imkânına kavuşmaktadır (Durak, 2016; Duyar, 2015).

Çocuklar ile yaşlıların çeşitli şekillerde bir araya gelmelerinin sağlanması, her iki kuşağın yaşamında da olumlu değişimler oluşturmaktadır. Bilhassa; "risk altındaki öğrencilerin okula devamsızlık, okuldan kaçma oranlarının azaltılması, çocuklar için pozitif öğrenme ortamının oluşturulması, grup üyesi olarak ders çalışma" vb. durumlar karşısında, akademik beceri ve performans noktasında olumlu katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Yıldırım, 2015, s. 283). Ancak, kuşaklararası bağlar her geçen gün zayıflamakta ve iletişim kopukluğu neticesinde torun ile yaşlı büyükler arasındaki bağlar eski gücünü yitirmektedir (Özmete, 2017, s. 234). Kuşaklar arası farklılıklar sorun olarak değil *zenginlik, yaratıcılık ve özgünlük* sunan bir kaynak olarak ele alınmalı; yaratıcı etkileşimler neticesinde ortaya çıkan yaşam deneyimlerinin eleştirel akıl ve yaratıcılığın ürünü olduğu; bilgi ve deneyim paylaşımlarının kültürün ve yaşamın temel dinamiğini oluşturduğu bilinmelidir (Özdemir, 2019). Hazer ve Özsungur (2017) kuşaklararası ortak çalışmaları hedefleyen işbirlikli projelerin tüm fiziksel, ruhsal, sosyal, bilişsel ve toplumsal engellere rağmen yaşlı bireylerin hayata tutunma isteği edinmesi ve motivasyon kazanması noktasında faydalı olacağını belirtmektedir.

Kaplan (2001), kuşaklararası ilişkilerin ve etkileşimin güçlendirilmesi noktasında; yaşlı ve genç/çocukları bir araya getirmeyi hedefleyen modeller önermiştir. Bu modeller: (1) Yaşlıların eğitimle ilgili alan deneyimlerinden faydalanmayı ve bu amaç ekseninde okulun belirli yerlerinde görev almalarını amaçlayan "*eğitim müfredatındaki alanlarla bağlantılarına göre okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri*"; (2) toplumsal sorunlara ve bu sorunların çözümüne duyarlı sağlıklı ve aktif yaşlıların çocuklara rol model oluşturmalarını, danışmanlık yapmalarını, çocuklar ile yaşlıların bazen "hizmet



alıcı” bazen de “hizmet sağlayıcı” olarak rol üstlendikleri “*hizmet sağlama yönelimine göre okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri*”; (3) yılın belirli dönemlerinde düzenlenen kuşaklararası aktiviteler ile kuşakların birbiri hakkında bilgi sahibi olmalarını, tanışmalarını, paylaşımlarda bulunmalarını vb. kapsayan amaçlar ekseninde çeşitli projelerle bir araya gelmelerini amaçlayan “*belirli bir zamanda yürütülen okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri*”, olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 2015).

2012 yılının “*aktif yaşlanma ve dayanışma yılı*” ilan edilmesi ile kuşakları bir araya getirmek amacıyla çeşitli kurum ve kuruluşlar girişimlerini artırmışlardır. Bu kapsamda gençler ile yaşlıları gezi, doğa yürüyüşü, konser, alış-veriş gibi faaliyetlerde buluşturan “Aktif Yaşam İçin Nesillerarası Etkileşim Modeli” projesi; gönüllü çalışmaların yaygınlaştırılması sağlamayı amaçlayan “Toplum Kalkınmasında Gönül Elçileri Projesi”; gönüllü üniversite öğrencilerinin yaşlıları ziyaretini önceleyen belediye ve üniversite projeleri gibi organizasyonların gerçekleştirildiği görülmüştür (Yıldırım, 2015). Ayrıca; hayat boyu öğrenme kapsamlı uluslararası işbirlikli ‘Senior’s Integration through Education’ (Ankara, 2010-2012), ‘Toys of My Grandparents’ (Burdur, 2012), ‘New Educational Journeys for Adults’ (Manisa, 2010-2011), ‘SMILE projesi’ (Bursa, 2013-2015) projeleri; “Gençler-Yaşlılar El Ele Projesi” (İzmir, 2010); ‘Yaşlılar Gençler El Ele’ projesi (Ankara, 2013); Mardin’de çocuk oyunları şenliği (2014) ve Bayburt’ta bölgeye özgü şiirler ve türküler ile geleneklerin aktarılması (2014); ‘Oyunun üç kuşaktaki değişimi’ araştırması, (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2014); Okuryazarlık eğitimi (Mersin Mezitli Belediyesi, 2010-2011); ‘Altın Yıllar Yaşam Merkezi’ (Çanakkale Belediyesi, 2013), ‘Dede-Torun Merkezi’ (İstanbul Esenler Belediyesi, 2014) ve ‘Yaşlılar ve Gençler Evi’ (Karadeniz Ereğli Belediyesi, 2014) gibi projelerin gerçekleştirildiği görülmüştür (Murakami, 2017).

Kuşakların bir araya gelmesinin önemini vurgulayan çalışmalar incelendiğinde, katılımcı kuşakların pozitif kazanımlar edindikleri görülmektedir. Ancak çeşitli kurum ve kuruluşlarca gerçekleştirilen projelerin çoğunlukla genç kuşak ile yaşlı kuşak buluşmalarını konu edindiği görülmüştür. Oysa; kuşakları bir araya getirme noktasında en önemli kurum olarak okulların ön plana çıkması gerektiği; ancak ülkemiz sınırları içerisinde okul işbirlikli çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 2015). Bu sınırlı uygulamalar içerisinde ilkokul çocukları ile yaşlı bireylerin paylaşım imkânı bulabilecekleri uygulamalara ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ile, yaşlı- çocuk buluşması gerçekleştirilmesi; çocuğun enerjisi ve masumiyeti ile yaşlı bireylerin deneyimleri ve dinginliklerinin buluşturulması amaçlanmakta; ilkokul çocukları ile büyük ebeveyn olarak yaşlı bireylerin masal ve dramatizasyon ekseninde bir araya getirilmesi ve nitelikli bir etkileşim ortamı oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda büyükler çocuklara masallar anlatacak; çocuklar ise dinledikleri masallardan yola çıkarak tasarladıkları dramatizasyon çalışmasını büyüklerine sergileyeceklerdir. Çalışmanın bu yönüyle özgün ve kuşakları bir araya getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, çocuklar ile yaşlıların masal anlatımları ve dramatizasyon aracılığı ile bir araya gelmeleri amaçlanmakta ve bu kapsamda;

1. İlkokul çocuklarının görüşleri nelerdir?
2. Masal anlatımı gerçekleştiren yaşlı bireylerin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf Öğretmeninin görüşleri nelerdir?
4. Okul idaresinin görüşleri nelerdir?
5. Öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir, araştırma sorularına yanıt aranmak istenmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kapsamında ele alınmış olup temel nitel araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Temel nitel araştırmalarda, “(1) insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, (2) dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve (3) deneyimlerine ne anlam kattıkları” ile ilgilenilmekte ve “insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamak” amaçlanmaktadır (Merriam, 2013, s. 22,23). Çalışma, yaşlı ebeveynlerin masal anlatım deneyimlerinin çocukların hareket ve oyun odaklı dünyası ile buluşturulmasını önelemekte; bu sürece ilişkin yaşlı, çocuk, öğretmen, veli ve okul idaresinin görüşlerinden yola çıkarak bu süreci nasıl kavradıklarının anlamlandırılmasına odaklanmaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın uygulama katılımcılarını, Uşak ilinin merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci ile masal anlatımlarında gönüllü olan 2 yaşlı birey oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmayı takip eden ve izleyen bireyler olarak sınıf öğretmeni, okul idaresi ve velilerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan çocukların 22’si (%52,4) erkek, 20’si (%47,6) kızdır. Çocuklardan sadece 1’i (%2,4) daha önce hiç masal dinlemediğini belirtmiş olmakla birlikte 38 çocuk (% 90,5) genel anlamda masal dinlemeyi sevdiğini belirtmiştir. Çocukların tamamı ise (n=42, %100) bir yaşlıdan masal dinlemeyi sevdiğini belirtmişlerdir. Çocukların 25’i (%59,9), rol oynamaya dayalı bir çalışmaya daha önce dâhil olmamıştır. Çalışma sonrasında bütün çocuklar (n=42, %100), yaşlılarla yeniden bir araya gelmek istediklerini belirtmişlerdir.

Çalışmada destek olarak yer alan ve sürece yönelik görüşlerine başvuru alan sınıf öğretmeni; meslekte 35. yılını doldurmuş bir erkek öğretmendir. Lisans mezunudur ve daha önce bu tarz projelerde yer almamıştır. Çalışmada gösteriyi izleyen kurum yetkilisi olarak görüşlerine başvuru alan okul müdürü; 44 yaşında bir erkek öğretmendir. Okulda ve okul müdürlüğü sürecinde böyle bir etkinliğin daha önce yapılmadığını belirtmiştir. Çalışmada, öğrencilerin gösterini izleyen velilerden 20’si, gönüllülük esası çerçevesinde görüşlerini bildirmişlerdir. Görüş bildiren velilerden sadece 1’i (%5) babadur. Velilerin %72’si (16) çocuklarının daha önce sahnede bir gösteri sunmadıklarını belirtmişlerdir.

### Uygulama Süreci

Çalışma beş aşamada yürütülmüştür.

**Tanışma:** İlk olarak araştırmacıların ve çocukların bir araya geldikleri bir tanışma saati düzenlenmiştir. Sonrasında masal anlatıcısı olarak gönüllü olan büyük ebeveynlerle

tanışılmıştır. Bu süreçte sınıf öğretmenin desteğinden yararlanılmıştır. Çocuklar ile yaşlıların bir araya gelmesi sağlanmış ve iki neslin paylaşım içerisinde olmalarına müsaade edilmiştir.

**Yaşlıların masal anlatımları:** Gönüllü olan büyük ebeveynler, daha önceden belirlemiş oldukları masaları, sınıf ortamında çocuklarla paylaşmışlardır.

**Masalların metinleştirilmesi:** Masallar, çocukların dramatisasyon gösterisi hazırlamalarına elverişli olacak şekilde, araştırmacılar tarafından metinleştirilmiştir. Bu amaçla iki tane masal metnine yer verilmiştir:

1. Ali Baba ve Kırk Haramiler

*Anlatıcı: Bir varmış; bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde. Develer tellal iken, pireler berber iken. Ben anamın beşiğini tıngır mıngır sallar iken. İp koptu beşik devrildi. Dar attım kendimi dışarı. Vardım bir pazara bir at aldım dorudur diye bineyim dedim, at bir tekme salladı bana geri dur diye... Padişahın topları ateşe başladı. Topladım gülleri cebime koydum darıdır diye. Tozu dumana kattım. Yakaladılar beni timarhaneye atılar delidir diye. Babamdan haber geldi onun eski huyudur diye. Bereket inandılar beni saldılar. Neyse uzatmayalım masala hemen başlayalım.*

*Bir zamanlar doğuda uzak bir ülkede karısı ve yeğenleriyle beraber Ali Baba adında bir oduncu yaşarmış.*

*(Ali baba ve Karısı Cemile sahneye girer)*

*ALİ BABA: Ahh ah, yine soğuk ve yağmurlu bir gün ama çalışmak zorundayım, off of.*

*CEMİLE: öyle deme bey. Doğru, hava soğuk ve yağmurlu; ama bizim hiç paramız yok.*

*Birlikte çalışıp para kazanmalıyız.*

...

2. Horoz Masalı

*Anlatıcı: Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, develer tellal iken pireler berber iken Ayşe Nine'nin bir horozu varmış. Bu horozun pas parlak ve gösterişli tüyleri varmış. Koyu kırmızı ibiği ve yeşil kuyruğu ile tüm dikkatleri üstüne çekermiş. Bir gün yolda giderken horozun ayağına diken batmış.*

*(Horoz sahneye girinerek ve kendini göstererek gelir ve sahnede Ayşe ninesinin yanına yürür.)*

*HOROZ: - Oyyy! Nineciğim, nineciğim! Ayağıma diken battı. Canım çok acıyor, ne olur bana yarım et!*

*(Bu esnada Ayşe Nine sacın üstünde katmer pişirmektedir. Yanına telaşla gelen horozuna dönüp bakar.)*

*NİNE: -Ah benim güzel horozum, dikenden bir şeycik olmaz, bak fırlattım gitti.*

*(Nine horozun ayağından dikenini çıkarıp yanarı ateşe fırlatır.)*

*DİKEN: Aaaah! (diken olan karakter kenara doğru gider)*

*HOROZ: -Benim dikenimi ver!*

*AYŞE NİNE: -Ben onu saca attım. Yandı bitti kül oldu gitti, sana onu nasıl getireyim a benim canım horozum?*

...

**Prova süreci:** Çocuklarla prova süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Öncelikler, sınıf öğretmenin desteği alınarak, iki farklı gösteri için rol dağılımları gerçekleştirilmiştir. Rol dağılımlarında çocukların istekliliği ve bireysel özellikleri dikkate alınmak istenmiş; çocukların memnuniyeti gözetilmiştir. Sonrasında, ders saatlerini aksatmayacak şekilde bir çalışma programı hazırlanmış, haftanın belirli gün ve saatlerinde araştırmacıların çocukla bir araya geldikleri bir prova süreci yürütülmüştür. Bu süreçte eş zamanlı olarak araştırmacılar ve çocukların beyin fırtınası ve iş birliği ile kostüm-materyal tasarım ve temini gerçekleştirilmiştir.

**Gösterinin sunulması:** Masal anlatıcısı büyük ebeveynler başta olmak üzere sınıf öğretmeni, okul idaresi ve velilerin de davetli olarak katıldığı bir gösteri düzenlenmiştir. Gösteri sonrasında çocuklar ve büyük ebeveynler sahnede bir araya gelmişler, katılımcıları selamlamışlar ve fotoğraf çekimlerine dahil olmuşlardır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veriler, gösteri sonrasında çocuk katılımcılar, yaşlı katılımcılar, öğrenci velileri ve idarecilerden, gönüllülük esaslı çerçevesinde görüşme yönteminden yararlanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanması için, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri alınan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Formlar, çocuk-yaşlı buluşmasına ilişkin olarak; “çocuklar için görüşme formu”, “yaşlılar için görüşme formu”, “öğretmen için görüşme formu”, “veliler için görüşme formu” ve “okul idaresi için görüşme formu” olarak adlandırılmıştır. Her bir görüşme formu 2 bölümden oluşmakta; birinci bölümde demografik bilgilere, ikinci bölümde ise proje ile uygulama sürecini kapsayan sorulara yer verilmiştir. Sorulardan bazıları; “Etkinlikleri düşündüğümüzde en çok neyden keyif aldın?, Neden?” (çocuklar için görüşme formu), “Bu etkinlikten size ilk bahsedildiğinde neler hissettiniz?” (yaşlılar için görüşme formu), “Sizce proje, öğrencinizi hangi yönlerden destekledi?” (veliler için görüşme formu), “Çocukların gösteriye hazırlanma ve sergilemelerine ilişkin duygu, düşünce ve gözlemlerinizi paylaşır mısınız?” (öğretmen için görüşme formu), “Bu etkinlikte sizi en çok etkileyen an hangisiydi?” (okul idaresi için görüşme formu) olarak ifade edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler, uygulama süreci sonunda, projeye bizzat dâhil olan çocuk ve yaşlı bireyler ile öğretmen, veli ve okul idaresinden toplanmıştır. Veri toplama süreci, üniversite etik kurul izni çerçevesinde katılımcıların gönüllülük esaslı dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Çocuklar, yaşlı bireyler, öğretmen ve okul idaresi ile yapılan görüşmeler, iş birliği yapılan ilkokulda belirlenen bir odada, bire bir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış; her bir görüşme süresi ortalama 6-7 dk olarak belirlenmiştir. Velilerin görüşlerini alabilmek için çevrimiçi form kullanılmış ve gönüllülük esaslı çerçevesinde görüşme formlarının doldurulması istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. “Verilerin tanımlanması ve veri içerisinde saklı olan gerçeklerin ortaya çıkarılması” amacı ile gerçekleştirilen içerik analizinde; (1) *verilerin kodlanması*, (2) *temaların bulunması*, (3) *verilerin temalara ve kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması*, (4) *bulguların yorumlanması* aşamaları dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin deşifre edilerek yazılı doküman haline getirilmiş; sonrasında araştırmacılar yazılı dokümanların üzerinde bağımsız olarak kodlama işlemlerini gerçekleştirmişlerdir. Sonrasında bir araya gelen araştırmacılar kodlar üzerinde görüş birliği sağlamış; kodların gruplandırılması ve temaların elde edilmesi işlemleri gerçekleştirilerek araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

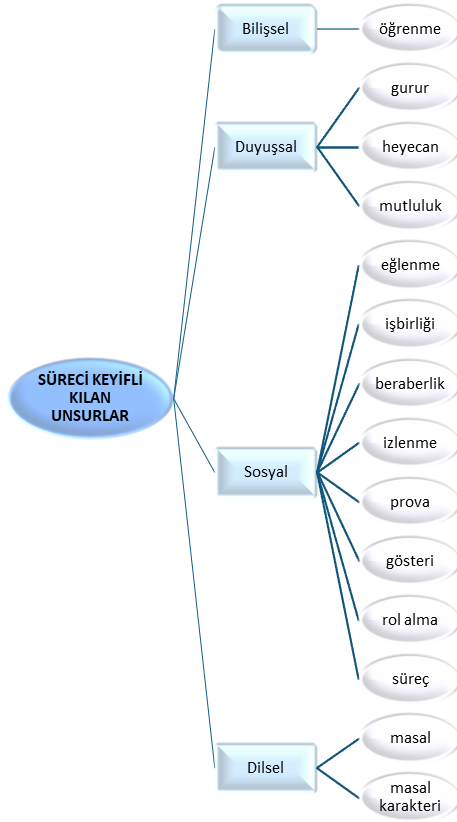
### 3. BULGULAR

Çalışmanın bulguları, araştırma soruları dikkate alınarak; (1) *çocukların, yaşlı-çocuk buluşmasına yönelik görüşleri*, (2) *masal anlatımı gerçekleştiren yaşlı bireylerin, yaşlı-çocuk buluşmasına yönelik görüşleri*, (3) *sınıf öğretmenin yaşlı-çocuk buluşmasına yönelik görüşleri*, (4) *okul idaresinin, yaşlı-çocuk buluşmasına yönelik görüşleri*, (5) *öğrenci velilerinin yaşlı-çocuk buluşmasına yönelik görüşler* olmak üzere dört başlıkta sunulmuştur.

#### **Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Çocukların Görüşleri**

Sürece ilişkin öğrenci görüşleri, yaşlı-çocuk buluşmasını çocuk için keyifli kılan unsurların ele alındığı *süreci keyifli kılan unsurlar* şeklinde ele alınmış olup *duyuşsal, bilişsel, sosyal* ve *dilsel* olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Öğrenci görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1’de, duyuşsal kategorisi *gurur, heyecan, mutluluk* alt kategorilerinde ifade edilmiştir. Bilişsel kategorisine ilişkin alt kategori *öğrenme* olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal kategorisinde sekiz alt kategoriye yer verildiği görülmektedir: *eğlenme, iş birliği, beraberlik, izlenme, prova, gösteri, rol alma, süreç*. Dilsel kategori ise *masal* ve *masal karakterleri* alt kategorileri ile ifade edilmektedir. Yaşlı-çocuk buluşmasında ulaşılan kategoriler, çocukların ifadeleri ile desteklenmiş ve aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Çocukların Görüşleri

### Öğrencilerin İfadeleri

#### Duyuşsal

Ö31: Emeğimizi göstermek hoşuma gitti, kalabalık önünde olduğum için. (gurur)

Ö41: Bir sürü insan karşısında olmak çünkü çok heyecan vericiydi. (heyecan)

Ö7: Gösterici süreci çünkü ailemle ve öğretmenlerimle mutlu bir gün olduğu için. (mutluluk)

#### Bilişsel

Ö19: Yeni şeyler öğrenmekten keyif aldım. (öğrenme)

#### Sosyal

Ö10: Komik ve eğlenceliydi. (eğlenme)

Ö3: Hep beraber olmamızdan. (beraberlik)

Ö9: Provalardan çünkü yeni öğreniyorduk hem de ezberleme yeteneğimiz geliyordu. (prova)

Ö2: Bir rolüm oldu ona çok sevindim. (rol alma)

Ö16: Gösteri yapmaktan, tiyatro oynamaktan keyif aldım çünkü eğlenceliydi. (gösteri)

Ö36: Arkadaşlarımla beraber takım çalışması diye bir şey yapmak. (iş birliği).

Ö40: *Bir sürü kişi önüne çıkmaktan keyif aldım. (izlenme)*

Ö14: *En çok böyle sizin bizim yanımıza gelip böyle gösteri yaptırmanızdan, keyif almıştım sizden, sevmiştim. (süreç)*

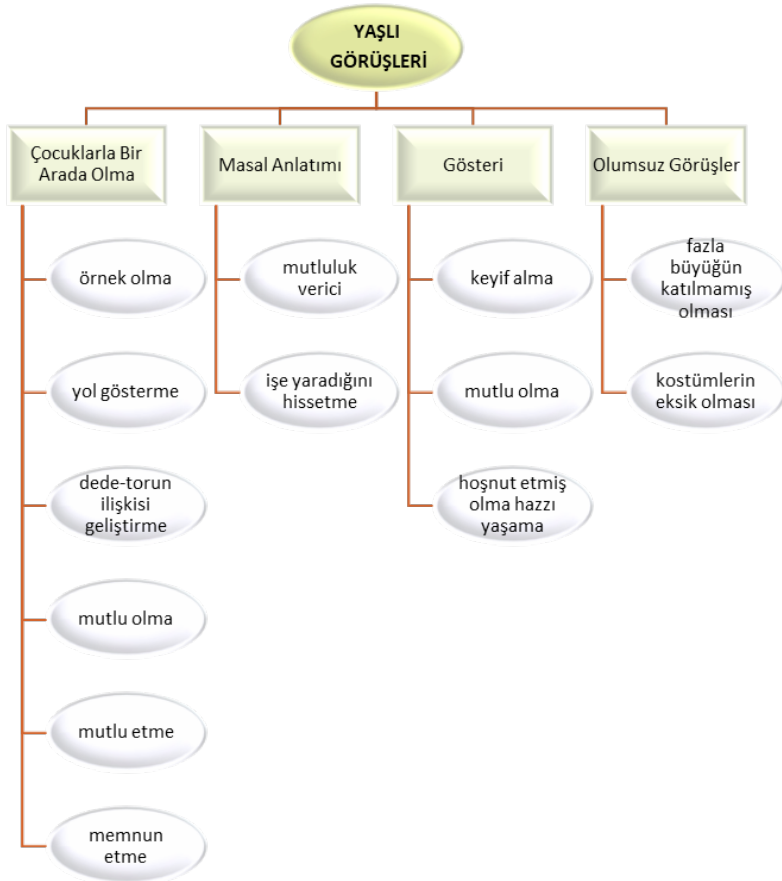
*Dilsel*

Ö5: *Horoz masalından keyif aldım. (masal).*

Ö26: *Karakterlerin güzel yapılmasını sevdim. (masal karakteri)*

### Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Yaşlıların Görüşleri

Sürece ilişkin yaşlı görüşleri, gösteriye ilişkin görüşler, masal anlatımına ilişkin görüşler, çocuklarla bir arada olmaya ilişkin görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Yaşlı görüşleri Şekil 2’te sunulmuştur.



Şekil 2. Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Yaşlı Görüşleri

Şekil 2’de, “gösteriye ilişkin görüşler”, kategorisi *keyif alma, mutlu olma, hoşnut etmiş olma hazzı yaşama* alt kategorilerinde ifade edilmektedir. “Masal anlatımına ilişkin görüşler” kategorisi *mutluluk verici olma* ve *işe yaradığını hissetme* alt kategorileri ile ele alınmıştır. “Çocuklarla bir arada olmaya ilişkin görüşler” kategorisi *örnek olma, yol gösterme, dede-torun ilişkisini geliştirme, mutlu olma, mutlu etme* ve *memnun etme* olmak üzere altı alt kategoride ifade edilmiş; “olumsuz görüşler” kategorisinin ise *fazla büyüğün katılmaması* ve *kostümlerin eksik olması* alt kategorileri ile açıklandığı görülmektedir.

### **Yaşlı İfadeleri**

#### *Gösteriye ilişkin görüşler*

Y1: *Hoş bir vakit geçirdim, daima unutmuyacağım.*

Y2: *O gün o kadar mutlu oldum ki sizin bana çiçek verdiğiniz anı, o mutluluğumu hiçbir zaman unutamam yavrum*

#### *Masal anlatımına ilişkin görüşler*

Y1: *Bizim anlattığımız zaman çok mutlu oldum ben*

Y2: *Biz büyüklerimizden öğrendik yavrum. Bizde onlardan öğrendiklerimizi bizden küçük olan kardeşlerimize, çocuklarımıza anlatmak, bilgilendirmek için önemli.*

#### *Çocuklarla bir arada olmaya ilişkin görüşler*

Y1: *Dede-torun ilişkisinin gelişmesi.*

Y2: *Ben bir anneanne- babaanne olarak geldim ve sizleri hoşnut ettim ya ondan çok mutlu oldum ve keyif aldım.*

#### *Olumsuz görüşler*

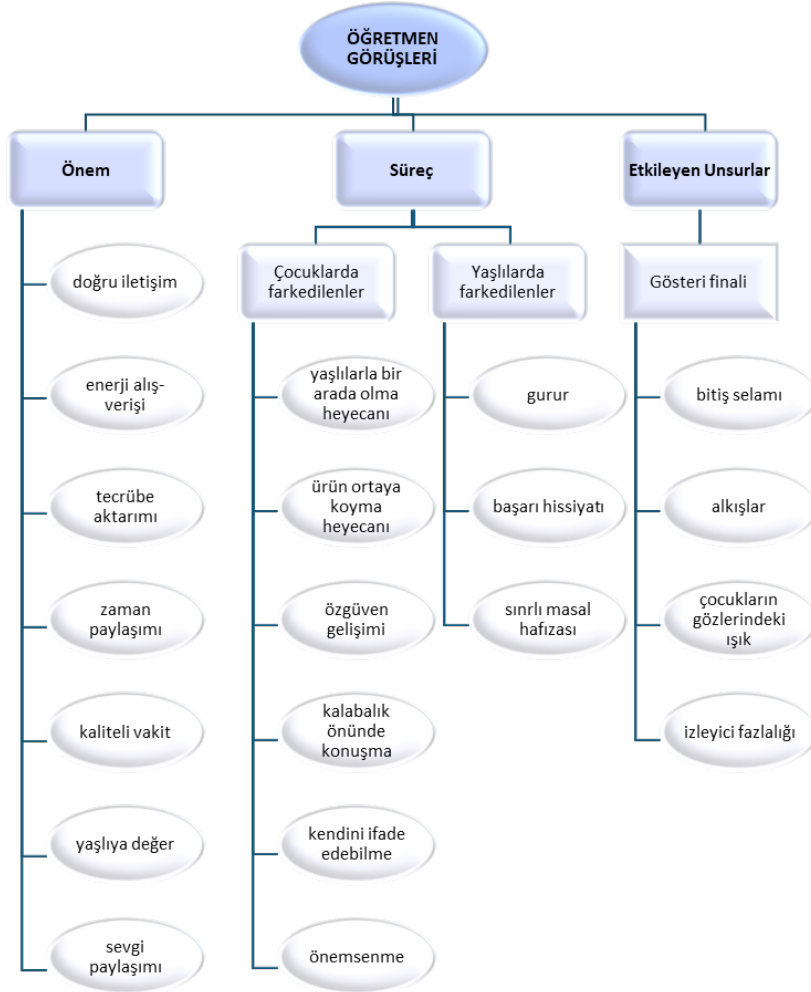
Y1: *Bunlara bir örnek olmamız benim açımdan iyiydi ama diğerlerinin gelememesi beni bir yönden üzdü.*

Y2: *Sahneleri izleyince mutlu oldum fakat malzemelerde biraz eksik vardı.*

### **Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Sınıf Öğretmeninin Görüşleri**

Sürece ilişkin öğretmen görüşleri, *önem, süreç* ve *etkileyen unsurlar* olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri Şekil 3’te sunulmuştur.





Şekil 3. Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Şekil 3'te, önem kategorisi doğru iletişim, enerji alış-verişi, tecrübe aktarımı, zaman paylaşımı, kaliteli vakit, yaşlıya değer ve sevgi paylaşımı alt kategorilerinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmeninin; "En başta doğru iletişimi sağlamaktı. Büyükerin çocuklara yeteri kadar zaman ayırmadığı iş hayatının daha ön planda olduğu bir dönemde çocuklara zaman ayırmak, çocuklarla birlikte olmak, onların enerjisini yaşlıların dinginliğini ortadan kaldıracak birer etken olarak görmek çok güzeldi.", "Yaşlılar aranmamaktan şikayetçi fakat çocukların ilgi alanlarına uygun davranış sürecini benimseyemiyorlar, onlara uygun etkinlikler yapamıyor, düzenleyemiyorlar. Onlarla kaliteli vakit geçirecek araçları bulamıyorlardı. Masal bunun için çok iyi bir araç oldu. Bir araya geldiklerinde sadece hâl hatır sorma düzleminden çıkıp biraz daha

*masallar aracılığıyla kaliteli vakit geçirdiklerini, sevgilerini paylaştıklarını gözlemlemek bana mutluluk verdi.” görüşleri örnek olarak verilebilir.*

Süreç kategorisi; çocuklarda fark edilenler ve yaşlılarda fark edilenler olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. *Çocuklarda fark edilenlere* ilişkin alt kategoriler *yaşlılarla bir arada olma heyecanı, ürün ortaya koyma heyecanı, özgüven gelişimi, kalabalık önünde konuşma becerisi, kendini özgürce ifade edebilme, çocuğun önemsenmesi* olmak üzere altı alt kategoride; yaşlılarda *fark edilenlere* ilişkin alt kategoriler ise *gurur, başarı hissiyatı ve sınırlı masal hafızası* olarak üç alt kategoride ele alınmaktadır. Sınıf öğretmenin; *“Her şey hazır olduğu için ben sadece bir gözlemci olarak büyüklerin, yaşlıların o gözlerindeki gururu torunlarının anlattıklarını sergilemedeki başarılarından dolayı gözlerindeki ışıltıyı hissetmem dünyalara değerdi. Bu yüzden de yaşlıların çocukların başarılarıyla gurur duyduğunu çocukların ise büyüklerle birlikte olmanın ve bir ürün ortaya koymanın, onu sergilemenin heyecanını hissettiklerini gözlemlemek, onlara şahit olmak ve bunu başarılı bir şekilde yapmaları beni çok mutlu etti.”* görüşleri örnek olarak verilebilir.

*Etkileyen unsurlar* kategorisinde dört alt kategoriye yer verildiği görülmektedir. Bu alt kategoriler; *bitiş selamı, alkış, çocukların gözlerindeki ışık ve izleyici fazlalığı* olarak ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenin; *“Çocukların selam verip bir işi başardığını belgelemeleri, alkışların kopması ve o alkışların karşılığında çocukların gözlerindeki ışıltının fark edilmesi. Onları o gözle izleyebilmek beni çok mutlu etti.”* görüşleri örnek olarak verilebilir.

### **Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Okul idaresinin Görüşleri**

Sürece ilişkin okul idaresi görüşleri, *projeye yönelik görüşler* ve *öneriler* olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Okul idarecisi görüşleri Şekil 4’te sunulmuştur.



**Şekil 4.** Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Okul İdaresi Görüşleri

Şekil 4'te, projeye yönelik görüşler kategorisi bağ kurma, yaşlıya saygı, yaşlıya sevgi, geçmişle bağ kurma alt kategorilerinde ifade edilmiştir. Öneriler kategorisi; etkinlik süresi, grup sayısı, rol sayısı, rol süresi, etkinlik sayısı olarak beş alt başlıkta ele alınmıştır.

Okul idaresinin projeye ilişkin görüşler çerçevesinde “Bu etkinlik sayesinde çocuklar geçmiş olan bağlarını kuruyorlar.”, “Bu sayede çocuklar yaşlılara karşı saygı ve sevgileri daha fazla artıyor. Onların yaşantılarına bir nebze olsun ortak olmuş oluyorlar...” görüşleri örnek olarak verilebilir. Okul idaresinin öneriler kategorisi çerçevesinde “Etkinliklerin süresi uzayabilir. Öğrencilere daha küçük gruplar halinde daha fazla rol verilebilir. Oyundaki rol sayıları veya rol süreleri artırılabilir...” görüşleri örnek olarak verilebilir.

#### **Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Velilerin Görüşleri**

Sürece ilişkin veli görüşleri, çocuğa katkılarına ilişkin görüşler ve projeye ilişkin görüşler olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Veli görüşleri Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Yaşlı-Çocuk Buluşmasına Yönelik Veli Görüşleri

Şekil 5'te çocuğa katkılarına ilişkin görüşler kategorisi sosyalleşme, topluluk önünde konuşma, beceri geliştirme, sahne deneyimi, iş birliği, takım ruhu, özgüven, sorumluluk alma, uyum sağlama, değerli hissetme, okul sevgisi kazanma, görsel yetenek, masal dünyasını tanıma, heyecan kontrolü, başarıma duygusu ve kendini ifade etme alt kategorilerinden oluşmaktadır. Projeye ilişkin görüşler kategorisine ilişkin alt kategoriler ise verimli, eğlenceli, samimi, etkileşimli, motivasyon sağlayıcı, beceri

*geliştirici, kalıcı eğitim aracı, kuşakları birleştirici, okul sevgisi aşılایıcı, uyumu destekleyici ve işini severek yapmaya teşvik edici olarak ifade edilmektedir.*

### **Veli İfadeleri**

#### **Çocuğa Katkıları**

V1: Sosyalleşmesini sağladı.

V2: Toplum içinde konuşma

V4: Paylaşımıcı katkı sağladı.

V5: Kendine güvenme, heyecanı bastırma

V7: Ortak bir çalışmayla topluluk karşısında sergilediği rolü ile kendine olan güvenini sağlamlaştırması.

V8: Çocuğumun kalabalık karşısında daha özgüvenli ve çok mutlu olduğunu görmek beni çok etkiledi.

V19: Heyecanlıydı, evde etkinlik ile ilgili konuşmaları oldu, daha moralli, okula gitme konusunda daha motivasyonluydu.

V10: Topluluk önünde rolünü çok güzel yaptı. Heyecanını yendi.

V11: Özgüvenli olmaları için faydalıydı.

V12: Biseyler başarabilmenin tadını aldı.

V13: Kendine güveni geldi çok mutlu oldu

V15: Bir topluluğun önünde tiyatro sahnesinde olmasının kendine olan güvenini artıracağını, arkadaşlarıyla bir ekip olarak güzel işler başarmanın lezzetini, başladığı işi bitirmenin önemini, görev bilinci kazanmayı, çalışarak sürekli aynı görevi tekrar tekrar çalışarak sonunda ne kadar iyi yapabileceğini görmek, her provanın onun için kendini geliştirme fırsatı olduğunu, masallarla büyüyen neslin masalı dinlerken nasıl gözünde canlandırdıklarını, masalların bize öğütlerle dolu olduğunu deneyimlemiş oldu.

V16: Mutlu oldu kendini değerli hissetti

V18: Grup içinde uyumlu davranmayı pekiştirmiştir.

V20: Heyecan ve hevesli zaman geçirdi özgüven ve arkadaşları ile paylaşımlarını güçlendirdiğini düşünüyorum.

#### **Projeye İlişkin Görüşler**

V14: Role yatkınlık ve görsel yeteneğini geliştirdiğini düşünüyorum.

V8: Veli olarak çok mutluyum çocuğumda çok mutlu oldu çünkü okula gitme isteği bir şeyleri başarıma çabası çocuğum üstünde pozitif düşünmesine ve daha istekli olmasına yardımcı oldu.

V10: Çok güzel bir gösteri idi. Ailecek dikkatle izledik ve çok keyif aldık.

V17: Gösterileri eğitimin bir uygulama eğitimi gibi gördüğümünden çocuklarda daha kalıcı bir eğitim olarak görüyorum.

V19: Proje birçok yönden olumlu. İlkokul çocuklarının sadece ders, okul soru konu test sınav modundan çıkarılması lazım bu etkinlik buna hizmet etti. İki önemli ama günümüzde maalesef ayrı kalan kuşağın bir araya gelmesi /getirilmesi çok önemli. Çocukların sahne almaları rol yapmaları ilişki kurmaları birliktelik yapmaları çok önemli. Moral motivasyon kazanmaları açısından çok önemli.

V9: *Büyüklerin deneyimlerinden faydalanmaları ve aynı sahnede yer almaları çok güzel hem büyüklerimize hem de çocuklara ekstra moral ve motivasyon olması çok güzel.*

V6: *Çok beğendik hem çocuklar eğlendi hem büyükler.*

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul çocukları ile yaşlı bireylerin masal anlatımları ve dramatizasyon çalışmaları ile bir araya getirilmesi ve nitelikli bir etkileşim ortamının oluşturulması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma neticesinde ilkokul çocukları, yaşlı bireyler, sınıf öğretmeni, okul idaresi ve öğrenci velilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmada yer alan ilkokul çocukları ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda proje sürecinin sürecin *keyifli* olduğu; bu hususun *duyuşsal* (*gurur, heyecan, mutluluk*), *bilişsel* (*öğrenme*), *dilsel* (*masal, masal karakterleri*) ve *sosyal* (*eğlenme, iş birliği, beraberlik, izlenme, prova, gösteri, rol alma, süreç*) olmak üzere dört kategoride ifade edildiği görülmüştür.

Yaşlı bireylerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde *çocuklarla bir arada olma* (*örnek olma, yol gösterme, dede-torun ilişkisi geliştirme, mutlu olma, mutlu etme, memnun etme*), *masal anlatımı* (*mutluluk verici olma, işe yaradığını hissetme*), *gösteri* (*keyif alma, mutlu olma, hoşnut etmiş olma hazzı yaşama*) ve *olumsuz görüşler* (*fazla büyüğün katılmamış olması, kostümlerin eksik olması*) şeklinde dönütlerin verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda ulaşılan öğretmen görüşleri, önem (*doğru iletişim, enerji alış-verişi, tecrübe aktarımı, zaman paylaşımı, kaliteli vakit, yaşlıya değer, sevgi paylaşımı*), *süreç* (*yaşlılarla bir arada olma heyecanı, ürün ortaya koyma heyecanı, özgüven gelişimi, kalabalık önünde konuşma, kendini ifade edebilme, önemsenme; gurur, başarı hissiyatı, sınırlı masal hafızası*) ve *etkileyen unsurlar* (*bitiş selamı, alkışlar, çocukların gözlerindeki ışık, izleyici fazlalığı*) olarak sonuçlanmıştır.

Okul idaresinin görüşleri neticesinde çalışmanın projeye ilişkin görüşler ve öneriler olmak üzere iki alt kategoride sonuç verdiği; bu kapsamda kuşaklararası bağ oluşması, geçmişle bağ kurma, yaşlıya saygı ve sevgiyi desteklediği; bununla birlikte etkinlik süresi, etkinlik sayısı, rol sayısı, rol süresi ve grup sayısının artırılması yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Veli görüşleri neticesinde, projenin çocuğa sosyalleşme, topluluk önünde konuşma, beceri geliştirme, sahne deneyimi kazanma, iş birliği içerisinde olma, takım ruhu kazanma, özgüven geliştirme, sorumluluk alma, uyum sağlama, değerli hissetme, okul sevgisi kazanma, görsel yetenek gelişimini destekleme, masal dünyasını tanıma,

heyecanını kontrol edebilme, başarıma duygusu tatma ve kendini ifade etme imkânı sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca projenin verimli, eğlenceli, samimi, etkileşimli, motivasyon sağlayıcı, beceri geliştirici, kalıcı eğitimi destekleyici, kuşakları birleştirici, okul sevgisi aşıl原因ıcı, uyumu destekleyici ve işini severek yapmaya teşvik edici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklarla huzurevinde kalan yaşlıların etkileşimini konu alan bir başka çalışmada (Gültekin, vd., 2022), uygulamaların *beğenilen, özgün, teşvik edici, olumlu deneyimler* olarak değerlendirildiği; uygulamaların yaşlı ve çocuklar açısından mutluluk verici olduğu; çocuklar için *farkındalık, empati geliştirici, olumlu davranış kazandırıcı, eğitici, heyecan verici, yaşlıyı benimseme ve sorumluluk hissetmelerine katkı yapan deneyim* olduğu; yaşlılar için *memnuniyet verici, özlem giderici, motive edici ve farklı yaşantılar sunduğu*; yetişkin katılımcıların sürdürülebilirlik noktasında görüş bildirdiği ve genel itibariyle olumlu algıların vurgulandığı sonuçlarına ulaşılması, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Farklı kuşakların birlikte gerçekleştirecekleri çalışmalarda yürütülen ilişkiler ve sosyal etki, çalışmaların başarısı üzerinde etkili olmakta; yaşı itibariyle fiziksel- ruhsal yalnızlık, algı sorunları, sosyal yalnızlık, gelişimlere uyum sağlayamama gibi durumlarla mücadele eden yaşlılarda hayata tutunma isteği ve motivasyon sağlaması yönüyle önemli görülmektedir (Hazer ve Özsungur, 2017). Bir başka çalışmada Yıldırım (2015), okul temelli kuşaklararası dayanışmayı hedefleyen faaliyetlerin okul devamsızlığı ve okuldan kaçma isteğinde azalma, pozitif öğrenme ortamının sağlanması, grup üyesi olarak ders çalışmayı öğrenme gibi çocukların yaşamlarında olumlu değişimler sağladığını ifade eder. Bu çalışmalar ile yaşlılar bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanma, geliştirme ve genç kuşaklara aktarma; sağlığın iyileşmesi, arkadaş ediniminin desteklenmesi, sosyal ve toplumsal yaşama aktif katılımın sağlanması gibi olumlu sonuçlara ulaşabilmektedirler. Böylece iki kuşakta da kuşaklararası algıda olumlu değişim, işbirliği artışı, bağların güçlenmesi, aktif vatandaş olma, sosyal problemlerle ilgili farkındalığın artması, çağdaş eğitimci profillerinin desteklenmesi gibi katkılar sağlanmaktadır.

Aydınbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen ve ilkokul çocukları ile huzurevinde kalan yaşlıları manevi bir güçlendirme eğitimi programı çerçevesinde bir araya getirmeyi hedefleyen bir başka çalışmada ulaşılan sonuçlar da bu birlikteliğin önemini ortaya koymaktadır. Çalışma sonunda yaşlıların kuşaklararası zincirde yer bulduğu; *geçmiş, gelecek, ömür, hayat, ölüm ve sonrası konularda anlam ihtiyacına katkı sağladığı; hayatı gözden geçirme, hayat algısının yeniden düzenlenmesi, öz değerlendirme, öz farkındalık, kendini ifade etme, tecrübelerden ders çıkarma, anlamlandırma, eski ve yeni zaman koşullarını karşılaştırma ve anlama, iletişim kurma, tecrübe ve bilgi paylaşımı, faydalı olma, kültürel aktarım yapma, sevgi ve güven bağı kurma, sevme-sevilmeme, kabul görme, önemsenme, arkadaşlık, dostluk, yakınlık, umut, iyimserlik, manevi güçlenme* gibi hususlarda desteklendiği görülmüştür. Taş ve Şaldırdak (2022) "huzurevinde kalan yaşlıların sosyal izolasyon deneyimleri" başlıklı çalışmalarında, huzurevi ortamındaki etkinliklerin mutluluğu artırma ve depresyonla mücadele etme noktasında yararlı olduğu; etkinliklerin sorumluluk alma, grup aidiyetini geliştirme,

yetenekleri gösterme ve böylece kendilerini toplumun bir parçası olarak hissetmeye katkı sağladığı; toplumsal yarar taşıyan faaliyetlerle birlikte olumlu motivasyon kaynağı oluşturduğu ve “işe yaramaz” düşüncesini bertaraf ettiği; sosyalleşmeyi artırarak sosyal izolasyon eğilimini azalttığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Yaşlı-çocuk etkileşiminin artırılması ve bunun için ortam oluşturulması gerekmektedir (Arpacı ve Şahin, 2015). Murakami (2017), Türkiye’de kuşaklararası ilişkilerin sağlanması amacıyla gerçekleştirdiği incelemede, bu amaçla gerçekleştirilen projelerin sürdürülebilirlik noktasında yeterli olmadığını vurgulamakta; benzer şekilde Yıldırım (2015), kuşaklararası çalışmaların sistemli ve uzun süreli gerçekleştirilerek sürdürülebilir olmasının önemine değinmekte ve bu noktada gönüllü katılımların desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada kurum ve kuruluşların üstlenmesi gereken sorumluluklar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışma ile birlikte üniversite öğrencileri bağlamında üstlenilebilecek kaynaştırıcı roller için bir örnek sergilenmektedir.

Sonuç olarak “70’den 7’ye Masallar 7’den 70’e Oyunlar” projesi ile birlikte iki kuşa bir araya gelmiş; çocuk ve yaşlılara katkısı başta olmak üzere öğretmen, okul idaresi ve veliler yönüyle de olumlu katkıların sağlandığı ve benzer uygulamalara yönelik olumlu bakış açılarının oluştuğu görülmüştür. Okullarda/ sınıflarda benzer çalışmaların rutin uygulamalar haline getirilmesinin; çocuğun sosyal, akademik, bilişsel ve dil gelişimini; yaşlıların değerli hissetme, hayata tutunma, işe yarar olma hissiyatı taşıma, sevme ve sevilme ihtiyaçlarının desteklenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Elde edilen veriler neticesinde, benzer uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.



### Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi.
- Altan S. ve Tarhan S. (2018). Büyükanneden Toruna: Yaşamboyu Öğrenme Sürecinde Değer ve Beceri Aktarımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), s.26-42.
- Aydınbaş, E. (2021). Ankara ili ilkokul ve huzurevi örneğinde kuşaklararası manevi güçlenme eğitimi programının yaşlılar üzerindeki yansımaları. *TYB Akademi*, 33, 129-154.
- Bilir, N. (2018). *Yaşlılık ve solunum hastalıkları*. TÜSAD Eğitim Kitapları Serisi.
- Canatan, A.(2008).Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*,1(1), s.62-71.
- Dede, A. (2017). *Hadi masal anlatalım*. Taze Kitap.
- Durak, M. (2016). Yaşlılık döneminde psikososyal ve bilişsel gelişim, H. Bacanlı, Ş. Işık Terzi (Ed.), *Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi*, 275-310, Açılım Kitap.
- Duran E. ve Öztürk E., (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s. 85-103. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adea/issue/41715/461949>
- Duyar. İ. (2005). İnsanda yaşlılığın evrimi. *Türk Geriatri Dergisi*,8(4),s.209-214.
- Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1),s. 356-367. <https://dergipark.org.tr/en/pub/josse/issue/54491/650236>
- Gültekin, M., Alan, Ü., Erbil-Kaya, Ö. M., Yıldırım, A., Sinoğlu-Günden, T. ve Oğuz-İpek, T. (2022). 0-6 – 60-∞ El ele: Bir kuşaklararası etkileşim çalışmasından yansımalar. *Journal of Qualitative Research in Education*, 31, 21-55. doi: 10.14689/enad.31.1602
- Hazer, O., ve Özsungur, F. (2017). Kuşaklararası işbirliği ve geronteknoloji. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), s. 445- 472.
- Merriam, S. B. (2013). Dokümanlardan verilerin toplanması. S. Turan (Çev. Ed.) ve S. Turan ve H. Özen (Çev). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber. (1. baskı, s. 131-155) içinde. Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009, 3. Baskı).
- Murakami, İ. (2017). Türkiye'deki kuşaklararası ilişkileri geliştirme uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(1), s. 259-274.
- Nalbant, Ö. (2020). *Çocuk, oyun ve hareket eğitimi*. Nobel.
- Önder, A. (2017). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. Eğiten Kitap.
- Özdemir, N. (2019). Kuşaklararasılık ve kültürel değişme. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), s. 125-149.

- Özmete, E. (2017). *Türkiye’de kuşaklararası dayanışmanın değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Arpacı, F. ve Şahin, F. T. (2015). Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (19)1, 231- 246.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.) Çocuk. İçinde Çevrim içi Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Mayıs 23, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Taş, L. & Şaldırdak, G. A. (2021). Huzurevinde kalan yaşlıların sosyal izolasyon deneyimleri. *İstanbul University Journal of Sociology*, 41 (2), 351-379. DOI: <https://doi.org/10.26650/SJ.2021.41.2.0089>  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/iusosyoloji/issue/68471/1082014>
- Ungan, S., Arıcı, A. F., ve Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatının kaynakları* (T. Şimşek Ed.). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı. (s. 159-214) içinde. Grafiker.
- Yavuz, MH. (2013). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Yıldırım, F. (2015). Çocukların dünyasına yaşlıları dâhil etmek: “Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, s.275-296.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin.

## **Extended Abstract**

### **Purpose of The Research**

In this study, it is aimed to bring together primary school children and elderly individuals as grandparents on the axis of fairy tales and dramatization and to create a qualified interaction environment. For this purpose;

1. What are the opinions of primary school children?
2. What are the opinions of elderly individuals who perform storytelling?
3. What are the opinions of the class teacher?
4. What are the opinions of the school administration?
5. What are the views of the parents of the students, the research questions are sought to be answered.

### **Method**

This study is within the scope of qualitative research method and is designed as a basic qualitative research design. Based on the views of elders, children, teachers, parents and school administrators, the focus is on making sense of how they comprehend this process.

### **Study Group**

The participants consisted of 42 students studying in the 4th grade of a primary school in the central district of Uşak province and 2 elderly individuals who volunteered to tell fairy tales. In addition, the opinions of the classroom teacher, school administration and parents were also included.

### **Data Collection Tool**

In order to collect the data, semi-structured interview forms were prepared by the researchers and expert opinions were obtained. Each interview form consists of 2 sections; the first section includes demographic information and the second section includes questions covering the project and implementation process.

### **Data Collection and Analysis**

The data collection process was carried out within the framework of the university ethics committee permission, taking into account the voluntary nature of the participants. Interviews were conducted one-on-one and face-to-face and recorded with a voice recorder. An online form was used to obtain the opinions of the parents and they were asked to fill out the interview forms on a voluntary basis. Content analysis was used to analyze the data. The data obtained from the interviews were transcribed and turned into written documents; the researchers independently performed coding procedures on the written documents. A consensus was reached on the codes; the research findings were reached by grouping the codes and obtaining the themes.

### **Findings**

#### ***Children's Views on Elderly-Children Meeting***

Student views on the process were handled in the form of the elements that make the process enjoyable, where the elements that make the elder-child meeting enjoyable for the child were discussed, and were handled in four categories: affective, cognitive, social and linguistic. The sub-category for the cognitive category was learning. In the social category, eight subcategories were included: having fun, cooperation,

togetherness, watching, rehearsal, demonstration, role taking, process. The linguistic category is expressed with the subcategories of fairy tales and fairy tale characters.

#### ***Elderly People's Opinions on Elderly-Children Meeting***

Elderly opinions on the process were categorized under four categories: show, storytelling, being together with children and negative opinions. The category of "opinions on the show" is expressed in the subcategories of enjoying, being happy, and experiencing the pleasure of being pleased. The category of "Opinions on storytelling" was handled with the subcategories of being happy and feeling useful. The category of "opinions about being together with children" was expressed in six subcategories: setting an example, guiding, improving the grandfather-grandson relationship, being happy, making happy and pleasing; and the category of "negative opinions" was explained with the subcategories of not having many adults and lack of costumes.

#### ***Classroom Teacher's Opinions on Elder-Child Meeting***

Teachers' views on the process were categorized under three categories: importance, process and influencing factors. The importance category was expressed in the subcategories of correct communication, energy exchange, experience transfer, time sharing, quality time, valuing the elderly and sharing love. The process category was discussed under two sub-categories: what was noticed in children and what was noticed in the elderly. The subcategories of what is noticed in children are the excitement of being together with the elderly, the excitement of producing a product, the development of self-confidence, the ability to speak in front of a crowd, the ability to express oneself freely, and the importance of the child, while the subcategories of what is noticed in the elderly are three subcategories: pride, sense of achievement, and limited memory of fairy tales. It is seen that four subcategories are included in the influencing factors category. These subcategories are end greeting, applause, the light in children's eyes, and excessive audience.

#### ***Opinions of the School Administration on the Elderly-Children Meeting***

The opinions of the school administration on the process were categorized into two categories: opinions on the project and suggestions. The category of opinions on the project was expressed in the subcategories of bonding, respect for the elderly, love for the elderly, and bonding with the past. The category of suggestions was discussed under five subheadings: activity duration, number of groups, number of roles, role duration, and number of activities.

#### ***Parents' Opinions on the Elderly-Children Meeting***

Parents' views on the process were categorized into two categories: views on the contributions to the child and views on the project. The category of opinions on the contributions to the child consists of the subcategories of socialization, public speaking, skill development, stage experience, cooperation, team spirit, self-confidence, taking responsibility, adaptation, feeling valuable, gaining love for school, visual ability, getting to know the fairy tale world, excitement control, sense of achievement and self-expression. The subcategories related to the category of opinions about the project are expressed as productive, fun, sincere, interactive, motivational, skill-building, permanent educational tool, uniting generations, instilling love for school, supporting cohesion and encouraging to do their job with love.

### **Conclusion and Discussion**

The relationships and social impact carried out in the studies that different generations will carry out together are effective on the success of the studies; it is considered important in terms of providing motivation and desire to hold on to life in the elderly who struggle with situations such as physical-mental loneliness, perception problems, social loneliness, inability to adapt to developments (Hazer & Özsungur, 2017). In another study, Yıldırım (2015) states that school-based intergenerational solidarity activities provide positive changes in children's lives, such as decreasing school absenteeism and the desire to run away from school, providing a positive learning environment, and learning to study as a group member. Through these activities, the elderly can use, develop and transfer their knowledge, skills and experiences to younger generations, and achieve positive outcomes such as improved health, support for making friends, and active participation in social and community life. Thus, both generations contribute to positive changes in intergenerational perception, increased cooperation, strengthened ties, active citizenship, increased awareness of social problems, and support for contemporary educator profiles.

The results of another study conducted by Aydınbaş (2021), which aims to bring together primary school children and elderly people staying in a nursing home within the framework of a spiritual empowerment training program, also reveal the importance of this association. Elder-child interaction should be increased and an environment should be created for this (Arpacı & Şahin, 2015). Murakami (2017), in his analysis of intergenerational relations in Turkey, emphasizes that the projects carried out for this purpose are not sufficient in terms of sustainability; similarly, Yıldırım (2015) emphasizes the importance of systematic and long-term sustainability of intergenerational studies and states that voluntary participation should be supported at this point.

As a result, with the "Tales from 70 to 7, Games from 7 to 70" project, two birds came together; it was seen that positive contributions were made to children and the elderly, as well as to teachers, school administrators and parents, and positive perspectives were formed towards similar practices.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### **TÜRK LEHÇELERİ ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİ STRATEJİLERİ VE HATA ÇÖZÜMLEMELERİ: KIRGIZ TÜRKÇESİ ÖRNEĞİ** **TRANSLATION STRATEGIES AND ERROR ANALYSIS IN TEACHING TURKISH DIALECTS: THE CASE OF KYRGYZ TURKISH**

**Cüneyt AKIN\***

\*Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen-  
Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümü,  
cuneyt.akin@hotmail.com ORCID: 0000-0002-6230-7222

Referans: Akin, C. (2024). Türk Lehçeleri Öğretiminde Çeviri Stratejileri ve Hata Çözümlemeleri: Kırgız Türkçesi Örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 105-118.

*Gönderilme Tarihi: 07.10.2024*

*Kabul Tarihi :04.11.2024*

**Özet:** Dil ya da lehçe öğrenim süreçlerinde karşılaşılan durumlardan biri de öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dil veya lehçeye ait metin üretiminde, aktarımında çeşitli gramer yapılarını kullanmaktan kaçınarak öğrenmeye çalışmaları ve gerek konuşma gerekse yazı düzeyinde bazı stratejiler uygulamalarıdır. Örneğin bir Kırgız, Türkiye Türkçesinde belirsiz gelecek zaman çekimli bir ifadeyi, gelecek zaman çekimiyle söyleyip yazabilmekte, “Siz bize söylersiniz.” cümlesini “Siz bize söyleyeceksiniz.” şeklinde kullanabilmektedir veya bir Türkiyeli Türk, Kırgız Türkçesi bir metni aktarırken karma fiil yapılarını ve zarf fiille kurulan tümce yapılarını bitmiş tümce şekline getirmek için zaman eki kullanabilmektedir. Örneğin, “...kiçinekey balıktardı koygonun körüp...” ifadesini, ...küçük balıklar gördü... şeklinde aktarmak gibi. Bu tür örnekler çoğaltılabilir. Çalışmada verilen Kırgız Türkçesi metnin Türkiye Türkçesine aktarımında, ortaya konulan stratejileri dikkatlere sunulmuştur. Ayrıca çalışmada, literatürde daha önce adlandırılmamış veya kavramsallaşmamış aktarım stratejisi önerileri ortaya konulmuştur. Bunlar, “aktarmaktan kaçınma stratejisi”, “çağrışım stratejisi”, “sözlüksel aktarım stratejisi”, “bire bir aktarma stratejisi”dir.

---

Öğrencilerin yaptıkları aktarımlarda uyguladıkları stratejilere bakıldığında, özellikle “aşırı genelleme”, “özetleme”, “tahminde bulunma”, “çağırışım stratejisi”, “eksiltme” ve “ekleme” stratejilerinin daha öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin aktarımlarındaki hataların çözümlenmelerine bakıldığında ise, özellikle bilgi eksikliğine dayalı “sözlüksel-anlamsal hatalar”, “yazım hataları”, “aşırı genelleme”den, “özetleme” ve “örnekseme”den kaynaklanan ve bazı durumlarda eksiltmenin ortaya çıkardığı hataların ortaya çıktığı görülmektedir.

---

**Anahtar Kelimeler:** kaçınma stratejisi, hata çözümlenmesi, Türk lehçeleri

---

**Abstract:** One of the situations encountered in language or dialect learning processes is that students try to learn by avoiding using various grammatical structures in the production, translation of the language or dialect they try to learn and apply some avoidance strategies at the level of speech and writing. For example, a Kyrgyz, Turkey uncertain future inflected a statement in Turkish, can say and write the future tense, 'You tell us.' Sentence 'You will tell us.' Be used in the form or a Turkish Turks, Kyrgyz Turkish text transferring mixed verb forms and envelopes verb can use the time suffix to transform the established sentence structures into finished sentences. For example: ...tiny fished like a cough, conveying the expression... like... seeing small fish... like. Such examples can be reproduced. Kyrgyz Turkish Studies of the text given in Turkey in the Turkish transfer, avoidance strategies were presented to the attention posed. In addition, suggestions of avoidance strategies that were not named or conceptualized in the literature were presented. These strategies include avoidance strategy, association strategy, lexical transfer strategy, and literal translation strategy. When examining the strategies students employ in their transfer attempts, it is observed that overgeneralization, summarization, guessing, association strategy, omission, and addition strategies are particularly prominent. In analyzing the errors in the students' transfers, it is evident that lexical-semantic errors due to lack of knowledge, spelling mistakes, and errors stemming from overgeneralization, summarization, and analogy are common. In some cases, errors also arise from omissions.

---

**Keywords:** avoidance strategy, error analysis, false analysis, Turkish Dialects

---

## 1. Giriş

Yabancı dil öğrenim süreçlerinde, hedef dili öğrenen bireylerin bu süreçte uyguladıkları stratejilerin ve yaptıkları hataların belirlenmesi, yabancı dil öğreniminin daha doğru anlaşılması ve daha verimli bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşır. Bu nedenle, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin ve yaptıkları hataların tespit edilmesi, dil öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Yabancı bir dili öğrenme aşamasındaki bireylerin, hedef lehçe üretimlerinde, gramer bilgisi hatalarına dayalı olarak ürettikleri dilbilgisel yapılar, bazı durumlarda hedef lehçeyi öğrenme sürecinde ürettikleri stratejilerin bir sonucu olabilmektedir. Yabancı bir dili öğrenme aşamasındaki öğrencilerinin gramer kuralları ile ilgili olarak yetersiz ve

eksik bilgilere sahip olmaları, onların bazı gramer kurallarından kaçınarak, yeni ve bazen kestirme diyebileceğimiz kullanımlar üretmelerine yol açar.

Çalışmanın eğiticiler açısından önemi, öğrencilerin yaptıkları hataların belirlenmesi sayesinde, öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. Bu sayede, öğrencilerin ilerleme düzeyleri ölçülebilecek, hangi alanlarda eksiklik yaşandığı ve üzerinde daha fazla durulması gereken konular belirlenebilecektir. Dil araştırmacıları açısından ise, yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların ve hataların analiz edilmesi, bu bireylerin dili nasıl öğrendiklerine ve hangi stratejileri kullandıklarına dair derin bir anlayış sunacaktır. Öğrenciler için bu çalışmanın en büyük faydası, öğrenme sürecinde yaptıkları hataların farkına varmalarını sağlayarak bu hataları düzeltme imkânı kazanmalarındır. Aynı zamanda, hedef dilin işlevi biçimini (mantığını) daha iyi kavrayarak öğrenme süreçlerine katkı sunmaları mümkün olacaktır (Çetinkaya, 2015: 166).

Khansir'in yaklaşımına göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaptıkları hataların belirlenmesi, bu hataların düzeltilmesine yönelik stratejiler geliştirmek, dil öğretim süreçlerine uygun kademeli metinler hazırlamak ve dilin doğasına uygun öneriler sunmak gibi iyileştirici önlemleri hayata geçirmeyi amaçlar. Bu tür bilimsel çalışmalar, dil öğrenme süreçlerinin daha verimli hâle getirilmesine katkı sağlar ve dil öğretimine yönelik etkin stratejilerin geliştirilmesine olanak tanır (Khansir, 2012: 1029).

## 2. Dil Üretme Stratejileri

Bu durumlar için iki makro stratejiden bahseden Corder, birinci durumda öğrencinin bütün dil kaynaklarını kullanmaya çalışabileceğini belirtir. Metni veya mesajı yorumlarken yeni sözcükler icat etme, tahmin yoluyla anadilinden bazı ödünç öğeler alma yollarına başvurabileceğini ifade eder. Bu süreçleri, risk alma veya kaynak genişletme stratejileri olarak adlandırır. Ayrıca, alternatif bir yol olarak öğrenci, mesajın kendini zorlayan kısmını yok sayabilir ya da dışarda tutabilir. Yani, iletilmesi gereken sözlü ya da yazılı mesajdaki bazı bilgileri kaybetme pahasına bile olsa, gramer yapılarında ve sözcüklerde çeşitli oynama ve atlama yapabilirler (1978: 15-19).

Bu konuda araştırma yapan bazı araştırmacılar, söz konusu kaçınma stratejilerini birkaç kategoride sınıflandırmışlardır. İletişim stratejileri ile ilgilenen ilk araştırmacıların da biri olan Varadi bu stratejileri "anlam indirgeme" (main reduction) ve "anlam değiştirme" (meaning replacement) olarak iki gruba ayırmıştır (1980: 81-99). "Genelleme", "yaklaştırma", "atlatma" ve "yorumlama"yı önemli stratejiler olarak vurgulamıştır. Tarone (1980: 429) üç ana başlık altında: 'yorumlama, aktarma, kaçınma' dokuz strateji belirlemiştir: 1. Tahmin (approximation) 2. Söz üretme (word coinage) 3. Geçişirme (circumlocution) 4. Bire bir Çeviri (literal translation) 5. Dil Anahtarı (language switch) 6. Yardım Almak (appeal for assistance) 7. Sözsüz Mesaj Kullanımı (mime) son iki strateji ise kaçınmaya dayalı olarak 8. Konudan Kaçınma (topic avoidance) ki bu strateji, öğrencinin dilbilgisel ve sözcüksel bilgi eksikleri nedeniyle gerçekleşir. 9. Mesajdan Vazgeçme (message abandonment) bu stratejide ise öğrenci, anlamını bilmediği bir sözcük ya da kavramı eksik bırakır. Kaçınma stratejilerinin yanında, indirgeme stratejileri de ikinci bir dili üretirken çeşitli hatalara yol açar. Dilbilgisi yapılarının ve sözcüksel öğelerin indirgenerek, basitleştirilmeye çalışıldığı bu



strateji, öğrencinin yetersiz bilgisini gizlemesine yardımcı olur. Ayrıca, Tarone (1977) ve Corder (1978), öğrencilerin indirgeme stratejisini kullanırken kaçırma, konudan vazgeçme ve anlam değiştirme stratejilerini kullandıklarını belirtirler. (Elyıldırım 2017: 232-234).

### **3. Kuramsal Çerçeve**

Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde dil bilgisi kurallarına ilişkin eksik veya yetersiz bilgiler, onların bazı dil bilgisi kurallarından kaçınarak yeni veya kısaltılmış formlar üretmelerine neden olabilir. Hata Çözümlemeleri bu tür hataların dil öğrenme sürecinde nasıl meydana geldiğini incelemektedir. Corder'in (1978) önerdiği iki makro strateji olan risk alma ve kaçınma stratejileri, öğrencilerin karşılaştıkları dilbilgisel sorunları nasıl yönettiklerini açıklamaktadır. Öğrenciler, belirsizlik durumunda tüm dil kaynaklarını kullanarak yeni ifadeler icat edebilir ya da mesajın zorlayıcı kısmını yok sayabilirler. Varadi'nin (1980) sınıflandırmasına göre bu tür kaçınma stratejileri "anlam indirgeme" ve "anlam değiştirme" olarak iki ana başlıkta toplanabilir. Öğrencilerin dilbilgisel eksikliklerini gidermek amacıyla uyguladıkları bu stratejiler, mesajın doğru aktarımını engelleyebilir.

### **4. Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı, Kırgız Türkçesinden Türkiye Türkçesine yapılan metin aktarımında ortaya çıkan hata ve kaçınma stratejilerini analiz etmek ve eksik bilgiye dayalı olarak üretilen dilbilgisel ve sözcüksel yapıların anlaşılmasına katkı sağlamaktır. Öğrencilerin metin aktarımındaki hatalarını belirleyerek, Kırgız Türkçesi öğrenme sürecinde hangi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlara nasıl çözüm ürettikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin metin aktarımı sırasında bazı sözcük veya dil bilgisi kurallarından kaçınıp kaçınmadıkları da incelenmiştir. İnceleme kısmında tespit edilen sorun ve bulgulara ilişkin çözüm önerileri, çalışmanın sonuç, tartışma ve öneriler kısmında verilecek bir tabloda sunulmuştur.

Çalışmanın bir diğer amacı ise, dil öğrenme süreçlerinde daha önce literatürde tanımlanmamış yeni kaçınma stratejilerini belirlemek ve kavramsallaştırmaktır. Bu stratejiler arasında bire bir çeviri, sözcüksel aktarım stratejisi ve çağrışım stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejilerin belirlenmesi, dil öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına ve dil öğretiminde uygulanacak stratejilerin geliştirilmesine katkı sunacaktır.

### **5. Yöntem**

Bu çalışmada, içerik analizi yöntemi kullanılarak Kırgız Türkçesinden Türkiye Türkçesine yapılan metin aktarımındaki hatalar ve kaçınma stratejileri incelenmiştir. İçerik analizi, metin aktarımlarında ortaya çıkan dilbilgisel ve sözcüksel hataların sistematik bir şekilde incelenmesini sağlamıştır. Veriler, Afyon Kocatepe Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin 2019-2020 eğitim öğretim yılında yapılan vize ve final sınavlarındaki metin aktarımlarından toplanmıştır.

Çalışmada, Akın tarafından (2024) hazırlanan “Yabancı Dil Öğreniminde Çeviri Hata-Yanlı Çözümlenmeleri ve Stratejileri: Rusça Örneği” başlıklı çalışmanın hata çözümü örneği alınarak literatür ve analiz çalışması yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan hata çözümü yöntemi, Corder'in (1974) Hata Analizi modeline dayanmaktadır. Bu model, hataların sadece dil öğrenme sürecinin bir yan ürünü değil, aynı zamanda öğrencilerin dili öğrenirken uyguladıkları stratejilerin bir yansıması olduğunu öne sürer. Öğrencilerin yaptığı hatalar, onların dilbilgisel ve sözcüksel yetersizliklerini gösteren bir pencere niteliğindedir. Çalışmada, öğrencilerin yaptığı hatalar sözcüksel-anlamsal hatalar, dilbilgisel hatalar, yapısal hatalar ve yazım hataları sıralanabilir.

## 6. Hata Çözümü

Bu çalışmada, Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesini öğrenen öğrencilerin, Kırgız Türkçesine ait bir metni aktarırken kullandıkları dilbilgisel yapıları analiz etmek ve bu süreçte bazı sözcüksel öğelerden kaçınıp kaçınmadıklarını belirlemek amacıyla hata çözümü yapılacaktır. Öğrenciler tarafından yapılan metin aktarımları incelenerek, dilbilgisel yapıların doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı, eksik veya hatalı kullanılan dil öğeleri tespit edilecektir.

Hata çözümü sayesinde, öğrencilerin Kırgız Türkçesini öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma stratejileri ortaya konulacaktır. Bu çözümlenmeler, öğrencilere öğrencilerin öğrenim süreçlerine dair yol gösterici bilgiler sunmayı ve dil öğrenim sürecinin daha verimli hâle getirilmesini amaçlamaktadır. Bu veriler ışığında, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar tespit edilerek, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilecektir.

## 7. Tanımlamalar

Aktarmaktan kaçınma stratejisi: Literatürde tespit edilemeyen bu aktarım stratejisi, bir lehçeye ait aktarımda, ana lehçedeki şekli, herhangi bir aktarıma tabi tutmadan, ana metinde olduğu şekli koruyarak hedef metne yansıtmaktır.

Çağrışım stratejisi: Literatürde tespit edilemeyen bu strateji, adından anlaşılacağı üzere, herhangi bir ana lehçe metnindeki sözcük ya da ifadenin, hedef lehçeye aktarılırken, sözcük ya da ifadenin çağrıştırdığı şeklin hedef metne aktarılmasıdır. Çağrışım stratejisi daha çok, semantik çağrışım düzeyinde, bazı durumlarda ise, sesbilgisel (fonetik) çağrışım düzeyinde gerçekleşmektedir.

Sözlüksel aktarım stratejisi: Literatürde rastlamadığımız bir diğer strateji şekli olan sözlüksel aktarım stratejisinde ana metindeki sözcüğün, sözlükte yer alan karşılığının, daha çok birinci anlamının, doğrudan hedef metne yansıtılması söz konusudur. Bu aktarım stratejisindeki en büyük sorun, ana metindeki bağlamsal anlamdan bağımsız bir şekilde yapılan aktarımdır.

Bire bir aktarma stratejisi: Ana lehçedeki metnin dilbilgisel yapısı dikkate alınarak, kalıp ifadedeki anlam bire bir aktarılması yoluyla ortaya konulan bu strateji literatürde yer almamaktadır. Bu aktarma stratejisinin kullanılmasıyla ortaya çıkan aktarım hatası, ifadeyi bütünüyle anlaşılabilir hâle getirmese de bir anlatım bozukluğu doğurmaktadır.

## 8. Uygulama

Kırgız Türkçesi iki metnin, Afyon Kocatepe Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü 1. Sınıf öğrencilerinin Kırgız Türkçesi dersinin uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan vize ve final sınavlarında, Kırgız Türkçesinden Türkiye Türkçesine yaptıkları aktarımlar incelenerek, bu aktarımlarındaki dilbilgisel ve sözcüksel hatalar ortaya konulmuş, hedef lehçe üretiminde kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Çalışmada yapılan metin numaralandırmaları, söz konusu sistemdeki dizilişlerine göre yapılmıştır.

Yapılan çözümlemelerde bazı öğrencilerin fiilimsi (zarf-fiil) yapılarından zaman eki üreterek, zarf-fiil eklerini görülen geçmiş zaman ekine dönüştürme stratejisi uyguladığı görülmektedir: “...kiçinekey balıktardı koygonun körüp”...ifadesini “...küçük balıklar gördü...”, “...Anı körgön konoktor tañ kalıp...”, “Onu gören konuklar şaşırıldı...” şeklinde aktararak uyguladıkları görülmüştür. Bu durum, İranlı öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde de görülebilmektedir (İnan 2014: 642). Fiilimsilerin kullanımında yapılan hataların çokluğu, İranlı öğrenci örneklerinde olduğu gibi, Türkçe öğrenen başka yabancı öğrencilerinde de tespit edilmiştir (Çerçi vd. 2016: 700).

Çok sayıda öğrencinin, metinde aktarım yapamadığı Kırgız Türkçesi kısımları, bazı durumlarda sözcük düzeyinde, bazı durumlarda ise tümce düzeyinde asıl şekilleriyle yazdıkları gözlenmiştir. Literatürde karşılığını tespit edemediğimiz bu aktarım örneğine, aktarmaktan kaçınma stratejisi diyebiliriz. Örneğin, “...Эмне кылып жатканын сурашат...” tümcesi, herhangi bir çeviri yapılmadan “...Emne kılıp catkanın suraşat...” şeklinde Latin alfabesine aktarılmıştır.

Bir başka aktarım stratejisinde ana lehçedeki metnin hedef lehçeye aktarımında, tahminde bulunma stratejisi uygulanmıştır (Chamot & Kupper: 1989). “...Anda al: ifadesinin...” “...Hemen alın...” şeklinde aktarması, ana lehçedeki metinde yer alan ‘al’ ifadesinin, ana lehçede “o” zamirine karşılık gelmesine rağmen, hedef lehçede “al-“ fiili olarak “yalancı eşdeğer çağrışım” yapılması sonucunda aktarıldığını görmekteyiz.

Literatürde tespit edemediğimiz bir aktarım stratejisi de lehçeler arası aktarımda literatüre ‘çağrışım stratejisi’ olarak ekleyebileceğimiz bir strateji diyebiliriz. Bir başka aktarım örneğinde bunun örneğini şöyle görebiliyoruz: “...malduu-canduular...” (hayvanı çok olanlar) ifadesi, söz öbeğinin anlam alanına çağrışım yapılarak (semantik çağrışım), “...köylüler...” şeklinde aktarılmıştır. Diğer örneklerde bu ifade, “zengin çiftçiler”, “malı-mülkü olanlar”, “çiftlik hayvanları”, “Hayvanlar”, “sığırlar”, şeklinde karşılanmıştır. Buradaki çağrışımlar, sözcüğün semantik çağrışımıyla ilişkilidir. Bazı durumlarda sözcüğün ana lehçedeki yazımı ve hedef lehçedeki sesbilgisel çağrışımı sonucu hatalı aktarım söz konusu olmuştur: “...asker şinel kiygen çooçun cigit keldi...” ifadesinde şinel sözcüğü, aktarım yapılırken “Çin” sözüyle karşılanmıştır. Bu ifadedeki bir başka çağrışım stratejisi, ‘cigit’ sözcüğünün aktarımında gerçekleşerek, bu sözcük, Türkiye Türkçesindeki “yiğit” sözcüğüne “bire bir çağrışım” yapılmak suretiyle, “genç” sözcüğü ile aktarılması gerekirken, “yiğit” olarak aktarılmıştır. Bir başka aktarım örneğinde “...tentip ketken...” ifadesi, “...çekip giden...” şeklinde aktarılmıştır. Burada “çekip” sözcüğü ile “tentip” sözcüğüyle çağrışım benzerliği nedeniyle kullanılmış görülmektedir. “...Kündördün birinde deñizge çögüp ketken ele...” “...Bir öğleden

sonra denize batmış bir el..." örneğinde "kün" sözcüğü "ögle vakti"ne, "ele" sözcüğü ise vücudun bir organı olan "el" sözcüğüne çağrışım yapılmıştır.

Ana lehçe metnindeki "kıstoogo" sözcüğü için, tahminde bulunma stratejisi uygulanarak, çeşitli aktarımlar yapılmıştır. Örneğin, "kış uykusu", "kışa", "kışlıklara", "kışlarına", "kışlığa", "kışlarına", "kışlağa", "kış göçürmek için" aktarımlarına bakıldığında öğrencilerin, "kış" sözcüğünden hareketle ve sonrasında "köçüp" sözcüğü de dikkate alınarak çeşitli tahminlerde bulunulduğu görülmektedir.

Öğrencilerin genelinde tespit edilen bir aktarım hatası ise "aşırı genelleme stratejisi"dir (Richards, Jack C. 1974). Hedef lehçede fazlalık olarak gördüğü yapıları atarak yapılan aktarım örnekleri şöyledir: Örneğin, "...Üy eesi bul kolunda çok kembagaldı cakşı sıylabaganı üçün uyat bolup, aga da çoñ balık tartkan eken...", "Evin sahibi çok fakirdi, iyi geçinemediğinden çok utandı ve aynı zamanda büyük bir balık yakaladı." Burada yapılan aşırı genelleme, bozuk yapılar meydana getirmiştir. Metin aktarımında, bilgi yetersizliğinden kaynaklanan bir başka hata, "...şinel..." sözcüğünün aktarımı olmuştur. Bu sözcük hedef lehçeye "yelek" olarak çevrilmiştir. Bu hatanın sebebi de aşırı genellemeye dayalıdır.

Öğrencilerin genelinde tespit edilen bir başka aktarım hatasına götüren strateji ise özetleme stratejisidir (Chamot & Kupper: 1989). Burada öğrenciler, hedef lehçedeki metni aktarırken kısaltarak özetleme yoluna başvururlar. Örneğin, "...Men bul kıminday balıktan anı körüp-körbögönün surasam...", "Bu balığın anını gördüğümde" şeklinde aktarımda bulunarak, tümceyi kısaltmış ve özetleme yoluna gitmiştir.

Kırgız Türkçesi metnindeki zaman çekimi Türkiye Türkçesine aktarılırken bazı durumlarda geniş zaman çekimi, hedef lehçede şimdiki zaman ekiyle çekimlenmiştir: "...köptü bilişet...", "çok şey biliyorlar". Bu örnek, bir değişirim örneği sayılabilir.

Bazı örneklerde ana lehçedeki bir tümce unsuru (özne, edat, zarf vb), hedef lehçeye aktarılmadan bırakılır. Bu durum anlamı değiştirmese de tümcenin tam eksiksiz aktarımına engel bir durum teşkil eder. Bu eksiltme (Çetinkaya: 2015)<sup>1</sup> örneklerini 2. metinde yer alan, "...a degende...", "öncelikle, ilk olarak", "...bayağı ele...", "daha önceki", "evvelki", "...kokuy...", "vah! yazık!" vb. sözcüklerinin aktarımlarının yapılmaması dolayısıyla tespit edilmiştir. Bazı aktarımlarda ise, öznenin eksiltildiğini görmekteyiz. Örneğin, "...Oşol cılı küzdö...", "...malduu-canduular...", "...kıstoogo köçüp ötköndön kiyin, bizdin ayılga men başta körbögön, asker şinel kiygen çooçun cigit keldi..." tümcesinde özne görevinde olan "...men başta körbögön, asker şinel kiygen çooçun cigit..." ifadesinin yerine, ana lehçe metninde yer almayan "bir yabancı" ifadesinin konulduğu tespit edilmiştir: "O yılın güzünde, çiftçileri kış geçirmek için koyunlarını alıp dağlara çıktıktan sonra, köyümüze bir yabancı geldi."

İncelenen Kırgız Türkçesi metin aktarımlarında tespit edilen bir başka hatalı kullanım, yazımsal yanlışlar olarak değerlendirilebilir. Ana lehçedeki metnin alfabesi olan Kiril alfabesini Latin alfabesine çevirirken, Kiril alfabesini öğrenmesi yüksek ihtimal olan bir durumda, hatalı yazım örneği sergilemiştir. Metinde "...дүйшөн..." şeklinde "ş" sesi ile

<sup>1</sup> Genellikle işlevsel sözcük ya da biçimbirimler gibi gerekli dilsel öğelerin çıkarılması durumudur.

yazılan sözcük, aktarılırken “ç” işareti ile Latin alfabesine çevirilerek “düyçön” şeklinde aktarılmıştır. Başka aktarımlarda ise, “duyşen”, “duishon”, “duishan” şekillerini görmekteyiz.

Hata çözümlemesi sürecinde karşılaşılan bir başka hata, öğrencinin ana lehçedeki metinde yer alan bazı ifadeleri hedef lehçeye aktarırken ekleme stratejisi kullanmasıdır (Çetinkaya: 2015)<sup>2</sup>. Bu durum şöyle gerçekleşir: “...kiyin turup – cok, kokuy, bul dağı bayağı ele temir colgo tentip ketken Taştanbektin uulu...” ifadesi, “sonradan anladık ki, komutan filan değilmiş, yıllar önce herkesin aç kaldığı bir kış, demiryolunda çalışma üzere köyden ayrılan, sonra da kendisinden hiçbir haber alınamayan Taştanbek’in oğlu” şeklinde tercüme edilmek suretiyle, italik yazıyla yazılan kısımlar ana lehçedeki metinde bulunmadığı hâlde ekleme yapılmıştır. Başka örneklerle bakıldığında: “...asker şinel kiygen çooçun cigit keldi...” ifadesi, “köyümüze bir yabancı geldi. Sırtında bir kaput vardı yabancının. Kaputu çok iyi hatırlıyorum. Siyahı çünkü” şeklinde aktarılmış, italik kısım ana lehçedeki metinde tespit edilememiştir. Bir başka aktarım örneğinde, “Elden coldon oolak turgan too boorundagı kiçinekey Kırgız ayılı üçün bul özünçö çoñ bir okuya boldu.” tümcesinde hedef lehçede “tökezleyen” şeklinde çevrilebilecek bir sözcük bulunmadığı hâlde, aktarımda bu ifade yer almıştır.

Bir başka metnin hedef lehçeye aktarımında “sözlüksel-anlamsal” hatalar yapılmıştır. Ana lehçedeki metinde herhangi bir şekilde sözlüksel-anlamsal düzeyde ilişkisi olmayan bir sözcük olan ‘tökezleyen’ şeklinde bir sözcük kullanılmasıdır: “...Elden, coldon oolak turgan too boorundagı kiçinekey Kırgız ayılı üçün bu özünçö çoñ bir okuya boldu...”. “Bu adamın gelmesi, yollardan uzak, dağların altında bir yerde tökezleyen ailelerimizin için büyük bir olay idi.” Örnek cümlede görüldüğü gibi, “tökezleyen” sözcüğü ana lehçedeki metinde herhangi bir sözlüksel ve anlamsal karşılığı olmayan bir sözcüktür.

“Örneksemenin Aşırı Kullanımı” (Corder, 1974: 130; Lott, 1983: 256-61)<sup>3</sup>, öğrencinin hedef lehçedeki bir ögeyi, ana lehçesindeki bir ögenin özelliklerini taşıdığından dolayı hatalı kullandığında meydana gelir. Bu duruma örnek, numaralı metnin hedef lehçeye aktarımında gösterilebilir: “...saldattan boşotup...” ifadesi, “komutanlıktan boşandığını” şeklinde aktarılmıştır. Ana lehçedeki “...boşotup...” ifadesi, “çıkartıp” anlamındadır. Oysa bu ifade hedef lehçeye aktarılırken, hedef lehçede bu sözcüğün, ‘boşanmak’ sözcüğü ile olan çağrışımsal ilişkisi sonucunda, örnekseme yoluyla söz konusu anlam verilmiştir kanaatindeyiz. Bir başka aktarımda yapılan örnekseme ise, ana lehçedeki “men” birinci teklik şahıs zahirinin, “Maine’nin” şeklinde bir özel ad olarak çevrildiği tespit edilmiştir.

Literatürde tespit edemediğimiz sözlüksel aktarım stratejisi olarak kavramsallaştırabileceğimiz bir durumu, ana lehçe metninden hedef lehçeye doğru aktarımlarda tespit etmekteyiz. Bu durumda aktarım yapan öğrenci, herhangi bir

<sup>2</sup> Bu süreçte, tümceye artık öğeler eklenir.

<sup>3</sup> Öğrenci hedef lehçede bir ögenin ana lehçesindeki bir ögenin özelliklerini taşıdığından dolayı hatalı kullandığında meydana gelir.

lehçedeki birden fazla sözcükten oluşan veya ikileme şeklinde bulunan yapının sözcüklerinin her birini sözlükten bakıp anlamlandırmaktadır. Bunun sonucunda ise, ikileme veya söz öbeği durumundaki yapının anlamında bozulmalar ya da çatalanmalar meydana gelebilmektedir. Örneğin, "...malduu-canduular..." ifadesi aktarılırken, "...malduu..." sözcüğü ayrı, "...canduular..." sözcüğü ayrı bir şekilde anlamlandırılmıştır. Bunun sonucu olarak, "...malduu-canduular..." ikilemesinin anlamı "hayvan sahipleri" olarak aktarılması gerekirken, "...malduu..." sözcüğünün anlamı sözlükten yola çıkılarak "hayvan sahibi", "...canduular..." sözcüğü, bire bir Türkiye Türkçesi karşılığı olan "canlılar" şeklinde aktarılmıştır. Dolayısıyla bu aktarımın sonucunda ifade, "hayvan sahibi-canlılar" şeklinde bir aktarıma dönüşmüştür. Bilgi eksikliği sonucu meydana gelen bu hata, aktarımın anlaşılabilirliğini etkileyerek, anlatım bozukluğuna neden olmuştur.

Aktarım örneklerinde dikkati çeken bir başka hata türü, "biçimbilimsel hatalar" olmuştur. Bu tür hatalar, dilbilgisel bilgi eksikliğine dayalı olarak gerçekleşmiştir. Örneğin, çalışmanın ana lehçesi olarak kodlanan Kırgız Türkçesinde fiillerde çokluk eki, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi +[lAr] ekiyle yapılmamakta, +[ş] ekiyle yapılmaktadır. Oysa bu kuralı bilmeyen bir öğrenci, Kırgız Türkçesi metinde "...deşti..." (dediler) şeklinde geçen bir ifadeyi, "dedi" olarak aktarmıştır. Burada söz konusu olan hatanın, bilgi eksikliğine dayalı olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Aktarımlarda sıklıkla görülen bir diğer hata, ana lehçedeki kalıp ifadelerin aktarımında karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun başlıca sebebi ise, literatürde tespit edemediğimiz, "bire bir aktarma stratejisi"dir. Bu aktarma stratejisinin kullanılmasıyla ortaya çıkan aktarım hatası, ifadeyi bütünüyle anlaşılabilir hâle getirmese de bir anlatım bozukluğu doğurmaktadır. Bu stratejide ana lehçedeki metnin dilbilgisel yapısı dikkate alınarak, kalıp ifadedeki anlam bire bir aktarılmaktadır. Örneğin, "...Men başta körbögön..." ifadesi hedef lehçeye, "ben önce görmeyen" şeklinde aktarılmıştır. Oysa doğru aktarım, "daha önce görmediğim" şeklinde olmalıdır. Burada, "...körbögön..." ifadesinde yer alan -gen sıfat fiil ekinin bire bir aktarıma yoluna gidilmesi, söz konusu hataya neden olmuştur kanaatindeyiz.

## 9. Sonuç

Çalışmada tespit edilen stratejiler arasında, literatürde rastlayamadığımız ve adları, işlevlerine göre çalışmada konulan aktarım stratejileri görülmektedir. Bunlar, aktarmaktan kaçınma stratejisi, çağrışım stratejisi, sözlüksel aktarım stratejisi, bire bir aktarma stratejisidir.

Öğrencilerin yaptıkları aktarımlarda uyguladıkları stratejilere bakıldığında, özellikle aşırı genelleme, özetleme, tahminde bulunma, çağrışım stratejisi, eksiltme ve ekleme stratejilerinin daha öne çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin aktarımlarındaki hataların çözümlemelerine bakıldığında ise, özellikle bilgi eksikliğine dayalı sözlüksel-anlamsal hatalar, yazım hataları, aşırı genellemeden, özetleme ve örnekmeden kaynaklanan ve bazı durumlarda eksiltmenin ortaya çıkardığı hata ve hataların ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu çalışma, Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesi öğreniminde çeviri süreçlerinde karşılaşılan stratejiler ve hatalar üzerine dikkat çekerek, öğrencilerin özellikle gramer ve sözcük düzeyinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için başvurdukları stratejiler, dil öğrenme sürecindeki yanlış aktarımların ve anlam sapmalarının nasıl meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, öğrencilerin risk alma ve kaçınma gibi stratejilerin yanı sıra, literatürde daha önce tanımlanmamış çağrışım ve sözlüksel aktarım stratejileri de tespit edilmiştir. Dil öğrenim sürecinin verimliliğini artırmaya yönelik öneriler ortaya koyan bu çalışma, yabancı dil eğitiminde çeviri hatalarını minimize etmek amacıyla öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

**Tablo 1.** Hata Çözümlemesi Sorun-Çözüm Önerileri Tablosu

Sorun	Çözüm Önerisi
<b>Fiilimsi yapılarını zaman eklerine dönüştürmek</b>	Zaman kavramı, zaman ekleri ve fiilimsiler hakkında öğrenmeyi güçlendirici örnekler vererek, tekrarlar yaptırmak.
<b>Aktarmaktan kaçınmak</b>	Öğrencilerin aktarma yaparken özgüvenli olmalarını sağlamak ve özellikle cesaretlendirecek örnekler sunmak.
<b>Tahminde bulunmak</b>	Yabancı eşdeğer konusunun özellikle lehçeler arasında çok sık aktarma hatalarına sebep olduğunu hatırlatmak ve çok sayıda örnekle somutlaştırmak.
<b>Aşırı genellemeler yapmak</b>	Metni tam olarak kavrayamadıklarında, birkaç kez okumalarını sağlamak ve sözcük anlamlarının hatıra getirilebileceğini vurgulamak.
<b>Özetleme stratejisi</b>	Metindeki bazı sözcükleri çıkararak özetleme yoluna gitmenin anlatım bozukluklarına yol açabileceğini, örneklerle açıklamak.
<b>Eksiltme yapmak</b>	Aktarımın doğru yapılmasında cümle öğelerinin tanınmasının önemi vurgulanmalıdır.
<b>Değiştirim yapmak</b>	Zaman eklerinin aktarımının doğru yapılması hususunda daha çok bilgi aktarımı yapılmalıdır.
<b>Yazımsal hatalar yapmak</b>	Kiril alfabesi tam olarak kavratılmalı, lehçeye ilişkin alfabe düzeyindeki farklılıklar belirtilmelidir.
<b>Ekleme stratejisi</b>	Aşırı aktarma durumunda metnin anlamından sapılabileceği, örneklerle anlatılmalıdır.
<b>Sözlüksel-anlamsal hatalar</b>	Metin aktarımlarının ciddiyeti vurgulanmalı ve hata aktarımların önemi anlatılmalıdır.
<b>Örneksenin aşırı kullanımı</b>	Örneksenmeye sebep olacak sözcük ve ifadelerin çok sayıda örnekle öğretilmesi gerekmektedir.
<b>Sözlüksel aktarım stratejisi yapmak</b>	Metin aktarımında kalıp ifadeler (atasözü, deyim vb.) dikkat edilmesi gerektiği anlatılmalıdır.
<b>Gramer hataları, biçimbilimsel hatalar</b>	Gramer kurallarının, iki lehçe/dil arasında farklı olanlar başta olmak üzere, doğru aktarılması sağlanmalıdır.
<b>Kalıp ifadelerin aktarımı</b>	Lehçelerin aktarım stratejilerinde dikkat edilmesi gereken hususlar en başta öğretilmelidir.

### Kaynakça

- Akın, C. (2024). Yabancı Dil Öğreniminde Çeviri Hata-Hata Çözömlmeleri ve Stratejileri: Rusça Örneği. *Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-11.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (Eds.), *Techniques in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1978). Strategies of communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15-19). Longman.
- Çerçi, A., Güllü, H., & Uzun, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik hata çözümlmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(4), 695-715. <https://doi.org/10.21547/jss.256496>
- Çetinkaya, G. (2015). Hata çözümlmesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünümler. *International Journal of Languages, Education and Teaching*, 3(1), 164-178. <https://doi.org/10.18298/ijlet.199>
- Elyıldırım, S. (2017). Avoidance strategy in foreign language production. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 231-242.
- Gürata, E. K. (2017). Karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisi gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 77-95.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7276>
- Khansir, A. A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>
- Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *English Language Teaching Journal*, 37(3), 256-261. <https://doi.org/10.1093/elt/37.3.256>
- Richards, J. C. (1974). A noncontrastive approach to error analysis. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 172-188). Longman.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. *TESOL* 77, 194-203.
- Tarone, E. (1980) Communication Strategies, Foreigner talk and repair in interlanguage? *Language learning* 30, 417-431.
- Varadi, T. (1980). Strategies of target language learner communication: message adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, 6, 71-90.



### Extended Abstract

Foreign language learning is a complex process where learners often rely on various strategies to overcome challenges, especially when translating between two different languages. This study examines the translation strategies and errors made by university students when translating from Kyrgyz to Turkish. By understanding these strategies and errors, the research provides insights into improving foreign language education and understanding how learners navigate linguistic challenges. Students adopt a range of strategies during translation, including Risk-Taking and Avoidance strategies. According to Corder (1978), risk-taking involves students using all available language resources, sometimes creating new words or borrowing elements from their native language. For example, students may invent words or approximate meanings based on their existing knowledge. One such instance is the incorrect translation of the Kyrgyz phrase "malduu-canduular" (animal owners) as "köylüler" (villagers), reflecting the learner's attempt to approximate meaning. Although this approach encourages active engagement with the target language, it often leads to semantic errors. On the other hand, Avoidance Strategies are used when students omit or simplify difficult sections of the text. Varadi (1980) and Tarone (1977) describe this as "meaning reduction" or "message abandonment," often observed when learners face unfamiliar grammar or vocabulary. An example of this is the untranslated sentence "Эмне кылып жатканын сурашат" (They ask what he is doing), which was left as "Emne kılıp catkanın suraşat" in Turkish, showing avoidance rather than attempting a full translation. The research introduces the Association Strategy, where students incorrectly transfer meanings between the two languages based on surface similarities. For instance, "şinel" (coat) was incorrectly translated as "Çin" (China), reflecting a phonetic resemblance that misled the students. Similarly, "cigit" (young man) was translated as "yiğit" (brave man) instead of "genç" (young), revealing how phonetic and semantic similarities can lead to errors. Another strategy observed is the Lexical Transfer Strategy, where students rely on the dictionary definitions of individual words without considering the overall context. This often leads to errors, as seen in the phrase "malduu-canduular," where the parts were translated as "hayvan sahibi-canlılar" (animal owner-living beings) instead of the correct "hayvan sahipleri" (animal owners). This strategy shows how reliance on word-for-word translation without context leads to distorted meanings. The Literal Translation Strategy also plays a role in producing grammatical errors. Students often translate verb tenses and structures directly from Kyrgyz to Turkish, without adapting them to the target language's rules. For instance, the Kyrgyz verb form "deşti" (they said) was mistranslated as "dedi" (he said), ignoring the plural subject, thus leading to a grammatically incorrect sentence in Turkish. The study categorizes several common types of errors: Grammatical Errors, Semantic Errors, Overgeneralization, Summarization, and Spelling Mistakes. Each error type provides insight into specific challenges learners face during translation. Grammatical Errors are frequently seen in the misapplication of verb tenses. For example, students often transformed Kyrgyz adverbial participles into past tense forms in Turkish. In one instance, the phrase

"kiçinekey balıktardı koygonun körüp" was mistranslated as "küçük balıklar gördü" (the small fish saw), which is grammatically incorrect. These errors arise from a misunderstanding of tense formation in the two languages. Semantic Errors often occur due to incorrect associations between similar-sounding words in Kyrgyz and Turkish. One example is the translation of "şinel" (coat) as "Çin" (China), a mistake caused by phonetic resemblance. These errors reveal how learners' reliance on superficial similarities can lead to incorrect interpretations. Overgeneralization is another common error, where students apply grammar rules too broadly, leading to structural oversimplifications. For instance, the phrase "Üye esi bul kolunda çok kembagaldı" was translated as "Evin sahibi çok fakirdi" (The owner of the house was very poor), with significant loss of detail and meaning. Overgeneralization often occurs when students try to simplify complex structures that they do not fully understand. Summarization is a strategy used when learners encounter unfamiliar words or structures, leading them to shorten sentences or omit key details. For example, "Men bul kimınday balıktan anı körüp-körbögönün surasam" was shortened to "Bu balığın anını gördüğümde," resulting in an incomplete translation that lacks essential details. Spelling Mistakes are particularly common when students transcribe text from the Cyrillic alphabet to the Latin alphabet. For instance, the Kyrgyz word "дүйшөн" (düyşön) was incorrectly transcribed as "duyşen" or "duishan" in Turkish, reflecting confusion in handling the transition between writing systems. These mistakes suggest a lack of familiarity with the spelling rules of both alphabets. Alphabet Transcription Errors also feature prominently, as students struggled to correctly convert Kyrgyz Cyrillic into Turkish Latin script. For example, the word "дүйшөн" (düyşön) appeared in various incorrect forms such as "duyşen" or "duishon," demonstrating difficulties in managing alphabetic differences. To address the errors observed in the study, several recommendations are provided. One solution is to give students more practice with verb tenses and participles, as these are often mistranslated. Exercises focusing on these aspects would help students gain confidence and accuracy in handling complex grammatical forms in both Kyrgyz and Turkish. Another recommendation is to raise students' awareness of "false cognates," words that look or sound similar in both languages but have different meanings. Understanding these false cognates would help students avoid mistakes like translating "şinel" as "Çin." Furthermore, learners should be encouraged to take risks in translating challenging sections instead of resorting to avoidance strategies. By attempting difficult translations, students can improve their language skills and build greater confidence. Regular error analysis sessions are also recommended, where students can review their mistakes and understand the reasons behind them. This would help learners identify patterns in their errors and develop strategies to correct them. By analyzing their errors, students would gain insights into their learning process and be able to avoid repeating the same mistakes. This study provides valuable insights into the translation strategies and errors made by students learning Kyrgyz as a foreign language and translating into Turkish. The research highlights common strategies like *Risk-Taking* and *Avoidance* as well as newly identified strategies such as *Association* and *Lexical Transfer*. By understanding these strategies and the errors they cause, educators can better support learners in overcoming translation challenges. The study also offers practical

recommendations for addressing errors, including more focused practice on verb tenses, greater awareness of false cognates, and regular error analysis sessions. Ultimately, these findings contribute to the development of more effective teaching methods and improved learning outcomes for students studying Turkic languages.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNE DEVAM EDEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI<sup>1</sup> READING ATTITUDES AND PREFERENCES OF PRIMARY SCHOOL GRADE STUDENTS WHO CONTINUES SCIENCE AND ART CENTERS

Gülcan GÜLTEKİN\*

\*MEB, Sınıf Öğretmeni, glcnbaskent@hotmail.com ODCID: 0000-0001-5903-2208

Ayfer ŞAHİN\*\*

\*\*Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,  
ayfersahin1@gmail.com ORCID: 0000-0001-9903-1445

Referans: Gültekin, G., Şahin, A. (2024). Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 119-139.

Gönderilme Tarihi: 09.10.2024

Kabul Tarihi :06.11.2024

**Özet:** Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu betimleme çalışmasında araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesindeki bir il merkezi ve bu ile bağlı bir ilçe merkezindeki iki Bilim ve Sanat Merkezinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya istekli olarak katılan 58 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler özel bir istatistik programı ile parametrik olmayan analiz tekniklerinden Kruskal Wallis H testi ile Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışma sonunda özel yetenekli BİLSEM öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

---

tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babaların eğitim düzeyi, evlerinde kitaplık olması, kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır. Annelerinin ve babalarının kitap okuma durumlarında anne ve babaları her zaman kitap okuyanlar lehine, bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarında günde 1 saat ve daha az zaman geçirenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında en çok öğretmenlerinin ve annelerinin rolü olduğu görülmüştür. Kitap okumalarına engel olan durumların ise ödevlerin çokluğu ve sesli ortam olduğu belirlenmiştir.

---

**Anahtar Kelimeler:** Bilim ve sanat merkezi, okuma tutumu, özel yetenekli öğrenci.

---

**Abstract:** This research was conducted to determine the reading attitudes of gifted students. In this descriptive study, in which the quantitative research method is used, the sample of the research consists of 58 gifted students studying in the 3rd and 4th grades of two Science and Art Centers in a city center and a district center in the Central Anatolia Region and willingly participated in the research. In the research, "Personal Information Form" and "Attitude Scale for Reading Habits" were used as data collection tools. The data were analyzed and interpreted using a special statistical program, the Kruskal Wallis H test and the Mann Whitney U test, which are non-parametric analysis techniques. At the end of the study, it was determined that the attitudes of the gifted BİLSEM students towards their reading habits were at a high level. There was no significant difference in the reading attitudes of gifted students attending BİLSEM in terms of gender, grade level, education level of parents, having a library at home, and frequency of reading books; It has been determined that there is a significant difference in favor of those whose mothers and fathers always read books in the reading status of their mothers and fathers, and in favor of those who spend 1 hour or less a day in the situation of spending time on the computer and the Internet. It has been seen that teachers and mothers are the most effective in gaining reading habits of students. It was determined that the situations that prevented them from reading books were the abundance of homework and the sound environment.

---

**Keywords:** Science and art center, reading attitude, gifted student.

---

## 1. Giriş

Eğitim, insanın var olduğu günden beri hayatı düzenleyen en önemli unsur olarak değerlendirilebilir. Toplumun gelişimi toplumu oluşturanların gelişimi ile doğru orantılıdır. Eğitim sürecinde her birey özel olarak değerlendirilmeli ve bireylerin kendilerini keşfetmelerine imkân verilmelidir. Topluların gelişiminde yönlendirici roller üstlenmesi beklenen üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine önem veren ulusların bilim ve teknoloji üretme de de daha erken yol aldıkları gözlenir.

Eğitim, her bir bireyin hedeflerini, bilgilerini, yeteneklerini, değerlerini, ahlak ölçülerini, yönelimlerini, tutumlarını, algılarını değiştiren süreçlerin bütünüdür (Ekinci, 2007). Bu kapsamda özel yetenekli bireylerin erken yaşlarda tanınması ve

eğitiminin desteklenmesi ile bu bireyler birçok alanda iyi yerlere gelmektedirler. Bu durum da ülkelerin ilerlemesini ve gelişmesini hızlandırmaktadır (Okur ve Özsoy, 2013). İçinde bulunulan bilgi çağında özel yetenekli bireylerin üstün olan özellikleri göz önünde bulundurularak bu bireylerin eğitime daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Özel yetenekli bireylere örgün eğitimlerini aksatmayacak şekilde eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), ülkemizde bu öğrencilere destek eğitimi vermek üzere açılan bir kurumdur. Özel yetenekli bireylerin iyi tanınması ve doğru yönlendirilmesi hem kendileri için hem de ülkelerin geleceği için önemlidir. Her çocuğun kendine has özelliklerle doğduğu ve bunları keşfedip kullanabilmeleri için özel yetenekli bireylere destek olunması gerektiği unutulmamalıdır. Bu konuda anne babalara ve öğretmenlere görev düşmektedir (Kadıoğlu Ateş ve Mazi, 2017). Özel yetenekli öğrenciler sürekli öğrenme ihtiyacı duyarlar ve okuma onlar için bir araçtır. Araştırmalarda ilkokula başlayan özel yetenekli öğrencilerin okula başlamadan önce okumayı öğrendiği ve yaşlarının sınıf seviyesi olarak da ilerisinde okuduğu görülmektedir (Bonds ve Bonds, 1983).

Hızla gelişen ve üretimin değerine sürekli vurgu yapılan dünyada okuma günden güne daha da değerli olmaktadır. Günümüz dijital çağında çoklu okuryazarlık kavramıyla açıklanabilecek; harita ve tabela okumadan, hastanede, haberleşmede, internet kullanımında, tarihimizi araştırmada kısacası her alanda okuma ihtiyaçtan çok zorunluluk haline gelmiştir. “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (Millî Eğitim Bakanlığı -MEB, 2006). Dökmen (1994: 15)’e göre “Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir”. Okuma alışkanlığının oluşmasında birçok değişkenden söz edilebilir. Başta bireysel özellikler olmak üzere, ailenin okumaya karşı tutumu, arkadaşlar, okul ve öğretmenin rolü okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli role sahiptir. Şahin’e göre (2012) göre okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde tüm bu değişkenlerin hesaba katılması önemlidir.

Okumanın gerçekleşmesi ve alışkanlığa dönüşmesi için bireyin motivasyonu önemlidir. Bireysel etkenlerden olan ilgi, tutum, değer verme, yönelim, merak, okumaktan alınan keyif okuma alışkanlığı kazanmada belirleyici olabilir. “Okuma alışkanlığı, öğrencilerin temelde okul sıralarında iken kazanmaları gereken bir beceridir. Öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olmaktadır” (Şahin, 2009, s: 217). Öte yandan çocukların ilgilerini çekecek kitaplarla erken yaşlarda buluşturulması ileride okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olacaktır. Aile çocuğun birçok gelişim sürecinde etkili olduğu gibi okuma becerisinin gelişiminde de önemli bir yere sahiptir. Birey büyüdüğü ortamda sık sık kitapla karşılaşır okumaya özenmeye başlayacaktır. Dökmen Bireyin alışkanlıklar edinme ve beceriler kazanma sürecinde en çok etkili olan aileden sonra ikinci sırada arkadaş çevresi gelmektedir. Arkadaş seçimi okuma alışkanlığı kazanma sürecinde etkili olmaktadır. Birey arkadaşlarıyla kitaplar üzerine konuşabiliyor, onlarla kitap alışverişi yapabiliyorsa bu durum bireylerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenler de okuma alışkanlığı kazanma sürecinde etkin rol oynamaktadırlar. Öğrencilerine

okuyarak rol model olan öğretmenler onlara bu alışkanlığın kazandırılmasında son derece önemli yere sahiptirler.

Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan bireyler okumaya değer verirler ve okumaktan keyif alırlar. Bireyin okuma alışkanlığını kazanması, etkili ve verimli bir okuyucu olması için okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi gerekir. “Tutum, herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistem olmakla beraber kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir” (Deniz ve Tuna, 2006). Tutum üzerinde birçok faktör etkili olabilir. Okuma alışkanlığı kazanmada olduğu gibi herhangi bir şeye olumlu veya olumsuz tutum geliştirmede de bireyin kendi görüşünün başta geldiği söylenebilir. Sonrasında aile ve çevre belirleyici olabilir.

İnceoğlu (2010)'na göre tutum, kişinin bilgi, tecrübe ve güdülerine bağlı olarak kendisine veya etrafındaki obje, sosyal olay veya soruna karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepki yönelimi olarak ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma becerisindeki başarıyla okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumun etkisinin olduğu (Guthrie ve Wigfield, 2000, s.405) ve özel yetenekli bireylerin okuma tutumunun diğer bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Ley ve Trentham, 1987). Özel yetenekli bireylerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için ebeveynlere, öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Araştırmalara göre olumlu okuma tutumu geliştirmede aileler ilk sırada yer almaktadır ve ikinci sırada öğretmenler gelmektedir (Balcı, 2016; Bekar, 2005; Çiçek Çetinkaya, 2004; Keleş, 2006; Dökmen, 1994; Yılmaz, 2000; Gönen vd., 2004).

Yaşlıtlarına göre çeşitli ilgi alanlarına merak duyan özel yetenekli bireylerin erken yaşlarda kitaplarla buluşturulması yaşam boyu öğrenmelerini destekleme açısından önemlidir. Özel yetenekli bireylerin okumaya karşı tutumlarını, hangi tür kitapları okumayı tercih ettiklerini bilmek onları doğru ortamda doğru kitaplarla buluşturma bakımından önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları BİLSEM öğrencilerine uygulanan programların hazırlanmasına ve uygun kaynakların belirlenmesine, bu öğrencilerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine ve sağlıklı okuma sürecine yönlendirilmelerine katkıda bulunacaktır. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin tercih ve ilgilerine göre doğru yönlendirmede bulunacaktır. Ayrıca Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı’na, BİLSEM velilerine, yayınevlerine, yazarlara öğrencilerin okuma alışkanlıkları, tutumları ve tercihleri ile ilgili ipuçları sağlayacaktır.

Araştırma ile çalışma kapsamına alınan BİLSEM’e devam eden ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın alt amaçları aşağıda belirtilmiştir.

- 1- BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları nasıldır?
- 2- BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları;
  - a. Cinsiyete,
  - b. Sınıf seviyelerine,

- c. Anne ve babalarının eğitim durumlarına,
- d. Anne ve babalarının kitap okuma sıklıklarına,
- e. Evlerinde kitaplıklarının olma durumuna,
- f. Kitap okumaya günlük zaman ayırma durumlarına,
- g. Bilgisayar veya internette günlük ayırdıkları süreye göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve özel yetenekli 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını saptamak amacıyla amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı kalarak zengin bilgi durumlarının belirtilerek detaylı araştırılmasını sağlar (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz, Kılıç ve Çakmak, 2008). Bu kapsamda çalışmada BİLSEM'e kayıtlı olma ve 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler örnekleme grubuna seçilmişlerdir. 2019 yılında başlayan Covid-19 salgını nedeniyle BİLSEM'e öğrenci alımları Türkiye genelinde sekteye uğradığından dolayı çalışmanın yapıldığı yılda BİLSEM'e kayıtlı 2. sınıf öğrencisi bulunmadığı için çalışmaya 2. sınıf öğrencileri dâhil edilmemiştir. Bu çalışmada ölçüt BİLSEM'e devam etme ve 3. ve 4. Sınıf öğrencisi olmasıdır.

### Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesindeki bir ili de bulunan BİLSEM'lere devam eden öğrencilerken, örnekleme bu BİLSEM'lerin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 58 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 3 ve 4. sınıf BİLSEM öğrencilerinin tamamı dahil edilmiştir.

Araştırma grubundaki özel yetenekli öğrencilerle ilgili demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** BİLSEM'e Devam Eden Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine, Anne-Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımları

	f	%	
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	25	43,1
	Kız	33	56,9
	Toplam	58	100,0
<b>Sınıf düzeyi</b>	3.sınıf	22	37,9
	4.sınıf	36	62,1
	Toplam	58	100,0
	Lise mezunu	16	27,6



<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Üniversite mezunu	36	62,1
	Yüksek lisans-Doktora	6	10,3
	Toplam	58	100,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	Lise mezunu	7	12,1
	Üniversite mezunu	40	69,0
	Yüksek lisans- Doktora	11	19,0
	Toplam	58	100,0

BİLSEM'e devam eden ve araştırma grubuna katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 25'inin (%43,1) erkek, 33'ünün (%56,9) kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine bakıldığında 22'sinin (%37,9) 3. sınıf ve 36'sinin(%62,1) 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında 16'sının (%27,6) lise, 36'sının (%62,1) üniversite, 6'sının(%10,3) yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında; 7'sinin (%12,1) lise, 40'ının (%69,0) üniversite, 11'inin (%19,0) yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir ve "Kesinlikle Katılıyorum-Katılıyorum-Kısmen Katılıyorum-Katılmıyorum-Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek 21 olumlu, 9 olumsuz olmak üzere 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin altı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .70 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin bütünde ve alt boyutlarıyla güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma için ilkökul 3. sınıflara devam eden 900 öğrenci ile yapılan ön değerlendirmede ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplamda .925 olarak bulunmuştur. Böylece ölçeğin ilkökul öğrencileri için de kullanılabileceği gözlenmiştir. Ölçeğin hesaplanan aralıkları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları

Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
5	Tamamen Katılıyorum	5.00- 4.20
4	Katılıyorum	4.19- 3.40
3	Kısmen Katılıyorum	3.39-2.60

2	Katılmıyorum	2.59-1.80
1	Hiç Katılmıyorum	1.79-1.00

Araştırmada “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba okuma sıklığı, evde kitaplık olup olmadığına, her gün kitap okuyup okumamalarına ve bilgisayar ve internette ne kadar zaman geçirdiklerine ilişkin bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bir istatistik programı kullanılmış olup BİLSEM öğrencilerinin okuma tutumlarını belirlemek için frekans (f), yüzde (%), ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (SS) değerlerinden yararlanılmıştır. İlişkisel veri analizinin işe koşulmasında elde edilen verilerin homojenliğine bakılıp normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

**Tablo 3.** Verilerin Normalliği ile İlgili Bulgular

	Okuma tutumu ölçeği geneli
N	58
Ort	4,44
Medyan	4,57
Mod	4,57
Çarpıklık	-1,419
Basıklık	1,589
Kolmogorov-Smirnov	,225; p<,05

Tablo 3 incelendiğinde okuma tutum ölçeği geneli için oluşan medyan ve mod değerlerinin birbirine eşit olduğu ancak ortalamanın düşük olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise -1,419 ile 1,589 arasında değişmektedir. Kalaycı (2006)'ya göre normal dağılımda mod, medyan, ortalama değerleri birbirine eşittir. Farklı kaynaklarda çarpıklık-basıklık değerleri için en az (+1,5)- (-1,5) değerleri arasında olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2006). Bunun yanında örneklem büyüklüğünün 50 ve üstü olmasından dolayı Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve hesaplanan değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (,225; p<,05). Tüm bu gerekçeler doğrultusunda verilerin normal dağılım göstermediği yorumu yapılabilir. Bu kapsamda araştırma verilerinin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek için elde edilen verilerin analiz edilerek değerlendirilmesine ve elde edilen bulguların tablolar ile sunulmasına yer verilmiştir. Araştırmada, BİLSEM'e devam eden ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tüm verilerden elde edilen bulgu ve yorumlar, alt araştırma problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi "BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda örneklem grubunda yer alan öğrencilerin okuma tutumları ile ilgili veriler Tablo 4 ve 5'te sunulmaktadır:

**Tablo 4.** *BİLSEM Öğrencilerinin Okuma Tutumları Ölçeği ve Alt Boyutları ile İlgili Ortalamaları*

	N	$\bar{x}$	SS	Düzyey
GENEL TOPLAM	58	4,44	,410	Kesinlikle katılıyorum
Sevgi	58	4,53	,501	Kesinlikle katılıyorum
Alışkanlık	58	4,57	,434	Kesinlikle katılıyorum
Gereklilik	58	4,02	,482	Katılıyorum
İstek	58	4,39	,723	Kesinlikle katılıyorum
Etki	58	4,43	,566	Kesinlikle katılıyorum
Yarar	58	4,71	,423	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde BİLSEM öğrencilerinin okuma tutum ölçeği ortalamalarının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{x}=4,44$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu BİLSEM'e devam eden öğrencilerin okumaya yönelik yüksek bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde de öğrencilerin sadece gereklilik alt boyutunda "Katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{x}=4,02$ ) diğer tüm alt boyutlarda ise "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde yüksek tutum puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumayı gerekli görme ile ilgili diğer boyutlara göre daha düşük ortalamalara sahip oldukları söylenebilir.

**"BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:**

BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5. BİLSEM Öğrencilerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Okuma Tutumları ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
GENEL	Kız	33	30,38	1002,50	383,500	,649
	Erkek	25	28,34	708,50		
Sevgi	Kız	33	29,92	987,50	398,500	,824
	Erkek	25	28,94	723,50		
Alışkanlık	Kız	33	31,64	1044,00	342,000	,254
	Erkek	25	26,68	667,00		
Gereklilik	Kız	33	32,41	1069,50	316,500	,121
	Erkek	25	25,66	641,50		
İstek	Kız	33	30,21	997,00	389,000	,702
	Erkek	25	28,56	714,00		
Etki	Kız	33	29,91	987,00	399,000	,829
	Erkek	25	28,96	724,00		
Yarar	Kız	33	30,38	1002,50	383,500	,637
	Erkek	25	28,34	708,50		

Tablo 5'te BİLSEM öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde kız öğrencilerin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=30,38$ ) erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=28,34$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası sıra ortalamalar farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U= 383,500$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre okumaya yönelik tutumlarının değişmediğini göstermektedir. Ölçeğin her bir alt boyutu incelendiğinde de kız öğrencilerin tutum sıra ortalamalarının yine erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline benzer olarak grupların sıra ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak yine anlamlı değildir. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyet özellikleri açısından ölçeğin her bir alt boyutunda da benzer düzeyde okumaya yönelik tutum düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

**"BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:**

BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** *BİLSEM Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Tutumları ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P	Anlamlı farkın kaynağı	
Sınıf	<sup>1</sup> 3.sınıf	22	37,23	819,00	226,00	,006	1>2
	<sup>2</sup> 4.sınıf	36	24,78	892,00			

Tablo 6'ya bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde 3.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=37,23$ ) 4.sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=24,78$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar farkına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $U=226,000$ ;  $p<,05$ ) Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okumaya yönelik tutumlarının 3.sınıf lehine farklılaştığını göstermektedir. Bu durum 4. sınıftaki ders çeşitliliğinin öğrencilerin kitap okuma tutumlarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir

**“BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:**

BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** *BİLSEM Öğrencilerinin Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okuma Tutumları ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	N	Sıra ort.	Ki kare	P	
Anne eğitim durumu	Lise mezunu	16	29,72	,094	,954
	Üniversite mezunu	36	29,10		
	Yüksek lisans-Doktora	6	31,33		
Baba eğitim durumu	Lise mezunu	7	27,00	1,223	,543
	Üniversite mezunu	40	31,11		
	Yüksek lisans-Doktora	11	25,23		

BİLSEM'e devam eden öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre ölçeğin geneline bakıldığında annesi yüksek lisans ve doktora mezunu ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=31,33$ ) olanların sıra ortalamalarının, lise mezunu ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=29,72$ ) ve üniversite mezunu ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=29,10$ ) olanların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2=,954$ ;  $p>.05$ ). BİLSEM'e devam eden öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ölçeğin geneline bakıldığında babası üniversite mezunu ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=31,11$ ) olanların sıra ortalamalarının lise mezunu ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=27,00$ ) ve yüksek lisans ve doktora mezunu ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=25,23$ ) olanların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $X^2=1,223$ ;  $p>.05$ ).

**“BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları annelerinin ve babalarının kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:**

BİLSEM'e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının annelerinin ve babalarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** BİLSEM Öğrencilerinin Annelerinin ve Babalarının Kitap Okuma Durumlarına Göre Okuma Tutumları ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra ort.	Ki kare	P	Anlamlı farkın kaynağı
Anne kitap okuma durumu	<sup>1</sup> Ara sıra	21	21,83	7,623	,022	3>1
	<sup>2</sup> Genellikle	23	31,87			
	<sup>3</sup> Her zaman	14	37,11			
Baba kitap okuma durumu	<sup>1</sup> Hiç	5	9,40	10,392	,016	3>1
	<sup>2</sup> Ara sıra	27	28,41			
	<sup>3</sup> Genellikle	18	36,61			
	<sup>4</sup> Her zaman	8	29,75			

“Anne kitap okuma durumu” değişkenine göre ölçeğin geneline bakıldığında annesinin “her zaman” ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=37,11$ ) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamalarının, genellikle ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=31,87$ ) ve ara sıra ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=21,83$ ) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak “her zaman” kitap okuyanlar ile “ara sıra” kitap okuyanlar arasında “her zaman” okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $X^2=7,623$ ;  $p<.05$ ). “Baba kitap okuma durumu” değişkenine göre ölçeğin geneline bakıldığında babasının genellikle ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=36,61$ ) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamalarının, her zaman ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=29,75$  ve ara sıra ( $\bar{x}_{\text{sıra}}=28,41$ ) okuduğunu belirten öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Babasının hiç okumadığını belirten öğrencilerin sıra ortalamaları ise  $\bar{x}_{\text{sıra}}=9,40$ 'tır. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak genellikle kitap

okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında yine genellikle kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $X^2=10,392$ ;  $p<.05$ ).

**“BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları evlerinde kitaplık olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:**

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının evlerinde kitaplık olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi ile elde edilmiş sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** *BİLSEM Öğrencilerinin Evlerinde Kitaplık Olup Olmamasına Göre Okuma Tutumları ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları*

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Evinizde Kitaplık Var mı?	Evet	4 6	30,41	1399,00	234,000	,420
	Hayır	1 2	26,00	312,00		

Tablo 9 değerlendirildiğinde BİLSEM öğrencilerinin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre okuma tutumları incelendiğinde evlerinde kitaplık olan öğrencilerin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=30,41$ ) olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=26,00$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar değerlendirildiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $U=234,000$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre okuma tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

**“BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları kitap okuma sıklıklarına ve alışkanlıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:**

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının kitap okuma sıklıklarına ve alışkanlıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** *BİLSEM Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklıklarına ve Alışkanlıklarına Göre Okuma Tutumları ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları*

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kitap okuma sıklıkları	Bazen	2 0	29,8 3	596,50	373,50	,91
	Her gün	3 8	29,3 3	1114,5 0		

Düzenli kitap okuma alışkanlıkları	Evet	5	29,8	1553,0	137,00	,62
		2	7	0		
	Hayır	6	26,3	158,00	0	8
			3			

Tablo 10'a bakıldığında BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde bazen diyen öğrencilerin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=29,83$ ) her gün diyen öğrencilerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=29,33$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar farkına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $U=373,500$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına göre okuma tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre okuma tutumları incelendiğinde ölçeğin genelinde evet diyen öğrencilerin sıra ortalamalarının ( $\bar{x}=29,87$ ) hayır diyen öğrencilerin sıra ortalamalarından ( $\bar{x}=26,33$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamalar farkına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $U=137,000$ ;  $p>,05$ ). Bu bulgu BİLSEM öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre okuma tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

**“BİLSEM’e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:**

BİLSEM’e devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının bilgisayar ve internette zaman geçirme durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. BİLSEM Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternette Zaman Geçirme Durumlarına Göre Okuma Tutumları ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

		N	Sıra ort.	Ki kare	P	Anlamlı farkın kaynağı
Bilgisayar ve internette zaman geçirme	<sup>1</sup> Günde 1 saat ve daha az	48	32,52	10,728	,005	1>3
	<sup>2</sup> Günde 2 saat	5	22,20			
	<sup>3</sup> Günde 3 saat ve daha fazla	5	7,80			

BİLSEM öğrencilerinin “Bilgisayar ve internette zaman geçirme” değişkenine göre ölçeğin geneline bakıldığında günde 1 saat ( $\bar{x}_{sıra}=32,52$ ) zaman geçiren öğrencilerin sıra ortalamalarının günde 2 saat ( $\bar{x}_{sıra}=22,20$ ) ve günde 3 saat ve daha fazla ( $\bar{x}_{sıra}=7,80$ ) zaman geçiren öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın ise istatistikî olarak günde 3 saat ve daha fazla



zaman geçirenler ile günde 1 saat ve daha az vakit geçirenler arasında ikinci lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $X^2=10,728$ ;  $p<.05$ ).

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarını inceleme amacıyla yapılan ilişkin bu araştırmada örneklem grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Karadayı da (2019) BİLSEM'e devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını, eğilimlerini ve okuma tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin okuma tutumlarını oldukça yüksek bulmuştur. Ünal (2019) da özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına baktığı araştırmasında öğrencilerin yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin yeni bilgi öğrenme konularında istekli olmaları nedeniyle okuma tutumlarının yüksek çıktığı söylenebilir.

BİLSEM'E devam eden 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre okuma tutumlarına bakıldığında kız öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutlarında puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Karadayı (2019) ve Ünal (2019) da özel yetenekli öğrencilerin cinsiyete göre okuma tutumlarına baktıkları çalışmalarda bu çalışmayla benzer olarak kız öğrencilerin okuma tutumlarını yüksek düzeyde bulmuşlardır. Ayrıca çalışmanın bu bulgusunu destekleyen, özel yetenekli olmayan öğrencilerle yapılmış çalışmalar da mevcuttur (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Kuşdemir, 2019; Mete, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Balcı, 2009; Ünal, 2012). Bu çalışmalarda da okuma becerisine ilişkin kız öğrenciler lehinde sonuçlar yer almaktadır.

BİLSEM'e devam eden 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma tutumlarına bakıldığında 4.sınıfa giden öğrencilerin okuma tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda Karadayı'nın (2019), 5. sınıf öğrencileriyle; Ünal'ın (2019), 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 5. sınıftaki öğrencilerinin; Çeçen ve Deniz (2015)'in özel yetenekli olmayan lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada 11. sınıftaki öğrencilerinin okuma tutumları yüksek bulunmuştur. Bu araştırmadan farklı olarak Taşkın ve Aygün (2017) yaptıkları çalışmada 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına bakmış ve 3.sınıf lehine bir sonuç bulmuşlardır.

BİLSEM öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre okuma tutumlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının büyük çoğunluğunun eğitim seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak öğrencilerin anne babalarının eğitim durumları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Literatüre bakıldığında Kuşdemir (2019) 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri ile anne ve babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Balcı (2009) 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile anne baba eğitim durumları arasında bu araştırmayla aynı olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Farklı bir bulgu olarak Aküzüm (2021) anne ve babaların eğitim

düzeyi ile okuma tutumları alt boyutlarına göre anne ve babası okuryazar olmayan öğrenci aleyhine anlamlı fark bulmuştur.

Anne babalarının kitap okuma durumlarına göre sonuçlara bakıldığında annelerin babalara göre daha çok kitap okudukları görülmektedir. Okuma tutumunun gelişmesinde anne ve babaların kitap okuma sıklığının olumlu etkisi görülmüştür. Özdemir ve Şerbetçi (2018) yapmış oldukları çalışmalarında aynı bulguya rastlamışlardır. Keleş (2006) yaptığı çalışmada anne ve babalarının kitap okumalarının öğrenciler için “oldukça önemli” algılandığı sonucuna varmıştır. Evlerinde kitaplık olma durumlarına göre okuma tutumlarına bakıldığında evlerinde kitaplık olan öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma durumunun yüksek bulunduğu çalışmalar (Okur, Özsoy, 2017; Aküzüm, 2021; Taşkın, Aygün, 2017; Özdemir, Şerbetçi, 2018; Balcı, 2009; Ünal, 2012) da mevcuttur. Kitap okumayı seven ve alışkanlık haline getirmiş olan öğrencilerin ev ortamında da kitaplarla buluşması okumaya karşı yaklaşımlarını destekleyecektir. Buna karşın okuma tutumları ile evlerinde kitaplık olma durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ünal’ın (2019) özel yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmada aynı bulguya ulaşmasına karşın Özdemir ve Şerbetçi (2018) özel yetenekli olmayan 4.sınıf öğrencileriyle olan çalışmasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kitap okuma sıklığı ve alışkanlığına göre okuma tutumuna bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığını kazandıkları görülmektedir. Bu alışkanlığa bakılarak katılımcıların ileride iyi birer okuyucu olacakları düşünülebilir. Özel yetenekli öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında bu bireylerin okumaya ayırdıkları zamanın yüksek olduğu sonucuna ulaşan başka çalışmalar (Alevli, 2018; Ünal, Demirtaş, Erdoğan, 2018; Karadayı, 2019) da mevcuttur. Özel yetenekli olmayan öğrencilerle yapılan çalışmalarda bu öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip oldukları ve düzenli kitap okudukları (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Şahin ve Gültekin, 2022) ve okuma oranının düşük olduğu (Aytaş ve Altunbay, 2016) sonucuna ulaşılan çalışmalar görülmektedir.

BİLSEM öğrencilerinin bilgisayar ve internette zaman geçirmeleri sonucunda okuma sıklığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%82,8) bilgisayar ve internette günde 1 saat veya daha az zaman geçirdikleri saptanmıştır. Benzer olarak Karadayı (2019), çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin %23,51’inin internette haftada 1-2 saat %27,72’sinin internette günde 1 saat, %25,61’inin internette günde 2 saat, %9,82’sinin internette günde 3 saat %6,67’sinin internette günde 4 saat ve daha fazla vakit geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin internete çok zaman ayırmadıkları görülmektedir. Farklı olarak Köroğlu (2014), özel yeteneklilerin %48,6’sinin 1-3 saat arasında, %38,4’ünün 1 saatten az, %10,5’inin 4 saat ve üzerinde internette zaman geçirdiğini bulmuştur.

### **Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

BİLSEM'lerde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini destekleyici, farklı alanlarda yazılmış, yerli ve yabancı yayınların bulunduğu kitaplık oluşturulabilir. Öğrencilerin bu kitaptan faydalanmaları sağlanabilir ve yönelimlerine göre kitap seçenekleri artırılabilir. BİLSEM'lere yazar ve şairler davet edilerek onların öğrencilerle sohbet etmeleri, beraber okuma yapmaları sağlanabilir. Teknolojide fazla zaman geçiren öğrencilerin okumaya az zaman ayırdıkları sonucuna bağlı olarak öğrenciler teknoloji kullanımı konusunda bilinçlendirilebilir. Bu çalışma bir ildeki BİLSEM'e devam eden 58 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmanın daha kapsamlı olması ve daha güvenilir sonuçlar vermesi amacıyla birçok ili kapsayacak çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Aküzüm, L. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılığı. *Millî Eğitim Dergisi*, Özel sayı 1, 129-142.
- Aytaş, G., ve Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin “okuma eğilimleri” bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 165-190.
- Balci, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balci, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, N. and Çetinkaya, G. (2018). Reading habits and preferences of secondary school students. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bonds, C. ve Bonds, L. (1983). Reading and the gifted student, *Roepers Review*, 5(3),4-6.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çeçen, M., ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır İli örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çiçek Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 170, 339-345.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma* (1. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ekinci, E. (2007). Eğitimin ekonomik temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Yay. haz.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 161-198.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 32(164), 7-35.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *In handbook of reading research, Volume III*. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kadioğlu Ateş, H. ve Mazi, M. G. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 33-57.

- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadayı, F., 2019, *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Konya.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köroğlu, İ.Ş. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Medya Kullanımı Motivasyonları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Ley, T. C., and Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(2), 87-98.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., and Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., and Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 8 (30),934-956.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875351.pdf> sayfasından 09.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 29-41.
- Okur, A, Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2006). Using multivariate statistics, 5th ed. Boston: Allynand Bacon.
- Taguchi, G. (1993). *Taguchi Methods: Design of Experiments*. Dearborn, MI: ASI Press
- Taşkın, Ç. Ş. ve Aygün, H. E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.5(2), 215-232.

- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, A. ve Gültekin, G. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 29-45.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ünal D., Demirtaş, Z. ve Gür Erdoğan, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Millî Eğitim Dergisi, Özel sayı*,109-127.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451- 465.

### Extended Abstract

The aim of the research is to determine the reading attitudes of primary school students who attend BİLSEM, which is included in the scope of the study. The sub-objectives of the research are stated below. Bringing gifted individuals, who are curious about various interests compared to their peers, with books at an early age is important in terms of supporting their lifelong learning. Knowing the attitudes of gifted individuals towards reading and what kind of books they prefer to read is important in terms of bringing them together with the right books in the right environment.

### Methodology

In this study, quantitative research method was used and purposive sampling method was preferred in order to determine the reading attitudes of gifted 3rd and 4th grade students. Purposeful sampling provides detailed research by specifying rich information situations, adhering to the purpose of the study (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz, Kılıç, & Çakmak, 2008). In this context, gifted students enrolled in BİLSEM and studying in the 3rd and 4th grades were selected for the sample group.

### Findings

When BİLSEM students' reading attitudes are examined according to gender characteristics, it is seen that the average rank of female students ( $\bar{x}=30.38$ ) is higher than the average rank of male students ( $\bar{x}=28.34$ ) in the overall scale. When BİLSEM students' reading attitudes are examined according to their grade levels, it is seen that the average rank of 3rd grade students ( $\bar{x}=37.23$ ) is higher than the average rank of 4th grade students ( $\bar{x}=24.78$ ) in the overall scale. When we look at the overall scale according to the educational status of the mothers of the students attending BİLSEM, the average rank of those whose mothers are graduates and doctoral graduates ( $\bar{x}_{\text{rank}}=31.33$ ) is lower than that of those who are high school graduates ( $\bar{x}_{\text{rank}}=29.72$ ) and university graduates ( $\bar{x}_{\text{rank}}=29.10$ ). It is seen that the rankings are higher than the average. When we look at the overall scale according to the variable "Mother's book reading status", the average rank of the students who stated that their mothers read "always" ( $\bar{x}_{\text{rank}}=37.11$ ) is lower than that of the students who stated that their mothers read usually ( $\bar{x}_{\text{rank}}=31.87$ ) and occasionally ( $\bar{x}_{\text{rank}}=21.83$ ). It is seen that the rankings are higher than the average. When we look at the overall scale according to the variable "Father's book reading status", the mean rank of the students who stated that their father usually reads ( $\bar{x}_{\text{rank}} = 36.61$ ) is higher than the rank average of the students who stated that their father always reads ( $x_{\text{rank}} = 29.75$ ) and sometimes ( $x_{\text{rank}} = 28.41$ ). Appears to be high. When BİLSEM students' reading attitudes are examined according to whether they have a library at home or not, it is seen that the average rank of students who have a library at home ( $\bar{x}=30.41$ ) is higher than the average rank of students who do not have a library ( $\bar{x}=26.00$ ). When we look at the overall scale according to the "Spending time on the computer and internet" variable of BİLSEM students, the average rank of the students who spend 1 hour a day ( $\bar{x}_{\text{rank}}=32.52$ ) is 2 hours a day ( $\bar{x}_{\text{rank}}=22.20$ ) and 3 hours or more a day ( $\bar{x}_{\text{rank}}=7$ ). It is seen that the average rank of the students who spend .80) time is higher than their average.

## Results and Suggestions

In this research, which was conducted to examine the reading attitudes of gifted students, it was found that the reading attitudes of the students in the sample group were at a high level. When the mean scores of the sub-dimensions of the Attitude Scale towards Reading Habits are examined, it is seen that the highest score belongs to the "benefit" and "habit" dimensions, and the lowest average score belongs to the "necessity" and "desire" dimensions. Considering these results, it can be said that gifted students believe in the benefit of reading and make reading a habit, but their thoughts on finding reading necessary are weaker and their desire is lower than others.

When the reading attitudes of the 3rd and 4th grade students attending BİLSEM are examined by gender, the mean scores of the female students in the Attitude Scale towards the Habit of Reading Books in the dimensions of love, habit, necessity, desire, effect and benefit are higher than that of male students. When the reading attitudes of the 3rd and 4th grade students attending BİLSEM were examined according to the grade level, it was found that the reading attitudes of the 4th grade students were higher. Considering the reading attitudes of BİLSEM students' parents according to their educational status, it was seen that the majority of the parents of the students participating in the study had a high level of education. Considering the results according to the reading status of their parents, it is seen that mothers read more books than fathers. It has been observed that the frequency of reading books by parents has a positive effect on the development of reading attitude. Considering their reading attitudes according to their status of having a library at home, it was found that the number of students who have a library at home is quite high. Considering the reading attitude according to the frequency and habit of reading, it is seen that the gifted students gain the habit of regular reading. Considering this habit, it can be thought that the participants will be good readers in the future. It was concluded that the frequency of reading decreased as a result of BİLSEM students spending time on the computer and the Internet. In this study, it was determined that the majority of gifted students (82.8%) spend 1 hour or less a day on computers and the Internet. Based on the findings of the research, the following suggestions can be made:

In BİLSEMs, a library containing local and foreign publications written in different fields that support the interests and abilities of students can be created. Students can benefit from this library and book options can be increased according to their orientation. Writers and poets can be invited to BİLSEMs so that they can chat with students and read together. Based on the conclusion that students who spend too much time on technology spend less time on reading, students can be made aware of the use of technology.





## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### “NAZİM ÇEHÂR DERVİŞ”TE OĞUZCA SES VE ŞEKİL ÖZELLİKLERİ<sup>1</sup>

#### PHONETIC AND MORPHOLOGICAL FEATURES OF OGHUZ TURKIC IN ‘NAZİM ÇEHÂR DERSH’

Recep ARAL\*

\*Öğr. Gör., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Türkistan, Kazakistan / Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (DR), Uşak, Türkiye, [recepataral68@gmail.com](mailto:recepataral68@gmail.com),  
ORCID: 0000-0002-0558-8654

Talip YILDIRIM\*\*

\*\*Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Anabilim Dalı, Uşak, Türkiye, [talip.yildirim@usak.edu.tr](mailto:talip.yildirim@usak.edu.tr), ORCID: 0000-0002-8310-6614

Referans: Aral, R., Yıldırım, T. (2024). “Nazım Çehâr Derviş”te Oğuzca Ses ve Şekil Özellikleri. *Avrasya Dil ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 140-157.

Gönderilme Tarihi: 23.11.2024

Kabul Tarihi :20.12.2024

**Özet:** Oğuz Türkçesi unsurlarının tespitiyle ilgili çalışmaların ardından gerek tarihî gerekse çağdaş Türk lehçeleri ve eserlerindeki Oğuzca özellikler üzerine incelemeler de artmıştır. Karahanlı ve Harezmi edebî dillerinin devamı olarak gelişen Çağatay Türkçesi, 15. yüzyıl başlarından 20. yüzyıl başlarına kadar kullanılan edebî bir dildir. Çağataycanın klasik öncesi ve klasik devrindeki yazar ve eserlerinin büyük bir kısmı tespit edilerek üzerlerinde çalışmalar yapılmışken; klasik sonrası devrindeki yazar ve eserlerin çoğu bilinmemektedir. Dolayısıyla Çağatay Türkçesi eserlerindeki

<sup>1</sup> Bu çalışma, tarafımızca hazırlanmakta olan “20. Yüzyıl Başlarında Çağatay Türkçesiyle Yazılmış Nazım Çehâr Derviş (İnceleme-Transkripsiyonlu Metin-Dizin)” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

---

Oğuzca unsurların incelenmesi de klasik öncesi ve klasik devirde kaleme alınan eserler üzerinedir. Araştırmamızda klasik sonrası devirde kaleme alınan eserler üzerinde Oğuzca unsurların incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Otuzdan fazla eser kaleme alan ve çoğunu hayattayken yayımlatan Şâdi Töre Jâñgiruli, eserlerinden bazılarını Çağatay bazılarını ise Kazak Türkçesiyle yazmıştır. Şairin Çağatay Türkçesiyle kaleme aldığı eserlerden biri *Nazım Çehâr Dervîş*'tir. 1913 yılında nazire geleneğiyle kaleme alınan eserde, Kıpçak ve Oğuz dil özellikleri de görülmektedir. Bu çalışma, Şâdi ve eserinin hem klasik sonrası devrin şair ve eserleri arasında zikredilmesi hem de alan araştırmalarına katkı sağlaması amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada, Şâdi ve onun *Nazım Çehâr Dervîş* adlı eseri hakkında kısaca bilgi verildikten sonra eserdeki ses ve şekil bilgisinde görülen Oğuz dil özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu unsurların tespitinde daha önceki araştırmalarda Oğuzca olarak belirlenen özelliklerden faydalanılmıştır. Tespit ettiğimiz özellikler için verilen örnek cümleler, eserin Arap harfli nüshasından alınarak transkribe edilmiştir.

---

**Anahtar Kelimeler:** Çağatay Türkçesi, Oğuzca unsurlar, Şâdi Töre Jâñgiruli, Nazım Çehâr Dervîş, ses ve şekil bilgisi

---

**Abstract:** Following the studies on identifying Oghuz Turkic elements, studies on Oghuz features in historical and contemporary Turkish dialects and works have also increased. Chagatai Turkish, which developed as a continuation of Karakhanid and Harezm literary languages, was used from the early 15th century to the early 20th century. While most of the authors and works in the pre-classical and classical periods of Chagatai have been identified and studied, most of the authors and works in the post-classical period still need to be discovered. Therefore, the analysis of Oghuz elements in the works of Chagatai Turkish also focuses on the works written in the pre-classical and classical periods. Our research did not come across any study examining Oghuz elements in the works written in the post-classical period. Şâdi Töre Jâñgiruli, who wrote more than thirty works and had most of them published during his lifetime, wrote some of his works in Chagatai and some in Kazakh Turkish. One of the works written by the poet in Chagatai Turkish is *Nazım Çehâr Dervîş*. Written in 1913 in the tradition of nazira, the work also has Kipchak and Oghuz language features. This study has been prepared to mention Şâdi and his work among the poets and works of the post-classical period and contribute to the field research. In this study, after giving brief information about Şâdi and his work *Nazım Çehâr Dervîş*, the Oghuz linguistic features seen in the phonology and morphology of the work were tried to be determined. In determining these elements, the features identified as Oghuz in previous studies were utilized. The sample sentences for the features we identified were taken from the Arabic-lettered copy of the work and transcribed.

---

**Keywords:** Chagatai Turkish, Oghuz elements, Şâdi Töre Jâñgiruli, Nazım Çehâr Dervîş, phonology and morphology

---

## 1. Giriş

Karahanlı ve Harezmi edebî dillerinin devamı olarak gelişen ve kimi araştırmacılar tarafından Doğu Türkçesi olarak da ifade edilen Çağatay Türkçesi, Türk dilleri ailesinin Orta Asya grubuna mensup olan ve 15. yüzyıl başlarından 20. yüzyıl başlarına kadar kullanılan edebî bir dildir. Çağatay Türkçesi özellikle Nevâyî'nin eserlerinde klasik şeklini almıştır. Çağatay Türkçesini tasnif eden Türkologların dönem adlandırmalarında farklı terimler kullandıkları malumdur. Eckmann, Türkçenin Doğu kolunun beş yüz yıllık bir dönemini teşkil eden bu tarihî lehçeyi Samoyloviç'in Çağatayca tasnifinden hareketle: *Klasik Öncesi Devir* (15. yüzyılın başlarından Nevâyî'nin 1465'te ilk divanını tertibine kadar), *Klasik Devir* (1465-1600) ve *Klasik Sonrası Devir* (1600-1921) olmak üzere üç döneme ayırmıştır. Klasik öncesi devri, Eski Türkçe özelliklerin görüldüğü geçiş devri olarak değerlendiren Eckmann, klasik sonrası devirde hem Nevâyî dilinin taklit edildiğini hem de Özbek unsurlarının etkisinin olduğunu belirtmiş ve 1921 yılında Çağatay edebî dilinin yerini Özbek edebî dilinin aldığı ifade etmiştir (Eckmann, 2009, s. 9-16).

Türklük bilimi araştırmacılarının Çağatay edebiyatı klasik devri şairlerinin Türkiye ve Batı Avrupa'da bulunan edebî eserlerine erişmeleri klasik sonrası devir şairlerinin Sovyetler Birliği'nde bulunan eserlerine erişmelerinden daha kolay olmuştur. Bu yüzden klasik devir şairleri ve eserleri daha çok tespit edilip incelenirken klasik sonrası devir için bunu söylemek çok güçtür. Çünkü kaynaklarda adları geçmesine rağmen eserleri bilinmeyen yazarlar olduğu gibi, yazarı bilinmeyen eserler de vardır. Bu yüzden Çağatay edebiyatının klasik sonrası devrinin araştırılıp incelenmesi önem arz etmektedir (Yıldırım, 2015, s. 253-254).

“Ortak bir yazı dilinden inkişaf eden Oğuzca ve Çağatayca gelişimlerini farklı şekillerde devam ettirmiş olsalar da birbirleri üzerinde ortak bir geçmişin getirdiği karşılıklı etkilere sahiptir.” (Kundakçı&Akgül, 2023, s. 1089). Oğuzca özellikler üzerine yapılan ilk çalışmalarda, Oğuzcanın Eski Türkçedeki görünüşünün yanı sıra Kâşgarlı Mahmud'un *Divânü Lügât-it Türk'*te Oğuzca olarak belirttiği sözcük ve gramer özelliklerinin de araştırmacılar tarafından incelenerek Oğuzca unsurların tespit edildiği görülmektedir. Bu minvalde yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle Zeynep Korkmaz (1973; 1974; 1995; 1999) ve Gürer Gülsevin'in (1998; 2008; 2010) çalışmalarının Eski Türkçede Oğuzca unsurların tespiti için Türklük biliminin başvuru kaynakları olduğu söylenebilir.

Oğuzca unsurların tespit edilmeye başlanmasıyla birlikte tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri ile bu lehçelere ait eserler üzerinde de Oğuzca unsurların incelendiği çalışmalar zamanla artmıştır (Kaymaz, 2002; 2004; Levitskaya&Bayram, 2006; Gülsevin, 2007; Yıldız, 2009; Erenoğlu, 2010; Hazar, 2011; Aktan, 2015; Çolak, 2015; Onur, 2020; Sarıdağ&Gül, 2022; Kundakçı&Akgül, 2023). Bunlardan Kaymaz, Hazar ve Kundakçı'nın çalışmaları, özellikle Çağatay Türkçesinin klasik öncesi ve klasik devrinde kaleme alınan eserlerdeki Oğuzca unsurlar üzerinedir. Ancak yaptığımız araştırmalarda klasik sonrası devirde kaleme alınan eserler üzerinde Oğuzca unsurların incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oğuzca unsurların tespiti üzerine yapılan çalışmalarda, genellikle Oğuzlar ve Oğuz Türkçesinin tarihî seyri hakkında pek çok bilgiye yer verilmiştir. Bunun

için bu bilgileri tekrar etmek yerine Türkiye'deki araştırmalarda henüz yer almaya başlayan şair ve eseri hakkında bilgi vermenin daha yerinde olacağı düşünülmüştür.

Yukarıda belirtildiği üzere Çağatay edebiyatının klasik sonrası devrindeki şair ve eserlerin birçoğu bilinmemektedir. Bu çalışma, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde eserler kaleme alan Şâdi Töre Jâñgirulı ve onun *Nazım Çehâr Derviş* adlı eserinin hem klasik sonrası devrin şair ve eserleri arasında zikredilmesi hem de Çağatay Türkçesindeki Oğuz dil özellikleri üzerine yapılan alan araştırmalarına katkı sağlaması amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada, Şâdi Töre Cihangir Töre'nin 1913 yılında Çağatay Türkçesiyle kaleme aldığı *Nazım Çehâr Derviş* adlı eserindeki ses ve şekil bilgisinde görülen Oğuz dil özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu unsurların tespitinde daha önceki araştırmalarda Oğuzca olarak belirlenen özelliklerden faydalanılmıştır. Tespit ettiğimiz özellikler için verilen örnek cümleler ise eserin Arap harfli nüshasından alınarak transkribe edilmiştir. Örnek cümlelerin sonunda sayfa ve satır numaraları verilmiştir.

## 2. Şâdi Töre Jâñgirulı ve “Nazım Çehâr Derviş”

1855 yılında günümüz Türkistan Eyaleti'nde dünyaya gelen Şâdi Töre Jâñgirulı, Türkistan coğrafyasının önemli medreselerinde eğitim alırken Arap, Fars ve Çağatay dillerinin yanı sıra Doğu edebiyatının nazire geleneğini de çok iyi öğrenmiştir (Boranbayev, 2014, s. 79). Doğu edebiyatının konu ve olay örgüsünü kendine has bir üslupla yorumlayarak hem telif hem de nazire eserler veren şair, medreselerde Çağatayca yazılmış edebî eserleri çokça okumuş ve destanlarını da genellikle edebî dilin etkisiyle kaleme almıştır (Âbdiğapparova, 2011). Bilim adamı Boranbayev, Şâdi'nin destan, manzume, şiir ve şecere türlerinde otuzdan fazla eser kaleme aldığını ve Ekim Devrimi'nden önce, dönemin Kazak aydınları arasında en çok kitap yazan şair olduğunu belirtmiştir (2014, s. 41). Şâdi hayattayken bu eserlerinden on sekizini Taşkent, Kazan ve Orenburg'daki çeşitli matbaalarda neşrettirmiştir (Kelimbetov, 1974, s. 86).

20. yüzyıl başlarında Çağatay Türkçesi ve Kazak Türkçesiyle yazmış olduğu eserlerle zengin bir edebî miras bırakan Şâdi Jâñgirulı ve eserleri üzerine Türkiye'deki çalışmalar yeni başlamıştır. Dinî ve tarihî konulardaki eserlerinde İslam, Rus, Moğol ve Kazak tarihlerini ele alan Şâdi, Oğuzlar ve Karahanlılar hakkında bazı önemli bilgilere de yer vermiştir (Aral&Yıldırım, 2024, s. 773-775). Eserlerinde Oğuzlar hakkında bilgilere yer veren şairin, eserlerini kaleme alırken Oğuz dil özelliklerini de kullandığı bu makalede ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Şâdi'nin eserleri incelendiğinde Doğu edebiyatının meşhur eserlerine yazdığı nazirelerin oldukça fazla olduğu görülmüştür. Şairin bu eserlerinden biri *Nazım Çehâr Derviş*'tir. Şâdi bu eseri, 14. yüzyıl başlarında Emîr Hüsrev-i Dihlevî tarafından Farsça yazılan ve Dünya edebiyatında *Bağ u Bahar* adıyla da bilinen *Hikâye-i Çihâr Derviş*'e nazire olarak kaleme almıştır.

Eserin giriş ve sonuç bölümlerinde, *Çehâr Derviş* ile ilgili hikâyenin daha önce nesirle kaleme alınan farklı nüshalarının da bulunduğunu ifade eden şair, nazımla kaleme aldığı kendi eserinin diğerlerinden farklı olduğunu belirtmiştir (Cihângir, 1913). Olay

örgüsü bakımından karmaşık bir eser olan *Nazım Çehâr Dervîş*, her biri ayrı bir eser sayılabilecek farklı hikâyelerden teşekkül etmiştir (Kelimbetov 1974, s. 31). Bilim adamı Karıpbayev, farklı hikâyelerden oluşan bu eserin küçük bir “hamse” olarak nitelendirilebileceği görüşündedir (2018, s. 263). *Nazım Çehâr Dervîş*'te, çeşitli sebeplerle farklı coğrafyalardan çıkan ve Konstantiniyye'de yolları kesişen dört dervîşin maceraları ayrı birer hikâye olarak verilmiştir. Ayrıca bu hikâyeler anlatılırken olaylara dâhil olan diğer kişiler için de farklı hikâyelere yer verilmiştir. Bu yüzden eser sadece dört hikâyeden değil, on iki hikâyeden ibarettir. Olay örgüsü oldukça karmaşık olan eserde; adalet, aşk, fedakârlık, insan aklı ve insanın manevi yolculuğu gibi konular ele alınmıştır.

*Nazım Çehâr Dervîş*'i 20. yüzyıl başlarına kadar Türkistan coğrafyasında edebî ve resmî dil olarak kullanılan Çağatay Türkçesiyle kaleme alan Şâdi, eserde Kıpçak ve Oğuz dil özelliklerini de oldukça fazla kullanmıştır. Kazakistan'daki araştırmalarımız neticesinde eserin 1913 yılında Taşkent'teki Gulam Hasan Arifcanova Litografyası'nda basılan üç nüshası tespit edilmiştir. Bu çalışmada faydalandığımız nüsha, Astana'daki L.N. Gumilev Avrasya Millî Üniversitesi Otırrar Kütüphanesinin nadir eserler ve el yazmaları bölümündeki 126 numaralı klasörde saklanmaktadır. Eserin kapak sayfasında, nazmedenin Şâdi Töre Bin Cihangir Töre olduğu bilgisi yer almaktadır. Eserin her bir sayfasında (başlıkların yer aldığı sayfalar hariç) iki sütundan yirmi üç dize bulunmaktadır. 192 sayfadan oluşan eserdeki sayfaların üst kısmında sayfa numarası yazmaktadır. Eserin sonunda, Şâdi'nin dört tane neşredilmiş; on yedi tane de neşredilmek üzere hazırlanmış olan toplam yirmi bir eserin listesine yer verilmiştir.

### 3. Nazım Çehâr Dervîş'te Tespit Edilen Ses ve Şekil Özellikleri

#### 3.1. Ses Bilgisi

##### Kelime başındaki b- > m- değişimi:

Yenisey kitabelerindeki kelimelerde geniz sesinden önce b'nin m'-ye değiştiği görülmektedir (Gabain, 2003, s. 39). Çağatay Türkçesinde kelime başındaki b sesi genellikle korunurken daha önce m'-ye çevrilen kelimelerin de devam ettiği görülmektedir (Eckmann, 2017, s. 115). Kelime başındaki b->m- değişimi bakımından b-'li şekillerin bulunması Oğuzca bir özelliktir (Korkmaz, 2010, s. 12). Nazım Çehâr Dervîş'te 1. çokluk kişi zamiri olarak 'biz' kullanılmıştır. Fiil çekiminde ise 1. teklik şahıs eki olarak 'men' şekli tercih edilirken sadece bir yerde 'ben' şekline yer verilmiştir. Ayrıca eserde 1. çokluk şahıs eki olarak 'miz' şekli tercih edilirken sadece bir yerde 'biz' şekline rastlanmıştır. Eserde işaret zamiri olarak genellikle 'mu' zamiri kullanılsa da 'bu' zamirine de oldukça fazla yer verilmiştir.

- bul aytқан érenlerniñ hürmetidin / **bizni** hem cehennemdin amân éltgey (3/7)
- Yemendin aşlı selîm **boladur-men** / bul kızdur qarındaşıım birge tuğan (10/15)
- körmegen bir şehrnî mekân étsek / elbette kem **bolmas-ben** hiç kimnen mén (88/14)
- anañız qaysı türlü fermân étdi / **bende-miz** cân barında sizge bizler (104/20)

- çol zamān āvāz kılip aytdı ol kız / sizlerge körmeklikge **nā-maḥrem-biz** (165/15)
- ol érdin **muni** éşitip **munda** kéldim / bul yerde ülfet bolup sizni kördim (66/13)
- bul işin şer'atge teris bilip / hōcağa **bu** sözni aytıp āvāz bergen (73/9)

#### **Kelime içi ve sonundaki -d-, -d > -y-, -y değişimi:**

Kelime içinde ve sonundaki diş arası -d-, -d'lerin çoğu Çağatay Türkçesinde -y-, -y'ye dönüşmüştür (Eckmann, 2017, s. 116). Ercilasun, diş arası d'lerin y olmasının Oğuzca bir özellik olduğunu belirtmiştir. (2004, s. 458). Nazım Çehār Derviş'te bu ses değişiminin olduğu örneklerden bazıları şunlardır:

- ne kördiņ kıysı türlü 'izet taptıņ / ma'lüm ét başdan **ayaķ** barçasın hem (18/14)
- her zamān turur érdim 'işkım ketip / kıaşımnan **ayırmasdım** yoldaş étip (27/12)
- ékevmiz birnéçe vaķt kün kéçürdik / bir laħza **ķayęu** körmey ħurrem ve řād (152/3)
- köñlümnü **ķayęı** basıp ölse m kérek / étmesenį müdde'amnı éylep kabül (37/19)
- bir öyde tün bolęanda yalęuz **ķoyup** / mihmāņa munda kélip bolmaydurlar (16/10)

#### **Kelime başındaki t- > d- değişimi:**

Çağatay Türkçesinde kelime başındaki t-'ler genellikle korunurken; bazı kelimelerde d-'ye dönüşmüştür (Eckmann, 2017, s. 116). Bu hususta t-'den yana olan Çağatay Türkçesinde t- yerine d-'li örneklerin görölmesi Oğuzcanın bir özelliğidir (Kaymaz, 2004, s. 205). Kelime başındaki bu ötümlüleşme Oğuzca için karakteristik bir özelliktir (Gölsevin, 2016, s. 276). Nazım Çehār Derviş'te t- > d- değişiminin tespit edildiği bazı örnekler şu şekildedir:

- bir şanem yüzi ay **dék** saçı sünbül / serv-ķadd kifriği oķ nāzenin gül (8/21)
- ol ħusrev ta'yin éter bir ādemęa / körer-sén bir ğarib **dur** barsaņ anda (41/22)
- kıayęırıp yığlar érdi bul sözni **dép** / fikr étip turar érdim oylanıp köp (43/4)
- sén **dağı** aĥvāliņni eyle rüşen / nesliņ kim kıay şehrdin boladur-sen (60/3)

#### **Bazı eklerin başındaki t'lerin d'li şekillerinin tercih edilmesi:**

Çağatay Türkçesinde sert ünsüzlerle biten kelimelere t'li eklerin d'li biçimleri de eklenebilir (Eckmann, 2017, s. 116). Sert ünsüzle biten kelimelerde bazı eklerin başında bulunan t'li şekillerin tonlulaşarak d'li şekillerinin tercih edilmesi Oğuzcanın bir etkisi olarak değerlendirilebilir (Ercilasun, 2004, s. 459). Nazım Çehār Derviş'te sert ünsüzlerden sonra d'li eklerin tercih edildiği yerlerden bazıları şu şekildedir:

- özümniņ 'Acem řāhı atam érdi / **eřrāfdan** kıaņça yurtlar ħükmüne éndi (34/10)

- kebāb yep şarāb içip nağme çalıp / çıkmasdan bir **meclisde** üç kün **ötdi** (18/2)
- kılınıñ hem bilinmesdi hiç nişānı / yığlardım ba'zı **vaıktda** oylap anı (176/14)
- tarı atsa başımızğa neler kélir / **felekidin** kıyası türlü naşib berir (5/22)
- āvāznıñ hoşlığının hayrān bolup / bülbüller **sayramaıdan** turup qaldı (17/21)
- özümde özüm aytdım ölüm kélidi / 'ışk ehli **kılıçdan** hem kaçmas érdi (134/17)
- yüzi gül tişleri dürr saçı sünbül / körmegen hiç ādem-zād bul **revişde** (36/14)
- **Allahdan** merhāmetlik bolar édi / dīdārın ata ananın körsen barıp (61/19)
- ékevi mağan **aytdı** inim turıñ / şehirde temāşası **köpdür** munıñ (95/22)

#### **Çok heceli kelimelerin sonundaki -g/-ğ ünsüzünün erimesi:**

Ercilasun, birden fazla heceli kelimelerin sonunda bulunan -g/-ğ ünsüzünün erimesini Oğuzca bir özellik olarak değerlendirmektedir (2004, s. 457). Nazım Çehâr Derviş'te türlü<türlüg kelimesinin hem aslı g-'li şekliyle hem de eriyen şekliyle kullanıldığı tespit edilmiştir.

- kélardi içkeriden **türlük** āvāz / sāzların sāzendeler kılardı sāz (185/11)
- ékevmiz birge oturup ħorāk étdik / fişürgen néçe **türlü** ta'āmların (89/3)

#### **Ek ve hece başında g/-ğ- ünsüzünün erimesi:**

Çağatay Türkçesinde hece başındaki ğ/g seslerinde köklü bir değişiklik olmamıştır. Ancak Çağataycada kullanılan bazı kelimelerde, hece başındaki damak sesi daha önceki dönemlerde kaybolmuştur (Eckmann, 2017, s. 117). İkinci ve daha sonraki hecelerin başında bulunan -g/-ğ'lerin erimesi Oğuz Türkçesinin özelliklerinden biridir (Ercilasun, 2004, s. 457). Nazım Çehâr Derviş'te kérek<kergék kelimesinde bu ses erimesine rastlanmıştır.

- köñlümnı kayğı basıp ölsem **kérek** / étmesen müdde'āmnı éylep kabül (37/19)
- men aytdım mağan ħakkı **kérek** érmes / irzā'lık iltifātın boladur bes (40/15)

#### **k > ħ değişimi:**

Eckmann, Çağatay Türkçesindeki k>ħ değişiminin daha önceki dönemlerde ortaya çıktığını ifade ederken (2017, s. 117); Kaymaz ise Karahanlı Türkçesinde başlayan bu ses değişikliğinin Azerbaycan Türkçesinde genelleştini belirtmiş ve bu değişimi Oğuzca bir özellik olarak değerlendirmiştir (2002, s. 159). Nazım Çehâr Derviş'te k>ħ değişimi yahşı (iyi, güzel), yahşılık (iyilik, güzellik) ve kulaħ (kulak) kelimelerinde tespit edilmiştir.

- hem yana fülād nize qolunda bar / argumaı bir **yahşı** atğa minip turar (58/1)
- bolmasa merhāmet kıp günāhım kéç / yamanlık **yahşılıkğa** bolğay mu hiç (23/18)
- kélgenler kórğānıdın kaçıp kétken / pād-şānıñ **kulaħına** ħaber yetken (167/23)

#### **Ünlü yuvarlaklaşması:**

Eski Oğuz Türkçesinin en belirgin dil özelliklerinden biri, sadece yuvarlak veya düz şekli bulunan ek ve yardımcı ünlülerin küçük ünlü uyumunu bozmasıdır. -Ur ve -DUr ettirgen çatı ekleri, emir kipinin hem teklik 3. şahıs eki hem de çokluk 2. ve 3. şahıs ekleri yuvarlaklaşmanın görüldüğü yerlerden bazılarıdır (Ercilasun, 2004, s. 458). Oğuzcaya ait bu yuvarlaklaşmaların Nazım Çehâr Dervîş'te tespit edildiği bazı örnekler şu şekildedir:

- ol işdin kutulmağğa taleb étse / kabristân ziyâretin **kılsunlar** tîz (5/5)
- azrak ékeviniz şabr étiniz / aþlarını alıp **çıksun** éger urup (95/21)
- **sındurdi** dervâzeni bul kız urup / oturdık tañ atқан соñ içge kirip (60/13)
- men aytdım ey pâd-şâhım 'arzim tıñla / köreyin bir mertebe **kéltür** munda (151/19)
- Allahnıñ fazlı birlen bul küñgeçe / osulayça yürür érdim kün **kéçürüp** (102/18)

### 3.2. Şekil Bilgisi

#### -Asl sıfat-fiil eki:

Kaymaz, Eski Anadolu Türkçesinin karakteristik eklerinden biri olan -Asl ekinin, Çağatay Türkçesinde hem sıfat-fiil hem de çekimli fiil olarak görüldüğünü belirtmiştir (2004, s. 205). Nazım Çehâr Dervîş'te bu eke sadece bir yerde rastlanmış ve sıfat-fiil olarak kullanıldığı görülmüştür.

- sâ'atnıñ hûb yahşısı bolar dédi / **kélesi** éki yıldan keyin barıp (156/23)

#### Duyulan geçmiş zaman eki ve sıfat-fiil eki olarak kullanılan -miş eki:

Kaymaz, bugünkü Oğuz lehçelerinde hem sıfat-fiil hem de duyulan geçmiş zaman eki olarak kullanılmakta olan -miş ekinin Eski Anadolu Türkçesinde de bugünkü gibi olduğunu ifade etmiş ve bu yapının örneklerinin az da olsa Çağatay Türkçesinde de görüldüğünü belirtmiştir (2004, s. 206). Nazım Çehâr Dervîş'te -miş ekinin duyulan geçmiş zaman ve sıfat-fiil eki olarak kullanımı yalnızca aşağıdaki örneklerde tespit edilmiştir.

- barganım kélgenimdin haber berdim / tağdîrniñ **yazmışı** dép barı heme (64/10)
- Allahdan peygamberğa kelâm tüşti / harâm dép itniñ ağızı **yazılmıştı** (77/18)
- kiygeni aþlas kimhâb néçe tüsti / mürvârîd aþl taşlar **tağılmıştı** (86/17)
- qosulup hîçbir âdem yürmeydi éken / tağdîrniñ naşib bolmay **yazmışında** (87/11)

#### -UbAn zarf-fiil eki:

-UbAn zarf-fiil eki, Eski Türkçede -(X)p zarf-fiil ekinin genişletilmiş şekli olan -(X)pAn biçimindedir (Tekin, 2003, s. 174). Yücel, bu zarf-fiil ekini Oğuzca bir unsur olarak değerlendirmiştir (1995, s. 77). -p zarf-fiil ekinin genişletilmiş şekli olan ve Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde çok sık kullanılan -(U)pAn/-(y)UbAn zarf-fiil eki Oğuzcanın



karakteristik özelliklerinden biridir (Korkmaz, 1974, s. 29; Gülsevin, 1998, s.4 ). Nazım Çehâr Dervîş'te bu zarf-fiil ekine sadece bir yerde rastlanmıştır.

- artıkça atam mağan **boluban** şād / hayr étken tilā kümüş her neçük zād (138/11)

#### **Geçmiş zaman eki olarak -DUK ekinin kullanılması:**

Ercilasun, görülen geçmiş zamanın çokluk 1. şahsında -dİmlz yerine -dUk çekiminin kullanılmasını Oğuzca bir özellik olarak değerlendirmektedir (2004, s. 460). Nazım Çehâr Dervîş'te görülen geçmiş zamanın çokluk 1. şahıs çekiminin; koy- (3), kon- (1) ve yügür- (1) kelimelerinde -duğ şeklinde çekimlendiği tespit edilmiştir.

- éşitip uruğ tuğğan kélđi barı / laħdge namāz oqup **koıduğ** anı (6/14)
- bir küni eşrafına barıp **konduğ** / bar éđi 'azım deryā orta yolda (82/2)
- çol yerde birbirevge uçradık kez / **yügürdüğ** ađdan tūsüp barçamız tız (148/6)

#### **İlgi hâli eki +Uŋ / +nUŋ:**

Çağatay Türkçesindeki ilgi hâli eki +nıŋ/niŋ, yuvarlak ünlülerden sonra +nuŋ/+nüŋ şeklinde de görülebilir (Eckmann, 2009, s. 69). Köktürkçede ilgi hâli ekinin, ünlü ile biten kelimelerden sonra +nıŋ, ünsüzle biten kelimelerden sonra ise +nı şeklinde kullanılması Oğuz Türkçesinin karakteristik özelliklerinden biridir (Gülsevin, 1998, s. 3-4). Ercilasun da, ilgi hâli ekinin +Uŋ ve +nUŋ şeklinde kullanımını Oğuz Türkçesi özelliği olarak değerlendirmiştir (2004, s. 459). Bu ekin Nazım Çehâr Dervîş'te kullanımıyla ilgili örnekler şu şekildedir:

- kız aytdı ol **yigitniŋ** aldına bar / **méniŋ** hem irzā' lıgım çol bolurlar (16/21)
- bularğa düşmen bolsañ oğluŋ misāl / **öziŋ** hem öler-sen dép izhâr étken (168/1)
- haberin sorağan-men hiç kim bilmey / ol **kızniŋ** hasretinde kayğı yerdim (176/13)

#### **Birinci teklik kişi zamirinde +im ilgi eki:**

Türk dilinde tamlayan ekinin sonundaki 'ŋ' ünsüzü günümüze bazı lehçelerde korunurken veya 'n' şekline dönüşürken; Oğuz diyalektlerinde 1. kişi zamirlerinin çekiminde 'm' şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Gülsevin, 2007, s. 305). Çağatay Türkçesinde 1. teklik kişi zamiri, ilgi eki aldığında mening/ining şeklindedir (Eckmann, 2017, s. 122). Gülsevin, tarihî dönemlerde 1. kişi zamirinin genitif ekinin sonundaki 'ng' ünsüzün Eski Anadolu Türkçesinde 'm' olarak görüldüğünü belirtmiş (1997, s. 26) ve "menim" şeklindeki çekimi Oğuzca bir özellik olarak değerlendirmiştir (2010, s. 61). Nazım Çehâr Dervîş'te 83 yerde "méniŋ", 15 yerde de "menim" şeklinde görülen bu ek için örnekler şu şekildedir:

- içimde cân dildin müştāk érđim / **méniŋ** hem şeh kızına köŋlüm ketip (98/22)
- sén aytkıl 'Acemlikdur zātım **menim** / köŋlümde uşbu fuŋnı körsem déđim (103/10)

- ol aytdı şeh̄r-i Reyhān çın mekānım / dünyādār bay kişi ēdi atam **menim** (107/21)

#### **Belirtme hâli eki +(l)g'ın +(y)l olması:**

Çağatay Türkçesinde belirtme hâli eki +nl, 3. şahıs iyelik ekinden sonra genellikle +n şeklindedir (Eckmann, 2009, s. 74; Eckmann, 2017, s. 120). Gülsevin, Köktürk Bengü Taşlarındaki +(l)g belirtme hâli ekinin Oğuz lehçelerinde +(y)l olarak devam ettiğini ifade etmiştir (1998, s. 3). Nazım Çehâr Dervîş'te belirtme hâli ekinin +(y)l şeklinde kullanımına şu örneklerde rastlanmıştır.

- izleydi öltürmekge **seni** Nevfel / ketmekge âdem körmey **fikrini** kıl (119/2)

#### **Yönelme hâli eki +(y)A ekinin kullanımı:**

Eski Türkçede yönelme hâl eki genellikle +KA nadiren de +A şeklinde; ünlülerden sonra ise +(y)A şeklinde görülmektedir (Gabain, 2003, s. 63). 1. ve 2. teklik kişi iyelik eklerinden sonra gelen yönelme hâli ekinin Eski Türkçe dönemi metinlerinde baştaki K ünsüzünün düşmesi sonucunda +A şeklinde görülmesi Oğuz Türkçesi özelliğidir (Ata, 2002, s. 58). Nazım Çehâr Dervîş'te yönelme hâli ekinin +A şeklinde kullanımına rastlanan örneklerden bazıları şu şekildedir:

- **öziçe** tâc tahtım helâl bolsun / dünyādān ecel yetip kêtsem ölüp (122/20)
- keltürme dünyām yok dēp **könlüğe** ğam / tapa-mén bir laħzada barçasın hem (19/2)
- **Hudāya** qanday kılip tapa-men dēp / qayıqda barur érdim oylap 'aql (101/15)

#### **+dAn ayrılma hâli ekinin kullanımı:**

Oğuz Türkçesinde ayrılma hâli eki +dAn şeklindeyken (Ercilasun, 2004, s. 259), Çağatay Türkçesinde +dIn şekline dönüşmüştür (Eckmann, 2009, s. 91). Çağatay Türkçesinde ayrılma hâli için +dIn ekinin yanı sıra +dAn eki ile de karşılaşılmıştır Oğuzca bir özelliktir (Kaymaz, 2004, s. 206). Nazım Çehâr Dervîş'te ayrılma hâli eki gerek +dIn/+din gerekse +dAn şeklinde oldukça fazla kullanılmıştır.

- ol aytdı ey mihmānım 'azîz **cāndın** / hoş keldiñ rāzî bolsun Allah **sendin** (126/11)
- **evveldin** çol küngeçe işlerimni / bildirdim **basdan** ayak zıkr étip (137/20)
- ékevmiz éki eşekni alıp mindik / **pād-şādan** ruħşat alıp yolğa kirdik (163/9)
- ékinçi bir **éçigden** yana kélip / zıkr éttdi ağızına alıp şu Allahnı (121/5)

#### **Emir kipi çekimleri:**

Çağatay Türkçesinde emir kipi çekimi 2. teklik şahısta eksiz ya da -GIl, -GIn ekleriyle yapılırken 2. çokluk şahısta ise -ŋ, -lŋ, -lŋlz, -ŋlar, -lŋızlar ekleriyle yapılmaktadır (Eckmann, 2009, s. 123). Eski Türkçede emir kipinin 2. şahıs teklik ve çokluk şekillerinin iki türlü olduğunu dile getiren Korkmaz, bunlardan birincisinin teklikte yalnız fiil kökünün kullanılması, çoklukta ise -lŋ ekinin eklenmesi; ikincisinde ise teklikte -GIl, çoklukta ise -lŋAr ekinin eklenmesiyle yapıldığını ifade etmiş ve bunlardan birinci

şeklin Oğuzca'yı temsil eden bir ek türü olduğunu belirtmiştir (2010, s. 13). Nazım Çehâr Dervîş'te bu durumlara örnek kullanımlar ise şu şekildedir.

- söz kılğan hâlâyıknıñ köñli **işensün / öltürgil** ol yigitni kılıç birlen (46/8)
- nesliñni **ayt** özleriñiz kim érür-siz / kün çıkmay yibermey-miz sizlerni biz (62/7)
- kük-närni mundın burun körmep édim / aldıma **kéltür** dédim şādlanıp köp (26/10)
- pād-şāniñ müdde'ası hāşıl bolğay / bir yerge yolukğan soñ **barıñ** heme (33/19)
- bî-günāh şeh-zādeni öltürürler / onan da anıñ hālin te'essüf **kılıñ** (43/13)

#### **Şart kipinin iyelik kökenli eklerle çekimlenmesi:**

Ercilasun, şart kipinin iyelik kökenli eklerle (1. çokluk şahıs hariç) çekimlenmesini Oğuz Türkçesinin bir özelliği olarak değerlendirmiştir (2004, s. 460). Bu durumla ilgili Nazım Çehâr Dervîş'te yer alan bazı örnekler şunlardır.

- men **kaıtsam** öziñizdin **bolsa** ruşşat / atamni barıp **körsem** uşbu fırsat (74/11)
- yüzügin mağan berdi nişān kılıp / **körsetseñ** hāliñ sorar dédi bilip (109/23)
- yana aytdı maħabbetlik da'vā **kılsañ** / lâzımdur aytkanımnı kılıp **tursañ** (14/1)

#### **Yeterlilik fiili -A bil- yapısı:**

Günümüz Oğuz lehçelerinde yeterliliğin bil- fiili ile yapıldığı görülmektedir (Gülsevin, 2010, s. 62-63). Kaymaz, yeterlilik fiili için Doğu Türkçesinde asıl yapının -A al- şeklinde olduğunu ifade etmiş (2002, s. 157) ve Çağatay Türkçesinde -A al- şeklinin yanı sıra Oğuzcadan alınan -A bil- şeklinin de görüldüğünü belirtmiştir (2004, s. 204). Nazım Çehâr Dervîş'te yeterliliğin -A al- şeklinde 48 yerde, -A bil- şeklinde ise 5 yerde yapıldığı tespit edilmiştir.

- andın soñ nefesime cān kirdi kem / tağı da biraz yatdım **ala'lmay** dem (97/18)
- kirmekge hîç taraıfdan yol **tapa'lmay** / néçe kün miħnet çekip rencidim köp (101/21)
- men aytdım kızğa qarap āferīn-bād / bul işni **kıla bilmes** hîç ādem-zād (30/7)
- қаңçama şāh şeh-zādeler sorağanmen / yaқınlıқ **kıla bilmes** muña hergiz (166/9)
- bilmekge birnéçe ādem öyge barğan / éçigin **aça bilmey** hayrān қалған (167/9)
- cinn perî teşhîr bolup **kéte bilmes** / dép aytdı kırıkğa yetse eger bular (159/2)
- miħmān ğıp ol yigitni çakırmaqğa / çamamız **kéle bilmes** bizniñ hergiz (18/20)

### i- (é-) < ir- (ér) “olmak” fiili:

Oğuz Türkçesinde fiillerin birleşik çekimleri ile isim çekimleri; er- “olmak” fiilinin sonunda bulunan r’nin düşmesi ve e’nin daralması sonucunda ortaya çıkan i- fiili ile yapılırlı olmuştur (Ercilasun, 2004, s. 460). Çağatay Türkçesinde ir- “olmak” fiili gerek vezin gereği gerekse Oğuzcanın etkisiyle i- fiiliyle nöbetleşe kullanılmıştır (Yücel, 1995, s. 51; Kaymaz, 2004, s. 205). Nazım Çehâr Dervîş’te, birleşik fiil çekimleri ile isim çekimlerinde vezin gereği hem ér- hem de é- fiili kullanılmıştır.

- men aytdım sizge aytarlık bul yumuşım / bar **ér**di bir mestüre ‘azîz kişim (15/16)
- aytmakğa kıyın **érür** mağan bul söz / âdemğa aytmay **édim** burun hergiz (73/18)
- qarasam éki argumak turğan **éken** / üstüne éger encâm urğan **éken** (86/5)

### Zamir n’si:

Kaymaz, zamir n’sinin Çağatay Türkçesinde belirgin bir özellik olarak kullanılması da Oğuzcanın etkisiyle pek çok örnekte bulunduğunu ifade etmiştir (2002, s. 160). Nazım Çehâr Dervîş’te zamir n’si kullanımına örnekler şu şekildedir.

- dellâlğa bir havlini bahâlatıp / fül berip **bahâsınça** aldık satıp (89/16)
- zîneti burunğıdan **ança** artık / içine bir serâyınır barıp kirdi (126/16)
- **kolunda** uşlap turğan haţtnı oqup / tömende aytkan sözni kıldı âğâz (128/6)
- éki taş yol yürgende bâğ körüdi / bir havli **ortasında** hem tururdi (135/15)
- cennetde dıraht tûbâ misâlinde / **içinde** ol serâyınır bir bâğ kördim (136/3)

### Soru eki olarak +mI kullanımı:

Kaymaz, Çağatay Türkçesinde soru ekinin +mU biçiminde yuvarlak ünlülü kullanıldığını; +mI biçiminin ise Oğuzca bir özellik olduğunu belirtmiştir (2004, s. 207). Nazım Çehâr Dervîş’te soru ekinin iki yerde +mı şeklinde kullanıldığı tespit edilmiştir.

- ol âdem meni körüp nazâr salıp / dép aytdı bola **mı-sén** sén sevdâ-ger (42/6)
- sumén ot birbirine yakınlaşıp / turmakğa boladı **mı** hîç münâsib (150/14)

### 4. Sonuç

Eserlerini Çağatay Türkçesi ve Kazak Türkçesiyle kaleme alan Şâdi, medreselerde Çağatayca yazılmış edebî eserleri bolca okuduğu için destanlarını genellikle edebî dilin etkisiyle yazmıştır. Dolayısıyla Şâdi’nin Çağatay edebiyatının son dönem şairleri arasında zikredilebileceği düşüncesindeyiz. Şâdi’nin Doğu edebiyatının meşhur eserlerine yazdığı nazirelerden biri *Nazım Çehâr Dervîş*’tir. Bu eser, 14. yüzyıl başlarında Emîr Hüsrev-i Dihlevî tarafından Farsça yazılan ve Dünya edebiyatında *Bağ u Bahar* adıyla da bilinen *Hikâye-i Çihâr Dervîş*’e nazire olarak kaleme alınmıştır.

Oğuzca unsurların tespit edilmeye başlanmasının ardından gerek tarihî gerekse çağdaş Türk lehçeleri ile bu lehçelere ait eserler üzerinde Oğuzca özelliklerin incelendiği çalışmalar artmıştır. Çağatay edebiyatındaki eserler üzerinde Oğuzca özelliklerin

incelenmesi ise genellikle klasik öncesi ve klasik devir için yapılırken klasik sonrası devir için yapılmamıştır.

Kazakistan'daki araştırmalarımız neticesinde tespit ettiğimiz *Nazım Çehâr Derviş* adlı eser üzerine hazırlanan bu çalışmayla Çağatay edebiyatının son dönemine ait bir eser üzerinde de Oğuzca unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkistan'daki araştırmalar yoğunlaştıkça Türklük biliminde henüz bilinmeyen şair ve eserlerin daha çok ortaya çıkacağı ve alandaki açıklığın zamanla giderileceği kanaatindeyiz.

Şâdi'nin Çağatay Türkçesiyle kaleme aldığı *Nazım Çehâr Derviş* (1913) adlı eserde, Kıpçakça ve Oğuzca unsurlar da oldukça fazla kullanılmıştır. Bu çalışmada, daha önceki araştırmalarda Oğuzca olarak belirlenen özelliklerden faydalanılarak eserin ses ve şekil bilgisindeki Oğuz dil özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Literatüre dayanılarak tespit edilen bu özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

#### a. Ses Özellikleri:

- Kelime başındaki b->m- değişimi
- Kelime içi ve sonundaki -d-, -d > -y-, -y değişimi
- Kelime başındaki t- > d- değişimi
- Bazı eklerin başındaki t'lerin d'li şekillerinin tercih edilmesi
- Çok heceli kelimelerin sonundaki -g/-ğ ünsüzünün erimesi
- Ek ve hece başında g-/ğ- ünsüzünün erimesi
- k > ħ değişimi
- Ünlü yuvarlaklaşması

#### b. Şekil Özellikleri:

- -Asl sıfat-fiil ekinin kullanılması
- Duyulan geçmiş zaman eki ve sıfat-fiil eki olarak kullanılan -mîş eki
- -UbAn zarf-fiil ekinin kullanılması
- Geçmiş zaman eki olarak -DUK ekinin kullanılması
- İlgi hâli için +Uŋ / +nUŋ eklerinin kullanılması
- Birinci teklik kişi zamirinde +im ilgi ekinin kullanılması
- Belirtme hâli eki +(l)g'ın +(y)l olması
- Yönelme hâli için +(y)A ekinin kullanılması
- +dAn ayrılma hâli ekinin kullanılması
- Şart kipinin iyelik kökenli eklerle çekimlenmesi
- Yeterlilik fiili için -A bil- yapısının kullanılması
- ir- "olmak" fiilinin gerek vezin gereği gerekse Oğuzcanın etkisiyle i- fiiliyle nöbetleşe kullanılması
- Zamir n'sinin kullanılması
- Soru ekinin +mî biçiminde düz ünlülü kullanılması

### Kaynakça

- Äbdiğapparova, J. (2011). *XX Ğasır Basındağı Qazaq Ädebiyeti Mäseleleri Jäne Şädi Aqın*. Türkistan: Turan.
- Aktan, B. (2015). Mu'înü'l-Mürîd'de Oğuzca Ses ve Şekil Özellikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 1-8.
- Aral, R., & Yıldırım, T. (2024). Kazak Şair Şâdi Töre Jäñgirulı'nın Hayatı, Edebî Kişiliği ve Eserleri (1855-1933). *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 17(46), 771-795. <https://doi.org/10.12981/mahder.1482055>
- Ata, A. (2002). *Harezmi-Altınordu Türkçesi*. İstanbul: Kebikeç Yayınları.
- Boranbayev, J. (2014). *Şığış Şayırlarınıñ Soñı: Şädi Aqın*. Almatı: Bilim.
- Cihângir, Ş. T. (1913). *Nazım Çehâr Derviş*. Taşkent: Litografiya Gulam Xasan Arifjanova.
- Çolak, D. (2015). Saha Türkçesinde Oğuzca Unsurlar. *X. Büyük Türk Dili Kurultayı*, 28 Eylül-01 Ekim 2015, Saraybosna, 44-53.
- Eckmann, J. (2009) *Çağatayca El Kitabı* (G. Karağaç, Çev.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Eckmann, J. (2017). *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar* (O. F. Sertkaya, Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erenoğlu, N. (2010). Kumuk Türkçesinde Oğuzca Unsurlar. *Journal of Turkish Studies*, 5/1, 416-461. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1331>
- Gabain, A. Von. (2003). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK Yayınları.
- Gülsevin, G. (1998). Köktürk Bengü Taşlarındaki Oğuzca Özellikler. *Kardeş Ağızlar (Türk Lehçe ve Şiveleri Dergisi)*, 7, 12-18.
- Gülsevin, G. (2008). Divanu Lügatit-Türkteki Oğuzca Özelliklere Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Doğumunun 1000. Yılında Kaşgarlı Mahmut ve Eseri Sempozyumu*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yay., 5-7 Eylül.
- Gülsevin, G. (2010). Oğuzca Olmayan Türk Lehçelerindeki Oğuzca Unsurlar ve Bunlara Teorik Bir Yaklaşım. *Journal of Turkish Studies*, 5/1, 57-76. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1268>
- Gülsevin, G. (2016). What Kind of Oghuz Dialects Were Spoken in the 11th Century?. *Bilig(76)*, 269-300.
- Gülsevin, S. (2007). Karay Türkçesinde Oğuzca Unsurlar. *Journal of Turkish Studies*, 2/2, 300-306. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.72>

- Hazar, M. (2011). Çağatay Türkçesinde Oğuzca Özellikler ve Benzerlikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4/1, 31-63. DOI: 10.9761/jasss\_32
- Karipbayev, J. T. (2018). "Çaxor Därviş" Qissası Jäne Onıñ Nazırası. *Qazaq Bilim Akademiyasınıñ Bayandamaları*, (4), 259-272.
- Kaymaz, Z. (2002). Hoca Ahmet Yesevî'nin Hikmetlerindeki Oğuz Türkçesi Unsurları. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 139: 155-162.
- Kaymaz, Z. (2004). Çağatay Türkçesindeki Oğuzca Unsurlar Üzerine. *C. Amanjolov Okuvları-2004 Attı Halkaralık Gılimi-Praktikalik Konferentsiyanın Materialları*, Öskemen, 204-210.
- Kelimbetov, N. (1974). *Şädi Aqın*. Almatı: Jazuvşı.
- Korkmaz, Z. (1973). XI.-XIII. Yüzyıllar Arasında Oğuzca. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 21-22(1973-1974), 41-48.
- Korkmaz, Z. (1974). Eski Türkçedeki Oğuzca Belirtiler. *Türkoloji Dergisi*, 6 (1), 15-30. [https://doi.org/10.1501/Trkol\\_0000000060](https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000060)
- Korkmaz, Z. (1995). Kaşgarlı Mahmud ve Oğuz Türkçesi. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, C.1, Ankara: TDK Yay. 241-253.
- Korkmaz, Z. (1999). Oğuz Türkçesinin Tarihî Gelişme Süreçleri ve Divanu Lugâti't-Türk. *Türk Dili*, 570: 459-470.
- Korkmaz, Z. (2010). Oğuz Türkçesinin Tarihî Gelişme Süreçleri. *Journal of Turkish Studies*, 5/1, 1-41. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1310>
- Kundakçı, E., & Akgül, S. (2023). Bâbürnâme'de Oğuzca Ses ve Şekil Özellikleri. *Akademik Dil Ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 1085-1102. <https://doi.org/10.34083/akaded.1315419>
- Levitskaya, L. S., & Bayram, B. (2006). Çuvaş Türkçesinde Oğuz Türkçesi Unsurları Var Mı?. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 253-257.
- Onur, S. (2020). Harezmi Türkçesi Fal Kitabı'nda Oğuzca Unsurlar. *Oğuz Türkçesi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-30.
- Sarıdağ, C. & Gül, M. (2022). Dede Ömer Rüşenî Divanında Oğuzca Unsurlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(92), 95-112. DOI : 10.29228/JASSS.65906
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Yıldırım, T. (2015). Çağatay Türkçesi Son Dönem Şairlerinden Saykali'nin Ravzatü'ş-Şüheda Adlı Eseri. *I. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi*, Saraybosna, 04-05 Mayıs, 253-260.
- Yıldız, M. (2009). Nogay Türkçesinin Söz Varlığındaki Divanü Ligati't-Türk Kaynaklı Oğuzca Kelimeler. *Journal of Turkish Studies*, 4/3, 2323-2337. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.783>

Yücel, B. (1995), *Bâbü'r Dîvânı*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu Yayını Sayı:  
81



### Extended Abstract

Chagatai Turkish, which developed as a continuation of Karakhanid and Khwarezm literary languages, is a literary language used from the early 15th century to the early 20th century. It is known that Turkologists who classify Chagatai language use different terms in naming the period. Eckmann, based on Samoylovich's Chagatai classification of this historical dialect, which constitutes the Eastern branch of Turkish: Pre-Classical Period, Classical Period and Post-Classical Period. Considering the pre-classical period as a transitional period in which Old Turkish features are seen, Eckmann stated that in the post-classical period, both Nevâyî language was imitated and Uzbek elements were influenced. In 1921, Chagatai literary language was replaced by Uzbek literary language. Although Oghuz and Chagatai, which developed from a common written language, continued their development in different ways, they have mutual influences on each other brought about by a common past. In the first studies on Oghuz features, in addition to the appearance of Oghuz in Old Turkic, Oghuz elements were identified by examining the lexical and grammatical features that Kâşgarlı Mahmud mentioned as Oghuz in *Divânü Lügât-it Türk*. When we look at the studies conducted in this regard, it can be said that especially the works of Zeynep Korkmaz and Gürer Gülsevin are the reference sources of Turkology for the determination of Oghuz elements in Old Turkish. With the beginning of the identification of Oghuzian elements, studies on Oghuzian features in historical and contemporary Turkish dialects and works belonging to these dialects have increased over time. While studies have been conducted on Oghuz elements in the works written in the pre-classical and classical periods of Chagatai Turkish, no such study has been found on the works written in the post-classical period. One of the most important reasons for this is that most authors and works in the post-classical period cannot be identified. This study has been prepared in order to mention Şâdi Töre Jäñgirulı, who wrote works in the last period of Chagatai Turkish, and his Nazım Çehâr Dervîş among the poets and works of the post-classical period and to contribute to the field researches on Oghuz language features in Chagatai Turkish. Born in 1855, Şâdi Töre Jäñgirulı was educated in the important madrasas of Turkestan and learnt Arabic, Persian and Chagatai languages as well as the tradition of versification of Eastern literature. The poet, who interpreted the themes and plots of Eastern literature in his own unique style, wrote both original and nazira works. When Şâdi's works are analysed, it is seen that the nazirs he wrote to the famous works of Eastern literature are quite numerous. One of these works of the poet is Nazım Çehâr Dervîş. Şâdi wrote this work as a nazir to *Hikâye-i Çihâr Dervîş*, which was written in Persian by Amîr Hüsrev-i Dihlevî in the early 14th century and also known as *Bağ u Bahar* in world literature. In *Nazım Çehâr Dervîş*, which is a complex work in terms of plot, the adventures of four dervishes who leave different geographies for various reasons and whose paths cross in Constantinople are given as separate stories. Şâdi wrote *Nazım Çehâr Dervîş* in Chagatai Turkish, which was used as the literary and official language in Turkestan until the early 20th century. Three copies of the work printed in Gulam Hasan Arifcanova Lithography in Tashkent in 1913 have been identified. The copy used in this study is kept in folder 126 in the rare works section of the Otirar Library of L.N. Gumilev Eurasian National University in Astana. Şâdi, who wrote his works in Chagatai

Turkish and Kazakh Turkish, generally wrote his epics under the influence of literary language because he read literary works written in Chagatai in madrasas. Therefore, we think that Şâdi can be mentioned among the last period poets of Chagatai literature. This study is based on the work titled Nazım Çehâr Dervîş, which we identified as a result of our researches in Kazakhstan. With this study, we tried to identify Oghuz elements in a work belonging to the last period of Chagatai literature. We believe that as the researches in Turkestan intensify, more and more unknown poets and works in Turkic studies will be revealed and the gap in the field will be eliminated in time. In Nazım Çehâr Dervîş, written by Şâdi in Chagatai Turkish, Kipchak and Oghuz elements are also used quite a lot. In this study, Oghuz language features in the phonology and morphology of the work were tried to be determined. These features identified on the basis of the literature are as follows:

*Phonetic Characteristics:*

- Word-initial b->m- change
- Change of -d-, -d > -y-, -y in and at the end of words
- Word-initial t- > d- change
- Preference for the d forms of the t at the beginning of some affixes
- Consonant deletion of -g/-ğ at the end of polysyllabic words
- Consonant deletion of g-/ğ- consonant at the beginning of affix and syllable
- k > ħ change
- Vowel rounding

*Morphological Characteristics:*

- Use of the adjective-verb suffix -AsI
- mlş suffix used as past tense suffix and adjective-verb suffix
- Use of the adverbial-verb suffix -UbAn
- Use of -DUK suffix as past tense suffix
- Using +Uŋ / +nUŋ suffixes for the relative case
- Use of the affix +im in the first person singular pronoun
- Indicative case suffix +(l)g becomes +(y)l
- Use of the suffix +(y)A for the directional case
- Use of the +dAn disjunctive suffix
- Conditional mood inflected with possessive suffixes
- Use of the -A bil- construction for the verb of sufficiency
- The use of the verb ir- 'to be' in alternation with the verb i- both due to syntax and the influence of Oghuzian
- Use of pronoun n
- Use of the question suffix +ml with a unrounded vowel



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### KİTAP TANITIMI

**Prof. Dr. Musa ÇİFCİ, YANYALI ALİ RIZA OKUMA YAZMA (Som Türkçe Yazılmış Bir Betik), Külcüoğlu Kültür Merkezi Yayınları, 2007, İzmir, ISBN: 978-9944-5740-1-3**

**Emel YILMAZ ÇELİK\***

Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü- Türkçe Eğitimi  
Anabilim Dalı, emelemel18@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7245-4576

*Gönderilme Tarihi: 23.10.2024*

*Kabul Tarihi : 31.10.2024*

Devletin eğitim sistemine yüklediği sorumluluk, ana dilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanmayı bilen vatandaşlar yetiştirmektir. İyi bir ana dili eğitimi ve öğretimi sayesinde insan, çevresindeki insanlarla iletişim kurabilir, toplumda sosyal bir varlık olarak kendini ifade edebilir, bireysel gelişimini tamamlayabilir ve yaşamın her aşamasında başarılı olabilir (Kayaalp, 1998, s. 89). Toplum, çok çeşitli meslek gruplarından oluşan, ortak bir ana dilde eğitim almış, kültürel birikimi güçlü nesillerin yetiştirilmesiyle güçlenir. “Ana dilini koruma, geliştirme ve onun imkânlarından yararlanma; ancak bütün özelliklerini bilmekle, onu bütün incelikleriyle işletmekle mümkün olabilir” (Demir ve Yapıcı, 2007, s.178).

Milli kültürün aynası olan ana dil üzerinden milli değerler oluşturulmakta, anlatılmakta, estetik kaygılar öne çıkarılmaktadır. Bilim, teknoloji ve sanatın gelişimini sürdürmek, ana diline sadık ve saygılı nesillerin yanı sıra, milli birliğin ortak dil ve yazı diliyle güçlendirilmesi anlayışını da gerektirir (Aksan, 1994, s.69). Bunun bir göstergesi de Mustafa Kemal Atatürk'ün milli duygu ile dil arasındaki bağın çok güçlü olduğunu vurgulamasıdır. Bir diğer işaret ise dünyanın en zengin dillerinden biri olan Türkçe ile ilgilenen kurumlar oluşturmuş olmasıdır. Dil ve toplumun birbirinden ayrılmayacağına dikkat çeken Vendryes, şöyle devam ediyor: “Dil ve toplum, başlangıç noktası bizce bilinmeyen bir evrimin sonucudur. Bildiğimiz, birlikte ve

birbirlerini etkileyerek doğduklarıdır; çünkü biri olmadan öbürü düşünülemez (Vendryes, 2001, s.15).

Bu çalışmada Türk dili üzerine Yanyalı Ali Rıza'nın yazdığı, Prof. Dr. Musa Çifci'nin incelemesini yaptığı "Okuma Yazma" adlı eserin tanıtılması amaçlanmıştır.

Kitabın yazarı Prof. Dr. Musa Çifci 1965 yılında Burunarkaç köyünde doğdu.1970 yılında beş yaşında ilkokula başladı.10 yaşında parasız yatılı bursluluk sınavını kazandı (1975). Ortaokul ve liseyi Afyon Lisesi'nde okudu (1981). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Kürsüsü'nden 1985'te mezun oldu.1986 yılında Bingöl Kız Meslek Lisesi'ne atandı ve orada bir yıl görev yaptı.1987 yılında Ankara Üniversitesi'nde Türk Dili okutmanı olarak göreve başladı. Burada 1994 yılına kadar Türk Dili okutmanı olarak görevine devam etti. 1992 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi alanında "Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını tamamladı.1994 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde araştırma görevlisi oldu. 1996 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi alanında "Atatürk döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi (1923-1938/ilkokul)" başlıklı doktora tezini tamamladı. 1997 yılında yardımcı doçent, 2008 yılında doçent ve 2013 yılında da profesör ünvanını aldı. 1995 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümündeki macerası başladı. Halen Türkçe bölümünde görev yapmakta ve yaklaşık 30 yıldır çalışmakta olduğu Uşak Üniversitesi Türkçe Bölümü'nden hem lisans hem de lisansüstü sayısız öğrencisi mezun oldu.

Türk dili üzerine çalışmalar yapan Prof. Dr. Musa Çifci bu alana önemli katkılar sağlamıştır. Türk dili ve dil öğretimi üzerine yazdığı kitaplar arasında "Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri, Yanyalı Ali Rıza Okuma Yazma, Türkçenin Çağdaş Sorunları, Türkçe Öğretimi El Kitabı, Açıklamalı Okuma Terimleri Sözlüğü vd." sıralanabilir. Yazdığı kitapların yanı sıra Türk dili ve dil öğretimi alanında çok sayıda makale ve bildiri çalışmaları bulunmaktadır. Bunlar arasında "Eleştirel Okuma, Dijital Dalga Karşısında Türkçe, Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler, Sesli Okuma, Dil, Kelime, Kavram ve Kültür, Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yöntem Yanlıları, Kaşgarlı Mahmud'un Dil Öğretim Yöntemi Üzerine vd." adlı çalışmaları sıralanabilir. İncelediği bu eser ile Prof. Dr. Musa Çifci'nin Türk diline verdiği önem bir kez daha vurgulanmaktadır.

Yanyalı Ali Rıza Okuma Yazma başlıklı eserin özeti ile ilgili arka kapakta şu bilgilere yer verilmektedir: "Bu kitap, Yanyalı Ali Rıza (1859-1916)'nın "Okuma Yazma" isimli kitabı üzerine yapılmış bir incelemedir. Yazar, eserinin adını her ne kadar "Okuma Yazma" olarak koymuşsa da kitapta beklenen anlamda bir okuma yazma içeriğiyle karşılaşmamaktadır. Eser, bir gramer kitabı üçlemesinin (yazma, çekme:, sarf, dizme: nah)v birincisidir. 63 sayfalık kitabın yaklaşık yarısında, Türk dilinin asırlardır ihmal edilişi, Türk çocuklarına Arapça Farsça kurallara göre dillerinin öğretilmeye çalışılmasının doğurduğu dil ve kültür sorunları, ana dilini öğrenmenin, ana dilde gelişmenin her ulusun doğal bir hakkı olduğu, Türkçenin gelişmesi için nelerin yapılabileceği gibi konuları üzerinde durulmakta ve Arapça- Türkçe ilişkisi dil- politik

bakımından incelenmektedir. “Som Türkçe” yazılmış olması, kitabın taşıdığı en önemli yeniliklerinden biridir. Kitabın 1892’de tamamlandığı; ancak dönemin şartlarından dolayı basılamadığı düşünüldüğünde böyle bir yeniliğin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Eserde ağızlarda kullanılan pek çok kelimeye yer verilmesini, halk ağızlarından söz derleme çalışmalarının ilk örneği olarak da kabul edebiliriz. Bu tarihlerde henüz harflerin ıslahı meselesinde bile ancak yeni uygulamalarla karşılaşılırken, Yanyalı’nın ıslah ve sadeleşme aşamalarını atlayarak doğrudan “özleştirmeci” bir yaklaşımla Türkçeyi diriltme çabası, Türkçenin gelişme tarihinde kayda değer bir uygulamadır”. Kitabın arka kapağında yer alan bu bilgiden de anlaşılacağı üzere kitap Türk dilini özleştirme ve geliştirmeyi ele almaktadır.

Çalışmada incelenen kitap üç bölümden oluşmaktadır. Kitapta ayrıca sonuç ve değerlendirme bölümü de bulunmaktadır.

Birinci bölümde;

- 1- Yanyalı Ali Rıza’nın hayatı ve eserleri,
- 2- Yanyalı Ali Rıza hakkında yazılan eserler,
- 3- Yanyalı Ali Rıza’nın dil ve kültür konularındaki düşünceleri ve uygulamaları,
- 4- “Okuma Yazma” kitabının özellikleri ve taşıdığı yenilikler,
- 5- Som Türkçe Betik’i hazırlayan şartlar,
- 6- Yazının değişmesinin gerekli kılan nedenler,
- 7- Yazı sorununun çözümü için düşünülen çareler,
- 8- 19. yüzyıl eğitim öğretim ve dilde sadeleşme hareketlerinin Yanyalı’ya etkisi konularına yer verilmiştir.

Birinci bölümde genel olarak Yanyalı Ali Rıza ile ilgili bilgiler, yazarın Türk diline verdiği önemi, Türk dilinin gelişmesine sağladığı katkıları, Türk dilinin öğretilmesi ve öğrenilmesinin nedenleri, Yanyalı Ali Rıza’nın diğer dillere karşı tutumu, Türk dilinin sadeleşmesi ve kültür-dil ilişkisi anlatılmıştır. Özellikle Türk dilinin kendine has özellikleri ve diğer dillerin etkisinden kurtulması gereği vurgulanmıştır. Bununla birlikte kitapta Türk dili kendi benliğini korurken, yaşanan değişim ve gelişmeleri de takip eder nitelikte olması gerektiği de belirtilmiştir. İncelenen eserde Yanyalı Ali Rıza’nın hukuk mensubu olmasına karşın Türk dili üzerine gösterdiği ilgi ve tutumunun dil çalışmaları için önemli katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu bölümde ayrıca kitabın özelliklerine de yer verilmiştir. İncelenen eserde Yanyalı Ali Rıza’nın ilk defa dil bilgisi terimlerinin Türkçeleştirme denemesi çalışmasına yer verdiği belirtilmiştir. Başka bir bilgi ise Osmanlı Türkçesinin alfabesinin 37 harften oluştuğunu, Yanyalı’nın verdiği alfabede ise 25 harfin bulunduğu belirtilmiştir. Kitabın içeriğinde Türk eğitim tarihinden de bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra yazılı eserlerin dile etkisi, dilin sadeleşmesinde önemli katkıları olan aydınlar ve yazı sorununun çözümü için düşünülen çarelerden bahsedilmiştir.

İkinci bölümde;

- 1- Metinler hazırlanırken uyulan esaslar
  - a- Transkripsiyonlu metin
  - b- Orijinal metin çalışması bulunmaktadır.

Kitabın ikinci bölümünde öncelikle Yanyalı Ali Rıza'nın metinlerinin hazırlanmasında uyulan esaslardan bahsedilmiş daha sonra ise hem orijinal metin hem de transkripsiyonlu metin verilmiştir.

Üçüncü bölümde;

- 1- Sözlüğün hazırlanmasında uyulan esaslar
- 2- Sözlük çalışması bulunmaktadır.

Kitabın üçüncü bölümünde ise kitap ile ilgili sözlük hazırlanmış ve bu sözlüğün hazırlanmasında uyulan esaslar belirtilmiştir. Belirtilen esaslardan sonra sözlük çalışmasına yer verilmiştir. Farklı sözlükler taranarak hazırlanan kelimeler alfabetik liste hâlinde verilmiştir.

Kitapta ayrıca sonuç ve değerlendirme bölümü de bulunmaktadır. Bu bölümde, Türkçeye dönüş, Türkçeyi sadeleştirme ve dilin sosyo-kültürel iletişimde kullanılması gibi özellikleri ile bu bağlamda çalışmaları olan Yanyalı Ali Rıza'nın etkisi ve uğraşı üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada incelenen kitabın ön sözünde yazar Türk diline verilen değeri şu cümlelerle belirtmektedir: "Türkçe ne zaman tehlikeye düşse kendisini seven ve üzerine titreyen bilinçli, akıllı ve çalışkan insanları yanında bulmuştur; Bilge Kağan, Kaşgarlı Mahmud, Ali Şir Nevâî, Âşık Paşa, Karamanoğlu Mehmet Bey, Atatürk gibi. Yanyalı Ali Rıza da Türkçenin kendisine işlediği bilinçle bu sorumluluğu yüksek düzeyde duyanlardan biridir. Yanyalı, uygulamaları fazlaca dikkate alınmasa bile, düşünceleriyle Türkçenin geleceğine ışık tutmuş bir şahsiyettir".

İnsanlık tarihinin en önemli icatlarından biri olarak kabul edilen yazı, bilginin korunmasını ve sürekliliğini sağlamıştır. Başka bir deyişle, insanların deneyimleri, bilgileri, düşünce ve fikirleri kayıt altına alınarak gelecek nesillere sağlıklı biçimde aktarılabilmesi sağlanmıştır. İnsanlar, yaşadıkları coğrafi koşullara göre şekillenen çeşitli yazı malzemeleri kullanarak yazı yazmışlar, yani bilgi kaynakları üretmişlerdir. Kitap da bu bilgi kaynaklarının başında gelmektedir. Hiç şüphe yok ki kitap, en ilkel biçiminden günümüzde kullanılan biçimine ulaşıncaya kadar büyük değişikliklere uğramıştır. Ancak temelde kitap her dönemde ve hangi biçimde olursa olsun bilgi kaynağı olma özelliğini korumuştur (Dalkıran, 2013). Bu çalışmada da Türk dili üzerine yazılan kitabı inceleme fırsatı elde edilmiş ve bu alandaki çalışmalardan yararlanılmıştır. Yazılan bu eser sayesinde Türk dili alanındaki değişim ve gelişmeleri takip edebilme olanağı doğmuştur. Yazarın incelediği Yanyalı Ali Rıza'nın "Okuma Yazma" adlı eserinde Türk dili üzerine yapılan çalışmalardan bahsedilmiş ve bu yazılı eser sayesinde çalışmaların gelecek nesillere aktarılmasının önü açılmıştır. Hem yazılı olarak günümüze ulaşan bu eser hem de Prof. Dr. Musa Çifci tarafından bu eserin incelenmesi ileriki çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

**Kaynakça**

- Aksan, D. (1994). "Ana Dili", Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı, S.16, Şubat 1994, Tömer Yay., Ankara, s. 63-71.
- Dalkıran, Ö. (2013). Kitabın tarihi. Türk Kütüphaneciliği, 27(1), 201-213.
- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2).
- Kayaalp, İ. (1998). İletişim ve Dil, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara.
- Vendryes, J. V. (2001). Dil ve Düşünce, (Çev. Berke Vardar), Multilingual Yay., İstanbul.