ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Nisan 2018 Cilt:6 Sayı:2 April 2018 Volume:6 Issue:2

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2018 Bahar, Cilt: 6 Sayı:2
2018 Spring, Volume: 6 Issue: 2

Genel Yayın Yönetmeni
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Yayın Yönetmenleri
Editors
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bilginer ONAN
Doç. Dr. Özay KARADAĞ

English Language Editor
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,

Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus (IC), Modern Language Association (MLA) ve ERIHPLUS tarafından dizinlemektedir

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2018 Bahar, Cilt: 6 Sayı:2 / 2018 Spring, Volume: 6 Issue: 2

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Özay KARADAĞ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu UÇGUN	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARI	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2018 Bahar, Cilt: 6 Sayı:2 / 2018 Spring, Volume: 6 Issue: 2

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. İlhan ERDEM

Prof. Dr. S. Dilek YALÇIN ÇELİK

Prof. Dr. Yeşim AKSAN

Doç. Dr. Bayram BAŞ (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Canan ASLAN

Doç. Dr. Çetin ÇETİNKAYA

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Doç. Dr. Gökhan ARI

Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Doç. Dr. Özay KARADAĞ

Doç. Dr. Sedat MADEN (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN

Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BALCI (İki makale hakemi)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇEKİÇ

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK

Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT

Dr. Öğr. Üyesi Erhan YEŞİLYURT

Dr. Öğr. Üyesi Esra Nur TİRYAKİ

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZÇAKMAK

Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL (İki makale hakemi)

Dr. Öğr. Üyesi Metin AKYÜZ

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Beşir DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan BİLGİN TOPÇU

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf KASIMİ

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2018 Bahar, Cilt: 6 Sayı:2 / 2018 Spring, Volume: 6 Issue: 2

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niteliği Üzerine Öğretmen Görüşleri 281-296
Teachers' Opinions on the Quality of the Texts in Turkish Course Books in the Process of Reading Culture Acquirement
Olcay SALTIK

Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Tutumlarına Etkisi 297-313
The Effect of the Creative Drama Method on the Reading Motivation and Attitudes of the 4th Grade Students
Tolga ERDOĞAN, Özge ERDOĞAN, Fatma Gül UZUNER

Türkçede Pekiştirme Sıfatlarına Eleştirisel Bir Bakış 314-324
A Critical View on the Intensified Adjectives in Turkish
Ebru Melek KOÇ

Çok Uluslu Aileye Sahip İki Dilli Çocukların Türkçe Sözlü Dil Becerilerinin Yanlış Çözümleme Yöntemine Göre İncelenmesi 325-342
An Analysis of the Turkish Verbal Skills of Bilingual Children from Multi-National Families, Using the Error Analysis Method
Gülnur AYDIN, Mesut GÜN

Okuduğunu Anlamada Yaratıcı Dramanın Etkisi ve Önemi 343-368
The Effect and Importance of Creative Drama on Reading Comprehension
Emine ÇÖKLÜ ÖZKAN

Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumunun Belirlenmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması 369-385
Determination of the Attitudes of Students who Learn Turkish as a Foreign Language towards Reading Turkish Texts: A Validity and Reliability Study
M. Eyyüp SALLABAŞ, Talha GÖKTENTÜRK, Emre YAZICI

Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği 386-419
Cohesion in the Written Works of the Egyptian Learners of Turkish: The Cairo Example
Salih Kürşad DOLUNAY, Melda İrem MANTI

Eylül Romanında Aşkı Hazırlayan Ortam ve Unsurlar 420-434
The Environment and the Elements that Set the Stage for Love in the Novel "Eylül"
Hidayet ÖZCAN

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2018 Bahar, Cilt: 6 Sayı:2 / 2018 Spring, Volume: 6 Issue: 2

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Türkiye Türkçesinde Tezlik Bildiren Bir Özel Yapı Üzerine 435-454
On a Special Structure Indicating Swiftness in the Turkish of Turkey
Mehmet ALTINÖZ

Veli ve Öğretmen Gözüyle İlkokul Öğrencilerinde Yazı Okunaklılığı 455-476
Legibility of Elementary School Students' Handwritings from the Perspective of Parents and Teachers
Yasemin KUŞDEMİR, Mehmet KATRANCI, Fatih ARSLAN

İkinci Dilde Sesletimin Özüne Dair Bir Tartışma: Metodolojilerin ve İdeolojilerin Çatışması 477-497
A Discussion of the Ins and Outs of L2 Pronunciation Instruction: A Clash of Methodologies
Arif BAKLA, Mehmet DEMİREZEN

Derin Anlamın Kurucu Öğesi Olarak Duygusal Anlam: Yazın Öğretimi Temelli Bir Bakış 498-511
Emotional Meaning as a Constituent of Deep Meaning: A View Based on Lİterature Teaching
Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI

Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi 512-531
An Examination of Doctoral Dissertations in the Field of Teaching Turkish
Sümeyra BOYACI, Selmi DEMİRKOL

Dil Eğitimi Araştırmaları İçin Bir Değişken Önerisi: Kelime Hazinesi Katsayısı 532-537
A Variable Suggestion for Language Education Research: Vocabulary Coefficient
Özay KARADAĞ

Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of MotherTongueEducation
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received:29.12.2017 Kabul/Accepted:04.09.2018

Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niteliği Üzerine Öğretmen Görüşleri

Olcay SALTIK[*]

Öz

Bu çalışmanın amacı, Eskişehir İli, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak "yarı yapılandırılmış görüşme" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ilgi alanlarına ve düzeylerine uygun olmayan metinlerin yer aldığı, metinlerin öğrencilerde estetik bir duyarlık oluşumuna kılavuzluk etmediği, okumaya karşı istek uyandırmada ve okuma kültürü edindirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, okuma kültürü, ders kitabı

Teachers' Opinions on the Quality of the Texts in Turkish Course Books in the Process of Reading Culture Acquirement

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of the Turkish teachers who work at the Ministry of National Education secondary schools in Eskişehir on the quality of the texts in Turkish course books in the process of reading culture acquirement. The study is qualitative. Data collection technique used in the study is "semi-structured interview." Based on the findings of the research, it was found that in the Turkish course books there were texts that were not relevant to the interests and levels of the students; the texts did not lead to the development of an aesthetic sensitivity in students and kindle sufficient desire for reading and developing reading culture in students.

Keywords: Turkish teaching, reading culture, course book

Giriş

Türkçe öğretiminin öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirerek insan ve yaşam gerçeğini tanımalarına, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı düzeye uygun metinlerle anadili bilinci ve sevgisi kazanmalarına, güzel duyusal (estetik) beğenilerinin gelişmesine katkı sağlamak gibi temel amaçları vardır (Pehlivan, 2003; Dilidüzgün, 2004; Sever, 2006, Yaşar, 2008, Kavcar ve ark. 2016, Aslan, 2017).

Uygulamalarda, öğretimin temel gereçleri olan öğretici ve yazınsal nitelikli metinler kullanılır. Çocukların ilgi, gereksinim ve dil evrenine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı

[*]Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Eskişehir, osaltik@anadolu.edu.tr

metinlerle hem dilsel becerilerin geliştirilmesi, hem de anadilinin kuralların sezdirilmesi sağlanır. Anadili öğretiminde yazım ve noktalama kuralların yerleşik davranışlara dönüşebilmesi için, kuralların doğru biçimde uygulandığı, düzeye uygun, nitelikli metinlere gereksinim vardır. Öğrencilerin, anılan niteliklere sahip metinlerle kurdukları etkileşim arttıkça hem dilin anlatım inceliklerini, hem de doğru ve özenli örneklerindeki kullanımlara öykünmeye başladıkları görülür. Bu nedenle anadili öğretiminde bilgi edindirmeye dayalı süreçler yerine, öğrencilerin, sanatçı duyarlığıyla hazırlanmış, anadilinin anlatım gücü ve güzelliğini yansıtan, onlara da duyma ve düşünme sorumluluğu veren çeşitli türdeki metinlerle karşılaştırılması yeğlenmelidir (Sever, 2006:9). Metin türleri arasında yazınsal metinler ayrı bir yer tutar. Çünkü yazınsal metinlerin kurguladığı gerçek, nesnel bir gerçeklik değildir. Kendine özgü bir gerçekliği olan kurmaca metinlerde yazarın iletisini, eleştirisini, dünya görüşünü görebiliriz. Bunun ötesinde, söz konusu metinler özgün ve kendi gerçekliği içinde anlaşılması gereken bir yapı içerirler. Bu nedenle yazınsal metnin anlamsal göndergesi de tek bir anlama indirgenemeyecek ölçüde geniş ve zengindir (Dildüzgün, 2007: 96). Bu görüşlere bağlı olarak, sanatçılar tarafından oluşturulmuş metinlerle etkileşime giren her öğrenci metinlerden kendi dünya görüşüne, bilgi birikimine göre bir anlam çıkaracaktır. Yaşama, insana ve doğaya ilişkin duyarlıklar edinecek, metinlerin kılavuzluğunda düşsel ve düşünsel serüvenlere çıkacaktır. Yeni düşünce zenginlikleri edinerek farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenecek, böylece toplumsallaşmalarına katkı sağlanacaktır. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun metinlerle işlenen Türkçe derslerinin, çocuğun kendini tanımasına, evreni anlamlandırmasına, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesine ve bu becerileri içselleştirmesine yapacağı katkılar göz ardı edilmemelidir.

Okuma Kültürü ve Bileşenleri

Okuma, en genel tanımı ile çeşitli gelişme aşamaları olan karmaşık bir süreçtir (Bamberger, 1990: 10, Özbay, 2013: 236). Anadili eğitiminin temelini oluşturan okuma (Cemiloğlu, 2009: 132) sürecinin, en son aşamasını ise okuma kültürü oluşturur. Okuma kültürü; yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu bu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür. Başka bir söyleyişle, yazılı kültürle dost olmuş bireyler de diyebiliriz okuma kültürü edinmiş kişilere (Sever, 2007: 108). Ülkemizin çağın gerektirdiği çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmesi için bilimin toplumun her alanında egemen olması gerekir. Bu da ancak toplumun bilgi üretmesini, ürettiği bilgiyi teknolojiye dönüştürmesiyle olanaklıdır. Bilim ve sanat üretebilmek için çok boyutlu düşünme alışkanlığı edinmiş, yaratıcı ve bağımsız düşünebilen bireylere gereksinim vardır. Binyazar'a (2010: 278) göre insanın varlık nedeni üretmek; ürettiğiyle yurdunu yurt kılmaktır. Bu da bilinçle, emekle olur. Buna göre toplumun bilinçlenmesi ancak okumayı alışkanlığa dönüştürmüş bireylerin bilinçli çabalarıyla olanaklıdır.

Okuma kültürü ile özgür-yaratıcı düşünme arasında yakın bir ilişki vardır. Günümüzde çocuklarımızın görsel ve işitsel iletişim araçlarıyla kuşatıldığı, yazılı kültür ürünlerinden uzaklaştığı, gereksinim duyduğunda hazır kullanmalık metinlere yöneldiği bir dönemde, ülkemizde, çocuğun eğitiminden sorumlu tüm kişilerin, çocukları okuma kültürü edinmiş ve bu kültürü içselleştirmiş bireyler olarak yaşama hazırlaması gerekir.

Okuma kültürü birbirine bağımlı, her birinin diğerini var ettiği birçok becerinin edinilmesiyle oluşur. Okuma kültürü edinme süreci ise, birbirini bütünleyen becerilerin bir bileşkesidir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okuryazarlık, ikinci basamağı okuma yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Okuma kültürünün yapılanması ise, eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle olanaklıdır (Sever, 2013: 10). Bu becerilerin erken çocukluk döneminden başlayarak ailenin ve yakın çevrenin bilinçli çabalarıyla bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Gönen'e (2007: 62) göre, anne ve baba çocuğun okuma alışkanlığı kazanması ve bunu bir zevk hatta yaşam biçimi haline getirmesinde öncü ve rehber olmalıdır.

Yaşamın ilk yılarından başlayarak kitaplar bir oyuncak gibi çocukların yaşamına katılmalıdır (Tür ve Turla, 1981; Sever, 2008). Çocuklar oyun oynarken birçok bilişsel yeteneği de geliştirirler. Karar verme, bellek, gözlem, akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünme bu önemli bilişsel becerilerden bazılarıdır. Bilişsel beceriyi edinmede en önemli oyuncaklar, kuşkusuz onların oyun oynama gereksinimlerine yanıt veren yalın çizgilerle oluşturulmuş resimli kitaplardır. Yaşamın ilk yıllarında sanatçılar tarafından oluşturulan kitaplarla etkileşime giren çocuk yeni kavramlar öğrenir. Kitaplar onların yaşamı tanımasına, duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlar. Anadili edinmelerinde doğal öğrenme ortamları hazırlar. Ancak bu dönemde plansız, programsız yapılan dil öğretimi çocuğun geniş bilgiye açılmasına olanak sağlayan ilköğretim kurumlarıyla birlikte planlı, programlı bir gelişim izler (Gander ve Gardiner2004: 279).

İlkokul dönemi okuma yazma becerisinin edinildiği dönemdir. Bu dönemde çocuk, görsel okumadan dilsel okumaya geçer. Bu dönemde çocuk, harf adı verilen yeni simgelerle karşılaşır. Onları seslendirmeye ve anlamlandırmaya başlar. Anadilinin yapısını, kurallarını, anlatım olanaklarını tanır. Onları uygulamalarla sınayabilme ve geliştirebilme olanağı bulur.

Anadili öğretiminin ulaşmak durumunda olduğu en genel amaç, "okuma kültürü edinmiş, düşünen-duyarlı bireyler yetiştirmektir." Bu amaca ulaşabilmek için, zengin uyaranlı öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenciler daha çok duymaya ve düşünmeye yöneltilmeli; öğrenciler üstlendikleri bu sorumlulukla duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma isteği duymalıdır. Öğretmenler, Türkçe öğretimini tek kaynakla (ders kitabı ile) sınırlandırmamalı; sanatçılar tarafından çocuklar için yazılmış yapıtlar da öğretimin birer aracı olarak kullanılmalıdır (Sever, 2007: 110). Bu

bağlamda Türkçe dersinin ve öğretmenin temel sorumluluğu öğrencilerin varsa eksik davranışlarını tamamlayıp onları yazılı kültürün olanaklarıyla buluşturmaktır. Türkçe öğretimi, okuma yazma becerisi edinmiş öğrencilerin bir üst beceri alanı olan okuma alışkanlığı edinmelerinde önemli sorumluluk üstlenmelidir. Bunun için öğretmen, çocuklara okuma alışkanlığı edindirecek ve onların kendisini gerçekleştirmesine olanak sağlayacak kitaplarla buluşturmalıdır.

Yazınsal kitaplar, insana özgü değişik yaşam durumlarının tanıtıldığı, bireyin yaşadığı evrenin ayırımına varmasına yardımcı olduğu ürünlerdir. Yazınsal metinlerde bilgi, iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz. Sözcükler, gündelik konuşmalarda olduğu gibi herkesin bildiği, paylaştığı anlamlarıyla kullanılmaz. Yazar bunları, okura sunmak istediği yaşam ve yaşantıya göre düzenler. Daha doğrusu gündelik konuşma dilinin söz değerlerine yeni anlamlar yükler. Bunun için onlar değişmeli (mecaz), eğretilmeli kullanımlar içeren bir biçimde; iletmek, anlatmak istediğine uygun olarak boyutlandırır. Böylece günlük dilin söz değerlerinin anlam sınırını genişletir. Bu yolla oluşturulan metinlere yazınsal metin diyoruz (Özdemir, 2007: 41).

Kavcar'a (1999: 6) göre; edebiyat eseri, insanı ve çevresini tanıtır. İnsanın kendisiyle, başka insanlarla, doğal ve toplumsal çevresiyle çatışmalarını yansıtır. Bu yansıtma, edebiyatın değişmeyen işlevlerinden biridir. Gerçekten, edebiyat değişik insanlık durumlarını, serüvenlerini yansıtarak insanın doğasını tanıtır, bu yolla yaşantımızı zenginleştirir, güzelin tadına ve farkına varma gücünü geliştirir.

Dilidüzgün'e (2007: 11) göre; yazın eğitiminin amacı, her şeyden okuyan okur yetiştirmekten çok, nitelik ayrımı yapabilen eleştirel okurlar yetiştirmek olduğuna göre, yazınsal niteliği olan kitapları seçerek eleştirel bir gözle okuyacak okurları yetiştirebilmek de daha çok eğitimin ve yazın eğitimcilerinin uğraşı olmalıdır.

Yazılı kültürün olanaklarıyla iletişime girip okumayı alışkanlığa dönüştüren bireylerin okuma kültürü sürecinde edineceği diğer bir beceri alanı da eleştirel okuma becerisidir. Özdemir'e (2007: 18) göre aydınlığa ve aydınlanmaya giden yol da eleştirel okumadan geçer. Eleştirel okuma, gerçeğe bilimin yol göstericiliğinde varılabileceğine inanan, duyarlı bireylerin edindiği bir beceridir. Odabaş ve ark.'a (2008: 434) göre eleştirel okuma, hangi sözcük ve cümlelerin ne anlama geldiğini özenle takip etmede, daha dikkatli düşünmede ve konuyu geniş bir bakış açısıyla ele almada bireyi sürekli canlı tutar. Onun eleştirel bir okur olmasına yaşama katılmasına olanak sağlar. Çiftçi (2010: 142) eleştirel okumayı, bilgi dünyasında okuyucu kimliği taşıyan herkesin kazanması gereken bir dil becerisi olarak belirtir.

Eleştirel okur okudukları üzerine düşünen, değerlendiren, kendi yargılarını oluşturabilen aynı zamanda bilişim teknolojisinden etkilice yararlanmasını bilen kişidir. Kişinin eleştirel okur olabilmesi okumanın ancak alışkanlığa dönüşmesiyle olanaklıdır. Bunun için de kişinin bu alışkanlığı

içselleştirmesi, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesi gerekir. Okumanın bir alışkanlığa dönüşerek süreklilik kazanmasında Türkçe öğretimine ve özellikle bu öğretimin yapıldığı ders kitaplarına önemli sorumluluklar düşmektedir.

Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Ders Kitaplarının Rolü

Ülkemizde öğrenim görme anlamında okuma, bireylere yalnızca kuru bilgiler vererek onların sınavları kazanmasını sağlamak, meslek edinmeleri için gerekli bilgileri almasına yardımcı olmak değildir. Okumanın başlıca amacı, bireyin bilgilenmesine, yaşama, doğaya ve insanlığa ilişkin duyarlıklar edinmesine en kısa anlatımla onun düşünce ve duyarlığının gelişmesine olanak sağlamaktır. Bunun içinde anadilinin zenginliğinin ve inceliklerinin yansıtıldığı türünün özgün örneklerinin yer aldığı metinlere gereksinim vardır. Bu metinlerin yer aldığı başlıca kaynaklardan biri de Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğrencilerin öğrenim yaşamları boyunca en çok karşılaştıkları araçlardır. Öğrenme ve öğretmenin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan en başat araçlardır.

Demirel ve Kıroğlu'na (2005: 9) göre ders kitabı; bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun hazırlanmış öğrenme ve anımsamayı kolaylaştıran öğretim aracıdır. Ders kitabı, belirli bir dersin öğretimi için gerekli ve belirli bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan, içeriği öğretim programlarına uygun, incelemesi ilgili kurumlarca ve kişilerce yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır (Ceyhan ve Yiğit 2005: 16).Ders kitabı öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, öğretmek istediklerini daha dizgesel bir biçimde vermesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını, istediği zaman ve yerde, istediği hızda yinelemesine olanak veren temel gereçtir (Kepenekçi ve Aslan, 2011: 478).

Aytaş'a (2005) göre, tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin de temel kaynağı ders kitaplarıdır. Türkçe dersinin temel amacı öğrencilere anadili bilinci kazandırmak ve sahip olduğu anadilini en etkili şekilde kullanmasına olanak sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için kullanılan ders kitapları ise birer araçtır. Bazen tek bir araç kişileri amaca ulaştırırken bazen de bu yeterli olmaz. Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinler Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir (Akt. Solak ve Yaylı, 2009: 444).

Ülkemizin kırsal kesimlerinde, ders kitaplarının dışında diğer kaynaklara ulaşma konusunda büyük sıkıntılarımız olduğu bir gerçektir. Öğretmen ve öğrenci ders kitaplarına bağlı durumdadır. Öğrencilerin gerek kütüphanelerden gerek internet ortamından aldığı hizmetin yeterli olmadığı düşünüldüğünde ders kitaplarının önemi daha iyi ortaya çıkmaktadır. Bu durum karşısında öğrencilerin okuma kültürüne sahip bilinçli birer okur olarak toplumdaki yerini alabilmesi için ders kitaplarının nitelikli olması gerekir.

Öğrencilere çeşitli yaşam durumlarını tanıtacak, onlara düşünme yetisi ve duyarlık kazandıracak iletileri güçlü yapıtlara / metinlere gereksinim vardır. Bunların edinileceği araçlar da sanatçılar tarafından oluşturulmuş nitelikli yazınsal yapıtlar veya bu yapıtların örneklendirildiği metinlerdir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencinin seslendiği yaş grubuna uygun olması ve yaşama ilişkin duyarlık edindirmeye olanak sağlayan özellikler içermesi beklenmektedir. Coşkun ve Taş (2008: 66)'a göre Türkçe dersinin metinlerden beklenen amaçlarının gerçekleşebilmesi açısından Türkçe öğretim programlarından derlenen özellikler taşıyan metinlerin seçilmesi gerektiğini belirtir. Belirtilen niteliklerden bazıları ise şunlar olmalıdır: İlgi çekici, eğlendirici (zevk verici), ilham verici, millî ve ahlakî değerlere uygun olan; dil bilinci kazandıran, kişisel gelişime katkıda bulunan, sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimi olumsuz yönde etkilemeyen; cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. ögeler içermeyen ve sanat değeri yüksek olan metinler vb. olmalıdır.

Türk millî eğitim sisteminin temel hedefleri arasında öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır (MEB, 2017: 7). Bu bağlamda ders kitaplarına alınacak metinlerin içinde öğrencinin önceki bilgilerini harekete geçirecek, onda yeni düşünceleri tetikleyecek, çok sayıda görsel ve yazınsal uyarıcılar bulunmalıdır (Demir, 2010: 66). Dil evrenine uygun olarak seçilen metinler, çocukların duygu ve düşünce dünyalarını devindirerek yaratıcı düşünmelerine olanak sağlamalıdır. İlkokul 1. sınıftan başlayarak Türkçenin doğru ve etkili kullanıldığı metinlerle, çocukları eğlendiren eğlendirirken de onlara düşünme sorumluğu yükleyen metinlerle karşılaştırılmalıdır.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme kullanılmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008:119). Görüşmede amaç, araştırma sorularına yönelik olarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:140). Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak *yarı yapılandırılmış görüşme tekniği* kullanılmıştır. Bu teknikte temel alanlarda önceden geliştirilmiş sorular kullanılır (Balcı, 1995: 186).

Çalışmada kullanılan görüşme formundaki soruların görüşülen kişilerin kolayca anlayabileceği açıklıkta, açıklama yapmalarını ve ayrıntılı yanıtlar vermelerini sağlayacak nitelikte hazırlanmasına

çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme yönergesi, alan uzmanlarına sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda geliştirilen görüşme yönergesi, veri toplama amacıyla kullanılmadan önce iki Türkçe öğretmeni üzerinde denenmiş ve öğretmenlerin yanıtlarına göre görüşme yönergesine son biçimi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde Arif Nihat Asya, Fahri Günay, İstiklal, Mustafa Kemal, Necip Fazıl, Şehit Barış Öztürk, Şehit Yunus Baykal, Şehit Piyade Astsubay Soner Özübek, Emine-Emir Şahbaz Bilim Sanat Merkezi, Özel Çağfen Ortaokulu ve Devlet Konservatuarı Müzik ve Bale ortaokullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Görüşmelere katılan kırk üç öğretmenin genel görünümleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.*Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet, Mezun Oldukları Fakülte, Mezun Olunan Lisans Programlarına Göre Genel Görünümleri*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	30	69.7
	Erkek	13	30.2
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	30	69.7
	Fen-Edebiyat	13	30.2
Mezun Olunan Lisans Programı	Türkçe Öğretmenliği	30	69.7
	TDE Bölümü	12	27.9
	Dilbilim	1	2.3

Görüşmeler, 2016-2017 öğretim yılında, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, görüşmecilerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Böylece çalışmada herhangi bir veri kaybı yaşanmamıştır.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada, öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla çalışmaya yansıtılmış ve sonuçlar öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak açıklanmıştır. Araştırmaya konu olan sorular Türkçe Eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda sorulara son şekli verilerek görüşme formu uygulama öncesi son hâlini almış ve çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Elde edilen bulgular kavramsal çerçeveyle uyumludur. Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ile ilgili kavramsal

çerçeveyle tutarlıdır. Araştırmada, bulguların başka araştırmalarda sınanabilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda genellenebilmesi için, araştırmanın aşamaları ayrıntılı bir biçimde yazılmıştır.

Araştırmacı bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri, yöntemlere ilişkin görüşlerini öğrenmek istemiş; bunu yaparken öğretmenleri yönlendirmekten kaçınmıştır. Araştırmacının rolü, öğretmenleri araştırmanın konusu ve amacı doğrultusunda konuşturmak olmuştur. Güvenirlik, teknik bir sorun olup bilimsel çalışmanın ilk koşullarındandır. Araştırmalarda, aynı süreçlerin izlenmesi ile aynı sonuçların alınabilmesi istenir. Bu, bir bakıma araştırmalarda alınan bir sonucun, başka araştırmacılar tarafından test edilebilmesidir (Karasar, 2009: 148).

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Veriler, araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan kişisel görüşme formu ve sorular yoluyla toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde "içerik çözümlemesi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227).

Bu çalışmada veriler, görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Metnin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metninin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metninin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metninin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metninin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metninin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz.

Bulgular

Ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerde okumaya karşı bir istek uyandırıyor mu?

Bu soruya 43 görüşmeciden 3'ü "evet", 23'ü "hayır", 17'si de "kısmen" yanıtını vermişlerdir. Hayır yanıtını veren görüşmecilerin çoğu, ders kitaplarındaki metinlerin uzun, sıkıcı ve güncel yaşamdan kopuk olduğunu yine öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Görüşmecilerden beşi konuya ilişkin şunları söylemiştir:

"Her zaman istek uyandırmıyor. Bazı metinler erkek öğrencilere daha fazla hitap ederken bazıları kız öğrencilere daha fazla hitap ediyor." (G9)

"Ders kitaplarındaki metinler öğrencilerin seviyesine ve ilgisine yönelik seçilmediği için istek yerine tam tersine isteksizlik uyandırıyor." (G12)

"Ders kitaplarında yer alan metinler yazınsal niteliği olan metinler değildir. Öğrencinin yaş, gelişim, ilgi alanlarına bakılmaksızın ders kitaplarına alınan metinler öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırmadığı gibi okuma kültürü edindirme işlevlerinden de yoksundurlar." (G16)

"Uyandırdığını sanmıyorum. Seçilen metinler öğrenci seviyesinin üzerinde. Sözcük ve tamlamaları öğrencinin anlaması çok zor." (G23)

"Metinlerin çok uzun olması dikkati dağıtıyor. Konunun bütününü anlamayı zorlaştırıyor. Kısa metinler daha dikkati çekiyor" (G28)

Ders kitaplarını okuma kültürü yönünden ele alırsanız metinler hakkında neler söyleyebilirsiniz? Örneğin ders kitabındaki metinler öğrencilerin okuma kültürü kazanmalarına nasıl etki ediyor?

Bu konuda 8 görüşmeci metinler için olumlu görüş bildirirken 31 görüşmeci ise olumsuz görüş bildirmiştir. Bu soruya ilişkin dört görüşmecinin ders kitabındaki metinlerle ilgili görüşleri şunlardır:

"Bazı metinler fazla uzun, yaşamdan uzak ve soyut kavramlar içeriyor. Olay metinleri, düşünce metinlerine göre çok daha akılda kalıcı ve öğretici." (G7)

"Ders kitaplarına alınan metinlerin okuma kültürümüzü olumlu yönde etkilemediği görülmektedir. Metinler ya çok basit ya da düzeyin üstünde." (G11)

"Olumsuz yönde etkilediğini deneyimlerimle söyleyebilirim. Öğrencinin ilgisini çekmeyen, yaşamıyla bütünleşmeyen, düşünmesinin önünü kesen, eleştirel düşünmesini kısıtlayan metinlerle öğrencilerin okuma kültürü kazanmaları zorlaşmaktadır." (G16)

"Alınan metinler, daha geniş bir yazar yelpazesinden seçilebilir. Ayrıca öğrencileri klasiklere yönlendirecek, onlara Türk ve dünya edebiyatından değişik yazarları tanıma fırsatı verecek metinler de sunulmalı. Kitaplardaki metinlerin büyük bir bölümü öğrenciler için ilgi çekici değil. Dolayısıyla öğrenciler o metinlerin bütününü okumak ve yazarlarını tanımak açısından hevesli değiller." (G18)

Sizce ders kitaplarında öğrencilerin okuma kültürünü geliştirebilecek metinlerin niteliği nasıl olmalıdır?

Bu soru 35 kişi tarafından yanıtlanmıştır. Otuz beş görüşmeci; metinlerin Türk ve dünya edebiyatının özgün örneklerinden seçilmesi, kısa olması, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olması, çeşitlilik göstermesi, öğrencin ilgisini çekmesi, eğlendirici, dil ve anlatım yönünden Türkçenin anlatım gücünü yansıtması ve çocuk gerçekliğine uygun olması ile birlikte öğrencileri klasiklere

yönlendirecek, onlara Türk ve dünya edebiyatının değişik yazarlarını tanıma fırsatı verecek metinler sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Altı görüşmeci bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

"Güncel ve popüler konuları işleyen, dil ve anlatım yönünden daha sade metinler öğrencilerde ilgi uyandırabilir." (G5)

"Metinler çok uzun olmamalı. Türk ve dünya yazınından özgün örnekler seçilmeli. Sınıf düzeyine uygun olmalı." (G11)

"Metinler öğrencilerin ilgisi, mizah duygusu göz önünde tutularak seçilmelidir. Çok uzun olmamalı, görsel materyallerle süslenmelidir. Ayrıca okulların kütüphaneleri mutlaka, bu metinlerin alındığı kitaplarla zenginleştirilmelidir. Metin işlerken öğrenciye, metnin alındığı kitap sınıfa getirilerek gösterilmelidir. İlgisini çektiyse sıcağı sıcağına o kitabı kütüphaneden alabileceğini bilmelidir." (G19)

"Metinler yaş grubuna dikkat edilerek hazırlanmalı ve daha çok okuma ve merak isteği uyandıracak metinler seçilmelidir." (G32)

"Hikâye ve masal türündeki metinleri daha istekli daha zevkli okuduklarını gözlemliyoruz. Bu türdeki metinlere daha çok yer verilmesinin okuma kültürünü olumlu etkileyeceği düşüncesindeyim." (G36)

"Edebiyat sevgisi içeren (üslup ve ele alınış yönünden) metinler olmalı. Mesaj vermek ilk planda olmamalı, metinler okuma zevkine sahip olması önemli olmalı." (G43)

Sizce ders kitaplarında yer alan metin türleri (yazınsal ve öğretici) öğrencilerin okuma kültürünü nasıl etkilemektedir?

Yalnızca 4 görüşmeci ders kitaplarında yer alan yazınsal ve öğretici metinlerin öğrencilerin okuma kültürünü olumlu yönde etkilediğini belirtmişler; ancak niçin olumlu yönde etkilediğine ilişkin bir açıklama yapmamışlardır. Olumsuz düşünen diğer görüşmecilerden üçü ise bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

"Her şeyi düşünüp, söylediğini varsayan metinleri daha sıkıcı buluyorlar. Çok fazla mesaj kaygısı taşıyan metinler de hazır düşünce kalıpları sunuyor, öğüt almaktan yorulmuş çocuklarla karşılaşıyoruz. Böylece kitap okumak can sıkıcı bir duruma geliyor." (G1)

"Hamaset dolu metinlerdense içeriği zengin (fantastik ve bilimkurgu da dahil)metinler daha verimli olur." (G31)

"Eleştirel ve yorum yapmaya yönelik metinlerin daha ağırlıklı olması öğrencilerin okuma kültürünü olumlu yönde etkileyecektir." (G38)

Öğrencilere okuma kültürü edindirme de ders kitaplarının sorumluluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soru 35 kişi tarafından yanıtlanmıştır. 28 görüşmeci okuma kültürü edindirmede ders kitaplarına önemli sorumluluklar düştüğünü söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili altı görüşmeci şunları söylemiştir:

"Eğer ders kitaplarındaki metinler özenle hazırlanırsa öğrencilere okuma kültürü kazandırmada önemli bir işlev üstlenir." (G3)

"Ders kitabı okuma kültürünü geliştirmek için temel araçtır. Fakat sadece tek bir kitaba bağlanmamalı. Bunun dışında öğrencilere ders kitaplarının dışında seçenekler de sunulmalı." (G9)

"Ders kitapları sadece bir araçtır. Çocuk okuma kültürünü önce ebeveynlerinden alır sonra sınıf öğretmeninden ve en son branş öğretmenleri onların üzerinde etkili olur." (G14)

"Ders kitabı edebiyatla, kitapla tanışmada bir araçtır. Bazen bir gezi dergisi bazen bir roman, bazen bir öğrenci ödevi / yazısı dersin aracı olabilir. Önemli olan okul kütüphanelerini sadece okulun olanaklarına, kampanyalara bırakmadan zenginleştirmeli bu konuda ciddi önlemler alınmalıdır." (G19)

"Öğrenci gördüğü bir ortamda yetişir. Çevresinde görmediklerini ona anlatmak, bilmediklerini tanıtmaya kalkmak onu olumsuz etkileyecektir. Mimar Sinan'ın bir eserini dahi görmeyen çocuğa Mimar Sinan'ın eserlerini anlatmak neye yarar ki?" (G23)

"Ders kitapları, okuma kültürünün oluşturulmasında yeterli değildir. Öğretmenin seçtiği metinler daha etkili olacaktır." (G26)

Bu konuya ilişkin sizin eklemek istedikleriniz var mı? Açıklayınız.

23 görüşmeci ek görüş bildirmiştir. Görüşmecilerden bazıları şunları söylemiştir:

"Anne ve babanın kitap okuduğu bir ev hayal mi?" (G1)

"Ders kitaplarındaki şiirler daha özenle seçilmeli." (G4)

"Kitaplar görsel ögeler bakımından biraz daha zenginleştirilebilir." (G9)

"Yazarların, çeşitli türdeki kitapların tanıtımının yapılması ve sınıfa getirilmesi yararlı olacaktır." (G11)

"Ders kitapları usta kadrolarla, Türk ve dünya edebiyatından yazarları geniş bir yelpazede sunabilecek, düşünmeye ve sorgulamaya yönelik, sıradanlıktan uzak, dönemle ilişkilendirilerek,

öğrenciyi yaşama hazırlayan bir şekilde titizlikle ve acele etmeden hazırlanmalı. Bu hazırlanışta bölgeye ve okula uygunluk ihmal edilmemeli." (G18)

"Okuma kültürü oluşturmak adına hazırlanan "100 Temel Eser" sınırlaması, öğrencinin eleştirel bakış açısı kazanma durumunu ortadan kaldıran bir uygulamadır. Çünkü 100 ya da 1000 gibi sınırlandırmalar düşünce kalıpları oluşmasına ortam hazırlar. Haftada 150 Türkçe, 100 Matematik çözeceksin zorlamalarıyla büyüyen, sınanan çocuklarımız 100 kitabı okuyunca işlerin yolunda gideceğine inandırır kendini. Oysa okuma birikimi kazandırmak istiyorsak onları yüzlerce kitapla tanıştırmalıyız. Ders kitapları da tam bu noktada devreye girmeli, her sınıf düzeyinde Ömer Seyfettin'den öykü seçeceğimize –hatta aynı öyküyü- onun yanında Mauppassant'dan, Çehov'dan İnci Aral'dan, Sabahattin Ali'den, Nezihe Araz'dan, Murathan Mungan'dan birçok öykü metinleri seçilmeli, çeşitlilikle tanışmalı ki düşünce zenginliği kazanabilmelidir, öğrenci. Tabii ki çok yönlü, düşünen, sorgulayan insanlar yetiştirilmek isteniyorsa!" (G19)

"Ders kitapları işlenirken ders öğretmenlerinden de fikir alınmalı ve alınan bu fikirler mutlaka dikkate alınmalıdır." (G41)

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçe ders kitapları, öğrencinin kolaylıkla ulaşabileceği bir araçtır ancak tek başına okuma kültürünün oluşması için yeterli değildir.
- Türkçe ders kitabında özensizce hazırlanmış/seçilmiş metinler, öğrencilerde okumaya karşı bir isteksizlik uyandırmaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ilgi alanlarına ve düzeylerine uygun olmayan metinler yer almaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve öğretici metinler, öğrencilerin ilgisini çekmemektedir.
- Türkçe ders kitabında öğrencilere öğüt verecek, bir düşünceyi benimsetecek metinler yer almaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında uzun, öğrencinin ilgisini çekmeyen, yaşamla bütünleşmeyen metinler yer almaktadır.
- Türkçe ders kitabında, öğrencilerin yaş ve gelişimlerine uygun olmayan metinler yer almaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında, öğrenciyi olay içinde yaşatmayan, merak duygusunu devindirmeyen ve onları düşünmeye isteklendirmeyen metinler yer almaktadır.

- Türkçe ders kitaplarında, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmayacak metinler yer almaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında, öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmayan, onların kişisel gelişimine katkı sağlamayan ve estetik bir duyarlık edinmelerine kaynaklık etmeyen metinler yer almaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında, Türk ve dünya yazınının özgün örneklerinin yer aldığı metinlere yeterince yer verilmemektedir.
- Türkçe ders kitaplarında günümüz yazar ve ozanlarının metinlerine yeterince yer verilmemektedir.
- Metinler, Türkçenin anlatım zenginlikleri ve güzellikleriyle birlikte; dil, anlatım ve içerik açısından türünün özgün ve güzel örneklerini yansıtma konusunda yetersiz kalmaktadır.
- Türkçe ders kitapları görseller bakımından yetersizdir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda; okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarının niteliğine ilişkin şu öneriler getirilebilir:

- Türkçe ders kitaplarında çocuğa göre olan özgün biçim ve tür örneklerinin yer aldığı metinler olmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarında kuramsal-bilgi içerikli metinler yerine, sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış yazınsal niteliği olan metinler yer almalıdır.
- Metinler, Türkçenin anlatım gücünü ve yaratıcı özelliğini yansıtacak özellikler göstermelidir.
- Metinler, Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı, okuyan ve dinleyende okuma isteği uyandırabilecek özellikler taşımalıdır.
- Okuma kültürü edindirme sürecinde metinler Türk ve dünya yazınının usta yazar ve ozanlarından seçilmeli ve öğrenciler türünün özgün örnekleriyle buluşturulmalıdır.
- Günümüz yazar ve ozanlarının yapıtlarının örneklendirildiği metinlere yer verilmelidir.
- Türkçe ders kitaplarında öğüt vermek amacıyla hazırlanmış, çocuk gerçekliğinden uzak "hazır-kullanmalık" metinlerin çocuğu okuma kültüründen uzaklaştıracağından, metin seçimlerine özen gösterilmelidir.
- Türkçe ders kitapları, yazarın kafasındaki düşüncenin açıkça ortaya konmadığı, iletilerin örtük olduğu yazınsal ve nitelikli öğretici metinlerle oluşturulmalıdır.
- Metinler öğrenciye okuma zevki verecek nitelikte olmalıdır.
- Metinler, öğrencilerin duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlayacak, onlarda yaşama, insana ve doğaya özgü duyarlıklar edindirecek özellikler taşımalıdır.

- Metinler öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmesine, duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlayacak özellikler taşımalıdır.
- Metinler, öğrencilere insan ve yaşam gerçekliğini sezdiren, onları kavramsal yönden geliştiren özellikler taşımalıdır.
- Metinler öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.
- Ders kitapları görsellerle zenginleştirilmeli ve görseller içerikle bütünleşmelidir. Metinler, sanatsal özellikler taşıyan resimler, fotoğraflar, karikatürlerle desteklenerek öğrencilerin görsel algısını uyaracak ve geliştirecek özellikler taşımalıdır.
- Türkçe ders kitapları, öğrencileri okumaya isteklendirecek tasarım özellikleri içermelidir.
- Metinler, öğrenciye yaşadığı çevrenin dışında değişik yaşam örnekleri olduğunu gösterecek, onların ufkunu genişletecek özellikler taşımalıdır.
- Metinler okunduktan sonra çocuğun yüreğinde ve belleğinde insanca duyarlıklar ve düşünceler oluşturabilmelidir.

Kaynaklar

Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe- Türk dili edebiyatı öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma - yöntem teknik ve ilkeler***.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.*

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme.* (Çev. F. Baytok). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Binyazar, A. (2010). *Toplum ve edebiyat*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi yeni programa uyarlanmış.* Bursa: Alfa Aktüel.

Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, M. (2010). Dil öğretimi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (10),* 59-74.

MEB (2006). Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi.* 2597.

Demir, C. (2010). İlköğretim II. kademe ders kitaplarının içerik ve sözcük sayısı bakımından değerlendirilmesi. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.),*Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar***.** (ss. 66-81) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Demirel, Ö. & Kıroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, (2),* 43-55.

Dilidüzgün, S. (2004)*İletişim odaklı Türkçe derlerinde çocuk kitapları.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2007).*Çağdaş çocuk yazını.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Gander, M. J. &Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi.* (Yay. Haz. Bekir Onur) Ankara: İmge Yayınevi.

Gönen, M. (2007). Öğretim boyunca okuma alışkanlığı. *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim.* Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Anı Yayınları.

Kepenekçi, K.Y ve Aslan, C. (2011) Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *TurkishStudies, - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011,* p. 483-502.

Odabaş, H., Odabaş Z.Y. & Polat, C. (2008). Üniveriste öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9 (2),* 431-465.

Özbay, M. (2013). *Türkçe öğretimi üzerine araştırma ve incelemeler.* Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma.* İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Pehlivan, A. (2003). *Türkçe ders kitabı seçme ve değerlendirme.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi***,** 1189, 8-16.

Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı.* Ankara.

Sever, S.(2008). Eğitimde ve bilimde Türkçe eğitimi. *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim*, *Bildiriler.* Malatya.

Sever, S. (2013) Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri, *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü***.** İzmir: Tudem Yayncılık.

Solak, M. ve Yaylı, D. (2009) İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2 (9),* 444 - 453.

Millî Eğitim Başkanlığı [MEB], (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)* [Çevirim-içi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201783142827263-turkce.pdf

Tür, G. & Turla, A. (1981). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Yaşar,Ş. (2008). Türkçe dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve ilköğretim programındaki yeri. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe öğretimi. (1. Baskı)* (ss. 1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Yıldırım, A. ve Hasan Ş. (2008) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri***.** Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

The main target of contemporary education is to train individuals who acquire the ability of thinking, testing what they read, listen and watch, who have the ability of creating solutions for the society they live. Acquiring this ability necessitates the interaction of the individual with visual and written products starting form his/her birth. This interaction is the visual and auditory children's books created by artists which meet the knowing, learning and playing requirements of the child until primary school. These books are the literary products which enable children to know the reality of human, nature and life. These stimuli which enable children to get experience related to art, to acquire linguistic awareness and sensibility have a main function which make them gain habit and love of reading. It should not be forgotten that the society needs children, who can think independently and creatively, acquire the habit of multidimensional thinking to produce science and art, as an autonomous and effective individual of that society. In other words; individuals, who are conscious, have reading habit, know him/her self, are needed. Reading culture is a skill, which is interdependent, and each generates the other. Illustrated children's books are on the first step of this process which is called visual literacy. These books which stimulate the sensory perception of children from the first years of life need to be included into children's lives. These books prepared by the artists also function as toys

through their special forms. Again in this period; rhymes, tongue twisters told by the parents and illustrated story books with short and simple sentences, poems constructed with short lines have an important role on children's acquisition of Turkish linguistic awareness and love and also obtaining love of reading. Children acquire the skills of reading and writing with the school period. Along with this skill, as long as the rate of interaction of the child with the book increases, this skill turns into the habit of reading. In order individual to be a critical reader, reading should turn into a habit. Therefore, the person needs to internalize this habit and perform it throughout his/her life in a regular way. Turkish teaching and course books with which this teaching is performed have significant responsibilities to turn reading into a habit and gain continuity. Main purpose of reading is to provide information for the person, to acquire sensibility related to life, nature and humanity; in short, to create an opportunity for the reader to improve his/her thoughts and sensibility. For this, the individual needs the texts where the richness and delicacy of his/her native language is represented with unique examples of the genre. One of the main sources where these texts appear is Turkish course books. Course books are the tools which the students encounter most. They are the most principal tools with which teaching and learning are performed. Works of art /texts with powerful messages, which introduce students various life conditions, create the ability to think and sensibility, are needed. The tools, by which these are gained, are qualified literal works created by the artists or the texts where these works are exemplified. Therefore, it is expected that the texts in Turkish course books should include the properties that provide opportunities for students to gain sensibility related to life and be suitable for their age. The aim of this study is to determine the opinions of Turkish teachers who work at secondary schools in Eskişehir Ministry of National Education Departments, related to the quality of the texts in Turkish course books in the process of acquiring reading culture. This study is regarded as significant since it provides feedback about the requirements and opinions of teachers related to the quality of course books.

Method

This study is a qualitative study. Data collection technique used in this study is "semi-structured interview". Opinions of experts are received while preparing questions. Through these opinions, interview instructions are tested on two Turkish teachers before being used to collect data. The latest version of interview instructions is created in accordance with the answers of teachers to the questions.

ResultandDiscussion

In accordance with the views of teachers, the properties related to the texts in Turkish course books through the process of acquiring reading culture can be listed as below: Turkish course books are easily accessible tools for the students however; this is not enough for the acquisition of reading culture. Texts prepared / chosen carelessly in Turkish course books create loss of motivation towards reading. There are texts in Turkish course books which are not suitable for the interests and level of interests of the students. There are informative and didactic texts in Turkish course books. There are texts in Turkish course books that advice to students, infuse a thought to them. There are texts that are long and do not draw the students' interests, do not consolidate with life in Turkish course books. There are texts in Turkish course books which are not suitable for the age and developments of the students. There are texts in Turkish course books which do not move the sense of wonder of the students and do make them feel like they are in the plot and do not encourage them to think. There are texts in Turkish course books which do not create the love and habit of reading in students. There are texts which do not create a critical point of view, do not contribute to their personal development and do not lead them to gain aesthetical sensibility in Turkish Course books. Texts with the examples of original works of Turkish and world literature are not included sufficiently in Turkish course books. Texts of present authors and poets are not included sufficiently in Turkish course books. Texts are insufficient in terms of representing dialect, expression and content of Turkish as well as its expression richness and beauty. Turkish course books are insufficient in terms of illustrations.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 31.01.2018 Kabul/Accepted:08.03.2018

Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Tutumlarına Etkisi [*]

Tolga ERDOĞAN[**]
Özge ERDOĞAN[***]
Fatma Gül UZUNER[****]

Öz

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırma, Trabzon ilindeki bir belde okulunda ilkokul 4. sınıfta okuyan 16 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemiyle toplam 30 ders saati okuma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada "tek grup ön test-son test deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyon ve tutumlarını belirlemek için "Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği" (Yıldız, 2013) ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (Susar Kırmızı, 2008) kullanılmıştır. İlgili ölçekler uygulamaların başında ön test, sonunda ise son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, okumaya ilişkin tutumlarını ise etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında ilkokuldaki okuma öğretimi sürecine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, okuma, okuma motivasyonu, okuma tutumu, ilkokul

The Effect of the Creative Drama Method on the Reading Motivation and Attitudes of the 4th Grade Students

Abstract

The aim of the research is to determine the effect of the creative drama method on the reading motivation and attitudes of the 4th grade students. The research was carried out with 16 4th grade students. In the research, using the creative drama method, a total of 30 class hours of reading practice was given in the Turkish course. In the study, the "single group pre-test post-test experimental design" was used. Quantitative research techniques were used in the collection, analysis, and interpretation of the data. For data collection, the "Reading Motivation Profile Scale" (Yıldız, 2013) and the "Reading Attitude Scale" (Susar Kırmızı, 2008) were used to

[*] Bu çalışma, XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, tolgaerdogan.edu@gmail.com

[***] Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, erdoganozge.edu.edu@gmail.com

[****]Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kars, fgu61@hotmail.com

determine the motivation and attitudes of the students towards reading. The scales were used as the pre-test at the beginning of the research and as the post-test at the end. For data analysis, the Wilcoxon Signed Rank Test was used. The results showed that the creative drama method affected the reading motivation of the students positively, but it did not affect their attitudes towards reading. In the light of the results obtained in the research, suggestions were made for the improvement of the process of reading instruction in elementary school.

Keywords: Creative drama, reading, motivation for reading, attitude toward reading, elementary school

Giriş

Okuryazarlık becerilerinin temelinde okuma yer almaktadır. Okuma, insanların yaşamlarında ve gelişimlerinde oldukça önemli bir beceridir. İnsanlar, yaşamları boyunca pek çok bilgiyi okuyarak öğrenirler. Razon'a göre (1982) okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurala uyarak seslendirmektir. Harris ve Sipay (1990) okumayı, yazılı dili anlamlı bir şekilde yorumlamak şeklinde tanımlamıştır. Akyol'a (2012) göre ise okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.

Okuma, birçok dilsel ve bilişsel becerinin gelişimine katkıda bulunan bir beceridir (Sylva ve Hurry, 1996). Yazılı metinden anlam çıkarma amacıyla okuyucu tarafından gerçekleştirilmesi ve düzenlenmesi gereken karmaşık bir çabadır. Okuyucu, hızlı ve doğru bir şekilde kelimeleri tanımalı ve okuduğu metinden çıkarım yapmalıdır (Denton ve Al Otaiba, 2011). Okuma, kelime tanımayı, kelimenin şifresini çözmeyi, sözcük dağarcığı, metnin ana fikrini bulma ve özetleme gibi bazı temel becerileri edinmeyi gerektirir. Tüm bu beceriler de düşünme sürecini içine alır. Okuma aynı zamanda bir düşünme eylemidir (Burns, Roe ve Ross, 1992; Çelenk, 2007; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Small ve Arnone, 2011).

Okumayla ilgili yapılan tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde okumanın daha çok bilişsel yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Oysaki okuma, bilişsel, sosyal, psikolojik ve duyuşsal yönleri olan bir etkinlik alanıdır. Bilişsel açıdan çocukların okumayı kazanma ve geliştirme süreçlerini anlamak için okumanın sosyal ve motivasyonel boyutlarını göz önünde bulundurmak gerekir (Monteiro, 2013). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okuma becerilerinin duyuşsal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Cambria ve Guthrie, 2010; Guthrie ve ark., 2007; Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Bu duyuşsal faktörlerden ikisi okuma motivasyonu ve tutumudur.

Okuma Motivasyonu ve Tutumu

Motivasyon, kişilerin sahip oldukları inançlar, değerler, ihtiyaçlar ve amaçlardır (Guthrie ve Wigfield, 1997). Okuma motivasyonu ise; ilgi, his, algı kontrolü, uyum, katılım, etkililik gibi çok yönlü bileşeni olan bir kavramdır (Guthrie ve ark., 2007). Okuma motivasyonu, çocukların okumaya yönelik zevklerini, isteklerini ve davranışlarını içerir (Cambria ve Guthrie, 2010). Wigfield (1997) okuma

motivasyonunu, okuyucuların kendileri hakkındaki inançları, öz yeterlilik algıları, okuma başarısından beklentileri ve kendilerini bir okuyucu olarak nasıl algıladıklarına ilişkin düşünceleri olarak tanımlar.

Okuma motivasyonunun en önemli iki bileşeni okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değerdir. Okumaya yönelik benlik algısı, okuma sürecine ilişkin algılar olarak tanımlanabilir. Kişinin okuma sürecini nasıl gördüğü, okumaktan zevk alması, okumayı bir araç olarak kullanması, okumayı bir yaşam biçimi haline dönüştürmesi veya kitaplara ilişkin bakış açısı gibi çok değişik etkenler bu algıyı şekillendirir. Örneğin okuma sürecine yönelik algısı olumsuz olan öğrenciler, daha dikkatsiz, kararsız ve ne yapacağını bilemez bir halde olurlar. Bu durum bu öğrencilerin motivasyonlarını da etkiler (Henk, Marinak ve Melnick, 2013).

Okuyucu benlik algısı, okuma ve öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilir veya engelleyebilir (Schunk, 1982, Zimmerman ve Ringle, 1981). Okuyucu benlik algısı ve okuma başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Chapman ve Tunmer, 2003). Bir okuyucu, okuyucu benlik algısına göre okuma sürecini şekillendirir. Bu bağlamda eğer olumlu bir algıya sahipse okuma için daha fazla çaba sarf eder, kitap ile daha çok zaman geçirir ve okuduğunu anlamak için daha ısrarcı olur (Henk ve Melnick, 1995).

Okuma motivasyonunun diğer bir boyutu olan okumaya verilen değer, okuyucuların günlük yaşamlarında okumaya ne kadar yer verdikleri ve ne sıklıkla okuma yaptıklarına dair bilgileri içeren bir kavramdır. Okumaya verilen değere ilişkin sorular, öğrencilerin okuma görevlerine, okuma etkinliklerine, okumayla uğraşma ve okuyarak vakit geçirme sıklıklarına verdikleri değeri ortaya koymak için tasarlanmıştır (Ataş, 2015).

Son yıllarda yapılan araştırmalar daha çok okuma ve yazma başarısı ile okuma becerisi zayıf olan öğrenciler üzerine yoğunlaşmasına rağmen bazı araştırmacılar, okuma ve yazmanın motivasyon boyutu ile öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuduğunu anlamayla ilişkisi üzerinde çalışmaya başlamışlardır (Hamilton, Nolen ve Abbott, 2013; Wigfield ve ark., 2016). Çocukların okuma motivasyonları onların okuduğunu anlama becerileri ile ilişkilidir. Çocuklar okumaya motive oldukları zaman okuduklarını daha iyi anlarlar (Guthrie ve ark., 2007; Wigfield ve ark., 2016). Araştırmalar okuma becerileri ile okuma motivasyonun birlikte işlediğini ortaya koymaktadır. Genellikle okuma becerileri gelişen bir öğrencinin okuma motivasyonu da artar. Aynı şekilde okuma motivasyonu artan bir öğrencinin okuma becerilerinde gelişme gözlenir (Cambria ve Guthrie, 2010).

Okumaya ilişkin tutum ise, okuyucunun okuma tercihlerini, isteğini, yeterliliğini ve başarısını ve aynı zamanda akademik başarısını etkileyen karmaşık bir yapıdır (Pitcher ve diğ., 2007). Birçok değişkeni olan okuma tutumuna ilişkin kesin bir tanım yapmak zordur. Bu nedenle alan yazında okuma tutumu kavramını açıklayan çok değişik tanımlar vardır. Ancak son yıllarda okuma tutumuna

yönelik yapılan tanımlar, öncelikli olarak okuyucunun duygularına ve hissettiklerine yoğunlaşmıştır (Kim, 2016). Bu bağlamda, okumaya ilişkin tutum, okumaya yönelik hissedilen duygular ve okumaya duyulan eğilim olarak ifade edilebilir. Eğer bu duygular olumlu yönde ise öğrenci daha bir okuyucu olmak için kendi isteğiyle okur (Chapman ve Tunmer, 1997; Schiefele ve ark., 2012).

Çocukların gelişimi ve hayat boyu öğrenmeleri için okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi de son derece kritik bir öneme sahiptir (Lee, 2014). Okumaya ilişkin tutum ile okuma başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır. Aynı zamanda öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve özgüvenleri, onların hem kelime okuma hem de anlama becerilerini yordar (McGeown ve ark., 2015).

Okumaya ilişkin tutumlar, yaşanan tecrübelere ve okuma ile ilgili deneyimlere dayalıdır. Bu deneyimler doğrudan ve dolaylı olarak kazanılabilir. Doğrudan kazanılan deneyimler, daha çok kişinin kendi okumasıyla ve okuma sürecine olan yaklaşımıyla ilgilidir. Dolaylı kazanımlar ise bir grup içerisinde edinilen yaşantılar ile ilgilidir. Burada aile, arkadaşlar veya öğretmenin sınıfta yapacağı grup çalışmaları söz konusudur (Broeder ve Stokmans, 2013).

Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için onların okuma tutumlarının ve motivasyonlarının olumlu yönde geliştirilmesi gerekir. Bu noktada öğretmenler son derece kritik bir öneme sahiptirler. Öğretmenler hem öğrencilerini okumaya motive etme hem de onların okumaya ilişkin tutumlarını geliştirme konusunda son derece etkilidirler. Öğrencilerin ilgilerine göre yapılacak okuma çalışmaları, grup çalışmaları ve etkinlikler okuma motivasyonlarının ve tutumlarının gelişmesine yardımcı olur (Fletcher ve ark., 2012). Bu bağlamda öğretmenin sınıfta kullanacağı okumaya yönelik yöntem, teknik veya stratejileri çok iyi seçmesi ve uygulaması gerekir (Kim, 2016). Öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyonlarını ve tutumlarını geliştirmede etkili olabilecek yöntemlerden biri yaratıcı dramadır.

Yaratıcı Drama ile Okuma Motivasyonu ve Tutumu

Yaratıcı drama, imgesel olan düşünceleri eyleme dönüştürme sürecidir (Courtney, 1989). San'a (2002) göre yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır.

Yaratıcı drama, tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; düşünsel, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme biçiminde bulunan pek çok beceri yaratıcı dramaya katılım

yoluyla elde edilir. Katılımcılar eğitimde yaratıcı drama ile kendilerinin merkezde olduğu çeşitli dramatik süreçleri yaşarlar. (Adıgüzel, 2010, Üstündağ, 2010).

Yaratıcı drama, okuryazarlık becerilerinin gelişimi için son derece uygun bir yöntemdir. Okuryazarlık basit olarak sadece okuma ve yazma becerileri anlamına gelmez. Okuryazarlık, iletişim ve anlama becerilerini tüm yönleriyle ele alır. Drama da bu becerilerin gelişimine yardımcı olduğu için okuryazarlık sürecinde oldukça önemli bir yöntemdir ve bu süreçte çocuklara sosyal, zihinsel, duygusal ve kültürel fırsatlar sağlar (Baldwin ve Fleming, 2003).

Yaratıcı drama uygulamaları, dil kullanımını gerektiren gerçek ortamların yanı sıra eğitimde gerçeğe benzer bağlamlar yaratarak dil kullanımlarını çeşitlendirmenin bir yoludur. Doğal ortamlarıyla dil gelişimi için çocuklara katkı sağlar (Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu, 2007). Yapılan araştırmalar da yaratıcı drama yönteminin katılımcıların dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve bu becerilere yönelik tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Ataman, 2006; Aykaç, 2011; Erdoğan, 2013; Karateke, 2006; Kaya, 2008; Kırmızı, 2008; Stowe, 2001; Yıldırım ve Erdoğan, 2016; Yılmaz, 2009).

Yaratıcı drama sürecinde yapılan etkinlikler, öğrencileri merkeze alarak dil becerilerini kullanmalarını sağlar. Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminden yararlanılması ile öğrenciler derse etkin olarak katılabilirler. Sınıf ortamında, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleriyle, konuşan, okuyan, yazan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen çok yönlü bireyler yetiştirilebilir (Aykaç, 2011).

Yaratıcı drama sürecinde çocuklar başkalarını dinleyerek onların kendilerini ifade etme süreçlerine tanık olurlar ve farklı amaçlar için nasıl konuşulduğunu gözlemlerler. Bununla birlikte drama sürecinde kullanılan metinler de çocukların okuma materyallerini tanımalarına ve bunlara ilgi duymalarına yardımcı olur. Dramada çocuklar, yaratıcı düşünme becerilerini ve hayal güçlerini de sürece dâhil ettiklerinde ortaya farklı metinler çıkar ve bu metinler çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirir (Baldwin ve Fleming, 2003).

Yılmaz'a (2009) göre oyunlarla ve yaratıcı drama teknikleriyle desteklenen yaratıcı okuma çalışmaları, çocukların kitaplara bakışını değiştirebilecek ve bu süreçten keyif almalarını sağlayacak çalışmalardan biridir. Bidwell (1992) yaptığı çalışmada dramanın öğrencilerin akıcı okuma ve okuma hızlarını geliştirdiğini, bununla birlikte en önemli gelişmenin motivasyonda olduğunu gözlemlemiştir. Yıldırım ve Erdoğan (2016) tarafından yapılan araştırmada da yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okumayla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak okumanın bilişsel yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Okumanın duyuşsal yönüyle ilgili yapılan ve okuma motivasyonu

ile tutumunu etkileyen değişkenlerin incelendiği deneysel çalışmaların sayısı oldukça azdır (Guthrie, McRae ve Klauda, 2007). Buna benzer olarak yaratıcı dramanın okuma motivasyonu ve tutumuna etkisi inceleyen araştırmaların sayısı da fazla değildir. Bu araştırma, öğrencilerin okumanın duyuşsal yönüyle ilgili yaratıcı drama yönteminin etkisini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının, öğrencilerin okuma motivasyonu ve tutumlarının geliştirilmesi açısından eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir. Bu önemden hareketle yapılan araştırmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisini belirlemektir.

Hipotezler

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada "tek grup ön test-son test deneysel desen" kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında okuma motivasyonları ve tutumları ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilindeki bir belde okulunda ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 10'ı kız, 6'sı erkektir. Öğrencilerin yaşları 8-9 arasındadır. Öğrencilerin yaratıcı dramayla ilgili herhangi bir ön yaşantıları yoktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyonlarını belirlemek için Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Profili (OMP) Ölçeği kullanılmıştır. OMP, ilköğretim ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar uygulanabilen, 20 maddelik Okuma Anketi ile 14 soruluk görüşme formu olmak üzere iki temel araçtan oluşmaktadır. Okuma Anketi, okumaya verilen değer

(10 soru) ve okuyucu benlik algısı (10 soru) olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Türkçeye uyarlanan OMP ölçeğinin güvenirlik çalışmaları sonucunda faktör yük değeri düşük olan iki madde ölçekten çıkarıldıktan sonra 18 maddelik nihai anket formuna ulaşılmıştır. Araştırmada Okuma Motivasyonu Profili (OMP) Ölçeği'nin "okuma motivasyonu" bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yıldız (2013) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik düzeyi test-tekrar test tekniği ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir sınırlarda (RMSEA=0.070, RMR=036, GFI=.85) olduğu tespit edilmiştir. Ölçümlerin güvenirliğine ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .81'dir. Bu durum Okuma Ölçeği-Türkçe Formu'nun geçerli bir yapıya ve güvenilir ölçümler yapabilecek niteliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2013).

Araştırmada, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek için ise Susar Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 32 maddeden oluşmakta ve bu maddelere ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Likert tipi "Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0,83 olarak tespit edilirken, iki yarı güvenirlik katsayısı ise 0,77 olarak elde edilmiştir.

İşlem

Araştırmada öğrencilere Türkçe dersi kapsamında yaratıcı drama yöntemiyle okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Yaptırılan çalışmalar yaratıcı drama eğitmeni olan Erdoğan (2015) tarafından hazırlanmıştır. Uygulama, 30 ders saati sürmüştür. Bu süre içerisinde 7 farklı uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamalar ve örnek bir uygulama şu şekildedir: (i) Bulutlar Üstünde Bir Kent (ii) Balonlardaki Sorular (iii) Fabrikadaki Ayı (iv) Harfler Neden Yok? (v) İki Küçük Su Damlası (vi) Kırmızı Fil Nerede? (vii) Son Baskı

Örnek Uygulama: Balonlardaki Sorular

Tema: Hayal Gücü

Önerilen Süre: 4 ders saati

Kazanımlar:

1. Akıcı okur.
2. Okuduğu metne yönelik sorular sorar.
3. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama (doğaçlama, rol oynama, geriye dönüş).

Araç ve Gereçler: Aytül AKAL'ın "Soru Balonları" adlı kitabı, balonlar (sarı, kırmızı, mavi, yeşil, beyaz, kırmızı), müzik CD'si, CD çalar.

Süreç

A. Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: Lider, öğrencilere farklı renklerde birer tane balon verir ve hareketli bir müzik açar. Öğrenciler, müzik eşliğinde balonlarla oynamaya başlarlar ve balonları yere düşürmemeye çalışırlar. Bir süre sonra öğrenciler sırayla; ellerini kullanmadan, sonra ellerini ve ayaklarını kullanmadan balonlarla oynarlar. En son aşamada ise sırayla vücutlarının bir bölümünü kullanarak balonlarla oynamaya devam ederler.

2. Etkinlik: Lider, öğrencilere, "Soru Balonları" kitabının giriş bölümünü okur. Öğrencilere küçük kâğıtlar dağıtır. Tahtaya "güneş, ormanlar, denizler, toprak, şehirler, hayvanlar vb." kelimeleri yazar. Öğrenciler, minik gezegende yaşayan çok meraklı çocukların bu konularla ilgili neler sorabileceklerini düşünürler. Daha sonra bu konulardan birini seçerler ve bu konuyla ilgili merak ettikleri bir konuyu soru olarak kâğıtlara yazarlar. Öğrencilerle birlikte yazdıkları sorular konularına göre gruplanarak uygun renkteki balonların üstüne yapıştırılır. Her öğrenci yazdığı sorunun olduğu balonu alır ve müzikle birlikte hareket etmeye başlar. Bir süre sonra müzik devam ederken çocuklar balonları birbirleriyle değiştirirler. Lider, müziği durdurur ve öğrenciler sırasıyla ellerinde olan balondaki soruyu yüksek sesle okur ve soruya cevap verirler.

Ara Değerlendirme: Öğrencilerle, soru sormanın ve bu soruların cevaplarını araştırmanın çocuklara ne gibi faydalar sağlayacağı konusunda konuşulur.

B. Canlandırma

3. Etkinlik: Lider, öğrencilerden gözlerini kapatmalarını ve aşağıda söylenen durumları hayal etmelerini ister.

"Elinizde uçan bir balon var. Onu yavaş yavaş şişiriyorsunuz. Balonunuz gittikçe büyüyor. Şimdi kocaman oldu. Sizi kaldırabilecek kadar büyüdü balonunuz. Balonunuzun ipinden tutuyorsunuz. Ve gökyüzüne yükselmeye başlıyorsunuz. Evler, insanlar gittikçe küçülüyor. Yanınızdan kuşlar geçiyor. Onlara gülümsüyorsunuz. Bulutları görüyorsunuz. Bembeyaz bulutları. Dokunuyorsunuz onlara. Çok mutlusunuz. Bu balon sizi farklı bir gezegene götürüyor. Bu gezegende milyonlarca çocuk var. Ama bu çocuklar bir ekranın karşısında saatlerce kıpırdamadan oturuyor. Ve bu gezegenin atmosferinde soru balonları uçmuyor. Çok şaşırıyorsunuz…Çocukların raflarında sıra sıra kitaplar var ama çoğuna dokunulmuyor. Çocuklar bu gezegende çok fazla soru sormuyor, sormadıkları için de kimse merak edip kitapları karıştırmıyor…"

Öğrenciler, yavaşça gözlerini açarlar ve ikili grup oluştururlar. Gruplardaki öğrencilerden biri A, diğeri B olarak belirlenir. A'lar "Soru Balonları" kitabında anlatılan minik gezegende yaşayan, sürekli soru soran ve soruların cevaplarını kitaplarda araştıran bir çocuk; B'ler ise diğer gezegende yaşayan, soru sormayan ve kitap okumayan bir çocuk olurlar. Lider, A'ların B'lerin yaşadığı gezegene geldiğini ve B'lerle karşılaştığını söyler. Öğrencilerden bu iki çocuk arasında geçen konuşmayı doğaçlamalarını ister.

4. Etkinlik: Öğrenciler dört gruba ayrılır. Birinci grup, soru soran ve kitap okuyan çocukların olduğu gezegendeki çocukların; ikinci grup soru sormayan ve kitap okumayan çocukların olduğu gezegendeki çocukların *günlük yaşamıyla*; üçüncü grup ilk gezegende; dördüncü grup ise ikinci gezegende *on yıl sonra neler olabileceğiyle* ilgili bir doğaçlama hazırlar. Grupların hazırladıkları doğaçlamalar sırayla izlenir. Öğrenciler, doğaçlamalarda sunulan iki farklı gezegendeki yaşamla ilgili görüşlerini ifade ederler ve bu iki gezegeni karşılaştırırlar. Daha sonra kitabın son bölümünü okurlar.

C. Değerlendirme-Tartışma

5. Etkinlik: Öğrencilerden, sürekli soru soran ve bu soruların cevaplarını bulmak için araştırma yapan çocukların yaşadığı gezegeni anlatan betimleyici bir yazı yazmaları istenir. Gönüllü öğrenciler, yazdıkları yazıları arkadaşlarıyla paylaşırlar.

6. Etkinlik: Öğrenciler, "Soru Balonları" kitabıyla ilgili birer tane soru yazarlar. Öğrenciler yazdıkları soruları okurlar ve diğer öğrenciler cevaplandırırlar.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda okumaya ilişkin motivasyonlarını ve tutumlarını belirlemek için "Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği" ve "Okuma Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öğrenci sayısı ve ölçeklerin yapısı dikkate alınarak "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2006).

Bulgular ve Yorum

Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada öğrencilerin "Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği'nin "Okuyucu Benlik Algısı" ve "Okumaya Verilen Değer" boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin "okuma motivasyonu profili ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Okuyucu Benlik Algısı (Son test-Ön test)	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	3	8.33	25.00	-2.01*	.044
Pozitif sıra	12	7.92	95.00		
Eşit	1	-	-		
Okumaya Verilen Değer (Son test-Ön test)					
Negatif sıra	3	5.50	16.50	-2.03*	.042
Pozitif sıra	10	7.45	74.50		
Eşit	3	-	-		
Okuma Motivasyonu (Son test-Ön test)					
Negatif sıra	3	6.83	20.50	-2.24*	.025
Pozitif sıra	12	8.29	99.50		
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 1'deki verilere göre, öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında "Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği"nin alt boyutları ve toplamından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada öğrencilerin "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin "okuma tutum ölçeği"nden aldıkları ön test ve son test puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Tutum (Son test-Ön test)	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	8.29	58.00	-.114	.909
Pozitif Sıra	8	7.75	62.00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 2'deki verilere göre, öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında "Okuma Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Araştırmada elde edilen bu bulgu, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarını etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. De Naeghel ve Van Keer' e (2013) göre sınıf ortamında yapılan ilgi çekici etkinlikler ve çalışmalar öğrencilerin okuma motivasyonlarını başarılı bir şekilde arttırmak için oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukları okumaya motive etmek için, sınıfta okumanın teşvik edildiği bir ortam yaratılmalıdır (Monteiro, 2013). Yaratıcı drama sürecinde öğrenciler ısınma-hazırlık aşamasında okuyacakları metin veya kitapla ilgili çeşitli etkinlikler yaparlar. Yapılan bu etkinliklerle fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak okuma sürecine hazırlanırlar ve okuma süreci için istekli hale gelirler. Daha sonra metinle ilgili yaratıcı dramanın farklı tekniklerini kullanarak canlandırma çalışmaları yaparlar. Adomat'a (2012) göre sınıfta yaptırılan bu drama çalışmaları, öğrencilerin okuma metnini daha derinlemesine incelemelerine ve anlamalarına yardımcı olur. Drama ile bütünleşen okuma süreci, öğrencilerin okumaya olan bağlılıklarını arttırır. Bu durum da öğrencilerin okuyucu benlik algılarını ve okumaya verdikleri değeri olumlu etkiler.

Drama sürecinde öğrenciler sıkıcı, monoton etkinlikler yerine özgün, eğlenceli ve düşündürücü etkinlikler yaparlar (Tandy ve Howell, 2010). Olaylara, durumlara farklı yönlerden bakar ve bunlar üzerinde derinlemesine düşünürler. Bu bağlamda, yaratıcı drama, aktif anlam çıkarma süreci olan okumayı destekler. Çünkü bir role girerek ve metin üzerinde düşünerek öğrencilerin birçok farklı bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur. Bu farklı bakış açıları ve görüşler, metin dışı anlam kurmaya da yardımcı olur. Bu süreçte metin ve okuma materyalleriyle daha uzun süre iç içe olan öğrenci aynı zamanda okumaya olan bakış açısını değiştirir (Wilhelm, 2007). Bu araştırmada da yaratıcı drama yöntemiyle yapılan okuma çalışmalarının öğrencilerin metni daha iyi anlamlandırmasını sağladığı ve okuma süreçlerini desteklediği düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu etkilemektedir.

Yaratıcı drama süreci, birçok dil becerisinin ve düşünme becerisinin etkin kullanımını gerektirir. Drama sürecinde kullanılan bu beceriler aynı zamanda okuma süreci için de kritik öneme sahiptir. Çünkü drama süreci içinde bulunan bir çocuk, bu süreçte okunan kitabın tüm detaylarını rahatlıkla açıklayabilir. Metnin konusu, karakterleri, oluş sırası, neden-sonuç ilişkileri gibi öğeleri istenen şekilde ifade edebilir. Drama ile yapılan etkinlikler sayesinde yorumlama ve anlam çıkarma

becerisi gelişir. Tüm bu yeterlilikler, okunan metni benimsemeye ve daha derinden hissetmeye yardımcı olur (Wilhelm 2002).

Yaratıcı drama sürecinde öğrenciler ilgilerini çeken ve amaçlarına uygun konular üzerine okuma becerileriyle ilgili çalışmalar yaparlar. Öğrencilerinin ilgilerini bilen bir öğretmen, sınıfta kullanacağı okuma materyalini buna göre seçer ve bu materyal üzerinde daha eğlenceli çalışmalar yapabilir. Öğrencilerin ilgilerine göre verilen okuma etkinlikleri, onların eğlenmelerini sağlar. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin ve motivasyonlarının artmasına yardımcı olur (Merisuo-Storm, 2006; Pitcher ve ark., 2007). Bu araştırmada da yaratıcı drama yöntemiyle yapılan okuma çalışmaları öğrencilerin ilgilerine yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Drama sürecinde katılımcılar okuma becerileriyle ilgili etkinlikleri rahat ve özgür bir ortamda gerçekleştirirler. Ayrıca okuma süreci içinde merak ve heyecan gibi unsurlar yer alır. Böylece öğrencilerin hayal güçlerinin harekete geçirilmesi sağlanır. Öğrenciler drama sürecinde kendilerinin etkin olduğu bir eğitim ortamı yaşarlar. Yaşadıkları farklı deneyimler onlara duyuşsal anlamda olumlu etkiler yapar. Böylece okumaya ilişkin algıları, verdikleri değer ve dolayısıyla motivasyonları artar.

Lee (2014), yaptığı araştırmada grup ile birlikte yapılan okuma etkinliklerinde öğrencilerin metni daha iyi kavradıklarını ve metinle ilgili görevleri daha doğru bir şekilde yerine getirdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca grup çalışması ile akranlarıyla iletişim halinde olan öğrencilerin daha çok eğlendiklerini, okumaya daha çok motive olduklarını ve okumaya ilişkin tutumlarının yükseldiğini gözlemiştir. Yaratıcı drama da bir grup etkinliğidir. Bu süreçte öğrenciler birbirleriyle etkileşim kurarlar. Yaptıkları grup çalışmalarıyla okuma öncesi, sırası ve sonrasında olaylar, durumlar üzerinde düşünür ve fikir alışverişinde bulunurlar. Bu süreç onların birlikte öğrenmelerini, eğlenmelerini ve okuma sürecinden keyif almalarını sağlar. Ayrıca bu süreçte öğrenciler kendilerini yalnız hissetmezler. Böylece okuma sürecinde olumsuz duygular yaşamazlar. Araştırmada yapılan uygulamalarda grup çalışmalarından etkin bir şekilde yararlanılmıştır. Öğrencilerin grup çalışmalarına aktif bir şekilde katılımı sağlanarak okuma süreci desteklenmiştir. Yaratıcı drama sürecinden yapılan bu grup çalışmalarının da öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını etkilemediğidir. Schiefele ve arkadaşlarına (2012) göre okumaya ilişkin tutum, değerler, iç motivasyon, inançlar, amaçlar, bakış açısı, hırslı olma, merak bağlılık gibi birçok değişkeni içerir. Bu bağlamda tutum çok boyutlu ve karmaşık bir kavramdır. Tutumların değişmesi uzun bir süreç gerektirmektedir. Araştırmada öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının geliştiği ancak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Bu durum, uygulama sürecinin okumaya ilişkin tutumu geliştirecek kadar uzun olmamasıyla açıklanabilir. Nitekim Susar Kırmızı (2008) tarafından yapılan

araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Susar Kırmızı (2008) tarafından yapılan araştırmada okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak son testlerin sonucuna göre, yaratıcı drama ve Türkçe dersi öğretim programına göre öğrenme grupları arasında farkın önemsiz olduğu tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutumda anlamlı bir farklılık çıkmamış olması uygulama süresinin sınırlı olması ile ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir. Bu durum, herhangi bir duruma ya da konuya ilişkin tutum geliştirmenin oldukça uzun zaman gerektirebileceğiyle açıklanmıştır. Bunun yanında Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmada ise sekiz hafta (12 saat) süren yaratıcı okuma uygulamaları sonucunda çocukların okuma tutumlarının olumlu yönde değişmeye başladığı görülmüştür. Bir başka deyişle, yaratıcı okuma uygulamaları sonrasında çocuklar kitaplardan ve okuma-anlama etkinliklerinden daha fazla hoşlanma eğilimi göstermişler, okuma süreci ile ilgili kaygıları azalmış ve okuma-anlama konusunda kendilerini daha yeterli hissetmeye başlamışlardır. Ancak çalışmada çok yönlü düşünmeyi öğretmek, düş gücünü geliştirmek elbette çok daha uzun soluklu çalışmalar gerektirdiği belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında ilkokuldaki okuma öğretimine ve sonraki araştırmalara yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

1. Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak için yaratıcı drama yönteminden yararlanılmalıdır.
2. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını arttırmak için yaratıcı drama yöntemiyle daha uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır.
3. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde ve farklı çalışma gruplarıyla yapılmalıdır.
4. Yaratıcı drama yönteminin diğer dil becerilerine ve bu becerileri etkileyen faktörlere etkisi araştırılmalıdır.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natürel Yayınları.

Adomat, D. S. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal,* 40*,* 343-350. http://dx.doi.org/ 10.1007/s10643-012-0519-8

Aktaş Arnas, Y., Cömertpay B. & Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi,1* (3-4), 7-26.

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi,*1 (1), 75-88.

Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches.* London: Routledge.

Bidwell, S. M (1992). Ideas for using drama to enhance reading ınstruction. *The Reading Teacher*. 45 (8), 653-654.

Broeder, P., & Stokmans, M. (2013). Why should I read?: A cross-cultural investigation into adolescents' reading socialisation and reading attitude. *International Review of Education*, 59 (1), 87-112. http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9354-4

Burns, P. C., Roe B. D., & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elemantary schools*. New Jersey: Houghton Mifflin Company.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The Nera Journal*, 46(1), 16-29.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24. http://dx.doi.org/10.1080/10573560308205

Chapman, J. W., & W. E. Tunmer (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 27-291. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x/pdf

Courtney, R. (1989). Culture and the creative drama teacher. *Youth Theatre Journal*, 3 (4), 18-23.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370. http://dx.doi.org/ 10.1111/jrir.12000

Denton, C. A., & Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities*. Focus on Exceptional Children*, *43*(7), 1-16.

Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2012). Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools. *Literacy* 46(1), 3-16. http://dx.doi.org/ 10.1111/j.1741-4369.2011.00589.x

Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. http://dx.doi.org/10.1080/00461520701621087

Guthrie, J. T., W, Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, M. N., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology* 32, 282–313. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1997). Reading engagement: A rationale for theory and teaching. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 1–12). Newark, DE: International Reading Association.

Hamilton, E. W., Nolen, S. B., & Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences,* 28, 151-166. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.007

Harris, A. J., & Sipay. E. R. (1990). *How to increase reading ability.* (Ninth Edition). New York: Longman.

Henk, W. A., Marinak, B. A, & Melnick, S. A. (2013). Measuring the reader self-perceptions of adolescents, *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 56(4), 311–320. http://dx.doi.org/ 10.1002/JAAL.00144

Henk, W., & Melnick, S. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470–482. http://www.jstor.org/stable/20201471

Hollingsead, C., & Ostrander, R. (2006). How can I help my students who struggle with reading comprehension?. *Journal of Adventist Education*, April/ May, 15-20.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademede 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi. (*Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kaya Güler, I. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın etkililiği.* (Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.

Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *4* (7), 51-68.

Kim, H. (2016). The relationships between Korean university students' reading attitude, reading strategy use, and reading proficiency, *Reading Psychology*, 37(8), 1162-1195. http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2016.1193581

Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A Mixed method approach. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 482-492. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.836469

Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 50(2), 111-125.

Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivatıon by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301-335. http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2011.635333

Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J. , Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck,S., Hunt, R., Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 378-396. http://dx.doi.org/ 10.1598/JAAL.50.5.5

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J. , Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402. http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234

Razon, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7, 19-23.

San, İ. (2002). Yaratıcı dramanın-eğitsel boyutları. *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (2. Baskı), (Edt.: Ömer ADIGUZEL). Ankara: Naturel Yayınları.

Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/RRQ.030/abstract

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548–556. http://dx.doi.org/ 10.1037/0022-0663.74.4.548

Small, R. V., & Arnone, M. P. (2011). Creative reading, *Knowledge Quest*, 39(4), 12-15.

Stowe, A. (2001). Using drama to improve creative writing. Retrieved from *http://www.ntrp.org.uk/sites/all/documents/Stowe.pdf* 12 April 2012.

Sylva, K., & Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning*, 2(2), 49-68.

Tandy, M. ve Howell, J. (2010). *Creating drama with 7-11 year olds*. USA: Routledge

Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu profilinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, 12. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Wilhelm, J. D. (2002). *Action strategies for deepening comprehension*. New York: Scholastic.

Wilhelm, J. D. (2007). *You gotta BE the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement* (pp. 14–33). Newark, DE: International Reading Association.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. http://dx.doi.org/ 10.1111/cdep.12184

Yıldırım, M. & Erdoğan, T. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11(1), 71-88.*

Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4(7), 1-28.*

Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology,* 73(4), 485–493. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.73.4.485

Extended Abstract

Introduction

When the research on reading is examined, it is observed that generally the cognitive aspect of reading is mentioned. The number of experimental studies carried out on affective aspect of reading, in which variables affecting reading motivation and attitude are quite a few (Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Likewise, there a few searches examining the effect of creative drama on reading motivation and attitude. This research is important as it reveals the effect of creative drama method on affective aspect of reading for children. In this context, it is thought that the results of the research will lead educators in terms of developing students' reading motivation and attitudes. The aim of the study conducted with the reference to this is to determine the effect of creative drama method on the reading motivation and attitude of 4th grade students. Also, it is aimed to determine the ideas of the students related to the implementation progress carried out with creative drama method.

Method

"One group pretest post test experimental design" was used in the research. In this design, the effect of the experimental process is tested with a study on a single group. The measurements of the subjects relating to the dependent variable are obtained as pre test before the implementation and post test after the implementation using the same subjects and the same measurement instruments (Büyüköztürk et.al, 2013). The collection, analysis and interpretation of the data were all achieved through quantitative research technique. In this context, in the research, the reading motivation and attitude of the students before and after implementation was determined using relevant measurement instruments.

The study group of the research consists of 16 students in 4th grade in a primary school of a town in Trabzon in 2015-2016 school year. 10 of the students participated in the research are girls and 6 of them are boys. The students are between the ages of 8-9. The students don't have any previous experience related to creative drama.

In the research, Motivation to Read Profile (MRP) adapted to Turkish by Yıldız (2013) was used to determine the reading motivations of the students. Also in the research, "Attitude scale towards reading" was used developed by Susar Kırmızı (2008) in order to determine the attitudes of students towards reading.

In the research, the students performed reading studies with creative drama method within the Turkish lesson. The conducted studies were prepared by the drama trainer, Erdoğan (2015). The implementation lasted 30 school hours. 7 different implementations were performed in this period.

Result and Discussion

The results of the research reveal that the creative drama method effects positively the reading motivation of students. In the creative drama process, students make various activities related to the text or book they will read during the warm up / preparation phase. By these activities they are prepared physically,

cognitively and emotionally and become eager for the reading process. Then they do animation exercises using different techniques of creative drama about text. According to Adomat (2012), These drama studies help students examine and understand the reading text more deeply. These studies may be done before the reading text, as well as during and after the reading. Reading process integrated with drama enhances students' commitment to reading. This situation has a positive effect on students' sense of self and the importance they give to reading.

In the drama process, students perform unique, entertaining and original activities instead of boring, monotonous activities (Tandy & Howell, 2010). They look at things from different ways and think deeply about them. In this context, Creative drama supports reading, which is an active meaning extraction process. Because it helps students to develop many different perspectives by pretending and thinking about the text. These different perspectives and opinions also help to establish non-text meaning. In this process, the student who is engaged with the text and the reading material for a longer time changes the point of view to read at the same time (Wilhelm, 2007). In this research, it is thought that the reading studies made by the creative drama method provides the students better understanding of the text and supports the reading process. This situation positively affects the reading motivation of students.

In the process of creative drama, the students make studies about reading skills on the attractive subjects which are suitable for their purposes. When students are faced with reading missions that do not serve their goals and their interests, they quit reading. This prevents them from making readings meaningful and their motivation goes down. In this context, for the reading activities to be carried out in the lesson, the teachers should necessarily have knowledge about the students' interests. A teacher who knows the interests of students choose the reading materials which they will use for the class according to this and can do more fun on this material. The reading activities given according to the students' interests allow them to have fun. This helps students improve their reading and motivation (Merisuo-Storm, 2006; Pitcher et al., 2007). In this research, the studies on reading with the creative drama method have been prepared and implemented for the students.

Another result of the research is that creative drama method does not affect students' attitudes towards reading. According to Schiefele et al. (2012), attitudes toward reading includes values many variables such as internal motivation, beliefs, goals, point of view, ambitiousness, curiosity, loyalty. In this context, attitude is a multidimensional and complex concept. Changing attitudes requires a long process. In the research, it is observed that the students' attitudes towards reading have improved but no meaningful difference has occurred. This can be explained by the fact that the application period is not long enough to develop the attitude toward reading.

In the light of the results obtained in the research, the following suggestions can be made for the reading instruction in the primary school and the subsequent researches:

1. In order to increase the motivation of the students to read in Turkish lessons, creative drama method should be utilized.
2. Longer studies with creative drama should be done to increase students' attitudes towards reading.
3. Similar studies should be conducted at different grade levels and in different study groups.
4. The effect of creative drama method on other language skills and the factors influencing these skills should be investigated.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 10.05.2017 Kabul/Accepted:03.02.2018

A Critical View on the Intensified Adjectives in Turkish

Ebru Melek KOÇ[*]

Abstract

The aim of this research is to investigate the tendency of native speakers of Turkish when intensifying adjectives in Turkish and examine whether there is a rule that governs which of the consonants *(m, p, r,* or *s)* are used in intensifying adjectives. The participants of the study were 190 native speakers of Turkish whose ages ranged from 18 to 56. A list containing 21 adjectives was used to collect data. The data were analyzed in terms of the frequencies of usage. The results showed that in intensifying the 21 adjectives in the list, 'p' was the most frequently used consonant, and 'r' was the least frequently used consonant. Another significant finding of the study was that most of the adjectives seemed to have more than one intensified form.

Key words: adjectives, intensified, reduplication, Turkish language

Türkçede Pekiştirme Sıfatlarına Eleştirisel Bir Bakış

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ana dili olarak konuşanların Türkçede sıfatları pekiştirmeleri sırasındaki tercihlerini incelemek ve (*m, p, r* veya *s*) ünsüzlerinden hangilerinin sıfatların pekiştirilmesinde kullanıldığını gösteren bir kuralın var olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmanın katılımcıları yaşları 18 ile 56 arasında değişen ve Türkçeyi ana dili olarak konuşan 190 kişidir. 21 sıfattan oluşan bir liste veri toplamak için kullanılmıştır. Veriler kullanım sıklıkları açısından analiz edilmiştir. Sonuçlar listedeki 21 sıfat pekiştirilirken 'p'nin en sık kullanılan ünsüz, 'r'nin ise en az kullanılan ünsüz olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bir başka önemli bulgusu da sıfatların çoğunun birden fazla pekiştirilmiş biçiminin olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: sıfatlar, pekiştirme, ikileme, Türkçe

Introduction

'Adjective' is a word that describes, identifies a noun, such as *dar* (narrow), *güzel* (beautiful), *pembe* (pink), *yüksek* (high), and *üç* (three). Adjectives are categorized into two in terms of their functions as *Determinative Adjectives* and *Qualificative Adjectives*. Qualificative adjectives are also categorized into three in terms of the degree that they describe a noun (Banguoğlu, 1974) as 1) Comparative adjectives 2) Diminutive Adjectives (küçültme sıfatları*): kısacık, güzelce, ılıcak, minicecik,* etc) 3) Intensified Adjectives (Berkitme/Pekiştirme Sıfatları): (*yemyeşil, mosmor, pespembe*, etc).

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Inonu University, Malatya; e-mail: ebrumelekkoc @gmail.com

Intensified adjectives are formed by prefixation (Kornfilt, 1997). Banguoğlu (1974) claims that such adjectives modify a noun intensively. In Turkish these adjectives are mostly constructed by means of paronomasia. In other words, one of the consonants *(m, p, r,* or *s)* closes the first syllable of the adjective and then this syllabic compound becomes a pre-suffix as in the examples below. This process is referred to as 'emphatic reduplication' by many researchers (Demircan, 1987; Dhillon, 2009; Hyung-So, 2009; Kılıç & Bozşahin, 2012, 2013; Wedel, 1999, 2000)

Açık → a**p**açık mor → mo**s**mor temiz → te**r**temiz sıcak →sı**m**sıcak

Sarı →sa**p**sarı pembe→ pe**s**bembe çıplak→çı**r**çıplak yeşil → ye**m**yeşil

Banguoğlu (1974) explains that these adjectives are called 'berkitme sıfatları' since the pre-suffix has derived by means of handiadyoin :

Ex: kara kara → ka**p**kara

These adjectives are labeled differently by different researchers. Gökşen (1967) mentioned that these can also function as adverbs. Gökşen (1967) lists 77 intensified adjectives in Turkish as follows:

1) apacı
2) apaçık
3) apak
4) apansızın
5) apaşikar
6) apaydın
7) apayrı
8) bambaşka
9) basbayağı
10) bembeyaz
11) çarçabuk
12) çepçevre
13) çepeçevre
14) çırılçıplak
15) çırçıplak
16) dapdar
17) dapdaracık
18) dımdızlak
19) dimdik
20) dipdiri
21) dopdolu
22) gömgök
23) ipince
24) kapkara
25) kaskatı
26) kıpkısa
27) kıpkırmızı
28) kıpkızıl
29) kıskıvrak
30) kopkolay
31) kopkoyu
32) koskoca
33) pespembe
34) sapasağlam
35) sapsağlam
36) sapsarı
37) sımsıkı
38) sırılsıklam
39) sırsıklam
40) simsiyah
41) sipsivri
42) şipşirin
43) upuzun
44) tostoparlak
45) yamyassı
46) yamyaş
47) yapayalnız
48) yapyalnız
49) yemyeşil
50) yepyeni
51) yusyumru
52) yusyuvarlak
53) zapzayıf
54) besbedava

55) besbelli
56) besbeter
57) bomboş
58) büsbütün
59) cascavlak
60) dosdoğru
61) dupduru
62) dümdüz
63) düpedüz
64) epekşi
65) gepgeniş
66) körkütük
67) köskötürüm
68) kupkuru
69) masmavi
70) mosmor
71) paramparça
72) tamtakır
73) taptaze
74) tastamam
75) tertemiz
76) tortop
77) tostopaç

Gece (1995) refers to these as 'adjunct adjectives' and Hengirmen (1999) labels them 'intensified adjectives'. Göğüş (1962) states that as intensified adjectives are formed through 'repetition', such adjectives can also be categorized under 'compound adjectives'. Gökşen (1967) makes a mixture of all the different labels and names these adjectives 'Additive Compound Intensified Adjectives '. On the contrary, Ağakay (1967) is opposed to such a definition. He explains that such adjectives cannot be named intensified adjectives. Rather, it is more appropriate to label them as 'intensified adjectives'.

Concerning the rules explaining how to make an adjective an intensified adjective, Gencan (1979) claims that not all, but some of the qualificative adjectives can become intensified adjectives by taking one of the consonants *(m, p, r,* or *s)* immediately after their first vowel. Ağakay (1967a, 1967b) mentions that there are mainly five rules in governing what kinds of adjectives are intensified with the consonants *(m, p, r,* or *s)*. The first rule posits that if the initial syllable of an adjective is a vowel, the adjective is intensified by the consonant 'p'.

Example: açık→a*p*açık, ıslak→ı*p*ıslak).

According to the second rule, if an adjective does not include a bilabial consonant or 's' like consonants such as *z, ş,* or *c*, it is intensified by the consonant 'p' (dar → da**p**dar). In addition to the previous two rules, if the adjective consists of the consonant 'r', the adjective is also intensified by the consonant 'p'. For example, kırmızı →kı**p**kırmızı. Regarding rule four, an adjective beginning with the consonant 'b' and consisting of an s-like consonant such as *z, ş,* or *c*, it is intensified by 'm':

Example: boş→Bo**m**boş, buruşuk → bu**m**buruşuk

And the last rule hypothesizes that if an adjective consists of a bilabial consonant and does not have an s-like consonant such as *z, ş,* or *c*, it is intensified by 's'.

Example: belli →be**s**belli; mavi→ ma**s**mavi.

Contrary to Ağakay (1967), Gökşen (1967) posits that there is no rule that governs which of the consonants *(m, p, r,* or *s)* an adjective should take to become an intensified adjective. Rather, the appropriate form is chosen depending on its being uttered easily.

In the light of this general knowledge in the professional literature about the definition and the different labels used for 'intensified adjectives', some points appear unresolved. One of them is that there is not a mutually agreed upon criterion in categorizing such adjectives. The second one is that there is not a clear rule that determines which of the consonants *(m, p, r,* or *s)* adjectives should take when becoming intensified adjectives. In the related literature, there isn't any research conducted on this specific subject. To fill this gap, the present study aims to shed a deeper light into the native Turkish speakers' tendency towards intensifying adjectives. By doing so, the study also aims to investigate whether native Turkish speakers intensify adjectives according to the five rules of mentioned above. Thus, the research questions of the present study are:

1) What is the general tendency of native speakers of Turkish when intensifying adjectives?
2) Is there a rule that determines which adjectives are intensified by which of the consonants *(m, p, r,* or *s)*?

Method

Participants

The participant group consisted of 190 native speakers of Turkish whose ages ranged from 18 to 56. Of the 190 participants, 80 were university students, studying different subjects at two different state universities. The rest were the participants enrolled in a variety of courses such as art, language, and music at a public education center.

Data collection tool

21 Turkish adjectives were selected and listed in a list, which was used as the data collection instrument (Appendix 1). Of the 21 adjectives, the first 9 were the adjectives that are regarded as not appropriate to be intensified (e.g., zeki, zengin) whereas the remaining 12 adjectives were the most frequently used in the Turkish language (e.g. *kısa, kalın, sıcak, dolu*). The list consisted of only the adjectives, not their intensified forms.

The list also included a brief explanation of how adjectives are intensified by the four consonants *(m, p, r,* or *s)* in Turkish with examples for each. The participants were then asked to intensify the adjectives, using the consonants *(m, p, r,* or *s)*.

Data collection procedures

In order to collect data, the researcher visited the cafeterias on the campuses of two state universities and searched for volunteers to participate in the study. The researcher also visited a public education center to collect data from local people. A total of 190 university students and locals agreed to participate in the study. Before handing out the adjective list to the participants, the participants signed a consent form, which informed them of the aim and process of the research. The participants were also informed that there was not a 'correct answer' and that they were expected to intensify the adjectives in the list exactly the same way they did in their daily language use. Data collection lasted about two weeks.

Data analysis procedures

In order to answer the first research question, the intensified forms of each one of the 21 adjectives were placed into one of the four categories according to whether the adjective was intensified by one of the consonants 'm', 'p', 'r', and 's'. Then, the participants' answers for each adjective were counted and the frequencies were described in terms of percentages (Table 1). It is important to note that when analyzing the data, percentages between 0 % and 3.0 % were ignored due to their representing a limited number of participants.

In order to answer the second research question, the adjectives were divided into four categories according to the consonant *(m, p, r,* or *s)* they were intensified with and were examined according to Ağakay's (1967a, 1967b) rules for intensifying adjectives.

Results and Discussion

The results of the study will be discussed for each research question. In brief, it was found that /p/ was the most frequently (64, 54%) used affixal consonant, while /r/ is the least used one. This finding aligns with Demircan's study (1989)**.** She further mentioned that the preference hierarchy from the most preferred linker to the least one was /p/, /s/, /m/, and /r/. However, in the present study, it was found that when reduplicating, /m/ was preferred more (16,43%) than /s/ (5,46%). The findings also revealed that native speakers of Turkish showed a tendency to use more than one intensified form of an adjective when reduplicating.

The first research question aimed to investigate the general tendency of the native speakers of Turkish to use intensified adjectives in daily Turkish. The results indicate that of the 21 adjectives, 5 were intensified by only one intensified form - by the consonant 'p'. Table 1 displays the adjectives and their intensified versions formed by applying only the consonant 'p'.

Table 1. *Percentage of intensified forms of adjectives formed by the consonant 'p'*

Adjective	Intensified form	consonant	Frequency of preference by native speakers of Turkish
güzel	gü**p**güzel	P	89. 6
kızıl	kı**p**kızıl	P	100
sarı	Sa**p**sarı	P	98.8
üzgün	ü**p**üzgün	p	96.5
taze	ta**p**taze	P	98.8

Another significant finding of the study was that an adjective was not intensified by only one of the consonants *(m, p, r,* or *s)*; rather, the native speakers of Turkish showed a tendency to use more than one intensified form of an adjective in their daily lives (Table 2). According to the results of the analysis, of the 21 adjectives, 9 of them were found to be intensified by two consonants, which means that 9 adjectives have two intensified versions.

Çirkin: çipçirkin (90.8%), çisçirkin (10.2%)

Dar: dapdar (79.3%), dasdar (19.5%)

Diri: dipdiri (94.2 %), disdiri (6.89%)

Dolu: dopdolu (93.1%), dosdolu (9.1 %)

Düz: Düpdüz (24.1%), dümdüz (78.1%)

Kalın: kapkalın (84.8%), kaskalın (17.2%)

Sıcak: sıpsıcak (19.5%), sımsıcak (79.3%))

Yas: yapyaş (44.8%), yamyaş (58.6 %)

Zayıf: zapzayıf (89.6%). zamzayıf (4.5%)

Of the 21 adjectives, only one of them was intensified by three consonants: Sefil: sepsefil (24.1%), semsefil (6.8%), sersefil (66.6%). The adjectives 'geniş' and 'topaç' were intensified by all the four consonants 'm', 'p', 'r', and 's' by the participants. In other words, four intensified forms for these two adjectives were found:

Geniş: gepgeniş (77%), gemgeniş (9.15%), gesgeniş (6.8%), gergeniş (5.7%)

Topaç: toptopaç (47.15%), tomtopaç (5.75%), tostopaç (33.3%), tortopaç (3.4%)

Table 2 shows that most adjectives show a tendency to be intensified by the consonant 'p' whereas the consonant 'r' is the least rarely used one

Table 2. *Percentage Scores of the Participants for Each Intensified Form of the Adjectives with (m, p, r,* and *s)*

	p	m	s	r
çirkin	90.8	-	17.2	-
şirin	91.9	1.1	3.7	-
güzel	89.6	1.1	1.1	-
zayıf	89.6	4.5	-	2.2
geniş	77	9.1	6.8	5.7
kısa	95.4	3.4	-	-
zeki	85	4.5	-	-
üzgün	96.5	-	-	-
kalın	84.8	-	17.2	-
kızıl	100	-	-	-
sıcak	19.5	79.3	-	-
topaç	47.1	5.7	33.3	3.4
yaş	44.8	58.6	-	-
yeşil	9.1	88.5	-	-
taze	98.8	-	-	-
dar	79.3	2.2	19.5	-
sarı	98.8	1.1	-	-
diri	94.2	1.1	6.89	-
düz	24.1	78.1	-	-
sefil	24.1	6.89	-	66.6
dolu	93.1	-	9.1	-
Total	64,54	16,43	5,46	3,70

According to the analysis of the data collected, using the list, the list of adjectives which are intensified by the consonant ‘p’, ‘m’, ‘s’ and ‘r’ are listed below.

P

Kalın	Dar	Zeki
Kızıl	Sarı	Üzgün
Çirkin	Ekşi	Sefil
Sıcak	Düz	Dolu
Şirin	Zayıf	
Yaş	Zengin	
Yeşil	Geniş	
Taze	Kısa	

M

Sıcak	Düz	Geniş
Yaş	Zayıf	Zeki
Yeşil	Topaç	Sefil

S

Kalın	Topaç	Dolu
Dar	Geniş	

R

Geniş	Sefil

When compared with Gökşen's (1967) list of intensified adjectives, a great similarity in how adjectives are intensified is observed. However, the results of the present study indicate that native speakers of Turkish show a tendency to use different intensified forms for an adjective. According to Gökşen's (1967) list of intensified adjectives, the intensified forms of the adjectives 'düz', 'dar', 'yeşil', 'yaş' and 'topaç' are 'dümdüz', 'dapdar', yemyeşil', 'yapyaş and 'tostopaç', respectively. However, the results of this study indicate that except for these intensified forms, a considerable amount of the participants also showed a tendency to use another intensified form for those adjectives: 'düpdüz' (24.15%), 'dasdar' (19.5%), 'yepyeşil' (9.15%), 'yapyaş' (44.8%), and 'toptopaç' (47.1%).

The second research question aimed to find out whether there was a rule that determined which adjectives were intensified by the consonants *(m, p, r,* or *s)*. According to Ağakay (1967), adjectives beginning with the consonant 'b' and which consists of s-like consonants such as *z, ş,* or *c* are intensified by 'm' (boş→Bomboş, buruşuk → bumburuşuk). However, this rule does not appear reliable. The results of the present study indicate that adjectives which do not obey this rule are also intensified by the constant 'm'.

Düz→ dümdüz (78.1%)	Topaç →tomtopaç (5.2 %)
Sefil→ semsefil (6.89 %)	Yaş→yamyaş (58.6 %)
Geniş→gemgeniş (9.1 %)	Yeşil→yemyeşil (88.5 %)
Sıcak→ sımsıcak (79.3 %)	

Another rule proposed by Ağakay (1967) posits that adjectives which consist of bilabial consonants (*b, p, m*) and does not have s-like consonants (*z, ş, c*) are intensified by 's' (belli → besbelli; mavi → masmavi. However, according to the results of this study, adjectives which are not characterized by this rule are also intensified by the consonant 's'.

Çirkin →Çisçirkin (17.2%)	Dar→ dasdar (19.5 %)
Geniş →gesgeniş (6.8 %)	Diri → disdiri (6.8 %)
Topaç → tostopaç (33.3 %)	Kalın → kaskalın (17.2 %)

Dolu→dosdolu(9.1%)

The results of the study indicate that the rules mentioned in the literature for intensifying adjectives are not replicable for every adjective; this weakens the reliability of those rules. What is more, since there is more than one intensified version of an adjective, it seems very difficult to construct rules for intensifying adjectives. In that sense, the results of the study supports Gökşen's (1967) claim that there is not a rule that determines which of the consonants *(m, p, r,* or *s)* an adjective should take to become an intensified adjective. Beck (1975) also mentions that the choice for a new prefix consonant is not governed by a productive rule.

These findings also confirm Gökşen (1967) who opposes positing a rule when intensifying adjectives and supports the idea that *ease of uttering* should be the criterion in deciding the appropriate intensified form of an adjective. The results of the study indicate that some adjectives seem to have more than one intensified form, and this may mark the beginning of a change. Similarly, Gökşen (1967) claimed that intensified adjectives change in time. For example, the intensified adjectives *'sapsarığı' and 'yapyaşıl'* which were common in the past are not used today. The new forms of these intensified adjectives are 'sapsarı' *and 'yemyeşil' ,respectively*.

The reason why some adjectives are intensified by two or three of the consonants *(m, p, r, s)* may be due to the differences in the participants' social backgrounds, local dialects, and levels of education. A further study which investigates the effect/s of local dialects and levels of education on native speakers' use of intensified adjectives is commendable.

Conclusion

One of the aims of this study was to investigate how adjectives were intensified in Turkish. The results of the study indicate that most of the Turkish adjectives have more than one intensified form and most of those adjectives seem to have a tendency to be intensified with the consonant 'p'. Another aim of the study was to find out whether there was a rule for intensifying adjectives. Although some rules governing the intensifying of adjectives have been stated in the literature about the Turkish language (Ağakay, 1967), the results of the present study show that these rules do not seem to be generalized for every adjective. The results of this study raise doubts regarding the reliability of those proposed rules. The findings of this study show that most of the adjectives seem to be intensified with more than one consonant. Therefore, it is very difficult to establish a rule that governs the intensifying of an adjective in Turkish.

An interesting finding of the study is that although not stated in the dictionaries (Hengirmen, 1999), there are intensified adjectives which are commonly used by native speakers of Turkish in their daily lives (for example: gesgeniş, sıpsıcak, yapyaş). This finding raises some questions that

deserve discussion such as '*Does the non-existence of these intensified adjectives in any Turkish dictionary mean that these intensified forms are incorrect language forms? If they are regarded as 'incorrect', then 'What are the criteria for 'correct'?'*; '*Who makes the decisions of accuracy of the intensified forms of these adjectives - local people who commonly use them or the authorities who write the printed language?*'

References

Ağakay, M.A. (1967a). *İkizlemeler üzerine II. dilbilgisi dorunları* I. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Ağakay, M.A. (1967b). *Pekiştirmeli sıfatlar. dilbilgisi sorunları* I. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Aslan, S. (1996). Türkiye Türkçesinde küçültme ve Pekiştirme Kavrama ve –CIK eki üzerine. *Türk Dili,* Sayı 603, syf. 224-228.

Beck, C. (1975). *Turkish usage and acceptability of reduplication and prefixation*. Unpublished paper, Carleton University, Ottowa, USA.

Banguolu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. BAHA Matbaası. İstanbul.

Demircan, O. (1987). *Emphatic reduplication in Turkish*. In H.E. Boeschoten (ed.), Studies on modern Turkish: proceedings of the 3rd conference in Turkish linguistics. Tilburg University Press.

Dhillon, R. (2009). Turkish emphatic reduplication: Balancing productive and lexicalized forms. GLS, 71, 3–20.

Gece, M. (1995). *Türkçede sıfatı derecelendirme yolları.* Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, 519, s..240-250.

Gencan, T.N. (2001). *Dilbilgisi*. Ayraç Yayınları. Ankara.

Göğüş, B. (1962). Türkçede birleşik kelimelerin oluşumu ve nasıl yazılmas gerektiği. *Türk Dil Kurumu Araştırmaları Yıllığı.* TDK Yayınları. Ankara.

Goksel, A., & Kerslake, C. (2005). Turkish: A comprehensive grammar. London: Routledge.

Gökşen, E.N. (1967). Eklemeli pekiştirme sıfatları. *Dilbilgisi sorunları* I. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.

Hengirmen, M. (1995). . Türkçe dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*.Ankara: Engin yay.

Hyung-Soo,K. (2009). The full-to-partial reduction in Korean and Turkish reduplication. *Linguistic Research*, 26(2), 121-148.

Kılıç, Ö., & Bozşahin, C. (2013). *Selection of linker type in emphatic reduplication: Speaker's intuition meets corpus statistics.* In Proceedings of CogSci 2013, Berlin, Germany

Kılıc¸, O., & Bozs¸ahin, C. (2012). *Semi-supervised morpheme segmentation without morphological analysis*. In Proceedings of the workshop on language resources and technologies for Turkic languages, LREC. ˙Istanbul, Turkey: ELRA.

Taneri, M. (1990). *A Type of reduplication in Turkish*. Kansas Working Papers in Linguistics, 15.

Wedel, A. (1999). *Turkish emphatic reduplication*. Ms., UC Santa Cruz.

Wedel, A. (2000). *Perceptual distinctiveness in Turkish emphatic reduplication*. WCCFL 19.

Yavas, M. (1980). *Borrowing and its implications for Turkish phonology*. Unpublished doctoral dissertation, Univ. of Kansas.

Appendix 1

Check-list

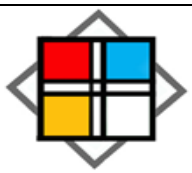
Eğitim: ilkokul /ortaokul mezunu: □ Lise mezunu: □ Üniversite öğrencisi/ mezunu: □

Sıfatlar aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi çeşitli şekilde pekiştirilebilirler. Aşağıdaki listede bulunan 23 sıfatı günlük hayatınızda nasıl pekiştirerek kullandığınızı lütfen boş sütuna yazınız.

Örnek : siyah.→ si**m**siyah temiz.→ te**r**temiz
pembe→ pe**s**pembe kırmızı.→ kı**p**kırmızı

1	Çirkin	
2	Şirin	
3	Güzel	
4	Zayıf	
5	Geniş	
6	Kısa	
7	Zeki	
8	Üzgün	
9	Kalın	
10	Kızıl	
11	Sıcak	
12	Topaç	
13	Yaş	
14	Yeşil	
15	Taze	
16	Dar	
17	Sarı	
18	Diri	
19	Düz	
20	Sefil	
21	Dolu	

Aydın, G. ve Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 325-342.



Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 24.02.2018 Kabul/Accepted:04.04.2018

Çok Uluslu Aileye Sahip İki Dilli Çocukların Türkçe Sözlü Dil Becerilerinin Yanlış Çözümleme Yöntemine Göre İncelenmesi*

*Gülnur AYDIN***
*Mesut GÜN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, İngiltere/Nottingham'da yaşayan 6–9 yaş aralığındaki biri Türk, diğeri İngiliz ebeveyne sahip çocukların Türkçe anlattıkları hikâyeler yoluyla dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve sesletim bakımından dil kullanımlarını betimlemektir. Nitel bir araştırma olarak desenlenen çalışma doğrultusunda, İngiltere'de devlet okullarına devam eden ve Türkçe konuşan anne ya da babaya sahip 7 kız, 8 erkek olmak üzere toplam 15 çocuğa, sadece resimlerden oluşan bir hikaye kitabı gösterilmiştir. Her bir çocuktan ayrı ayrı, kitapta gördüklerinden hareketle Türkçe hikâye kurgulayıp anlatmaları istenmiştir. Çocuklar tarafından anlatılan hikâyeler –ailelerinin izni alınarak- kamera ile kayıt altına alınmış, daha sonra hiçbir müdahale yapılmaksızın yazıya aktarılmıştır. Yanlış çözümleme yönteminin kullanıldığı araştırmada hikâyeler, araştırmacılar tarafından *dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi, sesletim* temalarına göre kodlanarak yanlış çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; yaşadıkları kültüre ait dili daha aktif kullanan ve Türkçe konuşurken genellikle zorlanarak basit yapılı cümleleri tercih eden çocukların hikâyelerinde en fazla yanlış yapılan alanın *dil bilgisi* olduğu; bunu sırasıyla *sözcük seçimi, söz dizimi* ve *sesletim* yanlışlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Tespit edilen yanlışlar cinsiyete göre incelendiğinde erkek çocuklarının kız çocuklarından daha fazla yanlış yaptıkları, dil yeterliliği bakımından kızların daha iyi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çok uluslu aileler, hikâye anlatma, yanlış çözümleme yöntemi, dil bilgisi, sözcük seçimi, söz dizimi, sesletim.

An Analysis of the Turkish Verbal Skills of Bilingual Children from Multi-National Families, Using the Error Analysis Method

Abstract

The purpose of this research is to delineate the Turkish language use of the children between the ages of 6-9 who have Turkish and English parents, living in Nottingham England, in terms of grammar, syntax, word choice and phonetics through the Turkish stories they narrated. The study is qualitative by design, and the data were collected through the participation of a total of 15 children, 7 girls and 8 boys, who attended public schools in England and had a Turkish-speaking mother or father, by showing the children a storybook which included only illustrations. Each child was asked to tell the story based on the illustrations they saw in the book. The stories narrated by the children were recorded on video, having obtained the consent of their parents,

* Bu çalışma, "IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Aydın, gulnur.aydin@adu.edu.tr

*** Doç. Dr, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Nevşehir, mesutgun@nevsehir.edu.tr

and transcribed verbatim. In the research that used the error analysis method, the stories were analyzed by coding the errors made by the children in terms of *grammar*, *syntax, word choice* and *phonetics*. The results of the study showed that in children who speak the language of the culture they live in actively and have difficulty speaking Turkish and, thus, prefer simple sentences, the area where most mistakes were made was *grammar,* and this was followed by mistakes in *word choice, syntax* and *phonetics* respectively. In terms of the number of the mistakes made on the basis of gender, it was found that boys made more mistakes than girls, and that girls were more competent in language proficiency than boys.

Keywords: Multi-national families, storytelling, error analysis method, grammar, word choice, syntax, phonetics

Giriş

Bir dille ilgili yeterli olma durumunun en önemli göstergesi anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini işlevsel olarak kullanabilmektir. İki dilli bir ortamda yetişen çocuklar için ise bu beceriler daha da önemli olup tek dillilere göre karmaşık bir süreci içermektedir. "İki dillilik, geniş anlamda iki dilde dil bilgisel ve iletişimsel yeteneğe sahip olma, dar anlamda ise iki dili ana dili gibi veya ana diline yakın bir şekilde kullanma becerisine sahip olma olarak tanımlanmakta" (Oruç, 2016: 284); "dünyada meydana gelen olaylarla ve bireysel tercihlerle birlikte, ülkelerde gitgide artmaktadır" (Şen, 2016: 258). Kaynaklarına bakıldığında çocuklar için iki dillilik, anne ve babanın farklı uluslardan olup iki ayrı dil kullanmasından, anne ve babanın her iki dile de hakim olup her ikisini de kullanmasından ya da anne-babanın aynı ulustan olup farklı bir ülkede yaşamasından ortaya çıkabilmektedir.

Doğdukları andan itibaren iki farklı dilin konuşulduğu ortamda büyüyen çocuklar doğal yolla iki dili de edinebilmektedirler (Yazıcı ve Genç-İlter, 2008: 49). Gümüşoğlu (2010: 46; akt., S. Çetinkaya 2017: 375) bireyin duruma uygun dile uyum sağlamasına neden olan pek çok etkenin olduğunu; sosyal çevre, dilsel içerik, konuşulan kişi gibi etkenlerin iki dilliliğin işlevsel olarak şekillenmesini sağladığını vurgulamaktadır.

"İki dillilik, dilsel becerilerin yanı sıra kültürel edinçleri de kapsar. İki dilli bireyin her bir dili o dili konuşan toplum içerisinde gelişir. …İki dilli birey aynı zamanda iki kültürlüdür ve iki dilin ve kültürün toplumlarına aynı anda aittir" (S. Çetinkaya, 2015: 114).

Farklı ülkelere göç eden Türklerin sayısı günden güne artmakta ve çeşitli nedenlerle (evlilik, iş, kariyer olanakları vs.) bu göçler kalıcı hale gelmektedir. Göç edilen yerlerin sosyo-kültürel yapısı, bireyin yaşam şekli, değerleri ve farkındalıklarını da etkileyerek giderek küçülen dünyada çok dillilik ve çok kültürlülüğü önceleyen bir çağa ayak uydurmayı gerektirmektedir. Bir yabancıyla evlenerek evlendiği ülkede yaşayan Türkler ve dünyaya getirdikleri çocuklar için bu durum zaman zaman kendi dilini ve kültürünü ötelemek zorunda kalmakla sonuçlanabilmektedir. İngiltere'deki çok uluslu aileler de bu kapsamda değerlendirilmektedir. İngiltere'de yaşama durumundan dolayı, çocukların Türkçe yazılı ve sözlü dil gelişimlerinde bazı eksiklikler gözlenmektedir. Ana sebebi *dengeli iki dilliliğin*

sağlanamaması olarak görülebilecek bu sürecin daha çok Türkçe aleyhine işlediği açıktır.

Dengeli iki dillilik, iletişim kurulan kişi ya da kişilere, konuya, amaca, hatta konuma göre her iki dilin de dönüşümlü bir şekilde kullanılabilmesi anlamına gelmekte; anlık anlama ve anlatma becerilerine hakimiyet gerektirmektedir. Yani ana dilinin yanında, ana dili kadar iyi bilinen bir diğer dilin prozodik farkındalık, konuşma hızı ve konuşmaya eşlik eden beden hareketleriyle eş zamanlı kullanımına odaklanır.

Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğretenlere ve öğrenenlere bir başvuru kaynağı olarak sunulan Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin dayandığı dilbilimsel temellerin başında *iletişimsel yeti* gelmektedir (Ceran, Yıldız, Çakın, 2015: 477). Karşılıklı iletişim kurabilecek kadar dil yetkinliğine sahip olmanın ilk ve en önemli göstergesi ise öncelikle konuşma/sözlü anlatım becerisidir. Ancak İngiltere'de yaşayan ve ebeveynlerinden biri Türk, diğeri İngiliz olan çocuklar için bu pek kolay değildir. Hafta içi İngiliz okullarında öğrenim gören ve Türkçeyi sadece hafta sonları anne-baba tercihine bağlı kayıt yaptırılan, devam zorunluluğu olmayan Türk dernek okullarında öğrenen çocuklar, zorunlu öğrenimlerini İngiliz eğitim kurumlarında görmeleri ve sosyal çevrelerinin de etkisiyle, genellikle İngilizceyi önceleyip Türkçeyi ötelemektedirler. Türkçe ile ilgili ciddi sorunların gözlemlenmesine sebep olan bu durumla ilgili etkili adımlar atılması, önlemler alınması, eksik ve yanlışların tespitiyle mümkündür.

Yanlış çözümleme, dil öğrenme, öğretme ve kullanma sürecindeki eksik ve yanlışların tespitine odaklanan, sistematik değerlendirme/sınıflandırma yaklaşımıdır. "Yabancı dil öğretiminde yanlış çözümleme yöntemi 1960'lı yıllarda Stephen Pir Corder ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Yanlış çözümleme yöntemi dilin nasıl öğrenildiği ve öğrenicinin dil öğrenilirken nasıl bir strateji uyguladığı ile ilgili kanıtlar sunar" (Corder, 1967:167; akt., Yılmaz ve Bircan, 2015:116).

Paradis ve Navarro (2003: 372-373) iki dilli gelişim sürecinde sözdizimsel, sesbilimsel ve biçimbilimsel alanlarda, bir dilden diğerine yapısal olarak geçici ancak sistematik bir etkinin varlığından bahsetmekte, iki dil arasındaki yapısal örtüşmenin diller arası aktarımda belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Birey alışkın olduğu dilin kurallarını başka bir dile aktarmada, çoğu zaman farklılık gösteren yapısal durumları algılamada, söz dizimi ve sesletimi doğru kullanmada zorluklar yaşayabilir. Bu zorluklar yanlış yapma oranını doğal olarak artırır.

Richards (1970: 6-21) dil içi yanlışlara neden olan, dört unsur olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; 1) aşırı genelleme, 2) kural kısıtlamalarını göz ardı etme, 3) kuralların eksik uygulanması, 4) yanlış kavram geliştirmedir. Bu tür yanlışların tespiti, hem öğretimin/öğretim ortamının düzenlenmesi (yöntem-teknik, materyal vs.) hem de öğrenciye ait yanlışların önüne geçilmesi ve doğru adımlar atılması açısından önemlidir.

Yanlış çözümleme, bir yandan öğreticiye öğrencinin öğrenme süreçleriyle ilgili doğru değerlendirmeler yapma imkanı sağlarken, bir yandan da öğrenciye kendi yanlışlarını görerek bunların tekrarından kaçınma fırsatı sunar. Khansir (2012: 1029), yanlış çözümleme yaklaşımının öğrencinin yanlışlarının düzeltilmesine ilişkin sonuçlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Düzeltici önlem planı yapma
2. Sınıfta ve ders kitaplarında kolaydan zora doğru ardışık dil hedefleri hazırlama
3. Hem birinci hem ikinci dil öğrenmede, öğrenim stratejileri ve onun doğası hakkında önerilerde bulunma.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013: 54), yanlış çözümlemenin, öğrencilerin yaptıkları ana dili kaynaklı yanlışlarla sınırlı olmadığını, varsayımsal verilerden ziyade öğrencilerden elde edilen gerçek verilerle öğretim stratejilerinin düzenlenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde yanlış çözümlemesi ile ilgili yapılan çalışmaların yazılı anlatım becerileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Bölükbaş, 2011; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; İnan, 2014; Boylu, 2014: G. Çetinkaya, 2015; Erdem, Gün, Salduz ve Karateke, 2015; Yılmaz ve Bircan, 2015; Aytan ve Güney, 2015, Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016). Bu yoğunlaşmanın sebebi, yazılı anlatımın sözlü anlatıma göre daha somut, ölçülebilir kurallarının olması olabilir. Tespit edilen kaynaklar arasında sadece Ceran, Yıldız ve Çakın (2015) tarafından gerçekleştirilen "yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde yazılı ve sözlü anlatımlarda yapılan yanlışlar: Japon örneği" başlıklı çalışmada, *yanlış çözümleme yöntemi ile sözlü anlatım becerisi*nin de ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında İngiltere özelinde İngilizce-Türkçe iki dilliler üzerine yapılan çalışmalar da oldukça sınırlı olmakla birlikte, ulaşılanlar aşağıdaki gibidir:

Aşçı (2013), İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik ve dil karışması üzerine yaptığı araştırmasında, iki dilliliğin tanımı, nedenleri, sonuçları ve çeşitlerine değinmiş; Türkçe konuşan toplumdaki dil karışmasına örnekler vermiştir. Güleç ve Yaman (2014), araştırmalarında Londra'da yaşayan iki dilli (İngilizce-Türkçe) çocuklara Türkçe dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesini yapmışlardır. Çalışmada öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmede zorlandıkları; bu zorlanmanın sebebinin ders saatinin yeterli olmaması, konuların sıkıcı bulunması, derse ilgisizlik, okul haricinde Türkçe kullanmamaları şeklinde görüş bildirmiş; bunun yanında atasözü ve deyimleri, fiilimsileri, kip eklerini, fiil çatısını, cümle çeşitlerini, kaynaştırma harflerini, ünlü uyumlarını öğretirken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yaman ve Dağtaş (2015), İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizini yaptıkları araştırmalarında, 43 Türkçe öğretmeni üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ya da eksiklerinin, ders kitabı, öğretim programı, materyal eksikleri; mesleki bilgi,

donanım, tecrübe yetersizliği ve bunları giderebilecek mesleki gelişim imkanlarının kısıtlılığı; maddi ve kurumsal destek imkânlarının yetersizliği, araç gereç eksiklikleri ya da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturamama gibi çeşitli zorluklar yanında aile ve çocuklardan kaynaklanan farklı sorunlar etrafında toplandığı sonucuna ulaşmışlardır. Tatar Kırılmış ve Çelebi (2015), İngiltere'de ana dili olarak Türkçe dersi alan 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime dağarcığını inceledikleri araştırmada 100 öğrenciden 300 yazı toplamış; tüm öğrencilerin 17193 toplam kelime ve 2153 farklı kelime kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin en çok kelimeyi anı türünde, en az kelimeyi ise tarif yazısında kullandıkları; kız öğrencilerin tüm türlerde erkeklerden daha fazla ve farklı kelime kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan alan yazın taramasında, iki dillilerin sözlü dil kullanım becerisine dair yanlış çözümleme çalışmalarının eksikliğini, daha da özelde İngiltere'deki iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil kullanımlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmayı gerekli kılmıştır. Bu çalışmayla alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, İngiltere Nottingham'da yaşayan çok uluslu (biri Türk, diğeri İngiliz) ebeveyne sahip 6-9 yaş arasındaki iki dilli çocukların sözlü dil kullanımlarının, görsellerden hareketle anlattıkları hikâyeler yoluyla betimlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İngiltere Nottingham'da yaşayan çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların sözlü dil kullanımlarında yaptıkları yanlışlar hangi kategorilere ayrılmaktadır? Yanlışların dağılımı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. İngiltere Nottingham'da yaşayan çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların sözlü dil kullanımlarındaki dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve sesletim yanlışları nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada *nitel araştırma* yaklaşımı benimsenmiştir. "Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırılan durumun doğal ortamında gerçekçi bir şekilde ortaya koymayı amaçladığı yöntemdir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 39). Nitel araştırmacı, araştırmasının doğal ortamında çalışarak araştırmış olduğu olayı, olayın içinde rol alanların anlamlandırdığı haliyle yorumlar (Denzin ve Lincoln, 2012).

Araştırmada desen olarak ise araştırmanın konusuna ve doğasına uygun olduğu düşünülen *durum çalışması* (case study) tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın,

programın sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği desen olarak tanımlanmaktadır (Yin, 1994: 185). Durum çalışmalarının yapı geçerliği, toplanan verilere ilişkin bir kanıt zincirinin kurulmasıyla sağlanır; iç geçerliği, sonuçların açık seçik ortaya konması, çıkarımlarla ilgili kanıtların diğer kişilerin ulaşacağı bir biçimde sunulmasıyla oluşur; dış geçerlik, elde edilen sonuçlara dayalı olarak bir kuram veya kavramsal model önerilmesiyle elde edilir; güvenirlik ise araştırmada izlenen süreçlerin açık bir biçimde sunulmasıyla elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın geçerliği, İngiltere Nottingham'da yaşayan çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların sözlü dil kullanımlarına dair yanlışların sayısal verilerin yanında doğrudan alıntılarla verilmesi yoluyla; güvenirliği ise izlenen aşamaların adım adım ayrıntılı şekilde sunulmasıyla sağlanmıştır.

Araştırma grubu

Nitel araştırma yaklaşımıyla oluşturulan bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan *ölçüt örnekleme* kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacılar araştırma sorusuna yönelik olarak bilgi yönünden zengin durumları ortaya çıkaracak birey ya da grupları seçerler (Devers & Frankel, 2000). Maxwell (2005) amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemenin kişilerin ya da olayların başarılı bir şekilde temsil edilebilirliğini sağlamak için kullanılabileceğini belirtmektedir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Kahramanoğlu vd., 2015).

Bu bağlamda, araştırmanın katılımcılarına ulaşmak için Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Londra Eğitim Müşavirliği görev bölgesindeki Türk dernek okullarından biri olan Nottingham'daki tek Türk Dili ve Kültürü Merkezine gidilmiş, kurum yetkilileri ile görüşmeler yapılmıştır. Kurum yetkililerinden çocuklar ve ailelerine ilişkin genel bilgiler (devam eden çocuk sayısı, çok ulusluluk, anne ya da babanın Türk olma durumu) alınmıştır. Daha sonra İngilizlerle evlilik yapmış Türk ebeveynlerle (8 Türk anne, 7 Türk baba) ve çocuklarıyla teker teker tanışılmıştır. Alınan izinler ve gönüllülük kapsamında İngiltere Nottingham'da yaşayıp çok uluslu aileye sahip, hafta sonları zorunlu olmayan Türk Dili ve Kültürü Merkezine devam eden iki dilli çocuklar, araştırmanın katılımcıları olmuşlardır.

Tablo 1. *Araştırma grubunun yaş ve cinsiyete göre dağılımı*

Yaş	**N**	**Cinsiyet**
6 - 7	5	2 Kız / 3 Erkek
7 - 8	7	3 Kız / 4 Erkek
8 - 9	3	2 Kız / 1 Erkek
Toplam	**15**	**7 Kız / 8 Erkek**

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu çalışmanın katılımcıları 7 kız, 8 erkek olmak üzere toplam 15 çok uluslu ebeveyne sahip çocuktur. Bu 15 çocuk, İngilizlerle evlilik yapan Türklerin, İngiliz okullarına devam eden temel eğitim düzeyindeki çocuklarıdır. Çalışma grubu, görüşme sürecinde yapılacak kamera kayıtlarından dolayı önce kurum, sonra veli ve son olarak da çocukların iznine başvurularak gönüllülük esasına dayalı oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 15 Nisan-22 Nisan 2017 tarihleri arasında, dil gelişimi ile ilgili bir proje için İngiltere Nottingham'da bulunan bir araştırmacı tarafından toplanmış ve bu süreçte aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Öncelikle, İngiltere Nottingham'daki Türk çocuklarının Türkçe sözlü iletişim becerileriyle ilgili ciddi yanlışlarının ve eksikliklerinin gözlenmesi, araştırma konusuna karar vermede etkili olmuştur. Daha sonra bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Londra Eğitim Müşavirliği görev bölgesindeki Türk dernek okullarından biri olan, Nottingham'daki tek Türk Dili ve Kültürü Merkezi ziyaret edilmiştir. Bu ziyarette kurum yetkililerine araştırma konusundan bahsedilmiş, kendilerinden devam eden öğrenciler ve aileleri hakkında bazı genel bilgiler (çok ulusluluk, anne ya da babanın Türk olma durumu) alınmıştır.
2. Kurumdan araştırma izninin alınmasının ardından velilerle ve çocuklarıyla tanışılmış kendilerinin izni çeçevesinde yapılacak araştırmadan bahsedilmiştir. Araştırma sürecinde neler yapılacağı anlatılarak araştırmaya katılımın tamamen gönüllülüğe dayalı olacağı belirtilmiştir.
3. Araştırma katılımcısı olmak isteyen her bir çocuk, Türk Dili ve Kültürü Merkezinde ayrı ayrı zamanlarda, sakin bir yerde görüşmeye alınmıştır. Çocukların, arkadaşlarının yanında değil de farklı bir yerde görüşmeye alınmalarının nedeni, diğer arkadaşlarının kurgulanan/hayal edilen hikâye ile ilgili birbirlerini etkilemelerinin önüne geçmektir.
4. Süre sınırı konmayan ve ortalama 15-20 dakika süren görüşmelerde çocuklara, yazısı olmayan ve birbiri ile bağlantılı resimlerden oluşan bir hikâye kitabı gösterilmiş; gördüklerinden hareketle bir hikâye kurgulamaları ve bunu Türkçe olarak anlatmaları istenmiştir.
5. Çocuklar hikâyelerini anlatırken herhangi bir yönlendirme yapılmamış ve anlatımlar kamera ile kayıt altına alınmıştır.
6. Elde edilen video kayıtları, herhangi bir müdahale yapılmaksızın, sesletim hataları da dahil olmak üzere yazıya aktarılmıştır.

7. Yazıya aktarılan veriler, alanyazındaki araştırmalardan hareketle kategorilere ayrılarak analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde yanlış çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin sözlü dil kullanımlarındaki yanlışlar tespit edilmiş, yanlışların alan yazındaki benzer çalışmalarda tanımlanan başlıklar çerçevesinde tanımlanması ve sınıflandırılması yapılmış, son olarak da bu yanlışların tekrar etme durumları sayısal olarak ortaya konmuştur.

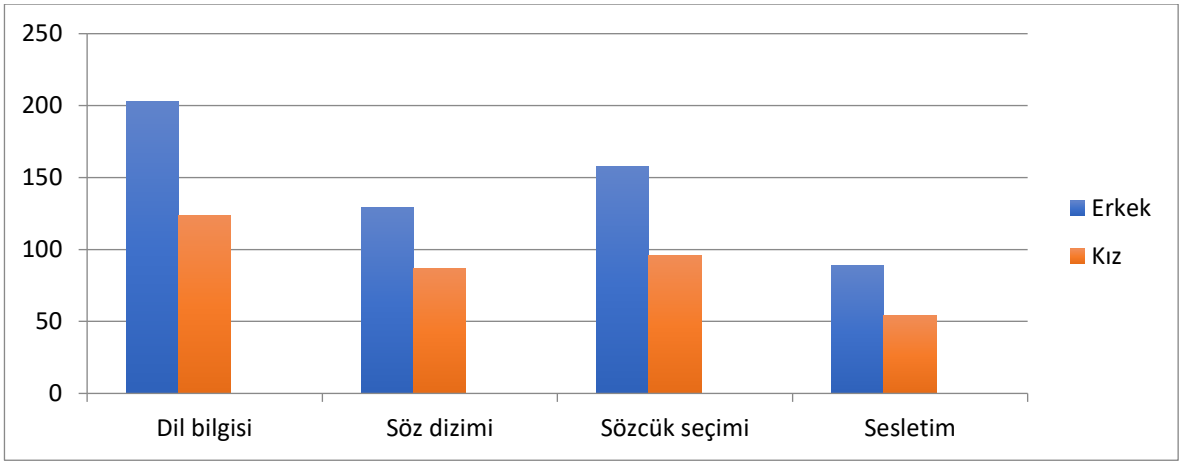
Bu araştırmada çocukların kurgulayıp Türkçe anlattığı hikâyelerden elde edilen kamera kayıtları araştırmacılar tarafından müdahale edilmeksizin yazıya aktarılmış ve araştırma soruları çerçevesinde değerlendirme yapmaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonraki aşamada ise bu hikâyeler dilbilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve sesletime göre çözümlenmiş ve betimlenmiştir. Çözümleme ve betimlemeler yanlış çözümleme yaklaşımına göre yapıldığından, ortak yanlışlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

İngiltere Nottingham'da yaşayan biri Türk diğeri İngiliz ebeveynlere sahip iki dilli çocukların, resimlerden hareketle Türkçe sözlü dil kullanımlarının yanlış çözümleme yöntemine göre incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular; araştırma sorularının sırasına göre, sıklık değerleri ile birlikte görsellerle (tablo ve grafik) ve katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Bu bağlamda, dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve sesletime ilişkin yapılan yanlışların değerlendirilmesinden oluşan bulgular aşağıdaki gibidir:

İki Dilli Çocukların Sözlü Dil Kullanımlarında Yaptıkları Yanlışların Sınıflandırılması ve Cinsiyete Göre Dağılımı

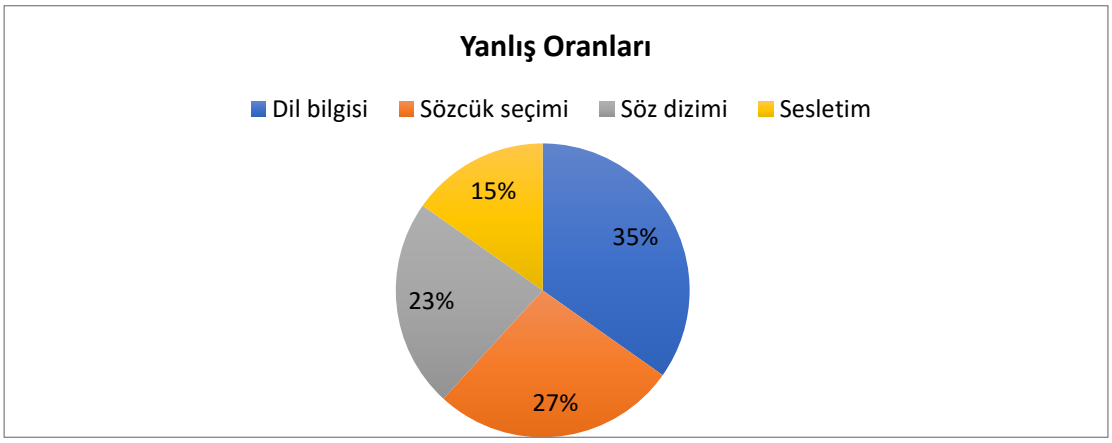
İngiltere Nottingham'da yaşayan çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların anlattıkları hikâyelerdeki yanlışların *dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi* ve *sesletim*e göre genel dağılımı ile yanlış düzeyleri bakımından kız ve erkek çocukları arasında farklılık olup olmadığına dair bulgular Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. *İki dilli çocukların sözlü dil kullanımlarında yaptıkları yanlışların sınıflandırılması ve cinsiyete göre dağılımı*

Grafik 1'e bakıldığında; İngiltere/Nottingham'da yaşayan çok uluslu ebeveyne sahip 15 çocuğun resimlerden hareketle kurguladığı ve Türkçe olarak anlattığı hikâyelerde toplam 940 yanlış tespit edilmiştir. Bunların 327'si dil bilgisi (E=203; K=124), 216'sı söz dizimi (E=129; K=87), 254'ü sözcük seçimi (E=158; K=96) ve 143'ü sesletime (E=89; K=54) yönelik yanlışlardır.

Araştırmada, belirlenen her temada, erkek çocuklarının kız çocuklarından daha fazla yanlış yaptığı görülmektedir. 7 kız, 8 erkek çocuğun yer aldığı bu çalışmada, kız çocuklarının Türkçe dil yeterliliği bakımından daha iyi bir seviyede olduğu söylenebilir.



Grafik 2. *Tespit edilen yanlışların yüzdelik dağılımı*

Grafik 2 incelendiğinde; çocukların anlatımlarında tespit edilen 940 yanlışın %34,78'inin dil bilgisi, %27,02'sinin sözcük seçimi, %22,97'sinin söz dizimi ve %15,21'inin sesletim yanlışları olduğu görülmektedir. Bu bulgu, çocukların en fazla dil bilgisi alanında yanlış yaptıklarını, bunu sözcük seçiminin takip ettiğini, daha sonra ise sırasıyla söz dizimi ve sesletim yanlışlarının geldiğini ortaya koymaktadır.

İki Dilli Çocukların Sözlü Dil Kullanımlarındaki Dil Bilgisi, Söz Dizimi, Sözcük Seçimi ve Sesletim Yanlışlarının Dağılımı

İngiltere Nottingham'da yaşayan çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların anlattıkları hikâyelerdeki *dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi* ve *sesletim* ile ilgili yanlışlarının hangi konularda olduğuna dair bulgular aşağıdaki gibidir:

Dil bilgisi yanlışlarına ilişkin bulgular

Çok uluslu aileye sahip iki dilli 15 çocuğun hikâyelerindeki dil bilgisi yanlışlarına dair sonuçlar sıklık değerleriyle birlikte Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Dil bilgisi yanlışlarının konulara göre dağılımı*

	Yanlışlar	**f**	**%**
Dil bilgisi	Zaman/kip kullanımı (geçmiş/gelecek zaman, gereklilik/dilek şart kipi)	126	%39
	Ek kullanımı (iyelik, hâl)	95	%29
	Fiilimsi kullanımı (isimfiil, sıfatfiil, zarffiil)	59	%18
	Tamlama kullanımı	47	%14
	Toplam	**327**	**%100**

Tablo 2'de araştırma grubundaki çocukların anlattıkları hikâyelerde zaman kullanımı ile ilgili 126, ek kullanımı ile ilgili 95, fiilimsi kullanımı ile ilgili 59 ve tamlama kullanımı ile ilgili 47 yanlış tespit edilmiştir. Dil bilgisi alanı, toplam 327 yanlış sayısı ile, çocukların en fazla yanlış yaptıkları alan olarak görülmektedir.

Çocukların yaptığı dil bilgisi yanlışlarından bazı örnekler şöyledir:

K-7: Bir zamanlar ormanda gezen bir kız var.

E-4: Kız denize düşerse boğulmuş.

K-3: Çünkü ben orman ve ormandaki hayvanlar seviyorum.

E-6: Kızın evisinde hep beraber yemek yediler.

K-1: Sonra da dağların kenarısına tırmandı.

E-7: Bir tane maymun da elisini yüzüne koyup bakmamış.

K-2: Kız da dağda kurt görünce koşarak nehir gitmiş.

K-5: Timsahı görerek kaçmış ordan koşarak.

E-3: Denizdeki hayvanlarla tanışmak zamanı gelmiş.

K-4: Çiçekler renki çok güzellermiş.

E-8: Yılanın kuyruk isterse kızın boğazına sarılıp boğabilir çünkü.

Söz dizimi yanlışlarına ilişkin bulgular

Çok uluslu aileye sahip iki dilli 15 çocuğun hikâyelerindeki söz dizimi yanlışlarına dair sonuçlar sıklık değerleriyle birlikte Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Söz dizimi yanlışlarının konulara göre dağılımı*

	Yanlışlar	**f**	**%**
Söz dizimi	Cümlede öge sıralaması	172	%80
	Özne-yüklem uyumu	44	%20
	Toplam	**216**	**%100**

Tablo 3'te araştırma grubundaki çocukların anlattıkları hikâyelerde cümle ögelerinin doğru sıralanması ile ilgili 172, özne-yüklem uyumu ile ilgili 44 yanlış tespit edilmiştir. Söz dizimi alanı, toplam 216 yanlış sayısı ile, çocukların oldukça fazla yanlış yaptıkları alanlardan biri olmuştur.

Çocukların yaptığı söz dizimi yanlışlarından bazı örnekler şöyledir:

E-5: Maymunlar da korkuyorlar aslandan görünce kız gibi.

K-3: Çocuk gördü papağanı orda; hem korktu hem de arkadaş olmalı istiyordu.

E-7: Bir eve gitmişler yemek için hep beraber kutlayacaklarmış.

K-1: Sizi davet ediyorum evime gelmenize.

E-4: Kutup ayısı, aslan, yılan, kurt, timsah evime gelebilirsin.

K-6: Kız hayvanlardan korkup kaçmalıyım diye düşün.

K-2: Ama hayvanlar "sen bizi evine davet edebilirsiniz" demiş.

E-3: Kutup ayısı da sanki yiyecekmiş gibi bakıyorumdu.

Sözcük seçimi yanlışlarına ilişkin bulgular

Çok uluslu aileye sahip iki dilli 15 çocuğun hikâyelerindeki sözcük seçimi yanlışlarına dair sonuçlar sıklık değerleriyle birlikte Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Sözcük seçimi yanlışlarının konulara göre dağılımı*

	Yanlışlar	**f**	**%**
Sözcük seçimi	Hatırlanmayan kelime yerine İngilizce kelime kullanımı	141	%56
	Anlamına uygun kelime kullanımı	64	%25
	Anlamsız/uydurma ya da gereksiz sözcük kullanımı (şey, neydi, vs.)	49	%19
	Toplam	**254**	**%100**

Tablo 4'te araştırma grubundaki çocukların anlattıkları hikâyelerde hatırlanmayan kelimelerin yerine İngilizce kelime kullanımı ile ilgili 141, anlamına uygun kelime kullanımı ile ilgili 64 ve gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili 49 yanlış tespit edilmiştir. Sözcük seçimi alanı, toplam 254 yanlış sayısı ile, çocukların en fazla yanlış yaptıkları ikinci alan olmuştur.

Çocukların yaptığı sözcük seçimi yanlışlarından bazı örnekler şöyledir:

E-3: Ondan sonra çok çabuk gitmiş çünkü lion görmüş.

K-2: Kız foresta bakıyor.

E-5: Çok sıcak bir yere, desert'in Türkçesiiii, -çöl- çöle gitti. Yılanın poison-zehiri kızı öldürebilirdi; kaçtı o yüzden.

K-4: Çünkü çok tehlikeli ya timsahlar. Ha işte timsahlar gelip yiyebilir, sivri dişleri var. Yani bir snapta hemen öldürebilir.

E-7: Orda da, sıcak ya hani, camel'in Türkçesi neydiii? Ha develer var.

K-6: Çünkü bir polar bear- kutup ayısı görüyor, yemesin diye kaçıyor.

E-8: Bir jungle burası, parrotlar var, lion var... Burası beach, fish var… Burası da river, crocodile var…

K-7: Sonra çok korktular ve çocuk climbing yapıyor.

E-1: Hayvanlara dönüp demiş ki evime gelmenize çok sevdim (*sevindim*).

K-5: Hayvanların hepsi kızla çok iyi anlamışlar (*anlaşmışlar*) ve bundan sonra hep oynamışlar

E-5: Kız da "çünkü ben çok büyük hayvanlar görünce korkaklık olurum (korkarım)" demiş.

K-3: Kız hayvanların hepsine güzel şeyler söyleyerek kötü hayvan yapmamış onları (*onları zararsız hayvanlar yapmış*).

E-6: Yüzeyim hemen yüzeyim! Orda da çok hayvanlar gördüm. Balıklar, oktoposlar (*ahtapotlar*) ve pirinalar (*piranhalar*) gördüm.

E-2: Soğuk oluyor ya, şeyy –kazak giymesi lazım.

K-1: Böyle çok şeyyy yilanlar ve antilop, geyik ve develer gördü.

Sesletim yanlışlarına ilişkin bulgular

Çok uluslu aileye sahip iki dilli 15 çocuğun hikâyelerindeki sesletim yanlışlarına dair sonuçlar sıklık değerleriyle birlikte Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Sesletim yanlışlarının konulara göre dağılımı*

	Yanlışlar	**f**	**%**
Sesletim	Yardımcı ses kullanımı	77	%54
	Ünsüz yumuşaması	43	%30
	Bazı seslerin kullanımı (ç, ü, i, ö, ş)	23	%16
	Toplam	**143**	**%100**

Tablo 5'te araştırma grubundaki çocukların anlattıkları hikâyelerde yardımcı ses kullanımıyla ilgili 77, ünsüz yumuşamasıyla ilgili 43 ve İngilizcede bulunmayan bazı seslerin kullanımıyla ilgili 23 yanlış tespit edilmiştir. Sesletim alanı, incelenen alanlar içinde, toplam 143 yanlış sayısı ile, çocukların en az yanlış yaptıkları alan olmuştur.

Çocukların yaptığı sesletim yanlışlarından bazı örnekler şöyledir:

K-3: O balık artık mutlu çünkü kuş ağzından çıkartı.

E-1: Önce kutup ayısı çok öyle yunyumuşak oluyor ya aynen yatak gibi sonra da kurt sonra aslan sonra timsah ve yılan ve balina hepsi de uyuyakalmış.

E-7: Sonra kurt gördü, kurt onu yicek diye kaçtı.

K-1: Timsah geldi; ben sizi yicem acıktım birazcık.

E-8: Ama aslan istememiş kükremeyi; ondan "özür dilerim bir daha yapmıcam" demiş.

K-6: "Bir daha ben bir yere gitmem, burda kalcam ben" demiş. Ondan sonra kızın yatasına girip uyumuşlar bi daa da uyanmamışlar.

E-2: Ondan sonra pelikan kutup ayısını görünce balıkı bırakıp ve kaçmış.

K-7: Cacacabuk ördekin yanında yüzmüş ve çok çabuk geçmiş

E-5: Kız, hadi şimdi akşam yemeğimizi yiyiyoruz demiş.

K-2: Maymunlar da diyor ki "gel seni bir yere götürcem" diyordur belki.

E-6: Sonra kız dağa geldi ve dağa tirmanıyo.

K-1: Kaçıyor yakalamasın diye ve sapkası düştü kizin.

E-3: Bu hayvanlar ormanda oynuyomuşlar.

K-4: Yılan da ağaca kıvrındığı için gidemiyomuş.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İngiltere Nottingham'da yaşayan çok uluslu (biri Türk, diğeri İngiliz) ebeveyne sahip 6-9 yaş arasındaki iki dilli çocukların sözlü dil kullanımlarının, görsellerden hareketle anlattıkları hikâyeler yoluyla betimlendiği bu çalışma sonucunda;

En fazla yanlış yapılan alanın *dil bilgisi* olduğu; bunu sırasıyla *sözcük seçimi, söz dizimi* ve *sesletim* yanlışlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) ise B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirdikleri çalışmalarında yanlış dağılım sıralamasını *sözcük bilgisi, dil bilgisi, ses bilgisi, noktalama* ve *söz dizimi* olarak tespit etmişlerdir. Büyükikiz ve Hasırcı (2013) da yazılı anlatım üzerine yaptıkları çalışmalarında yanlış dağılımını sırasıyla, *imlâ-noktalama, dil bilgisi, sözcük seçimi* ve *söz dizimi* şeklinde ortaya koymuşlardır.

Araştırma kapsamında değerlendirilen yanlışlar cinsiyete göre incelendiğinde erkek çocuklarının kız çocuklarından daha fazla yanlış yaptıkları, dil yeterliliği bakımından kızların daha iyi olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Bircan (2015) ise, yanlış çözümleme yöntemine göre yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarını inceledikleri çalışmalarında kız ve erkek öğrenciler arasında dil yeterliliği bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada;

**Dil bilgisi* yanlışlarının sırasıyla; zaman kullanımı, ek kullanımı, fiilimsi kullanımı ve tamlama kullanımı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Yağmur Şahin'in (2013) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışlarını incelediği çalışmasının sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. Yağmur Şahin (2013) ek kullanımında en fazla yanlışın kip ve şahıs ekleri, daha sonra hâl ekleri, tamlama ekleri ve çokluk ekinde yapıldığını belirtmiştir.

**Söz dizimi* yanlışlarının sırasıyla; cümle ögelerinin doğru sıralanması, özne-yüklem uyumu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, çocukların İngilizceyi kullanırken alıştıkları cümle yapısını (özne+yüklem+tümleç) Türkçeye transfer etme yanlışından dolayı Türkçe cümle yapısını (özne+tümleç+yüklem) kavrayamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aydoğan ve Aydın (2017) da İngiltere'deki Türk çocukları üzerine yaptıkları çalışmada, çocukların devrik cümle kullanım oranlarının kurallı cümle oranlarından çok daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

**Sözcük seçimi* yanlışlarının sırasıyla; hatırlanmayan kelimelerin yerine İngilizce kelime kullanımı, anlamına uygun kelime kullanımı ve gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da çocukların aldıkları eğitim ve yaşadıkları toplumdaki sosyal etkileşimlerinin İngilizce ağırlıklı olmasından dolayı aktif kelime hazinelerinin zayıf olmasıyla yorumlanabilir. Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok yapılan

yanlışların sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar olduğunu belirtirken Yılmaz ve Bircan (2015) en az yanlışın sözcük seçimi kaynaklı olduğunu vurgulamaktadır.

**Sesletim* yanlışlarının sırasıyla; yardımcı ses kullanımı, ünsüz yumuşaması ve İngilizcede bulunmayan bazı harflerin kullanımı ile ilgili olduğu ortaya konmuştur. Ceran, Yıldız, Çakın (2015) sözlü ve yazılı anlatıma yönelik yanlış çözümlemesi çalışmalarında, öğrencilerin sesbilimsel yanlışları yazılı anlatımda daha fazla yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca, sesbilimsel yanlışlarda; büyük ünlü uyumu, benzeşme, yumuşama, ses düşmesi yanlışlarının yazılı anlatımda; Batı kökenli kelimelerin yanlış kullanımı ve birbirine yakın seslerin karıştırılmasının ise sözlü anlatımda daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, İngiltere/Nottingham'da yaşayan çok uluslu ailelere sahip iki dilli çocukların dil yeterlilikleri konuşma/sözlü anlatım becerisi noktasında oması gerekenin oldukça altındadır. Ceran, Yıldız, Çakın (2015) da öğrencinin sözlü anlatımdaki yanlışlarının, yazılı anlatımdaki yanlışlarından fazla olduğunu; konuşma becerisinin geliştirilmesinin, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan ve tespit edilen sorunlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- İngiltere'deki Türk okullarında konuşma eğitimini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanabilir.
- Zorunlu olmayan Türk okullarının imkânları artırılarak, bu ortamların öğrenci için daha çekici hale gelmesi sağlanabilir.
- İki dilli çocukların Türkçe sözlü dil kullanım becerilerini geliştirmek için pratiğe dönük eğitimler verilebilir.
- Türk okullarında görev yapan eğitimciler ve çok uluslu aileler, dengeli iki dillilik konusunda bilinçlendirilebilir.

Kaynaklar

Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). *Bengü Bitig Ahmet Bican Ercilasun Armağanı,* 97-118.

Aydoğan, S. ve Aydın, G. (2017 Eylül). İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe anlattıkları hikâyelerin incelenmesi. *II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (s. 275-281) Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Aytan, T. ve Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız Tömer örneklemi). *International Journal of Languages' Education and Teaching.* 3(2), 275- 288.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken Journal of World of Turks, 6*(2), s.335-349.

Boylu, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching. 5*(3), 184-202.

Bölükbaş F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6* (3), 1357-1367.

Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(4), 51-62.

Ceran, D., Yıldız, D. ve Çakın, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde yazılı ve sözlü anlatımlarda yapılan yanlışlar: Japon örneği. International *Journal of Languages' Education and Teaching, UDES-2015*, 476-494.

Çerçi, A., Derman S. ve Bardakçı M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep Universty Journal of Social Sciences. 15*(2), 695-715.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünümler. *International Journal of Language's Educationand Teaching. 3*(1), 164-178.

Çetinkaya, S. (2015). *İkidillilik ve çeviri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, S. (2017). Çok dillilik ve kimlik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 10*(50). 371-377.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2012). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. CA: Sage Publications.

Devers, K. J. ve Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research – 2: sampling and data collection strategies. *Education for Health, 13* (2), 263 – 271.

Erdem, M. D., Gün, M., Salduz, H. ve Karateke B. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki Gürcü öğrencilerin yazma hataları. *Journal of Educational Sciences,* s.246-255.

Güleç, İ. ve Yaman, H. (2014). İki dillilere Türkçe dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi İngiltere örneği, *III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 87-104) Sakarya: Sakarya Üniversitesi (https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34404557/1406067910-seak-bildiriler-kitabi-pdf.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521979316&Signature=VGO3MWtpabusCylJHL0NQoyl0oU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DYabancilara_Turkce_Ogretiminde_Kasitli_K.pdf adresinden 24.03.2018 tarihinde elde edilmiştir).

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 9*(9),s.619-649.

Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E.N. ve Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3): 1065-1080.

Khansir, A.A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, *2,* 1027-1032.

Maxwell, J. A. (2005). Qualitative research design: An interactive approach (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 45, 279-290. Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411.

Paradis, J. ve Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? *Journal of Child Language.* 30, 371-393. DOI: 10.1017/S0305000903005609.

Richards, J, C. (1970). *A noncontrastive aproach to error analysis hypothesis,* TESOL Convention in San Francisco, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037721.pdf adresinden 29.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına temel beceri ve temel değerlerin öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 257-272.

Tatar Kırılmış, İ. ve Çelebi, C. (2015). İngiltere'de anadil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı. *Studies of the Ottoman Domain, 5*(8). 1-41.

Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4). 47-82.

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi. 6*(15), 433-449.

Yazıcı, Z. ve Genç İlter, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi,* (3), 47-61.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının "yanlış çözümleme yöntemi"ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy. 3*(1), 113-126.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, (2nd edition). London: Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

The number of the Turks immigrating to different countries has been rising day by day and these immigrations become permanent due to various reasons (e.g. marriage, starting a business, career opportunities etc.). The socio-cultural structure of the countries these Turks immigrate to influence lifestyles, values and awareness, which in-turn requires an adaptation to an age which prioritizes multilingualism and multiculturalism in a gradually waning world. Such a situation for Turks who marry a foreigner and live in that country and for their children sometimes results in obligations like deprioritizing their mother tongue and culture. The multinational families in England are considered within this frame.

Communicative competence is among the essential linguistic basics on which the Common European Framework of Reference for Language by the European Council is based as an application opportunity for foreign language teachers and learners (Ceran, Yıldız, Çakın, 2015: 477). Displaying linguistic competency as effective as using mutual communication-interaction elements firstly shows itself through speech. However, it is not that easy for children in England, one of whose parents is Turkish while the other English. Those children attend English schools during weekdays and learn Turkish at Turkish schools only on weekends, which also do not have compulsory attendance and are based on parents' volunteer enrollment of their children. This generally results in these children not identifying as Turkish, but rather English. This situation causes serious problems related to Turkish language, which can only be prevented and with effective precautions.

The error analysis approach is a systematic assessment/classification method which focuses on mistakes in language teaching, learning and using processes. "Error analyzing in foreign language teaching was firstly proposed by Stephen Pir Corder et al. during the 1960s. This method gives evidence related to how a language is taught and which strategy a student should use while learning a language," (Corder, 1967: 167; cited., Yılmaz and Bircan, 2015: 116).

An individual might have difficulty in transferring his or her native language to a different language, in perceiving structural components which often differ, and in producing correct pronunciation. Richards (1970: 6-21) indicated four components which cause language mistakes: (1) Overgeneralization, (2) not knowing rule constraints, (3) missing application of rules, and (4) developing incorrect concepts. The determination of such mistakes is of importance in terms of organizing teaching content and settings (method-technique, materials etc.) and preventing the possible mistakes of students and taking right steps in this sense.

The aim of this study is to assess 6 to 9-year-old bilingual children's verbal abilities in Turkish through stories they tell based on the illustrations in storybooks. The children who participated live in Nottingham, England and have one parent of Turkish nationality and one parent with U.K. nationality. Within this aim, answers to the following questions are sought:

1. What is the general error range of bilingual children about using verbal skills, living in U.K./Nottingham and coming from multicultural families? Does the range of errors differ based on gender?
2. What is the error range of these children in relation to grammar, syntax, diction and pronunciation while using these verbal skills?

Method

The study was designed as a *qualitative research,* and it made use of *criterion sampling* which is one of the purposive sampling methods. 15 bilingual children (7 girls and 8 boys) of one Turkish and one English parent who attend public schools in England during weekdays and go to non-compulsory Turkish schools comprised the participants of the study.

Error analysis method was used to analyze the study data. Thus, firstly the errors children made while using verbal skills were found; then these errors were described and classified based on the titles used in similar studies in literature, and lastly the repetition statistics of these errors were specified. The stories that children fictionalized and told in Turkish were video and audio recorded and then transcribed without any modification or intervention by the researchers. Later, these stories were coded based on *grammar, syntax, diction* and *pronunciation* and analyzed with error analysis. Since analysis and descriptions were based on error analysis method, common mistakes were determined.

Results

To the results of the study:

The most mistakes were in *grammar* which was followed by *dictation, syntax* and *pronunciation*.

In terms of the mistakes on the basis of gender, it was found that boys made more mistakes than girls, and that girls were more competent in language proficiency than boys.

In the study:

- ✓ *Grammatical mistakes* were related to using tenses, using affixion, using gerundial and using noun phrase, respectively.
- ✓ *Syntax mistakes* were related to correct ordering of sentence components and subject-verb compliance, respectively. This is thought to stem from the fact that children transfer English sentence structure (subject+verb+object) which they are mostly accustomed to Turkish one. Thus, they are not able to comprehend Turkish sentence structure thoroughly (subject+object+verb).
- ✓ *Dictation mistakes* were related to using English words when they don't remember Turkish, using words inappropriately and using unnecessary words, respectively. This is thought to possibly stem from the fact that the education and social interaction children receive are mostly English based, which results in having poor vocabulary in Turkish.
- ✓ *Pronunciation mistakes* were related to using auxiliary phonetics, consonant lenition and usage of letters that are absent in English alphabet, respectively.

As seen from the study results, the linguistic competency and oral narration skills of the bilingual children living in U.K./Nottingham and coming from multinational families are quite below than the target level.

Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramanın etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 27.02.2018 Kabul/Accepted:26.03.2018

Okuduğunu Anlamada Yaratıcı Dramanın Etkisi ve Önemi*

Emine ÇÖKLÜ ÖZKAN **

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Pursaklar ilçesi Saray İlkokulunda 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde eğitim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Sınıflara uygulanan ön test puanları göz önünde bulundurularak, sınıflardan birbirine en yakın özelliklere sahip olan 4/C sınıfı (29 öğrenci) deney grubu olarak, 4/K sınıfı (29 öğrenci) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerle, önceden belirlenen Türkçe dersi okuduğunu anlama kazanımlarına göre 16 saatlik bir drama atölye çalışması üzerine temellendirilmiştir. Kontrol grubuna ise aynı kazanımlara yönelik geleneksel yöntemle 16 saatlik Türkçe dersi araştırmacı tarafından işlenmiştir. Sekiz hafta sonunda deney ve kontrol grubu öğrencileriyle son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli olarak hazırlanan atölye modelinin deney grubunda anlamlı derecede akademik başarı artışını sağladığı veriler aracılığıyla tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından yeni öğrenilecek konularda hızlı bir ilerleme, daha önceden öğrenilmiş konularda ise bir üst düzeye taşıma görevini etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğrenme sürecini somutlaştıran yaratıcı drama, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirirken, öğrencileri mutlu kılan eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Drama, Okuduğunu Anlama, Türkçe Dersi, İlkokul

The Effect and Importance of Creative Drama on Reading Comprehension

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the creative drama method on 4th graders' acquisition of reading comprehension skills. To that end, experimental method was used in the research. The research was conducted with 4th grade students who attended the Saray elementary school in the Pursaklar District of the province of Ankara during the Spring semester of the 2016/2017 academic year. Taking into consideration the pre-test scores of all 4th grade sections as the selection criterion, two sections that had similar attributes were selected as the test group – section 4/C (29 students) and the control group – section 4/K (29 students). A 16-hour drama workshop, based on the pre-determined learning outcomes on the reading comprehension skills of the Turkish course, was carried out with the test group students. As for the control group, a 16-hour Turkish instruction based on the same learning outcomes was given by the researcher, using the traditional method. At the end of eight weeks, post-test was given to the test and control group students. At the end of the study, the data showed that the workshop model, based on creative drama, provided increase in academic achievement at a significant level

* Bu makale, Drama ve Eğitim Ana Bilim Dalında yapılan "Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisan Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Drama ve Eğitim, eminecoklu@gmail.com,

in the test group. In terms of improving the reading comprehension skill in the Turkish course, the creative drama method effectively leads to rapid progress in newly learned subjects, and carries students' reading comprehension skills to a higher level in previously learned subjects. In addition, while creative drama, which concretizes the learning process, improves the reading comprehension skill, it offers a fun learning environment that makes students happy.

Keywords: Drama, Reading Comprehension, Turkish Course, Elementary School

Giriş

Drama, tarihin en eski dönemlerden bu tarafa var olduğu kabul edilen bir anlatma biçimi, kendini ifade etme şekli olarak kullanılagelmiştir. Kaynaklarda drama genellikle birbirinden farklı biçimlerde algılanmakta ve tanımlanmaktadır(Arıkan, 2007; Önder, 2010; San, 1990; Aytaş, 2008; Önder,2010; Gönen & Uyar Dalkılıç, 2002) . San (1990)' a göre drama, yapmak, etmek, eylemek anlamına gelen Yunanca "Dran" sözcüğünden ortaya çıkan, sahnede oynanmak için yazılan oyun ve tiyatro yazını ya da acıklı üzüntülü olayları kimi zaman güldürücü ögeleri de katarak sunan sanat faaliyetidir.

Drama, insan hayatının her aşamasında ve her ortamında doğrudan veya dolaylı olarak var olan bir olgudur. Günümüzde aileler, çocuklarını drama kurslarına göndermekte, kreş veya anasınıfına gönderecekleri zaman da drama dersinin olup olmamasına dikkat etmektedirler. Okullarda ise drama ile verilen eğitimlerde öğrencilerin daha özgün, kendine güvenen bireyler olarak geliştiğini gören eğitimciler; eğitim fakültelerinin yükseköğretim programlarına dramanın ders olarak koyulmasını sağlamıştır.

Yaratıcı drama eğitimin birçok alanında etkin olarak kullanılmaktadır. Türkçe derslerindeki metin çalışmalarında yaratıcı drama kullanmak çocukların etkin katılımını sağlamaktadır. Türkçe dersinde okuma, konuşma, dinleme ve görsel okuma temel becerilerdir. Okumanın literatür tarandığında farklı tanımları olduğu görülmektedir (Kavcar vd., 1995; Aytaş, 2005; Aktaş ve Gündüz, 2001; Yalçın, 2006; Güneş, 2007; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010; Akyol, 2011; Özbay, 2016). Aytaş, (2005)'a göre okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir" (s.462).

Sürekli değişen dünyada ezberci beyinler yerine; yaratıcı, sorunlarını kendi çözebilen, bağımsız düşünebilen, kendine güvenen bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Eğitimde drama tekniği, İngiltere'de Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heatchcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilmiştir. En büyük hedefleri ise eğitim alanında öğrenciyi konunun içine çekmektir. Eğitici drama öğrencinin yaratıcılığını geliştirirken, psikolojik olarak bilinçlenmesine de katkıda bulunur (Önder, 2010).

Somut olayları daha rahat anlayabilen ilkokul çağı öğrencileri için somut anlatıma uygun olan drama çalışmaları anlamada etkili bir yol olarak kullanılmaya başlanmıştır. İlkokul öğrencileri için okuduğunu anlama eğitimi çok önemlidir.

Anlamanın en önemli faktörlerinden biri okumadır. Okuma eğitimi diğer dil becerilerini içinde bulundurduğu için, çok önemsenip bu alanda çalışmalar çok fazla yapılmaktadır. Okuma eğitiminde uygulanacak yöntemler işimizi kolaylaştırmış gibi görünse de bu yöntemler yeterli olmamaktadır (Aytaş, 2005).

Günümüzde ilkokul öğrencilerinin derslerde okuduğunu anlama davranışlarında zorlandıkları görülmektedir. Öğrenciler ilk okuma-yazma yıllarından diğer sınıflara, Türkçe dersinden diğer derslere kadar okuduğunu anlama problemiyle karşılaşmaktadır. Türkçe dersinde kullanılan yöntemlerin ne kadar amacına ulaştığı tartışma konusudur. PISA 2017 Ulusal Raporu (2017, s.22-28) incelendiğinde okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 puan, tüm ülkelerin ortalaması da 460 puan iken bizim de dâhil olduğumuz OECD ülkeleri ortalaması ise 493 puandır. Türkiye'nin PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanları yıllara göre incelendiğinde 2009 yılında 464, 2012 yılında 475 ve 2015 yılında 428 puandır. Buradan anlaşılmaktadır ki Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve anlatma becerileri istenilen düzeye ulaşmadı düşünülmektedir.

Buraya kadar gelinen noktada okuduğunu anlama davranışının kazdırılmada geleneksel yöntemlerin eksik kaldığı gözlemlenmiştir. Drama yönteminin çocukların gelişimine etkisi birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalardan bazıları Türkçe dersi ile dramanın ilişkilerine değinmişlerdir. Ancak bu araştırmalarda Türkçe dersinde temel beceri olarak düşünülen okuduğunu anlama konusu özel olarak bilimsel araştırmaların odak noktası haline gelmemiştir. Özellikle okuduğunu anlama ve kavrama yeteneklerinin beceri olarak kazanıldığı ilkokul yıllarında bu etkinliğin ne kadar anlamlı olduğunun derinlemesine araştırılması gereken bir durum olarak ortada durmaktadır.

Okuduğunu Anlamanın Önemi Ve Gerekliliği

Akyol, (2011)'a göre okumada anlam kurma; okuyan kişinin yazı dilindeki sembolleri tanıyıp algılamasına, dilbilgisine, zihinsel yetilerine ve hayat tecrübelerine dayanır. Okuduğunu anlamada Bu öğelerin birbiriyle uyum içinde kullanılmasının yanında okuyucunun istekli olması, ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği mekân da önemlidir (s.3). Okumanın görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri olduğu gibi aynı zamanda okuma fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karışık bir süreçtir. Çiftçi ve Temizyürek (2008)'e göre çocuklar, okuduklarını şu dört işlemi yerine getirerek anlayabilmektedirler: sözcükleri tanımak, anlamı kavramak, okunan parçadaki düşüncelere karşı en uygun tepkiyi vermek, yeni düşünceleri kullanmak

ve uygulamak. Çocuk bir parçayı okuduktan sonra parçadan elde ettiği fikri, benzer fikirlerle kıyaslayarak, anlamını bilinmediği sözcüklerin anlamlarını sezgisiyle tahmin edebilmeli yazı ve yazarı hakkında bir fikre sahip olabilmelidir (s.111).

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için; okuma ve anlama sebep-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu bilmek, anlayarak okumak için okunan yazıyı kavramak ve okuma öncesi sorularla öğrenciyi okumaya hazırlamak gerekmektedir. Ayrıca yazıda ele alınan konuyu belirlemek, anlamı bilinmeyen kelimeleri, anlaşılmayan tümceleri ve paragrafları belirlemek de önemlidir. "İki ayrı çaba gibi görünen "okuma" ve "anlama" aslında neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister"(Demirel 1995 s. 71).

Anlamada Uygulanan Yöntem Ve Teknikler

Anlama bir konuşmanın içeriğinin veya okunan bir metnin, mesajın algılanmasıdır. Anlama birçok duyu organını çalıştıran karışık bir eylemdir. Okuyucu metinde geçen kelimelerin çoğunu eski yaşantıları ile beyninde kodlamıştır. İnsan bir kelime okuduğu zaman beyin, o kelime ve onunla ilgili bütün çağrışımları kısa sürede ilişkilendirir (Aktaş ve Gündüz, 2001 s.53). Balcı (2013) anlama beyin faaliyetlerinden; inceleme, seçim yapma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz sentez yapma ve değerlendirmeyi içerir. Anlamlandırmada kişinin önceki yaşantıları da anlama sürecinde bütünleşir.

Kaya, (2008) 'ya göre okuma tanımlarında ortak payda, okuduğunu anlamadır. Bütün okumanın temel amacı anlamadır. Anlamadan yapılan okuma, sadece seslendirmedir, işlevini yerine getiremez. Onan, (2011) zihinde tasarım ve imgeler yardımıyla gerçekleşen anlama süreci, tasarım ve imgelerin zihinde uzun süreli bellekte depolanması ile oluşmaktadır. Algılanan sözcüğün anlamına göre o sözcükle ilgili çağrışımlar; okuma ve dinleme sürecinde, uzun süreli bellekten çağrılarak, anlama sürecine dâhil edilir (s.367).

Yaman (1999) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği okuduğunu ve dinlediğini anlama ve tutum açısından geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Güngör Kılıç (2004) yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumlarında geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları işbirlikli öğrenmen ile ortadan kalktığı görülmüştür.

Dramanın Okuduğunu Anlamada Yeri Ve Önemi

Türkçe programında anlama; dinleyip izlediğini anlama ve okuduğunu anlama adı altında iki bölümde incelenmektedir. Dinleme ve okuma öğretimi ile ilgili bu çalışmalar genellikle anlama etkinliği ile tanımlanmaktadır. Anlama çalışmaları, çocuklarda dinleme ve okuma etkinliklerindeki başarı seviyeleri hakkında bize bilgi vermektedir (Kavcar vd., 1995 s.19).

Kara (2000) araştırmasında yaratıcı drama, yaratıcı dramanın dil eğitimindeki yeri ve öğretime getirdikleri üzerinde durarak, Türkçe öğretiminde uygulanan geleneksel yöntemlerden ve yazınsal türlerin dramatize edilmesinden bahsetmiştir. Dil öğretiminde ve kişilik gelişiminde çok etkili olduğu vurgulanan yaratıcı dramanın Türkçe eğitiminde kullanımının eğitime faydalı olacağı belirtilmiştir.

Kaya Güler (2008) göre okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha çok etkili olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersinde, öğrencileri merkeze alan, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olan yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma temel dil becerisinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Susar Kırmızı (2008) tarafından yapılan çalışmada drama yönteminin okuduğunu anlama stratejilerine ve okumaya karşı tutuma olan etkisi üzerinde okuduğunu anlama açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark göremezken, drama yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin başarıdaki etkisine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, drama yönteminin geleneksel yöntemden farkını ortaya koymak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. İlkokul 4.sınıf Türkçe okuduğunu anlama kazanımlarını edindirmede drama yönteminin geleneksel yönteme göre etkililiğini araştırmak için ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın evrenini ilkokul 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Saray İlkokulu 4/C ve 4/K sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 4/C sınıfı deney grubu 4/K grubu kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin demografik değişkenlerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" öğrencilere dağıtılıp sonuçlar değerlendirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubuna çalışmaya başlamadan Ön test

uygulanmıştır. Süreç kamera kaydına alınmıştır. Araştırmacı tarafından uygulamalar sonunda tutulan günlüklerle de araştırma haftalık değerlendirilmiştir. Her atölye çalışmasından sonra gözlem formları doldurularak öğrencilerin süreç içindeki gelişimleri izlenmiştir. Uygulama sonunda her iki gruba da son test uygulanarak öğrencilerin başarı durumları arasındaki farklar incelenmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Okuduğunu anlama kazanımları incelendi. İlkokul seviyesine uygun olabilecek metin taramaları yapıldı. 4.sınıf seviyesine uygun olan metinler danışman ile birlikte tartışıldı.

Çocukların seviyesine uygun olacağını düşünülen metinler düzenlenerek farklı öğrencilerden oluşan dördüncü sınıf öğrencilerine okutuldu. Öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu görülen dokuz metin düzenlendi. Bu metinlerden bir tanesi ön teste kullanılmak, diğerleri ise uygulamalarda kullanılmak üzere planlandı.

Ön test son test uygulaması için puanlama kolaylığı, somut veriler elde etmede faydalı olacağı düşünceleriyle test tekniğine uygun sorular hazırlandı. Okuduğunu anlama kazanımları incelenerek uygulamanın amacına hizmet eden 20 kazanım belirlendi. Her kazanıma uygun soru hazırlandı. Etkinliklerde belirlenen metinler farklı türlerde olduğu için, bu türlerinde ön testte yer alması gerektiği düşünülerek ön teste bir şiir ve bir fabl dâhil edildi. Kazanım belirtke tablosu kazanımlar üzerinde yapılan çalışmalar ışığında hazırlandı.

Ön test farklı iki sınıfta uygulanarak SPSS üzerinden madde güçlükleri ve ayırt edicilikleri hesaplandı. Testin güvenilirlik ve geçerliliğini incelendi. SPSS aracılığı ile ön testlerin puanları ve soruların dağılımları incelendi Ölçme uzmanının görüşlerinden de yola çıkılarak teste son şekli verildi. Öğrencilerin testi çözme süreleri göz önüne alınarak sınav süresi 30 dk. olarak belirlendi. 4/E ve 4/C sınıflarına ön test uygulaması yapıldıktan sonra iki sınıfın ortalama puanlarının birbirine denk olmadığı görülerek farklı bir sınıfa daha ön test uygulandı. 4/K sınıfının ortalama puanı ile 4/C sınıfının ortalama puanının birbirine daha yakın olduğu görüldü. Uzmanlardan üç sınıf ile ilgili alınan yorumlara göre ve araştırmacı tarafından 4/E sınıfındaki öğrencilerin ön testte performanslarını tam olarak sergileyemedikleri göz önünde bulundurularak, uygulamalarda öğrencilerin cinsiyet, sayı, puan değerleri ve sınıfların derslerinin müsaitlik durumlarına bakıldığında 4/C sınıfının deney grubu, 4/K sınıfının ise kontrol grubu olmasına karar verildi.

Deney ve kontrol grubu etkinlikleri hazırlandı. 4/M sınıfında (araştırmacının kendi sınıfında) pilot uygulama yapıldı. Uygulamaların sürelerine, eksikliklerine ve öğrenci üzerindeki etkilerine bakılarak yapılan düzenlemelerle deney grubunda çalışmalara başlandı.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmaların sonunda elde edilen nicel veriler SPSS 21 bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada 29 deney grubu öğrencisi, 29 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 58 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Çalışma sonrasında SPSS programı ile frekans ve yüzdeler belirlenmiş, t testi, anova kullanılarak, değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmacı gözlemlerinin analizini yaparken süreç içerisinde tuttuğu notlardan ve kamera kayıtlarından faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından kamera kaydına alınan bütün uygulama sürecini anımsamak için ve deşifre etmek için kayıtlar birkaç kez tekrar izlenmiştir. Önceden de belirtildiği gibi deney grubu için gözlem formları puanlanmış ve bu formlar bir uzman tarafından daha puanlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında iki puanlamanın da tutarlı olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test karşılaştırmaları araştırmacı tarafından dikkatle yapılmış bir alan uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra tek bir puan elde edilmiştir. Elde edilen puanlar arasındaki standart sapmaları belirlemek için t testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları ile gözlem form puanlarının ortalaması arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca t testi ile grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanlarının analizleri yapılarak deney grubunda drama yöntemi ile kontrol grubunda geleneksel yöntem ile işlenen derslerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkilerine bakılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sürecin başında araştırmaya katılan öğrencilerin doldurmuş oldukları “Kişisel Bilgi Formu” ndan hareketle elde edilen bilgiler verilmiş, verilerin nitel ve nicel analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Demografik Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamıza esas aldığımız deney ve kontrol grubunun dağılımları ve bu dağılımların özelliklerinin birbirine eşit olması, elde edilecek bulgular açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden çalışma grubunun sayısal eşitliğinin yanında, eğitim ve süreç eşitliliğine de özen göstererek oluşturmanın öneminden hareketle her iki gruba ön ve son test uygulamadan önce genel durumlarını istatistiksel olarak ortaya koymak yararlı olacaktır. Tablo 1’de cinsiyete, Tablo 2’de ise yaş gruplarına göre oranları verilmiştir. Her iki tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin öncelikle cinsiyet ve yaşa bağlı dağılımları ortaya konmuştur.

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyet Durumları*

Cinsiyet	***Deney Grubu***		***Kontrol Grubu***	
	Sayı	**Yüzde**	**Sayı**	**Yüzde**
Erkek	13	44,8	13	44,8
Kız	16	55,2	16	55,2
Toplam	29	100	29	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre dağılımlarında, kızların oranı erkeklere göre fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın tutarlılığı açısından iki grubun da aynı sayı ve oranda olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 2. *Deney Grubu öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Başarı Durumları*

Cinsiyet		**Ön Test**	**Son test**
Erkek	Ortalama Puan	51,54	56,54
	Öğrenci Sayısı	13	13
	Std. Sapma	,168	,165
Kız	Ortalama Puan	58,44	68,75
	Öğrenci Sayısı	16	16
	Std. Sapma	,169	,173
Toplam	Ortalama Puan	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	,169	,177

Yukarıdaki tabloda deney grubu öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre başarıları incelendiğinde hem ön test sonuçlarında (58,44) hem de son test sonuçlarında (68,75) kızların erkeklerden daha iyi sonuç aldıkları anlaşılmaktadır. Araştırmacı, yaratıcı drama etkinliklerine kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha etkin katıldıklarını gözlemlemiştir. Kızlar ön teste göre sonuçlarını "10,31" puan arttırırken, erkekler ön teste göre sonuçlarını "5" puan arttırmışlardır. Uygulayıcı erkek öğrencilerin ön test puanları düşük olduğu için atölye çalışmaları sonrasında erkek öğrencilerin puanlarını oransal olarak daha fazla arttırmalarını beklemiştir. Ancak kız öğrenciler ortalama puanlarını oransal olarak daha fazla arttırmışlardır. Bu da kız öğrencilerin drama yöntemine olan yaklaşımları ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumları*

	Deney Grubu		***Kontrol Grubu***	
Baba Eğitimi	**Sayı**	**Yüzde**	**Sayı**	**Yüzde**
Okur Yazar Değil	1	3,4	1	3,4
Okur Yazar	3	10,3	4	13,8

İlkokul	4	13,8	3	10,3
Ortaokul	3	10,3	5	17,2
Lise	6	20,7	10	34,5
Üniversite	12	41,4	6	20,7
Toplam	29	100,0	29	100,0

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumları incelendiğinde deney grubunda en fazla bulunan eğitim durumlarının, lise (6) ve üniversite (12) kişi olduğu görülmekteyken; kontrol grubunda üniversite (6) ve lise (10) kişi olduğu görülmektedir. Deney grubunda ilkokulu tamamlayamamış baba sayısı 4 kişi iken, kontrol grubunda 5 kişidir. Deney grubunda lise ve daha üstü öğrenime sahip olan öğrenciler (6+12= 18) kişi iken, kontrol grubunda bu sayı (10+6=16) kişidir. Burada da görüleceği gibi eğitim açısından tabloda ilkokul seviyesinin altında bulunan iki değişken (deney grubu 4 kişi, kontrol grubu 5 kişi) ve lise seviyesinin üstünde bulunan iki değişken (deney grubu 18 kişi, kontrol grubu 16 kişi) açısından deney ve kontrol gruplarının birbirine yakın sayılarda olduğu anlaşılmaktadır. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumları arasında da anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 4. *Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitimlerine Göre Başarı Durumları*

Baba Eğitim Durumu		**Ön Test**	**Son Test**
Okur Yazar Değil	Ortalama	45	40
	Öğrenci Sayısı	1	1
	Std. Sapma		
Okur Yazar	Ortalama	36,67	40
	Öğrenci Sayısı	3	3
	Std. Sapma	,160	,150
İlkokul	Ortalama	63,75	58,75
	Öğrenci Sayısı	4	4
	Std. Sapma	,075	,175
Ortaokul	Ortalama	41,67	60
	Öğrenci Sayısı	3	3
	Std. Sapma	,152	,250
Lise	Ortalama	50	61,67
	Öğrenci Sayısı	6	6
	Std. Sapma	,10	,068
Üniversite	Ortalama	64,17	74,17
	Öğrenci Sayısı	12	12
	Std. Sapma	,172	,144

Total	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	,169	,177

Tablo 4'te öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre ön test sonuçlarına bakıldığında babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 63,75 iken babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalama puanları 64,17 olduğu görülmektedir. Burada baba eğitimleri ile öğrenci puanları arasında bir ilişki gözlemlenememiştir. Ancak baba eğitim durumları ile son test puanları arasındaki ilişki incelendiğinde baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin ortalama puanlarının da arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Yöntemleri*

	Deney Grubu		***Kontrol Grubu***	
Anlamayı Belirleme Yöntemleri	**Sayı**	**Yüzde**	**Sayı**	**Yüzde**
Özetleme Yaparak	10	34,5	8	27,6
Ana fikir Belirleyerek	2	6,9	3	10,3
Metin Planı Çıkararak	2	6,9	2	6,9
Metinle İlgili Soruları Cevaplayarak	15	51,7	16	55,2
Toplam	29	100	29	100

Okuduklarını anlama yöntemlerini belirten tabloya göre hem deney grubu öğrencilerinin (%51) hem de kontrol grubu öğrencilerinin (%55,2) yarıdan fazlası okuduklarını anlamayı belirlemek için verilen metinle ilgili soruları cevapladıkları anlaşılmıştır. Özetleme yaparak okuduğunu anlayan (deney grubu 10, kontrol grubu 8 kişi), ana fikir belirleyerek okuduğunu anlayan (deney grubu 2, kontrol grubu 3 kişi) ve metin planını çıkararak okuduğunu anlayan (deney grubu 2, kontrol grubu 2 kişi) öğrenciler deney grubu ve kontrol grubu için benzer sayıdadır. Buradan da görülmektedir ki; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlamaktaki yöntemler birbiriyle örtüşür niteliktedir.

Tablo 6. *Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamayı Belirleme Tekniklerine Göre Başarı Durumları*

Anlamayı Belirleme Teknikleri		**Ön Test**	**Son Test**
Özetleme Yaparak	Ortalama	57,5	61,5
	Öğrenci Sayısı	10	10
	Std. Sapma	,137	,156
Ana Fikir Belirleyerek	Ortalama	70	72,50
	Öğrenci Sayısı	2	2
	Std. Sapma	,00	,106

Metin Planı Oluşturarak	Ortalama	47,5	50
	Öğrenci Sayısı	2	2
	Std. Sapma	,247	,353
Soruları Cevaplayarak	Ortalama	53	65
	Öğrenci Sayısı	15	15
	Std. Sapma	,189	,183
Toplam	Ortalama	55,34	63,28
	Öğrenci Sayısı	29	29
	Std. Sapma	,169	,177

Tablo 6'ya göre deney grubu öğrencilerinden ana fikir belirleyen öğrencilerin ön test (70) ve son test (72,5) puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ön test ve son test puanlarına karşılaştırmalı olarak bakılırsa puanlarını en fazla arttıran öğrencilerin (12 puan) okuduklarını soruları cevaplayarak anlayanlar olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğrencilerden sadece soruları cevaplayarak okuduğunu anlamaya çalışanlar için drama yöntemi daha etkili olmaktadır.

Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması*

	Deney grubu	**Kontrol grubu**
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	55,34	51,72
Standart Sapma	0,169	0,153

Tablo 7'ye bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanı 55, 34 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları 51,72' dir. Araştırma kapsamında yapılan anlama testi sonucunda, grupların test sonuçlarının bağımsız t testi ile karşılaştırılmasıyla yukarıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde, grupların ön test puanlarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve .05 düzeyinde grupların puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, iki grubun başlangıçta anlama düzeylerinin yakın olduğunu ve anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermekte; uygulama başında iki grup anlama becerisi bakımından denk kabul edilmektedir.

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımla*rı

Puan	*20*	*25*	*30*	*35*	*40*	*45*	*50*	*55*	*60*	*65*	*70*	*75*	*80*	*85*	*90*
Deney grubu	0	2	3	1	0	2	1	8	2	3	2	2	2	1	0
Kontrol Grubu	1	0	2	3	2	3	7	1	0	4	3	3	0	0	0

Öğrenci notları incelenirken 100'lük puanlama sisteminde öğrencilerden 20'den az not alanlar en alt grup, 20-39 arası not alanlar alt grup - 40 - 59 arası not alanlar orta grup, 60 – 79 arası not alanlar üst grup, 80 ve üstü not alanlar ise en üst grup olarak belirlenmiştir. Bu belirleme esnasında 100'lük not sistemi öğrenci durumları hakkında daha nitelikli yorumlar yapabilmek için 5 eşit parçaya ayrılarak incelenmeye çalışılmıştır. Deney grubunun ön test sonuçları incelendiğinde; en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 6 öğrenci bulunduğu, orta grupta 11 öğrenci bulunduğu, üst grupta 9 öğrenci bulunduğu, en üst grupta ise 3 öğrenci bulunduğu gözlemlenmiştir. Benzer olarak kontrol grubunda en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 6 öğrenci, orta grupta 13 öğrenci, üst grupta 10 öğrenci bulunduğu anlaşılmıştır. Bu veriler iki grubun deney süreci öncesinde kazanımları uygulayabilme becerileri açısından birbirine denk olduğunu destekler niteliktedir.

Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

	Deney grubu	**Kontrol grubu**
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	63,28	50,69
Standart Sapma	0,177	0,172

Gruplar arasında ön test uygulaması yapıldıktan sonra deney grubu ile yaratıcı drama yöntemini temel alan uygulamalar yapılmış, kontrol grubu ile ise geleneksel yönteme göre ders işlenmiştir. Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin anlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla, deney grubuyla işlenen dersler sonrasında, ön test olarak uygulanan anlama testi tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test ortalamasından aldıkları puanlar yukarıda karşılaştırılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanı 63, 28 iken, kontrol grubunun son test ortalama puanı 50, 69 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde, grupların son test puanlarının ortalamalarının birbirinden farklı olduğu ve .05 düzeyinde grupların puanları arasında anlamlı bir farkın oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney sonrasında iki grubun anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda deney grubu anlamlı bir düzeyde daha yüksek başarı elde etmiştir.

Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı*

Puan	*20*	*25*	*30*	*35*	*40*	*45*	*50*	*55*	*60*	*65*	*70*	*75*	*80*	*85*	*90*
Deney grubu	0	1	0	1	3	1	1	4	4	1	2	4	3	2	1
Kontrol Grubu	2	2	2	2	1	2	3	1	5	6	2	0	0	1	0

Tablo 10'da belirtilen 100'lük puanın 5 eşit parçada incelenmesi burada da uygulanmıştır. Bu tabloya göre deney grubunun son test sonuçları incelendiğinde; en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 2 öğrenci bulunduğu, orta grupta 9 öğrenci bulunduğu, üst grupta 11 öğrenci bulunduğu, en üst grupta ise 6 öğrenci bulunduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 8 öğrenci, orta grupta 7 öğrenci, üst grupta 13 öğrenci bulunduğu, en üst grupta 1 öğrenci bulunduğu anlaşılmıştır. Bu veriler iki grubun deney süreci sonunda kazanımları uygulayabilme becerileri açısından birbirinden ayrıştıklarını destekler niteliktedir.

Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 11. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması*

	Ön Test	**Son Test**
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	51,72	50,69
Standart Sapma	0,153	0,172

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna uygulama öncesinde yapılan ön test uygulama sonrasında tekrar edilmiş ve öğrencilerin iki test sonuçlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin geleneksel yöntem ile planlanmış dersler sonunda kazanımları belirlenen saatte yeteri kadar kazanamadıkları hatta ortalama puan olarak da eski puanlarını yakalayamadıkları görülmüştür. Bu da bizlere geleneksel yöntemin Türkçe öğretiminde seçilen kazanımlar için yeterli olmadığını dair göstergeler sunmaktadır.

Tablo 12. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı*

Puan	*20*	*25*	*30*	*35*	*40*	*45*	*50*	*55*	*60*	*65*	*70*	*75*	*80*	*85*	*90*
Ön Test	1	0	2	3	2	3	7	1	0	4	3	3	0	0	0
Son test	2	2	2	2	1	2	3	1	5	6	2	0	0	1	0

Tablo 12'de belirtilen 100'lük puanın 5 eşit parçada incelenmesi burada da uygulanmıştır. Tablo 24'e göre kontrol grubunun ön test sonuçları incelendiğinde; en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 6 öğrenci bulunduğu, orta grupta 13 öğrenci bulunduğu, üst grupta 10 öğrenci bulunduğu, en üst grupta ise hiç öğrenci bulunmadığı gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun son test sonuçlarında ise en alt grupta hiç öğrenci bulunmadığı, alt grupta 8 öğrenci, orta grupta 7 öğrenci, üst grupta 13 öğrenci bulunduğu, en üst grupta 1 öğrenci bulunduğu anlaşılmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda ön test- son test sonuçları öğrencilerin

okuduklarını anlama düzeyine ait başarı puanı açısından üst gruplara geçmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 13. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dahilinde İncelenmesi*

SORU NO	KAZANIM	ÖN TEST			SON TEST			DEĞİŞİM YÜZDESİ
		DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	
S 1	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	11	18	*37,9*	11	18	*37,9*	0
S 2	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	13	16	*44,8*	14	15	*48,3*	+3,5
S 3	Okuduklarının konusunu belirler.	27	2	*93,1*	24	5	*82,8*	-10
S 4	Okuduklarının ana fikrini belirler.	20	9	*69*	20	9	*69*	0
S 5	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	10	19	*34,5*	7	22	*24,1*	-10
S 6	Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.	15	14	*51,7*	18	11	*62,1*	+10,4
S 7	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	13	16	*44,8*	12	17	*41,4*	-3,4
S 8	Yazarın amacını belirler.	24	5	*82,8*	23	6	*79,3*	-3,5
S 9	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	20	9	*69*	15	14	*51,7*	-17
S 10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	16	13	*55,2*	18	11	*62,1*	+6,9
S 11	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	5	24	*17,2*	5	24	*17,2*	0
S 12	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	10	19	*34,5*	13	16	*44,8*	+10,3
S 13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	6	23	*20,7*	11	18	*37,9*	+17,2
S 14	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	15	14	*51,7*	15	14	*51,7*	0
S 15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	18	11	*62,1*	13	16	*44,8*	-17
S 16	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	10	19	*34,5*	13	16	*44,8*	+10,3
S 17	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	18	11	*62,1*	15	14	*51,7*	-10
S 18	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	24	5	*82,8*	22	7	*75,9*	-6,9
S 19	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	10	19	*34,5*	7	22	*24,1*	-10
S 20	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	15	14	*51,7*	18	11	*62,1*	+10,3

Tablo 13'te kazanımlara göre kontrol grubunun sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlar kazanımlar başlığı altında tek tek incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı yüzdelerinde 4 kazanım açısından (1, 4, 11 ve 14) bir artış ya da azalma olmadığı, 9 kazanımda (3, 5, 7, 8, 9, 15, 17, 18 ve 19) ön teste göre düşüş olduğu, 7 kazanımda ise (2, 6, 10, 12, 13, 16 ve 20) ön teste göre bir artış olduğu görülmektedir. Ancak sadece 13 numaralı kazanımda %11'ten fazla bir artış görülmektedir.

Diğer kazanımlardaki puan artışı % 11'in altındadır. Sadece bir kazanımda anlamlı bir artışı yakalamış olmak tesadüf ile de açıklanabilir. Ayrıca Türkçe derslerine kontrol grubunun öğretmeninin de kendi saatlerinde devam ettiği unutulmamalıdır. Bu saatlerin deney grubu ve kontrol grubu için benzer şekilde ilerlediği varsayılmaktadır. Diğer yandan kontrol grubu uygulayıcısının o kazanıma yönelik geleneksel yöntemin dışında daha etkili bir yöntem uygulamış olma ihtimalini ortaya koyduğu varsayılmaktadır bu varsayımı kuvvetlendirecek sonuç ise diğer kazanımlarla karşılaştırıldığında anlaşılacaktır. Öğrencilerin ön test sonuçlarında en yüksek ortalama puanlara ulaştıkları 3, 8 ve 18 numaralı kazanımların ortalama puanlarının geleneksel yöntemin uygulanması sonunda azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin ön test sonuçlarında en düşük ortalama puana ulaştıkları 11 numaralı kazanımın ortalama puanının ise uygulama sonucunda değişmediği anlaşılmıştır. Bu durum bizlere geleneksel yöntemin iyi bilinen kazanımları üst düzeye taşımada ve az bilinen kazanımların öğretiminde etkili bir yol olmadığını göstermektedir.

Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubunun Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 14. *Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması*

	Ön Test	**Son Test**
Öğrenci Sayısı	29	29
Ortalama Puan	55,34	63,28
Standart Sapma	0,169	0,177

Yaratıcı drama yöntemin uygulandığı deney grubuna uygulama öncesinde yapılan ön test uygulama sonrasında tekrar edilmiştir. Öğrencilerin son testte belirgin 0.5 düzeyinde anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile planlanmış dersler sonunda kazanımları daha iyi öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu da bizlere yaratıcı drama yönteminin Türkçe öğretiminde seçilen kazanımlar için okuduğunu anlamada etkili bir yol olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. *Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı*

Puan	*20*	*25*	*30*	*35*	*40*	*45*	*50*	*55*	*60*	*65*	*70*	*75*	*80*	*85*	*90*
Ön Test	0	2	3	1	0	2	1	8	2	3	2	2	2	1	0
Son test	0	1	0	1	3	1	1	4	4	1	2	4	3	2	1

Tablo 15'te belirtilen 100'lük puanın 5 eşit parçada incelenmesi burada da uygulanmıştır. Tablo 27'ye göre deney grubunun ön test ve son test sonuçları incelendiğinde en al grupta iki durumda da öğrenci olmadığı, alt grupta ön test yapıldığında 6 olan öğrenci sayısının son test

sonrasında 2'ye düştüğü, orta grupta ön test yapıldığında 11 olan öğrenci sayısının son test sonrasında 9'a düştüğü, üs grupta ön test yapıldığında 9 olan öğrenci sayısının son test sonrasında 11'e çıktığı, en üst grupta ön test yapıldığında 3 olan öğrenci sayısının son test sonrasında 6'ya çıktığı görülmektedir. Yani yaratıcı drama yöntemi sonrasında öğrenciilerin okuduklarını anlamaya yönelik başarı puanları sınıflandığında alt ve orta gruptaki öğrenci sayısının azaldığı, üst ve en üstte bulunan öğrenci sayısının arttığı anlaşılmaktadır. Bu yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Tablo 16. *Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dahilinde İncelenmesi*

SORU NO	KAZANIM	ÖN TEST			SON TEST			DEĞİŞİM YÜZDESİ
		DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	DOĞRU	YANLIŞ	BAŞARI YÜZDESİ	
S 1	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	17	12	*58,6*	18	11	*62,1*	3,5
S 2	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	18	11	*62,1*	20	9	*69*	6,9
S 3	Okuduklarının konusunu belirler.	25	4	*86,2*	26	3	*89,7*	3,5
S 4	Okuduklarının ana fikrini belirler.	14	15	*48,2*	17	12	*58,6*	10,4
S 5	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	10	19	*34,5*	20	9	*69*	34,5
S 6	Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.	21	8	*72,4*	19	10	*65,5*	-6,9
S 7	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	12	17	*41,4*	13	16	*44,8*	3,4
S 8	Yazarın amacını belirler.	25	4	*86,2*	26	3	*89,7*	3,5
S 9	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	13	16	*44,8*	18	11	*62,1*	17,3
S 10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	11	18	*37,9*	15	14	*51,7*	13,8
S 11	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	2	27	*6,9*	11	18	*37,9*	31
S 12	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	10	19	*34,5*	11	18	*37,9*	3,4
S 13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	14	15	*48,3*	13	16	*44,8*	-3,5
S 14	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	21	8	*72,4*	18	11	*62,1*	-10,3
S 15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	14	15	*48,3*	21	8	*72,4*	24,1
S 16	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	16	13	*55,2*	16	13	*55,2*	0
S 17	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	21	8	*72,4*	20	9	*69*	-3,4
S 18	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	22	7	*75,9*	25	4	*86,2*	10,3
S 19	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	12	17	*41,4*	13	16	*44,8*	3,4
S 20	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder..	23	6	*79,3*	27	2	*93,1*	13,8

Tablo 16 incelendiğinde kazanımlara göre deney grubunun sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlar kazanımlar başlığı altında tek tek incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bir kazanımda (16) bir artış ya da azalma olmadığı, 4 kazanımda (6, 13, 14 ve 17) ön teste göre düşüş olduğu,16 kazanımda ise (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19 ve 20) bir artış olduğu görülmektedir. Puan düşüşü yaşanan kazanımlar incelendiğinde 6 numaralı kazanımda başarı puanı 72,4'ten 65,9'a; 13 numaralı kazanımda 48,3'ten 44,8'e; 14 numaralı kazanımda 72,4'ten 62,1 e; 17 numaralı kazanımda ise 72,4'ten 69'a düştüğü anlaşılmaktadır. Burada düşüş yaşanan konuların öğrencilerin zaten ön bilgi olarak hâkim oldukları (%70 Başarı üzeri) konularda olduğu belirlenmiştir. Bu durum diğer 15 kazanımda drama yönteminin yakaladığı başarı ile kıyaslandığında öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenme konusunda bazı engeller oluşturduğuna işaret edebilir. Bununla birlikte belirli bir başarı düzeyinden sonra öğrencileri puan olarak daha yukarılara çekmek gittikçe zorlaşmaktadır. Drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin en düşük puanları aldıkları 11 numaralı kazanım (%31 puan artışı) ve 5 numaralı kazanım (%34,5 puan artışı) öğrencilerin aynı zamanda en fazla puanlarını arttırdıkları kazanımlar olmuştur. Bu sonuçlar bizlere öğrencilerin daha önceden bilmedikleri ya da çok az düzeyde bildikleri konuların öğretiminde drama yönteminin etkinliği daha da artmaktadır. Bununla birlikte ön test sonuçlarında en yüksek not ortalamasına ulaşılan 8 ve 3 numaralı kazanımlar incelendiğinde ikisi için de 86,2 olan puanlar 89,7'ye çıkarılmıştır. Bu da bizlere öğrenciler tarafından iyi bilinen konuları öğrencilere üst düzeyde öğretmek için yaratıcı drama yönteminin öğretim metodu olarak seçilebileceğini göstermiştir. Başka bir deyişle yaratıcı drama yöntemi Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından yeni öğrenilecek konularda hızlı bir ilerleme, daha önceden öğrenilmiş konularda ise bir üst düzeye taşıma görevini etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Drama Yönteminin Uygulandığı Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 17. *Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması*

	Kontrol Grubu		**Deney Grubu**	
	Ön Test	**Son Test**	**Ön Test**	**Son Test**
Öğrenci Sayısı	29	29	29	29
Ortalama Puan	51,72	50,69	55,34	63,28
Standart Sapma	0,153	0,172	0,169	0,177

Tablo 17 İncelendiğinde Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile yaratıcı drama yöntemi uygulanan deney grubunun ön test sonuçları arasındaki puan farkı (3,52) iken, kontrol grubu ve deney grubunun uygulamalar sonundaki son test puanları arasında puan farkı (12,59)

belirginleşmiştir. Bu arada yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarılarının arttırılmasında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Tablo 18. *Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test – Son Test Sonuçlarının Puanlara Göre Dağılımı*

Başarı Grupları	**Kontrol Grubu**		**Deney Grubu**	
	Ön Test	**Son Test**	**Ön Test**	**Son Test**
En Üst Grup	0	1	3	6
Üst grup	10	13	9	11
Orta Grup	13	7	11	9
Alt grup	6	8	6	2
En Alt Grup	0	0	0	0
Toplam	29	29	29	29

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri incelendiğinde ön test sonuçlarına göre orta grupta bulunan öğrencilerin (13 kişi), son testler incelendiğinde alt gruba (2 kişi) ve üst gruba (3 kişi) geçiş yaptıkları görülmektedir. Bu durum geleneksel yöntem ile okuduğunu anlama öğretimi yapıldığında öğrencilerin bir kısmının olumlu sonuçlar elde ettiği, bir kısmının olumsuz sonuçlar elde ettiği, bir kısmının ise belirgin bir değişim yakalayamadığı anlaşılmıştır. Ancak deney grubu öğrencilerin başarı düzeyleri incelendiğinde ön test sonuçlarına göre alt grupta bulunan öğrencilerin %66'sı son test sonuçlarına göre orta gruba, orta gruptaki öğrencilerden %45'i üst gruba geçmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile okuduğunu anlama eğitimi yapıldığında geleneksel yönteme göre öğrencilerin üst düzeydeki başarı gruplarına daha rahat geçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19. *Deney Grubu Öğrencilerinin ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarının Kazanımlar Dahilinde İncelenmesi*

SORU NO	**KAZANIM**	**Kontrol Grubu**			**Deney Grubu**		
		ÖN TEST BAŞARI YÜZDESİ	SON TEST BAŞARI YÜZDESİ	DEĞİŞİM YÜZDESİ	ÖN TEST BAŞARI YÜZDESİ	SON TEST BAŞARI YÜZDESİ	DEĞİŞİM YÜZDESİ
S 1	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	*37,9*	*37,9*	0	*58,6*	*62,1*	+3,5
S 2	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	*44,8*	*48,3*	+3,5	*62,1*	*69*	+6,9
S 3	Okuduklarının konusunu belirler.	*93,1*	*82,8*	-10,3	*86,2*	*89,7*	+3,5
S 4	Okuduklarının ana fikrini belirler.	*69*	*69*	0	*48,2*	*58,6*	+10,4
S 5	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	*34,5*	*24,1*	-10,4	*34,5*	*69*	+34,5
S 6	Okuduklarında "hikâye unsurları" nı belirler.	*51,7*	*62,1*	+10,4	*72,4*	*65,5*	-6,9
S 7	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	*44,8*	*41,4*	-3,4	*41,4*	*44,8*	+3,4
S 8	Yazarın amacını belirler.	*82,8*	*79,3*	-3,5	*86,2*	*89,7*	3,5

S 9	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	*69*	*51,7*	-17,3	*44,8*	*62,1*	+17,3
S 10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	*55,2*	*62,1*	+6,9	*37,9*	*51,7*	+13,8
S 11	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	*17,2*	*17,2*	0	*6,9*	*37,9*	+31
S 12	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	*34,5*	*44,8*	+10,3	*34,5*	*37,9*	+3,4
S 13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	*20,7*	*37,9*	+17,2	*48,3*	*44,8*	-3,5
S 14	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	*51,7*	*51,7*	0	*72,4*	*62,1*	-10,3
S 15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	*62,1*	*44,8*	-17,3	*48,3*	*72,4*	+24,1
S 16	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	*34,5*	*44,8*	+10,3	*55,2*	*55,2*	0
S 17	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	*62,1*	*51,7*	-10,4	*72,4*	*69*	-3,4
S 18	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	*82,8*	*75,9*	-6,9	*75,9*	*86,2*	+10,3
S 19	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	*34,5*	*24,1*	-10,4	*41,4*	*44,8*	+3,4
S 20	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder..	*51,7*	*62,1*	+10,3	*79,3*	*93,1*	+13,8

Kazanımlar esas alınarak yapılan deneysel uygulamalar kontrol grubuyla beraber aynı süreçte yapılmış kazanımlar bu süreçte esas alınmıştır. Tablo 19'da bu sonuçlar kazanımlar başlığı altında tek tek incelendiğinde kazanımların deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı şekilde arttığı görülmektedir. Ancak kimi kazanımlarda (6, 12, 13, 14 ve 16) aynı durum söz konusu değildir. Bunun nedenleri araştırıldığında deney ve kontrol grubunda bu kazanımların gerçekleştirilmesinde kimi zaman yöntemin her iki grupta da aynı oranda etkili olduğu, kimi zaman da (6, 12, 13ve 16) kazanımlarda görüldüğü gibi kontrol grubu lehinde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum öncelikle dramanın yöntem olarak yetersizliğini gösterebilecek oranda olmadığı genel içerisinde küçük bir bölümü kapsamaktadır. Diğer yandan kontrol grubu uygulayıcısının o kazanıma yönelik geleneksel yöntemin dışında daha etkili bir yöntem uygulamış olma ihtimalini ortaya koyduğu varsayılmaktadır bu varsayımı kuvvetlendirecek sonuç ise diğer kazanımlarla karşılaştırıldığında anlaşılacaktır. 15 kazanımda (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19 ve 20) deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha etkili bir öğrenme gerçekleştirdikleri görülmektedir. Deney grubu kazanımlarının kontrol grubu kazanımları ile aralarındaki fark incelendiğinde deney grubu lehinde 2 kazanımda (5 ve 15) %40'tan fazla, 2 kazanımda (9 ve 11) %30'dan fazla, 2 kazanımda (10 ve 20) %20'den fazla, 5 kazanımda ise (2, 3, 4, 18 ve 19) %10'dan fazla fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda kullandığımız geleneksel yöntem ile ön test sonucunda düşük puan ortalaması bulunan kazanımların belirdin bir şekilde yükselmediği anlaşılmaktadır.

Başka bir deyişle yaratıcı drama yöntemi Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından yeni öğrenilecek konularda hızlı bir ilerleme, daha önceden öğrenilmiş konularda ise bir üst düzeye taşıma görevini etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Drama Yöntemi Kullanılarak Gerçekleştirilen Okuduğunu Anlama Öğretimine İlişkin Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Deney grubunda yapılan atölye çalışmaları araştırmacı tarafından kayıt altına alındı. Her atölye sonunda gözlem formu doldurularak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri düzeyleri haftalık belirlenmeye çalışıldı. Kayıtlar başka bir uzman aracılığıyla izlenerek gözlem formları dolduruldu. Doldurulan formların ortalamaları alındığında öğrencilerin başarılarındaki zamanla arttığı görülmektedir.

İlk atölye çalışmasında öğrenciler etkinliklere katılmaya isteklilerdi ancak biraz heyecanlılardı. Mükemmeliyetçi bir yapıları olması onların oyunlarda kendilerini göstermelerini engelledi. Rahat hareket edemediler. Canlandırma kısmında ö metni okuyarak yapmaya çalıştılar lider olarak olayda yaşayan karakterlerin rolüne girip örnekler verilse de öğrencilerin bu konuda zamana ihtiyaçları olduğu düşünüldü. Öğrenciler bir nesne ya da canlı rolüne girdiklerinde onu iyi canlandırdılar.

Çocuklar ısınma hareketlerinde çok isteklilerdi. Mekân biraz dardı. İlk uygulama olduğu için ısınma çalışmaları uzun sürdü. Öğrenciler gruba ayrılma etkinliğini tam anlayamadıkları için numaralarını akılda tutmada problem yaşayan öğrenciler küçük karışıklık yaşadılar.

Öğrenciler rollerine daha iyi girsinler diye ikinci atölyede oyun bölümleri uzatıldı. Gruplara dağılımda sadece bir öğrencide sorun oluştu diğer öğrenciler duruma daha iyi alıştılar. Öğrenciler canlandırma yaparken malzeme kullanımı ve role girmede çok etkili değillerdi. Bundan sonraki atölyelerde bu durum göz önüne alınarak planlama yapıldı. İlk atölyelerde ses ve sahne kullanımında zorlanan öğrenciler, alıştıkça ve rahatladıkça daha başarılı katılımlarda bulundular. Başlarda beden dilini iyi kullanamayan öğrenciler ilerleyen atölye çalışmalarında bedenlerini daha aktif kullanarak öğrenmede kalıcılığı sağladılar. Atölye sonlarında yapılan soru cevap şeklindeki sözlü değerlendirmelerde de görüldüğü üzere öğrenciler hem çok eğlendiklerini hem de o günün kazanımları ile neler öğrendiklerini açıkça ifade edebildiler.

Öğrencilerin etkinlik yaparken birlikte hareket etmesine yönelik ikişerli yürüme çalışmaları yapıldı. Öğrenciler birlikte hareket etmeye alışık olmadıkları için başlarda biraz karışıklık olsa da etkinliğin sonunda birlikte hareket etmeyi öğrendiler. Drama çalışması yapılan gruplar bir süre sonra rahat bir şekilde uygulamadaki yönergeleri uygulayabildiğini göstermektedir.

Şiir yazma ve ana düşünce bulmada başarılıydılar. Diğer grupların şiirleri daha dikkatli dinlemeleri için yarışma şeklinde ana düşünce bulduruldu. Böylece gruplar şiirin ana duygusunu çoğu

zaman bulabildiler. Öğrenciler soru sorma konusunda zorlandılar. Sorulan sorulara cevap vermekte daha başarılı oldular. Zamanla materyalleri kullanmada daha etkili oldular ve kurallara uymada başarılıydılar.

Öznel nesnel oyununda çocuklar kendi getirdikleri nesneler ile öznel ve nesnel cümle kurdular. Gruptaki diğer öğrenciler onları dikkatli bir şekilde dinlediler. Birkaç öğrenci cümle söyleme konusunda çekinse de grubun geneli cümle kurmak için istekliydi.

Öğrenciler gözlerini kapattılar ve okuduğum hikâyeyi dikkatlice dinlediler. Buna benzer bir çalışmayı daha önce öğretmenlerinin de yapmış olduğunu söylediler o yüzden çalışmaya yabancı değillerdi. Hikâyeyi zihinlerinde canlandırmak giriş gelişme ve sonuç bölümünü anlamalarında etkili oldu. Öğrenciler hikâyeyi canlandırmada materyal kullanmada daha iyiydiler. Doğaçlama yaparken ise liderin dâhil olması ile yapabildiler.

Öğrenciler metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini ayırabildiler. Yerinde olsaydım etkinliğinde kendilerini kahramanların yerine koyarak kahramanlarla kendilerini karşılaştırdılar. Öğrenciler grup halinde öznel nesnel cümleler kurdular ve her gruptan bir öğrenci gelerek cümlelerini okudular diğer gruplardaki öğrenciler cümle öznel mi nesnel mi tahmin ettiler.

Duygu kartları oyununda ise öğrenciler iç içe halka oluşturdular ancak eşleşmede sıkıntılar yaşadılar. Eşleştikten sonra çeşitli duygularla birbirlerine “Teşekkür ederim” dediler. Hikâye yazma etkinliğinde öğrenciler arasında hikâyeyi kimin yazacağı konusunda anlaşmazlıklar çıktı. Öğrenciler grup etkinlikleri yapıldıkça zamanla gruba dâhil olmayı ve grupta iş birlikli çalışmayı daha iyi öğrendiler. Öğrenciler birbirinden güzel hikâyeler yazdılar. Her gruptan bir öğrenci gelerek kendi karakterlerini canlandırdılar. Öğrenciler masalı canlandırmada başarılı oldular. Sahne kullanımı ve materyal kullanımında alıştıkları için daha başarılı oldular.

Duygu durum kartlarında verilen olayların bazıları öğrencilerin hayatında olduğu için duyguları rahat ifade ettiler ancak birkaç durum kartını daha önce yaşamadıkları için duyguyu canlandırmakta zorlandılar. Liderin müdahalesi ile bu sorun çözülse de etkinlik hazırlanırken hepsini çocukların yaşantılarından seçmek etkinliklerin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Öğrenciler hikâye haritalarında yer zaman olay ve karakterler olarak güzelce ifade ettiler. Ancak materyalleri aşamalı dağıtmak kargaşayı çözebilirdi. Örneğin önce renkli kâğıt dağıtılıp bu kâğıda hikâye haritası çizmeleri istenip sonra da bu haritadakileri kesip beyaz kâğıda yapıştırmaları istenebilirdi.

Öğrenciler ikişerli sıra olup bakkalda neler bulunması gerekir düşündüler diğer öğrencilerde bakkala niye gitmek ister diye düşündü. Fikirlerini söylediler ve bakkalda olanlar öne çıktı ve kol kola

geçtiler. Bu etkinliğin ana fikri sorulduğunda Öğrenciler ana fikri bulma konusunda zorlansalar da liderin yönlendirmesi ile ana fikri bulabildiler.

Öğrencilere günlük hayatlarından sorulan sorulara çok rahat bir şekilde cevaplar verdiler. Birbirlerinin cevaplarından kısmen etkilendiler. Taklit yapmada genelde başarılılardı. Konu ve ana fikri bu etkinlikle daha iyi ifade ettiler. Ancak serbest konuşma yamada çok etkili konuşmalar yapamadılar. Konuşmalar etkileyici olmayınca özetleyen öğrenciler de bu konuda iyi performans sergileyemediler

Öğrenciler zamanla drama kurallarına uymada daha başarılı oldular. Ne öğrendik konusunda doğru cevaplar verebildiler. Amaç bulmada soruların basamak basamak olması öğrencileri doğru sonuca götürdü. Bir nesne seçme oyununda da öğrenciler kendilerini bir nesne yerine koymada çok etkilendiler. Duygularını çok güzel ifade ettiler. Diğer öğrenciler de istediğini yapma konusunda çok eğlendiler.

Drama ilk başta karışık gibi görünse de, kimin neyi söyleyeceği, ne yapacağı başlarda bilinemese de lider eşliğinde yönlendirilen öğrenciler zaman geçtikçe çok iyi işler çıkardılar. Süreç içinde gelişen çocuklar kendi hayatlarından bir parçanın içinde oldukları için ders sonu değerlendirmelerde çocukların konuyu kalıcı bir şekilde öğrendikleri ortaya çıktı. Drama etkinliklerinin en önemli bölümü olan değerlendirme bölümü birçok kişi tarafından uygulanmamaktadır. Ancak çocuk değerlendirme bölümüyle ne öğrendiğinin farkına varmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 4. Sınıf Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanması ve Türkçe dersinin geleneksel yöntemle işlenmesi arasındaki farkların karşılaştırıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar ve araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Elde edilen bulgular sayesinde yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama becerilerini gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan literatür taramasına göre daha önce yapılan araştırmalar ve bunların sonuçları değerlendirildiğinde konuyla ilgili olarak yapılan deneysel uygulama sonuçları önceden belirlenen problemlerin çözümünde olumlu sonuçlar sağladığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin göre eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin var olan durumlarının eşit olduğu aralarında bir fark olmadığı “Kişisel Bilgi Formu” sonuçlarına bakılarak kanıtlanır niteliktedir. Süregelen eğitim programlarını takip eden öğrencilerin ne düzeyde ve nasıl bir gelişme gösterdiği birçok araştırmaya konu olsa da yaratıcı drama yöntemi ile metinler üzerinde çalışmalarla, atölye planları hazırlanarak kazanım kazanım okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi

planlayan konu özelinde derinlemesine çalışmalar yapılmaması bu araştırmanın ve sonuçta elde edilen verilerin anlamlı olduğu görülmektedir.

Birbirine denk seçilen iki gruptan biri yaratıcı drama yöntemi ile etkinliklere katılarak metinler işlerken diğer grup geleneksel yöntemle metinleri işlemiştir. Yaratıcı drama yönteminin uygulanması sonucunda yeniden değerlendirilmesinde okuduğunu anlama becerisinin belirgin bir biçimde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grupta arttığı, diğer grupta ön test verileri ile son test verileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde okuduğunu anlama etkinlikleri ile öğrenciler daha çok eğlendikleri için öğrencilerde okumaya karşı isteklerinin de artabileceği görülmektedir. Literatür taraması sonucunda elde ettiğimiz önceki verileri destekleyen bu sonuç, okuduğunu anlama becerisine yaratıcı dramanın etkisinin olduğu bir kez daha görülmektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarındaki uygulamalar ve uygulamaların sonuçları diğer öğretim yöntemlerine göre daha farklı ve özeldir. Her metinle ilgili kazandırılacak kazanımlara yönelik hazırlık/ısınma canlandırma ve değerlendirme bölümlerinin olması öğrencileri o kazanıma yönelik önce hazırlayıp sonra liderin eşliğinde kendilerine özgü canlandırmalarla yaşanmışlık kazanıp, en sonunda da değerlendirme ile neler öğrendiklerinin konuşulduğu, konuşulurken de son söylenen sözlerin tekrar edici nitelikte olması öğrenmenin kalıcılığını ortaya koymaktadır. Bu teorinin doğruluğu yapılan çalışmalarda öğrencilerde gözlemlenmiştir.

Öğrencilerde özgüven, birliktelik, başarı gibi kavramların da oluşmasını sağlayan yaratıcı drama yöntemi çocukları birçok yönden geliştirirken geleneksel yönteme göre öğrenciye her açıdan katkı sağladığı gözlem formları ile de belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında önemli bir yeri olan okuma becerisinin de yaratıcı drama yöntemi ile gelişip gelişmediğine yönelik sonuçları açısından değerlendirildiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasında belirgin ve anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bir eğitim-öğretim yöntemi olarak etkin kullanılan yaratıcı drama yöntemi bireylerde birçok becerinin geliştirilmesini sağlamakla birlikte; ülkemizde en çok yaşadığımız sorun olan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde ve bu sürece aktif bir şekilde katılan öğrencilerin kendilerini her yönden geliştirmesi ancak yaratıcı drama etkinlikleriyle gerçekleştirebileceği bu araştırmada ortaya konulmuştur. Diğer yandan daha önce yapılan araştırmalarda okuduğunu anlamaya yönelik yaratıcı drama etkinlikleri olsa da metinler üzerinden kazanımları öğretmede yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi göz ardı edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler, okuduğunu anlama becerisi ile birlikte yaratıcı dramanın kişinin birçok özelliğini de

geliştireceği anlaşılmıştır. Seçilen deney grubu üzerinde yapılan araştırma sonuçları da bu bilgiyi kanıtlar niteliktedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak:

1. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve öğreticilerin yaratıcı drama konusunda daha bilinçli ve eğitimli olması, bilinen öğretim yöntemlerinin yerine, yaratıcı dramanın kullanımının daha aktif ve yaygın hâle getirilmesini sağlamaktadır.

2. Çok yönlü ve etkili olan yaratıcı drama ile öğrenciler bütün duyularını sürekli aktif kullandıkları için kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceği için öğretim süreci planlamalarında yaratıcı drama yönteminden faydalanılmalıdır.

3. Yaratıcı drama öğrencilerde algılarının farkına varma özelliği kazandırdığı için okuduğunu anlama çalışmalarında yaratıcı drama süreçleri hazırlanmalıdır.

4. Grup içinde eşitliği gözettiği için Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler arasında birlik beraberlik oluşmaktadır. Diğer derslerde de yaratıcı drama yöntemini kullanmak çocukta özgüvenin artmasını sağlamaktadır. Ders plan ve programları yapılırken esnek öğrenme süreçleri oluşturularak yaratıcı drama uygulamaları daha aktif hâle getirilmelidir**.**

5. Öğrencilerin yazılı anlatım ve konuşma becerilerini geliştiren yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrenciler hem grupça bir şeyler üretmede kendilerini daha rahat hissederken beğenilmeme korkusundan uzaklaşmaktadır. Grupça planlanan sunularda konuşma becerisini geliştiren öğrencilerde utanma duygusunun yerini özgüven almaktadır. Buna göre Türkçenin diğer alt öğrenme alanları planlanırken de yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir.

6. Öğretmenlerimiz üniversitelerde yaratıcı drama ile ilgili yaratıcı drama dersi almaktadır. Ancak sadece bu eğitimle bir drama lideri olmak mümkün değildir. Bu konuda araştırma yapılarak ülkemizde üniversitelerde yaratıcı drama öğretmenleri yetiştirecek bir program hazırlanmalıdır.

7.Ülkemizde her öğrencinin yaratıcı drama ile tanışabilmesi için okullardaki öğretim programlarına yaratıcı drama dersinin de eklenmesi ve bu alanda yetişmiş uzmanlar tarafından öğrencilere dersler verilerek öğrencilerin yaratıcı drama ile tanışması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. *(2001). Yazılı ve sözlü anlatım* (s.53). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Arıkan, Y. (2007). İlköğretimler için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi. İstanbul: Pozitif Yayınları.

Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Aytaş, G.(2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(461-469).

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Çiftçi Ö. ve Temizyürek F. (2008*).* İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 111

Demirel, Ö. (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri (*s.71). Ankara: Usem Yayınları.

Gönen, M., & Uyar Dalkılıç, N. (2002). *Çocuk eğitiminde drama.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayınları.

Güngör Kılıç, A. G. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*

Kara, Ö. T. (2000). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.*

Kavcar, C. vd. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.

Kaya Güler, İ. (2008*).* İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.*

Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama.* Ankara: Nobel Yayınları.

Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2.* Ankara: Öncü Yayınları.

PISA 2017 Ulusal Raporu (2017, s.22-28)

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 573- 582.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli*.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). *Türkçe öğretimi: yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to examine the effect of creative drama method in terms of the fourth grade primary school students' acquisition of reading comprehension skills to reach this aim, experimental method was used in the research.

The research was conducted with 4th grade students who were registered in Saray Primary School in Pursaklar District of Ankara Province during the Spring Semester of 2016/2017 Education Year. At the beginning of the study, class size, gender balance at the classes and the similarity of students' socioeconomic status were determined by means of the "Personal Information Form". Pre-test scores applied to the classes were considered to select the test and control groups; therefore, 4/C (29 students) and 4/K (29 students) classes which had similar features to each other were selected as the test and control groups respectively.

Method

Forms and materials used for collecting data in the survey were customized according to sub-problems. The workshop plans were made via preliminary arrangements based on the data obtained from the "Personal Information Form". And the study was conducted with the test group students via 16-hour length drama workshop which organized according to the pre-determined learning outcomes of the reading comprehension skills of Turkish lesson. And the workshop procedure was visually recorded. The visual recordings were independently evaluated by both the researcher and the area specialist according to the "Reading Comprehension Ability Observation Form". As for the control group, the 16 hour Turkish lesson was taught by the researcher using the traditional method for the same learning outcomes. At the end of eight weeks, post-test was conducted to the test and control group students. The SPSS 21 Program was used in the first and last analyzes of the data for the "Personal Information Form" and the pre-test-post-test results.

Result and Discussion

As a result of the research, it was determined through the data that the workshop model based on creative drama provided academic achievement increase at a significant level in the test group. The creative

drama method effectively accomplishes the task of carrying out a rapid progress in the newly learned topics in terms of improving the ability of understanding what is read in Turkish lessons, and carrying it to a higher level in previously learned subjects. In addition, while creative drama embodying the learning process develops the ability to understand what is taught in Turkish lesson, it offers an enjoyable learning environment where students are happy.

Sallabaş, M. E. Göktentürk, T. Yazıcı, E. (2018). Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369-385.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 05.03.2018 Kabul/Accepted:04.04.2018

Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumunun Belirlenmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması[*]

M. Eyyüp SALLABAŞ[**]
Talha GÖKTENTÜRK[***]
Emre YAZICI[***]

Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde, öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirme sürecinin temel aracı metinlerdir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe metinlere dair tutumlarını belirlemek için likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmaya araştırmacılar tarafından geliştirilen 90 soruluk madde havuzu ile başlanmış, sonrasında 5 uzmandan gelen değerlendirmeler ışığında Lawshe analizi ile yapılan kapsam geçerliliği işlemi sonucu 44 maddelik taslak ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 ve üstü seviyede 192 öğrenciye uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile maddelerin toplam 4 faktörde toplandığı, açıklanan toplam varyans miktarının yaklaşık % 48,53 olduğu, faktörler arasında anlamlı korelasyonların olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ve maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Çalışma sonunda Cronbach's Alpha katsayısı ölçek toplamı için alfa ,799 olarak hesaplanmıştır. Faktörler arasında ise birinci faktör için ,827; ikinci faktör için ,807; üçüncü faktör için ,659; dördüncü faktör içinse ,730 olarak bulunmuş ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının faktörler arasındaα=,659-α=,827 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Spearman-Brownkatsayısı,853; Guttman Split-Half katsayısı,849 ve iki form arasındaki korelasyon katsayısı ise ,744 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma metni, tutum, tutum ölçeği.

Determination of the Attitudes of Students who Learn Turkish as a Foreign Language towards Reading Turkish Texts: A Validity and Reliability Study

Abstract

In the process of teaching Turkish as a foreign language, the main instrument in the process of developing students' reading comprehension skills is texts. In this study, a Likert-type scale was developed to determine the attitudes of learners who learned Turkish as a foreign language towards texts in Turkish. The study was initiated with a pool of 90-items developed by the researchers; afterwards, in the light of the opinions obtained from 5 experts, a 44-item scale was drafted as a result of the conducted content analysis, using Lawshe analysis, and was administered to 192 learners who were learning Turkish as a foreign language at B2 and higher levels. Through exploratory factor analysis, it was determined that the items clustered under 4

[*] Bu makale 2017 Nisan 27-28 tarihlerinde Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş formudur.

[**] Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, sallabas@gmail.com

[***] Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, talhagoktenturk@gmail.com

[***] Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, eyazici@yildiz.edu.tr

factors, that this accounted for approximately 48.54% of the total variance, and that there were significant correlations among the factors. Item-total and item-rest correlations were found to be significant and discriminatory. At the end of the study, the Cronbach's Alpha coefficient was found to be ,799 for the entire scale. The Cronbach's Alpha coefficient for the first factor was ,827; for the second factor, it was ,807; for the third factor, it was ,59; and for the fourth factor, it was ,730; its variance among the factors ranged between α = ,659 and ,827. The Spearman-Brown coefficient of the scale was ,853; The Guttman Split-Half coefficient was ,849, and the correlation coefficient between the two forms was ,744.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, reading text, attitude, attitude scale

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi 1984 yılında Ankara TÖMER'in kurulmasıyla Türkiye'de aktif bir çalışması sahası hâline gelmiştir. Ankara TÖMER ile başlayan Türkçeyi yabancılara öğretme faaliyetleri farklı dil merkezlerinin kurulmasıyla genişlemiş ve Türkiye'nin dört bir yanında Türkçenin yabancılara öğretilmesini hedefleyen kurumlar vasıtasıyla gelişmiştir.

Günümüzde TÖMER'lerde öğrencilerin daha iyi bir program dâhilinde dil öğrenimini temin edebilmek için basamaklı kur sistemi kullanılmaktadır. Bu program ile öğrencilerin ön bilgileri değerlendirilmekte dört dil becerisi kapsamında alınan veriler doğrultusunda öğrenciler ilgili basamağa yerleştirilmektedir (Barın 2004: 22).

Basamaklı kur sistemi anlayışının arkasında ise Avrupa Dil Portfolyosu'nun dil öğretim kurumlarımızca yaygın olarak kullanılması etkili olmuştur. MEB tarafından yayımlanan ADP metninde seviyeler A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olarak 6 basamak üzerinden oluşturulmuştur. 6 basamak seçeneğinin yanında seviyeler temel, orta ve yüksek düzeyi ifade eden A, B ve C basamağı ile de tasnif edilmiştir. Öğrenciler bu şekilde tasarlanan basamaklı kur sisteminde geçtikleri her seviyede bir önceki seviyeden daha iyi olacak şekilde dört dil becerisini kullanabilmektedir. (MEB 2013: 41-45).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil merkezlerine Türkçe eğitimi almak için başvuran öğrencilerin genellikle Türkiye'deki bir üniversitede lisans veya lisansüstü eğitim almak amacıyla geldiği görülmektedir. Bu amaçla eğitim alan öğrencilerin dil becerilerinin akademik düzeyde geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için ise yazılı materyalleri anlayabilme ve kullanabilmek için okuma becerisinin geliştirilmesi ciddi bir yer tutar.

Okuma iletişime, anlaşmaya yarayan yazılı, basılı ya da bir nesneye oyulmuş simgelerin algılanması ve bunların anlamlarını kavrama işidir (Öncül 2000: 820[a]). Bununla birlikte tek başına okuma fiilini gerçekleştirmek okuma becerisini tanımlamak için yeterli değildir. Okuma becerisi dediğimizde kelimeleri tanıma, kelimelerin anlamlarını sağlama kısmı da sürece dâhil olur. Kısaca okuma becerisi okumada başarı sağlamak için gerekli olan yetenek olarak tanımlanabilir (Öncül 2000: 821[a]).

Okumanın ayrı bir ders başlığı altında geliştirilmesi Türkçenin öğretiminin yapıldığı dil merkezlerinde de kullanılan bir yöntemdir. Belirtilen yöntemde yapılan eğitimde dinleme, konuşma, okuma ve yazma ayrı ayrı ders başlıkları altında ele alınabilmektedir. Böylece her beceri başlı başına dilin bir alanı kabul edilerek dil becerilerinin daha hızlı ve etkili bir şekilde gelişmesi beklenmektedir.

Her biri ayrı bir ders konusu olan dört dil becerisinin ders kitaplarında hangi oranlarda yer bulması gerektiği de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yer alan önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple ders kitaplarındaki ilk ünitelerden başlayarak her ünitede becerilere eşit oranda yer verilmesi uygun görülmektedir (Barın 2004: 22).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sadece ders kitaplarının hazırlanması ve sınıf içi etkinliklerinin düzenlenmesinden ibaret değildir. Öğrenciler sınıf ortamından ayrıldıktan sonra Türkçenin konuşulduğu dış dünyada da Türkçe metinlerle karşılaşmaktadırlar. Okuma becerisi sadece sınıf ortamında değil günlük hayatta da öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Okuma etkinliğini sadece ders kitapları olarak görmek isteyen bir öğrenci bilgi ve becerilerini sadece kitaptaki bilgi ve becerilerle sınırlayabilecektir. Akademik gelişme için öğrencilerin farklı alanlarla ilgili olarak Türkçe metinler okuması gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için de öğrencilerin Türkçe metin okumaya karşı pozitif bir tutum geliştirmesi öğrencilerin okuma ve buna bağlı dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında okuma becerileri ve bununla ilgili olarak okuma metinleri hususunda farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Şimşek (2011) tarafından yapılan ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin incelendiği çalışmada Türk kültürüne dair unsurlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitaplarında bulunması gerektiği, hazırlanan yardımcı okuma kitapları gibi metinlerde yabancıların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının gözetilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ders kitaplarındaki metinler yoluyla kültür aktarımı hususunda Demir ve Açık (2011) tarafından yapılan çalışmada, Türk kültür unsurlarından hangilerine öncelik verilmesi gerektiği konusunda kriterlerin olmadığı ortaya konulmuştur. Nitekim Bölükbaş ve Keskin (2010) tarafından yapılan çalışmada da Türk kültürüne dair unsurların ders kitaplarındaki metinlerde daha fazla bulunmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Araştırmaların sonuçlarından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe metinlerdeki kültür unsurlarına yönelik tutumlarının da analiz edilmesi bu sahadaki araştırmaların gelişmesine katkı sağlayabilir.

Yamashita (2013) tarafından genişletilmiş okuma metodunun yabancı dilde okumaya yönelik tutumlara etkisi hakkında yapılan çalışmada okumaya yönelik motivasyonu etkileyen iki anahtar faktörün materyaller ve okuma tutumu olduğunu belirtilmektedir. Çalışmanın sonuçlarından

hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ölçme araçlarının geliştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Ghazali, Setia, Muthusamy ve Jusoff (2009) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretiminde öğrencilerin metinlere ve öğretim tutumlarına farklı değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yabancı dildeki metinleri okumaya yönelik tutumlarında öğretmenin öğrencilere vereceği metinlerin öğrencinin seviyesine uygunluğu, okutulan metinlerin içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekmesi gibi hususların etkili olduğunu görülmüştür.

Dörnyei (2003) ise çalışmasında tutum üzerine yapılan çalışmaların dil öğretiminde de olgunluk seviyesine ulaşma yolunda ilerlediğini belirtmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında yapılan çalışmalara bakıldığında ölçme araçlarının geliştirilmesi başlığının alanda yeni olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı unsurlara yönelik tutumlarının geliştirilen ölçme araçları ile yoluyla incelenmesi yeni araştırmaların yapılmasının önünü açabilecektir.

Bu sebeple çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya karşı tutumlarının belirlenmesi için bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde Gömleksiz (2004) ile Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) tarafından geliştirilen okumaya karşı tutum ölçeklerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Türkçe metinleri okumaya karşı tutum ölçeği kullanılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Genel tarama modeli "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar 2016: 111).

Yapılan araştırmanın bir ölçek geliştirmeyi amaçlaması sebebiyle amaca uygun olarak ölçek maddelerini belirleme, uzman görüşüne başvurma, ölçeği uygulama, geçerli ve güvenilir olma seviyesini belirleme şeklinde dört aşama takip edilmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER'de eğitim-öğretim gören toplam 192 kişilik B2 seviyesindeki yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, araştırmacılar tarafından Gömleksiz (2004) ile Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) tarafından geliştirilen okumaya karşı tutum ölçeklerinden yararlanılarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Tutumlarını ölçmeyi hedefleyen toplan 90 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan 90 maddelik soru havuzu alanda eğitim veren ve tecrübeye sahip olan dört uzman tarafından değerlendirilmiş ve Lawshe analizi ile soru havuzu 44 maddeye indirilmiştir. "(1) Bana hiç uygun değil", "(2) Bana çoklukla uygun değil", "(3) Bana biraz uygun değil", "(4) Kararsızım", "(5) Bana biraz uygun", "(6) Bana çoklukla uygun", "(7) Bana tamamen bana uygun" şeklinde 7 seçenekten oluşan bir çizelge yerleştirilmiş. Seçenekler 1'den 7'ye sıralanmıştır. Böylece 7'li likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Uygulama süreci neticesinde 208 form elde edilmiş ve elemeler sonunda 192 ölçek geçerli sayılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için keşfedici faktör analizi, güvenilir olma seviyesi için ise Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilir olma analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlilik işlemleri sırasında maddeler arasındaki gruplaşmalar yoluyla hangi faktörler altında toplandıklarını görmek amacıyla keşfedici faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde birbiriyle alakalı çok sayıda değişkeni bir araya getirmek yoluyla yeni faktörler bulma ve keşfetmeyi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Tavşancıl'a (2002) göre faktör analizi sırasında örneklemden elde edilen verilerin yeterli olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. Bu sebeple faktör analizinin ilk aşamasında verilere uygulanan faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. KMO testinde bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel 0,50'nin altında geçersiz olarak kabul edilmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin belirlenebilmesi için Bartlett's testi yapılmıştır. Bartlett's değerinin manidarlığı verilerin çok değişkenli bir normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır (Otrar, Gülten, Özkan, 2012).

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek içinse önce temel bileşenler analizi, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yapılmıştır. Son olarak ölçeğin iyi bir uyuma sahip olup olmadığının belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olma seviyelerinin belirlenmesi sürecine yer verilmiştir.

Geçerlilik Analizlerinin Sonuçları

Thompson (2004) faktör analizinin yapılma amaçlarını elde edilen puanlarının geçerli olma derecesinin ölçülmesinde, yapılara bağlı olarak teori geliştirilmesinde ve daha sonraki analizlerde daha geniş bir veri formundaki faktörlerin arasındaki ilişkileri ortaya koymada kullanılabileceğini belirtmektedir. Faktör analizi daha ziyade teori üreten bir teknik olarak düşünülmekte bu sebeple bir yapının altında yatan teoriyi ortaya koymada veya araştırmacılar bir yapının altyapılarını ortaya koymak istediklerinde kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu noktadan hareketle öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları ve gruplaşmalar sonucunda oluşan faktörleri belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testi kullanılmıştır. KMO= ,823 olarak, Bartlett değeri de anlamlı (x2=1507,009; p<,0001) şeklinde bulunmuştur. Elde edilen verilerden hareketle örneklem büyüklüğünün ve yapısının faktörlenebilir olduğuna hükmedilerek sürece devam edilmiştir. İlk adımda temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) ile elde edilen ortak yük (communalities) değerleri hesaplanarak elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarına eklenmiştir.

Tablo 1. *Ortak Yük Değerleri*

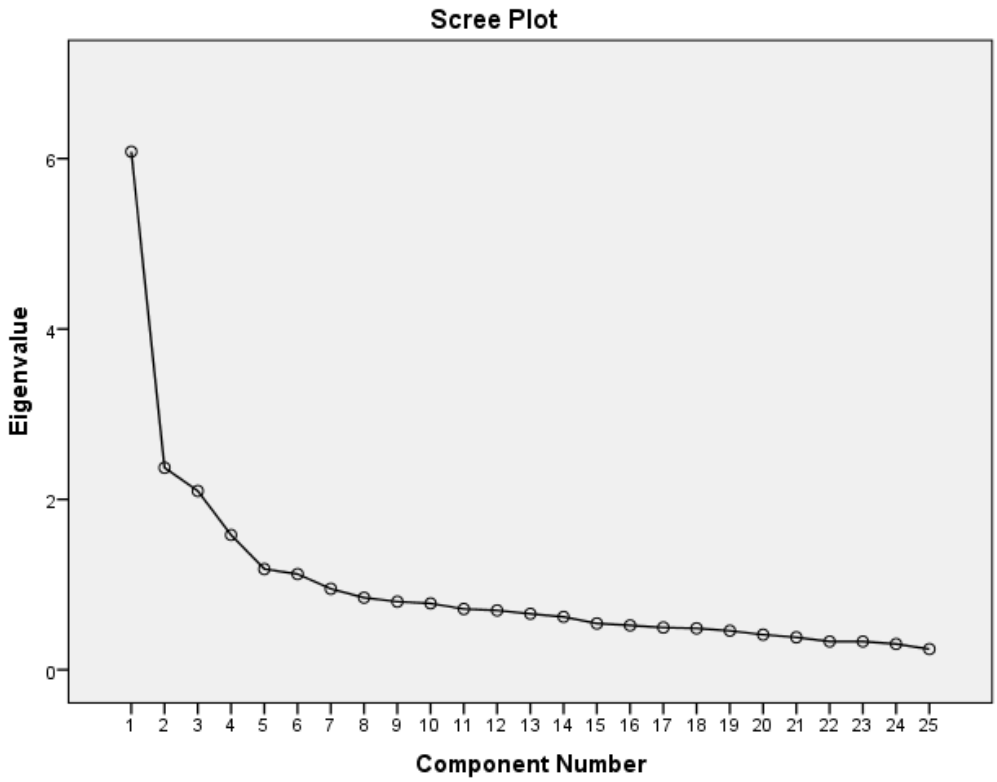
	Initial	Extraction
1. Türkçe metinleri okumak benim için önemlidir.	1,000	,542
2. Türkçe bir metni okumanın hayal gücümü geliştirdiğimi düşünüyorum.	1,000	,564
3. Türkçe okuma kitaplarım benim için değerlidir.	1,000	,569
4. Türkçe metinleri okuyarak yeni bilgiler öğrendiğimi düşünüyorum.	1,000	,485
6. Türkçe metinlerin her yaşta bana gerekeceğini düşünüyorum.	1,000	,484
7. Türkçe metinleri okumamın insanları etkilemekte bana yardımcı olduğunu düşünüyorum.	1,000	,424
10. Türkçe metinleri okumanın bana katkı sağlayacağını düşünüyorum.	1,000	,407
11. Paramın bir kısmını Türkçe kitapları almak için ayırıyorum.	1,000	,326
12. Arkadaşlarıma Türkçe yayınlar hediye etmeyi severim.	1,000	,605
13. Metinleri Türkçe olan oyunları oynamayı seviyorum.	1,000	,422
14. Her gün düzenli bir şekilde Türkçe metin okumak istiyorum.	1,000	,489
15. Boş vakitlerde Türkçe metinleri okumaktan hoşlanıyorum.	1,000	,508
16. Türkçe metinleri düzenli olarak okurum.	1,000	,471
17. Türkçe metinleri okumak beni dinlendiriyor.	1,000	,462
18. Tatilde sıkıldığımda Türkçe metinler okuyacağım.	1,000	,379
44. Türkçe metinlerden oluşan bir kitaplığımın olmasını isterim.	1,000	,405
9. Türkçe metinler diğer dillerdeki metinler kadar ilgimi çekmiyor.	1,000	,396
20. Ödevlerim için Türkçe metinleri okurken çok sıkılırım (kitap, dergi, ansiklopedi, çalışma kitabı vb.).	1,000	,551
21. Türkçe bir ders kitabındaki metni okumak bana sıkıcı gelir.	1,000	,580
37. Türkçe bir metni okumak bana sıkıcı gelir.	1,000	,593
40. İyi anlayamadığım için Türkçe metin okumayı sevmiyorum.	1,000	,518
26. Türkçe metinlerde günlük hayattan bilgilerle karşılaşmak hoşuma gider.	1,000	,411
27. Türkçe metinlerde Türk kültüründen bilgiler görmenin önemli olduğunu düşünürüm.	1,000	,627
29. Kendi kültürüme ait bilgileri içeren Türkçe metinleri severek okurum.	1,000	,590
43. Türkçe metinler sayesinde kendi kültürümle Türk kültürü arasında bağlantı	1,000	,555

kurabilirim.

Tabloda görüldüğü gibi bütün maddelerin yük değeri ,30'dan yüksek bulunmuştur. Elde edilen en yüksek yük değeri ,627 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin yüksek olması sebebiyle herhangi bir madde elenmeden faktör analizine devam edilerek açıklanan varyans miktarı ve faktör analizine ilişkin elde edilen bulgular tablo ve grafik olarak aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. *Açıklanan Toplam Varyans Miktarı*

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigen Value)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%
1	6,082	24,326	24,326	6,082	24,326	24,326	3,779	15,116	15,116
2	2,371	9,485	33,811	2,371	9,485	33,811	3,537	14,147	29,262
3	2,098	8,393	42,203	2,098	8,393	42,203	2,440	9,760	39,022
4	1,582	6,328	48,532	1,582	6,328	48,532	2,377	9,509	48,532
5	1,182	4,730	53,261						
6	1,123	4,494	57,755						
7	,950	3,801	61,556						
8	,846	3,384	64,940						
9	,799	3,198	68,137						
10	,778	3,113	71,250						
11	,713	2,852	74,102						
12	,696	2,786	76,887						
13	,657	2,628	79,515						
14	,620	2,482	81,997						
15	,543	2,174	84,171						
16	,520	2,080	86,251						
17	,495	1,981	88,232						
18	,486	1,944	90,176						
19	,457	1,830	92,006						
20	,411	1,645	93,651						
21	,381	1,523	95,174						
22	,331	1,326	96,560						
23	,331	1,323	97,823						
24	,302	1,208	99,031						
25	,242	,969	100,000						



Eigen değeri dört alınarak temel bileşenler analizi ile yapılan faktör analizi ile ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerden ilki toplam varyansın % 15,116'sını, ikincisi toplam varyansın %29,262'sini, üçüncüsü %39,022'sini, dördüncüsü de %48,532'sini açıklamaktadır. Dört faktör de ölçeğin toplam varyansının %48,532'sini açıklamaktadır. Analiz süreci elde edilen çok faktörlü yapı ile sürdürülmüştür.

Tablo 3. *Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matriksi*

Maddeler	Component			
	1	2	3	4
2. Türkçe bir metni okumanın hayal gücümü geliştirdiğimi düşünüyorum.	,732			
1. Türkçe metinler okumak benim için önemlidir.	,703			
3. Türkçe okuma kitaplarım benim için değerlidir.	,690			
4. Türkçe metinleri okuyarak yeni bilgiler öğrendiğimi düşünüyorum.	,654			
6. Türkçe metinlerin her yaşta bana gerekeceğini düşünüyorum.	,616			
10. Türkçe metinleri okumanın bana katkı sağlayacağını düşünüyorum.	,613			
7. Türkçe metinleri okumamın insanları etkilemekte bana yardımcı olduğunu düşünüyorum.	,540	,332		
12. Arkadaşlarıma Türkçe yayınlar hediye etmeyi severim.		,746		
15. Boş vakitlerde Türkçe metinleri okumaktan hoşlanıyorum.		,619		
17. Türkçe metinleri okumak beni dinlendiriyor.		,619		
13. Metinleri Türkçe olan oyunları oynamayı seviyorum.		,567		
18. Tatilde sıkıldığımda Türkçe metinler okuyacağım.		,562		
11. Paramın bir kısmını Türkçe kitapları almak için ayırıyorum.		,557		
44. Türkçe metinlerden oluşan bir kitaplığımın olmasını isterim.		,547		
14. Her gün düzenli bir şekilde Türkçe metin okumak istiyorum.	,388	,540		

16. Türkçe metinleri düzenli olarak okurum.	,377	,527		
20. Ödevlerim için Türkçe metinleri okurken çok sıkılırım (kitap, dergi, ansiklopedi, çalışma kitabı vb.).			,741	
21. Türkçe bir ders kitabındaki metni okumak bana sıkıcı gelir.			,740	
37. Türkçe bir metni okumak bana sıkıcı gelir.			,700	
40. İyi anlayamadığım için Türkçe metin okumayı sevmiyorum.			,561	,306
9. Türkçe metinler diğer dillerdeki metinler kadar ilgimi çekmiyor.			,401	
27. Türkçe metinlerde Türk kültüründen bilgiler görmenin önemli olduğunu düşünürüm.				,743
29. Kendi kültürüme ait bilgileri içeren Türkçe metinleri severek okurum.				,738
43. Türkçe metinler sayesinde kendi kültürümle Türk kültürü arasında bağlantı kurabilirim.				,685
26. Türkçe metinlerde günlük hayattan bilgilerle karşılaşmak hoşuma gider.	,342			,528

Varimax dik döndürme işleminden elde edilen her bir maddenin faktörlerden aldıkları yüklere ait değerler yukarıdaki tablodadır. Maddeler içinde ,30'dan daha düşük yük alan madde yoktur. 7, 14, 16 ve 40. maddelerin iki faktörden de yük aldığı görülmüş ve bu durumda aralarındaki fark ,10'dan daha düşük olmadığı için maddenin en çok değer yüklendiği faktöre ait olması kararlaştırılmıştır. Bu işlemin neticesinde elde edilen faktörler ve faktörlere ait maddeler 4. tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. *Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler*

Faktörler	Madde Sayısı	Maddeler
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	7 madde	1, 2, 3, 4, 6, 7, 10
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	9 madde	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 44
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	5 madde	9, 20, 21, 37, 40
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	4 madde	26, 27, 29, 43

Tablodaki bilgiler ışığında Türkçe metinlerin önemini fark etme faktörü 7 maddeden (1, 2, 3, 4, 6, 7, 10. maddeler), Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma faktörü 9 maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 44. maddeler), Türkçe metinlere dair olumsuz duygular faktörü 5 maddeden (9, 20, 21, 37, 40. maddeler), Türkçe metinlerde kültür unsurları faktörü 4 maddeden (26, 27, 29, 43. maddeler) oluşmaktadır. İçinde yer aldığı faktörde ters madde fonksiyonunda bir madde bulunmamaktadır. Son hâliyle ölçek 25 maddeden oluşmaktadır.

Her faktör kendisi ile ilgili maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Böylece birinci faktörün Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutu olarak, ikinci faktörün Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma alt boyutu olarak, üçüncü maddenin Türkçe metinlere dair olumsuz duygular alt boyutu olarak, dördüncü maddenin ise Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyutu olarak isim alması kararlaştırılmıştır. Ayrıca 3. alt boyuttaki bütün maddelerin ölçeğin toplam puanının hesaplanmasında ters madde olarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak bütün faktörlerde puanların artması o faktörle ilgili özelliğin artması, toplam puanın artması da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya dair olumlu tutumunun artması şeklinde

değerlendirilmiştir. Tamamlanan ilgili süreçten sonra faktörler için güvenilir olma analizlerinin tamamlanmasına geçilmiştir. Hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan iç tutarlılık için Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerleri 5. tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. *Faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar ve bu boyutlara ait güvenilir olma katsayıları*

Faktör	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutu	,827	,840	,835
Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma alt boyutu	,807	,825	,818
Türkçe metinlere dair olumsuz duygular alt boyutu	,659	,743	,733
Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyutu	,730	,742	,742
Toplam	,799	,853	,849

Görüldüğü üzere ölçeğin iç tutarlılık katsayısı oldukça güvenilir olarak tespit edilmiştir. Cronbach's Alpha değerleri ölçeğin 1. alt boyutu için α=,798; 2. alt boyutu için α=,807; 3. alt boyutu için α=,659; 4. alt boyutu için α=,730; ölçeğin toplamı içinse α=,799 bulunmuştur. Büyüköztürk'e göre (2010) alpha değerinin ,70'ten büyük olması ölçeğin güvenilir olarak kabul görmesi için gereklidir. 3. faktörde ise ,659 değeri elde edilmiştir. Özdamar'a göre ise (2015: 575) ,60 < α < ,70 değerinde ölçek yeterli seviyede güvenilirdir. Bu sebeple 3. alt boyutun da geçerli sayılması kararlaştırılmıştır.

Bu işlemin ardından faktör bazında ayırt edicilik işlemleri yapılmıştır. Testin alt ve üst kısmından oluşan %27'lik kısım bağımsız grup t testi ile karşılaştırılarak elde edilen puanlardan hareketle ilgili maddeye verilen cevapların alt ve üst grup arasında farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır (Kelley, 1939: 70). Faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27'lik ve alt%27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi (independent samples t test) sonuçları 6. tabloda belirtilmiştir.

Tablo 6. *Faktör Ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh\bar{x}$	*T Testi* *t*	*Sd*	*p*
1	Alt	52	3,81	1,103	,153	-20,,865	102	,000
	Üst	52	7,00	,000	,000			
2	Alt	52	2,69	1,076	,149	-24,783	102	,000
	Üst	52	6,71	,457	,063			
3	Alt	52	2,73	1,190	,165	-25,869	102	,000
	Üst	52	7,00	,000	,000			
4	Alt	52	3,71	1,242	,172	-19,093	102	,000
	Üst	52	7,00	,000	,000			
6	Alt	52	2,94	1,145	,159	-22,225	102	,000
	Üst	52	6,73	,448	,062			
7	Alt	52	2,94	1,211	,168	-23,135	102	,000
	Üst	52	6,92	,269	,037			
9	Alt	52	1,88	,784	,109	-37,715	102	,000
	Üst	52	6,67	,474	,066			

10	Alt	52	3,19	,991	,137	-24,957	102	,000
	Üst	52	6,85	,364	,051			
11	Alt	52	1,00	,000	,000	-45,701	102	,000
	Üst	52	5,87	,768	,106			
12	Alt	52	1,31	,466	,065	-45,409	102	,000
	Üst	52	6,31	,643	,089			
13	Alt	52	1,87	,841	,117	-37,526	102	,000
	Üst	52	6,77	,425	,059			
14	Alt	52	2,60	,955	,132	-31,052	102	,000
	Üst	52	6,90	,298	,041			
15	Alt	52	1,81	,768	,106	-38,029	102	,000
	Üst	52	6,62	,491	,068			
16	Alt	52	1,75	,813	,113	-28,234	102	,000
	Üst	52	6,15	,777	,108			
17	Alt	52	1,52	,505	,070	-32,993	102	,000
	Üst	52	5,73	,770	,107			
18	Alt	52	1,19	,398	,055	-39,457	102	,000
	Üst	52	5,98	,779	,108			
20	Alt	52	2,10	,869	,121	-34,183	102	,000
	Üst	52	6,73	,448	,062			
21	Alt	52	2,50	,828	,115	-33,418	102	,000
	Üst	52	6,79	,412	,057			
26	Alt	52	2,94	,938	,130	-25,828	102	,000
	Üst	52	6,69	,466	,065			
27	Alt	52	3,48	,852	,118	-29,802	102	,000
	Üst	52	7,00	,000	,000			
29	Alt	52	2,87	1,103	,153	-27,029	102	,000
	Üst	52	7,00	,000	,000			
37	Alt	52	2,70	,869	,121	-38,137	102	,000
	Üst	52	7,00	,000	,000			
40	Alt	52	1,71	,776	,108	-49,174	102	,000
	Üst	52	7,00	,000	,000			
43	Alt	52	2,90	1,071	,149	-24,875	102	,000
	Üst	52	6,83	,382	,053			
44	Alt	52	1,94	,777	,108	-37,474	102	,000
	Üst	52	6,67	,474	,066			

Tablo 7. *Faktör Ölçek toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh\,\bar{x}$	*t Testi*		
						T	*Sd*	*p*
Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutu	Alt	52	3,77	,861	,119	-20,865	102	,000
	Üst	52	6,43	,319	,044			
Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma alt boyutu	Alt	52	2,51	,498	,069	-29,463	102	,000
	Üst	52	5,43	,512	,071			
Türkçe metinlere dair olumsuz duygular alt boyutu	Alt	52	3,08	,487	,068	-31,232	102	,000
	Üst	52	6,15	,515	,071			

Türkçe metinlerde kültür unsurları	Alt	52	3,5673	,64191	,08902	-29,210	102	,000
	Üst	52	6,5240	,34747	,04819			
Toplam	Alt	52	3,6131	,46200	,06407	-24,434	102	,000
	Üst	52	5,6085	,36518	,05064			

Üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi (independent samples t test) neticesinde bütün gruplar istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçek toplam ve faktör puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır (p<,0001).

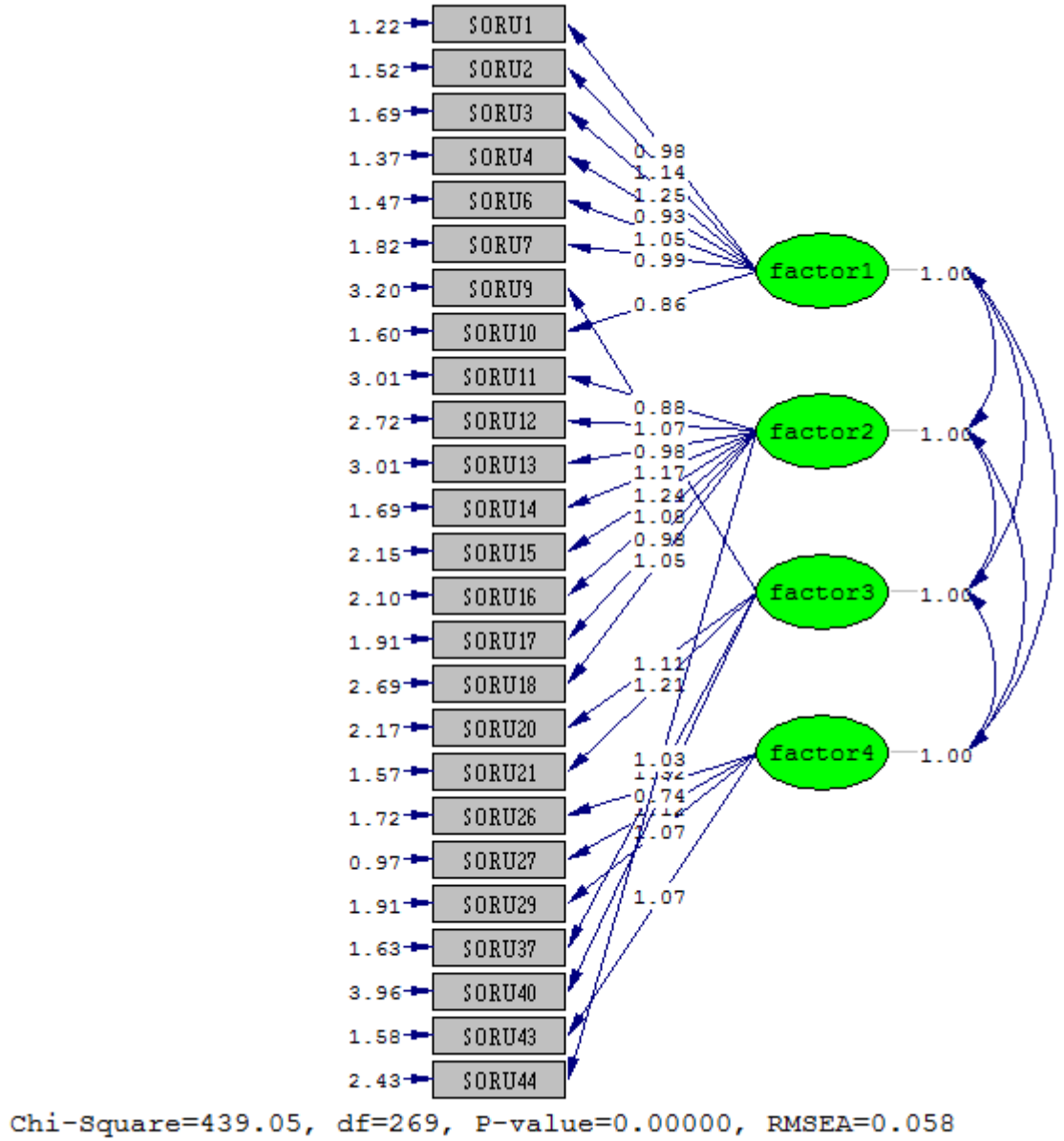
Tablo 8. *Faktörler arası ve faktör toplam korelasyon sonuçları*

Puanlar		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Toplam
1. Faktör	r		,515	,147	,175	,776
	p		,000	,041	,000	,000
	n		192	192	192	192
2. Faktör	r	,515		,146	,192	,801
	p	,000		,043	,008	,000
	n	192		192	192	192
3. Faktör	r	,147	,146		,485	,584
	p	,041	,043		,000	,000
	n	192	192		192	192
4. Faktör	r	,375	,192	,485		,598
	p	,000	,008	,000		,000
	n	192	192	192		192
Toplam	r	,776	,801	,534	,598	
	p	,000	,000	,000	,000	
	n	192	192	192	192	

Pearson korelasyonu ile yapılan işlemler sonucunda Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutu ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma alt boyutu arasında pozitif yönde (r=,515; p<,0001); Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutu ile Türkçe metinlere dair olumsuz duygular alt boyutu arasında pozitif yönde (r=-,147; p<,05); Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutu ile Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyutu arasında pozitif yönde (r=,175; p<,0001); Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutu ile ölçek toplam puanları arasında pozitif yönde (r=,776; p<,0001) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma alt boyutu ileTürkçe metinlere dair olumsuz duygular alt boyutu arasında pozitif yönde (r=-,146; p<,05); Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma alt boyutu ile Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyutu arasında pozitif yönde (r=,192; p<,05); Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma alt boyutu ile ölçek toplam puanları arasında pozitif yönde (r=,801; p<,0001) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Türkçe metinlere dair olumsuz duygular alt boyutu ile Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyutu arasında pozitif yönde (r=,485; p<,0001); Türkçe metinlere dair olumsuz duygular alt boyutu ile ölçek toplam puanları arasında pozitif yönde (r=,584; p<,0001) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyutu ile ölçek toplam puanları arasında

pozitif yönde (r=,598; p<,0001) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçek faktörlerinin birbiri ile ilişkili olduğunu ve aynı yapıyı ölçmekte olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 9. *Path diyagramı ve faktör yükleri*



Tablo 10. *Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri*

X^2	Df	p	X^2/df	GFI	CFI	RMSEA
439,05	269	,00	1,632	,90	0,94	0,058

Analiz verileri neticesinde uyum indekslerine X2/df değerinin 3'ün altında olması sebebiyle kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür. GFI değerinin ,90 olması da kabul edilebilir bir uyum olduğunu, CFI değerinin ,94 olması ve RMSEA değerinin 0,05 olması iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen uyum indeksleri ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen 90 maddelik ölçme aracı 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ardından uygulanan Lawshe analizi ile her bir maddenin kapsama geçerlilik oranı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda 46 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 44 maddelik ölçme aracı 192 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrenciye uygulanmıştır. Gerçekleşen faktör analizi neticesinde ölçekte 25 madde kalmış ve ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörü 7 maddeden (1, 2, 3, 4, 6, 7, 10. maddeler), ikinci faktörü 9 maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 44. maddeler), üçüncü faktörü 5 maddeden (9, 20, 21, 37, 40. maddeler), dördüncü faktörü 4 maddeden (26, 27, 29, 43. maddeler) oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu "Türkçe metinlerin önemini fark etme", ikinci alt boyutu "Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma", üçüncü alt boyutu "Türkçe metinlere dair olumsuz duygular", dördüncü alt boyutu "Türkçe metinlerde kültür unsurları" olarak adlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin bütün alt boyutlarının ve ölçeğin tamamının güvenilir olma katsayıları hesaplanmıştır (Cronbach's Alpha, Spearman-Brown, Guttman Split-Half). Son olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılarak analizler tamamlanmıştır. Yapılan analizler neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe metinleri okumaya karşı tutum ölçeğindeki eigen değerine göre 4 faktörün açıkladığı toplam varyans % 48,532'dir. Varimax dik döndürme tekniği sonucunda maddelerin yeterince ayırıcı olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri 0,326-0,627 arasında değişmektedir.

2. Belirlenen faktörler ilgili faktörde yer alan maddelerin incelenmesinin ardından ölçeğin birinci alt boyutu Türkçe metinlerin önemini fark etme, ikinci alt boyutu Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma, üçüncü alt boyutu Türkçe metinlere dair olumsuz duygular, dördüncü alt boyutu Türkçe metinlerde kültür unsurları olarak adlandırılmıştır.

3. Ölçeğin 1. alt boyutu için Cronbach's Alpha değeri ,827; Spearman-Brown değeri ,840; Guttman Split-Half değeri ,835'dir. 2. alt boyut için Cronbach's Alpha değeri,807; Spearman-Brown değeri ,825; Guttman Split-Half değeri ,818'dir. 3. alt boyutiçin Cronbach's Alpha değeri ,659; Spearman-Brown değeri ,743;Guttman Split-Half değeri ,733'tür. 4. alt boyut için Cronbach's Alpha değeri ,730; Spearman-Brown değeri ,742; Guttman Split-Half değeri ,742'dir. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach's Alpha değeri ,799; Spearman-Brown değeri ,853; Guttman Split-Half değeri 0,849'dur. Hesaplanan Cronbach'sAlpha, Spearman-Brown, Guttman Split-Half katsayılarının, 3. alt boyutta kabul edilebilir değerde bulunan ,659 Crobach's Alpha değeri hariç, 0,70'in üzerinde olması ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarında kendi içinde tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. Yapılan analizler neticesinde bütün maddeler, faktörler ve ölçek toplam puanı için farklılıklar istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

5. Madde toplam ve madde kalan analizleri neticesinde ölçekteki bütün maddelerin korelasyonları anlamlı bulunmuştur. Ölçekteki bütün maddelerin aynı yapı içinde olduğu belirlenmiştir.

6. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen uyum indeskleri ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre geçerli ve güvenilir olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Tutum Ölçeği yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya karşı tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Ölçek ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya ilişkin olumlu veya olumsuz tutumlarının hangi değişkenlere bağlı olduğunu saptamak amacıyla da kullanılabilir. Ölçeğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe metinleri okumaya karşı tutumlarının belirlenmesi, Türkçe metinleri okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının nedenlerinin araştırılması ve buna bağlı olarak gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutacağı göz önünde bulundurularak bundan sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

Altunkaya, H. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi. Turkish Studies, 11 (3), 113-138.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. (2013). (Çev.: MEB) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Frankfurt: telcGmbH.

Aydemir, Z. İ. Öztürk E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.Elementary Education Online, 12 (1), 66-76.

Aytan, N. Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (30), 50-62.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. 1, 19-30.

Bölükbaş, F. Keskin F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5 (4), 221-235.

Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32, 470-483.

Demir, A. Açık, F. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. Türklük Bilimi Araştırmaları, XXX, 51-72.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. Language Learning A Journal of Research in Language Studies, 53 (1), 3-32.

Ghazali, N. S. Setia, R. Muthusamy, C. Jusoff, K. (2009). ESL Students' Attitude towards Texts and Teaching Methods Used in Literature Class. English Language Teaching, 2 (4), 51-56.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for validation of test items. Ward, Annie W. Stoker, Howard W. Ward Mildred Murray (Editör). Educational Measurement Origins, Theories and Explications Volume II Theories and Applications içinde (s. 63-70). Boston Way Lanham: University Press of America, Inc.

MEB. (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Frankfurt (Almanya): TELC.

Melanlıoğlu, D. Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (3), 389-404.

Otrar, M., Gülten, D. Ç., Özkan, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği Geliştirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 305-318.

Oyarkılıçgil Ateş, A. (2001). Kazak ve Kırgız Öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının Türkçe öğrenim başarılarıyla ilişkisi (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öncül, R. (2000). Sözlük Dizisi: Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü (Terimlerin Almanca, Fransızca, İngilizce ve Eski Terim Karşılıkları ile). İstanbul: MEB.

Özbay, M. Bağcı, H. Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9-15.

Özdamar, K. (1999). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Şimşek, P. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (286832).

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics. (Fifth Edition). USA: Pearson Education, Inc.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thompson, B. (2004). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. (First Edition). Washington: American Psychological Association.

Yaman, H. Tulumcu, F. M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Geliştirilmesi. Turkish Studies, 11 (3), 2371-2386.

Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. Reading in a Foreign Language, 25 (2), 248-263.

Extended Abstract

Introduction

Teaching Turkish as a foreign language in 1984 with the establishment of Ankara in Turkey TOMER active work area has become appeared. Ankara with Turkish TOMER activities began teaching foreign languages expanded with the establishment of different centers across Turkey and is advanced through the institution which aims to teach Turkish to foreigners.

Today, in TÖMERs, a step-by-step exchange system is used to provide language learning to students in a better program. This program evaluates the students' preliminary knowledge and the students are placed in the relevant steps in the direction of the data taken within the scope of four language skills (Barın 2004: 22).

Behind the step-by-step exchange system, the use of the European Language Portfolio in language teaching institutions has been effective. In the ADP text published by MEB, the levels were formed by 6 digits as A1, A2, B1, B2, C1 and C2. In addition to the 6 digits option, the levels are also sorted by A, B, and C, which

represent the basic, medium, and high levels. Students are able to use four language skills in each level, which is better than the previous level, in the leveling system designed in this way (MEB 2013: 41-45).

Students who apply for the Turkish language training centers teaching Turkish as a foreign language is often seen that in order to take undergraduate or postgraduate study at a university in Turkey. For this purpose, the language skills of the students who are trained should be improved at the academic level. For this, the development of reading skills is important to understand and use written materials.

Reading communication is the perception of the meaning of the symbols that are engraved in a written, printed or engraved object (Öncül 2000: 820a). However, performing the reading act alone is not enough to describe the reading ability. When we say reading skill, the process of recognizing the words and providing the meanings of the words is included in the process. In short, reading ability can be defined as the ability to succeed in reading (Öncül 2000: 821[a]).

The development of reading under a separate course title is also a method used in the language centers where the teaching of Turkic languages is made. Listening, speaking, reading and writing can be handled separately under the headings of the lessons in the training conducted in the mentioned method. Thus, each skill is considered to be an area of language in itself, and language skills are expected to develop more quickly and effectively.

It is one of the important elements in the teaching of Turkic languages as a foreign language that the rate of four language skills, each of which is a separate subject, must be found in textbooks. For this reason, starting from the first units in the textbooks, it seems appropriate to equally place each unit in the same place (Barın 2004: 22).

Teaching Turkish as a foreign language is not just about preparing textbooks and organizing in-class activities. After the students leave the classroom environment, they encounter Turkish texts in the outer world where Turkçenin is spoken. Reading skills are not only in class, but also in everyday life. A student who wants to see reading activity as textbooks only will be able to limit his knowledge and skills to only the knowledge and skills of the book. For academic development, students need to read Turkish texts about different fields. In order to be able to do this, students' positive attitude towards reading Turkish texts can contribute to the development of reading and related language skills.

Method

The study was designed in the general screening model. The general screening model is a screening of a group, sample, or sample that is to be taken from all or a part of the universe in order to arrive at a general judgment about the universe in a phase consisting of a large number of elements (Karasar 2016: 111).

Because the research aimed to develop a scale, four steps were followed in accordance with the purpose: determining scale items, applying expert opinion, applying scale, determining the level of validity and reliability.

Result and Discussion

In this research, a 90-item measuring instrument developed for the purpose of determining the attitudes of Turkish students learning Turkish as a foreign language to Turkish texts was presented to 5 experts. The coverage validity of each item was then calculated by Lawshe analysis. As a result of this calculation, 46 items were removed from the scale. The remaining 44 measuring instruments were applied to students in B2 level who learned Turkish as a foreign language. As a result of the factor analysis, 25 items were left on the scale and it was determined that the scale had a 4 factor structure. The first factor of the scale consists of 7 items (1, 2, 3, 4, 6, 7, 10 items) and the second factor is 9 items (11,12,13,14,15,16,17,18,44 items) factor consists of 5 items (9th, 20th, 21st, 37th, 40th items) and fourth factor is 4 items (26th, 27th, 29th, 43th items). The first subdimension of the scale was recognized as the importance of Turkish texts, the second subdimension was in activities related to Turkish texts, the third subdimension was negative sentiments about Turkish texts, and the fourth subdimension was called cultural elements in Turkish texts. In addition, the reliability coefficients of all the sub-dimensions and scale of the scale were calculated (Cronbach's Alpha, Spearman-Brown, and Guttman Split-Half). Finally, confirmatory factor analysis was performed and the analyzes were completed.

EK-1

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki formda yazılı olan cümleler sizlerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumlarınızı öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda doğru veya yanlış cevap bulunmamaktadır. Biz sadece sizlerin okuma tutumlarınızı öğrenmek istiyoruz. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar **1 hiç bana uygun değil 7 ise tamamen bana uygun demektir**. Sizler bu cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ilâ 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz ve hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.**

Çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Alt Boyutlar	Taslak Ölçekteki Madde Numarası	Ölçek Maddeleri	1	2	3	4	5	6	7
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	1.	1. Türkçe metinleri okumak benim için önemlidir. (Duyuşsal)							
	2.	2. Türkçe bir metni okumanın hayal gücümü geliştirdiğimi düşünüyorum. (Bilişsel)							
	3.	3. Türkçe okuma kitaplarım benim için değerlidir. (Bilişsel)							
	4.	4. Türkçe metinleri okuyarak yeni bilgiler öğrendiğimi düşünüyorum. (Bilişsel)							
	6.	5. Türkçe metinlerin her yaşta bana gerekeceğini düşünüyorum. (Bilişsel)							
	7.	6. Türkçe metinleri okumamın insanları etkilemekte bana yardımcı olduğunu düşünüyorum. (Bilişsel)							
	10	7. Türkçe metinleri okumanın bana katkı sağlayacağını düşünüyorum. (Bilişsel)							
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	11	8. Paramın bir kısmını Türkçe kitapları almak için ayırıyorum. (Psiko-motor)							
	12	9. Arkadaşlarıma Türkçe yayınlar hediye etmeyi severim. (Duyuşsal)							
	13	10. Metinleri Türkçe olan oyunları oynamayı seviyorum. (Duyuşsal)							
	14	11. Her gün düzenli bir şekilde Türkçe metin okumak istiyorum. (Duyuşsal)							
	15	12. Boş vakitlerde Türkçe metinleri okumaktan hoşlanıyorum. (Duyuşsal)							
	16	13. Türkçe metinleri düzenli olarak okurum. (Psiko-motor)							
	17	14. Türkçe metinleri okumak beni dinlendiriyor. (Bilişsel)							
	18	15. Tatilde sıkıldığımda Türkçe metinler							

		okuyacağım. (Psiko-motor)							
	44	16. Türkçe metinlerden oluşan bir kitaplığımın olmasını isterim. (Psiko-motor)							
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	9	17. Türkçe metinler diğer dillerdeki metinler kadar ilgimi çekmiyor.							
	20	18. Ödevlerim için Türkçe metinleri okurken çok sıkılırım (kitap, dergi, ansiklopedi, çalışma kitabı vb.).							
	21	19. Türkçe bir ders kitabındaki metni okumak bana sıkıcı gelir.							
	37	20. Türkçe bir metni okumak bana sıkıcı gelir.							
	40	21. İyi anlayamadığım için Türkçe metin okumayı sevmiyorum.							
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	26	22. Türkçe metinlerde günlük hayattan bilgilerle karşılaşmak hoşuma gider.							
	27	23. Türkçe metinlerde Türk kültüründen bilgiler görmenin önemli olduğunu düşünürüm.							
	29	24. Kendi kültürüme ait bilgileri içeren Türkçe metinleri severek okurum.							
	43	25. Türkçe metinler sayesinde kendi kültürümle Türk kültürü arasında bağlantı kurabilirim.							

Dolunay, S. K. ve Mantı M. İ. (2018). Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık: Kahire örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 386-419.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 07.03.2018 Kabul/Accepted:09.04.2018

Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği*

*Salih Kürşad DOLUNAY***
*Melda İrem MANTI****

Öz

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı, Mısır'da öğrenim gören öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini tespit etmek ve bu konuda çözüm önerileri sunabilmektir. Bu çalışma, Mısır'da, 2014-2015 öğretim yılında, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde evreni oluşturan 500 kadar öğrenci arasından A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki 100 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; bağdaşıklık ögelerini kullanma sıklığı çoktan aza doğru *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim* olarak tespit edilmiştir. Seviye arttıkça periyodik olarak kullanma sıklığı ve doğru kullanma düzeyinde artış görülmekle birlikte, genel olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Toplam yazılı anlatım çalışmaları içerisinde, gönderim ögelerinden ilgi zamirini; eksiltili anlatım ögelerinden eklerin düşürülmesini; değiştirim ögelerinin tamamını; bağlayıcılardan ayırt edici, sıralama, açıklama ve varsayım bildiren ögeleri, her seviyede, hiç veya neredeyse hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: metinsellik ölçütleri, metin, yazılı anlatım, bağdaşıklık, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Cohesion in the Written Works of the Egyptian Learners of Turkish: The Cairo Example

Abstract

In this study, the level of the use of cohesive tools in the written works of Egyptian learners learning Turkish as a foreign language was investigated. The aim of the research was to determine the level of use of cohesive tools by the learners who were studying in Egypt and offer solutions in this regard. The study was conducted in Egypt with 100 students at A2, B1, B2 and C1 levels out of the 500 students who formed the entire population at the Yunus Emre Institute in the Turkish Cultural Center of Cairo in the 2014-2015 academic year. According to the results, the frequency of the use of cohesive devices by the learners from the most frequent to the least frequent were *lexical cohesion, conjunctions, ellipsis, reference* and *substitution*. Although an increase was observed both in the frequency of the use of cohesive devices and their levels of correct use, it was found that the levels of the use of cohesive tools in the written works of the learners was low. It was found that in all the written works that were examined, relative pronouns in reference tools, dropping of suffixes in ellipsis, the entirety of substitution elements,

* Bu makale, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık (Kahire Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğretim Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, E-posta: dolunay_k@ibu.edu.tr

*** Okutman, Bükreş Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Bükreş/Romanya, E-posta: melda.manti@yee.org.tr

and conjunctions of distinction, sequencing, explanation and assumption were almost never used.

Keywords: Textuality criteria, text, written work, cohesion, teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma, ana dil olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi öğrencilerin ön yargıyla yaklaştıkları, konuya ilişkin çalışmalarda (Köse, 2004: 29; Maden ve bşk., 2015: 766; Çakır, 2010: 166) öğrencilerin zorlandıklarını açıkça belirttikleri bir beceridir. Elbette öğrenim amacına göre öğrencilere farklı etkinliklerle ve farklı düzeyde yazma çalışmaları yaptırılmalıdır ancak etkileşimli her ortamda yazmak bir ihtiyaç olduğundan amacı ne olursa olsun Türkçe öğrenen her adayın yazma becerisi öğrenimi şarttır.

Dil öğretimi, yazılı veya sözlü metinler üzerinden gerçekleştirilir. Dolayısıyla dil öğretimi ana dili veya hedef dil olarak metindilbilimle ortak temeller üzerinde oturmaktadır. Hedef dil olarak Türkçe öğretirken de öğrencilere metinlerin işlevlerini, yapılarını, bağlamını hazır metinler üzerinde göstererek onlardan daha sonra özgün çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla öğretim aşamasında kullanılacak ve daha sonra öğrencilerden yapılandırılması beklenecek her türlü metnin yapıca doğru, işlevsel ve tutarlı, başka bir deyişle iletişimsel işlevlere uygun olması için metindilbilim ve dil öğretim alanlarının ortak çalışmaları önem kazanmaktadır.

Günümüz anlayışında kapsamı oldukça genişleyen metin kavramını Aksan (2009: 149), çeşitleri iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü olarak tanımlamaktadır. Musaoğlu (2003: 28) "Metin, işaretli dil birimlerinin işlevsel-anlamsal alanların ekseninde ardıl olarak birleşmesiyle gerçekleşen somut bir bileşim veya örgü olarak tanımlanabilir." demektedir. "Bağlantı" ve "örgü" gibi anahtar sözcüklerden hareketle metin; anlam bütünlüğü taşıyan yazı, ses ya da görsel sembollerle oluşturulan ifadeler toplamı olarak tanımlanabilir.

Onursal'a göre (2003: 123) "Tümcelerin dilbilgisel açıdan uygunluğu (Fr. Grammaticalité) ya da bu uygunluğun olmayışı (Fr. Agrammaticalité) dilbilgisi kurallarına göre nasıl saptanabiliyorsa metinler de metin olmayan tümce dizilerinden, metindilbilimi çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ölçütler yardımıyla ayırt edilebilmektedir." Metindilbilimin ortaya çıkardığı söz konusu ölçütler de bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleridir (amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, kabul edilebilirlik, metinler arasılık).

"Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş, birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır." (Coşkun, 2005: 50) "Kaldı ki tümcenin anlamı, durum bağlamına ve içinde geçtiği metne göre kesinleşir." (Aksan, 2009: 29) Dolayısıyla dil bilgisinde en büyük inceleme alanı olan cümle, metindilbilimde de en küçük yapı

olarak görülmektedir. Çünkü yine Coşkun (2005: 50)'un belirttiği gibi "Metin birimleri arasındaki ilişkiler bazen bir cümle içinde bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkar."

Biçimsel olarak tutarlı olması beklenen bir metnin anlamsal olarak da tutarlı olmasını beklemek gerekir. Art arda gelen biçimsel olarak tutarlı iki cümlenin anlamsal olarak da tutarlı olduğu iddia edilemez. "Bir tümce dizisinin metin olabilmesi onun bir bütünlük arz etmesine ve aktarılan konunun kendisinden önce gelen konularla ilintili olmasına bağlıdır." (Balcı, 2006: 192)

"Sözcük, sözcük grubu ve cümleleri bağlam içerisinde değerlendiren metindilbilimin değerlendirme ölçütleri şöyledir: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasılık." (Ülper, 2011: 850). Bu metinsellik ölçütleri içinde metni merkeze aldıkları için bağdaşıklık ve tutarlılık, en önemli ve en çok kullanılan ölçütlerdir (Coşkun, 2011: 881-890; Özkan, 2004: 170).

Bağdaşıklık "Metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı olma durumudur. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtması bakımından metnin temel özelliği niteliğindedir." (Karatay, 2010: 374) Coşkun (2011: 882)'a göre bağdaşıklık ilişkisi bazen bir cümlenin içinde bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkmaktadır. Karatay (2010: 382), bağdaşıklık araçlarının etkin kullanımının tutarlı metin oluşturmada öğrencilere farkındalık kazandıracağını vurgulamıştır. "Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel ögeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı olurlar." (Onursal, 2003: 128)

Bağdaşıklık ve tutarlılık birbirini tamamlamakla birlikte iki ayrı kavramdır. Bağdaşıklık metindeki küçük yapıyı, tutarlılık ise büyük yapıyı oluşturur. Aksan (2009: 150) ve Toklu (2009: 127) tutarlılığın, metin içinde yer alan kavramlar ve ilişkiler arasındaki mantıksal düzeni, bağlantıyı oluşturduğunu söylemektedir. Coşkun (2011: 881) bunlara ek olarak tutarlılığın oluşmasında bağdaşıklığa ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Yazılı ya da sözlü olarak oluşturulan bir metnin amacı okuyana/dinleyene bir ileti aktarmaktır. Her düzeyde metnin, iletiyi alıcıya doğru aktarması için bağdaşıklık araçlarını barındırması gerekir. Bu bakımdan "Bağdaşıklık, metnin daha iyi anlaşılmasını ve kalıcı olmasını sağlar." (Özkan, 2002: 116) Zor (2006)'un araştırmasına da dayanarak yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin ana dilinde de bağdaşıklık araçlarını bilmesi ve kullanabilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde bağdaşıklık araçlarında yaşanan sorunlar yalnızca öğretim sürecine, öğretmene, materyale bağlanamaz. Öğrencinin ön bilgilerinin de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyini etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

Halliday ve Hasan'ın (1976) sınıflandırmasını Türkçeye uyarlayan ve Türkçede yapılmış kapsamlı çalışmalardan biri olan Coşkun (2005)'un tezinden hareketle bağdaşıklık araçları; bu çalışmada *gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri, sözcüksel bağdaşıklık* olmak üzere beş ana bölümde ele alınacaktır.

Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin (A2, B1, B2, C1) yazılı anlatım çalışmalarında eş zamanlı sıklık (Dolunay, 2012: 83) çalışmasıyla bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinin ve bu konudaki hatalı örneklerin incelendiği bu araştırmada, ayrıca temel değişken olan kur seviyeleri arasında gelişme olup olmadığı da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrenciler metin oluşturmada bağdaşıklık araçlarını ne ölçüde kullanmaktadır?" temel sorusuna yanıt aramak için yapılmıştır ve çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre gönderim ögelerini kullanma düzeyi nedir?

2. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyi nedir?

3. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre değiştirim ögelerini kullanma düzeyi nedir?

4. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre bağlayıcı ögeleri kullanma düzeyi nedir?

5. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını değerlendiren bu çalışmanın modeli, "betimleyici, ilişkisel tarama (survey) modeli"dir. Verilerin değerlendirilmesi açısından da hem nicel hem de nitel bir araştırmadır.

Varsayımlar

Araştırmada Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM)'nde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 500 kadar öğrenci içinden 100 öğrenciye uygulama yapılmış ve örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerden A1 düzeyinde uygulama yapılmamış, Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi (ADOÖÇ) yeterlik tanımlarına göre bu seviyedeki öğrencilerden bağdaşıklık araçlarını kullanma becerisinin beklenmeyeceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Kahire YETKM'de öğrenim gören Mısırlı 100 öğrencinin (A2, 25; B1, 25; B2, 25; C1, 25) yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesi ile yapılmıştır.

Çalışmada, metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık üzerinde durulmuştur.

Eksiltili anlatım içerisinde yer alan "bağdaşıklık ilişkisi oluşturmayan eksiltili anlatımlar" değerlendirme dışında tutulmuştur.

Çalışmada öğrencilerin, uzman görüşleri alınarak belirlenmiş 5 olay, 5 düşünce metni konusu içinden seçtikleri bir konuya ilişkin oluşturdukları metinler değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni Kahire'de Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerdir. Çalışma evrenini temsil eden tüm Mısırlı öğrenciler üzerinde uygulama yapmak mümkün olmadığından örneklem olarak Kahire'de bulunan YETKM'de öğrenim gören temel, orta ve yüksek seviyede (A2, B1, B2, C1) Türkçe öğrenen 100 öğrenci seçilmiştir. Eş zamanlı bir yazılı anlatım çalışması olması ve eşit seviyedeki öğrencilere uygulama yapılması gerektiğinden çalışma grubu "amaçlı (purposive) örnekleme" (Balcı, 2009: 98) yoluyla belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya kaynaklık eden olgusal veriler, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, verilen 10 (5 olay, 5 düşünce) konu içinden birini seçerek yazdıkları metinlerden oluşmaktadır. Konu seçiminde öğrencilerin öğrenim gördükleri kitaplardan yararlanılmış, bildikleri varsayılan konular tercih edilmiştir. 15 uzmandan ilk aşamada belirlenen 20 konuyu puanlamaları istenmiş, puanlanan konular içerisinde en çok puan alan 10 konu uygulamada kullanılmıştır. Seçilen bu konuların ortalamalarının 8 puan üzerinde olması geçerliliğe kanıt olarak kabul edilmektedir. Ayrıca uzmanların konulara müdahaleleri değerlendirilmiş, konular üzerinde kimi düzenlemelere gidilmiştir.

Konuların tespitinden sonra bir sınıftaki 16 kişi üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Uygulama grubundaki öğrencilerden, konulardan birini seçerek o konu hakkında en az yüz sözcükten oluşan bir metin yazmaları istenmiştir. Bu ön uygulama sırasında öğrencilerin konuları anlamakta sorun yaşamadıkları, yeterli düzeyde metin oluşturabildikleri saptanmıştır. Bundan dolayı konularda yeni bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmamıştır.

Nicel değerlendirme

Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek daha önce Coşkun'un (2005: 273) ve Karatay (2010)'ın yaptıkları çalışmalardan elde edilmiştir (Ek 1). Ölçekteki bağdaşıklık düzeyi, metindeki bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığına ve doğru kullanım oranına göre hesaplanmaktadır.

Nitel değerlendirme

Araştırmada nicel değerlendirmenin yanı sıra nitel değerlendirme de yapılmıştır. Nitel değerlendirmede öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sorunları belirlenmiş, öğrencilerin oluşturdukları metinlerden örnekler sunulmuştur. Öğrencilerin metinlerinden alınan örnekler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu örneklerde öğrencilerin yaptıkları yazım ve noktalama yanlışlarına müdahale edilmemiş, metinler öğrencilerin yazdığı biçimiyle aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel ve nicel olarak değerlendirilmiştir. Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri sayısal veriler hâlinde ortaya konmuş, nitel değerlendirme yöntemiyle de yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar öğrenci kâğıtlarından örneklerle verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Araştırmada kullanılan ölçme aracında değişiklik yapıldığından "*içerik geçerliliği*"ni sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. *Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği*nde uzman görüşleri doğrultusunda düzenleme yapılmıştır. Sebep+sonuç ve sonuç+sebep cümleleri tek bir başlık altında ele alınmış, tutarlılık bölümü değerlendirmeye alınmamıştır.

Ölçeğin geçerliliği için ikinci olarak "*uygulama (yordama) geçerliliği*"ne bakılmıştır. Bir sınıfta bulunan 16 öğrenci üzerinde yapılan ön uygulamanın değerlendirilmesiyle ölçeğin uygunluğuna karar verilmiştir. Yapılan bu ön uygulama sonucunda Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin verilen konular üzerine metin oluşturmada sorun yaşamadıkları da belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri *gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım, bağlama ögeleri ve sözcüksel bağdaşıklık* başlıkları altında ADOÖÇ'de belirtilen seviyelere göre tablolar hâlinde sunularak değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken yazım yanlışları ölçüt olarak alınmamıştır. Ayrıca verilen örneklerde yazım yanlışları veya söz konusu örnek dışı yanlışlar da aynen aktarılmış ancak bunlar vurgulanmamıştır.

Mısırlı öğrencilerin kurlara göre gönderim ögelerini kullanma düzeyleri

Tablo 1'de A2 seviyesindeki örneklem grubunun yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma sıklığı ve düzeyi gösterilmektedir.

Tablo 1. *A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Şahıs zamirleri	25	112,00	4,4800	5,08363
	25	72,00	2,8800	1,78699
2. Dönüşlülük zamiri	25	5,00	,2000	,70711
	25	8,00	,3200	1,14455
3. İşaret zamirleri	25	35,00	1,4000	2,62996
	25	55,00	2,2000	2,34521
4. İlgi zamiri	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
5. İşaret sıfatları	25	56,00	2,2400	3,25679
	25	65,00	2,6000	2,29129
6. Karşılaştırma	25	102,00	4,0800	4,52696
	25	83,00	3,3200	1,74929

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 4. maddedeki ilgi zamirini hiç kullanmadıkları, 2. maddedeki dönüşlülük zamirini ise neredeyse hiç kullanmadıkları (100 öğrenci/5 kez) tespit edilmiştir. 2. maddedeki dönüşlülük zamiri çok az kullanılmıştır ve kullanımdaki doğruluk düzeyi (0,32) de oldukça zayıftır. Bununla birlikte 1. maddedeki şahıs zamirleri (2,88), 3. maddedeki işaret zamirleri (2,20) ve 5. maddedeki işaret sıfatları (2,60) konusunda da doğruluk düzeyleri yeterli seviyede görülmemektedir. Yalnızca 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin kullanım sıklığının diğerlerine oranla (102) yüksek, ancak doğru kullanım düzeylerinin (3,32) orta seviyede olduğu görülmektedir.

Örnek:

"Hayalimdeki bir hikaye var. Fakir insanlar nasıl yaşıyorlar. (…)"

Burada -ki ile zamir veya sıfat yapılmak istenmiş ancak her ikisi de başarısız olmuştur. Paragrafın başında olduğu için öncesinde ve örnek cümledeki gibi sonrasında gönderimde bulunduğu bir öge de yoktur. Kullanımı tamamen gereksizdir.

Örnek:

"(…) Bende okumaya hevesim var, özellikle roman okumayı daha severim."

Bu örnek cümlede öğrenci karşılaştırma ögesi olarak "daha" kullanmış ancak karşılaştırmanın diğer tarafındaki unsurdan bahsetmediği için kullanımı gereksiz olmuş. Ayrıca zaten cümlenin başında "özellikle" dediği için "daha" gereksiz kullanılmış. Burada "daha" karşılaştırma ögesinin hiç kullanılmaması veya onun yerine "çok" ifadesinin kullanılması uygun görülmektedir.

Tablo 2. *B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S

1. Şahıs zamirleri	25	94,00	3,7600	3,86523
	25	95,00	3,8000	1,95789
2. Dönüşlülük zamiri	25	16,00	,6400	,99499
	25	48,00	1,9200	2,43105
3. İşaret zamirleri	25	45,00	1,8000	2,30940
	25	71,00	2,8400	2,42693
4. İlgi zamiri	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
5. İşaret sıfatları	25	39,00	1,5600	2,18098
	25	66,00	2,6400	2,44745
6. Karşılaştırma	25	91,00	3,6400	2,89943
	25	99,00	3,9600	1,88149

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yine 4. maddedeki ilgi zamirini (0,20) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (1,92) kullanma açısından oldukça zayıf oldukları açıkça görülmektedir. Dönüşlülük zamirinin kullanım sıklığı ve doğru kullanım düzeyinde A2 grubuna bakılarak artış görülmekle birlikte öğrencilerin yeterli düzeye erişmedikleri tespit edilmiştir. 3. maddedeki işaret zamirleri (2,84) ve 5. maddedeki işaret sıfatlarının kullanım düzeyi (2,64) de zayıftır. Bu seviyede yalnızca 1. maddedeki şahıs zamirleri (3,80) ve 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (3,96) doğru kullanma düzeyi iyi seviyededir.

Örnek:

"Bizim hayatımızın en önemli parçası bizim sağlığımızdır. (…)"

Buradaki iki şahıs zamirinin de gereksiz kullanıldığı görülmektedir. Özellikle temel düzeyde yapılabilecek bu hata örneği B1 seviyesinde beklenmemektedir.

Örnek:

"(…) Zaman çok hızlı bitti. Otobüse yetiştim ama şu fincanları alamadım."

Örnekte söz konusu fincanların "şu" işaret sıfatıyla değil, "o" işaret sıfatıyla gösterilmesi uygun görülmektedir. Fincanlar, yazar ortamdan ayrıldığı için uzakta kalmıştır.

Tablo 3. *B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Şahıs zamirleri	25	88,00	3,5200	2,61598
	25	100,00	4,0000	1,80278
2. Dönüşlülük zamiri	25	4,00	,1600	,47258
	25	15,00	,6000	1,65831
3. İşaret zamirleri	25	35,00	1,4000	1,65831
	25	73,00	2,9200	2,46509
4. İlgi zamiri	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
5. İşaret sıfatları	25	60,00	2,4000	2,27303
	25	88,00	3,5200	2,27523
6. Karşılaştırma	25	87,00	3,4800	2,63186

	25	96,00	3,8400	2,03470

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yine 4. maddedeki ilgi zamirini (0) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (0,60) kullanma düzeyi açısından zayıf oldukları açıkça görülmektedir. 3. maddedeki işaret zamirleri (2,92) ve 5. maddedeki işaret sıfatlarının (3,52) kullanım düzeyi de zayıftır. Bu seviyede yalnızca 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (3,84) ve 1. maddedeki şahıs zamirlerinin (4) doğru kullanım düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Örnek:

"(…) Bence adetler güzel bir şey o bizi geçmişimize bağlıyor ve bu olaylar insanlara etkilenmemeli. (…)"

"O" zamirinin gönderim yaptığı kavram "âdetler"dir, dolayısıyla "o" zamiri yerine "onlar" olması gerekmektedir.

Örnek:

"(…) 5-10 km ilerisinde ise uluslararası bir termal merkez olan Karahayıt köyü vardır. Pamukkale Unesco tarafından belirlenen Dünya Miras listesinde yer almaktadır. dolaşım ve deri rahatsızlıklarıma iyi geldi."

Örneğe göre dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi gelen Pamukkale mi, yoksa termal merkez olan Karahayıt köyü mü? Metinden anlaşıldığı üzere dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi gelen yer termal merkezdir. Bu durumun daha açık bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. İfade şöyle düzenlenebilir: "5-10 km ilerisinde ise uluslararası bir termal merkez olan Karahayıt köyü vardır. Burası dolaşım ve deri rahatsızlıklarıma iyi geldi. Pamukkale UNESCO tarafından belirlenen Dünya Miras listesinde yer almaktadır."

Tablo 4. *C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Şahıs zamirleri	23	114,00	4,9565	4,79088
	23	106,00	4,6087	1,15755
2. Dönüşlülük zamiri	23	20,00	,8696	1,14035
	23	51,00	2,2174	2,50375
3. İşaret zamirleri	23	76,00	3,3043	3,22539
	23	78,00	3,3913	2,33041
4. İlgi zamiri	23	4,00	,1739	,57621
	23	10,00	,4348	1,44052
5. İşaret sıfatları	23	43,00	1,8696	1,48643
	23	105,00	4,5652	1,44052
6. Karşılaştırma	23	79,00	3,4348	2,14955

	23	105,00	4,5652	1,44052

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 4. maddedeki ilgi zamirini (0,43) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (2, 21) kullanma açısından zayıf oldukları görülmektedir. Öğrencilerin 3. maddedeki işaret zamirlerini (3,39) orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. 1. maddedeki şahıs zamirleri (4,60), 5. maddedeki işaret sıfatları (4,56) ve 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (4,56) doğru kullanım düzeyi iyi seviyededir. C1 düzeyi öğrencilerde hem kullanma sayısı hem de doğru kullanma oranının arttığı görülmektedir.

Örnek:

"(…) Demek ki Allah bu dünyayı aynı şekilde yaratmadı. Allah o dünyayı farklı bir şekilde oluşturdu. (…)"

Birinci cümlede "bu" işaret sıfatıyla nitelenen dünya için ikinci cümlede "o" işaret sıfatı kullanılmıştır. "bu" işaret sıfatı konu itibariyle uygun bulunsa bile tekrarı için "o" işaret sıfatı uygun görünmemektedir.

Örnek:

"Şüphesiz ki bu konuda çoktan beri yazmak çok isterdim. O konu ülkemiz ile Türkiye ilişkileri hakkında konuşuyor."

Öğrencinin metnin konusuna ilişkin işaret sıfatı ile yaptığı ve art arda gelen iki gönderme birbirinden farklıdır. Oysaki bu göndermelerin tutarlı olması gerekmektedir. İkinci cümlede de "o konu" değil, birinci cümledeki gibi "bu konu" denmesi gerekmektedir.

2. Mısırlı öğrencilerin kurlara göre eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyleri

Tablo 5. *A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlenin düşürülmesi	25	7,00	,2800	1,40000
	25	5,00	,2000	1,00000
2. Ortak ögelerin düşürülmesi	25	306,00	12,2400	5,68829
	25	81,00	3,2400	,66332
3. Eklerin düşürülmesi	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 5'te A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,20) neredeyse hiç ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0) hiç kullanmadıkları, dolayısıyla bunların zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (3,24) ise orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

"Günümüzde çok sorunlar karşılaşırız. Bazısı hal ederiz ve bazısı çözemez. Bu sorunlar ya anlayışla yaparız yada idrak etmeyiz. Problemlerin başında bence ihmaldir.

Neden ihmal sorun diye düşünüyorsan. Ben sana cevab vereyim. Çünkü ihmal başarısızlığa, çıkarlar ertelemeye, tembelliğe ve ülkemiz geri dönmeye yönetir. (…)"

Burada neyin ihmalinden söz edildiği belli değildir. Öğrenci, metnin devamında bireyin işini ihmaline dair örnek vermiş olmasına karşın örneği görene kadar neyin ihmalinden söz ettiği anlaşılmamaktadır. Cümleyi "Problemlerin başı, bence bireyin işini ihmalidir." veya "Problemlerin başında bireyin işini ihmali gelir." biçiminde düzenlemek yani "ihmal"e tamlayan eklemek, anlama netlik katacak; öge eksikliğinden doğan anlam belirsizliği giderilmiş olacaktır.

Örnek:

"(…) Mesela halihazırda dünya çapında çok savaşlar vardır. bu savaşlarda sadece masum adamlar, kadınlar ve küçük çocuklar öldürüyor. Ne yazık ki bu zalim insanların liderliği güçlendirir. (…)"

Burada ikinci cümlede özne belirtilmediği ve ek de eksiltildiği (masum adamlarI, kadınlarI) için "masum adamlar, kadınlar ve çocuklar" özne gibi algılanmaktadır. Oysa hem masum adamları hem kadınları hem de çocukları öldüren ve eksiltildiği için anlam karmaşasına neden olan başka bir özne bulunmaktadır. Son cümlede söz edilen "zalim adamlar" ikinci cümlenin öznesidir ancak ikinci cümlede bu özneye bir gönderimde bulunulmadığından öge eksiltilerek yapılan tasarruf gereksizdir. İkinci cümle "Bu savaşlarda zalimler; masum adamlar, kadınlar ve çocukları öldürüyor." biçiminde düzenlense belirsizlik ortadan kalkacak, sağlıklı bir ek eksiltisi ile cümle amacına ulaşacaktır. Bir başka yol ise yüklemi edilgen çatıya dönüştürmektir ancak temel düzeydeki bu metinde edilgen çatı kullanılması beklenmediğinden ikinci cümleye özne eklenmesi daha uygun görünmektedir.

Tablo 6. *B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlenin düşürülmesi	25	4,00	,1600	,47258
	25	15,00	,6000	1,65831
2. Ortak ögelerin düşürülmesi	25	333,00	13,3200	7,87782
	25	101,00	4,0400	1,01980
3. Eklerin düşürülmesi	25	4,00	,1600	,47258
	25	11,00	,4400	1,38684

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 6'da B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında yine 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,60) ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini

(0,44) neredeyse hiç kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (4,04) ise iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

"(…) kimse diğerini önemsemiyor veya diğerine saygı duyuyor. Bunun eğitimsizlik ve sosyal medyanın etkisizliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. (…)"

İkinci cümlede "ve" ile bağlanan iki unsur arasında ek eksikliğinden dolayı anlam bulanıklığı görülmektedir. İkinci unsurun tamlananı, birinci unsura da aitmiş gibi değerlendirilmelidir ki bu "eğitimsizliğin etkisizliğinden" anlamına gelir. Yapı olarak bakıldığında "eğitimsizlikten ve sosyal medyanın etkisizliğinden" biçiminde düzenlenerek ekin düşürülmesinin yarattığı sorun ortadan kalkacaktır veya "sosyal medyanın etkisizliği ve eğitimsizlikten" biçiminde sıralama değiştirilerek düzenlenmesi uygun olacaktır. Böylece ekin düşürülmesi anlam belirsizliği yaratmayacaktır. Ancak anlamsal olarak bakıldığında da aslında "etkisizlikten" kastedilen sosyal medyanın "olumsuz etkisi" veya "faydasızlığı"dır. Anlamı da göz önüne alınca ikinci cümlenin "Bunun eğitimsizlikten ve sosyal medyanın olumsuz etkisinden kaynaklandığını düşünüyorum." biçiminde yazılması anlam belirsizliğini ortadan kaldıracaktır.

Örnek:

"Kalbıma en yakın romandır. Filistinliler ve Yahudiler arasındaki alakasını anlatıyor ilginç bir hikaye şeklindeaçıklanıyor. Daniel, en yetenekli adam MOSSAD'ta çalışıyor. (…)"

Örnekte açıklananın ne olduğu, kim tarafından ve nerede açıklandığı bilgisi verilmemiştir. Kim tarafından ve nerede sorularının cevabı şart olmamakla birlikte, önceki cümle ile bütün görülerek (sıralı cümle) eksilti yapılmıştır, ancak ne açıklandığı bilgisinin eksikliği hissedilmektedir. İlginç bir hikâye şeklinde açıklanan şey nedir? Belirsizliğin giderilmesi için cümle açıklananın ne olduğunu belirterek şöyle düzenlenebilir: "Filistinliler ve Yahudiler arasındaki ilişki ilginç bir hikâye şeklinde anlatılıyor."

Tablo 7. *B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlenin düşürülmesi	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
2. Ortak ögelerin düşürülmesi	25	325,00	13,0000	6,31796
	25	101,00	4,0400	1,01980
3. Eklerin düşürülmesi	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 7'de B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında da 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,20) neredeyse hiç ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0) ise hiç kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (4,04) ise iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

"(…) Herkes insanüstü gücü sahip olmak istiyor. İnsanüstü güçlerinden seçebilseydim; peri olmayı isterdim. Her şeyi ellerim ile ya da değenğle yapabilirdim. Olsaydım çok şeyler değiştirirdim mesela: (…)"

Burada "(benim) ellerim" ifadesinde eksiltilmiş olan tamlayanın "değnek" için de kullanılması ve "değneğimle" denmesi gerekmektedir.

Örnek:

"(…) Yunus Emre merkezinden bir burs ve bir öğrenci olarak gittim İstanbul'a. (…)"

Örnekteki cümlede bağlaç ile bağlanınca ilk cümlenin eylemi eksik kalmıştır. Bu ifadenin "burs alarak ve bir öğrenci olarak" biçiminde düzenlenmesi uygun görülmektedir.

Tablo 8. *C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlenin düşürülmesi	23	2,00	,0870	,28810
	23	10,00	,4348	1,44052
2. Ortak ögelerin düşürülmesi	23	387,00	16,8261	7,80823
	23	103,00	4,4783	,89796
3. Eklerin düşürülmesi	23	3,00	,1304	,45770
	23	10,00	,4348	1,44052

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 8'de C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında da 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,43) ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0,43) neredeyse hiç kullanmadıkları, dolayısıyla bunları kullanma düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (4,47) ise oldukça iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Temel seviyeden ileri seviyeye 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesi konusunda olumlu bir artış görülmektedir ancak öğrencilerin eksiltili anlatımı cümle ve ek temelinde kullanması konusunda seviyelere göre bir gelişme tespit edilememiştir.

Örnek:

"(…) Türkler İstanbul'a yerleşmeden önce yaşamışlar yani biz iki devlet değiliz biz tek bir devletiz. (…)"

Örnekte "biz" zamiri sıralı cümlelerin öznesidir ve ikinci kez kullanımı gereksizdir. Cümlenin "Türkler İstanbul'a yerleşmeden önce Mısır'da yaşamışlar yani biz iki devlet değiliz, tek devletiz." biçiminde düzenlenmesi uygun olacaktır.

Örnek:

"(…) Zalim insanları yok etmek isterim, bütün Dünyadan kötü insanları kaldırmak isterim, zayıl insanlara yardımcı olmak isterim. (…)

Örnek cümlede "*isterim*" yükleminin tekrarı ekonomiklik ilkesini zedelemiştir. Cümlenin "Zalim insanları yok etmek, dünyadan onları kaldırmak ve zayıf insanlara yardımcı olmak isterim." biçiminde yeniden düzenlenmesi uygun görülmektedir. Böylece eksiltili anlatım yoluyla daha akıcı ve açık bir cümle kurulmuş olacaktır.

Mısırlı öğrencilerin kurlara göre değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri

Tablo 9. *A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
2. Fiile dayalı değiştirim	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
3. Cümleye dayalı değiştirim	25	3,00	,0400	,33166
	25	5,00	,2000	1,65831

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 9'da A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin isme, fiile veya cümleye dayalı değiştirim ögelerinin hiçbirini (1.:0; 2.:0,20; 3.:0,20) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla bunları kullanma düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Yanlışlığı tespit edilmiş iki örnek de şöyledir:

Örnek:

"Bir gün bir gazetede komedi bir olaydan bahsetmiş. Başlığı öyleymiş: Türkiye'deki geleneklerinden dolayı ölüm.(…)"

Burada öğrencinin, gönderimde bulunurken "*başlığı*" ifade etmek üzere cümleye dayalı değiştirim ögesi olarak "öyle"yi kullandığı görülmektedir. Ancak bu kadar yakın bir değiştirim ögesi olarak "şöyle" kullanması gerekmektedir. Öğrencinin bizzat okuduğu haberden söz ederken kullandığı zamanın yanlış olması da ayrı bir çalışmanın inceleme konusudur.

Örnek:

"(…) bu karakterler istediği herhangi şey gerçekleşebilirler. bu filmlerde izlediği bu karakterlerden biri olmak istiyorlar. ben de aynı şey diliyorum. (…)"

Buradaki fiile dayalı değiştirimde "aynı şey" ile öğrenci, "filmlerde izlenen karakterlerden biri olmak"ı kastetmektedir. Ancak kendisi için mi yoksa isteyen diğer insanlar için mi aynı şeyi dilediği belli değildir. Gönderim ögesinin belirtme durumu eki eksikliği bir yana değiştirim ögesinin kimin için dilendiği de belli değildir. Başka bir deyişle, değiştirim ögesi kullanmak burada tasarruf sağlamakla birlikte anlam belirsizliğine yol açmaktadır. Cümle "Ben de kendim için aynı şeyi diliyorum." veya "Ben de bu karakterlerden biri olmayı diliyorum." biçiminde düzenlenebilir.

Tablo 10. *B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
2. Fiile dayalı değiştirim	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
3. Cümleye dayalı değiştirim	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 10'da B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile dayalı değiştirim ögelerini hiç kullanmadıkları (1.:0; 2.:0); cümleye dayalı değiştirim ögesini de yalnızca bir kez kullandıkları (3.:0,20), dolayısıyla bu konudaki kullanma düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Bu seviyede yalnızca bir kez cümleye dayalı değiştirim ögesine rastlanmış, o da doğru kullanıldığı için örnek olarak alınmamıştır.

Tablo 11. *B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	25	3,00	,1200	,43970
	25	10,00	,4000	1,38444
2. Fiile dayalı değiştirim	25	3,00	,1200	,43970
	25	10,00	,4000	1,38444
3. Cümleye dayalı değiştirim	25	2,00	,0800	,27689
	25	10,00	,4000	1,38444

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 11'de B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile veya cümleye dayalı olan değiştirim ögelerinin A2 ve B1 seviyelerine göre sıklığı az da olsa artmakla birlikte bunların hiçbirini (1.:0,40; 2.:0,40; 3.:0,40) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Fiile dayalı değiştirimde bir adet hata tespit edilmiştir.

Örnek:

"(…) Spor yapmak vücuda hareketlilik sağlayacağı için mühimdir. Ama gerçekte öyle mi?"

Burada "öyle" değiştirim ögesi ile karşılanmak istenen ifade "spor yapmak"tır. Ancak burada "spor yapma"nın mühim olmadığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Art arda gelen iki cümle birbiri ile çelişemeyeceğinden cümle "Ama gerçekte öyle mi yapıyoruz?" veya "Ama gerçekte öyle yapmıyoruz." biçiminde düzenlenirse anlam karışıklığı giderilmiş olacaktır.

Tablo 12. *C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	23	1,00	,0435	,20851
	23	5,00	,2174	1,04257
2. Fiile dayalı değiştirim	23	5,00	,2174	,51843
	23	16,00	,6957	1,60779
3. Cümleye dayalı değiştirim	23	4,00	,1739	,49103
	23	11,00	,4783	1,44189

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 12'de C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile ve cümleye dayalı değiştirim ögelerinin hiçbirini (1.:0,21; 2.:0,69; 3.:0,47) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Değiştirim ögelerinin, seviye yükseldikçe kullanım sıklığında çok az da olsa artış olmakla birlikte kullanım düzeylerinde bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Değiştirim ögelerinin kullanımıyla ilgili hatalı örnekler iki tanedir.

Örnek:

*"İnsanlar gerçek dünyadan kaçmak için hayalleri kuruyorlar. Bazen **öyle** çok yararlı; çünkü hayallerde güzel bir dünya kurabiliriz ama bazen çok tehlikelidir.(…)"*

Değiştirim ögelerinden biri olan "öyle" sözcüğünün ne öncesinde ne de sonrasında yerine kullanıldığı bir kavram vardır. Dolayısıyla kullanımı gereksizdir.

Örnek:

*"(…) Herkesin farklı bir rengi ve tadı vardır. Madem ki yaşadığımız hayat **öyle** ve biz de öyle niye bazı insanlar diğer insanlara düşüncelerine saygı duymazlar.(…)"*

"Biz" zamiri için "öyle" değiştirim ögesinin yerine geçen "farklı renk ve tadının olduğu" biçimindeki ifade önceki cümlede açıkça görülmektedir ancak "yaşadığımız hayat öyle" ifadesindeki "öyle"nin gönderimde bulunduğu "yaşadığımız hayat"a dair bir nitelik metinde bulunmamaktadır. Dolayısıyla buradaki değiştirim ögesinin yerine geçecek bir kavram veya nitelik yoktur.

Mısırlı öğrencilerin kurlara göre bağlama ögelerini kullanma düzeyleri

Tablo 13. *A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	25	145,00	5,8000	3,27872

	24	96,00	4,0000	1,02151
2. Ayırt edici	25	2,00	,0800	,27689
	25	10,00	,4000	1,38444
3. Zıtlık bildiren	25	42,00	1,6800	1,77294
	25	68,00	2,7200	2,49199
4. Zaman bildiren	25	29,00	1,1600	1,46287
	25	55,00	2,2000	2,27303
5. Sıralama bildiren	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
6. Koşul bildiren	25	5,00	,2000	,50000
	25	12,00	,4800	1,38804
7. Açıklama bildiren	25	9,00	,3600	,63770
	25	35,00	1,4000	2,29129
8. Örnekleme bildiren	25	11,00	,4400	,82057
	25	33,00	1,3200	2,19317
9. Varsayım bildiren	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
10. Sebep-Sonuç	25	48,00	1,9200	2,03961
	25	86,00	3,4400	2,12289

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 13'te A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki ekleyici bağlaçları (4) iyi düzeyde, 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (3,44) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. 3. maddedeki zıtlık bağlaçları (2,72) ile 4. maddedeki zaman bildiren bağlayıcıları (2,20) kullanma düzeyleri diğerlerine göre yüksek gibi görünmesine karşın 2. maddedeki ayırt edici (0,40), 5. maddedeki sıralama bildiren (0,20), 6. maddedeki koşul bildiren (0,48), 7. maddedeki açıklama bildiren (1,40), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1,32), 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcılar (0,20) gibi bu bağlama ögelerinin kullanma düzeylerinin de zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Arapçanın dil yapısından dolayı bağlaçlarla uzun cümleler kurmaya alışık öğrenciler, aynı alışkanlığı Türkçede de sürdürme eğilimi göstermektedir. Onların bağlaçlarla uzun cümleler kurmaya çalışmaları özellikle temel seviyede hata oranını artırmaktadır.

Örnek:

"(…) onu korumak için bazı şeyler yapmayız lazım. ***Yani mesela*** *spor yapma, sık sık su içme, iyi beslenme, sigara içmeme, vücut temizliği dikkat etme, polen ve tozlardan uzak durma, tansiyon yüksekliği uzaklaşma, hemen sinirlenmeme, şişman olmamayız lazım.(…)"*

Burada hem açıklayıcı "yani" hem de örnekleyici "mesela" bağlayıcıları birlikte kullanılmış ancak ardından sadece örnekleme yapılmış. Dolayısıyla açıklayıcının kullanımı gereksizdir.

Örnek:

"(…) Bence en önemli sorunları….. Eğitim sorunu, trafik sorunları, çevre kirliliği ***gibi****.(…)"*

Günümüz dünyasının sorunlarından söz edilen bu örnekte öğrenci "en önemli sorunlar"ı örnekledikten sonra "gibi" ögesini gereksiz kullanmıştır. Çünkü öğrenci metnin devamında yalnızca üç örnek üzerinden anlatımını sürdürmüştür.

Tablo 14. *B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	25	131,00	5,2400	3,73363
	23	105,00	4,5652	,84348
2. Ayırt edici	25	7,00	,2800	,54160
	25	30,00	1,2000	2,17945
3. Zıtlık bildiren	25	43,00	1,7200	1,27541
	25	105,00	4,2000	1,87083
4. Zaman bildiren	25	31,00	1,2400	1,73877
	25	56,00	2,2400	2,43721
5. Sıralama bildiren	25	4,00	,1600	,37417
	25	20,00	,8000	1,87083
6. Koşul bildiren	25	8,00	,3200	,80208
	25	20,00	,8000	1,87083
7. Açıklama bildiren	25	15,00	,6000	,81650
	25	55,00	2,2000	2,53311
8. Örnekleme bildiren	25	7,00	,2800	,61373
	25	25,00	1,0000	2,04124
9. Varsayım bildiren	25	2,00	,0800	,40000
	25	5,00	,2000	1,00000
10. Sebep-Sonuç	25	74,00	2,9600	2,15019
	25	97,00	3,8800	1,71561

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 14'te B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki ekleyici bağlaçların (4,56), 3. maddedeki zıtlık bağlaçlarının (4,20) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarının (3,88) iyi düzeyde kullanıldıkları görülmektedir. Buna karşılık 2. maddedeki ayırt edici (1,20), 4. maddedeki zaman bildiren (2,24), 5. maddedeki sıralama bildiren (0,8), 6. maddedeki koşul bildiren (0,80), 7. maddedeki açıklama bildiren (2,20), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1), 9. maddedeki varsayım bildiren (0,20) bağlayıcıların kullanım düzeylerinin zayıf olduğu açıkça görülmektedir.

Örnek:

"(…) Daniel, Tamara filistinli bilirken şaşırdı ve ona 'Neden oğlum kurtardın bunarağmen/halbuki biz filistinli halkı öldürüyoruz' diye sordu.(…)"

Burada aynı öğrencinin daha önce de yaptığı gibi sözcüğün eş anlamlısını verdiği görülmektedir. Onun, cümleyi böyle yazmasında kendince bir amacı olduğu muhakkaktır. Buradan hareketle öğrencinin "buna rağmen" ve "hâlbuki" bağlayıcılarını eş anlamlı olarak öğrendiği ancak neden-sonuç ilişkisi açısından cümlelerin sıralarının değişmesi gerektiğini göz ardı ettiği, "hâlbuki"

bağlayıcı ögesinin bu cümle için uygun olduğunu bildiği ve "buna rağmen" bağlayıcısı kullanılacaksa cümlenin "Biz Filistinli halkı öldürüyoruz, buna rağmen neden oğlumu kurtardın?" biçiminde olması gerektiği söylenebilir.

Örnek:

*"Türkiye'de bir sene önce geldim ve çok beğendim. Türkiye büyük bir **ve** güzel, ileri bir ülke."*

Örnekteki bağlaç yanlış yerde kullanılmıştır. Cümlenin şöyle düzeltilmesi sorunu giderecektir: "Türkiye büyük, güzel ve ileri bir ülke."

Tablo 15. *B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	25	126,00	5,0400	3,61109
	24	106,00	4,4167	1,10007
2. Ayırt edici	25	6,00	,2400	,52281
	25	25,00	1,0000	2,04124
3. Zıtlık bildiren	25	30,00	1,2000	1,22474
	25	85,00	3,4000	2,38048
4. Zaman bildiren	25	32,00	1,2800	1,62070
	25	64,00	2,5600	2,39931
5. Sıralama bildiren	25	5,00	,2000	,40825
	25	25,00	1,0000	2,04124
6. Koşul bildiren	25	16,00	,6400	,99499
	25	44,00	1,7600	2,35018
7. Açıklama bildiren	25	32,00	1,2800	2,30072
	25	65,00	2,6000	2,54951
8. Örnekleme bildiren	25	11,00	,4400	,76811
	25	40,00	1,6000	2,38048
9. Varsayım bildiren	25	4,00	,1600	,62450
	25	10,00	,4000	1,38444
10. Sebep-Sonuç	25	75,00	3,0000	2,64575
	25	97,00	3,8800	1,96469

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 15'te B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yalnızca 1. maddedeki ekleyici bağlaçları (4,41) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (3,88) iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. 3. maddedeki zıtlık bildiren bağlaçların (3,40) orta düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. 2. maddedeki ayırt edici (1), 4. maddedeki zaman bildiren (2,56), 5. maddedeki sıralama bildiren (1), 6. maddedeki koşul bildiren (1,76), 7. maddedeki açıklama bildiren (2,6), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1,6) ve 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcıların (0,40) ise kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Örnek:

*"(…) Bu sözleri incelenirken spor önemini anlanır. **Fakat buna rağmen** her spor her yaşta ve hiç hazırlık yapmadan başlamak doğru değil ve tehlikelidir.(…)"*

Burada “fakat” ile “-A rağmen” aynı işleve sahip bağlaçlar olduğundan, birlikte kullanılmaları gereksiz kullanım örneği oluşturmaktadır. Bu bağlayıcılardan yalnızca birinin kullanımı yeterli olacaktır.

Örnek:

*“Eski çağlarda teknoloji iletişim olmadığı **yüzünden** mi çok savaş oldu? (…)”*

Örnekte görüldüğü gibi “için” bağlayıcı ögesi kullanılması gereken yerde “yüzünden” kullanılmakta, bu da anlatımı bozmaktadır.

Tablo 16. *C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	23	174,00	7,5652	4,69841
	23	113,00	4,9130	,41703
2. Ayırt edici	23	14,00	,6087	,83878
	23	45,00	1,9565	2,49505
3. Zıtlık bildiren	23	61,00	2,6522	1,64064
	23	108,00	4,6957	1,10514
4. Zaman bildiren	23	46,00	2,0000	2,87623
	23	58,00	2,5217	2,50217
5. Sıralama bildiren	23	7,00	,3043	,55880
	23	30,00	1,3043	2,24489
6. Koşul bildiren	23	17,00	,7391	,81002
	23	65,00	2,8261	2,53435
7. Açıklama bildiren	23	22,00	,9565	,82453
	23	80,00	3,4783	2,35236
8. Örnekleme bildiren	23	6,00	,2609	,54082
	23	25,00	1,0870	2,10871
9. Varsayım bildiren	23	,00	,0000	,00000
	23	,00	,0000	,00000
10. Sebep-Sonuç	23	88,00	3,8261	2,63977
	23	108,00	4,6957	1,10514

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 16’da C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki ekleyici bağlaçları (4,91), 3. maddedeki zıtlık bağlaçlarını (4,69) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (4,69) iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. 7. maddedeki açıklama bildiren bağlayıcılarda (3,47) artış görülmüş ve kullanım düzeyleri orta düzeye yükselmiştir. 2. maddedeki ayırt edici (1,95), 4. maddedeki zaman bildiren (2,52), 5. maddedeki sıralama bildiren (1,30), 6. maddedeki koşul bildiren (2,82), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1,08) ve 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcıları (0) kullanma düzeylerinin ise zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Örnek:

*"İnsanüstü güçleri olan bir canlı olsaydım diye daha önce düşünmüştüm ama bunun mümkün olmasına hiç inanmadım **ama herneyse** insanüstü olsam, ilk olarak kazandığım güçlere hakim olmaya çalışacam. (…)"*

Arapçanın niteliğinden dolayı bağlaçlarla uzun cümleler kurma eğilimi olan öğrenciler hem fazla hem de yanlış bağlaç kullanmaktadır. Burada yan yana kullanılmış olan "ama" ve "her neyse" bağlaçlarından "her neyse" fazladır.

Örnek:

*"(…) Bence de bu Allah'ın bir iradesidir. **demek ki** Allah bu dünyayı aynı şekilde yaratmadı. (…)"*

Açıklama bildiren "demek ki" bağlayıcı ögesinden önce "Allah'ın Dünya'yı aynı şekilde yaratmadığına" dair bir açıklama bulunmamaktadır. Açıklama bildiren bir bağlayıcı öge olarak "demek ki" burada gereksiz kullanım örneğidir.

Mısırlı öğrencilerin kurlara göre sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeyleri

Tablo 17. *A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	25	304,00	12,1600	5,73498
	25	82,00	3,2800	1,06145
2. Tekrar	25	345,00	13,8000	4,89047
	25	87,00	3,4800	,87178
3. Sözcük seçimi	25	25,00	1,0000	1,19024
	25	75,00	3,0000	2,50000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 17'de A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (3,28), 2. maddedeki tekrarı (3,48) ve 3. maddedeki sözcük seçimini (3) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

"(…) O da sesli bağırmış bana tabi eve gidebiliriz.(…)"

Bu cümlede "bağırmak" zaten sesli veya daha doğru tabirle yüksek sesle yapılan bir eylem olduğundan gereksiz kullanım örneği oluşturmaktadır.

Örnek:

"Şüphesiz ki okumak çok önemli ve faydalı bir hobidir. Çünkü insanı çok rahat eder, bilgilerini çoğaltır ve zihin açısını genişletir. (…)"

Örnekte eksiltili anlatım sorunu da olmakla birlikte "rahat eder" ifadesi yerine "rahatlatır" sözcüğü kullanılarak gereksiz yardımcı eylemin oluşturduğu anlatım bozukluğunun giderilmesi gerekmektedir.

Tablo 18. *B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	25	319,00	12,7600	5,13387
	25	102,00	4,0800	1,28841
2. Tekrar	25	399,00	15,9600	4,12795
	25	109,00	4,3600	,95219
3. Sözcük seçimi	25	23,00	,9200	,90921
	25	75,00	3,0000	2,50000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 18'de B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (4,08) ve 2. maddedeki tekrarları (4,36) iyi düzeyde; 3. maddedeki sözcük seçimini (3) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. A2 seviyesine göre B1 seviyesindeki öğrencilerin 1. ve 2. maddeleri kullanma düzeyleri artış göstermektedir.

Örnek:

"(…) Bir derste mantık testi yaptı. Benimki iki yüzdü. Orta okulda birkaç senede geçtim.(…)"

Burada öğrenci "mantık" derken ölçülen niteliğinin aslında zekâ (IQ) olduğunu söylemek istemiş. Dolayısıyla yakın ancak doğru sözcük olmadığından kavram alanında sözcük yetersizliği olduğu görülmektedir.

Örnek:

"İnsanlarla iletişim ilişkileri çok önemli. Çünkü kimse dünyada tek başına yaşıyamaz.(…)"

Bu örnekte "iletişim ilişkileri" ifadesi bir kavram gibi kullanılmakta, ancak bu kavramın bir karşılığı bulunmamaktadır. Yalnızca "insan ilişkileri" veya "iletişim" kavramlarından birinin kullanılması daha uygun görülmektedir.

Tablo 19. *B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	25	292,00	11,6800	5,20993
	25	115,00	4,6000	,81650
2. Tekrar	25	384,00	15,3600	4,50814
	25	109,00	4,3600	,95219
3. Sözcük seçimi	25	30,00	1,2000	1,44338
	25	85,00	3,4000	2,38048

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 19'da B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (4,6) ve 2. maddedeki tekrarları (4,36) iyi düzeyde; 3. maddedeki sözcük seçimini (3,4) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

"Spor yapmak insan hayatında en önemli şeylerden biridir. Spor hayatta önemli, güçlü ve etkili bir rolu oynar. Spor yapmak ağır ve aşırı bir şekilde hareket etmekten ibaret değil; ama düzenli ve ağırsız bir şekilde hareket etmektedir. (…)"

Burada "ağır" sözcüğünün ilk kullanımı ile karşıtı olarak "ağırsız" sözcüğünün kullanımı uygun görünmemektedir. "Ağır" ile kastedilen "hızlı", "ağırsız" ile kastedilen de "yavaş" olduğunda anlam düzelmektedir. Bu cümle karşıt kavramların bağdaşıklık oluşturmadaki yerini gösteren kayda değer bir örnektir.

Örnek:

"(…) Türkiye'de Mısır'dan çok farklı şeyler var ama aynı şeyler çok az."

Bu cümledeki zıtlık bağlacı yanlış kullanım örneği oluşturmaktadır. Çünkü bu bağlacın bağladığı iki cümlede de aynı yargı vardır. Dolayısıyla bu cümlede zıtlık bağlacı "ama" yerine ekleyici bağlama ögesi gelmesi gerekmektedir.

Tablo 20. *C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeyleri*

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	23	461,00	20,0435	8,34200
	23	107,00	4,6522	,77511
2. Tekrar	23	575,00	25,0000	5,12569
	23	105,00	4,5652	,84348
3. Sözcük seçimi	23	20,00	,8696	,96786
	23	63,00	2,7391	2,49030

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

Tablo 20'de C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında, B2'de olduğu gibi 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (4,65) ve 2. maddedeki tekrarları (4,56) iyi düzeyde; 3. maddedeki sözcük seçimini (2,73) ise zayıf düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

"(…) Kısacası spor yapmak sağlığın başlığıdır. Sporun insanın vücudu için çok faydaları var. Sporun sağlığa olumlu etkisi vardır. Spor yaptıkça insan hastalardan uzaklaşarak sağlıklı olur.(…)"

Bu cümlede "sağlık" kavramının karşıtı olarak "hastalardan" sözcüğü yerine "hastalıktan" denmesi gerekmektedir.

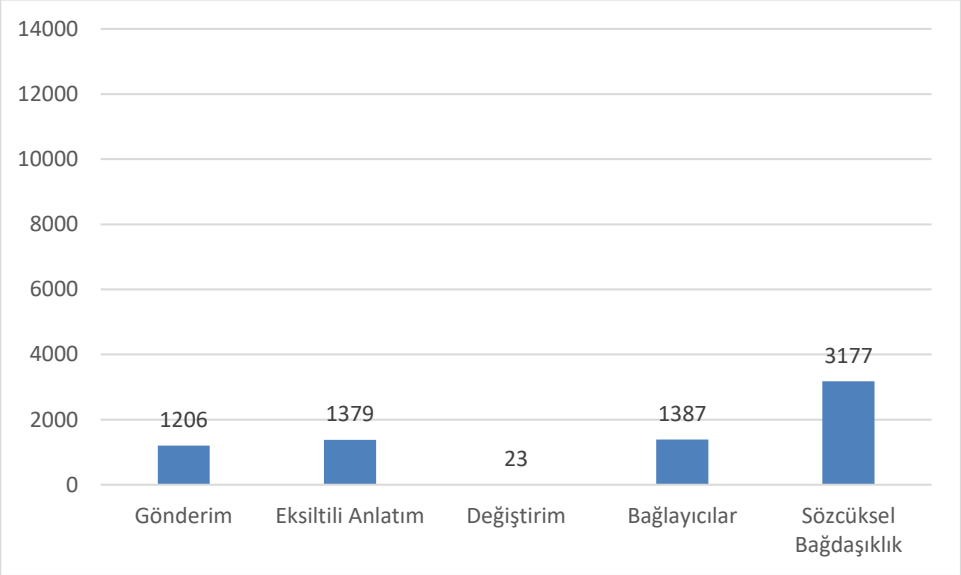
Örnek:

*"(…) Sonuçta bütün sorunların **çözülmesi** vardır. Bizden kötü davranışlar oluyor. Yani çözümler ellerimizdedir."*

Karşıt anlamlı sözcüklerin doğru kullanımı anlama güç katmaktadır ancak buradaki ilk cümlede "çözüm" denmesi gereken yerde "çözülme" gibi yanlış bir sözcük kullanılmıştır.

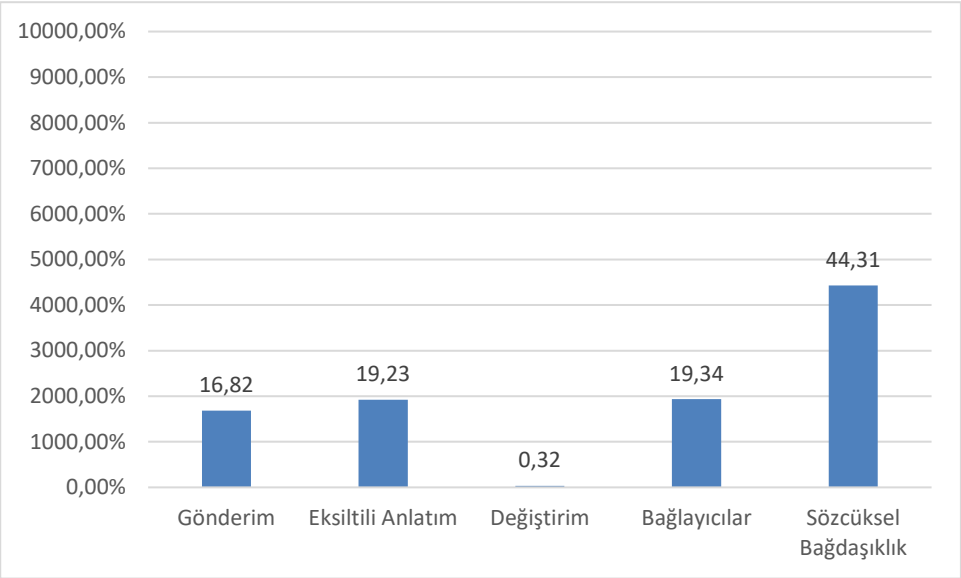
Mısırlı Öğrencilerin Kullandıkları Bağdaşıklık Ögelerinin Tüm Kurlara Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Aşağıda çalışmada elde edilen bütün bağdaşıklık araçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiş, bütünsel olarak bağdaşıklık araçlarının sıklık ve dağılımları Grafik 1, 2 ve 3'te gösterilmiştir:



Grafik 1. *Toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı*

Grafik 1'de görüldüğü gibi A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam sözcük sayısı yaklaşık 14.000'dir. Bu sayının içerisinde 1206 gönderim, 1379 eksiltili anlatım, 23 değiştirim, 1387 bağlayıcı ve 3177 sözcüksel bağdaşıklık ögesi tespit edilmiştir.



Grafik 2. *Toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının oransal dağılımı*

Grafik 2'de Mısırlı öğrencilerin toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçlarını kullanımına oransal olarak bakıldığında çoktan aza doğru sözcüksel bağdaşıklık %44,31; bağlayıcılar %19,34; eksiltili anlatım %19,23; gönderim %16,82 ve son olarak değiştirim %0,32 şeklindedir. Değiştirim ögeleri çok az kullanıldığı için grafiğin ilgili bölümünde çizgi hâlinde görünmektedir.

Grafik 3. *Toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının seviyelere göre dağılımı*

Toplam sözcükler içerisinde bağdaşıklık araçlarının seviyelere göre dağılım tablosunda (Grafik 3) görüldüğü üzere beş bağdaşıklık ögesinde de düzenli değilse de A2 ve C1 seviyeleri arasında artış gözlemlenmektedir. Ancak bu artış, doğruluk düzeyine aynı oranda yansımamıştır. Orta seviyedeki B1 ve B2 metinlerinin ise bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından pek farklı olmadığı söylenebilir.

Hatta örneğin Tablo 6 ve Tablo 7'de de görüleceği gibi eksiltili anlatımda B1 öğrencilerinin kullanım sıklığı, B2 öğrencilerininkinden yüksek çıkmıştır. Ayrıca değiştirim ögeleri sayıca çok az olduğu için grafikte görünmemektedir. A2 seviyesinde 4 (bkz. Tablo 9), B1 seviyesinde 1 (bkz. Tablo 10), B2 seviyesinde 8 (bkz. Tablo 11) ve C1 seviyesinde 10 (bkz. Tablo 12) kez kullanıldığından değiştirim ögelerinin kullanım sıklığında artış olduğu ancak her seviyede kullanım düzeyinin zayıf olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Büyükikiz ve Hasırcı (2013: 54) öğrencilerin yaptığı yanlışların; öğrenme sürecinin, öğretim araçlarının ve tekniğinin yeniden gözden geçirilmesine ilişkin önemli ipuçları sunduğunu belirtmektedirler. Bu anlayışla, araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda benzeri araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak hedef dil olarak Türkçenin öğretiminde Mısırlı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmada Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık ögelerine ilişkin bulguların değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Gönderimle ilgili sonuçlar

Gönderim ögelerinin sıklığı bakımından A2 (310), B1 (286), B2 (274), C1 (336) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. 100 metinde toplam 1206 kez gönderim ögesi kullanılmıştır (Grafik 1). Bu oran tüm bağdaşıklık araçları içerisinde %16,82'lik bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Öğrencilerin gönderim ögelerinden dönüşlülük ve ilgi zamiri kullanımlarının tüm seviyelerde zayıf olması, gönderim ögelerinin kullanım sıklığını düşürmektedir.

Eksiltili anlatımla ilgili sonuçlar

Eksiltili anlatım ögelerinin sıklığı bakımından A2 (313), B1 (348), B2 (326), C1 (392) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. İncelenen 100 metinde toplam 1379 kez eksiltili anlatım ögesi kullanılmıştır (Grafik 1). Bu oran tüm bağdaşıklık araçları içerisinde %19,23'lük bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Eksiltili anlatım ögelerinden eklerin ve cümlenin düşürülmesi konusunda öğrencilerin zayıf oldukları ve seviyelere göre artış göstermedikleri görülmüştür.

Değiştirimle ilgili sonuçlar

Değiştirim ögelerinin sıklığı bakımından A2 (4), B1 (1), B2 (8), C1 (10) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. Öğrenciler değiştirim ögesini neredeyse hiç kullanmamıştır. Toplamı 14.000'i bulan sözcük sayısı içerisinde sadece 23 kez kullanılan değiştirim

ögeleri toplam bağdaşıklık araçları içerisinde %0,32'lik bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Görüldüğü gibi değiştirim ögelerinin kullanımı her seviyede zayıftır.

Bağlama ögeleri ile ilgili sonuçlar

Bağlama ögelerinin sıklığı bakımından A2 (293), B1 (322), B2 (337), C1 (435) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış gözlenmekte; A2, B1 ve B2 grupları arasındaki artışın çok az olduğu görülmektedir. Buna karşın A2 ve C1 öğrencileri arasında toplam sayı içerisinde (+142 ile) %48,46'lık hatırı sayılır bir artış gözlenmektedir. Bu da öğrenim sürecinde bağlayıcı öge kullanımının gelişme gösterdiği biçiminde yorumlanabilir. Bağlama ögeleri, bağdaşıklık araçlarının toplamı içerisinde ise %19,34'lük bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Bağlayıcı ögelerden özellikle varsayım bildiren bağlama ögelerinin neredeyse hiç kullanılmadığı, bunun yanı sıra ayırt edici, sıralama, koşul ve örnekleme bildiren bağlayıcıların da pekiştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Sözcüksel bağdaşıklık ile ilgili sonuçlar

En çok kullanılan bağdaşıklık araçları olan sözcüksel bağdaşıklık ögeleri, kullanım sıklığı bakımından A2 (674), B1 (741), B2 (706), C1 (1056) seviyelerindeki öğrenciler için periyodik olarak artış göstermemekte; A2, B1, B2 öğrencileri arasında önemli bir fark görülmemektedir. Ancak A2 ve C1 öğrencileri arasında (+382 ile) %56,67'lik bir artış olduğu tespit edilmiştir. Sözcüksel bağdaşıklık ögeleri, bağdaşıklık araçlarının toplamı içerisinde %44,31'lik bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 1 ve Grafik 2). Sözcüksel bağdaşıklık konusunda öğrencilerin seviyelere göre kullanım oranlarında artış görülmüştür. Ancak zıt kavramların bir arada kullanımını ve kalıp sözlerin kullanımını içeren sözcük seçiminde Mısırlı öğrencilerin yetersiz oldukları anlaşılmaktadır.

Alanyazına bakıldığında bağdaşıklıkla ilgili olarak yapılmış farklı çalışmalarda (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban ve Karadüz, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013; Aramak, 2016) değişkenlere göre bağdaşıklık ögelerinin kullanımına yönelik şu farklı sıralamaların elde edildiği görülmektedir:

- Coşkun (2005): *eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, sözcük bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim* (ilköğretim öğrencileri-öyküleyici anlatım),
- Coşkun (2011): *eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, sözcük bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim* (Türk ve Özbek öğrenciler-öyküleyici anlatım),
- Çoban ve Karadüz (2015): *gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri, sözcük bağdaşıklığı* (7. sınıf öğrencileri-öyküleyici anlatım),
- Keklik ve Yılmaz (2013): *bağlama ögeleri, gönderim, eksiltili anlatım ve değiştirim* (11. sınıf öğrencileri-öyküleyici anlatım),

- Aramak (2016): *bağlama ögeleri, gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım ve sözcük bağdaşıklığı* (C1 seviyesindeki yabancı öğrenciler-paragraf yazma).

Bu çalışmada ise bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı açısından, çoktan aza doğru *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim* biçiminde bir sıralama ortaya çıkmıştır.

Çalışmada sözcüksel bağdaşıklık ögelerinin diğer bütün çalışmalardan (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban ve Karadüz, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013; Aramak, 2016) farklı olarak birinci sırada yer alması, değerlendirme yapılırken aynı kavram alanına ait sözcüklerin tekrar edildiklerinde de sayıma tabi tutulmasına bağlanabilir. Diğer çalışmalarda sözcüksel bağdaşıklığın nasıl tespit edildiğine yönelik bir açıklama olmamakla birlikte çıkan sonuçlardan anlaşılan kanı budur. Tekrar edilen aynı kavram alanına ait sözcüklerin ayrı ayrı sayılmasındaki amaç da doğru kullanım düzeyini tespit edebilmektir. Çünkü aynı sözcük, metnin bir yerinde doğru bir başka yerinde yanlış kullanılmış olabilmektedir.

Coşkun (2005, 2011)'un çalışmalarında eksiltili anlatım ögeleri bağlama ögelerinden fazla kullanılmıştır. Bu çalışmada çıkan sonuca göre ise bağlama ögeleri eksiltili anlatım ögelerinden fazladır. Yukarıda belirtildiği üzere sıralamadaki bu farkın, Arapçanın bağlaçların sık kullanıldığı bir dil olmasından ve öğrencinin bu alışkanlığını yabancı dil olarak öğrendiği Türkçeye de aktarmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çoban ve Karadüz (2015)'ün çalışmalarında gönderim ögeleri birinci sırada yer almaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımları üzerine yapılan çalışmada çıkan bu önemli farkın, bağdaşıklık araçlarının kullanımında yaş ve metin türü değişkenlerinden kaynaklandığı, dolayısıyla bu konuda farklı değişkenleri temel alan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Keklik ve Yılmaz (2013)'ın çalışmaları da ana dili Türkçe olan 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımları üzerine yapılmasına karşın Çoban ve Karadüz (2015)'ün çalışmalarından farklı sonuç çıkmış, bağlayıcı ögeler birinci sırada yer almıştır. Bu fark, metin türü farklı olmamakla birlikte yaş (veya öğrenim kademesi) değişkeninin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyine etkisini göstermesi açısından önemlidir.

Aramak (2016)'ın çalışmasında sözcüksel bağdaşıklık son sırada, bağlayıcı ögelerin kullanımı ise ilk sıradadır. Bizim çalışmamızda sözcüksel bağdaşıklığın ilk sırada yer almasının nedeni daha önce de açıklandığı gibi doğruluk düzeyini tespit edebilmek için aynı kavram alanından olup tekrar edilen sözcüklerin yeniden sayılmasıdır. Bunun dışında gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım ve bağlaçların kullanımında da paralellik olmaması, Aramak (2016)'ın Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle ve sadece C1 düzeyindeki öğrencilerle çalışmasıyla açıklanabilir. Çünkü C1 ana dili

düzeyidir ve bu nedenle de Keklik ve Yılmaz (2013)'ın 11. sınıfta öğrenim gören ana dili Türkçe olan öğrencilerle yaptıkları çalışmaya yakın sonuçlar elde edilmiştir.

Yapılmış çalışmalarda bağdaşıklık araçlarını kullanma bakımından ana dili Türkçe olan öğrenciler [Coşkun (2005), Çoban ve Karadüz (2015), Keklik ve Yılmaz (2013)] ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri [Coşkun (2011), Aramak (2016)] ayırt edici sonuçlara ulaşılamadığı görülmektedir. Bu çalışmada çıkan *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim* sıralamasının temelde "yurt dışında Türkçe öğrenme faktöründen ve ana dilden yapılan aktarmalardan kaynaklandığını" söylemek mümkündür. Tüm bu çalışmalar "yaş, dil seviyesi, uyruk, ana dili ve yabancı dil olarak öğrenme" değişkenlerine göre farklı sonuçlar ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Çalışmada ulaşılan yukarıdaki sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Yazma becerisi dönütleri kişiye özel olmalıdır. Çünkü öğrencilerin yapacağı hatalar kişiye has özellikler göstereceğinden verilecek dönütler de herkesin kendi yanlışını düzeltmesine yönelik olmalıdır. Bunun yanı sıra özellikle paragraf düzeyinde uygulamalar yapılmalıdır.

İletişimsel yaklaşıma göre dil bilgisi doğrudan öğretilmese de yok sayılamaz. Çünkü bağdaşıklık oluşturan ögeler arasında dil bilgisi yapıları da bulunmaktadır.

Farklı ülkelerdeki öğrencilerin aynı dili öğrenirken karşılaştıkları güçlükler aynı değildir. Dolayısıyla yalnızca Mısırlı öğrenciler üzerine yapılan bu araştırmayla özele inilmeye çalışılmıştır. Benzeri bölgesel çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Hedef dil ve kaynak dil arasındaki benzerliklerden yararlanıp farklılıklardan doğan güçlükleri ortadan kaldıracak yerel nitelikli yazma çalışmalarına yer verilmeli, bu çalışmaların sonuçları hizmet içi eğitim ve sertifika programlarında paylaşılmalıdır.

Öğrencilerden beklenen hedef davranış, bağdaşıklık araçlarını yerinde ve etkin kullanmak olduğundan öğrenciye kaynak olacak materyallerin buna uygun nitelikler taşıması gerekir. Böylece uygun materyaller kullanılarak bağdaşıklık araçlarının öğretimi ve yinelemelerle pekiştirilmesi sağlanmalıdır.

Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı, metin türü ve konuya göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla ders kitapları için metin türü ve konu seçimi yapılırken bağdaşıklık araçları göz önünde bulundurulmalı, metin seçiminde öğrenciden beklenen bağdaşıklık araçlarının dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretim sürecinde öğrencilere farklı bağdaşıklık araçlarının kullanımına olanak tanıyan konu çeşitliliği sağlanmalı ve yazma becerisine dair "kontrollü, güdümlü ve serbest yazma" tekniklerinden her birine yer verilmelidir.

Kaynaklar

Aksan, D. (2009). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aramak, K. (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanım Düzeyi Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, H. A. (2006). Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*, 191-204.

Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1/4*, 51-62.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık*, *Tutarlılık ve Metin Elementleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2011) Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Bahar,* 881-899.

Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28/1*, 165-176.

Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (19),* 67-96.

Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretiminde Sıklık Çalışmalarının Yeri. *Gazi Türkiyat, Bahar, 10,* 81-89.

Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7,* 373-385.

Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6/4*, 139-157.

Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER*. Dil Dergisi, 125,* 24-34.

Maden, S., Dinçel Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4/2*, 748-769.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Musaoğlu, M. (2003). Türkçenin İşlevsel Dilbilgisi ve Metin Kompozisyonu. *Dil Dergisi, 120,* 22-40.

Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, Suna Ağıldere, *Günümüz Dilbilim Çalışmaları,* 121-132.

Özkan, A. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *V. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, *TÖMER Dil Dergisi, Mayıs,* 111-121.

Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in 'Onikiye Bir Var" Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13,* 167-182.

TELC Language Tests. (2012). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi.* (5 Mart 2016 tarihinde https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/ Diller_iain_ Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden erişilmiştir.)

Toklu, M. O. (2009). Dilbilime Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6/4,* 849-863.

Zor, B. M. (2006). *Using Grice's Cooperative Principle and Its Maxims to Analyze Problems of Coherence in Turkish and English Essays*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

In this study, where the skills of using the cohesion tools of the Egyptian students learning Turkish and the erroneous examples regarding this subject matter analyzed through the synchronous frequency study, whether there are improvements between different levels of classes, which is the basic variable, is also revealed.

The study is conducted to seek an answer for the basic question of "In what degree do the Egyptian students learning Turkish as a second language use the cohesion tools in forming texts"

Method

The model of this study is the "descriptive relational survey model." The study is both a qualitative and quantitative study in terms of evaluation of the data. The target group of the study is determined through the "purposive sampling" (Balcı, 2009: 98).

In the study, the written expressions of 100 Egyptian students studying at the basic, intermediary and upper levels at the Cairo Yunus Emre Turkish Cultural Center have been evaluated in terms of cohesion which is among the criteria of textuality.

In the study, the texts that the students had formed in regards to one topic which they had chosen among 5 event and 5 thought texts which had been determined by obtaining expert opinions have been analyzed. The obtained data have been qualitatively and quantitatively analyzed. Their levels of using cohesion tools have been presented in numerical data, and by the qualitative evaluation method, the problems in the written expression studies have been given with the examples from the students' papers.

Conclusion and Discussion

The number of total words that the Egyptian students had used in their written expressions is approximately 14.000 words. Within those words, 1206 references, 1379 elliptical expressions, 23 substitutions, 1387 conjunctive elements and 3177 lexical cohesion elements have been determined.

When the Egyptian students' usage of the cohesion tools within the total number of words is examined proportionally, from the biggest value to the smallest, the lexical cohesions are 44.31 %, conjunctives are 19.34 %, elliptical expressions are 19.23 %, references are 16.82 % and lastly substitutions are 0.32 %.

Despite the fact that the distribution of the cohesion tools among the total number of words in accordance to their levels is not regular through the five cohesion elements, an increase has been observed between the levels of A2 and C1. However, this increase has not reflected on the correctness level in the same ratio. It may be said that the B1 and B2 level texts in the medium level are not that different in terms of the use of cohesion tools. Indeed, the frequency of the use of B1 students of the elliptical expression, for instance, has been higher than that of the B2 students. As it is used 4 times in the A2 level, 1 time in the B1 level, 8 times in the B2 level and 10 times in the C1 level, it may be said that there had been an increase in the frequency of the use of substitution elements, however the level of use is weak at every level.

In different studies that had been conducted (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban and Karadüz, 2015; Keklik and Yılmaz, 2013; Aramak, 2016), different rankings regarding the use of the cohesion elements in accordance to the variables have been obtained. And in this study, in terms of the frequency of the use of the

cohesion tools, a ranking has emerged descending from the most to the least such as lexical cohesion, connection elements, elliptical expression, reference and substitution.

In this study, the taking place of the lexical cohesion elements in the first place, being different from all other studies (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban and Karadüz, 2015; Keklik and Yılmaz, 2013; Aramak, 2016), may be related to the counting of the words that belong to the same conceptual area when they are repeated while making an evaluation. Despite the fact that there is no explanation as to how the lexical cohesion is determined in other studies, this is what is understood from the revealed results. The purpose of separately counting the words that belong to the same repeated conceptual area is to be able to determine the correct level of usage. Because the same word may be used correctly in one place of the text while being used incorrectly in another place.

In the studies of Coşkun (2005, 2011), the elliptical expression elements have been used more frequently than the connection elements. According to the result that emerged in this study of ours, the connection elements are used more frequently than the elliptical expression elements. It may be said that this difference in ranking may originate from the fact that Arabic is a language where conjunctions are frequently used and the students transfer this habit to Turkish which they learn as a foreign language.

In the studies of Çoban and Karadüz (2015), the reference elements ranked first. It may be stated that this significant difference which emerged in the study which was made on the 7th grade students' narrative expressions originates from the variables of age and type of text in the use of the correlative tools and therefore there is a need to have studies that take different variables as the basis in this regard.

Despite the fact that the studies of Keklik and Yılmaz (2013) had been made on the narrative expressions of the 11th grade students whose native languages are Turkish, a different outcome has emerged than the studies of Çoban and Karadüz (2015) and the conjunctive elements ranked first. This difference is significant in terms of the age (or the schooling level) variable showing its impact on the level of the use of correlative tools despite that the type of the text was not different.

In the study of Aramak (2016), the lexical cohesion ranked the last and the use of conjunctive elements ranked the first. In our study, as it is explained before the reason that the lexical cohesion ranked first is the recounting of the words that had been repeated which are from the same conceptual area for the purpose of determining the level of correctness. The absence of parallels in referencing, substitution, elliptical narration and the use of conjunctions except this, may be explained by the fact that Aramak (2016) has worked with foreign students learning Turkish in Turkey and only with the students at the C1 level. Because the C1 level is the native language level and thus, results have been obtained which is close to the study where Keklik and Yılmaz (2013) have conducted with students whose native language were Turkish at the 11th grade.

Consequently, it is seen that no distinctive results have been obtained in the studies that were made distinguishing the students whose native language were Turkish in terms of their use of the correlative tools [Coşkun (2005), Çoban and Karadüz (2015), Keklik and Yılmaz (2013)] and the students learning Turkish as a second language [Coşkun (2011), Aramak (2016)]. It is possible that the sequence of lexical cohesion, connection elements, elliptical narrative, reference and substitution, which emerged in this study, basically "originated from the factor of learning Turkish abroad and borrowings from the native language." All of those studies show that different outcomes mas emerge based on the variables of "age, level of language, nationality, native language and learning a second language."

No periodic increase has been observed among the students at the A2 (310), B1 (286), B2 (274), C1 (336) levels in terms of the frequency of reference elements. A total of 1206 reference elements has been used in the examined 100 texts. This ratio comprises the percentile of 16.82 % among all cohesion tools. The weakness of the students' use of reflexivity and relative pronouns, which are among the reference elements, at all levels lower down the frequency of the use of reference elements.

No periodic increase has been observed among the students at the levels of A2 (313), B1 (348), B2 (326), C1 (392) in terms of the frequency of the elliptic narration elements. A total of 1397 elliptic narration elements has been used in the examined 100 texts. This ratio comprises the percentile of 19.23 % among all cohesion tools. It has been seen that the students had been weak regarding reducing the affixes and sentences, which are among the elliptic narration elements, and they did not display any increase in regards to the levels.

No periodic increase has been observed among the students at the levels of A2 (4), B1 (1), B2 (8), C1 (10) in terms of the frequency of the substitution elements. The students almost never used substitution elements. The substitution elements which had been only used 23 times among the number of words which accounts to a total of 14.000 words comprise the percentile of 0.32 % among all cohesion tools. As it is seen, the usage of the substitution elements is weak in all levels.

A periodic increase has been observed among the students at the levels of A2 (293), B1 (322), B2 (337), C1 (435) in terms of the frequency of the connection elements and it is seen that the increase among the

groups of A2, B1 and B2 is very minimal. However, a significant increase of 48.46 % (+142) is observed within the total number among the A2 and the C1 students. This might be interpreted that the use of the connection elements has shown improvements during the learning process.

The reference elements comprise a percentile of 19.34 % within the total of cohesion tools. It is seen that the reference elements which connote especially assumptions had almost been never used and also studies were needed regarding reinforcing the conjunctives that connote distinguishing, listing, condition and sampling.

The lexical cohesion elements which are the most frequently used cohesion tools do not display any increase periodically for the students in the A2 (674), B1 (741), B2 (706), C1 (1056) levels; and no significant difference is seen among the A2, B1 and B2 students. However, it has been determined that an increase of 56.67 % (+382) had taken place among the A2 and C1 students. The lexical cohesion elements comprise a percentile of 44.31 % within the entire cohesion tools. An increase is seen in the usage ratios according to the levels of the students about the lexical cohesion. However, it is seen that the Egyptian students were insufficient in choosing words that include the use of opposite concepts at the same time and of the expressions.

The following suggestions may be made based on the results above:

The writing skills feedbacks should be personal, also especially paragraph level applications need to be made.

The differences that the students in different countries encounter while learning the same language. Thus, similar regional studies need to be increased.

By benefiting from the similarities between the target language and the source language and the local writing exercises need to be employed that would eliminate difficulties arising from the differences, and the outcome of such studies need to be shared in the in-service training and certification programs.

As it is expected that the students would use the cohesion tools appropriately and effectively, the class materials need to have characteristics that fit into this. Also attention needs to be paid to the balance of distribution of the cohesion tools in the selection of texts.

The variety of topics that allow the students to use the cohesion tools for the duration of the studies and various techniques regarding writing skills need to be included.

Ek 1: Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği

BAĞDAŞIKLIK ARACI	ÖRNEK	Kul. Sayısı	Kullanım Düzeyi		
1. Gönderim					
1.1. Zamirler			Zayıf (1)	Orta (3)	İyi (5)
1.1.1. Şahıs Zamirleri	Heyecanla **Filiz**'i bekliyordu. **O**na anlatacağı çok şey vardı.				
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri	Ali, Ankara'ya **kendi** arabasıyla gitmiş.				
1.1.3. İşaret Zamirleri	Serpil **vitrindeki kitapla**ra baktı. **Bunlar**ı daha önce hiç görmemişti.				
1.1.4. İlgi Zamiri	Hakan'ın **çanta**sı Sedat'ın**ki**nden daha ağırdı.				
1.2. İşaret Sıfatları	Bahçeye çıktı. **Güzel bir gül**ü dalından kopardı. **Bu gül**ü Aslı'ya verecekti.				
1.3. Karşılaştırma	Ahmet'in babası, İsmail'in babasından **daha** zengindir. Ahmet'in evi Alilerin evi gibi/kadar temizdi.				
2. Eksiltili Anlatım					
2.1. Cümlenin Düşürülmesi	A: Ankara'ya yarın mı gideceksin? B: Evet. **(Ankara'ya yarın gideceğim.)**				
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	**Sezgin**, **karnesini** alır almaz evin yolunu tuttu. Bir an önce annesine gösterecekti.				
2.3. Eklerin Düşürülmesi	Burak o gün çok mutlu **(ydu)** ve huzurluy**du**.				
3. Değiştirim					
3.1. İsme Dayalı Değiştirim	*Bu tarla çok **verimli**. Aşağıdaki tarla da **öyle**.*				
3.2. Fiile Dayalı Değiştirim	Biraz düşündükten sonra en doğru kararın **özür dilemek** olduğunu düşündü ve **öyle yaptı**.				
3.3. Cümleye Dayalı Değiştirim	**Yarın sınıf arkadaşı Rıza'nın evine gidecekmiş. Orada ders çalışacaklarmış. Öyle** söylüyor.				
4.Bağlama Ögeleri					
4.1. Ekleyici	Ayşe büroya girdi **ve** Fatih'in masasına oturdu.				

4.2. Ayırt Edici	Hayri ben gelene kadar **ya** kolileri taşısın **ya da** bahçe duvarını boyasın.				
4.3. Zıtlık Bildiren	Kamil çok çalıştı **ama / fakat / lakin / maalesef** başaramadı.				
4.4. Zaman Bildiren	Ders çalışmaya başlama**dan önce** biraz televizyon izledim.				
4.5. Sıralama Bildiren	**Hem** elma soyuyor **hem de** televizyon izliyor. **Ne** kendisi uyuyor **ne de** başkasını uyutuyor.				
4.6. Koşul Bildiren	**Eğer/şayet bu** işi başarıyla bitirir**se**k çok para kazanırız.				
4.7. Açıklama Bildiren	Bana bir sürü mazeret saydı. **Yani / belli ki / demek ki / meğer** işi yapmaya gönlü yok.				
4.8. Örnekleme Bildiren	Çocukların çoğu sağlıklı bir aile ortamına sahip değil. **Örneğin/mesela** Kerem, annesi ve babası boşanmış bir çocuk.				
4.9. Varsayım Bildiren	**Farz edelim ki / diyelim ki / tut ki** eve döndü, tekrar bize alışabilecek mi?				
4.10.1 Sebep + Sonuç İlişkisi Kuran	Sen geleceksin **diye** zeytinyağlı dolma yaptım.				
5. Sözcüksel Bağdaşıklık					
5.1. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma	**Öğrenci**lerin aktif olarak **ders**e katılması **öğrenme**yi olumlu yönde etkilemektedir. **Eğitim** sistemimiz bu ilkeye göre gözden geçirilmelidir.				
5.2. Tekrar	----------				
5.3. Kelime Seçimi	**Varlık** içinde **sefalet** çekiyoruz.				
Metinde Kullanılan Toplam Kelime Sayısı					

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 08.03.2018 Kabul/Accepted:30.03.2018

Eylül Romanında Aşkı Hazırlayan Ortam ve Unsurlar

Hidayet ÖZCAN[*]

Öz

Eylül, Türk edebiyatının en başarılı psikolojik aşk romanıdır. Mehmet Rauf, Eylül'den başka da roman ve hikâye yazmış, dergi çıkarmış olmasına rağmen şöhretini Eylül romanıyla kazanmıştır. Mehmet Rauf, Eylül'de dar mekânda, bir mevsimde gelişen yasak bir aşkın, cinselliğe dönüşmeden yaşanması ve bedelinin de ölümle ödenmesini hikâye eder. Bu yazıda Eylül romanının edebiyatımızdaki yerine değinilecek, sonra da asıl temayı oluşturan yasak aşkın doğmasını oluşturan ortam ve diğer unsurlar üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eylül, Mehmet Rauf, yasak aşk, göz, klasik müzik, baba otoritesi

The Environment and the Elements that Set the Stage for Love in the Novel "Eylül"

Abstract

Eylül, by Mehmet Rauf, is the most successful psychological love novel of Turkish literature. Although Mehmet Rauf wrote other novels and stories and published a magazine besides Eylül, he became famous via the novel "Eylül." In Eylül, Mehmet Rauf tells the story of a forbidden love that develops in a constricted environment, through one season, is lived without any sexual affair, and the price for which is paid with death. In this article, the place of "Eylül" in Turkish literature will be discussed, and, afterwards, the environment and other elements that lead to the inception of the forbidden love that form the plot will be focused on.

Keywords: Eylül, Mehmet Rauf, forbidden love, eye, classical music, father's authority

Giriş

Ahmet Hamdi Tanpınar, "Bizde asıl romancılık Hâlid Ziya ile başlar" (1977: 275) der ve onu bu hükme götüren hususu şöyle açıklar: "Halid Ziya yaratılıştan romancı idi. Vak'a icadı, şahsî yaratma gibi bu sanatın ilk plandaki vasıflarına sahipti" (1977: 278). Güler Güven'in tuttuğu ders notlarında, Tanpınar'ın: "Edebiyat-ı Cedide'nin roman olarak üç eseri vardır: Aşk-ı Memnû, Mâi ve Siyah, Eylül" dediği yazılıdır. Halit Ziya hakkında üç müstakil yazı kaleme alan Tanpınar'ın, Mehmet Rauf'u derslerinde anlattığı ortaya çıkmaktadır. Güler Güven'in notlarından şu bilgilere ulaşıyoruz: "Eylül, Servet-i Fünun'un en belli başlı romanlarından biridir. (…) Eylül tecrit bir psikolojik romandır. (…) Eylülde vak'a yoktur, bu roman bir iddiadır" (2004: 38, 39, 40).

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, BOLU, ozcan_h1@ibu.edu.tr

Mustafa Nihat, "Edebiyatı Cedide romanının, Halit Ziya ile beraber, bir üstadı da Mehmet Rauf'tur" (1934: 353) der. İsmail Habib ise Halit Ziya'yı andıktan sonra Mehmet Rauf'un yanına Hüseyin Cahit'i katar ve "Servet-i Fünun edebiyatında dikkate değer roman veren iki simadan biri Mehmet Rauf, diğeri Hüseyin Cahid' dir. Mehmet Rauf (1874-1932) 'Eylül' romanile unutulmaz bir şöhret kazandı" (1940:569) der. Ahmet Kabaklı, "Servetifünûn'un Halit Ziya'dan sonra en tanınmış romancısıdır" (1970: 770) derken, İnci Enginün, "Mehmet Rauf, Eylül (1900) romanı ile Türk edebiyatında Halit Ziya'dan sonra yer alır" (2006: 364) diyerek aynı görüşü paylaşır. Mustafa Özbalcı da Mehmet Rauf'u Halit Ziya'dan sonra ananlar arasındadır: "Halit Ziya'dan hemen sonra dönemin ikinci mühim romancısı, hiç şüphesiz Mehmet Rauf'tur" (2006:400).

Hakkı Süha Gezgin, kendi düşüncesi yerine "Mehmet Rauf, Halit Ziya'nın çırağıdır, derler. Bu hüküm, eğer çağdaşlarının birbirine tesiri demekse, doğrudur. Fikir, his ve ruh mütâ'laları da sular gibidir. Kendinden aşağıdakileri kaplar" diyerek başkalarının görüşlerini paylaşır (1997:186).

Mehmet Rauf'un Eylül'le büyük bir çıkış yaptığını, diğer romanlarında aynı başarıyı gösteremediğinden Eylül yazarı olarak şöhret bulduğunu söyleyenler daha çok Eylül'ün başarılı bir psikolojik roman olmasına vurgu yaparlar. İsmail Habib, Eylül'de vakanın azlığına, yapılan ruh tahlillerinin de okuyucuyu gerdiğine işaret eder. Okuyucu tarafından beğenilmesini ise üslubunun sadeliğine bağlar: "Bu vak'asız, sadece ruh tahlilleriyle, bir burgu gibi hep olduğu yerde döne döne yürütülen roman, üslubunun da nispeten kırık dökük sadeliğiyle çok beğenilmişti" (1940: 69); Mustafa Nihat, Mehmet Rauf'un romanda yaptığı ruh tahlillerini gereksiz bulur: "Ruhi tahlillere fazla heves etti" (1934: 353) der. Halit Ziya ise hatıralarında, Mehmet Rauf'u başarılı, okuyucuyu ise romanı anlamaktan yoksun bulduğuna işaret eder: "Onun duygularında öyle derin ve ince şeyler vardı ki her eserin üst zarında dolaşan ve sözden, cümleden daha iç katlara inebilmek gücünden yoksun düşünceler, kendisinin biraz karışık cümlelerinde takılıp kalırlar ve bu yeni, yeni olduğu kadar garip dilin altında ne olabileceğini merak etmezlerdi" (1987: 532) der. Cevdet Kudret'e göre, "Eylül bir ruh çözümlemesi romanıdır" (1971: 230). Raif Necdet Kestelli, "Vaktiyle Eylül intişar ettiği zaman ondaki sanat, ondaki kudret-i tahliliye tamamen nüfuz edemeyen bazı arkadaşları"nın verdiği tepkilere işaret eder (2012: 40). Kenan Akyüz, "Mehmet Rauf'un romanları, ferdin iç hayatını esas alan konuları ile, Servet-i Fünun hareketinin genel karakterlerine daha uygun romantik duyguları, hayalleri ve romantik aşkları işlerler.(…)… romanları içinde psikolojik roman türüne konulabilecek bir tek eseri vardır: Eylül gerçekten, Türk romanının bu tarzdaki en başarılı örneğidir" (1990: 119)diyerek hem Mehmet Rauf'un başarısına, hem de Eylül'ün psikolojik roman oluşuna işaret eder. İnci Enginün'e göre de Eylül, "temiz aşk duygusunu binbir psikolojik dalgalanmasıyla dile getiren bir romandır" (2006: 364). Fethi Naci, "Eylül için hep 'başarılı bir ruh çözümlemesi romanı' diyorlar. Gerçekten de Eylül'de başarılı ruhsal çözümlemeler var" (2007: 17) diyerek hem başkalarının değerlendirmelerini hem de kendi görüşünü

birlikte verir. Ö. Faruk Huyugüzel'e göre, Eylül'de "Şahıslar kadrosu da psikolojik muhtevanın önemi nispetinde dar veya geniş tutulmuştur" (1984: 60). Mustafa Özbalcı'ya göre "Mehmet Rauf 'psikolojik tarz' denilen ve kaynağı insan ruhunun derinlikleri olan fırtınaları, sükûnetleri, girdâpları bir kitap gibi ortaya seren bir roman anlayışının temsilcisidir" (2006: 403). Murat Belge'ye göre, "Öznel-psikolojik romanda hep olduğu üzere olay, eylem, en aza indirgenmiştir" (1998: 345). Hülya Argunşah'a göre de "Türk edebiyatı psikolojik romanın ilk örneği ile Eylül sayesinde tanışır" (2013: 219). Ömer Seyfettin Eylül'ü, "Mehmet Rauf'un Eylül'ü de bizim edebiyatımızda eşi benzeri bulunmayan bir eserdir" (1972: 222) diye yüceltir. Hakkı Süha Gezgin de romanın gördüğü ilgiye işaret eder : "Benim çocukluğumda, bir Eylül kıtlığı vardı. Adı dillerde söylenir, mübalağacı rivayet adeselerinde değeri büyür; fakat kendisini görmek kabil olmazdı" (1997: 185). Ercümend Ekrem Talu ise Eylül'ü bir şaheser olarak değerlendirir: "Eylül, mübalağa etmiyorum, gerçekten bu şaheser sıfatına layıktır" (2005: 126). Yakup Kadri, "İlk gençlik çağımda beni en derin bir tesir altında bırakan kitaplardan başlıcası, Edebiyatı Cedide romancılarından Mehmet Rauf'un Eylül romanı olmuştur. Bunun sebebi de -şimdi yaptığım ruh tahliline göre- hayalimde yaşadığım büyük aşklardan birinin en tipik örneğini bu romanda buluşumdur. Kaldı ki, Halit Ziya ve Hüseyin Cahit gibi üstadlar Eylül'ü bir şaheser ve yazarını bir dahi ilan etmekte birbirleriyle adeta yarışa girmiş idiler" (1990: 17) diyerek romanın edebiyat camiasındaki yankısından bahseder. Ahmet Hamdi Tanpınar Eylül'de, kişilerin psikolojik yönlerine ve birey olma mücadelelerine dikkat çeker: "Müslüman Şark, psikolojik tecessüsü pek az tanımıştır. (…) Bizce İslâmî akidenin hakikaten akim bıraktığı bir saha varsa, o da psikolojik tefahhustur. (…) Ferdi inkâr eden ve hayata göz yuman bir telâkki elbette ki, insanın etrafında dönen bir sanat geleneğini tek başına kuramazdı. Türk hikâyesinin değişebilmesi için ferdin kıymetlenmesi lâzımdı" (1997: 58, 59) diyerek roman kahramanlarının hem birey olmasını hem de romanda psikolojik göstergeleri önemser. Ahmet Oktay, Tanpınar'ın tespitini tekrarlar: "Bireyi önemseyen Mehmet Rauf, tam da bu yüzden Eylül'le psikolojik roman'ın ilk yetkin örneğini vermiştir." (1986: 282) Eylül'ü ithaf ettiği Halit Ziya ise "Eylül romanı yayınlanınca hayran olduk" diye Mehmet Rauf'u ve Eylül'ü yüceltir (1987: 532). Eylül'ün psikolojik roman olmadığını iddia eden İsmet Emre, bu görüşünü şöyle temellendirir: "Eylül'de, Türkçe'nin ilk psikolojik romanı olan Zehra'da yer alan kişilerin yaşadığı bunalımlar, çelişkiler, açmazların dayandığı temellerin hemen hiçbirinin olmayışı; aşırı sevgi, kıskançlık, coşku, vs. gibi duyguların çocuklukla ve genetikle ilişkilendirmelerin bulunmayışı, roman kişilerinin gerçek hayattan kaçmak için psikolojilerine ve soyutlama özelliklerine sarılarak düşlemlerin peşine düşmeyişleri; bilinçaltılarının ortaya çıkardığı düşlerin, gerçek hayatta yorumlanmaya müsait vakıalara dönüşmeyişi vs bakımlarından bu romanı Türkçe'nin ilk psikolojik romanı kabul etmek oldukça güçtür" (2005: 473).

Eylül romanının hikâyesi, dar mekânda, birdenbire gelişen yasak bir aşkın, cinselliğe dönüşmeden yaşanması ve bedelinin de ölümle ödenmesidir.

Kişiler:

Beyefendi	Hanımefendi
(oğulları)	(Gelinleri)
Süreyya	Suat

Necip
(Beyefendi'nin kız kardeşinin oğlu)

Fatin	Hacer
(İçgüveyi)	(Evin kızı)

Suat'ın dadısı Behice ve hizmetçi Perizat.

Eylül, baştan sona yasak bir aşk üzerine bina edilmiştir. Romanın sonunda ödenen ağır bedel ise, yasak aşkın üzerine çekilen bir örtü vazifesi görür. Yaşanan aşk, yasak olmasına rağmen bu bedelle kutsanır.

Vak'a kısaca şöyledir: Suat'la beş yıldır evli olan Süreyya, yaz başlarında taşındıkları bağ evinde sıkıldığından, mevsimin boğucu atmosferinden ve ailenin kontrolünden uzakta eşiyle baş başa bir yaz geçirmek için Boğaz'da -parasını eşi Suat'ın babasından temin ettiği- bir yalı kiralar. Burada, birdenbire yalnız kalan karı koca kendilerine arkadaş olmak üzere Süreyya'nın halasının oğlu Necip'e, yalıya sık uğraması konusunda ısrarlı olurlar. Süreyya gündüzleri bütün zamanını kotrasıyla denizde geçirirken evde dadı ile yalnız yaşamaya mahkûm olan Suat'ın imdadına Necip'in ziyaretleri yetişir. Necip, kadınları hem bedenen hem de duygu bakımından iyi tanıyan bir delikanlıdır. Beyoğlu'nda yaşadığı ilişkilerden dolayı çabuk teslim olan kadınlardan uzak durmaya çalışan Necip, Süreyya'yı hem kadın olarak, hem de kocasına bağlı bir eş olmasından dolayı beğenmektedir. Bu beğeni gittikçe ilgiye ve daha sonra da aşka dönüşür. Süreyya'nın deniz sevdasıyla ihmal ettiği Suat da duygu dünyasını yavaş yavaş Necip'le doldurmaya başlar. Önceleri göz temaslarıyla doğan ve ortak duygularla büyüyen aşk, her ikisini de bir çıkmaza sürükler.

Yaz sonunda aile konağa taşındığından Süreyya da eşiyle -Suat'ın itirazlarına rağmen -konağa döner. Konakta, Necip'in Suat'a, Suat'ın da Necip'e karşı duygularını sezen Hacer her ikisini de takibe alır. Bu durum karşısında Suat ve Necip korkulu bir bekleyiş içine girerler. Necip, son bir hamle ile Suat'a birlikte gitmeyi teklif ederse de Suat bunu imkânsız bulur ve kabul etmez.

Necip'in de konakta olduğu bir gün, konağın üst katında bir yangın çıkar. Herkes aşağıya indiği halde Suat yukarı katta kalmıştır. Süreyya, üst katta alevler icinde kalan karısını kurtarmak için bir hamle yaparsa da gerekli cesareti gösteremez. Suat'ı kurtarmaya koşan Necip'i Suat'la birlikte alevler yutar. Ten teması olmamasına rağmen yasak aşkın günahını ateş temizlemiş olur.

Aşkı Doğuran Dört Etken

Baba Çıkmazı

Romanda Süreyya'nın babası -romanda adı verilmeden, Beyefendi denir- otoriter ve baskındır. Aileyi ilgilendiren hususlarda kendisinden başka kimsenin söz sahibi olmasına imkân tanımaz. Kızı Hacer'in evliliği söz konusu olduğunda eşi Hanımefendi, Necip'in adını gündeme getirince, "Aile içinde böyle izdivaç iyi olmaz" (s. 18) diyerek karşı çıkmış ve "…bir kuş gibi şen, biraz ince ve hoppaca olan Hacer" i (s. 179), "… aradım aradım, ama öyle bir yakut buldum ki" (s. 43) diye nitelediği " …kaleminde (ofisinde) otura otura ihtiyar memurlar arasında büyüyerek ihtiyarlaşmış, tembelleşmiş" (s. 18) Fatin'le evlendirmiştir.

Süreyya yazı geçirmek için geldikleri bağ evinde "…manzaranın mahdudiyeti" (sınırlılığı)nden (s. 13) sıkılmakta "…en sıcak havalarda bile insana can ver"en (s. 13) denize nazır bir yer arzulamaktadır. Bu arzunun önünde bir büyük engel vardır: O engel babadır. Süreyya, "Fakat işte mümkün olmuyor, babam razı değil… Çünkü, çünkü istemiyor, sevmiyor, hepsi işte ondan. Eğer isterse biz mesut olacağız… Bak saadetimize ne kadar ehemmiyetsiz bir mâni (engel) var…"(s. 14) diye babasını eşi Suat'a şikâyet eder. Buna rağmen Süreyya bir yalı kiralamak fikrinde ısrarlıdır. Yalı kiralama meselenin dillere dolandığı bir akşam "…beyefendi sert çehresiyle sükûtunu (sessizliğini) biraz bozarak, 'Ben Suat Hanım'ı böyle çocukluklara kulak asmaz zannederdim" (s. 33) der.

"Zevcesini (karısını) mesut etmek için elli lira bulamayan bir erkek" (s.16) durumuna düşen Süreyya'nın imdadına, Suat'ın babasından gelen para yetişecektir. Bu da Süreyya'yı Suat karşısında zayıflatacak, zaman içinde duygu bakımından birbirlerinden uzaklaşmalarında önemli bir işaret taşı olacaktır.

Akşamları Fatin ile tavla oynayan "Beyefendi haklı haksız huysuzlanarak, hiddetini almak için her şeyi yaparak Fatin'i hırpalar" (s. 227). Odasında "sürahisini boş bulduğu için karısına demedik söz bırakmaz, otuz senelik hayatlarını, bir yük olmak üzere lanetle tahammül edilmiş bir şey gibi gösteren" (s. 228) beyefendi, bu davranışıyla Suat'ı iğrendirir (s. 228). Süreyya'nın baba otoritesinden kurtulma mücadelesi, ancak bir mevsim - o da Suat'ın bulduğu parayla- sürer. Kışı da yalıda geçireceklerini söylemesine rağmen yaz sonunda apar topar konağa dönen Süreyya, birey olma mücadelesini kaybetmiş olur. Konağa döndükten sonra Süreyya Suat'ın nazarında eski değerini iyiden iyiye yitirecektir.

Eskiyen Duygular: Eşlerin Birbirine Yabancılaşması

Eşlerin birbirlerine karşı yabancılaşması, evliliği bekleyen en büyük tehlikedir. Romanın daha başında Mehmet Rauf, Suat'ın evdeki durumunu: "Genç kadın beş senelik derin bir mukarenetin (yakınlığın) verdiği nüfuz-ı nazar ile (etkili bakışla) pek iyi fark ettiği bu neşesizliğin izalesi (giderilmesi)

için artık kifayet edemediğine teessüf eder (yetmediğine üzülür) gibi elîm bir sesle sordu" cümlesiyle verir (s. 12) ve devam eder "…şu ne kadar aşk ve irtibat ile geçerse geçsin beş senelik hayatın siper ettiği kalplerde, bu kalplerin, kalb-i beşerin eskimeye olan kabiliyetinde idi" (s. 13). Bu cümleler, Süreyya - Suat evliliğinde fırtına öncesi sessizliğin yaşandığını göstermektedir.

Yazar anlatıcı devam eder: "… zevcine (kocasına) karşı kalbindeki derin irtibatın (bağlılığın) sevkiyle bu fedakârlığa razı olup söylese bile onun bunu fark ederek, münkesir olduğunu görerek daha rahatsız olacağını yine yeminlerin başlayacağını, hiçbir şeyin değişmeyerek sade zevahir (görünüşte) namına uğraşılmış olacağını düşünüyordu. Çünkü asıl kabahatin köşkte olmadığını hissediyordu; kabahat; şu sebebi düşünülünce kalbini sızlatan can sıkıntısında, ne kadar aşk ve irtibat ile geçerse geçsin, beş senelik hayatın siper ettiği kalplerde, bu kalplerin, kalb-i beşerin (insan kalbinin) eskimeye olan kabiliyetinde idi. Ve kadın, bu acı tefekkürlerle (düşüncelerle) başını eğip sükût ederken" (s. 13); Süreyya, sıkıntının kaynağı olarak "manzaranın mahdudiyeti (sınırlılığı), yek renkliliği" (tek renkliliği)ni (s. 13) ileri sürer. Suat evin içinde gittikçe yalnızlaşmış, hayalleriyle avunmaya başlamıştır. Suat'ın hayallerden kendine bir dünya yarattığını Hacer keşfeder (s. 309). Süreyya ise başka havalarda olduğu için karısının bu hâlini göremez. Suat piyanonun başına geçip de tuşlara dokunmaya başlayınca Süreyya, "Sıcakta dinlenmiyor!" (s. 26) diye itirazda bulunur. Karısının duygularına karşı kayıtsız kalır. Süreyya, yalıya taşındıktan sonra ya kaleme gitmek ister ya da kotrasıyla denize. Suat ise eşiyle, herkesten uzak bir tatil düşlerken dadı ile baş başa kalır. Hâlbuki Suat, yalıda Süreyya'nın kendisiyle baş başa kalmakla mutlu olacağını düşünmüştür. Suat, eşini mutlu etmek için gayret gösterirken Süreyya, Suat'a: "Sen babanı bir daha kandırarak birkaç yüz lira vurabilirsen o zaman istediğimiz gibi bir ev sahibi oluruz" (s. 54) diyerek eşinin karşısında iyice alçalır. Bir zamanlar "sen olmasaydın ölürdüm Suat" (s. 15) diyen Süreyya, yalıya taşındıktan sonra bir yemek sırasında: "…izdivaçta (evlilikte) hanımlar solda sıfırdır" (s.55) diyerek kadınların aile içindeki yerini hiçe saymış olur. Süreyya'nın kendisine karşı ilgisizliğini fark eden Suat: "…bir sene evvel hayatını o kadar mesut ve müreffeh (rahat) görürken bugün sade ve tarif ve iraesi (açıklanması ve gösterilmesi) gayr-ı kabil (imkânsız) şeylerle gözleri açılıp hayatını görmek, ehemmiyet verilmeyip tevekkül gösterilecek yerlerde ciddi davranmak seyyiesiyle (hatasıyla) bir saadetin değil, her hayatta olduğu gibi, saadet rengini muhafaza eden bir saadetsizliğin kurbanı olduğunu, hayatının artık fark edilen bu yarasıyla geçeceğini pek acı acı gör"müştür (s. 116).

Süreyya denize çıktıkça yalıda yalnız kalan Suat: "Süreyya'nın da her şeyini bilirim derken nasıl hiç beklemediği tabiatları çıktığını görüp 'Ben onu bilmiyormuşum, başka bir adammış… Nasıl yaşadım yarabbi, nasıl?" (s.133)diye gelişmeleri sorgulamaya başlar. Bir yaz boyu eşini ihmal eden Süreyya, ailenin konağa taşındığını ileri sürerek kendilerinin de yalıdan konağa taşınma zamanının geldiğini söyleyince, Suat yaz boyu Necip'e karşı gelişen aşkının nihayete erdiğini anlar: "Koca denilen birinin haklı haksız keyfine esir olmaktan başka bir şey olmayan, mesut denilenleri ise onun her türlü

hevesatına (heveslerine) bilâşart (şartsız) münkad ve ram (bağlı ve esir) olmaktan ibaret olan bu izdivaç ona menfur (iğrenç) geliyordu. Artık Süreyya ona düşman görünüyor, şimdiye kadar da böyle mi idi diye hayret ediyordu" (s. 217). Yalıdan konağa taşınırlar. Suat Sürayya'ya hem kırgın hem de kızgındır ve bunu da belli etmektedir: "Bir gece, bermutat (her zamanki gibi) yatmak için odalarına girdikleri zaman, Süreyya gülerek kendine takarrüp etti (yaklaştı), ellerini uzatarak ve 'Hala affetmeyecek misin Suat, ne kindar imişsin!' diye yalvararak ellerini almak iste"r (s. 261). Bu durum karşısında Suat: "… birden eski seneleri yadettiren bu sada-yı samimiyetle (samimiyet sesiyle) kendine acındığını görünce (…) bir şikâyet ihtiyacıyla uzun uzun ağlar" (s. 261). Bu, ağlayış Süreyya'nın af dilemesinden çok Necip'e karşı gelişen aşkın çıkmaza girmesine dökülen gözyaşlarıdır. Çünkü Suat'ın, Süreyya'ya olan sevgisi tükenmiştir. Necip'in konağa geldiği bir gün, yalnız kaldıklarında Necip'in "Ah Suat gel gidelim" (s. 281) teklifine karşı Suat, "-Hayır Necip, hayır (…); bana birbirimizden o kadar şey istemeye hakkımız yoktur gibi geliyor… Hem her şeyi unutsam bile Süreyya var. Bilsen ona ne kadar acıyorum" (s. 281) der. Bu acıma duygusu, Suat ile Süreyya'nın evliliklerinde gelinen son noktadır.

Aşkın Ana Rahmi: Göz

Aşkın tohumu gözlerde atılır, gönül ikliminde beslenir, gözyaşıyla sulanır, gözlerin ebediyyen kapanmasıyla sonlanır. Aşk, insanoğluna verilmiş bir nimettir. Meşru olanı da memnu olanı da yakıcıdır.

İbnu'l-Kayyim El-Cevziyye, "Aşk, kalpte sevgilinin istekleri haricinde her şeyi yakan bir ateştir.", "Göz bir kılavuz ve öncü, kalp ise istenç sahibi ve göndericidir. Birincisi gözlemekten ikincisi de kavuşmak ve elde etmekten zevk aldığı için, arzu ve heva yularının iki tarafıdırlar. Başları belaya ve dara düşünce birbirlerini kınamaya ve azarlamaya başlarlar" (2009: 29, 113) der. Teodor Reık'a göre "… sevgi, bilinmeyen bir fizik gücüdür, kökeni henüz bulunmamış ve niteliği henüz anlaşılmamıştır.", Cinsel nesneyle sevgi nesnesi iki ayrı kimse olabilir" (2005: 140, 150). İbn Hazm'a göre "… aşk ruhların çeşitli yaratıklar arasında bölünmüş parçalarının birleştirilmesidir. (…) Ruhu kucaklayan gerçek sevgi (…) …ancak ölümle sona erebilir. (…) İlki sevgiliyi derinden derine seyre dalmaktır. Göz ruha açılan büyük bir penceredir. Gönlün sırlarını keşfe çalışır ve en gizli düşüncelerini açığa vurur. Gönül tercümanıdır göz" (1985: 72, 74, 80). İskender Pala: "Bütün aşk hikâyelerinin en unutulmaz ve heyecan verici sahnesi, sevenin sevgiliye ilk baktığı andır şüphesiz. (…) Göz… Savaşı başlatan haberci. (…)Bakış… Elde olmayan kader; ilahi kaza. (…) Ve aşk… Kalp ile göz arasında kutlu bir hadise" (2008: 12,13) demektedir. Gerçi Eylül'de aşk kutlu hadise değil, tam tersi büyük bir aile faciası ile neticelenecek memnu bir aşktır. Göz ise, Eylül'de hem bir duygu alışverişi aracı, hemduygularını okudukları bir levha, hem de bir uzaktan da olsa bir temas aracıdır.

Eylül romanında aşk gözlerde başlar, göze kondurulan bir öpücükle neticelenir. Eylül'de vak'ayı romanın başından sonuna kadar Suat'la Necip'in gözlerinden takip edebiliriz.

Romanın başlarında Süreyya, yalıya gitmek düşüncesini, "… başını çevirip zevcesinin (karısının) sürur ile (sevinçle) parlayan siyah gözlerine bakarak" (s.14) açıklar.

Necip'in Suat'ı düşünürken birden onun " gözlerinde istasyona kadar gitmek arzusunu oku(r)" (s.38). Bu ilk bakıştır ve kadınları iyi tanıyan Necip, bu bakıştaki ifadeyi derhal yakalar.

Süreyya ile Suat, misafir ettikleri Necip'i yolcularken çiftlik hayatından bahis açılır. Süreyya: "… sakin geçecek bir çiftlik ömrü için bütün bu sahte ihtişamları feda edeceğini" (s. 60) söylemesi üzerine "Necip Suat'ın Süreyya'ya nasıl baktığına dikkat edip, 'Evet, dedi, sizi oraya kadar takip edecek bir refikanız (karınız) olduktan sonra…' O zaman Suat'ın gözleri o nazar-ı şefkati (şefkatli bakışı) kaybetmeksizin Necip'e döndü; ve o kadar derin, sıcak bir muhabbet ile pür-nemdi (ıpıslak) ki Necip ruhu eriyor zannetti bir saniye mesut bir heyecanla titredi." (s. 60) Aslında Suat, Necip'e bir kadın ve eş olarak kendisinin takdir edilmiş olmasına duyduğu teşekkür ifadesi olarak bakmış; Necip ise bu bakıştan farklı etkilenmiştir.

Necip, Suat'ın gözlerindeki ifadeler karşısında büyük bir çaresizlik yaşar. Bu sebeple duygularında iniş çıkışlar meydana gelir. Necip, "Artık hiçbir kadına itimat etmeyecek, hiçbirisine inanmayacak, hiçbir göze aldanmayacaktır" (s. 104 - 105). Ancak kalbi bu kararda durmaz. "Suat'ı göreceği zaman kalbi çırpını(r), … onun berrak gözlerinin önünde bir ağlamak ihtiyacıyla ezil(ir) (s.105).

Suat'ın gözleri, Necip'in duygularının girdabı olmuştur: "İçinden durup dururken , 'Lakin senin için, senin gözlerin için ölüyorum!' diye haykırmak isteyen arzuları iskât edip ona sükûnetle hitap etmek onu bitiri(r)" (s. 114).

Necip yalıdan gitmek istediğinde Süreyya ve Suat kalmasını isterler, ancak Necip'in gitmekte ısrar etmesi üzerine Suat'ın "… gözler (i) kendine bu sefer sabit bir nazar-ı rica ile bak(ar) (s. 130).

Necip'in de Suat'ın da duyguları yüksele yüksele aşk seviyesine çıkmıştır. Gözlerle konuşur, gözlerle anlaşırlar: "Onu asıl öldüren Suat'ın gözleri idi, bunlar onu öldürüyordu. (…) Bu gözler, ah bu gözler… Bunlara bir renk vermek kabil mi idi? O kadar müddet bakamıyordu ki rengini tayin edebilsin. Bakmak mümkün değildi, bahusus (özellikle) nazarları (bakışları) telakî ederse (buluşursa); ve ne zaman Suat'a baksa onun gözlerinin de kendine insibabını (dökülüşünü) görürdü. Bir anda tesadüm edip (karşı karşıya gelip) çarpışan nazarlar… O zaman bu gözler bir siyah elmas gibi, bir siyah ateş gibi yakarak bakıyor, manasında öyle irade-sûz (iradeyi yok eden) bir incizab, öyle bir hem serzeniş, hem perestiş, hem melal, hem neşe manaları memzuc (birleşmiş) oluyordu, bunlar öyle bir tevalî-i gayr-i muayyen (düzensiz bir gidiş) ile titremek, parlamak, yanmak vehmi (kuruntusu) veriyordu ki onlara mensup nazar (dikilmiş bakış), müptela, müncezip (tutulmuş), hayatta ondan başka bir zevk olmayacağına emniyetle(emin olarak), fakat derece zevkten sersem, bîtap (yorgun) düşüyordu" (s. 161).

Necip, Suat'a onu sevdiğini söyler, Suat ise "gözlerimiz rast gelir diye başını kaldırıp bakmıyordu; bir saniye oldu ki gözler birbirini çektiler; o zaman Necip; Suat'ın gözlerini bulanık gör"dü (s.167).

Aşk derinleştikçe bakışlar daha da ifade yüklü hâle gelir. "Suat başını kaldırdığı zaman o nazarda o kadar perişan ve rahim bir katre-i af (bağışlama damlası), o kadar masum bir lerze-i merhamet (merhamet titreyişi) vardı, öyle bir incizab-ı rica (ümidin çekimi) ile pür-nur (aydınlık) idi ki nereye baksa o gözleri, bakmasa yine onları, kendi sefaletine onun rikkatini (inceliğini), ondaki o reng-i ihtirazı (çekingenlik rengini), o affı görüyorum zannediyordu ve bu nazarlarla o söz ona büyük kelimelerin delaletinin fevkinde (anlamlarının üstünde) manalarla geliyordu" (s. 169).

Süreyya ile Suat, üç gündür yalıya uğramayan Necip'i, kaldığı otelden almak için gelmiştir. Suat Necip'i görünce: "Suat, mesut ettiğini ve sevildiğini bilen kadınlara mahsus bir tebessümle 'Rahatsız etmedik ya?'", diye sorar. Bu soru karşısında, "Necip, haykırmak, bu gözlerin, bu tebessümün karşısında ölmek ihtiyacıyla zebun (güçsüz), gözleriyle, tavrıyla cevap vermeye uğraş"ır (s.178).

Süreyya ile Necip konuşurken Suat, Necip'in kendisine baktığını görür: "Necip de Suat'a bakıyordu; o zaman gözler arasında, bugün ilk defa ve ciddi, ateş'in (ateşli) bir tesadüm (çarpışma) oldu. Necip bu nazarda ne kadar derin, acı bir şikâyet ve istimdat (yardım isteği) gördüyse Suat da onun gözlerinde o kadar derin, o kadar samimî bir muhabbet, her mücadeleye hazır, her tecrübeye maruz, ölümlere kadar sürecek bir rabıta (bağlılık) görüyorum zannetti ve bu ona, bu çaresizlik, kimsesizlik hiss-i giranı (ağır kimsesizlik duygusu) içinde azim bir tesliyeti mucip oldu (büyük bir teselli oldu); o kadar ona baktıkça devam edebilen bu hissi idame için baktı, gözlerine hükmü geçmeyerek onların bakmasına müsaade etti; böyle birbirlerine bir müddet baktılar, sanki gözler uzun müddet birbirinden kaçan ruhların artık mukavemetsizliğiyle (dayanaksızlığıyla) zayıf ve hasta, bir mücadele-i elîme (acı mücadele) ile musahhar (büyülenmiş), bîtap (yorgun) idiler. (…) … o akşama kadar üç ve dört defa daha bu nazarlar tekerrür etti" (s. 184 - 185).

Süreyya bütün bunlardan habersizdir: "Süreyya Necip'i götürmek isteyip de o reddettiği zaman nazarlar tekrar birbirini aradılar; ve bu sefer öyle bir telakî (karşılaşma) ile mest kaldılar ki bu sanki uzun bir hasbihal (sohbet) oldu; Necip bütün mahrumiyetlerinin tesellisi ile mahmur ve medhuş (sersem ve şaşkın), Suat bir bilememezlik, bir mukavemet edememezlik ile bîtap (yorgun), sanki beraber olamamalarının acısını ne kadar birbirleri için yaşadıklarını anlatarak çıkarmak için nazarlar derin derin bakıştılar" (s. 185).

Gözler aşkın mekânı, bakışmalar da aşkın sözlerine dönüşmüştür. "Bu bir müddet sade nazarla (bakışlarla) konuşulan bir hayat oldu. Sanki kalp bütün söylemek istediklerini, Suat'ın arzularını, emirlerini, Necip'in şükran ve perestişini ifham (bağlılığını anlatmak) için gözleri memur etmiş

(görevlendirmiş) gibi gözler bu sade kendilerinin anlayacakları manalarla nâmütenahî (sonsuz güzellikler) revnaklar hâsıl etti. Necip hiçbir şey söylemeye gayr-ı kadir (gücü yok), saadetiyle boğularak sade itaat ediyor, sihirkâr (büyüleyici) bir rüyada imiş gibi sade incizabına (çekimine) teslim olarak gidiyordu. Suat'ın öyle zamanlarda öyle nazarları oluyordu ki bu ona bir hayat verilmiş gibi saadet veriyordu" (…) "Ah bu nazarların bazen nasıl manaları, nasıl incelikleri, nasıl renkleri vardı, ne gayr-ı kabil-i ihsas ve ifade (duyurulması ve ifadesi imkânsız), ne gayr-ı kabil tefhim (anlatılması imkânsız) şiirleri, şiiriyetleri, insanı nasıl birden sema-yı saadete isal eden (mutluluk göğüne ulaştıran) renkleri vardı! Bazen derin, siyah, vakur, sükût ettiği olurdu; sonra bir nur-ı rica (umut ışığı) ile titreyerek müsterhim (yalvaran), perişan bir nigâh (bakış) ile bakardı; bazen mütehakkim (otoriter), emreder, sonra munis (Yumuşak başlı), razı olur, lütufkâr, vaat eder, 'Evet, peki!' derdi. Bazen sadece 'seviyorum ve mesutum!' diye, sonra şuh ve kadın olup şüpheli bir emniyetle bakarak mahmur ve mest (sersem ve sarhoş), teşekkür ederek, ah bu nazarlar ona ne saadetler veriyordu" (s. 186 - 187).

Süreyya ile Suat, Necip'e kendilerini davet ettirirler. Bu davet teklifi sırasındaki bakışlar öncekilerden farklı anlamlarla yüklüdür. "Bu geceki nazarda o kadar açık bir ifade-i kabul (kabul ifadesi) ve teşvik vardı ki, artık bu aşkı ikisi için kat'iyyen kabul edilmiş bir şey olmak üzere gösteriyordu. Artık müphemiyet (belirsizlik), her şeyin bir rüya olmak ihtimali kalkmıştı; temas edilebilecek bir ıspat vardı. Bir sigara yakarak, 'Pekâlâ, ne olacak, bunun sonu ne olacak' diye soruyordu. Ve saadeti kendini o kadar hodgâm (bencil) etmişti ki, hatve hatve böyle Suat'a takarrüp edip (yaklaşıp) bir gün her şeyin mümkün olacağını şimdiden görüyor, bununla mest (sarhoş) oluyordu" (s. 191).

Necip yalıya geldiğinde "Suat'ı dadısıyla yalnız buldu; ve onun gözlerinde kendinin böyle gayr-ı memul olarak vüruduyla (beklenmedik şekilde gelişiyle) o kadar alenî (açık) bir neşe ve neşat (sevinç) gördü ki şiddetli bir tehacüm-i saadetle (mutluluk coşkusuyla) yüreği çarparak, ona nagehanî (ansızın) derin bir şükran ve perestiş hissetti" (s. 200).

Necip'le Suat, içinde bulundukları çıkmazın farkındadırlar. Her ikisi de çaresizlik içinde kıvranmaktadır. Necip, "Sanki Suat'ın bütün mevcudiyetini (varlığını) bir nikab-ı sirişk (gözyaşı örtüsü) bir sehab-ı yeis (ümitsizlik bulutu) kaplamış idi; en küçük sözüyle, en manasız nazarıyla bile kendinin, sırf kendinin olduğunu nasıl anlattığı, âdeta kendini vermekle mest olduğu halde nasıl yalnız kalmak ihtimalinde gözlerine siyah bir reng-i endişenin (endişe renginin) çöktüğünü fark ederek onda facianın (trajedinin) asıl elîm (acı) sahnesi devam ettiğini, aşkın artık kat'iyyen karar vermek icap ettiği devre-i hummasına (ateşli devresine) geldiğini ve ne yapacağını bilmemekle beraber böyle de devam kabil (mümkün) olmadığını görerek nihayet feda-yı nefs (kendini feda) mecburiyeti ile mücadele edilen son an-ı azap ve elem içinde çırpındığını anlıyordu" (s. 204).

Yalı sefası bitmiş, konağa dönülmüştür. Konakta göz önünde olduklarından rahat hareket edemezler. "Suat karanlıkta, Necip pencerenin önünde aydınlıktaydı. Fatin söylerken hepsi ona bakıyordu, o zaman Suat bir iki kere Necip'in gözlerinin kendine hasret ve iştiyakla insibabını (özlemle yönelişini) fark etti; bir an oldu ki kendi de baktı. (…) 'Seninim, beni götür!' demek galeyanını buldu. Ona o kadar derin bir şükran ve irtibat (bağlılık) hissediyordu" (s. 229).

Suat, Necip'in bakışındaki manayı, Hacer'in anlamasından korkar: "Hacer bakıp görerek anlayacakmış gibi korktuğu için, 'Bakmasa, bari bakmasa…' diye ona endişesini anlatmak istediği için öyle duruyordu " (s. 230).

Necip'in geldiği zamanlarda Hacer, hem Necip'i, hem de Suat'ı gözaltında tutar. Aralarında herhangi bir şeyin geçip geçmediğini anlamaya çalışır. Bir şeyler sezmiştir ama tam da çözememiştir. Eldiven meselesini açarsa da bundan bir sonuç alamaz. Necip o akşam konakta kalır. Sabahleyin Suat'la Süreyya'yı bir arada gören Necip, Suat'ın kendisine baktığını görür: "Necip, bütün zalam-ı ruhunun (ruh karanlığının) sıyrılıp bir bahar içinde kalmış gibi, saadetiyle ezilmiş, sade gözleriyle teşekkür etti. Suat ona, 'Buradaki hayatımızı görüyorsunuz a?' gibi baktı, sonra 'Her şey bitti' demek ister gibi bir hareket etti ve Necip'in ne oldu diye gözleriyle istifsarına (soruşuna), 'Aman rica ederim dikkat' diye fısıldadı" (s. 233 - 234).

Suat, Necip'in, "acı, müşteki (sitemli) bir nazarla baktığını gördükçe manasız görünmekte bir intikam zevki bulmakla beraber hepsinden usanıp, yorulup bir ağlamak arzusunun hücumunu da hissed"er (s. 241).

Sonra Necip'in nazarı, "Hacer'den ayrılıp birden kendine insibab eden (dökülen) nazar-ı irtibatı (bağlılık bakışı) bu merhameti o kadar ateşlendiriyordu ki, 'Ah seni mesut görmekten başka emelim yok… Yemin ederim ki başka bir şey istemiyorum… Fakat mümkün olsa da şu azaptan kurtulsak…' diyordu" (s.241-242).

Süreyya engelini aşıp vuslata ermenin imkânsızlığı ortaya çıkınca Necip, Suat'ı "…gözlerinden bir kere son defa öpmek istiyordu. 'Mademki ayrılıyoruz…' diyordu. Onları o kadar sevmiş, asıl onları sevmiş, hayatında onlar kendine o kadar saadet vermiş ve o kadar vaat etmişti ki şimdi böyle ayrılmak pek güç geliyordu" (s. 284). Necip, Suat'ı gözünden öpmeye ikna eder. "Suat'ın hafif bir tereddütle bir reng-i hicapla (çekingenlik rengiyle) kapanır gibi titreyen gözlerinden öptüğü zaman bunlardan, onun vücudundan ayrılmak, bu elleri bırakıp çıkmak, bu nihayetsiz rüya-yı saadetten (mutluluk rüyasından) avdet (dönüş) pek zalim, pek müfteris (yıkıcı) bir şey oldu" (s. 284). Necip'le Suat arasındaki tek ten teması bu öpüştür.

Yalnızlığın İlacı; Yakınlaşmanın Aracı: Musiki

Eylül romanında aşkı doğuran önemli unsurlardan biri de Suat'la Necip'in ortak bir zevkte buluşmalarıdır. Bu ortak zevk de musikidir. Musiki bir ifade aracı, bir müştereklik, bir duygu birlikteliği olarak romanda oldukça önemli bir yer tutar. Suat çoktan beri ihmal ettiği piyanonun başına Necip'i evde tutmak için geçer. Süreyya, Suat'ın piyanoda bir şeyler çalmasına önce "sıcakta dinlenmiyor!" (s.27) diye itiraz eder. Hemen devamında "Ma-haza (yine de) çal Suat, teşekkür ederim, etraftaki haşerat (böcek) uğultusunun yanında piyanon hakikaten musiki yerine geçiyor" (s. 27) diye hem bağ evinin durumunu hem de musikinin kendisinde nasıl bir intiba yarattığını açıklar. Böylece, eşler arasındaki ruh uyuşmazlığını -daha romanın başlarında- görmüş oluruz. Buna mukabil Necip yalıya geldiği zaman "Suat'a piyano için rica e(der) (s. 58). Suat bu ricayı reddetmez. Piyanoya geçer ve Verdi'nin operası Trovatore'den başlar. Suat'ın seslendirdiği notalar Necip'e tesir eder: "Bir Serenat-Andaluz gibi geliyordu; sesler, kâh billuri terennüm ederek kâh matemi sürüklenerek, kah şevk ve şetaretle yükselip yükselip sonra yeis (üzüntü) ve fütur (bezginlik ile dökülerek devam ettikçe bütün bütün rüyeti (görüşü) hayalî zulmetlerle (karanlıklarla) alude oldu. (kaplandı); fark ve hissedememeye başladı. Sanki yaşamıyordu" (s. 58). Böylece Necip Suat'ın zevkini ve duygularını öğrenmiş olur. Suat'ın notalarını kontrol eden Necip, "İstanbul'dan gelirken birkaç yeni hava getirmeye karar ver(ir) (s. 59). Çünkü "İkisi de şunda ittifak ediyorlardı (birleşiyorlardı) ki dünyada musıki gibi müessir (etkili) hiçbir şey yoktur" (s. 66). Bir gelişinde Necip Suat'ın hoşlanacağı notaları getirir. Suat, Necip'in getirdiği nota parçalarını sevinçle karşılar. Necip'in getirdiği "… Norma… Otello, Manon Lesko, Ernani, Lukraçiya Borçiya, Safo… La Bohem… (…) Romeo ve Jülyet…" (s. 86) Suat'ta olmayan parçalardır. Çok yıpramış olduklarından yenisini aldıkları ise: " Travia, Faust, Karmen, Maskot, Rigoletto… (…) La Força, Del de Destino…" dur (s. 86). "Necip'in getirdiği bu notaların hemen hepsi facia ile sonuçlanan opera parçalarıdır" (Kerman, 1998: 142). Necip'le Suat musıki dilinde buluşurken "Süreyya sandalda, lâkayt (özensiz) bir elbise, güneşten kavrulmuş bir çehre ile yukarı bak"maktadır (s. 87). Süreyya'nın deniz tutkusu, Necip'le Suat'ın evde kalıp birbirlerini yakından tanımaları, Suat'ın, Necip için piyanoda onun sevdiklerini seslendirmesi duygusal yakınlaşmayı kolaylaştıran önemli unsurlardır. Necip'in getirdiği piyano eserlerinin içeriği, diğer etmenlerle birleşerek bu yakınlaşmayı zevk seviyesinden aşk seviyesine çıkarır. Musıki, Necip'le Suat'ın duygularını birbirlerine anlatan ortak bir dil olur. Bu ortak dil, konağa dönülünceye kadar devam eder. Konağa taşındıktan sonra Hacer'in sezgilerinden korkan Suat piyano çalmak istemez, hatta bir defasında Necip'in isteğini reddeder (s. 250). Bu tavır ile Suat, aşkın devamının imkânsızlığına da bir gönderme yapmış olur.

Eylül romanında musiki, "aşkın manevi planda kalmasını temin eden en önemli unsur" (Kerman, 1998: 151); Suat'la Necip'in yakınlaşmasında (Özcan, 2013: 136) ve duyguların açıklanmasında bir araçtır (Üner, 2006: 214).

Eylül romanında piyanonun susması, ateşe zemin hazırlar.

Sonuç

Eylül romanında kişiler bulundukları yer, itibar, seviye bakımından bir değişim yaşarlar. Beş yıllık bir evliliği olan Süreyya, büyük aile içinde Suat için iyi bir eş gibi gözükürken, çekirdek aileye dönüştükten sonra bencil, geçimsiz, eşini ihmal eden bir kocaya dönüşür. Buna mukabil Beyoğlu'nda düşmüş kadınlarla düşüp kalkan Necip, Suat'ı tanıdıkça yaşadığı hayattan yavaş yavaş tiksinmeye hatta iğrenmeye başlar. Süreyya bulunduğu seviyeden aşağılara doğru hızlı bir düşüş yaşarken Necip, Bulunduğu yerden basamak basamak yükselir. Bu durum, Suat'ın duygularında büyük bir değişme meydana getirirse de düşmüş kadın olmasına yol açmaz. Utanma, ayıplanma ve kınanma duygusu onu düşmekten alıkoyar.

Türk edebiyatında, adı kitabıyla özdeşleşmiş yazarlar; adı yazarıyla şöhret olmuş kitaplar vardır. Mai ve Siyah - Halit Ziya; Çalıkuşu - Reşat Nuri; Huzur - Tanpınar; Fatih Harbiye - Peyami Safa gibi. Onlardan biri de muhakkak ki Mehmet Rauf ve Eylül'dür. Eylül, Mehmet Rauf'un adını zirveye taşıdığı gibi, Mehmet Rauf da Eylül'le psikolojik roman türünü zirveye taşımıştır.

Bugüne kadar edebiyat bilimciler tarafından incelenmiş olan Eylül'ün psikologlar için de çok malzeme bulundurduğunu söylemek mümkün.

Kaynaklar

Akyüz, K. (1990), Modern Türk edebiyatının ana çizgileri, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Belge, M. (1998), Edebiyat üstüne yazılar, İletişim, 1998.

Emre, İ. (2005). Edebiyat ve psikoloji, Ankara.

Gezgin, H.S. (1997), "Mehmet Rauf", edebî portreler, Hazırlayan: Beşir Ayvazoğlu, Timaş Yayınları.

Güven, G. (2004) , Tanpınar'da yeni ders notları, Yayına Hazırlayan Hayri Ataş, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Habib, İ. (1940), Avrupa edebiyatı ve Biz, C: 2, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Hisar, A.Ş. (2011), Geçmiş Zaman Edipleri Bütün Yapıtları Portreler, Hazırlayan: Necmettin Türinay, YKY.

Huyugüzel, Ö. F. (1984), Hüseyin Cahit Yalçın'ın hayatı ve edebî eserleri, Ege Üniversitesi Matbaası, İzmir

İbn Hazm(1985), Güvercin gerdanlığı sevgiye ve sevenlere Dair, Çev.: Mahmut Kanık, İnsan Yayınları, İstanbul.

İbnu'l-Kayyim El-Cevziyye, (2009), Âşıklar, Çev: Fevzullah Demirkıran (1-19 bölümler)-Savaş Kocabaş (20-29 bölümler), Şûle Yayınları, Ankara..

Kabaklı, A. (1970),Türk edebiyatı, C: 2,Türk Edebiyatı Yayınları.

Karaosmanoğlu, Y.K. (1990), Gençlik ve edebiyat hatıraları, Baskıya hazırlayan: Atilla Özkırımlı, İletişim Yayınları,

Kerman, Z. (1998), Eylül romanında musiki, *Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri*, Akçağ Yayınları, Ankara s.136-151.

Kestelli, R.N. (2012), Edebiyat hayatı (Hayat-ı edebiyye), Haz: Recep Duymaz- Yüksel Topaloğlu- Özcan Aygün, Akademik Kitaplar, İstanbul.

Naci, F. (2007), Yüz yılın Türk romanı, İş Bankası Yayınları,

Oktay, A. (1986). Toplumcu gerçekçiliğin kaynakları (1986), Bilim /Felsefe/ Sanat Yayınları,

Özbalcı, M. (2006) *Servet-i Fünûn edebiyatının hikâye ve romanı*, İsmail Parlatır ve Diğerleri, Servet-i Fünun Edebiyatı (2006), Akçağ Yayınları,s. 311-486.

Özcan, N. (2013), Eylül romanında can sıkıntısı, *Ankara Üniversitesi DTCF, Türkoloji Dergisi*, S. 20-1.

Pala, İ. (2008), "Göz görünce bir kez geriye ne kalır", Kitâb-ı aşk, 10. Baskı Alfa Yayınları, İstanbul.

Rauf, M. (2016), Eylül, Yayına Hazırlayan Sabahattin Çağan, Özgür Yayınları. (Alıntılar bu baskıdandır)

Seyfettin, Ö. ve Ünaydın, R.E. (1972),, Diyorlar ki (Haz. Şemsettin Kutlu, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Talu, E.E. (2005), Geçmiş zaman olur ki anılar, Hazırlayan: Alâattin Karaca, Hece Yayınları.

Tanpınar, A.H. (1977), Makaleler, Hazırlayan: Zeynep Kerman, Dergâh Yayınları.

Teodor, R. (2005), Aşkın anatomisi, Derleyen: A Krich, Çev.: Mehmet Harmancı, Say Yayınları, İstanbul.

Uşaklıgil, H.Z. (1987), Kırk yıl, Haz: Şemsettin Kutlu, İnkılâp Kitabevi.

Üner, A.M. (2006), Roman ve musiki Tanzimat ve Servet-i Fünun romanlarında musiki, Simurg Yayınları, İstanbul.

Yalçın, H.C. (1999), Edebiyat anıları, Yayına Hazırlayan: Rauf Mutluay, Türkiye İş Bankası yayını.

Extended Abstract

Eylül is the most successful psychological love novel of Turkish literature. Despite the fact that Mehmet Rauf has written novels, storie has published a magazine other than Eylül, has won his fame with this novel. In Eylül, Mehmet Rauf tells the story of a forbidden love thatd evelops in a narrow space, in a season, without experiencing sexuality and paying the price with death.

Eylül, was built on a love psychology from beginning to end. Suat, Süreyya and Necip are the three main characters of the novel. Suat and Süreyya are married for five years. Necip, the protagonist of the forbidden love, is the son of Süreyya's aunt. In the novel given in a family unity, Süreyya's father (Beyefendi) and his mother (Hanımefendi), his sister Hacer and her husband Fatin (who is at home as an insider) are located. And there is also Suat's nanny in this home.

Süreyya rents a waterside for the summer season and takes his wife Suat with him because he is interested in the sea and being an individual. His wife Suat, neglected by Süreyya who makes a maritime with a boat in thesea, has an emotional affinity with Necip who understands the woman's spiritand has an advanced musical taste. This tendency of the heart that does not come into contact with the skin leaves its place tol ove. The forbidden love that begin sand develops in a season ends in the ashes of a fire. This heavy price paid at the end of the novel covers all the flaws of the novel and this love; thus forbidden love is blessed.

There are fourf actors that prepare love in Eylül: 1. Fatherimpasse. 2. Timeworn emotions: Alienation of Partners to Each Other. 3. Venter of Love: Eye. 4. Medicine of Loneliness, Instrument of Getting Closer: Music.

The father of Süreyya, who wascalled as the "Beyefendi" without a name in the novel, is a dominant character with an authoritarian structur etrained in traditional life. He is harsh against family members. He believed somuch that he made the right decisions of his daughter, Hacer's marriage with Fatin, which is considered as a ruby, neither daughter's opinion nor his wife's proposal of Necip as a groom candidate. This attitude scares Suat. Suat feels that she will be a faint character as well as a Hanımefendi. The Beyefendi plays backgammon with Fatin in evenings. During the game, he misses the measure in his behavior against Fatin, the indefinite irritability, Fatin helplessly bends the neck. This passive attitude of Fatin towards the Beyefendi is not accepted both by his bride Suat and her daughter Hacer. But they can not react loudly. He does not compromise his authoritari anattitude in his actions against his son Süreyya. Despite his bride Suat, he behaves in the same manner as Süreyya in his childhood. Against this situation, Süreyya engages in the personality struggle but Beyefendi does not even noticet hat.

Between Süreyya and Suat, there is also an emotional aging and decrease. Süreyya wants to getrid of father authority but does not know the method. Suat, who perceives the attempts of Süreyya to be an individual in theface of father's authority as getting way from her, gets panic from time to time. She begins to blame herself as thes ource of the troubles that Süreyya has brought about. But this view of Suat from Süreyya changes after they went to the waterside. Süreyya, who sails to these a everyday afterc omming this house, does not care about his wife Suat staying alone. This situation will cause Suat tolive a feeling of emptiness, and this vacancy will be filled with Necip. As Suat's feelings diminish towards Süreyya, Necip's sympathy willt ake its place and gradually a forbidden love will be born. The first two factors that we mentioned are that remove Suat and Süreyya from each other while the other two factors that will cause a love to be born and developed between Suat and

Necip. The first one is the “eye”. Eye is not just an organ of sight. It is an expression tool that gains meaning according to shape of eyeview. It was established with the words of Turkish, there are a lot of prose and verse sentence. Such as curve look, right look, innocent look, hostile look, loverl ook, fondness look, putting an eye on, openning eyeball, blinking, eye glare, hazel eye, dark eye, gren eye, blue (gök) eyeetc. But in the text of any verse and prose, the meaning of the frequency and appearance of thee ye is not as dense as in Eylül. InEylül, the love begins with a glance and ends a kiss from eye. The love that started at the beginning of the novel between Necip and Suat has not been spoken at all until the end. They tell each other their emotions with their glance. Both read the meaning of the view correctly. They read so correctly that whenever a dangerous situation comes up, the precautions are taken with glances. Those which bring Eylül to a psychological novel, intentionreadingsthatareattachedtotheseglances. These intentional readings aret ranslated by Necip at the end of the novel: "Suat, let’s go". Suat rejects this proposal, which she finds impossible.

The bond that brings Suat and Necip closer to each other and then connects them within extricable emotional bonds is music. Music is a way of expressing emotions such as the eye and sharing pleasure differently from the eye. Necip discovering Suat’semotional world, brings notes to her, who shares her loneliness in the house with the piano and expresses her feelings in pianono test hat he loved or she might loved every time he visits her. Among the pianono test hat Necip brought are pieces that illustrate a broken love story, such as Otello, Romeo and Juliette, Faust, and Carmen. Eachone is like a love letter that Necip wants to write to Suat.

In this article it will be refered to the Eylül's place in our literature and will be focus on the environment and other factors that constitute the forbidden love forming the theme.

Altınöz, M. (2018). Türkiye Türkçesinde tezlik bildiren bir özel yapı üzerine. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 435-454.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 09.03.2018 Kabul/Accepted:09.04.2018

Türkiye Türkçesinde Tezlik Bildiren Bir Özel Yapı Üzerine [*]

Mehmet ALTINÖZ[**]

Öz

Türkiye Türkçesinde, *fiil + I/U zarf-fiil eki + ver-* birleşik fiili dışında, *tezlik* bildiren bir özel yapı daha bulunmaktadır. *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklinde kurulan bu yapı, bu çalışmada kuruluş biçimi, söz dizimi özellikleri ve anlamsal işlevleri açısından incelenmiş, bu yapının söz dizimsel ulamı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmada Türkiye Türkçesiyle yazılmış farklı sanatçılara ait on edebi eser ile İnternet ortamı veri (örnek) toplama aracı olarak kullanılmış ve araştırmadaki bulgular, bu verilerin incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Sonuç olarak, unsurlarının yerleri değişmeyen ve unsurları arasına başka bir unsur almayan *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* yapısının, Türkiye Türkçesinde ana anlamsal işlev olarak tezlik bildiren ve *tarz kalıbı* terimiyle karşılanabilecek bir kalıplaşmış dil ürünü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi, isim-fiil, kalıplaşma, tezlik, tarz kalıbı

On a Special Structure Indicating Swiftness in the Turkish of Turkey

Abstract

Apart from the compound verb *verb + I/U adverbial verb suffix + ver-,* there is another special structure indicating *swiftness* in the Turkish of Turkey. The structure formed as *(bir) + (gerund with the suffix -(y)°ş) + (the same verb)* was analyzed in terms of its manner of formation, syntactic features and semantic functions, and its syntactic sequence was investigated in this study. The research is a descriptive study that was carried out, using the survey model which is one of the qualitative research methods. Ten literary works written in the Turkish of Turkey by different authors and the internet environment were used for data collection (samples) in the study and the findings were obtained through the analysis of these data. Consequently, it was determined that the structure *(bir) + (gerund with the suffix -(y)°ş) + (the same verb)* expresses *swiftness* as its main function in the Turkish of Turkey and is a formulaic language product that could be termed *stylistic formula*.

Keywords: Turkish of Turkey, gerund, formula, swiftness, stylistic formula

Giriş

Türkiye Türkçesinde *tezlik* anlamı, sözlük anlamı bu olan kelimeler, kelime öbekleri dışında "bir fiile -i zarf-fiil ekiyle vermek fiili getirilerek oluşturulan ve çabukluk, kolaylık, yardım kavramı veren

[*] Bu makale, yazarın "Türkiye Türkçesinde Anlatım Kalıpları" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

[**]Dr., Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Hatay, mehmetaltinoz8791@hotmail.com

birleşik fiil" (Türkçe Sözlük, tdk.gov.tr) yapısı ile de *anlamsal işlev*[1] şeklinde sağlanır. Türkiye Türkçesiyle ilgili kaynaklarda *tezlik* olarak belirtilen bu anlamsal işlev; *çabukluk*, *kolaylık*, *birdenbirelik*, *beklenmezlik* vb. (Ediskun, 1999: 231; Ergin, 1993: 365; Hengirmen, 1999: 358) anlamsal işlevleri kapsayan bir ana anlamsal işlev durumunda olup *fiil+ I/U zarf-fiil eki + ver-* şeklindeki birleşik fiil yapısında yer alan sözlük anlamını yitirmiş *ver-* yardımcı fiilinin, esas fiildeki oluş ve kılışın biçimini, tarzını tasvir etmesiyle ortaya çıkmaktadır (Korkmaz, 2003: 818).

fiil + I/U zarf-fiil eki + ver- şeklindeki birleşik fiil yapısının dışında Türkiye Türkçesinde, *tezlik* ifade etmek amacıyla *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklinde kurulan özel bir yapı da bulunmaktadır. Bu yapının, aşağıdaki metinlerde eğik yazılı olarak belirtilmiş olan bazı örnekleri şu şekildedir:

"Nasıl? Beni bırakıp da onlara kaçar mısın? Oh olsun!... der gibi bana *bir bakış baktı*, sonra da hiç bir şeyden haberi yokmuş gibi: Gel de bir akşam bize, sana, kemanla, utla adamakıllı bir döktüreyim (göbek atayım!) dedi." (Kaygılı, 1972: 288)

" 'Tamam, bitti. Şöyle tutun elinizi biraz. Pamuğu çıkarmayın.' Kol çukurundaki kan lekesi, bir pamuk ve İspirto kokusu. Ah bir dirhem ispirto geçse kanıma şuradan. *Bir dönüş dönse*... Hele kalbe bir girip çıksa o mübarek." (Abasıyanık, 2000: 144)

"Yapmak istediği şeyi gözümün önüne getirince, deli gibi oldum, çocuğu kucaklamak için salıncağa doğru yürüdüm, üstüme öyle *bir atılış atıldı*, saçlarımı öyle *bir yakalayış yakaladı*, beni yere öyle *bir atış attı* ki, kendimi toplayıp ayağa kalkıncaya kadar, çocuğu salıncaktan yakaladı, vıyaklata vıyaklata kucağına aldı" (Safa, 1999: 165)

Yaptığımız alanyazın taraması sonucunda bu özel yapıyı doğrudan fark edip inceleyen araştırmacıların az sayıda olduğu, genellikle bu yapının *(-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki kısmının araştırmacılar tarafından incelenip değerlendirildiği görülmüştür:

Hatiboğlu (1971: 98, 99, 116)'ya göre incelediğimiz kalıp yapının ikinci kısmındaki *-(y)°ş* ekini almış ad-eylem ve üçüncü kısmındaki bu ad-eylemin eylem şekli, birlikte bir *tekrar öbeği* meydana getirmektedir. Bununla birlikte araştırmacı bu öbeğin örneklerini sıralarken örneklerin yanlarına dildeki kullanılış şekillerini de yazmıştır mesela *geliş gelmek* örneğinin yanına *bir geliş geldi* cümlesi

[1] Dildeki tüm unsurların bir anlamsal bir de şekilsel işlevleri bulunmaktadır. Üstünova (2001: 108), bu durumu şöyle örneklendirmektedir: "ad durum ekleri; işletim ardılları olarak geldiği adı ileriye taşımak, ya ad değerinde bir birime, ya da bitmiş eyleme bağlamak zorundadır. Bu, onların biçimsel işlevidir. Diğer yandan geldikleri birimle bağlandıkları birim arasında yönelme, uzaklaşma, kalma vb. ilgisi kurmaktadırlar. Bu da, onların anlamsal işlevidir.". Altınöz (2017: 27)'e göre ise anlamsal işlev; değişmece, yan ya da gerçek anlam olmayan, en küçük dil biriminden tümceye kadar bu birimlerin kullanılmasıyla açığa çıkabilen ve sadece kavramlaştırılarak tanımlanabilen işlev türüdür.

eklenmiştir. Hatiboğlu (1971: 18) aynı eserinin bir başka bölümünde ise *yazı yazmak*, *örtü örtmek*, *yemek yemek* gibi yapıların, aynı köke sahip ögelerden oluşmaları dolayısıyla karşıladıkları anlamın güçlenmesini sağlamadıkları bu yüzden de bu yapıların ikileme sayılamayacağını belirtir. Araştırmacının aynı kökten türeyen ögeleri bulunan bu yapılar için tercih ettiği terim "kökteşleme"dir.

Gencan (1971: 276), Türkçede geçişsiz fiillerin pek çoğunun, nesne şeklindeki kendi fiil isimleriyle beraber kullanıldığını şu şekilde örneklendirir: "Bir atlayış atladı; hepimiz şaştık. Öyle bir yaşayış yaşıyor ki!...". Araştırmacıya göre, "yazı yaz-, yemek ye-, dikiş dik- gibi yapılardaki nesne olan ilk unsurlar "kökteş tümleç"tir.

Erkman-Akerson (1982: 51-52), incelediğimiz yapının son iki bölümünün ikileme mi yoksa kökteş tümleç mi olduğunu belirlemek için şöyle bir yöntem belirlemiştir: "Yazı yazmak" yapısı gibi, ilk unsuruna yükleme hâli eki getirilebiliyorsa ve ilk unsur farklı bir isimle değiştirilebiliyorsa bu ilk öge nesne görevindedir ama "yazış yazmak" gibi yapılarda, ilk unsur bu özellikleri taşımadığından sadece eylemi kuvvetlendiren bir ikileme ögesi durumundadır. Erkman-Akerson (1991: 87), diğer bir çalışmasında da "bakış bakmak" şeklindeki ikilemelerde, baş kısmına sürekli *bir* kelimesini alma ve cümlede yer değiştirememe gibi kalıplaşma işareti olan özellikler bulunduğunu söyler.

Bilgegil (1984: 249), Türkiye Türkçesindeki *dikiş dikmek*, *yemek yemek*, *uyku uyumak* gibi örneklerin birleşik isim-fiil olduğunu ve bu yapılarda kalıcı ad olan birinci sözcüklerin, yapının anlamına bir etkisinin olmadığını, sadece daha etkili ve hoş ifade edebilme isteği doğrultusunda grupta yer aldığını belirtir.

Demircan (1990: 71, 82, 86)'a göre incelediğimiz yapı, Türkiye Türkçesindeki ögeleri farklı ekler almış olan *ikileme* türlerinden birisidir.

Çağıran (1997: 356-358)'a göre incelediğimiz yapının *(-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki kısmı "kökteş fiil"dir. "Kökteş fiiller", Türkçenin öbür dillere göre zenginliklerinden ve farklılıklarından biri olup aslında her iki unsuru da aynı kökten türetilen ve işlev itibariyle ilk unsuru daima isim, ikinci unsuru daima fiil olan "birleşik fiiller"dir. Araştırmacı, ilk unsuru fiilimsi olan "kökteş fiil" örnekleri içerisinde, incelediğimiz yapının *(-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki kısmının, hem *-(y)°ş* hem de *-mA* isim-fiil ekli onlarca örneğini vermiştir: "ağlayış ağla-", "böbürleniş böbürlen-", "büzme büz-", "toplama topla".

Hengirmen (1999: 266), incelediğimiz yapının son iki kısmını kelime grubu kabul etmekte ve "kökteş tümleç" örneği olarak göstermektedir: "yemek yemek, dikiş dikmek, soru sormak".

Banguoğlu (2000: 313) da Hengirmen gibi yapının son iki kısmına dikkat çeker ve bu tür söz birliklerini isim ile fiili aynı köke sahip, isim unsuru nesne görevinde olan *birleşik fiil* sayar. Bu birleşik

fiillerde isim-fiil, asıl fiili kuvvetlendirmek için kullanılmaktadır. Araştırmacı, bu birleşik eylemleri "türeyişten fiil kalıbı" şeklinde adlandırır.

Korkmaz (2003: 909), ad-eylemlerin kullanılış biçimlerini anlatırken incelediğimiz yapının *bir atlayış atla-*, *bir sıçrayış sıçra-*, *bir giriş gir-*, *bir açış aç-* gibi örneklerine de yer verir. Araştırmacıya göre ilk kısmında belirsizlik sıfatı olan *bir* kelimesi, devamında ise aynı köke sahip bir eylemle birleşen *-(y)°ş* ekli ad-eylem bulunan bu yapılar, "abartmalı bir kılış tarzını" ifade eder.

Güler (2003: 36-40), dildeki bir söz biriminin ikileme sayılabilmesi için bu söz birimini meydana getiren unsurların anlam açısından tek parça hâline gelerek az veya çok değişik bir anlam kazanması, şekil ve sözdizimi açılarından çok iyi bir birliktelik içerisinde olmasını şart koşar. Araştırmacı, bu şartlara göre aynı köke sahip olsalar bile *gülüş gülmek*, *vuruş vurmak*, *bakış bakmak* gibi yapıları, unsurlarının isim ve çekimli eylem olarak anlamlarını yitirmemeleri dolayısıyla ikileme değil *yineleme* kabul eder.

Divanü Lügati't-Türk'te geçen *puşug puşdı*, *ötükünç ötkündü* ve Dede Korkut Öyküleri'nde geçen *kov kovla-*, *çakmak çak-*, *av avla-* yapılarının, günümüz ikileme biçimine benzemese de aynı köke sahip bir ad ve bir eylemden oluşmuş yinelemeler olduklarını belirten Vural (2004: 3093), bu yapılardaki tekrar olayına dikkat çekmiş olmaktadır.

İncelediğimiz yapının *bir* sözcüğü dışındaki kısmı aslında, Türkçenin Eski Türkçe Döneminden beri var olan türetme yöntemlerinden birisinin örnekleridir.[2] "Kökteş İki Kelimenin Yan Yana Gelerek Oluşturduğu Fiil Yapıları" adlı yüksek lisans tezinde, kökteş fiil yapılarını inceleyen Korkmaz (2008: 8-10, 101, 112)'a göre kökteş iki kelimenin yan yana gelmesiyle oluşan farklı fiil yapıları, Türkçenin her döneminde çeşitli örnekleriyle kendini gösterir. Birinci kısmı isim, ikinci kısmı fiil olan bu yapıların ortaya çıkması ise her fiilin mutlaka bir isimle kullanılabilmesi; anlatıma kalıcılık, mecazilik, etkinlik katmak; fiili vurgulamak; deyim hâline getirilerek anlatım gücünü artırmak gibi nedenlerle ilişkilidir. Araştırmacı tezinde, incelediğimiz yapının iki örneğini, "özleyiş özle-" ve "uyanış uyan-" yan başlıkları altında şu şekilde metin içerisinde verir: "(…) kızının kirpiğini bir *özleyiş özle*di!". "Razi Efendi ile Selami Bey bu ansızın çıkan patırtıdan neye uğradıklarını bilemeyerek uykudan öyle bir *uyanış uyan*dılar ki, ikisinin de akılları başlarından gitti." Araştırmacıya göre "çok özlemek" anlamına gelen "özleyiş özle-" ve "farklı bir şekilde uyanmak" anlamına gelen "uyanış uyan-" yapıları, aynı kökten iki unsurun yan yana kullanılmasıyla ortaya çıkan fiil yapılarıdır ve bu yapılara; yardımcı fiilin yokluğu, birleşik fiili oluşturan unsurların birbirinden ayrı kullanıldıklarında kelime grubu olma özelliğini yitirmeleri ve bu yapıların aynı

[2] Akyıl (2001: 20, 21), bu yapının *(-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki ikinci kısmının, isim-fiil eki *-°g* olan örneklerinin Divanü Lügati't Türk'te olduğunu belirtir: "ol bar - (ı)g bar-dı", "ol bez - (i)g bezdi", "ol qaç - (ı)g qaçdı, "ol buş - (u)g buşdı".

cümle içerisinde ayrı kullanılsalar bile anlam bütünlüklerinin bozulmaması gibi farklı özellikleri dolayısıyla "birleşik fiil" denilemez.

Savran (2010: 502), incelediğimiz yapının *(-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki kısmının, Türkçenin tasvir etme yetisini gösteren, "ikileme" öbeği şeklinde meydana gelmiş "özel fiil kalıpları"nın bir örneği olduğunu ifade eder. Araştırmacı "Bir vuruş vurdu ki…, bir vuruş vurmuş ki…" şeklinde örnekler vermiş olmasına rağmen yapıda *bir* sözcüğünün varlığına ve işlevine değinmemiştir.

İncelediğimiz yapıyı kuruluş biçimi, söz dizimi özellikleri, anlamsal işlevleri gibi değişik açılardan inceleyen Altınöz (2017: 1, 76-82), bu yapıyı "anlatım kalıbı" terimiyle ifade etmektedir. Araştırmacıya göre *anlatım kalıbı* "başka biçimlerde de ifade edebileceğimiz birçok anlamsal işlevi, sabit ve değişken ögeleri bir arada bulunduran özel yapıları aracılığıyla çok daha etkili, güçlü, basit ve kolay bir biçimde ifade edebilen dil ürünleridir."

Bu araştırma, Türkiye Türkçesinde ana anlamsal işlev olarak *tezlik* bildiren ve *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklinde kurulan özel bir yapının; kuruluş biçimi, söz dizimi nitelikleri ve anlamsal işlevleri açılarından incelenmesi ve söz dizimsel ulamının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir incelemedir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu, var olduğu şekilde tasvir etmeyi hedefleyen bir araştırma tarzıdır. Araştırmada konu edinilen kişi, olay veya nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, bunları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme gayreti söz konusu değildir (Karasar, 2009: 77).

Araştırmanın evreninde, Türkiye Türkçesinde ana anlamsal işlev olarak *tezlik* bildiren ve *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklinde kurulan özel bir yapının tüm örnekleri bulunmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemleriyle belirlenmiş olan araştırmanın örneklemini ise çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Türkiye Türkçesiyle yazılmış farklı sanatçılara ait on edebi eser ile İnternet ortamından elde edilmiş yapı örnekleri oluşturmaktadır. Bu örnekler, bağlamlarını yansıtacak yeterlilikte içerisinde yer aldıkları metin içerisinde verilmiştir. Araştırmadaki bulgular, belirlenen örnek yapıların incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veri analizinde nitel araştırmada kullanılan analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) Yapısının Kuruluş Biçimi

Üç kısımdan meydana gelen bu dil biriminin ilk kısmında *bir* kelimesi, ikinci kısmında *-(y)°ş ekli isim-fiil*, son kısmındaysa içerdiği isim-fiille *kökteş bir fiil* bulunmaktadır:

"Onu seçen kızın da kolları bacakları adaleliydi. Hele bir teni vardı!.. Kafasını *bir sallayış sallardı*! Belini gösterişsiz, yürürken *bir büküş bükerdi*!.. Kaşını, bir tanesi az yukarıya kalkık kaşını, ötekisiyle *bir birleştiriş birleştirirdi*! Hepimiz aşk hikâyesi içindeydik. Onu görür görmez hepimiz hülyamızı apartman gibi kurardık. Suratımıza bile bakmazdı." (Abasıyanık, 2000: 120)

Tezlik anlamının sağlanabilmesi için yapının üç unsurunun da *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* dizilişi içerisinde kullanılması zorunludur örneğin yukarıdaki metinde geçen eğik yazılı ilk örneği, *-(y)°ş ekli isim-fiil* unsuru olmadan *bir sallardı* hâline getirdiğimizde *tezlik* anlamından ziyade, zarf görevindeki vurgulu *bir* sözcüğünün, birlikte açığa çıkan *birden, çok fazla* ve *kuvvetlice* anlamları anlaşılmakta; yapı aşağıdaki örnekte olduğu gibi, sıradan bir *zarf + fiil* dizilişine dönüşmektedir:

"Meryemce öfkesi gittikçe kabararak düşünüyordu: Alındım ya, alındım itin dölü. Hem de ***bir alındım*** ki, ölene dek, kemiklerim sinimde çatır çatır edene dek, ben de Meryemceysem sana ağzımı açmam." (Kemal, 1984: 111)

İncelediğimiz *bir sallayış sallardı* örneğinin, *sallayış sallardı* şeklindeki son iki unsurunun, *bir* sözcüğü olmadan bırakın *tezlik* anlamı vermeyi birlikte kullanılması bile mümkün değildir. Yapı örneklerindeki *-(y)°ş ekli isim-fiil*, nesne adı değil kılış adı görevindedir ve Türkiye Türkçesinde *-(y)°ş ekli isim-fiil + aynı f.* şeklinde bir kullanım bulunmamaktadır. Nitekim yukarıda görüşlerini verdiğimiz bilim adamlarının verdiği metin içerisindeki örneklerin hiçbirisinde yapı, *bir* sözcüğü olmadan oluşmamıştır. Yapının *sallardı* şeklinde ilk iki unsuru olmadığında da sadece son unsur olan fiilin gerçek anlamı anlaşılmaktadır.

İncelediğimiz yapının unsurlarının yer değiştirmesi söz konusu olmadığı gibi, unsurları arasına başka bir unsurun girmesi de mümkün değildir:

"- Mebrure... ben bittim... ben tükeniyorum... demin... o... kâğıttan boşalttığım şey... içtiğim şey... zehirdi, süblimeydi…

Mebrure: "Ne, ne? Süblime mi? zehir mi?" diye **yüksek** *bir haykırış haykırarak* oda kapısına koştu, topuzu sökercesine çekerek kanadı açtı, sofaya, merdiven başına fırladı, ince sesinin en son kudretiyle bağırdı:" (Safa, 1999: 171)

Yukarıdaki metinde geçen eğik yazılı yapı, başına gelen *yüksek* sıfatı dolayısıyla incelediğimiz yapının bir örneği değildir, *haykırış*[3] sözcüğü *kalıcı ad* görünümündedir ve kalıpla sağlanan *tezlik* anlamsal işlevi açığa çıkmamıştır.

[3] *Haykırış* sözcüğünün Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük (tdk.gov.tr)'ündeki anlamları şu şekildedir: "1. *isim* Haykırma işi '*Haykırışlarına etraftan karşılık gelmiyordu.*' (…) 2. Haykırma sesi '*Uzaklarda bir haykırış benim ismimi çağırıyor gibi.*' "

Ancak belirlediğimiz bazı örneklerde, yapının başına *öyle* zarfı, sonuna ise *ki* bağlacının ya da sadece sonuna *ki* bağlacının sıklıkla geldiği görülmüştür:

"Bekir tabakasını çıkardı: — Karılar maşallah dev gibi uğraşıyorlar. Remzi memnuniyetle gülümsedi: — ***Öyle*** *bir giriş girmişler* ***ki***... Ekinler ellerine kendi kendine geliyor. Tarla falan dayanmıyor alçaklara…" (Tahir, 1999: 134)

" 'Bunu hocalardan duymadın mı, Uzun Ali? Cehennem ateşini de duymadın mı, Uzun Ali?'

'Koca Halil binmeseydi de ölecekti. Yüzüme *bir bakış baktı* ***ki***...'

'Bakmaz olsun. Bakmaz olsun da arkasının üstüne baksın. Hiç çabalama Uzun Alicik, ben sana ağzımı ölene dek açmam.' " (Kemal, 1984: 112)

Bu yapının *-(y)°ş ekli isim-fiil* şeklindeki ikinci unsurunun isim-fiil eki, belirlediğimiz bir örnekte *-mA*'dır:

"Cezbe kuvvetlice gelmiş ki dışardan dedeme,

Bu içinden kabaran sesle hiç irkilmiyerek,

Hak erenler yola *bir düşme düşer*: yelyepelek!" (Ersoy, 1944: 425)

Buna benzer bir durum, tarihi dönemlerde de vardır. Yapının *(-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki kısmında bulunan isim-fiil eki, tarihi dönemlerde *-°g*, *-mAk* olabilmiştir: "ol qaç - (ı)g qaçdı" (Akyıl, 2001: 21), "ol bar*mak* bardı" (Korkmaz, 2008: 95). İncelediğimiz yapıda, yukarıdaki örnekte olduğu gibi *-mA* isim-fiil ekinin kullanılmasının, Türkiye Türkçesi için çok yaygın olmadığını düşünmekteyiz çünkü Türkiye Türkçesinde *-mA* ekli isim-fiiller, birer kılış ismi yaptıkları hâlde, *-(y)°ş* ekli isim-fiiller daha çok kılışın tarzını belirten isimler yaparlar (Boz, 2002: 36-37; Korkmaz, 2003: 899). Bununla birlikte *-(y)°ş* ekli isim-fiiller de *atış*, *bakış*, *çıkış*, *yaşayış*, gösteriş, *duruş* gibi örneklerde görüleceği üzere kalıplaşarak bir kavramı karşılayan kalıcı isimlere dönüşebilmektedir (Korkmaz, 2003: 909) ancak incelediğimiz yapının oluşabilmesi için yapının ikinci unsurunun oluş / kılış tarzı bildiren bir isim-fiil olması gerekmektedir. Aşağıdaki metinlerin ilkinde geçen eğik yazılı yapı, isim-fiil unsuru kılış tarzı bildirdiği için incelediğimiz yapının bir örneğiyken ikinci metinde geçen eğik yazılı yapı, isim-fiil ekli unsuru *kalıcı ad* olduğundan incelediğimiz yapının bir örneği değildir; isim-fiil ekli unsur, *nesne* görevindedir:

"Karşısındakinin bir yumrukta göğüs tahtalarını göçertecek kadar kuvvetli olmasa belki onun bu huyunu: âlem mizaha alırdı, fakat terzi Veli'nin kafasına kahvede nargileyi *bir **atış** atmıştı* ki, kanlı şişe parçalarını cerrah iki ayda cımbızla güç ayıklıyabilmişti." (Karay, 1964: 73)

"Topu elinden çıkardıktan sonra 2-3 saniye aralığında havada kalmalı. Böylece daha kuvvetli ve dengeli *bir **atış**[4] atmış* olursun." (1. örnek, http://www.potaforum.net)

Belirlediğimiz örneklere baktığımızda yapının son unsuru olan fiil, *değişik kılınış*larda, *geçişli* ya da *geçişsiz* olabilmektedir[5]. Yapıdaki son unsur olan fiilin olumsuz olması teorik olarak mümkün görünmektedir[6] ancak yaptığımız taramalarda böyle bir kullanıma rastlanmamıştır. Son unsur olan fiil, değişik kiplerle çekimlenebilmekte ya da yaptığımız taramalarda örneğine çok az rastlanmış olsa da fiilimsi eki alarak kullanılabilmektedir[7]:

"Derken ben öyle güzel bir uykuya dalmıştım ki gümbür gümbür kapı dövülüp zil çalarken rüya mı görüyordum yoksa bu gelen bizimkiler miydi? Nasıl *bir kalkış kalk**ıp*** balkona koştuysam aynı anda başıma müthiş bir ağrı girdi." (2. örnek, http://efsus.org)

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) Yapısının Söz Dizimsel Ulamına Dair Görüşler

Yukarıda görüşlerini verdiğimiz araştırmacıların, incelediğimiz yapının *(-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki kısmını değişik terimlerle adlandırdıklarını görmekteyiz (Giriş bölümüne bakınız.). Yapının bu kısmına Erkman-Akerson (1982) ve Demircan (1990) *ikileme*, Hatiboğlu (1971) *kökteşleme*, Hengirmen (1999) *kökteş tümleç*, Banguoğlu (2000) *birleşik fiil*, Savran (2010) *ikileme biçiminde kurulmuş özel fiil kalıbı*, Çağıran (1997) *kökteş fiil*, Güler (2003) *yineleme* demektedir. Korkmaz (2003) ve Altınöz (2017) ise, diğer araştırmacılardan farklı olarak *bir* sözcüğünün de yapının bir parçası olduğunu belirten araştırmacılardır. Korkmaz bu yapıyı bir terimle adlandırmaz, Altınöz de incelediğimiz yapı için *anlatım kalıbı* terimini kullanır. İlginç olan bir durum da Gencan (1971), Erkman-Akerson (1991), Banguoğlu, Korkmaz (2008), ve Savran'ın yapı örneklerinin hepsinde *bir* sözcüğünün de yapıda yer alıyor olmasıdır.

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) Yapısının Birleşik Fiil Olma Durumu

[4] Atış sözcüğünün Dil Derneğinin Türkçe Sözlük (dildernegi.org.tr) 'ündeki anlamları şu şekildedir: " **1.** Atmak eylemi ya da biçimi: *'Adım atışları bile başkalaşmıştı.' (…)* ***2.*** *Bir* silahın mermisini amaca ulaştırmak için gereken iş ve bilgi: *Topçu Atış Okulu.* **3.** (Kalp, nabız için) Vuruş, çarpış: *Kalp atışları yavaşladı."*

[5] Belirlediğimiz örneklere göre kalıp fiili *dön-*, *gir-* gibi bitmeli; *parla-* gibi başlamalı; *koş-*, *özle-* sürekli kılınışlı olabildiği gibi *bük-*, *tak-* gibi geçişli veya *bak-*, *sarıl-* gibi geçişsiz çatılı olabilmektedir.

[6] Örneğin *bir koşuş koştu* / *bir koşuş koşmadı* gibi son unsur olumsuz olabilmektedir.

[7] Demircan (1990: 86), çalışmasında bu yapının son unsuru tüm kiplerle çekimlenmiş ve fiilimsi eki almış biçimlerini sıralar: "bir yazış yaz, bir yazış yazar, bir yazış yazacak, bir yazış yazıyor, bir yazış yazdı, bir yazış yazmış, bir yazış yazmalı, bir yazış yazsın, bir yazış yazsa, bir yazış yazıp, bir yazış yazalım" ancak belirlediğimiz örneklerin büyük bir kısmında, yapının son unsuru olan fiilin belirli geçmiş zaman kipiyle çekimlenmiş olduğu görülmüştür.

Kapsamı, tasnifi, işlevleri tartışmalı olsa da genel olarak Türkiye Türkçesinde *isim unsuru + yardımcı fiil* ve *fiil + zarf fiil eki + yardımcı fiil şeklinde* iki türlü birleşik fiil bulunduğu kabul edilmektedir (Ergin, 1993: 364-367; Hengirmen, 1999: 78; Kahraman, 1996: 78; Karahan, 2017: 73-79; Nazarov, 2005; Savran, 2001: 73-78; Topaloğlu, 1989: 42)[8]. Bu iki tür birleşik fiilin ortak noktası son unsurlarının yardımcı fiil olmasıdır. *İsim unsuru + yardımcı fiil* biçiminde kurulan birleşik fiil türünde, yardımcı fiil bir isimden fiil yapım eki gibi isim unsurunun fiilleşmesini sağlarken *fiil + zarf fiil eki + yardımcı fiil* biçiminde kurulan birleşik eylem türünde asıl eylem üzerine gelen *zarf-fiil + yardımcı fiil* birleşiği, asıl eylemi tasvir eder.

Bize göre incelediğimiz yapı bir birleşik fiil değildir ve birleşik fiiller içerisinde değerlendirilmemelidir çünkü *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* yapısının son unsuru yardımcı değil asıl fiil olup gerçek anlamını korumaktadır. Ayrıca yapı, Türkiye Türkçesinde ilk unsuru olmadan kullanılamamaktadır (*gidiş git-*, *alış al-*, *kaçış kaç-* vb.). Yapının *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil)* şeklindeki ilk iki unsuru bir dilbilgiselleşme[9] (grammaticalisation) süreci ürünüdür. İkinci unsur olan *-(y)°ş ekli isim-*fiilde bu süreç oldukça güçlüyken ilk unsur olan *bir* sözcüğünde zayıftır. *-(y)°ş ekli isim-fiil*, yapı içerisindeyken ne kılış ne de nesne adı işlevi yerine getirmekte, bu dil bilgisel işlevlerinden tamamen sıyrılarak sadece yapıyla sağlanacak olan *tezlik* anlamsal işlevini sağlamak amacıyla yapıda yer almaktadır. Yapının ilk unsuru olan *bir* sözcüğü de yapı içerisindeyken asıl anlamlarından ve isim/sıfat olma işlevlerinden uzaklaşmış durumdadır[10], kalıplaşmış olarak *tezlik* anlamsal işlevinin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır.

Bu noktada, *fiil + I/U zarf-fiil eki + ver-* şeklindeki birleşik fiilde yer alan ve tamamen dilbilgiselleşerek tarz bildirmeye yarayan bir yardımcı fiil olan *ver-* fiiline bakarak ilk iki unsuru dilbilgiselleşme süreci yaşayan incelediğimiz yapının da birleşik fiiller içerisinde sayılabileceği söylenebilir ancak yukarıda da belirttiğimiz gibi, incelediğimiz yapıda birleşik fiillerdeki gibi bir *isim/fiil + yardımcı fiil* ilişkisi bulunmamakta, son unsur asıl fiil olarak yapının gerçek anlamını temsil etmekte

[8] Altınöz (2003: 4-20)'ün Türkiye Türkçesindeki birleşik fiilleri inceleyen yayımlanmamış yüksek lisans tezinde, birleşik fiillerin tanımı, kapsamı, işlevleri ve yardımcı fiil teriminin tanımı ve kapsamı ile ilgili birçok araştırmacının değişik görüşleri bulunmaktadır.

[9] "Dilbilgiselleşme, dillerdeki bazı kelimelerin büyük bir ölçüde gerçek anlamlarını kaybedip yapısal olarak fosilleşmeleri / kalıplaşmaları, dilde semantik görevden ziyade dilbilgisel işlev yüklenmeleri demektir. …. dilbilgiselleşme ekseriyet itibarıyla bağımsız biçimbirimlerin bağımlı biçimbirimlere, edatlara, bağlaçlara, yardımcı fiillere vs. dönüşmesi şeklinde tek yönlü ve uzun zaman dilimine yayılmış bir seyir izler. Dilbilgiselleşen unsurlar farklı oranlarda ses, şekil, sözdizimi ve anlam düzeyinde işlev değişikliğine uğrarlar." (Kerimoğlu, 2008: 133, 141).

[10] *Bir* sözcüğünün dilbilgiselleşme süreci yaşayabileceğini destekler nitelikte, Dil Derneğinin Türkçe Sözlük (dildernegi.org.tr)'ünde *bir* sözcüğünün 10. anlamı olarak bu sözcüğün sıfat ya da zarfların başına gelerek kuvvet, istek ya da kesin olmayan başka anlamlar kattığı belirtilmiştir: "*Bir güzel ki gözleri...Bir yağmur, bir yağmur... 'Toprakta bir telaş bir telaş / Karıncalar öteden beri dostum.' -B. Necatigil. Bir tuhaf bakıyor. Bir gidin bakalım.*"

ve yapı, ilk unsuru olan *bir* sözcüğü olmadan kullanılamamaktadır. Bu nedenlerle incelediğimiz yapı, birleşik fiil dışında bir terimle karşılanmalıdır.

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) Yapısının İkileme/Yineleme Olma Durumu

Yabancı alanyazında *reduplication*, *repitation*, *hendiadyoin* ve *germination*, Türk bilim adamlarınca ise genel olarak *ikileme* olarak etiketlenen terimlerin, bir kavram olarak Türkiye Türkçesinde neye karşılık geldikleri aslında çok da belli değildir (Özkan, 2010: 565). Bununla birlikte *ikilemenin/yinelemenin* çoğunlukla Hatiboğlu (1971: 9)'nun "anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılması" biçimindeki tanımıyla örtüşen ifadelerle tanımlandığı görülür[11].

İncelediğimiz yapı ise *ikileme/yineleme* terimiyle karşılanamayacak özelliklere sahip bir dil ürünüdür. İlk olarak *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* yapısı, ilki farklı bir sözcük olmak üzere iki değil üç unsurdan meydana gelmektedir ki bu durum ikileme/yineleme terimiyle örtüşmemektedir. İkincisi, ikilemelerde öbeği meydana getiren unsurların anlamsal açıdan birleşerek az ya da çok değişik bir anlam ifade etmesi gerekirken (Güler, 2003: 36-40) incelediğimiz yapıda bu durum söz konusu değildir.

İkilemelerin Türkçenin her döneminde, birçok işlevi üstlenerek yoğun olarak kullanıldığını ifade eden Erdem (2005: 189-190), bir öbeğin *ikileme* sayılabilmesi, olabilmesi için gerekli şartları ve sahip olması gereken özellikleri; iki sözcüğün aynı anlamı karşılar duruma gelmesi, meydana gelişinin çoğu zaman asırları aşan sürelerde gerçekleşmesi, oluşumu için din ve kültür değişiminin uygun zemin hazırlaması, içindeki her sözcüğün, cümle içinde görev açısından aynı işlevi yerine getirmesi, öbeği oluşturan kelimelerin her ikisinin de aynı eki alması, tam olarak bir dil olgusu olması ve oluşumunun temelinin Türkçenin yapısına dayanması, sözlükte madde başı olabilecek özellikte olması şeklinde yedi madde hâlinde sıralar.

Yukarıdaki hususları, incelediğimiz yapı için düşündüğümüzde de *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* yapısının *ikileme* olarak adlandırılamayacağı açıktır.

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) yapısının kökteşleme öbeği olma durumu

İncelediğimiz yapının son iki unsuru arasında bir kökteşlik ilişkisi vardır ancak bu durum, ne yapının tamamının ne de bu kısmının *kökteşleme öbeği* terimiyle karşılanmasını sağlayacak bir özellik değildir. Sözcük öbeği, "cümle içinde kavramlar arasında ilişki kurmak üzere birden çok kelimenin belirli

[11] Daha geniş bilgi için bakınız: Bilgin, 2006: 67; Gökdayı, 2011: 44-49; Hengirmen, 1999: 208-215, 430; İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 154, 273; Özkan, 2004: 2301; Özünlü, 2001: 127; Topaloğlu, 1989: 87; Uzun, 2006: 42; Vardar, Güz, Huber, Senemoğlu ve Öztokat, 1998: 125; Korkmaz, 1992: 82.

kurallar ile yan yana getirilmesinden oluşan, yapı ve anlamdaki bütünlük dolayısıyla cümle içinde tek bir nesne veya hareketi karşılayan ve herhangi bir yargı bildirmeyen kelimeler topluluğudur." (Korkmaz, 1992: 100) oysa incelediğimiz yapının kökteş durumdaki son iki unsuru, başında *bir* sözcüğü olmadan Türkiye Türkçesinde hiçbir biçimde kullanılamamaktadır.

***(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* Yapısının Kalıp Söz, Deyim Olma Durumu**

"Kalıplaşma ve kalıplaşmış sözler, dilbiliminde üzerinde söz söylenirken en temkinli davranılması gereken konulardandır. Nitekim bugüne kadar ne kalıplaşmanın tam olarak ne demek olduğuna dair herkesçe kabul edilen bir tanıma ulaşılmıştır ne kalıplaşmanın sistematiği belirlenebilmiştir ne de nelerin söz kalıpları havuzunda yer alıp nelerin yer almadığı açıkça ortaya konulabilmiştir." (Özezen, 2016: 70). Bununla birlikte dil bilgisel açıdan *kalıp* "bir dil biriminin, konuşma ve yazma düzleminde sahip olduğu dizimsel özelliklerinden oluşan biçimi" (Altınöz, 2017: 19), *kalıplaşma* ise "bir veya birden fazla birimin göreceli bir yaygınlık ve kullanım sıklığı sonucunda belirli bir biçime bürünüp çoğunlukla öylece kalmasını ve yeni girdiği biçimiyle anlamı pek dikkate alınmadan uygun bağlamda belli bir işlevi yerine getirmek üzere tekrar tekrar kullanılması" (Gökdayı, 2011: 25) olarak ifade edilebilir.

İncelediğimiz yapı da bir kalıplaşma ürünüdür ancak kalıp sözlerden ve deyimlerden farklı düzeyde ve nitelikte bir kalıplaşma örneğidir. Aslında bu kalıplaşma farklılığı, kabaca "sözcüklerin düzenli bir biçimde birlikte kullanılmalan durumu" (İmer ve ark., 2011: 60) diye tanımlanan *eşdizimlilik/birliktelik (collacation)* ilişkisiyle ilgilidir çünkü dildeki unsurlar, gramer ve söz dizimi kurallarıyla birlikte mantıklı ve anlamlı seçme kurallarına (selectional rules) göre de kabul edilebilir miktarda dizimsel birleşme ya da beraberlikler (co-occurrences) gösterebilmektedir." (Doğan, 2005: 70)

Çetinoğlu, Oflazer ve Say (2004: 65-69)'a göre, çok kelimeli kalıplaşmış yapılar, Türkçede dört değişik şekilde bulunur. *Lexicalized Collocations* yani *sözlükselleşmiş eşdizimliler*, *hiç olmazsa* örneğinde olduğu gibi ögeleri, hem yapı hem de anlam açısından kemikleşmiş olan kalıplaşmış yapılardır. Semi-lexicalized Collocations yani *yarı sözlükselleşmiş eşdizimliler*, *kafayı ye-* örneğindeki gibi ögelerinin bir bölümü durağan bir bölümü çekime girebilen (kafayı yemişler, yiyenden vb.) ve sözlüksel anlamı olmayan dil birlikleridir. Üçüncü kalıp yapı şekli, *non-lexicalized Collocations* yani *sözlükselleşmemiş eş dizimliler*; *harıl harıl*, *ev ev*, *uyur uyumaz*, *koşa koşa*, *güzel mi güzel* gibi, tekrarlanmış ve / veya birbirine karşıt "morphosyntactic" (biçim-sözdizimsel) kalıplar ile meydana getirilebilen söz kalıplarıdır. Türkçedeki dördüncü ve son değişik kalıp yapı şekli ise *Multi-word Named-entities* yani *varlıkları adlandıran çok ögeli kelimeler*, *Türkiye Büyük Millet Meclisi* örneğinde olduğu gibi mekânları, şahısları ve organizasyonları adlandırmak amacıyla tercih edilir. Bu çalışmada incelenen

yapı da kanaatimize göre yukarıdaki tasnifte *sözlükselleşmemiş eş dizimliler* diye adlandırılan grupta yer alan bir oluşumdur, yani bir kalıp söz ya da deyim değildir.

Kalıp sözler, "önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsendiği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir" (Gökdayı, 2008: 106). Hâlbuki incelediğimiz yapı, kalıp sözler gibi hem anlam hem de yapı açısından bütünüyle donup hafızada öylece saklanan ve toplumun benimsediği bir içeriği sunmak üzere kullanım yeri belli olan bir dil ürünü değildir.

Erdal (1998: 58)'a göre incelediğimiz yapı, *-(y)°ş* isim-fiil ekiyle oluşmuş "deyimsel kullanım"lardan birisidir ancak deyimler; en az iki kelimeye sahip olma, kuvvetli bir kalıplaşma yaşama, bir kavramı ilgi çeken, güzel bir anlatımla belirtme maksadıyla kullanılma ve pek çoğunda bu donmuş söz dizisinden çıkan anlamın, kelimelerin temel anlamlarından farklı olması (Aksoy, 1988: 38, 39, 41, 42) şeklinde özelliklere sahip kalıplaşmış dil birimleridir. İncelediğimiz yapı ise ne deyimler kadar tam bir kalıplaşma içerisindedir ne de unsurları gerçek anlamlarından uzaklaşarak mecaz anlam kazanmıştır.

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) Yapısı İçin Bir Terim Teklifi: *Tarz Kalıbı*

Bize göre, incelediğimiz yapı; *birleşik fiil*, *ikileme*, kökteşleme, *kalıp söz, deyim* gibi terimlerle karşılanabilecek bir söz dizisi değildir. Bu dil birimlerinin her biriyle ortak özellikleri bulunmakla birlikte bu birimlerden farklı özelliklere de sahiptir. Yapının oluşum biçimine baktığımızda yapıdaki unsurların belli bir diziliş içerisinde ve araya başka bir unsur almadan bir araya geldiğini görmekteyiz. Yapıya anlamsal açıdan baktığımızda ise yapının mecaz anlam içermediğini, *tezlik* olarak ifade edebileceğimiz bir anlamsal işlevi sağlamak üzere kullanıldığını görmekteyiz. Bu durumda incelediğimiz yapının dört özelliği öne çıkmaktadır:

1. Sabit ve değişken unsurlardan oluşma
2. Unsurları belli bir diziliş içerisinde bulunma
3. Unsurları arasına başka bir unsur almama
4. Mecaz anlamdan uzak, anlamsal işlev yerine getirme

Bu ve bununla aynı özelliklere sahip yapıları tanımlamak üzere ***tarz kalıbı*** terimini öneriyoruz. *Tarz*[12] sözcüğü, incelediğimiz yapı ve benzerlerinin kuruluş amacı olan anlamsal işlevleri, *kalıp* sözcüğü ise kendine özgü donmuşluğunu temsil etmektedir bu durumu bir örnekle şu şekilde gösterebiliriz:

"Vatandaşlar, dedi, biz iktidarda kalırsak, her köylüye pangadan bin gayme borç vireceğiz. Vay yiğen vay, panganın borç vireceğini duyan, öteki partiye *bi koşuş koştu*. Ertesi gün bizim Abukat Rıza başını, dizini dövüp durur." (Nesin, 2005: 64)

Yukarıdaki metinde geçen *bir koşuş koş-* yapısında, gerçek anlam *koşmak*tır. Yapıyla anlatılmak istenen ise öznenin koşmak işini *çabucak* gerçekleştirmesidir. Yani *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* yapısı kullanılarak öznenin eylemi gerçekleştirme tarzı anlatılmak istenmiştir. Yapının donmuşluğu/kalıplığı da bütünüyle değil kısmîdir, yapıda sabit ve değişken unsurlar bulunmaktadır, yapının unsurlarının yeri değiştirilememekte ve yapının unsurları arasına başka bir unsur girememektedir.

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) Yapısının Cümle Ögesi Olma Durumu

Bize göre bu yapı, ilk iki unsurunun anlamları ve dilbilgisel işlevlerinden uzaklaşmış olması ve yapının kendine özgü kalıplaşma durumu dolayısıyla cümle çözümlemelerinde bir bütün olarak kabul edilmelidir:

"Trenden indiği zaman pek şaşkındı, pek pişmandı. Ne demeye terliğini, hela kokan ılık sofaları bırakmıştı? Hancağızının hâlâ pembe yüzünü, oğlunun ikide bir şaplak indirdiği güzel ensesini, kızının kirpiğini *bir özleyiş özledi*!.. İnsan, radyosunu, radyosunun bulanık yeşil gözünü; kırmızı, yeşil, sarı çizgilerle çizikli gâvur şehirleri adı dolu aydınlık yerini de özler miymiş? Allah kahretsin! Özlermiş insan duygulu olunca." (Abasıyanık, 2000: 49)

[12] *Tarz* sözcüğünün Türkçe Sözlük (Türk Dil Kurumu, tdk.gov.tr)'teki ilk iki anlamı ve bazı terim sözlüklerindeki anlamları şu şekildedir:
"1. Özel oluş veya davranış biçimi, üslup, stil, janr: *'Annesi o tarz yaşayıştan hoşlanır mı?'* 2. Bir kimsenin kendine özgü anlatım biçimi: *'Artık bu tarzda hayat hakları aramanın mevsimi geçtiğini sanıyorum.'* 3. Güzel sanatlarda üslup, stil, konsept: *'Gotik tarzda bir yapı. Nedim tarzında bir gazel'.* 4. Biçim, yol: *'Nitekim bugün dünyada ne kadar iyi ressam varsa o kadar da resim yapma tarzı vardır.' "*
Korkmaz (1992: 146): "(Alm. Modus; Fr. Mode, İng. Mood, mode) Yüklemin bildirdiği zamanı görülen geçmişe, duyulan geçmişe ve dilek şart kipine aktararak elde edilen birleşik fiil zamanı. Bil-iyor-du, bil-iyor-muş, bil-ir-se gibi. Bu örneklerde, fiildeki oluş ve kılışı şimdiki zamandan geçmiş zamana ve şarta aktararak fiilin tarzını oluşturan unsur eski er- fiilidir: bil-iyor er-di > bil-iyor-du, gel-miş er-di > gel-miş-ti, tut-ar er-se >tut-ar-sa vb."
İmer ve ark. (2011: 237): "(key) *söylem çözümlemesi, anlamdilbilim* Bir sözeylemin gerçekleşmesinde kullanılan biçem, ton ya da tutum; örn. alaycı, gerçekçi, ciddi, olgun vb. Terim değişik biçem düzlemlerini anlatmak için de kullanılır."

Hancağızının hâlâ pembe yüzünü, oğlunun ikide bir şaplak indirdiği güzel ensesini, kızının kirpiğini *bir özleyiş özledi*!..

Belirtili Nesne Yüklem (tarz kalıbı)

"Sn. Baykal, "küçük olsun, benim olsun" diyor, Chp'nin iktidarına *bir oturuş oturuyor*, bir daha kalkmak istemiyor." (3. örnek, http://www.radikal.com.tr)

Sn. Baykal Chp'nin iktidarına *bir oturuş oturuyor*

Özne Dolaylı Tümleç Yüklem (tarz kalıbı)

Yapı örneklerinin söz dizimi açısından aşağıdaki biçimlerde çözümlenmesi mümkün değildir:

1. *bir özleyiş özledi* / bir *oturuş oturuyor*

Zarf tümleci Yüklem Zarf tümleci Yüklem

2. *bir özleyiş özledi* / *bir oturuş oturuyor*

B.siz Nesne ya da Zarf Tümleci Yüklem B.siz Nesne ya da Zarf Tümleci Yüklem

İlk çözümlemedeki gibi, *bir* sözcüğünün miktar ya da nitelik bildiren bir *zarf* işlevi gördüğü düşünülebilir ancak yapının son iki unsurunun birlikte alınması mümkün değildir çünkü Türkiye Türkçesinde böyle bir kullanım bulunmamaktadır. İkinci çözümleme biçiminde ise yükleme soracağımız *ne*, *nasıl*, *ne kadar* sorularına ilk iki unsurla cevap verilmesi dil mantığı açısından mümkün görünmemektedir. Kaldı ki böyle bir çözümleme yapılması, mevcut yapıdaki kalıplaşmanın da göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir.

***(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* Yapısının Sağladığı Anlamsal İşlevler**

Demircan (1990: 71) ve Korkmaz (2003: 909)'a göre bu tarz kalıbı, *abartı* bildiren bir yapıdır.[13] Bize göre ise bu yapıyla açığa çıkan temel anlamsal işlev *tezlik*tir:

"Pek az kalmıştı ki beni bıçakla yere serecekti. Bu sefer, nasılsa oradaki parmaklığın dibinde duran koskoca, kapkalın bir kahve iskemlesi elime geçti; ona *bir sarılış sarıldım* ve sarılır sarılmaz da 'alnının ortası budur!' deyip, bütün kuvvetimle kulaktozuna indirdim." (Kaygılı, 1972: 314)

[13] Gencan (1971: 297), *+D°r* ekinin görevlerinden bahsederken bu eki almış fiilden sonra aynı köke sahip bir çekimli eylem gelmişse bu ekin *süreklilik* ve *aşırılık* anlamlarını ifade ettiğini söyler: "Hanımefendinin tuhaf bir bakışla tereddüdü üzerine Hüsniye, biçare kadını teessür içinde boğup şaşırtmak için bir *boşanıştır boşanır*:" örneğini veren Gencan böylece bu kalıp yapının kullanılmasıyla açığa çıkan *aşırılık* anlamsal işlevini, *+D°r* ekiyle ilişkilendirmiş olmakta, kalıp yapının sağladığı anlamsal işlevin belirlenmesinde, yapının ilk unsuru olan *bir* kelimesini ve aynı köke sahip kelimelerden meydana gelmiş olan diğer iki unsurunu dikkate almamış olmaktadır.

Yukarıdaki metinde geçen eğik yazılı yapı örneğini değerlendirdiğimizde, kullanıcının *sarıl-* eylemini çabucak, bir çırpıda gerçekleştirdiğini ifade etmek için bu yapıyı kullandığını görmekteyiz. *bir sarılış sarıldım* yapısından sonra gelen ve an derecesinde zamanda yakınlık bildiren *(f. + -r / -°r / -Ar) + (aynı f. + -mAz)* yapısının (Altınöz, 2017: 234-248) bir örneği olan *sarılır sarılmaz* sözü de bağlam içerisinde *bir sarılış sarıldım* yapısıyla sağlanan anlamın tezlik olduğunu destekleyen bir ifadedir.

"…..Sonra ayın aydınlığında biraz yonma biçtiler. Yattılar.

Ben ne yaptım? Yüzümü boyaladım ateşin kömürüyle.

Ben ne dedim? Beni tanımasınlar.

Sonra usul usul yanaştım oraya,

kızın saçlarını kavradım sardım adamakıllı bileğime.

Ne kadar kuvvetim varsa *bir tartış tarttım* kızı.

Vay anam yandım, demesiyle beraber çullandım üzerine.

Yandım, dedikçe, hemen öte yandaki anası olacak

kızın acısına dayanamadı,

geldi orağı *bir takış taktı* boynuma.

Takmasıyla beraber, ben ne yaptım,

bir bıçak, gitti tepesi üstü." (Hikmet, [t.y.]: 308)

Yukarıda yer alan şiir metnindeki eğik yazılı örneklerde de kullanıcı, *tart-* ve *tak-* eylemlerini *acele* ve *anice* gerçekleştirmektedir.

"Gerçekten güzel olmasından da kelli bir dinlenmesi, denenmesi gereken bir albüm çıkmış ortaya. Power metal dinleyenlerin illa ki bakması, güzel müziğe değer verip dinlediğinden yorulmayacak olanların da *bir bakış bak**ma**sı* lazım." (4. örnek, https://eksisozluk.com)

Yukarıdaki metinde geçen *bir bakış bak**ma**sı* örneği de *çabukluk ve kolaylık* ifade etmektedir. Ayrıca bu yapıyla, *tezlik*le beraber *bir* sözcüğünün yapıya kattığı *bir defa/kez* anlamı da hissedilmektedir.

(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.) yapısı belirlenen birçok örnekte başına *öyle* zarfı sonuna *ki* bağlacı ya da sadece sonuna *ki* bağlacı getirilerek kullanılmıştır. Bu kullanımlarda yapıyla sağlanan *tezlik* işlevine *abartı* da eklenmektedir:

"Bahar **öyle** *bir geliş geldi* **ki**, bütün bu kahredici mışmışların üstünden sanki bir Köroğlu, bir Genç Osman narası esiverdi," (Buğra, 1996: 292)

"Vakta ki babam öldü, evimizden cenazesi çıktı**,** *bir ağlayış ağlamışım, bir bağırış bağırmışım* **ki** dört gün hasta yatmışım." (Safa, 1999: 204)

Yukarıdaki örneklerin ilkinde kalıbın sağladığı anlamsal işlevin *tezlik* olduğu, kullanıcının sonraki cümlenin sonunda kullandığı, *fiil + I/U zarf-fiil eki + ver-* birleşik fiili örneği olan *esiverdi* ifadesinden anlaşılmaktadır. Metne göre *birdenbire* gelen bahar, bütün bu kahredici mışmışların üstünden sanki bir Köroğlu, bir Genç Osman narası esivermesini sağlamıştır ancak kalıbın başında yer alan *öyle* zarfı ve sonundaki *ki* bağlacıyla baharın birdenbire gelişi *abartılmıştır*.

Yukarıdaki örneklerin ikincisinde ise kalıp hem *tezlik* hem de tezlikten daha güçlü bir biçimde *abartı* bildirmektedir. *Abartı* anlamsal işlevi, söz konusu metindeki gibi kullanımlarında kendisinden sonra bir açıklama cümlesi gerektiren *ki* bağlacından sonra gelen cümleden rahatça anlaşılmaktadır. Bu cümlede kullanıcı, dört gün hasta yatıracak kadar çok ve şiddetli ağlayıp bağırdığını belirtmektedir.

Bize göre bu tarz kalıbının *bir gidiş git-* biçimindeki örneği deyimleşme süreci yaşamaktadır:

"Tilki başlamış yalvarmaya. 'Çiftçi amca senin ne işin var bu tarlada?' Tilki 'Vallah billah ben mısır yemedim.' der. 'Mademki mısır yemedin ne işin var benim tarlamda?' 'Ben tavukları yiyecektim, tavuklar sana zarar vermesin. Sen beni bu tuzaktan kurtar, senin tarlanı beklerim.' der. Çiftçi amca 'Sana nasıl inanayım?' der. 'Beni koyver, bak gör.' der. Çiftçi amca tilkiyi tuzaktan kurtarır, tilki *bir gidiş gider*, **bir daha hiç o tarlalara uğramaz**." (5. örnek, http://blogmasaldunyam.blogspot.com.tr)

"Tabi kız da haklı, beni hiç görmemişti ki ayakta. Bir ayağımın hafif aksadığını görünce *bir gidiş gitti* ki **ne bir daha gördüm ne de haberini aldım**." (6. örnek, https://www.engelliler.biz)

Baktığımız deyim sözlüklerinin (Aksoy, 1988; Çotuksöken, 1988; Püsküllüoğlu, 1998; Sözer, 2001; tdkterim.gov.tr) hiçbirinde bulunmayan *bir gidiş git-* kalıp ifadesi, yukarıdaki metinlerde, *tezlik* anlamsal işlevinden ziyade *çoğu zaman izini de kaybettirerek bir daha dönmemek üzere bulunduğu yerden uzaklaşmak* şeklinde bir anlamı ifade etmekte olup bu anlamı ifade ettiği, *bir gidiş git-* kalıbını takip eden koyu yazılı ifadelerden de anlaşılmaktadır. Anlamsal yükünün artması, hangi hâllerde tercih edileceğinin açıkça bilinmesi ve dilsel beğeniyi sağlayabilmesi ile yaygın bir biçimde kullanılmaya başlandığında (Çotuksöken, 1998: 8), *bir gidiş git-* biçimindeki tarz kalıbının deyim sözlüklerine girmesi olası görünmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye Türkçesinde *tezlik* anlamsal işlevi denildiğinde akla gelen ilk yapı, *fiil + I/U zarf-fiil eki + ver-* kuruluşundaki birleşik fiildir ancak yaptığımız sınırlı taramaya göre bu birleşik fiil kadar yaygın

kullanılmasa da *(bir) + (-(y)°ş ekli isim-fiil) + (aynı f.)* şeklindeki bir özel yapı da *tezlik* anlamsal işlevini sağlayabilmektedir. Bu yapı, kalıplaşmış dil birimlerinden olup sabit ve değişken unsurlardan oluşma, unsurları belli bir diziliş içerisinde bulunma, unsurları arasına başka bir unsur almama, mecaz anlam taşımadan bir anlamsal işlev yerine getirme gibi özelliklere sahiptir. Bu ve benzeri yapılar, dilde ince anlatım ayrımlarını, inceliklerini gösteren, değişik eğilimleri dile getirme yollarıdır (Aksan, 2005: 207). Türkiye Türkçesinde bu özelliklere sahip daha birçok kuruluş bulunmaktadır ki (Altınöz, 2017: 4-11) bunların tanımlanması, incelenmesi ve sınıflanması önem arz etmektedir. Kurallı bir diziliş içerisinde donmuş olması ve kullanıldığında unsurlarının bütününün katkısıyla bir anlamsal işlev yerine getirmesi dolayısıyla bu ve benzeri anlatım kalıpları için *tarz kalıbı* terimini önermekteyiz. Türkçenin anlatım olanaklarının çokluğunun ve çeşitliliğinin bir ispatı olan bu özel yapılara *atasözleri*, *deyimler*, *kalıp sözler*, *ikilemeler* ve *birleşik sözcükler*le birlikte ***tarz kalıpları*** adıyla söz varlığının bir parçası olarak kalıplaşmış dil birimleri içerisinde yer verilmelidir.

Kaynaklar

Aksan, D. (2005). *Anlambilim* (3. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü* (2 cilt). İstanbul: İnkılâp Yay.

Akyıl, M. (2001). *Divanü Lügati't-Türk'te mastar ve sıfat-fiil yapan ekler, değişik işlevleri ve geçirdikleri değişimler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi: Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altınöz, M. (2003). *15 Şubat 2002 tarihli Cumhuriyet, Hürriyet ve Türkiye gazetelerinde birleşik fiiller*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altınöz, M. (2017). *Türkiye Türkçesinde anlatım kalıpları*. Hatay: Color Ofset Matbaacılık.

Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri* (6. baskı). Ankara: TDK Yay.

Bilgegil, K. (1984). *Türkçe dilbilgisi* (3. baskı). İstanbul: Dergâh Yay.

Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Boz, E. (2012). *Türkiye Türkçesi biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Çağıran, Ö. (1997). Türkiye Türkçesinde kökteş fiiller. *Türk Dili*, S. 544, s. 356 - 360.

Çetinoğlu, Ö.; Oflazer K.; Say B. (2004). Integrating morphology with multi-word expression processing in Turkish. *Second ACL Workshop on Multiword Expressions: Integrating Processing*, July, s.64-71. doi: 10.1145/1620000/1613195

Çotuksöken, Y. (1988) *Deyimlerimiz*. İstanbul: Varlık Yay.

Demircan, Ö. (1990). Türkçe ikilemenin özüne doğru. *Dilbilim IX*, s. 61-92.

Demirci, K. (2008). Dilbilgiselleşme üzerine bir inceleme. *Bilig*, S: 45, s. 131-146.

Dil Derneği (t.y.). *Türkçe sözlük*. Erişim adresi: http://www.dildernegi.org.tr/TR,451/turkce-sozluk.html

Doğan, N. (2015). Türkçe Sözlük'te fiilsel eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, S. 17, s. 67-84.

Erdal, M. (1998). On the verbal noun in -(y)Iş. *Doğan Aksan Armağanı*, s. 53-68, Ankara: Ankara Üniversitesi Yay.

Erdem, M. D. (2005). Harezm Türkçesinde ikilemeler ve yinelemeler üzerine. *Bilig*, S: 33, s. 189-225.

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi* (20. baskı). İstanbul: Bayrak Basım / Yayım / Tanıtım.

Erkman-Akerson, F. (1982). Türkçenin çeviride tam değerlendirilemeyen bir özelliği: ikilemeler. *Çağdaş Eleştiri*, Ağustos Sayısı, s. 49-52.

Erkman-Akerson, F. (1991). *Anlam-çeviri-karşılaştırma*. İstanbul: ABC Kitabevi.

Gencan, T. N. (1971). *Dilbilgisi* (2. baskı). İstanbul: TDK Yay.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, S: 44, s. 89-110.

Gökdayı, H. (2011). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Güler, S. (2003). *A study on Turkish reduplucations: some observations on form and function of reduplication (Türkçe ikilemelerin anlamsal ve yapısal özellikleri)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hatiboğlu, V. (1971). *İkileme*. Ankara: TDK Yay.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.

İmer, K.; Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Kahraman, T. (1996), *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları*, Ankara: TDK Yay.

Karahan, L. (2017). *Türkçede söz dizimi* (24. baskı). Ankara: Akçağ Yay.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkmaz, A. (2008). *Köktes iki kelimenin yan yana gelerek oluşturduğu fiil yapıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yay.

Nazarov, Z. (2005). Türkiye Türkçesinde yardımcı fiillerin leksik-gramer özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* S. 28 s. 83-89.

Özkan, B. (2010). Türkiye Türkçesinde 'ikili tekrarlar'ın sözlükbirimsel dizgesel ve metinsel görünümleri. *Turkish Studies*, Volume 5/4, s.564-582, doi:10.7827/TurkishStudies.1618

Özkan, M. (2004). Deyimleşmiş ikilemeler. *V. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 20-26 Eylül 2004, Ankara, C: 2, s. 2289-2318.

Özünlü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları*. İstanbul: Multilingual Yay.

Püsküllüoğlu, A. (1998). *Türkçe deyimler sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Savran, H. (2001), Bir isim ile bir yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller üzerine yeni görüşler. *Türk Dili*, c. 2, S. 596, s. 140-142.

Savran, H. (2010). Türk dilinin kavram ve anlatım zenginliği. *Türk Dili*, C: XCIX, S: 708, s. 492-507.

Sözer, V. (2001). *Geniş kapsamlı deyimler sözlüğü* (3. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat A. Ş.

Türk Dil Kurumu (t.y.) *Güncel Türkçe sözlük.* http://tdk.gov.tr

Türk Dil Kurumu (t.y.) *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. http://tdkterim.gov.tr

Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Üstünova, K. (2001). Dil incelemelerinde anlam bağının gereği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 2, s. 107-116.

Vardar, B.; Güz, N.; Huber, E.; Öztokat, E. ve Senemoğlu, O. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. baskı), İstanbul: ABC Kitabevi.

Vural, Hanifi (2004). Dede Korkut anlatılarında söz tekrarları. *V. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 20-26 Eylül 2004, Ankara, C. 2, s. 3089-3094.

Taranan Eserler

Abasıyanık, Sait Faik (2000). *Alemdağda var bir yılan / az şekerli*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Buğra, Tarık (1996). *Küçük ağa*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Ersoy, Mehmet Âkif (1944). *Basılan ve basılmayan bütün şiirleri*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Hikmet, Nazım (?), *Memleketimden insan manzaraları 3-4*, İstanbul: De Yayınevi.

Karay, Refik Halit (1964). *Memleket hikâyeleri*, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.

Kaygılı, Osman Cemal (1972). *Çingeneler*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Kemal, Yaşar (1984). *Orta direk*, İstanbul: Toros Yayınları.

Nesin, Aziz (2005). *Adamı zorla deli ederler*, İstanbul: Adam Yayınları.

Safa, Peyami (1999). *Sözde kızlar* (22. baskı), İstanbul: Ötüken Yayınları.

Tahir, Kemal (1999). *Göl insanları*, İstanbul: Adam Yayınları.

İnternet Örneklerinin Adresleri

1.örnek (t.y.).Erişimadresi:http://www.potaforum.net/sitemap/http://www.potaforum.net/sutlarim-yamuk-ve-yavas gidiyor-t43068.html

2.örnek (t.y.). Erişim adresi: http://efsus.org/?p=109

3.örnek(t.y.).Erişimadresi:http://www.radikal.com.tr/politika/baykal_mehmet_sevigene_sahip_cikti-922499/yorumlar-3

4. örnek (t.y.). Erişim adresi: https://eksisozluk.com/evilion--1537662

5.örnek (t.y.). Erişim adresi: http://blogmasaldunyam.blogspot.com.tr/2015/10/

6.örnek(t.y.).Erişimadresi:https://www.engelliler.biz/forum/yasama-dair-ani-dusunce-veduygularimiz/2240-yasam-ayaga-kalkinca-hersey-degisti.html

Extended Abstract

Introduction

The meaning of swiftness in the Turkish of Turkey is provided in the form of semantic function with the compound verb structure of verb + I/U adverbial verb suffix + ver- apart from the words and phrases with the dictionary meaning of swiftness. This semantic function specified as swiftness in the sources related to the Turkish of Turkey is a main semantic function involving semantic functions such as quickness, easiness, abruptness, unpredictability, etc., and is revealed by describing the formation and rendering style of the auxiliary verb ver-, which has lost its dictionary meaning in the compound verb structure of verb + I/U adverbial verb suffix + ver-, in the main verb. Apart from this compound verb structure, there is also a special structure that is established as (bir) + (gerund with the suffix -(y)°ş) + (the same verb) and that can be exemplified as bir bakış bak-, bir dönüş dön-, bir yakalayış yakala-, bir gidiş git- in order to express swiftness in the Turkish of Turkey. This study was carried out in order to analyze this particular structure indicating swiftness as the main semantic function in the Turkish of Turkey in terms of form of organization, syntactic properties and semantic functions, and to determine its syntactic sequence.

As a result of the literature scanning we made, it was found that there were few researchers who were directly aware of this particular structure and studied it, and that generally its part of (gerund with the suffix -(y)°ş) + (the same verb) was examined and evaluated by researchers.

The word "bir" is in the first part, the gerund with the suffix -(y)°ş in the second, and a verb that is cognate with the suffix in the third part of this particular structure, the part of which except the word “bir” is an example of one of the methods of derivation that has existed since the Old Turkish Period of the Turkish language. In order to provide the meaning of swiftness, all the three elements of the structure need to be used in the order

of (bir) + (gerund with the suffix -(y)°ş) + (the same verb). In order for the structure we are studying to be formed, the second element of the structure needs to be a gerund that indicates manner/render. It is not possible to change the order of the elements of the structure, nor is it possible for another element to enter between its elements. The final element of the structure, the verb can be in different manner of actions, both transitive and intransitive, and it can be theoretically negative although its examples have not been detected; it can be conjugated with different moods, and it can be used by taking a verbal suffix even though its examples are rarely encountered in the scanning made.

The structure examined is not a syntax that can be met with terms such as compound verb, reduplication, cognation, formulaic expression, idiom. Although it has common properties with each of these language units, it also has characteristics different from these units. The structure has four distinctive features as forming from simple and variable elements, having elements in a certain order, not taking another element between its elements, and carrying out a semantic function far away from metaphoric meaning. The term **style formulaic (tarz kalıbı)** is suggested in the study for this structure and those with the same properties in order to express the semantic functions, which are the formational cause of the structure we are studying and the like, and the peculiar frozenness of the structure. In terms of being a sentence unit, this structure should be regarded as a whole in sentence analyses because of its unique stereotyping situation and the fact that the first two elements have diverged from their meanings and grammatical functions. The basic semantic function provided by this stereotyped phrase is swiftness but the exaggeration function is also added to the swiftness function provided by the structure in the structure examples which have been used by adding the adverb “öyle” before it and the conjunction “ki” after it or only the conjunction after it. The example of the structure in the form of “bir gidiş git-” is in the process of idiomatic lexicalization.

Method

The research is a descriptive study in the screening model carried out using qualitative research methods. In the universe of the research, there are all examples of the particular structure indicating swiftness as the main semantic function in the Turkish of Turkey and formed as *(bir) + (gerund with the suffix -(y)°ş) + (the same verb)*. The sample of the research, which was determined with purposive sampling methods, consists of structure samples obtained from İnternet and ten literary works written in the Turkish of Turkey by different artists, which were used as data collection tool in the study. These examples were given in the texts that they were included in so adequately as to reflect their contexts. Findings in the research were obtained by analyzing the specified sample structures. In data analysis, one of the analysis methods used in qualitative research, descriptive analysis method was used.

Result and Discussion

When the semantic function of swiftness is mentioned in the Turkish of Turkey, the first structure to come to mind is the compound verb in the form of verb + I/U adverbial verb suffix + ver-. However, a specific structure in the form of (bir) + (gerund with the suffix -(y)°ş) + (the same verb) can also provide the semantic function of swiftness although this is not as widespread as the compound verb according to the limited scanning we made. The structure is one of formulaic language units and has features like forming from simple and variable elements, having elements in a certain order, not taking another element between its elements, and carrying out a semantic function without having metaphoric meaning. This structure and the like are ways of expressing different tendencies showing delicate expression distinctions and delicacy in language. There are many more structures in the Turkish of Turkey that have these characteristics, and it is important to define, analyze and classify them.

We recommend the term style formulaic for this expression forms and the like as it is frozen in a canonical array and as it performs a semantic function with the full contribution of its elements when used. An evidence of multiplicity and diversity of expression possibilities of Turkish, these particular structures should be included in the formulaic language units as part of the lexicology with the name of style formulaic along with proverbs, idioms, formulaic expression, reduplications and compound words.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018). Veli ve Öğretmen Gözüyle İlkokul Öğrencilerinde Yazı Okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 455-476.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 04.02.2018 Kabul/Accepted:20.04.2018

Veli ve Öğretmen Gözüyle İlkokul Öğrencilerinde Yazı Okunaklılığı*

*Yasemin KUŞDEMİR***
*Mehmet KATRANCI****
*Fatih ARSLAN*****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı ile ilgili veli ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, Kırıkkale il merkezindeki ilkokullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ekim-Ocak ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 117 sınıf öğretmeni ve 139 veliden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan (1) İlkokul Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığına İlişkin Veli Anketi ve (2) İlkokul Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığına İlişkin Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yarısının, öğrencilerinin yazısını okunaklı bulduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından ilkokul öğrencilerinin yazılarının okunaklı olmamasının sebepleri arasında öğrencilerin yazı yazmayı sevmemeleri; dikkatsiz, aceleci ve özensiz davranmaları, bitişik eğik el yazısının ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun olmaması, birinci sınıftaki yazı eğitiminin yetersiz olması ve yanlış kalem tutma gibi durumlar gösterilmektedir. Araştırmaya katılan velilerin yaklaşık %62'si çocuğunu okunaklı yazı yazma hususunda başarılı bulurken %37'si çocuğunun yazı okunaklılığını geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Velilerin %62'si çocuklarının yazı yazma çalışmalarına evde yardımcı olmaya çalıştıklarını, %38'i ise yazma eğitiminde çocuklarına destek olmadıklarını belirtmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Yazı eğitimi, yazı okunaklılığı, ilkokul öğrencileri

Legibility of Elementary School Students' Handwritings from the Perspective of Parents and Teachers

Abstract

The purpose of this research was to determine the views of parents and teachers on the legibility of the handwritings of elementary school students. The research, in which the descriptive survey model was used, was conducted between the months of October and January in the fall semester of the 2016-2017 academic year in elementary schools in the central Kırıkkale province. The study group consisted of 117 elementary school classroom teachers and 139 parents. As data collection tools, (1) The Parent Questionnaire on the Legibility of Elementary School Students' Handwritings and (2) The Teacher Questionnaire on the Legibility of Elementary School Students' Handwritings, which were prepared by the researchers, were used. Descriptive analysis and

* Araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2016/105 no'lu proje olarak desteklenmiştir. Bu çalışmanın bir bölümü 24-26 Nisan 2017 tarihinde Antalya'da düzenlenen I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale. e-posta: yaseminkusdemir@kku.edu.tr
*** Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale. e-posta: mtkatranci@gmail.com
**** Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırıkkale. e-posta: fatiharslan@kku.edu.tr

content analysis techniques were used for data analysis. The results showed that half of the teachers considered the handwritings of their students legible. Among the reasons for the teachers' considering elementary school students' handwritings illegible were that the students did not like to write, that they behaved carelessly, hastily and sloppily when they wrote, that cursive handwriting was not appropriate to the developmental level of elementary school students, that the writing education in the first grade was inadequate, and that the students held their pencils incorrectly in their hands as they wrote. Approximately 62% of the parents who participated in the survey thought that their children were successful in writing legibly while 37% thought that their children had to improve the legibility of their handwritings. 62% of the parents reported that they were trying to help their children's handwriting practices at home while 38% reported that they did not provide support to their children for their handwriting practices.
Keywords: Writing Education, Legibility of Handwriting, Elementary School Students

Giriş

Yazı yazma, insanın kendini ifade etmesini sağlayan bir dil becerisidir. İnsanın düşüncelerini, hayallerini, gözlem ve tecrübelerini anlamlı bir bütünlük içinde yazabilmesi hem zihinsel hem de fiziksel becerilerin kullanılmasıyla olmaktadır. Fikirlerin anlamlı biçimde yazılı hâle gelmesinde karar verme, inceleme, girişim, izleme, sıralama, sorma, okuma, anlama, kontrol ve düzenleme gibi pek çok beceri birlikte kullanılmaktadır. Oluşturulan metnin ifade edilmek istenen düşünce ve anlamı doğru biçimde anlatması yazı yazmanın temel hedefidir.

Teknolojik gelişmelere paralel biçimde dijital araçların (bilgisayar, tablet, telefon) kullanımı da artmakta yazı hem kalem hem klavye/ekran aracılığıyla yazılmaktadır. Ancak anaokullarındaki hazırlık etkinliklerini de kapsayarak ilkokul birinci sınıftan itibaren yazma öğretimi öncelikli olarak kalem ve kâğıt ile yapılmaktadır. Yazma, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, iletişim kurmaları, sınıf ortamına katılmaları, yeteneklerinin gelişmesi gibi bütün faaliyetlerinin merkezinde olan önemli bir beceridir (Tseng ve Cermak, 1993; Erhardt ve Meade, 2005; Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv ve Rosenblum, 2009). Yazı yazma, öğrencilerin dil becerilerini ve düşüncelerini geliştirmelerine, bilgiyi düzenlemelerine, dili kullanmalarına, bilgi birikimlerini ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine ve bunların yanında zihinsel süreçlerle de iç içe olmasından dolayı çok sayıda becerinin gelişimine (Kodan, 2016) katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler için hayati bir öneme sahip olan yazma becerisi, dil becerileri içinde en zor gelişen becerilerden biridir. Çünkü yazma becerisi, diğer dil becerilerindeki gelişime bağlı olarak ve okulda verilen eğitimle gelişen bir dil becerisidir. Feder ve Majnemer (2007)'e göre yazma yetkinliği sadece okul çağındaki çocuklar için değil aynı zamanda özellikle eğitimciler ve doktorlar başta olmak üzere tüm yetişkinler için hayati bir öneme sahiptir. Teknolojik cihazların yaygın kullanımına rağmen yazılı iletişim hem sınıfta hem de sınıf dışında önemli bir beceri olmaya devam etmektedir (Ziviani ve Watson, 1998).

Duran ve Akyol (2010) işlek, estetik ve okunaklı bir yazı yazmanın temelinin ilk okuma yazma öğretimi ile atılacağını belirtmektedirler. Etkili ve güzel yazı yazabilmek, iyi bir yazma eğitimi almış olmaya ve bunu uygulayabilmeye bağlıdır. Öğrencilere çocukluktan başlayarak yazma eğitiminin

verilmesi, öğrencilerin yazılarının incelenmesi ve hatalarının ortaya çıkarılıp bunlara göre çalışmalar yapılması onların bu becerilerinin gelişmesine ve dolayısıyla iyi yazı yazabilmelerine (Arıcı ve Ungan, 2008: 318) yardım eder. Güzel yazı yazamayan öğrenciler, düşük benlik algısına sahiptirler (Jameel ve Nabeel, 2016). Poon, Li-Tsang, Weiss ve Rosenblum (2010)'a göre el yazısı problemi yaşayan öğrenciler, akademik öğrenmede ciddi engellerle karşılaşmaktadırlar. El yazısında sorun yaşayan çocuklar, yazmanın mekanik boyutuna gereğinden fazla zaman harcamakta yazı yazarken kelimeler yerine harfleri nasıl yazacaklarına odaklanmaktadırlar. Bundan dolayı yazılacak metinle ilgili fikirleri kaybedebilmektedirler. Bu durum, aynı zamanda, öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Case-Smith, Holland, Bishop, 2011).

Yazmanın zihinsel sürecinde düşüncelerin toparlanması, sıralanması, bilgilerin gözden geçirilmesi, konuyu belirleme ve genel çerçevenin oluşturulması gibi işlemler bilişsel aşamalardan geçmektedir. Yazmanın duyuşsal boyutu, yazı yazmaya istekli olma, güzel yazma, anlatım, tutum, motivasyon, işlek ve zevk alarak yazı yazma gibi unsurlardan oluşmaktadır. Yazmanın mekanik boyutu ise yazı yazmanın fiziksel ögelerini içine almaktadır. Bunlar, oturma ve kâğıt pozisyonu, kalem tutma, kas gelişimi, yazının yönü, kenar ve satır boşlukları, satır takibi, harflerin biçimi ve boyutu olarak sıralanabilir. Yazmanın mekanik boyutunu oluşturan fiziksel özellikler yazının okunaklılığı üzerinde etkilidir. Harflerin biçimi, boyutu, eğimi; harfler arasındaki boşluk ve satır çizgisi takibi gibi özellikleri içeren okunaklılık, yazma öğretimi sürecinin yazılı anlatım ile birlikte geliştirilmesi gereken önemli bir ögesidir (Tok ve Erdoğan, 2017: 1006). "Okunaklılığın harflerin biçimi, harflerin boyutu ve büyük-küçük harflerin oranı, harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar, eğim, çizgi takibi ve harfleri oluşturan çizgilerin kalitesi" (Tompkins, 2005: 611) olmak üzere altı boyutu vardır. Sassoon (2006: 40) ise yazı okunaklılığı ile ilgili kuralları şu şekilde sıralamaktadır:

- Harflerin boyları doğru ve birbiriyle orantılı olmalıdır.
- Kapalı biçimli harfler (ör. a, b, d) kapalı şekilde yazılmalıdır.
- Açık biçimli olan harfler (ör. c, ç, u) açık şekilde yazılmalıdır.
- Düz çizgiler içeren harflerin (ör. l, k, t) çizgileri düz bir şekilde yazılmalıdır.
- Kavisli çizgiler içeren harflerin (ör. ç, o, s), çizgileri kavisli yazılmalıdır.
- Birden fazla parçadan oluşan harflerin (ör. d, h, k) parçaları birbiriyle birleşik yazılmalıdır.
- Noktalı harflerin (ör. i, ö, ü) noktaları yazılmalıdır.
- Harfler arasında boşluk uygun, harflerin başlangıç ve bitiş noktaları belirgin olmalıdır.

- Bir kelimenin bir harfinin yazımının tamamen bittiğine emin olmadan diğer harfe başlanmamalıdır.

Öğrencilerin yukarıda verilen kurallara uymaması, hata yaptığında bunu fark etmemesi, öğretmen tarafından kontrol edilip hataların düzeltilmemesi, okunaksız olan yazılarla ilgili öğrenciye geri bildirim yapılmaması, yazma becerisinin gelişmesine yönelik özellikle sorunlu olan öğrencilere destek sağlanmaması öğrencilerin yaptıkları hataları alışkanlık hâline getirmesine sebep olabilir.

Yazma becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar (Korkmaz, 2006; Durukan ve Alver, 2008; Arslan ve Ilgın, 2010; Duran, 2011; Arıcı, 2012; Kadıoğlu, 2012; Şahin, 2012; Uysal, 2013; Aktaş ve Baki, 2014; Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014; Yılmaz ve Çakır, 2015; Akcaalan, Arslan ve Sıcak, 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2017, Tok ve Erdoğan, 2017; Tok ve Sarıca, 2017; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Yıldırım, Kandemir ve Çınar, 2017; Şad ve Demir, 2017; Demir ve Deniz, 2017) incelendiğinde bu çalışmalarda genellikle bitişik eğik el yazısının konu alındığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların bazılarında yazı okunaklılığına da değinildiği belirlenmiştir. Doğrudan yazı okunaklılığını konu alan çalışmalar (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009; Yıldız ve Ateş, 2010; Yıldız, 2013; Kuru, 2014; Kodan, 2016) da mevcuttur. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı üzerinde önemli bir role sahip olan sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmanın soruları aşağıda sunulmuştur:

1- İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2- İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı hakkında velilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Farklı araştırmacılar araştırma modellerinin tanımlanması ve gruplandırılmasında değişik yaklaşımlar benimseyebilmektedirler. Karasar (2014) araştırma türlerini, tarama ve deneme modeli olarak sınıflandırmıştır. Cohen, Marrion ve Morrison (2005) eğitim bilimlerinde yapılan araştırmaları etnografik, deneysel, tarihî, tarama, ilişkisel, deneysel, yarı deneysel ve eylem araştırmaları biçiminde tasnif etmişlerdir. Frankel ve Wallen (2005) ise eğitim araştırmalarını nicel ve nitel olarak iki gruba ayırmış, her grubu da kendi içinde tekrar gruplamışlardır. Bu araştırmada Karasar'ın (2014) tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmada ilkokul öğrencilerinin yazılarının okunaklılık özellikleri öğretmenler ile velilerin gözlemlerine ve tecrübelerine dayalı olarak incelenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları yazılardaki okunaklılık durumu anne-babalarına ve öğretmenlerine sorulmuştur. Ulaşılmak istenen amaç var olan bir durumu olduğu hali ile betimleyebilmektir. Yazı okunaklılığının değerlendirilmesinde birden fazla veri kaynağı olarak velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 117 sınıf öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin velilerinden araştırmaya istekli olan 139 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerine yönelik bilgiler Tablo 2'de, öğrenci velilerine yönelik bilgiler ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. *Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yönelik bilgiler*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	63	53,8
	Erkek	54	46,2
	Toplam	117	100
Okuttuğu Sınıf	İkinci Sınıf	37	31,6
	Üçüncü Sınıf	32	27,3
	Dördüncü Sınıf	48	41,1
	Toplam	117	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	6	5,4
	6-10 yıl	9	7,8
	11-15yıl	24	20,8
	16-20 yıl	27	23,2
	21 yıl ve üzeri	50	42,8
	Toplam	117	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya 63'ü kadın, 54'ü erkek olmak üzere toplam 117 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerden 37'si ikinci sınıf, 32'si üçüncü sınıf, 48'i dördüncü sınıf öğrencilerine eğitim vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun tecrübeli olduğu söylenebilir.

Tablo 3. *Araştırmaya katılan velilere yönelik bilgiler*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	101	72,6
	Erkek	38	27,4
	Toplam	139	100
Velisi Olduğu Öğrencinin Sınıf Düzeyi	İkinci Sınıf	18	12,9
	Üçüncü Sınıf	30	21,6
	Dördüncü Sınıf	91	65,5
	Toplam	139	100
Öğrenim Durumu	Okula gitmedi	2	1,4
	İlkokul	25	17,9
	Ortaokul	34	24,5
	Lise	49	35,3
	Ön lisans	16	11,5
	Üniversite	13	9,4
	Toplam	139	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya 101'i kadın ve 38'i erkek olmak üzere toplam 139 velinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerin büyük bir bölümü ilkokul, ortaokul ve lise mezunudur. Ön lisans ve lisans seviyesinde öğrenim görmüş velilerin sayısı oldukça azdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığına İlişkin Öğretmen Anketi: Bu anket araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Anket hazırlama sürecinde ilgili araştırmaların sonuçları ve benzer ölçekler incelenmiş, konu ile ilgili kuramsal bilgiler taranmıştır. Gönüllü 4 sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler yapılarak yazı okunaklılığı ile ilgili gözlem ve tecrübeleri kaydedilmiştir. Elde edilen veriler listelenmiş ve her cümle soru maddesi hâline getirilmiştir. Ayrıntılı hususlar tek başlık hâlinde çoktan seçmeli sorulara dönüştürülmüştür. Böylece 14 maddelik bir soru listesi elde edilmiştir. Bu soru listesi konuyla ilgili 7 uzmana sunulmuş, uzmanların görüş ve önerilerine göre uygun olmayan bazı maddeler anket formundan çıkarılmış, birbirine benzeyen bazı maddeler ise tek bir soru ifadesi hâline getirilmiştir. Elde edilen 8 maddelik anket formu bir Türkçe öğretmeni tarafından yeniden incelenmiş, ankette dilbilgisi ve anlatım kurallarına göre düzeltmeler yapılmıştır. Anket hazırlama sürecinde, sınıf öğretmenlerinin araştırmanın amacına vâkıf olabileceği ve aynı zamanda bu amaca yönelik olarak hızlı cevap verebilecekleri bir veri toplama aracı geliştirilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacılar pilot çalışma olarak 6 sınıf öğretmeniyle görüşme yaparak anket maddelerini sesli şekilde okumuşlar; öğretmenlerden, sorulardan ne anladıkları ile ilgili görüşlerini belirtmelerini istemişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda 1 maddenin anket formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Tüm bu aşamaların sonucunda 3 adet çoktan seçmeli, 4 adet açık uçlu sorudan oluşan "İlkokul Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığına İlişkin Öğretmen Anketi" elde edilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığına İlişkin Veli Anketi: Bu anket araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlık sürecinde araştırma konusuyla ilgili teorik bilgiler taranmış, diğer araştırmaların sonuçları incelenmiştir. İlkokul öğrencilerinin defterlerindeki yazıları incelenmiş, birkaç sınıf öğretmeni ile sözlü görüşme yapılarak velilerin yazma öğrenme sürecindeki rolleriyle ilgili bilgi alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca çocuğu ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 3 veli ile görüşme yapılmıştır. Sözlü sohbet ortamında gerçekleştirilen bu görüşmelerde çocuklarının yazılarını nasıl buldukları, bu konuda destek olup olmadıkları, okullarda verilen yazma eğitimi hakkındaki görüşleri alınmaya gayret edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen sonuçlar yazılı bir liste hâline getirilmiştir. 12 maddelik bu listedeki cümleler soru şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmacılar, velilerden hızlı ve sadece araştırma konusuyla ilgili veri toplayabilmek için sorulacak soruların çoktan seçmeli olması

hususunda uzlaşmaya varmışlardır. Aynı amaca hizmet eden sorular birleştirilmiş ve doğrudan araştırma amacına ulaşmayı hedefleyen soru cümleleri kurgulanmıştır. Elde edilen 6 soru cümlesi bir Türkçe öğretmeni tarafından dil, anlatım ve imla kurallarına göre kontrol edilerek düzenlenmiştir. Sonuç olarak velilerin demografik bilgilerini, velisi oldukları öğrencinin okul değiştirme durumunu, öğrenciye yazı çalışmalarında yardımcı olma durumunu ve velisi oldukları öğrencinin yazı okunaklılığı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik toplam 6 çoktan seçmeli sorudan oluşan anket elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Kırıkkale il merkezindeki ilkokullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ekim-Aralık ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulundan izin alınmıştır. Sonrasında Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de uygulama için izin alınmıştır. Araştırma sürecinde Kırıkkale il merkezindeki ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velilerine ulaşılarak araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlere ve velilere araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde çoktan seçmeli maddeler ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar ayrı biçimlerde çözümlenmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; bu veriler frekans ve yüzde tablosu şeklinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere açık uçlu sorular da yöneltilmiş; öğretmenlerin bu sorulara yazılı cevap vermeleri sağlanmıştır. Bu maddelerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların anketlere verdikleri yazılı cevaplar her bir araştırmacı için çoğaltılmış ve araştırmanın güvenirliğini artırmak için inceleme ve çözümleme süreci araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. Her araştırmacı bu verileri ayrı ayrı incelemiş ve soru başlıklarına göre tasnif edip kodlamıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yaptıkları kodlamaları karşılaştırmış ve araştırmacıların kodlamaları arasında görülen sınırlı sayıdaki farklılık konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca belli bir başlık altında yer almayan veriler de ortak özellikleri gözetilerek bir başlık altında toplanmıştır. Böylece yeni temalar oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenleri ile öğrenci velilerinin sorulara verdikleri cevaplar tablolar hâlinde sunulmuştur. Ayrıca elde edilen bulgular katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmeye çalışılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, öğrencilerinin yazılarını okunaklı bulup bulmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazı okunaklılığı hakkındaki görüşleri*

Görüş	f	%
Başarılı buluyorum.	59	50
Geliştirmeleri gerekiyor.	44	38
Yazıları okunamıyor.	14	12
Toplam	117	100

Tablo 4'e göre, araştırmaya sınıf öğretmenlerinin yarısı öğrencilerinin yazısını okunaklı bulmakta; %38'i öğrencilerinin yazılarını geliştirmesi gerektiğine inanmakta; %12'si ise öğrencilerinin yazılarının okunamaz hâlde olduğunu belirtmektedir.

Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Yazılarının Okunaklı Olmamasının Sebepleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin yazılarının okunaklı olmamasının sebeplerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgular *öğrenci, yazı türü, öğretmen ve aile* temaları altında gruplandırılmıştır. Ayrıca *öğrenci* ve *yazı türü* temaları da kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, yazının okunaklı olmaması ile ilgili öğrenciden kaynaklanan sebepler *bireysel farklılıklar, yazma süreci* ve *psikolojik etkenler* olarak 3 alt başlık altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Yazının okunaklı olmaması ile ilgili öğrencilerden kaynaklanan sebepler*

Bireysel farklılıklar	f
Küçük kas gelişiminin yetersiz olması	17
Okul öncesi eğitim almama	3
Kalemi yanlış tutma	3
Yazma yeteneği	1
Sol el kullanma	1
Genel akademik başarının düşük olması	1
Yazma süreci	
Hızlı yazmaya çalışma	22
Özensiz/dikkatsiz yazma	17
Harf bağlantılarını yanlış yapma	7
Harflerin biçimini değiştirme	6
Psikolojik etkenler	
İsteksizlik/ilgisizlik	11
Yazmayı sevmeme	9
Yazma kaygısı	1

Tablo 5'te yer alan verilere göre öğrencilerin yazılarının okunaksız olmasının en önemli sebepleri, öğrencilerin küçük kas gelişiminin yetersiz olması, okul öncesi eğitim almama, hızlı yazmaya çalışma, özensiz/dikkatsiz yazma, isteksizlik/ilgisizlik ve yazmayı sevmemedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"…Kas gelişimi yeterli olmayan öğrenciler güzel yazamıyor. Gerçi yazma bir yetenek işi. Herkes güzel yazı yazamayabilir…"(Ö-48)

"Öğrencilerin çoğu yazdıklarına özen göstermiyorlar. Sonuç olarak yazıları güzel olmuyor…" (Ö-25)

"Bazı öğrenciler yazmayı sevmiyorlar. Yazı yazarken isteksiz olduklarından yazıları okunamaz hale geliyor." (Ö-103)

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılarının okunaklı olmamasının sebeplerine ilişkin görüşlerinden elde edilen temalardan biri olan *yazı türü* teması *uygulama süreci, materyal/ortam yetersizliği* ve *yaygınlık* olarak üç alt başlıkta gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Yazının okunaklı olmaması ile ilgili yazı türünden kaynaklanan sebepler*

Uygulama Süreci	f
BEEY'nin zor olması	19
BEEY yazdırılması	15
BEEY'nin yaş grubuna uygun olmaması	5
BEYY'nin öğrenciler için yorucu olması	2
Materyal ve Ortam Yetersizliği	
Sıraların yazı çalışmalarına uygun olmaması	2
Etkinlik kitaplarındaki yazma alanlarının yetersizliği	2
Yazmaya uygun kalem kullanılmaması	2
Çalışma kitaplarının büyüklüğü nedeniyle sıraya sığmaması	1
Araç-gereç yetersizliği	1
Yaygınlık	
İlkokuldan sonra BEEY kullanılmaması	8
Ders kitaplarında ve diğer yazılı materyallerde BEEY kullanılmaması	6
Günlük hayatta BEEY'nin yaygın olarak kullanılmaması	3
BEYY'nin toplumda kabul görmemesi	2

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, yazının okunaklı olmaması ile ilgili yazı türünden kaynaklanan sebeplerden en çok bitişik eğik el yazısının zor olmasını, bitişik eğik yazı yazdırılmasını, sıraların yazı çalışmalarına uygun olmamasını, etkinlik kitaplarındaki yazma alanlarının yetersizliğini, bitişik eğik el yazısının ders kitaplarında, günlük hayatta ve ilkokuldan sonra kullanılmamasını vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bazılarının konu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Biz el yazısı kullanıyoruz ama branş öğretmenleri el yazısı kullandırmıyor. Bizim emeklerimiz de boşa gidiyor." (Ö-53)

"Bitişik eğik yazıyı yazmak zor. Öğrencilerden bazıları yazarken çok zorlanıyor ve çabuk yoruluyor. Bu nedenle yazıları bozuluyor ve okunmaz hale geliyor. Bence okunaklı olmayan yazıların sebebi el yazısı…(Ö-19)

"Sıralarımız yazı yazmaya uygun değil. Haliyle öğrencinin yazısı çirkinleşiyor." (Ö-3)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilere göre, öğrencilerin yazılarının okunaklı olmaması ile ilgili temalardan biri de "öğretmen" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılarının okunaksız olmasına sebep olan öğretmen uygulamaları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Öğretmenlerden kaynaklanan sebepler*

Görüş	f
Birinci sınıfta yeterince yazma çalışması yapılmaması	21
Birinci sınıftan sonra BEEY üzerinde yeterince durulmaması	9
Öğretmenlerin BEEY'yi doğru yazamaması	5
Yazı öğretimi sürecinde aceleci davranılması	4
Öğretmenlerin öğrencilerin yazılarıyla yeterince ilgilenmemesi	4

Tablo 7'ye göre, birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yeterince yazı çalışması yaptırmaması, birinci sınıftan sonra bitişik eğik yazı üzerinde yeterince durulmaması ve öğretmenlerin bitişik eğik el yazısı ile ilgili öğrencilere rol model olamaması gibi durumlar öğrencilerin yazılarının okunaksız olmasına sebep olmaktadır. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Birinci sınıf yazı öğrenme için çok önemlidir. Bazı öğretmenler birinci sınıfta aceleci davranarak yazı üzerinde fazla durmuyor. Sonra da bozuk olan yazıyı düzeltmek çok zorlaşıyor." (Ö-87)

"…Bazı öğretmenlerin kendileri bile el yazısını zor yazıyor. Haliyle öğrenciler de öğretmenlerinden gördükleri gibi yazıyorlar." (Ö-92)

Araştırma kapsamında görüş bildiren sınıf öğretmenlerine göre, öğrencilerin okunaksız yazmalarının sebeplerinden biri de ailedir. Öğretmenlerin aile teması ile ilgili görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Aileden kaynaklanan sebepler*

Aile	*f*
Ailenin BEEY'ye olumsuz tutumu	*5*
Ailenin destek olmaması	*2*
Ailenin yanlış yönlendirmede bulunması	*2*
Ailenin BEEY'yi bilmemesi	*1*

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine göre ailelerin bitişik eğik el yazısına karşı olumsuz tutumları, ailenin öğrencilere yeterince destek olmaması ve ailenin bitişik eğik el yazısını bilmediği için öğrenciyi yanlış yönlendirmesi" gibi sebepler, öğrencilerin el yazılarının okunaksız olmasına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin aileden kaynaklanan sebepler ile ilgili görüşlerinden bazı aşağıda sunulmuştur.

"Velilerin çoğu kendisi yazamadığı için el yazısını sevmiyor…"(Ö-113)

"Toplumda el yazısına karşı olumsuz bir bakış var. Bu durumdan birçok veli etkileniyor. El yazısının kaldırılmasını istiyor. Öğrenci de ailesinin tutumundan etkileniyor…"(Ö-74)

Sınıf Öğretmenlerinin Okunaklılığı Geliştirmek İçin Yaptıkları Uygulamalar

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerine öğrencilerin yazı okunaklılığını geliştirmek için hangi uygulamaları yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular y*azı yazma alıştırmaları, kontrol/düzeltme* ve *motivasyon artırıcı uygulamalar* temaları altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Sınıf Öğretmenlerinin Okunaklılığı Geliştirmek İçin Yaptıkları Uygulamalar*

Yazı Yazma Alıştırmaları	f
Dikte çalışmaları yaptırıyorum.	32
Güzel yazı çalışmaları yaptırıyorum.	21
Harf yazımı çalışmaları yaptırıyorum.	20
Bol bol yazı yazdırıyorum.	13
Bakarak yazma çalışması yaptırıyorum.	10
Kısa metinler yazdırıyorum.	10
El kaslarını geliştirici çalışmalar yaptırıyorum.	9
Yazma ödevleri veriyorum.	6
Örnek yazarak model oluyorum.	5
Yavaş yazmalarını istiyorum.	4
Tekrarlı yazma çalışmaları ile öğrencinin hatasının farkına varmasını sağlıyorum.	3
Noktalı olarak belirtilmiş harfler üzerinden yazdırıyorum.	3
Kontrol ve Düzeltme	
Hatalarını düzeltiyorum.	11
Bireysel olarak ilgileniyorum.	7
Ödevleri kontrol ediyorum.	7
Yazdıklarını okutuyorum.	1
Motivasyon Artırıcı Uygulamalar	
Ödül veriyorum.	9
Aile ile işbirliği yapıyorum.	7
Psikolojik destek veriyorum.	5
İlgi çekici yazı araç gereçleri kullanmalarını sağlıyorum.	1

Tablo 9'da yer alan verilere göre sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin yazı okunaklılığını geliştirmek için yazma alıştırmaları kapsamında en çok dikte, güzel yazı ve harf yazımı çalışmaları

yaptıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler kontrol ve düzeltme çalışmaları olarak sıklıkla öğrencilerin hatalarını düzelttiklerini, öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiklerini ve verdikleri yazma ödevlerini kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yazı okunaklılığını geliştirmek için ödül verme, aile ile işbirliği yapma gibi motivasyon artırıcı uygulamalar da yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazı okunaklılığını geliştirmek için yaptıkları uygulamalar ile ilgili görüşlerinde bazıları şu şekildedir:

"Öğrencilerin yazılarını düzeltmek yazma ödevleri veriyorum ve sınıfta da bol bol yazı yazdırıyorum." (Ö-66)

"…Bakarak yazma ve dikte çalışması yaptırıyorum. Sonra yeterli zaman varsa yazdıklarını kontrol ederek hatalarını düzeltmeye çalışıyorum." (Ö-20)

"Dikte çalışmaları yapıyorum. Güzel yazanlara ödül veriyorum. Bu sayede sınıf içinde güzel yazmak için rekabet de oluşuyor..."(Ö-45)

Sınıf Öğretmenlerinin Genel Olarak Yazma Eğitimiyle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, genel olarak yazma eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular *olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve öneriler* başlıkları altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Sınıf öğretmenlerinin yazma eğitimiyle ilgili görüşleri*

Olumlu Görüşler	f
BEEY öğrenciler için uygun.	1
BEEY hızlı yazmayı sağlıyor.	1
Olumsuz Görüşler	
Sınıf öğretmenlerinin yazı için verdiği emekler ortaokulda boşa gidiyor.	17
BEEY çocuklar için uygun değil.	7
BEEY yavaş ve hatalı okumaya sebep oluyor.	2
BEEY'de zorlanan öğrenciler psikolojik olarak olumsuz etkileniyor.	1
BEEY öğrencilerin yazılarının okunmamasına sebep oluyor.	1
Öneriler	
BEEY kaldırılmalı.	11
Ders kitaplarında BEEY kullanılmalı.	10
BEEY ilkokuldan sonra da kullanılmalı.	10
BEEY 3. sınıftan sonra ayrı bir ders olarak verilmeli.	6
BEEY günlük hayatta daha yaygın kullanılmalı.	3
BEEY 1. sınıfta hatasız öğretilmeli.	3
BEEY'nin gelişmesi için branş derslerinde de kullanılması sağlanmalı.	2
BEEY uygulaması devam etmeli.	2
Öğretmenler BEEY'yi çok iyi bilmeli.	1

Tablo 10'a göre sadece iki öğretmen yazma eğitimiyle ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin yazma eğitimiyle ilgili olumsuz görüşlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler, yazma eğitimiyle ilgili kendi emeklerinin ortaokulda boşa gitmesi ve bitişik eğik el yazısının çocuklar için uygun olmaması gibi olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bitişik eğik el yazısının kaldırılması, ders kitaplarında bitişik eğik el yazısı kullanılması ve ilkokuldan sonra da bitişik eğik el yazısının kullanılması gibi öneriler sunmuşlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazı eğitimi ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

> *"…Bence el yazısı kaldırılmalı. Çünkü öğrenciler ortaokula geçince zaten bu yazıyı kullanmıyorlar. Hem bizim emeklerimiz hem de öğrencilerin emekleri boşa gidiyor." (Ö-58)*

> *"El yazısı küçük çocuklar için uygun değil. Eskiden olduğu gibi üçüncü sınıftan sonra el yazısı öğretilmesinin daha doğru olacağını düşünüyorum…"(Ö-94)*

Velilere Göre İlkokul Öğrencilerinin Yazı Okunaklılığı

Araştırmaya katılan velilere çocuklarının yazı okunaklılığı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler, öğrencilerin ilkokul eğitimi sürecinde herhangi bir nedenle okul değiştirip değiştirmediğine; velilerin, çocuklarına yazı çalışmalarında yardımcı olup olmamalarına ve velilerin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılarak verilmiştir. Tablo 11'de öğrencilerin okul değiştirme durumları ile velilerin, çocuklarının yazı okunaklılığı hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 11. *Çocuklarının okul değiştirme durumuna göre velilerin yazı okunaklılığı hakkındaki görüşleri*

Okul Değiştirme Durumu	Başarılı Buluyorum		Geliştirmesi Gerekiyor		Yazı Yazamıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	21	36,8	34	59,6	2	3,6	57	41
Hayır	65	79,2	17	20,8	-	-	82	59
Toplam	86	61,8	51	36,7	2	1,5	139	100

Tablo 11'de yer alan verilere göre okul değiştiren öğrencilerin velilerinin büyük bir bölümü, çocuklarının yazılarının yeterince okunaklı olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte çocuklarının yazı okunaklılığını başarılı bulan velilerin çocuklarının büyük bir bölümünün herhangi bir nedenle okul değiştirmediği anlaşılmaktadır.

Velilerin, çocuklarına yazı çalışmalarında yardımcı olup olmama durumu ile çocuklarının yazı okunaklılığı hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *Çocuklarına yazı çalışmalarında yardımcı olma durumuna göre velilerin yazı okunaklılığı hakkındaki görüşleri*

Yazma Desteği Verme Durumu	Başarılı Buluyorum		Geliştirmesi Gerekiyor		Yazı Yazamıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	64	74,4	22	25,6	-	-	86	62
Hayır	22	41,6	29	54,7	2	3,7	53	38
Toplam	86	61,8	51	36,7	2	1,5	139	100

Tablo 12'ye göre evde yazma desteği almayan öğrencilerin yarısından fazlasının velisi, çocuğunun yazısını geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca evde çocuklarına yazma desteği veren velilerin büyük çoğunluğu, çocuklarının yazılarını okunaklı bulmaktadırlar.

Velilerin öğrenim durumlarına göre çocuklarının yazı okunaklılığı hakkındaki görüşleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Velilerin öğrenim durumlarına göre* çocuklarının yazı okunaklılığı hakkındaki görüşleri

Öğrenim Durumu	Başarılı Buluyorum		Geliştirmesi Gerekiyor		Yazı Yazamıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okula gitmedi	-	-	1	50	1	50	2	1,4
İlkokul	13	52	11	44	1	4	25	17,9
Ortaokul	19	55,9	15	44,1	-	-	34	24,5
Lise	32	65,3	17	34,7	-	-	49	35,3
Ön lisans	12	75	4	25	-	-	16	11,5
Üniversite	10	76,9	3	23,1	-		13	9,4
Toplam	86	61,8	51	36,7	2	1,5	139	100

Tablo 13 incelendiğinde ilkokul mezunu olan velilerin yaklaşık yarısı çocuğunun yazısını okunaklı bulmaktayken, üniversite mezunu olan velilerin yaklaşık dörtte üçü çocuğunun yazısını okunaklı bulmaktadır. Bu bulguya göre velilerin öğrenim düzeyi arttıkça, çocuklarının yazı okunaklılığı hakkındaki görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı ile ilgili sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin yazılarının okunaksız olması öğrenciden, kullanılan yazı türünden, öğretmenden ve aileden kaynaklanmaktadır.

Öğrenciden kaynaklanan sebeplerin başında küçük kas gelişiminin yetersiz olması, okul öncesi eğitim almama, kalemi yanlış tutma, hızlı/özensiz yazma, harflerin biçimini değiştirme, isteksizlik ve yazmayı sevmeme gibi etkenler gelmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçları, bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Duran ve Akyol (2010)'un çalışmasında, okul öncesi dönemde

bitişik eğik yazı eğitimi alan öğrencilerin yazı okunaklılığının, ilk defa birinci sınıfta bitişik eğik yazı eğitimi alan öğrencilerin yazı okunaklılığından daha iyi olduğu belirlenmiştir. Kadıoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin kalemi yanlış tutma ve harfleri kurallarına uygun yazmama gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yazılarının okunaksız olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bayraktar (2006)'ın yaptığı araştırmada da öğrencilerin yazarken harflerin eğimini yanlış yapma, harfleri okunaklı yazamama gibi hatalar yaptıkları görülmüştür. Arıcı (2012) tarafından yapılan araştırmada da bu araştırmadan elde sonuca benzer şekilde öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmayı sevmedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte Arslan ve Ilgın (2010)'ın yaptığı çalışmada ise bu araştırmada elde edilen sonucun aksine öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmak istedikleri, bitişik eğik yazıyı zorunlu oldukları için değil, güzel ve kolay yazıldığı için tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yazının okunaksız olmasında etkili olan diğer bir sebep de öğretmenlerin uygulamalarıdır. Öğretmenlerin birinci sınıfta yeterince yazma çalışması yaptırmaması, birinci sınıftan sonra BEEY üzerinde durulmaması ve öğretmenlerin BEEY'yi doğru yazamaması gibi sebepler öğrencilerin yazılarının okunaksız olmasına neden olmaktadır. Kuru (2014)'nun sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazılarının okunaklılığını incelediği çalışmada genel olarak öğretmen adaylarının bitişik eğik yazı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Yazının temeli ilkokulda özellikle de birinci sınıfta atılmaktadır. Buna bağlı olarak bireyin yazı karakteri ilkokulda oluşmakta ve ilerleyen yıllarda değiştirilmesi zor olmaktadır. Bu nedenle bireyin yazı karakterinin oluşmasında sınıf öğretmenleri önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin güzel yazı yazmaları için yeterince çaba göstermemesi ve öğrencilerine güzel yazı yazma konusunda rol model olamaması öğrencilerinin yazılarının okunaksız olmasına sebep olmaktadır. Bundan dolayı başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin, ister bitişik eğik el yazısı, ister dik temel yazı olsun, güzel ve okunaklı yazı yazarak öğrencilerine iyi örnek olmaları gerekmektedir. Bu konu ile ilgili Arslan (2012), yazı öğreniminde ve öğretiminde, ilköğretim birinci sınıfın yerinin çok önemli olduğunu, bireyin el yazısının, aldığı bu eğitimin kalitesiyle ve sınıf öğretmeninin çabasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerine göre BEEY'nin zor olması, birinci sınıfta yazı öğretiminde BEEY kullanılması, kullanılan materyallerin yetersizliği ya da uygun olmaması, ilkokuldan sonra BEEY'nin kullanılmaması, günlük hayatta BEEY'nin yaygın olarak kullanılmaması gibi sebepler de öğrencilerin yazılarının okunaksız olmasına neden olmaktadır. Bu sonuçlara benzer şekilde alanyazında yer alan bazı çalışmalarda (Arıcı, 2012; Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2017; Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin, 2017) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılarının okunaksız olmasının sebepleri arasında BEEY'nin yaygın olmaması, BEEY'nin zor ve yorucu olması, materyal eksikliği, ilkokuldan sonra bu yazı türünün kullanılmaması gibi nedenler gösterilmektedir. Ancak bazı araştırmalarda (Bayat, 2016; Graham, Berninger ve Weintraub

1998) ise kullanılan yazı türünün yazı okunaklılığını etkilemediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda bu konu ile ilgili farklı sonuçların elde edilmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin bireysel farklılıklarından ya da bazı öğretmenlerin BEEY'ye karşı olumsuz tutuma sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlere göre öğrencilerin yazılarının okunaksız olmasının nedenleri arasında ailenin BEEY'ye karşı olumsuz tutumu ve ailelerin öğrencilere yazma çalışmalarında destek olmaması da yer almaktadır. Fakat bu görüşleri belirten öğretmen sayısı oldukça azdır. Bu bulgu ile araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan velilerin yarısından fazlasının çocuklarına yazı çalışmalarında destek verdiğini belirtmesi birbiriyle örtüşmektedir. Babayiğit ve Erkuş (2017)'un yaptığı çalışmada bazı öğretmenlerin, velilerin bitişik eğik yazıyı bilmediği için çocuğuna yardımcı olamadığı şeklinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Velilerin, çocuklarına yazı çalışmalarında yardımcı olması olumlu bir durum olarak görülebilir. Ancak velilerin tamamı bu konuda yeterince bilgi sahibi olmayabilir ve bu nedenle okulda yapılan yazı öğretimi çalışmaları hedefine ulaşmayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğrencilerin yazı okunaklılığını geliştirmek için çoğunlukla dikte ve bakarak yazma çalışmaları yaptırdıkları, öğrencilerin yazılarındaki hataları düzelttikleri ve öğrencileri güzel yazmaya teşvik etmek için onlara ödül verdikleri belirlenmiştir. Türkçe Öğretim Programlarında (MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2018) öğrencilerin mekanik yazma becerilerini geliştirmek için dikte ve bakarak yazma ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin, okunaklılığı geliştirmek için programda yer alan kazanımları gerçekleştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin yazı okunaklılığı ile ilgili sorunlar yaşandığını tespit eden çalışmalar (Yıldız ve Ateş, 2010; Arıcı, 2012; Erdoğan, 2012; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Tok ve Sarıca, 2017) bulunmaktadır. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaklaşık yarısı, öğrencilerinin yazılarını geliştirmeleri gerektiği ya da yazılarının okunaksız olduğu görüşündedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığı ile ilgili problem yaşadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin genel olarak yazma eğitimiyle ilgili görüşlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere göre bu durumun temel sebebi yazı öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanılması ya da bitişik eğik el yazısının ilkokuldan sonra kullanılmaması nedeniyle emeklerinin boşa gittiğini düşünmeleridir. Konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda da (Elma ve Bütün, 2015; Yıldırım, Kandemir ve Çınar, 2017) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Demir ve Deniz (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin bitişik eğik yazıya yönelik olumsuz tutumlarının çevrelerinden ve öğretmenlerinden yeterli desteği görememelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yazı türüne karşı olumsuz tutuma sahip olması öğrencilerin de bu durumdan etkilenerek yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve dolaylı olarak okunaksız yazmasına sebep olabilir. Daha önce de değinildiği gibi okunaklılığın kullanılan yazı türü ile ilgisi olmadığını belirleyen çalışmalar olsa da genel

kanı bitişik eğik el yazısının okunaklılığı olumsuz şekilde etkilediği yönündedir. Öğretmenlerden ve toplumun diğer kesimlerinden gelen yoğun talepler üzerine MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile sınıf öğretmenlerine yazı öğretiminde kullanacakları yazı türünü seçme imkânı tanınmıştır. Böylece bitişik eğik yazı kullanma zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Bu durum olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada velilerden elde edilen verilere göre velilerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının yazı okunaklılığı hakkındaki görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca çocuğu herhangi bir sebeple okul veya öğretmen değiştiren velilerin büyük bir kısmı çocuğunun yazısını yeterince okunaklı bulmamaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuç, özellikle ilkokul döneminde öğretmen veya okul değişikliğinin, çocuğu olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Yazı öğreniminin temeli İlkokul döneminde atılmaktadır. Vinter ve Chartrel (2008), el yazısını öğrenmenin, çocukların ilkokul eğitimlerinin ilk yıllarında hâkim olmaları gereken önemli bir kazanım olduğunu, bu sürecin başarısız olmasının, kaçınılmaz olmasa da okul başarısızlığına sebep olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, bu yıllarda yapılan okul veya öğretmen değişikliklerinin, öğrencinin bütün eğitim hayatını olumsuz yönde etkileyebileceği dikkate alınmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Bireyin yazı karakteri çoğunlukla ilkokul döneminde oluşmaktadır. Dolayısıyla yazı karakterinin oluşmasında sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle yapılacak çalışmalarla sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin yazı okunaklılığı konusunda daha bilinçli ve özverili davranması sağlanabilir.

-Yazısı okunaklı olmayan öğrencilere öğretmen-veli işbirliği ile bireysel destek sağlanabilir. Ancak velilere, öğretmenler tarafından okunaklılığı geliştirmek için yapılması gerekenlerle ilgili bilgi verilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

- Yazı okunaklılığı ile ilgili sorun yaşayan öğrencilere yönelik eğlenceli yazı çalışmaları içeren etkinlik kitapları hazırlanabilir.

- Bu çalışma, okullarda bitişik eğik el yazısı kullanmanın zorunlu olduğu dönemde yapılmıştır. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı ile bu zorunluluk kaldırılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin yazı okunaklılığındaki değişimi inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akcaalan, M., Arslan, A., ve Sıcak, A. (2016). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 77-92.

Aktaş E. ve Baki Y.(2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Education and Teaching*, I, 56-80.

Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M. K. ve Şahin, Ç. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 861-879.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler* Dergisi, 20, 317-328.

Arıcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3, 1-15.

Arslan, D. (2012). Examining first grade teachers' handwriting instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(4), 2839-2846.

Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *11*(2), 69-92.

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 271-284.

Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities (CWIPSA). *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(4), 617-628.

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Şahin, D. (2016). İlkokul ve ortaokulda yazı tercihi: öğrenci ve öğretmenler hangi yazı türünü kullanıyor? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98-115.

Case-Smith, J., Holland, T. ve Bishop, B. (2011). Effectiveness of an integrated handwriting program for first-grade students: A pilot study. American Journal of Occupational Therapy, 65(6), 670-678.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th. Ed.). London, New York: Routledge Falmer.

Demir, S. ve Deniz, H. (2017). Bitişik eğik yazı kullanımının öğrencilerin yazma eğilimleri ile ilişkisi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, X*(X), 1-16. http://www.iojes.net//userfiles/Article/IOJES_2701.pdf adresinden 31.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(2), 55-69.

Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.

Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 274-289.

Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 104-131.

Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L. ve Rosenblum, S. (2009). Handwriting performance, self-reports and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy*, *63*(2), 182-192.

Erdem, İ., Yılmaz, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 1-26.

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165), 93-103.

Erhardt, R. ve Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, *52*(3), 199-210.

Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Development Medicine and Child Neurology*, *49*(4), 312-317.

Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education* (3th. Ed.). New York: McGraw-Hill.

Graham, S., Berninger, V.W. ve Weintraub, N. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research*, *91*(5), 290-296.

Jameel, H. T. ve Nabeel, T. (2016). Effects of visual perception training on legibility of Urdu Handwriting. *Science International*, *28*(2), 1063-1066.

Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, *31*, 1-10.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.

Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.

Kuru, O. (2014). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 39-56.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.Sınıf)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf adresinden 12.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332 adresinden 30.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Poon, K. W., Li-Tsang, C. W. P., Weiss, T. P. L. ve Rosenblum, S. (2010). The effect of a computerized visual perception and visual-motor integration training program on improving Chinese handwriting of children with handwriting difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, *31*(6), 1552–1560.

Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2017). Bitişik Eğik Yazı Yazma Süreçlerinin Beceri ve Görüşler Bağlamında İncelenmesi: Birinci Sınıf Öğretmenleri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(4), 916-938.

Sassoon, R. (2006). *Handwriting Problems in the Secondary School.* London: Paul Chapman Publishing.

Şad, S. ve Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(62), 801-816.

Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165), 168-179.

Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 1003-1024.

Tok, T. N. ve Sarıca, H. (2017). Bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 27, 352-363.

Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice (6th ed.).* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Tseng, M. H. ve Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy*, *47*(10), 919-926.

Uysal, S. (2013). İlkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(1), 31-56.

Vinter, A. ve Chartrel, E. (2008). Visual and proprioceptive recognition of cursive letters in young children. *Acta Psychologica*, *129*(1), 147-156.

Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 135-154.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *14*(1), 11-30.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 75-88.

Yılmaz, M. ve Çakır, Y. (2015). İlköğretim ikinci kademedeki (6–7. sınıf) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı.

Ziviani, J. ve Watson, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14 years old school students using cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, *45*(2), 59-64.

Extended Abstract

Introduction

There have also been significant changes in mass media in parallel with the recent developments emerging in technology. Despite all changes and developments, writing, which is one of the oldest means of communication, continues its existence in every sphere of life, particularly in the field of education. Writing, especially for students, is a language ability which is at the core of all learning activities in order to express and share their opinions and/or ideas, communicate, participate in the courses, and enhance their abilities and academic skills. Competency in handwriting skills is required not only for students but also for all adults. Writing skill, as well as including mental processes such as thinking, sorting and sequencing, and analyzing, involves physical features to enable these transcribed. The mechanical aspect of writing can be listed as sitting position and the position of paper, holding the pen, muscular development, text direction, margins and line spaces, line tracking, dimension and form of the letters. These features have an effect upon the legibility of writing. In general terms, legibility means that any written text can be read easily, basically without exerting effort.

Method

In this research, since being able to reveal the present situation is aimed, descriptive survey model has been employed. The study group of the research consists of 117 classroom teachers who have voluntarily participated in the research and worked in the centre of Kırıkkale province in the academic year 2016-2017 and of 139 student's parents whose children have been receiving education in these teachers' classes and who have volunteered to participate in the research. For the collection of data, two different data collection means, as *Teacher Survey for the Legibility of Primary School Students' Writings* and *Parent Survey for the Legibility of Primary School Students' Writings,* have been carried out. In the analysis of data obtained from teacher and parent surveys, descriptive analysis and content analysis techniques have been used. The questionnaires filled out by the students' parents and teachers in the study group have been copied for each researcher and coding process has been independently carried out by 3 researchers in order to increase the reliability of the research. Thereafter, researchers have gathered and compared the coding they have already carried out, and consensus on a limited number of differences seen among the researchers' coding has been built.

Result and Discussion

According to the classroom teachers, that the primary school students' writings are illegible results from the student himself, type of the writing used, teacher and family.

Among the student-related reasons, certain factors such as the insufficiency of small muscle development, not receiving pre-school education, holding the pen in an incorrect manner, writing rapidly / scrawling, changing the form of letters, reluctance and dislike for writing are the leading ones. Some results of the studies made in relation to this subject share similarities with this research. In the research made by Duran and Akyol (2010), it has been determined that the legibility of writings produced by the students who have received training for cursive italic handwriting in the pre-school period is better than the legibility of writings made by the students who have had cursive italic handwriting courses in the first grade for the first time. Also, in the study carried out by Kadıoğlu (2012), it has been detected that students' writings are illegible for some reasons such as students' habits for holding the pen inappropriately and writing the letters in a way that is improper. However, in the research which Arslan and Ilgın (2010) carried out together, contrary to the result obtained from this research, it has been concluded that students want to write in cursive italic style and prefer the cursive italic handwriting not because they are obliged to do so, but because it is written in an aesthetic and easy way.

Another reason which has an influence on the illegibility of writing is the teachers' practices. Reasons related that teachers do not allow their students practice enough writing studies in the first grade, Cursive Italic Handwriting (CIH) is not put emphasis on after the first grade and teachers cannot write the CIH appropriately cause students' writings to be illegible. In the study, within the scope of which Kuru (2014) analyzed the legibility of classroom preservice teachers' cursive italic handwritings, it has been determined that preservice teachers generally do not have enough knowledge about cursive italic handwriting. The foundation of writing is laid in the primary school, and especially in the first grade. As based on this, it must not be forgotten that writing characteristics shaped during the primary school is difficult to be changed later on; and that classroom teachers also have a fundamental role in the formation of writing characteristics. That teachers do not exert enough effort for their students to be able to write in a fine and favorable manner and cannot be a role model to their students in terms of their shaping a well-favored writing style cause their students' writings be illegible. Therefore, it is required that all teachers, especially classroom teachers, set a good example for their students by producing neat and legible writings, whether cursive italic handwriting or upright (non-italic) basic. According to the classroom teachers whose opinions have been asked for within the scope of the research, reasons for some specific cases such as that CIH is difficult, CIH is used, the materials used are inadequate or inappropriate, CIH is not used after the primary school, and CIH is not commonly used in daily life also cause students' writings be illegible. In a way similar to these results, in some studies included in the body of literature (Arıcı, 2012; Bulut, Kuşdemir and Şahin, 2016; Sarıkaya and Yılar, 2017; Arcagök, Kobak, Demir and Şahin, 2017), among the reasons of the illegibility of primary and secondary school students' writings, that cursive italic handwriting is not common and is difficult and tiring; the insufficiency of materials; and also that this kind of writing is not used after primary school period are pointed out. Yet, in some researches (Bayat, 2016; Graham, Weintraub and Berninger, 1998), it has been determined that the type of writing used does not have an effect upon the legibility. The fact that different results concerning this matter have been obtained from the researches carried out can be based on the students and teachers' individual differences or some teachers' having a negative attitude towards CIH.

In accordance with the research results, it has been determined that teachers make their students do writing studies by dictation and sight-write (i.e., writing by looking at the source at a close range) mostly, in order to make the legibility of their students' writings improved; correct the errors in students' writings; and give a reward to their students to encourage them write in a fine and favorable style. In Turkish Education Curricula (MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2018), gains for writing by means of dictation and sight-write in order to make the enhancement of students' mechanical writing skills possible have been included. It is understood that teachers have been trying to realize the gains included in the curriculum to improve the legibility. However, there are studies (Yıldız and Ateş, 2010; Arıcı, 2012; Erdoğan, 2012; Babayiğit and Erkuş, 2017; Tok, and Sarıca, 2017) which have ascertained that difficulties related to the legibility of students' writings are encountered with. Moreover, as based on the findings gained from this research, almost the half of teachers has the opinion that their students need to improve their writings or their writings are illegible. When these results are assessed collectively, it may be said that primary school students are faced with a problem concerning the legibility of writing.

According to the data obtained from the students' parents within the scope of the research, it has been determined that their children's opinions for legibility also change positively as the parents' level of education increases. Furthermore, a major part of the parents whose child has changed the school or teacher for any reason does not find their child's writing legible enough. This result obtained from the research shows that changing the school or teacher, particularly in the primary school period, may affect the child negatively. The base for learning to write is established in the primary school period. Vinter and Chartrel (2008) have

already emphasized that learning handwriting is a significant attainment of which children must have a full command in the first years of their primary school education; and that the failure of this process, though not inevitable, causes failure in school. For this reason, that the school or teacher changes made in these years may affect the whole education life of a student in a negative way must be taken into consideration.

Bakla, A., & Demirezen, M. (2018). An overview of the ins and outs of L2 pronunciation: A clash of methodologies. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 477-497.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 16.02.2018 Kabul/Accepted:23.04.2018

A Discussion of the Ins and Outs of L2 Pronunciation Instruction: A Clash of Methodologies*

*Arif BAKLA***
*Mehmet DEMİREZEN****

Abstract

The value attached to pronunciation has kept changing continually in the methodological history of language instruction. Depending on the nature of methodological considerations that dominated research and teaching agenda, it either received too much attention or was marginalized. This study sets out to provide a comprehensive overview of pronunciation instruction from the 1950s to the present day, with a particular reference to popular bipolar debates that characterized this methodologically fluctuating period. Moreover, it attempts to examine the general outlook on pronunciation and summarize major issues concerning what components of pronunciation to include in the syllabus and how to teach it. The study also discusses the role of computers and technology in pronunciation instruction by incorporating data from empirical studies. Although some of the debates have been inconclusive up until today, the intellectual effort put in the process seems to have proved fruitful in providing some guidelines for dealing with the challenging task of improving learners' pronunciation.

Keywords: Computer-assisted pronunciation teaching (CAPT), segmental/suprasegmental phonology, accuracy, intelligibility, nativeness, teacher education

İkinci Dilde Sesletim Öğretiminin Özüne Dair Bir Tartışma: Metodolojilerin ve İdeolojilerin Çatışması

Öz

Dil eğitiminin metodolojik tarihinde sesletime verilen önem farklılık gösteregelmiştir. Araştırma ve öğretime dair gündemin baskın olan ideolojilerin ve metodolojik değerlendirmelerin doğasına bağlı olarak, sesletim ya çok fazla ilgi görmüş ya da bir kenara itilmiştir. Bu çalışma özellikle metodolojik anlamda dalgalı bir dönemi simgeleyen iki kutuplu popüler tartışmaların çerçevesinde, 1950'lerden günümüze sesletim eğitimine ayrıntılı bir bakış ortaya koymayı hedeflemiştir. Bunun yanında sesletime genel bakışı incelemeye ve müfredata dahil edilecek sesletim unsurlarına ve sesletimin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair temel konuları özetlemeye çalışmıştır. Çalışma aynı zamanda ampirik araştırmalardan elde edilmiş veriler vasıtasıyla bilgisayar ve teknolojinin sesletim eğitimindeki yerini ele almaktadır. Sesletime dair tartışmalardan bazıları bu güne kadar bir sonuca ulaşamamış olsa da bu süreçte ortaya konulan zihinsel çaba; zorlu bir iş olan öğrencilerin sesletimlerini geliştirme işinin nasıl ele alınması gerektiğine dair bazı ilkeler ortaya koymada semeresini vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli sesletim eğitimi (BDSE), parçacıl/parçaüstü fonoloji, doğruluk, anlaşılırlık, yerlilik, öğretmen eğitimi

* This study was produced from the first author's PhD dissertation entitled "*The effectiveness of instruction through Moodle and accent reduction software on the pronunciation of EFL teacher trainees*."

** Lecturer Dr., Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Sivas, arifbakla@gmail.com

*** Prof. Dr., Ufuk University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Ankara, mehmet.demirezen@ufuk.edu.tr

Introduction

Though pronunciation accounts for a certain amount of attainment in foreign language learning, especially in terms of the use of spoken language, it has not received enough attention in L2 instruction over the years. On the one hand, findings of several studies discussing the effect of instruction on pronunciation found almost no correlation between formal instruction and attainment in pronunciation learning (e.g., Suter, 1976 cited in Robertson, 2003; Purcell & Suter, 1980; Yule & Macdonald, 1994). In line with such studies, some researchers with the same line of thought claimed that improvement in pronunciation is beyond the control of teachers because motivation and L1 are the most prominent predictors of success in pronunciation. On the other hand, others provided evidence that formal training could contribute to attainment (e.g., Bongaerts, 1999; Couper 2003; Derwing, Munro & Wiebe 1998; Kissling, 2014; Martinsen, Montgomery & Willardson, 2017; Rezaei, Gowhary & Azizifar, 2015). Such mixed results were probably due in part to various objectives of instruction, diverse groups of students and methodologies involved as well diverse testing procedures (Thomson & Derwing, 2015).

Meanwhile, the impact of technology on language teaching has been enormous in the last two decades. Linguistics and SLA have taken interest in utilizing computers to develop speaking and pronunciation skills, and they have made considerable progress (Goodwin-Jones, 2009). Each year, a new wave of software and web sites are introduced and one-way communication in traditional programs and websites has given way to more interactive environments where learner-generated content has become a part of online pedagogy. The introduction of computer-assisted pronunciation teaching, CAPT for short, seems to have opened up new debates regarding this issue.

In this methodologically rugged terrain in pronunciation instruction, language teachers need to have sufficient understanding of the fruits of the hot debates that have deluged the history of pronunciation instruction. Therefore, there seems to be an instructional and scientific need to take a close look at the methodological journey of pronunciation instruction in time with a view to shed light on how this intellectually rich history could inform current in-class practices. In line with this need, this study attempts to come up with some guidelines that could be of some help to teachers while making decisions regarding what elements of pronunciation to teach and how to teach them.

A Brief History of Pronunciation Instruction

Throughout the history of English language teaching, various approaches or methods adopted different views concerning the role of pronunciation in language instruction, the importance of accuracy, fluency and the global approach to pronunciation instruction and so forth. During the days of structuralism in the 1940s and 1950s, grammar and pronunciation were two integral

components that were emphasized both in the US and the UK (Morley, 1991, 484). Traditional approaches to pronunciation stressed the importance of minimal pair contrasts, and they followed a structural way of practicing suprasegmental features. Drills, articulatory descriptions, imitation and mimicry-memorization accounted for most of the instruction in the class. Traditional approaches ultimately aimed at native-like pronunciation (Luchini, 2005, 192). Due to the impact of both the communicative language teaching and some experimental studies that found little or no value in teaching pronunciation, researchers began to discuss whether to teach pronunciation and how to teach it if it is worth doing so.

A significant factor that contributed to the marginalization of pronunciation instruction was the advent of the communicative approach (Levis & LeVelle, 2010). While some earlier approaches or methods stressed accuracy (Natural approach and the TPR) (Pennington & Richards, 1986), some others, especially the communicative approach attached importance to intelligibility and fluency. Despite the strong emphasis on pronunciation before the 1960s, some researchers began to challenge its instructional value, whether it should be taught, and if so, how it should be taught. As a result, the importance attached to pronunciation gradually diminished, and it was no longer a part of formal instruction in many programs. In Levis and LeVelle's (2010) words, "the baby (the need for spoken intelligibility) was thrown out with the bathwater (the goal of native accuracy)" (p. 2). The focus on pronunciation no longer existed in the 1970s because, as Brown (2007) puts it, "explicit pedagogical focus on anything that smacked of linguistic nuts and bolts was under siege by proponents of the various non-directive 'let-it-just-happen' approaches to language teaching" (p. 283).

Furthermore, though some followers of the communicative approach accepted the significance of teaching pronunciation, they found it challenging to integrate it into instruction (Silveira, 2002; Celce-Murcia, et al., 1996). They focused on suprasegmentals by allowing learners to observe suprasegmental elements in communicative contexts, while they ignored segmentals and accuracy because they did not have a set of strategies to teach them communicatively (Celce-Murcia, et al., 1996). Other significant factors that led to a decrease in the popularity of pronunciation among language teachers were the impact of the critical period hypothesis and the belief that teaching pronunciation entailed expert knowledge (Fraser, 2006). The critical period research in the 1960s resulted in a loss of interest in pronunciation teaching because the research findings suggested that native-like pronunciation was an unattainable goal.

The waning interest in pronunciation was also the result of the skepticism about the value of teaching pronunciation because the most significant predictors of success in pronunciation were thought to be talent and length of residence in a foreign country (Thornbury, 2006) along with the

age at which one begins to learn a second or foreign language. This line of thought suggests that it is much easier to learn the target language if one has a natural talent and lives in the country where it is spoken. Pronunciation was considered unimportant, particularly in the communicative approach, and it was generally believed that it cannot be taught but can be naturally learned by learners, and most teachers did not have the necessary training or they lacked the confidence to teach pronunciation (Fraser, 2006). This was empirically supported in a research study carried out to investigate why Australian teachers ignored pronunciation in their practices (Macdonald, 2002). According to this study, the lack of pronunciation requirement in the curriculum, scarcity of quality instructional materials, lack of opportunities to improve their skills and knowledge through formal or in-service training and not being knowledgeable about how to address pronunciation caused this ignorance.

Although pronunciation has been marginalized over the years due to all these reasons (Macdonald 2002; Fraser, 2006), the shift from teacher-centeredness to learner-centeredness in overall language teaching methodology over the last few decades has also affected the way pronunciation is taught. Technological developments, especially the use of audio and video tools, and computers in pronunciation instruction helped improve pedagogical conditions in language classrooms in the last quarter of the twentieth century. There has been a lively interest for pronunciation during the 1990s and the basic premise of the new outlook on pronunciation was the importance of intelligibility for communicative competence (Morley, 1991). Native-like proficiency is viewed as an unrealistic goal, so intelligibility is highlighted (Thornbury, 2006; Celce- Murcia, et al., 1996), but accuracy is also viewed significant.

Another significant development at the end of the last century was the idea of a threshold in intelligibility and accuracy in pronunciation teaching. Building upon this idea, Jenkins (2000, 2002) carried out some empirical research into the interaction between non-native speakers (NNSs) and introduced the idea of a phonological core for international communication; that is, a set of core elements to be acquired to ensure intelligibility between NNSs of various linguistic backgrounds. The phonological core includes consonants that lead to misunderstanding or harm intelligibility, nuclear stress, consonant clusters at the beginning of words (rather than at the end) and the distinction between long and short vowels (Thornbury, 2006, p. 164). The starting point for Jenkins' lingua franca core (LFC), or English for international communication (EIL) is that the number of nonnative speakers of English is greater in number than that of native speakers. Therefore, unlike traditional views of pronunciation teaching, LFC proposed by Jenkins (2000; 2002) focuses on the interaction between nonnative speakers. This, according to Jenkins (2002), has significant implications for English language teaching, especially for pronunciation. Her perspective significantly altered the

goals of pronunciation teaching because rather than native or native-like pronunciation, international intelligibility has been the ultimate aim of pronunciation teaching.

The idea of phonological core gained some popularity among researchers. For example, being inspired by the philosophy of EIL, Wells (2005) suggested revising our targets in pronunciation pedagogy, especially in TESOL (p. 101). Similarly, Levis (2005) rightly believed that Jenkin's "recommendations have caused pronunciation teachers in all contexts to revisit their beliefs about intelligibility and the primacy of suprasegmentals" (p. 371). However, several of them criticized her work in LFC. For example, Kubota (2006) challenged the notion of native English speaker accents by claiming that this concept should further be clarified since participant teachers' opinions about such accents varied a lot. Kubota further criticized ELF in terms of expressing personal identity in that it has no native speakers, so there is no model for learners to follow.

Globally considered, there has recently been a revival of interest in pronunciation teaching to make L2 learners more efficient users of the target language (Luchini, 2005), and this interest has been more apparent as a number studies have been published in leading journals in ELT (e.g., Ali, 2016; Engwall, 2012; Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik, 2014; Hsu, 2016; Lee & Lyster, 2016; Liakin, Cardoso, & Liakina, 2017; Luo, 2016; Martinsen, Montgomery, & Willardson, 2017; Mbah, Mbah, Iloene, & Iloene, 2014; Meng, Wang, Li, Meng, & Chen, 2012; Mompean & Fouz-González, 2016; Olson, 2014; Ouni, 2014; Sun et al., 2017; Thomson, 2011, 2012; Thomson & Derwing, 2015; van Doremalen, Boves, Colpaert, Cucchiarini, & Strik, 2016). The EIL and LFC perspective has had a great impact on this. This new orientation towards pronunciation might also be the result of globalization. The changes in instructional focus opened up new debates such as approaches to teaching pronunciation, goals and methodology (Luchini, 2005). However, there are still some unresolved debates in pronunciation instruction, such as whether to focus on segmentals or suprasegmentals and whether to opt for accuracy or intelligibility.

Segmental versus Suprasegmental Components

Language involves both segmental (e.g., vowels and consonants) and suprasegmental elements (e.g., stress and intonation) (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill & Pincas, 1980). These are alternatively referred to as "phonemic-based" and "discourse-based" (Pennington & Richards, 1986, p. 207) components. The history of ELT has witnessed heated debates over which one to emphasize/deemphasize or even which one to exclude from the syllabus. In the framework of segmental or suprasegmental debate, the bottom-up and top down approach to pronunciation have always been discussed fervently to shape pronunciation instruction. On the one hand, the bottom-up approach posits that it is right to start with phonemes and work upwards because when phonemes

are learned, other features will naturally follow, while the top-down approach assumes that suprasegmental features are the most significant elements of speech, so they should be emphasised; segmental contrasts will be learned with ease (Dalton & Seidlhofer, 1994).

Burgess and Spencer (2000) argue that phonemes, particularly consonants, can be emphasised since phonemes are significant in communication along with word stress. To comprehend syllables, it is necessary to understand and describe phonemes and to work upwards (p. 209). In terms of affective considerations, improvements in phonemes might motivate learners through a feeling of achievement or errors might result in embarrassment (Thompson & Gaddes, Online, para. 12). On the other hand, as Pennington and Richards (1986) note, there is more to pronunciation in an L2 than individual sounds. The misconception that pronunciation instruction equals segmentals resulted in a decrease in the significance attached to pronunciation because such a narrow focus failed to have a deep impact on overall pronunciation quality (Wong, 1993). However, the priority assigned to suprasegmentals, superiority of native models and whether native language teachers are essential have been challenged (Levis, 2005, p 376). Thompson and Gaddes (2005), for example, view the discarding of segmental techniques as ideologically conditioned (Online, para. 9). That is, in an era when communicative language teaching deluged the profession, discrediting the value of segmental study did not result from scientific evidence. As to the superiority of native teachers, there is evidence to the contrary. For example, the results of a recent empirical study suggested that the improvement in students' accentedness and comprehensibility was higher when they were taught by a non-native teacher although the students preferred a native to be their teacher (Li & Zhang, 2016). In another study, students' comprehensibility taught by a native-English-speaking was similar to that of those taught by a non-native teacher despite most of the students' preference for a native teacher (Levis, Sonsaat, Link, & Barriuso, 2016).

In addition, the value of teaching suprasegmentals is not free from doubt. For some suprasegmental features such as intonation, the amount of predictability is so little that some people fail to see that there is systematic variation between languages unlike individual phonemes that exhibit certain amount of regularity (Broughton et al., 1980). This basically diminishes the value of teaching suprasegmentals. Luchini (2005) argues that not all suprasegmental features are learnable in formal settings because some of them are acquired in time. Research on whether it is feasible to teach suprasegmental elements indicated that some components such as nuclear stress and intonation appear to be learnable, while some others like pitch movement and intonation of tag question are difficult to learn (Pennington & Ellis, 2000). In short, though some researchers believe that suprasegmentals contribute to intelligibility much more than segmentals do, some of these features are not easy to teach (Thornbury, 2006, p. 185).

According to Pennington and Richards (1986), segmental phonology is not the ultimate aim because correct pronunciation of phonemes does not guarantee native-likeness or intelligibility, whereas others argue that the significance of suprasegmentals and their learnability are far from being certain (Hahn, 2004; Jenkins, 2004). As debates continued, a balanced view of segmentals and suprasegmentals have come to the fore (e.g., Derwing, Munro & Wiebe, 1998; Jenkins, 1998; Luchini, 2005; Pennington & Richards, 1986; Celce- Murcia et al, 2010; Levis & Levelle, 2009 as cited in Martins, Borges & Levis, 2016; Suzuki, 2017; Thomson & Derwing, 2015; Tsai, 2015). Pennington and Richards (1986) state that "micro-perspective on phonology needs to be complemented by a macro-focus on voice-setting and prosodic features" (p. 209). Similarly, according to Jenkins (1998), though suprasegmentals are more important for native listeners, communication between nonnative speakers entails a balance between segmentals and suprasegmentals in EIL contexts. The dual framework of pronunciation instruction links a micro-focus on speech production; that is, improving segmentals in a bottom-up fashion, and a macro-level one on speech performance; in other words, an overall emphasis on components of communication in a top-down fashion. Either of these levels can be prioritized at a certain time or they can equally be focused on (Morley, 1991), but training should always deal with sounds in a context because importance of each sound to communication and intelligibility will be apparent at discourse level (Goodwin, 2001). Finally, the shift that caused by the EIL perspective makes it obligatory to take into account intelligibility for NNSs.

Intelligibility versus Accuracy/Native-likeness

In addition to the discussions on segmentals and suprasegmentals, there has been another matter of debate that profoundly influenced pronunciation teaching goals and pedagogies. On the one hand, nativeness principle, a highly popular target among teachers in the 1960s, suggests that native-like pronunciation is both potentially acquirable and desirable. Though the effect of this principle waned due to the findings of the critical period research beginning with Lenneberg (1967), it is still felt to a certain extent. On the other hand, intelligibility principle supports the idea that what learners need for successful communication is comprehensibility of speech and the contributions of various elements of language to intelligibility of speech differ. Therefore, those elements which are essential for intelligibility should be emphasized, while those relatively unhelpful should be disregarded (Levis, 2005).

Even at the time when ardent supporters of native accents were numerous, there were some people whose words signaled the importance of meaning and the limits of acceptable pronunciation. For instance, though Hockett (1950) viewed nonnative accents as undesirable nearly seven decades ago, he stressed that learners' pronunciation need not to be an exact counterpart of native forms and that a focus on good pronunciation should not distract learners from what to say. Nonnativeness

is not a direct hindrance, yet the degree of accentedness might have a negative impact on the success of interaction and therefore might result in frustration (Lu, 2002). For this reason, learners' pronunciation should be within a range of acceptable forms. Acceptable forms in turn imply a threshold of speech intelligibility. If learners are able to communicate successfully, this means that their speech is intelligible. In this respect, it might be easier to measure intelligibility in actual communicative contexts, while such terms as perfection and native-like pronunciation are not easy to define (Morley, 1991).

Pursuing the goal of perfect pronunciation does not seem feasible. Nowadays a common contention among L2 researchers is that native-like proficiency in pronunciation is hardly achievable (Derwing & Munro, 2005; Morley, 1991; Thornbury, 2006). Therefore, according to this view, a native model is not something to be imitated as it is; it functions as a framework that helps non-native speakers have similar accents. Apart from its being difficult to acquire, perfect pronunciation might not be appropriate in some situations. For example, some native speakers might react negatively towards native-like accents or a person may wish to preserve the trace of L1 in his/her L2 speech (Morley, 1991, p. 499). This is because nowadays it is common to attach importance to people's heritage, a part of which is accent (Brown, 2007). Learners' desire to sound like a native speaker might affect the extent to which they do so. In addition, trying to acquire native-like pronunciation might result in frustration on the part of teachers and students if they fail to acquire it. It does not matter whether speakers have a strong accent as long as their speech is intelligible, particularly if they speak English for travelling, but those who have to speak English in formal and/or international settings should have intelligible and accurate speech because good speaking style facilitates communication.

Jenkins (2004) notes that "the prevailing concept of 'accent reduction,' with its tendency to regard learners as subjects for speech pathology and to exhort them to lose all traces of their L1 accent in their L2 has been questioned by those working from an EIL perspective" (p. 115). In fact, it is not possible to talk about an accent-free speech because a standard variety itself is an accent. Some learners may wish to speak in a standard accent though acquiring such an accent is not essential for intelligible speech. Moreover, an accented speech does not always cause intelligibility problems (Derwing & Munro, 2005). In a study carried out by Smith and Rafiqzad (1979), it was found that native speakers were considered the least intelligible for non-natives in natural settings. The factors that govern what is intelligible and what is not seem to be complex. For example, learners sharing the same L1 might understand each other very well despite certain amount of accentedness. Native-like speech is not a feasible goal because in a multilingual global community nonnative

accents are common and acceptable, while native accents are not relevant to intercultural interaction.

In sum, for oral comprehensibility which is commonly sought in language learning, EFL learners do not need to possess native-like pronunciation; what they actually need is intelligible pronunciation and confidence in speaking (Morley, 1991). Among the discussions concerning segmentals versus suprasegmentals and native-likeness versus intelligibility, it had taken language teaching domain a considerable amount of time to understand that pronunciation instruction was necessary for spoken intelligibility rather than native-likeness or complete denial. Throughout this time, pronunciation was in need of repair (Levis & LeVelle, 2010) and today it partially is. For example, most of the studies surveyed by Thomson and Derwing (2015) in their narrative review promoted native-likeness as the objective of instruction. In addition to these debates, recent issues tend to include a discussion of the role of technology in teaching pronunciation, which is the issue discussed in the next section.

Computer-Assisted Pronunciation Instruction

Among new developments in the field, the latest trend still includes pronunciation training and accent reduction through the use of online and offline CAPT software, which provides learners with the chance to compare their speech to that of a native speaker and track their progress. Neri, Cucchiarini, and Strik (2002) state that CAPT software enables learners to gain access to unrestricted and real-time L2 input, and such programs eliminate the constraints of classroom instruction and help learners to learn autonomously (Pennington, 1999). CAPT systems provide learners with a variety of interactive learning materials, and a great majority of instructional activities offered in computer-assisted pronunciation teaching contexts are not usually available in traditional learning environments. CAPT software has been found effective in teaching segmental elements. For example, such software was found to be good at improving segmental components of learners' pronunciation by providing visual feedback (Olson, 2014).

In recent years, there have been some software focusing on both segmentals and suprasegmentals, such as EyeSpeak, which helped Iraqi students realise their mistakes while studying pronunciation in an enjoyable way (Sidgi & Shaari, 2017). However, most CAPT software focuses on segmentals (e.g., Olson, 2014) and there is need for research and additional design work with respect to suprasegmentals (Ali, 2016). In regular classrooms, learners feel threatened and they lose self-confidence upon receiving a negative feedback or being forced to articulate a new sound (Laroy, 1995), but both PC-based and web-based pronunciation instruction environments are able to assist learners to progress at their own rate and to practise new sounds in a low-stress environment.

Famous examples for PC-based software include Pronunciation Power I and II and various other accent reduction programs such as Pronunciation Patterns and Accent Master. Earlier versions of offline software were mainly structural and accuracy oriented in the 1970s and 1980s. Although limited in scope, some of these software packages (e.g., Pronunciation Power I and II, Rosetta Stone, Learn to Speak English and so forth) provide intelligent feedback quickly (Eskenazi, 1999) through individualized feedback components, while some others with natural language processing feature make it possible for learners to interact with the computer.

One of the most significant elements of CAPT is automatic speech recognition, ASR for short (Eskenazi, 1999). The use of ASR in phonetics and phonology can be traced back to 1970s or earlier. ASR works with commercial dictation programs like Dragon Naturally Speaking (Goodwin-Jones, 2009) or they are used as a part of pronunciation software under controlled contexts. Improvements in hardware and a decrease in the price of computers have contributed to the proliferation of automatic language trainers (Eskenazi, 1999). Goodwin-Jones (2009) highlights that despite its constraints, "the promise of having a computer recognise spoken language holds so much potential for helping students improve speaking skills that ASR represents an irresistible attraction to CALL developers" (p. 5). A good ASR system should give learners the chance to see how to correct their errors (Hansen, 2006) because identifying the error without presenting solutions for correction is not enough.

With the help of ASR technology, CAPT systems are able to provide learners with instantaneous and individualized feedback (e.g., Hansen, 2006; Tanner & Landon, 2009; Mich, Neri & Guiliani, 2006; van Doremalen et al., 2016). CAPT software with ASR technology mostly provides learners with a model speech which is imitated by learners. In such systems, learners' speech is compared to native speech samples and corrective feedback is given (Hişmanoğlu & Hişmanoğlu, 2011). Then, learners are provided with auditory and/or visual feedback on their productions including waveforms, talking heads or a recast of the utterance. Presenting the feedback component in game-like formats provides learners with attractive contexts to practise (Dalby & Kewley-Port, 1999). Corrective feedback through graphic representations enables learners to be autonomous and to progress at their own rate (Thompson & Gaddes, 2005, para. 19) and there is no limit to how many times learners can try. A more innovative method involved the use of a dialogue game to provide individual feedback (Su, Wu, & Lee, 2015).

Another significant application of CAPT is that it is possible to produce speech from a given text. Computer software that is capable of doing this is called text-to-speech synthesizers. Such software is widely available on the Internet although fully functional versions of most of these computer programs entail registration at a certain cost, and paid versions offer a wide range of

voices and better voice quality. Free or trial versions also work to a great extent. They are especially helpful when there are no native speakers to provide learners with a model to follow. Text-to-speech could boost the amount and quality of input and provide additional materials for classes (Liakin et al., 2017). In a study on African students learning Turkish (Güçlü & Yiğit, 2015), text-to-speech software was found to be effective despite poor intonation and distorted sound. However, quality of such software is increasing as new methods are being used in speech synthesis. For example, in Meng, Wu, Jia, Meng, & Cai's study (2014), the use of hidden Markov model was found to improve the naturalness of speech. It seems that future developments will further improve the quality of artificial speech.

CAPT systems can be used as a complement to classroom teaching to increase practice time (Eskenazi, 1999) or they can be used solely as the only system to teach pronunciation. Moreover, learners can progress at their own rate and they make decisions about what and when to study (Murray, 2007; Goodwin-Jones, 2009). In CAPT, the traditional role of the teacher as a knowledge transferor is no longer possible because the teacher functions as a guide; such a change in role might be threatening for some teachers, while it might be a good opportunity for some others to put their constructivist views into practice (Murray, 2007).

Despite some positive developments, there is still need for further advancements in ASR in computer assisted pronunciation teaching. This is supported by a recent study in which Golonka, Bowles, Frank, Richardson and Freynik (2014) reviewed 350 studies on CALL issues to discuss the effectiveness of technology on learning and concluded that although the use ASR proved highly beneficial, there was a long way to go in this area. Learners with a variety of accents might not be recognised by ASR systems since they are mostly designed with native speaker speech samples. The degree of tolerance might have a deep impact on what learners can gain out of such systems. What should be considered as acceptable pronunciation in CAPT should be estimated carefully since setting higher standards might discourage learners (Goodwin-Jones, 2009) or lower standards might result in incomplete or erroneous learning.

Another problem is erroneous feedback (Eskenazi, 1999; Neri, Cucchiarini & Strik, 2006; Neri et al., 2002) or incomprehensible feedback. CAPT systems might detect errors correctly, but they may fail to give learners the right option to correct errors. Complex diagrams, spectrograms and incomprehensible symbols which are actually intended for experts might mean little for learners with no phonetic training. Students should be able to comprehend the feedback provided with ease; moreover, it should tell the learner where the mistake is and how to correct it. In addition, most CAPT software packages have been created without sound pedagogical basis and most of them focus on only segmentals, and suprasegmental features of language are neglected in such programs

(Seferoğlu, 2005; Hişmanoğlu & Hişmanoğlu, 2011). In addition to these shortcomings, most CAPT software packages have been developed with commercial concerns in mind to attract a wider variety of audiences (Hansen, 2006). CAPT developers should consider research findings concerning intelligibility and functional load (Derwing & Munro, 2005) and identify pedagogical objectives for a particular group of learners.

Pronunciation Instruction in Teacher Education

Paradigm shifts have resulted in uncertainty about the place of pronunciation in TESL/TEFL (Pennington and Richards, 1986). As a result, pronunciation was marginalized within applied linguistics. As pronunciation was marginalized in TEFL methodology, it is normal for teachers to have little or no training in pronunciation (Derwing & Munro, 2005). As Tanner and Landon (2009) note, teachers' lacking formal training in pronunciation causes difficulties for learners. Lack of formal teacher training in pronunciation results in either no instruction at all or little of it with only prominent features of learners' accent; the effect of these features on intelligibility is not considered (Derwing & Munro, 2005). This is the commonly encountered situation around the world. For example, teachers not having enough knowledge on pronunciation usually neglect this area of language in Australia (MacDonald, 2002).

According to Pennington and Richards (1986), pronunciation instruction "involves a complex interaction of perceptual, articulatory, and interactional factors" (p. 208). Moreover, teaching such a skill is rather challenging as it compels teachers to make difficult pedagogical decisions. Therefore, English teachers should be equipped with both theoretical and practical understanding of how pronunciation should be taught to do so. They should be able to make informed decisions about what software, course books and activities to use, and how to analyse learners' pronunciation problems and to utilise research findings. Otherwise, difficulties in pronunciation instruction coupled with their lack of training will eventually fail them. It is generally assumed that teachers with enough training on pronunciation often have positive attitudes, while those with little training are most often observed to exhibit certain level of dislike for it. Such a negative attitude seems to affect language learners who are likely to be discouraged from the learning process if the teacher has a heavily accented speech with poor intelligibility. Moreover, the amount of time allocated for pronunciation is mostly teacher dependent, and it is directly affected by attitudes to teaching pronunciation (Hişmanoğlu & Hişmanoğlu, 2010). In short, the way teachers view pronunciation has a deep impact on the extent to which they teach pronunciation or they achieve their aims.

As for the focus of instruction, it includes phonemes, features of connected speech, stress, rhythm and intonation (Jenkins, 2004). The focus of attention is, as frequently stressed, intelligible

pronunciation. Correct pronunciation implies an intelligibility threshold; in other words, communication is not possible if learners do not go beyond a certain level of attainment in pronunciation no matter how proficient they are in grammar and vocabulary (Mich et al., 2006; Celce-Murcia, et al., 1996; Hinofotis & Bailey, 1980).

Keys to Success in Pronunciation

Certain amount of phonetic and phonological awareness is necessary to acquire self-monitoring and self-correction skills, both of which are necessary for autonomous pronunciation learning. To equip learners with self-monitoring in pronunciation, consciousness raising activities that help learners recognize the differences between L1 and L2 phonology are more beneficial than error correction (Jones, 1997). Among potential strategies are "critical listening, compiling learning portfolios, utilizing CALL resources and studying in pronunciation-specific classes" (Thompson & Gaddes, 2005, On-line, para. 17). Burgess and Spencer (2000) recommend the use of games, puzzles and the use of phonetic symbols to teach pronunciation as a part of awareness raising activities. To help learners to acquire self-monitoring skills, teachers should try to develop noticing in their classes by directing students' attention to specific structures in the input (Luchini, 2005). Learners should be able to make a comparison between their interlanguage forms and the target ones. On the other hand, teachers should be equipped with the ability to analyse learners' speech and use this analysis for pinpointing problematic areas.

Pronunciation training may start by addressing various pronunciation problems at segmental level that result in accented speech because various types of segmental errors may have differential impact on the intelligibility of nonnative speech (Rogers & Dalby, 1996). Training should focus on the production and perception of such sounds to improve intelligibility (Rogers, Dalby & DeVane, 1994) because learners may have problems in both production and perception of the target sounds. Wells (2005) observes that learners' perception of sound contrasts is often neglected, but teachers have to teach how to produce and recognize minimal pairs; there is no way to avoid minimal pair work. When studying pronunciation, according to Burgess and Spencer (2000), EFL or ESL learners should start with suprasegmental features, while those in teacher training programs should adopt a bottom up approach; that is, from segmental components to suprasegmentals. For adult speakers to be understood better in professional settings, perceptual and productive vowel contrast training and instruction in stress patterns work well (McCombs, 2006). In short, the latest trend is to favour a balanced approach to teaching pronunciation because intelligibility problems are natural results of problems related with segmental and suprasegmental features of pronunciation (Celce-Murcia, et al., 1996; Goodwin, 2001). Moreover, there seems to be no case at all in which one possesses poor sound production and perfect intonation.

Moreover, it is wise to integrate pronunciation in the coursework rather than presenting it in isolation (Broughton et al., 1980; Brown, 2008). Learners should be given the chance to practise pronunciation through meaningful tasks, practise alone and before the class, focus on an international audience and selected target features, get individualized feedback from both peers and the teacher (Walker, 2005). However, it might be difficult to design communicative tasks to teach pronunciation. Therefore, drills can sometimes be used, but teachers can mostly utilise games, jokes, songs and other materials that render a pronunciation practice activity meaningful. Learner/teacher-generated content could be used to arouse interest in instructional materials.

Besides the significance of contextualisation, there are several other important issues. For example, the difference between the activities for perception and those for production and the concepts of accuracy and intelligibility should be taken into consideration when designing instructional materials. How these elements or dimensions of pronunciation are viewed determine the nature of pronunciation pedagogy. Moreover, teachers should work on a teachability and learnability scale and they should identify feasible goals and emphasise only those teachable and learnable items which are essential for intelligibility (Dalton & Seidlhofer 1994; Derwing & Munro, 2005; Luchini, 2005). As it is often recommended (e.g., Broughton et al., 1980), learners should listen to different accents (both native and non-native ones). This is basically necessary for perception training and strongly recommended in EIL and ELF communication as speakers have to interact with people with diverse language backgrounds. Finally, learners communicate in English whenever and wherever need arises, so it is not wise to ask them to make a choice between EFL and EIL since they need both of these (Wells, 2005). Levis (2005), however, states that LFC is not applicable in EFL contexts because learners sharing the same L1 direct themselves towards the L2 pronunciation which is deeply affected by their L1, but learners sharing different L1s seek international intelligibility.

Levis (1999) suggest that teachers should be familiar with common standard dialects of English; they should encourage their learners to be aware of different varieties and they should be informed that it is wise to expose learners to different models in addition to the teacher's accent and those available in the audio materials that accompany the textbooks (Online, para. 8). Perceptual training or listening comprehension should include various English accents, while productive training and daily language use in the classroom should consist of only one variety (Yuzawa, 2007). Following a standard accent that would function as a model could be of great help to decide on correct pronunciation. In this way, language teachers get immune to being lost in different variations. In acquiring a NES accent, phonology should function as a theoretical support in teaching pronunciation in ELT departments.

Future Trends for Instruction and Research

Despite much discussion going on about the role of technology in pronunciation instruction, there aren't empirical studies with results that can be generalized (Murray, 2007). Moreover, Goodwin-Jones (2009) complain that although such software packages are popular, researchers opt for writing reviews about them rather than evaluating their value through empirical studies. This is mostly true for language learning software in general and pronunciation-oriented software in particular. Similarly, Seferoğlu (2005) stresses the importance of integrating technological tools into pronunciation teaching especially in contexts where L2 input is inadequate, so that learners can get a chance to practise language and interact with each other.

Some researchers (e.g., Wang & Munro, 2004) appeal for studies in computer-based training of a wider range of vowel contrasts. Hişmanoğlu (2010) recommends that prospective studies on online pronunciation pedagogy and materials should focus on training teachers on the use of online materials and whether to use a particular material in an online or traditional form, appropriate online materials for various proficiency levels. Similarly, Goodwin-Jones (2009) suggests conducting research in traditional and computer-assisted pronunciation training (p. 8). Another interesting issue that can form the basis of future studies can be the integration of Web 2.0 tools into PC software. In other words, the users of PC software can form online learning communities as an extension of offline pronunciation study. This could be particularly beneficial because, as Veselovska (2016) stresses, web-based technology could be used to design and present learning materials. Such studies can focus on how PC software and online tools can be used in cooperation. Prospective studies on pronunciation instruction could also deal with (a) suprasegmental elements, (b) integration speech recognition (accordingly automatic feedback) in learning management systems, and (c) teaching pronunciation through teacher-to-learner and learner-to-learner synchronous communication.

Finally, the research on issue of learner attitudes has provided mixed results to date. Some researchers found that those learners with a positive attitude towards native-likeness performed better, while some others found no correlations between success in pronunciation and positive attitudes towards native-likeness. Attitudes and motivation are closely related; positive attitudes are expected increase motivation. However, there is not strong evidence to support this. Therefore, along with attitudes, as Brown (2008) notes, such learner factors as motivation, L1 background, personality that are argued to play a significant role in success in pronunciation learning should be researched. In other words, the relationship between success in pronunciation and each of these factors should be analysed through empirical research studies.

Concluding Remarks

The methodological history of pronunciation instruction in English has witnessed some opinion- rather than evidence-based practices, such as abandoning of instruction entirely, disregarding segmentals or prioritising nativeness. In addition, most pronunciation instruction models have often found themselves confronted with fierce criticisms and unsubstantiated claims. In the last several decades, two significant developments have shaped the way pronunciation is taught and learned. First, considerable effort has been spared to incorporate computers and the Internet to instructional environments, yet most of it focused on segmental aspects of pronunciation, probably because studying suprasegmentals mostly entails a human teacher or peers to interact with. However, ASR technology has been developing fast and prospective practices will include more of suprasegmental elements in digital learning materials and research into CAPT. Secondly, the introduction of the ELF perspective (Jenkins, 1998; 2000; 2002) into pronunciation instruction has apparently led to a paradigm shift. To put it bluntly, its impact has been so enormous that this perspective seems to permeate current research into pronunciation, particularly with respect to what to teach and whether to prioritise accuracy and intelligibility for more successful international communication.

Globally considered, discussions on what elements of pronunciation to teach and how to do it have been inconclusive for the most part, yet they have brought about some important guidelines to follow. These include establishing a balance not only between accuracy and intelligibility but also between segmental and suprasegmental components, presenting pronunciation in context, raising students' awareness and using technology for individualized instruction. Following these guidelines could assist teachers in clearing the ground in pronunciation instruction, which has been a battleground for various approaches and methods.

References

Ali, S. (2016). *Towards the development of a comprehensive pedagogical framework for pronunciation training based on adapted automatic speech recognition systems*. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED572009⟨=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.018

Bakla, A. (2012). *The effectiveness of instruction through Moodle and accent reduction software on the pronunciation of EFL teacher trainees* (Unpublished Doctoral Dissertation). Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara, Turkey.

Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133–159). Mahway, NJ: Erlbaum.

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language* (2nd ed.). New York, NY: The Authors.

Brown, A. (2008). Pronunciation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 197–207). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.018

Brown, H. D. (2007*). Teaching by principles* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, *28*(2), 191–215. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00007-5

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Hong Kong: Cambridge University Press.

Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, *18*(3), 53–70.

Dalby, J., & Kewley-Port, D. (1999). Explicit pronunciation training using automatic speech recognition technology. *CALICO Journal*, *16*(3), 425–444.

Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

Dauer, R. M. (2005). The lingua franca core: A new model for pronunciation instruction? *TESOL Quarterly*, *39*(3), 543–550. https://doi.org/10.2307/3588494

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(*3*), 379–397. https://doi.org/10.2307/3588486

Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, *48*(3), 393–410. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047

Derwing, T., Munro, M., & Carbonaro, M. (2000). Does popular speech recognition software work with ESL speech? *TESOL Quarterly*, *34*(3), 592–603. https://doi.org/10.2307/3587748

Engwall, O. (2012). Analysis of and feedback on phonetic features in pronunciation training with a virtual teacher. *Computer Assisted Language Learning, 25*(1), 37–64. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582845

Eskenazi, M. (1999). Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring: Some issues and a prototype. *Language Learning and Technology*, *2*(2), 62–76.

Fraser, H. (2006). Helping teachers help students with pronunciation: A cognitive approach. *Prospect*, *21*(1), 80–96.

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning, 27*(1), 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315

Goodwin, J. (2001). Teaching pronunciation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 117–137). New York, NY: Newbury House.

Goodwin-Jones, R. (2009). Speech tools and technologies. *Language Learning & Technology, 13*(3), 4–11. Retrieved from http://llt.msu.edu/vol13num3/emerging.pdf

Güçlü, B., & Yiğit, S. (2015). Using text to speech software in teaching Turkish for foreigners: The effects of text to speech software on reading and comprehension abilities of African students. *Journal in Humanities*, *4*(2), 31–33.

Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly, 38*(2), 201–223. https://doi.org/10.2307/3588378

Hansen, T. K. (2006). Computer assisted pronunciation training: The four 'K's of feedback. *Current Developments in Technology-Assisted Education*, 342–346. Retrieved from http://www.formatex.org/micte2006/book1.htm

Hinofotis, F., & Bailey, K. M. (1980). American undergraduates' reactions to the communication skills of foreign teaching assistants. In J. C. Fisher, M. A. Clarke, & J. Schacter (Eds.), On *TESOL '80: Building bridges* (pp.120–136). Washington, DC: TESOL.

Hişmanoğlu, M. (2010). Online pronunciation resources: Hobbies or fobbies of EFL teachers? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *1*(1), 40–53.

Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S. (2010). Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern? *Procedia–Social and Behavioural Sciences*, *2*, 983–989. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.138

Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S. (2011). Internet-based pronunciation teaching: An innovative route toward rehabilitating Turkish EFL learners' articulatory problems. *European Journal of Educational Studies, 3*(1), 23–36. Retrieved from http://www.ozelacademy.com/ejes_v3n1/EJES_v3n1_3.pdf

Hockett, C. F. (1950). Learning Pronunciation. *The Modern Language Journal*, *34*(4), 261–269. https://doi.org/10.2307/318911

Hsu, L. (2016). An empirical examination of EFL learners' perceptual learning styles and acceptance of ASR-based computer-assisted pronunciation training. *Computer Assisted Language Learning, 29*(5), 881–900. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069747

Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, *52*(2), 119–126. https://doi.org/10.1093/elt/52.2.119

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based and empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, *23*(1), 83–103. https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83

Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 109–125. https://doi.org/10.1017/S0267190504000054

Jones, R. H. (1997). Beyond "listen and repeat": Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System, 25*(1), 103–112. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00064-4

Kissling, E. M. (2014). Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds. *Language Teaching Research*, *19*(3), 254-275. https://doi.org/10.1177/1362168814541735

Kubota, M. (2006). Comments on Jennifer Jenkins's "Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity" A Reader Responds. *TESOL Quarterly*, *40*(3), 604–608. https://doi.org/10.2307/40264546

Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. New York: Oxford University Press.

Lee, A. H., & Lyster, R. (2016). Effects of different types of corrective feedback on receptive skills in a second language: A speech perception training study. *Language learning, 66*(4), 809–833. https://doi.org/10.1111/lang.12167

Lenneberg, E. H. *(*1967*). Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.

Levis, J. M. (1999). Variations in Pronunciation and ESL Teacher Training. *TESOL Matters*, 9(3), Retrieved from http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=196&DID=571

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 369–377. https://doi.org/10.2307/3588485

Levis, J., & LeVelle, K. (2010). Rebuilding a professional space for pronunciation. In J. Levis, and K. LeVelle (Eds.)*, Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 1–9). Iowa, Iowa State University.

Levis, J. M., Sonsaat, S., Link, S., & Barriuso, T. A. (2016). Native and nonnative teachers of L2 pronunciation: Effects on Learner Performance. *TESOL Quarterly*, *50*(4), 894–931. https://doi.org/10.1002/tesq.272

Li, Y., & Zhang, G. (2016). Native or non-native-speaking teaching for L2 pronunciation teaching?--An Investigation on Their Teaching Effect and Students' Preferences. *English Language Teaching*, *9*(12), 89–97. https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p89

Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). The pedagogical use of mobile speech synthesis (TTS): focus on French liaison. *Computer Assisted Language Learning, 30*(3–4), 348–365. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1312463

Lu, D. (2002). Phonetic symbols: A necessary stepping stone for ESL learners. *English Teaching Forum*, *20*(4), pp. 36–39.

Luchini, P. (2005). Task-based pronunciation teaching: A state-of-the-art perspective. *Asian EFL Journal*, *7*(4), 191–202.

Luo, B. (2016). Evaluating a computer-assisted pronunciation training (CAPT) technique for efficient classroom instruction. *Computer Assisted Language Learning, 29*(3), 451–476. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.963123

Macdonald, S. (2002) Pronunciation views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, *17*(3), 3–18.

Martins, C. G. D. F. M., Borges, V. M. C., & Levis, J. M. (2016). The design of an instrument to evaluate software for EFL/ESL pronunciation teaching. *Ilha do Desterro, 69*(1), 141–160. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p141

Martinsen, R., Montgomery, C., & Willardson, V. (2017). The effectiveness of video-based shadowing and tracking pronunciation exercises for foreign language learners. *Foreign Language Annals, 50*(4), 661–680. https://doi.org/10.1111/flan.12306

Mbah, E. E., Mbah, B. M., Iloene, M. I., & Iloene, G. (2014). Podcasts for Learning English Pronunciation in Igboland: Students' Experiences and Expectations. *The EUROCALL Review, 22*(2), 57–68. https://doi.org/10.4995/eurocall.2014.3635

McCombs, C. J. (2006). The acoustic properties of vowels: a tool for improving articulation and comprehension of English (Report). *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table.* NA. Academic One File. Gale. University of the Philippines-Diliman. Retrieved from http://secure.oldhamcounty.com/forumonpublicpolicy/archive06/mcCombs.pdf

Meng, F., Wu, Z., Jia, J., Meng, H., & Cai, L. (2014). Synthesizing English emphatic speech for multimodal corrective feedback in computer-aided pronunciation training. *Multimedia Tools & Applications, 73*(1), 463–489. https://doi.org/10.1007/s11042-013-1601-y

Meng, H., Wang, L., Li, S., Meng, H. M., & Chen, H. (2012). Phoneme-level articulatory animation in pronunciation training. *Speech Communication, 54*(7), 845–856. https://doi.org/10.1016/j.specom.2012.02.003

Mich, O., Neri, A., & Giuliani, D. (2006). The effectiveness of a computer-assisted pronunciation training system for young foreign language learners. In *Proceedings of CALL Conference* (pp. 1–11). Antwerp, Belgium: University of Antwerp, Language Institute. Retrieved from http://tev.fbk.eu/people/mich/Parling/publications/MichNeriGiuliani-CALL2006.pdf

Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning and Technology, 20*(1), 166–190.

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, *25*(3), 481–520. https://doi.org/10.2307/3586981

Murray, D. E. (2007). Creating a technology-rich English language learning environment. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 747–761). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_49

Neri, A., Cucchiarini, C., & Strik, H. (2002). Feedback in computer assisted pronunciation training: Technology push or demand pull? In Proceedings of ICSLP. Citeseer, 1209–1212.

Neri, A., Cucchiarini, C., & Strik, H. (2006). Improving segmental quality in L2 Dutch by means of computer assisted pronunciation training with automatic speech recognition. In *Proceedings of the 12th International CALL Research Conference: How are we doing?* CALL & Monitoring the Learner (pp. 144–151). Antwerp, Belgium. Retrieved from http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/2066/42950/1/__Cucchiarini_2006_improving_neri.2006.1.pdf

Olson, D. J. (2014). Benefits of visual feedback on segmental production in the L2 classroom. *Language, Learning and Technology, 18*(3), 173–192.

Ouni, S. (2014). Tongue control and its implication in pronunciation training. *Computer Assisted Language Learning, 27*(5), 439–453. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.761637

Pennington, M. C. (1999). Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning*, *12*(5), 427–440. https://doi.org/10.1076/call.12.5.427.5693

Pennington, M., & Ellis, N. (2000). Cantonese speakers' memory for English sentences with prosodic cues. *The Modern Language Journal*, *84*(3), 372–389. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00075

Pennington, M., & Richards, J. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly, 20*(2), 207–225. https://doi.org/10.2307/3586541

Purcell, E. T., & Suter, R. W. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A re-examination. *Language Learning*, *30*(2), 271–287. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00319.x

Rezaei, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2015). Investigating the effect of formal training of phonetic rules on intermediate Iranian EFL learners' observing assimilation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *199*, 196-203. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.506

Robertson, P. (2003). Teaching English pronunciation skills to the Asian learner: A cultural complexity or subsumed piece of cake? *Asian EFL Journal,* 1–26. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/june2003_pr.pdf

Rogers, C. L., & Dalby, J. M. (1996). Prediction of foreign-accented speech intelligibility from segmental contrast measures. *Journal of the Acoustical Society of America*, *100*(4), 2725–2725. https://doi.org/10.1121/1.416179

Rogers, C. L., Dalby, J. M., & De Vane, G. (1994). Intelligibility training for foreign-accented speech: A preliminary study. *Journal of the Acoustical Society of America*, *96*(5), 3348–3348. https://doi.org/10.1121/1.410623

Seferoğlu, G. (2005). Improving students' pronunciation through accent reduction software. *British Journal of Educational Technology*, *36*(2), 303–316. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00459.x

Sidgi, L. F. S., & Shaari, A. J. (2017). The usefulness of automatic speech recognition (ASR) eyespeak software in improving Iraqi EFL students' pronunciation. *Advances in Language and Literary Studies, 8*(1), 221–226. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.8n.1p.221

Silveira, R. (2002). Pronunciation instruction: Classroom practice and empirical research, *Linguagem and Ensino*, *5*(1), 93–126.

Smith, L., & Rafiqzad, K. (1979). English for cross-cultural communication: The question of intelligibility. *TESOL Quarterly*, *13*(3), 371–380. https://doi.org/10.2307/3585884

Su, P., Wu, C., & Lee, L. (2015). R ecursive dialogue game for personalized computer-aided pronunciation training. *IEEE/ACM Transactions on, IEEE/ACM Trans. Audio Speech Language Processing, 23*(1), 127–141. https://doi.org/10.1109/TASLP.2014.2375572

Sun, Z., Lin, C.-H., You, J., Shen, H. j., Qi, S., & Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer Assisted Language Learning, 30*(3/4), 304. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308384

Suzuki, S. (2017). The effect of computer-assisted oral reading while listening on L2 speaking fluency. In: Temple University Libraries, 2017.

Tanner, M. W., & Landon, M. M. (2009). The effects of computer-assisted pronunciation readings on ESL learners' use of pausing, stress, intonation, and overall comprehensibility. *Language Learning & Technology, 13*(3), 51–6, Retrieved from http://llt.msu.edu/vol13num3/tannerlandon.pdf

Thompson, T., & Gaddes, M. (2005). The importance of teaching pronunciation to adult learners. *Asian EFL Journal*, *7*(2), pp. 179–188.

Thomson, R. I. (2011). Computer assisted pronunciation training: Targeting second language vowel perception improves pronunciation. *CALICO Journal, 28*(3), 744–765. https://doi.org/10.11139/cj.28.3.744-765

Thomson, R. I. (2012). Improving L2 listeners' perception of english vowels: A computer-mediated approach. *Language Learning, 62*(4), 1231–1258. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00724.x

Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. *Applied Linguistics, 36*(3), 326–344. https://doi.org/10.1093/applin/amu076

Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford, UK: Macmillan Education.

Tsai, P. (2015). Computer-Assisted Pronunciation Learning in a Collaborative Context: A Case Study in Taiwan. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 14*(4), 1–13.

van Doremalen, J., Boves, L., Colpaert, J., Cucchiarini, C., & Strik, H. (2016). Evaluating automatic speech recognition-based language learning systems: a case study. *Computer Assisted Language Learning, 29*(4), 833–851. https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1167090

Veselovska, G. (2016). Teaching elements of English RP connected speech and CALL: Phonemic assimilation. *Education & Information Technologies, 21*(5), 1387. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9389-1

Walker, R. (2005). Using student-produced recordings with monolingual groups to provide effective, individualized pronunciation practice. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 550–558. https://doi.org/10.2307/3588495

Wang, X., & Munro, M. J. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrast. *System*, *32*(4), 539–552. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.09.011

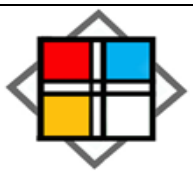
Wells, J. C. (2005). Goals in teaching English pronunciation. In J. Przedlacka, K. Dziubalska-Kolaczyk (Eds.), *English pronunciation models: A changing scene* (pp.101-110). Bern: Peter Lang.

Wong, R. (1993). Pronunciation myths and facts*. English Teaching Forum*, *31*(4), 45–46.

Yule, G., & Macdonald, D. (1994). The effects of pronunciation teaching. In J. Morley (Ed.), Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions (pp. 109–118). Alexandria, VA: TESOL.

Yuzawa, N. (2007). Teaching English Pronunciation. *The Economic Journal of TCUE*, 50, 95–107.

Çıkrıkçı, S. (2018). Derin anlamın kurucu öğesi olarak duygusal anlam: Yazın öğretimi temelli bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 498-511.



Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 31.01.2018 Kabul/Accepted:25.04.2018

Derin Anlamın Kurucu Öğesi Olarak Duygusal Anlam: Yazın Öğretimi Temelli Bir Bakış

Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI[*]

Öz

Çalışmanın amacı, duygusal anlamla ilişkili sözlüksel öğelerin metni anlamlandırma sürecine etkisini ve söz konusu öğelerin yazın öğretimi sürecine nasıl yansıtılabileceğini tartışmaktır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranacaktır? 1)Duygusal anlama dayalı sözlüksel öğelerin kavramsal ayrımı ve tanımı nasıl belirginleşmektedir? 2) Duygusal anlam ile düğümlenmiş sözlüksel öğeler, yazın öğretimi açısından ne tür görünümler sunmaktadır? Bu çalışma, çokyönlü görünüm sunan duygusal anlam kavramını dilbilimsel bakış açısına göre ele alma ve söz konusu kavramın yazın öğretimiyle nasıl ilişkilendirilebileceğine yönelik bir bakış açısı oluşturma amacı taşımaktadır. Bu nedenle, çalışmanın ilk aşamasında duygusal anlam türlerinin tanımlanmasına yönelik bir alanyazın taramasının sonuçları aktarılacak ve böylelikle söz konusu duygusal anlam türlerinin kavramsal özelliklerine değinilecektir. İkinci olarak, belirlenen kavramsal çerçeve ışığında duygusal anlam türleri ve bu türler arasındaki ayrımların yazın öğretimiyle nasıl ilişkilendirileceği tartışılacak; bu öğelerin öğretiminde yazınsal metinlerin rolü ve katkısı betimlenecektir. Bu çalışmanın temel savunusu, duygusal anlam türlerinin ayırt edilebilir özelliklerinin öğretim sürecine yansıtılmasının öğrencilerin metni kavrama düzeyine olumlu etkisi olduğudur. Dolayısıyla, bu çalışma öncelikli olarak öğretim sürecine yansıtılabilmesi amacıyla söz konusu duygusal anlam düzlemlerine yönelik ön gözleme dayalı bir bakış açısı ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: duygusal anlam, yazın öğretimi, metin anlamlandırma

Emotional Meaning as a Constituent of Deep Meaning: A View Based on Lİterature Teaching

Abstract

The aim of the study was to discuss the effects of lexical items related to emotional meaning on the meaning-making process in texts and how such items could be incorporated into the process of literature teaching. For this purpose, answers were sought to the following questions: 1) How do the conceptual differences and definitions of emotional meaning related lexical items become evident? 2) What kind of possibilities do lexical units, bound to emotional meaning, provide in terms of literature teaching? This study aimed to examine the concept of emotional meaning which provides a multi-dimensional perspective in the light of linguistic point of view and to create a point of view on how that concept could be linked to the teaching of literature. To that end, in the first part of the study, the results of a literature survey that was done to define the types of emotional meaning were presented, and, thus, conceptual features of the types of emotional meaning was discussed. In the second part, the issue of how the types of emotional meaning determined in the light of the conceptual framework and the differences among them would be linked to literature teaching was discussed; the role and contribution of literary texts in the teaching of those items were delineated. The main argument of this study is that incorporating the distinguishing characteristics of the types of emotional meaning to the teaching process has a positive effect on the level of students' comprehension of texts. Therefore, this study primarily aimed to present a perspective based on preliminary observation toward emotional meaning types for the purpose of incorporating them into the teaching process.

Key words: emotional meaning, literature teaching, text comprehension

[*] Jun. Prof. Dr., Duisburg-Essen Üniversitesi, Turkistik Bölümü, sevgi.cikrikci@uni-due.de

Giriş

Bu çalışma, duygusal anlamla ilişkili sözlüksel öğelerin kavramsal içeriğini belirginleştiren unsurları ve söz konusu öğelerin, derin anlamda yazınsal metinler ile kurduğu ilişkiyi ele almaktadır. Çalışmanın amacı, alanyazınındaki çalışmalar kapsamında duygusal anlamla ilişkili sözlüksel öğelerin, prototip özellikler açısından nasıl ayrımlaştığına ve söz konusu öğelerin yazınsal metinlerde neden dikkate alınması gerektiği sorusuna odaklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Duygusal anlama dayalı sözlüksel öğelerin kavramsal ayrımı ve tanımı nasıl belirginleşmektedir?

2) Duygusal anlam ile örüntülenmiş sözlüksel öğeler, yazın öğretiminde ne tür görünümler sunmaktadır?

Çalışmanın ilk bölümü, duygusal anlam türlerinin tanımlanmasına yönelik bir alanyazın taramasının sonuçlarına dayalı olarak duygusal anlam türlerinin kavramsal özelliklerine ilişkin derleyici bir bakış açısı üzerine temellenmektedir. İkinci aşamada ise, belirlenen kavramsal çerçeve ışığında duygusal anlam türlerinin yazınsal metnin incelenmesinde sunduğu olanaklar açısından nasıl yorumlanabileceği sorusuna bağlı bir betimlemeye gidilmiştir.

Duygusal anlam türlerinin tanımlanması ve aralarındaki ayrımın belirlenmesi sürecinde Schwarz-Friesel (2007; 2017) ve Winko (2003)'ün kavramsal çerçevesi temel alınacaktır. Söz konusu kavramsal çerçeve, özellikle duygusal ve soyut içerik sunan öğelerin ulamlandırma olanaklarının üstelendiği işlev açısından önem taşımaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Yazının önemli yönelimlerinden birisi de duyguların izdüşümünü kurgusal bir anlam evreninde okura aktarabilmektir. 1960'lı yıllarda, yazınsal bir metnin, biçimsel ve içeriksel öğelerinin sistematiğini ortaya koyan çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir.

Duygusal anlamın deneysel düzlemde çözümlenmesi ise 1980'li yılların sonlarına doğru, alımlama estetiği ve söylem çözümlemesi alanlarında ortaya konan çalışmalar ile ağırlık kazınmıştır (Stedman ve Sclaeger, 1999; Winko, 2003).

Duygusal anlam kavramının çokyönlülüğü, insan ve duyguların oluşumunu sağlayan etmenlerin farklılığı ile açıklanabilir. Bunların başında insanı çevreleyen özgün (*kültürel bilgi*) ve pragmatik (*kullanım bilgisi*) oluşumu verebiliriz. Bu iki oluşum, özellikle bireyin, duygularını dile getirmede ya da dışavurumunda bağlamın gerektirdiği sınırlılığa işaret eder. Bireyin iletişimde etkili

olabilmesinde ise kültürel yönelimler belirleyici olmaktadır. Duygusal anlam, farklı çalışma alanlarının inceleme konusu olarak, farklı yönelim ve odakların kapsamı içerisinde ele alınmaktadır.

Dilbilim alanındaki çalışmalarda, metin üreticisinin duygusal ve duygusal olmayan anlam ayrımını nasıl inşa ettiği sorusu ağırlık kazanmıştır (Fiehler, 1990; Fries, 1991). Diğer bir deyişle, "Hangi ölçütlere göre bireyin metni anlamlandırma sürecinde duygusal ve duygusal olmayan anlam ayrımı belirleyici olmaktadır?" sorusu öne çıkmıştır. Her ne kadar çalışmalarda duygusal anlamın yazınsal metinde nasıl konumlandığı ile ilgili bir sistematiğin oluşturulmasına ağırlık verilmiş olsa da bağlamın etkisi söz konusu ölçütlerin ortaya konmasını zorlaştırmaktadır. Bublitz, (1978); House ve Kasper, (1981)'de duygusal anlam, dilin farklı düzlemlerinde konumlanan dilsel ifadelerle oluşum göstermektedir. Jahr (2000) ise bilgilendirici metinlerde duygusal anlam ve duygusal anlam yapıları sözlüksel, sözdizimsel ve metinsel olmak üzere üç düzlemde ele alınmaktadır.

Bu kapsamda, duygusal anlam; bürünsel, sözlüksel, sözdizimsel ve tümce/metin düzlemlerine ait bir oluşum olarak belirginleşmektedir. Ancak bu çerçevede, söz eylemler gibi bireyin değerlendirmelerine bağlı olarak işleyen örtük görünümleri de (Örn. *söz vermek, tahmin etmek* vb.) belirtmek gerekir.

Duygusal Anlam ve Bilişsel Süreç

Duygusal anlam psikoloji, sosyoloji, dilbilim gibi farklı bilimsel çalışma alanlarının inceleme nesnesidir. Duygusal anlam ile ilgili belirli bir tanımdan söz etmek ve buna kavramsal sınırlılık getirmek çokyönlü bileşenler içermesi nedeniyle dilbilim alanında da kolay olmamaktadır. Bu çokyönlü bileşenler bütünü ile ilgili çalışmaların, bilişsel süreçler ile kurduğu ilişkiyi tanımlamak ve uygulamalı çalışmalar ekseninde yoğunlaştığını söyleyebiliriz.

Bu çerçevede, duygusal anlamın bilişsel ve duyuşsal etkileşim süreçlerinin birbirini nasıl etkilediği sorusu, duygusal anlam ile ilgili iki yönelimi belirginleştirmektedir. Bu yönelimler özellikle, bireyin dış gerçeklik ile ilgili dilsel oluşumları nasıl anlamlandırdığı ve bu anlamlandırmanın hangi bilişsel aşamalar içerdiği sorusu ile biçimlenen iki ayrı süreçsel ilişkiyi ele almayı gerektirmektedir:

a. Bilişsel süreç → Duygusal anlam: Bilişsel süreçler, duygusal anlamın oluşması ile ilgili hangi etkiye sahip? Bu soru üzerinde duran çalışmalar özellikle bilişsel değerlendirme ölçütlerinin yaşanmış duygusal deneyimlerin niteliği ile nasıl bir ilişki kurduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır (Schachter ve Singer, 1962). Duygusal anlamı, bilişsel süreçler odağında ele alan çalışmalar, ağırlıklı olarak bilişsel değerlendirme süreçlerinin nasıl düzenleneceği ile ilgili tartışmaları içermektedir (Lindsley, 1951; Lazarus, 1982).

b. Duygusal anlam → Bilişsel süreç: Duygusal örüntüler ve ilişkili olduğu bileşenler (kültürel arka plan, ideoloji, düşünce biçimi vb.) bilişsel süreçleri ne yönde ve nasıl etkilemektedir?

Bowerr (1992)'deki "*How might emotions affect learning?"* adlı çalışmasında, duygusal etkinin bilişsel süreçlerin içeriğini ve türünü nasıl etkilediği ile ilgili tartışmaları ele almaktadır.

Yukarıdaki iki yönelim, dilsel öğelerin üstlendiği duygusal anlam ve sergilediği içeriksel görünümlerin bilişsel süreçler açısından taşıdığı önemin tartışılması ile ilgili günümüze değin kapsamlı bir alanyazın çalışmasını ortaya koymaktadır. Bu ayrım aynı zamanda, alanyazın çalışmalarında duygusal anlam ile *bilişsel tanıma* (Kognitives Erkennen) kavramlarının birbirinden bağımsız ele alınamayacağını belirginleştirmektedir (Kövecses,1999).

Dil ve Duygusal Anlam

Schwarz-Friesel (2007) dili, dijital bilginin işlemleme süreçlerinde *düşünsel parametreler* (Denkparadigma*)* ile kurduğu ilişki olarak değil, duygusal öğelerin, bilişsel bir edimin aşamalı konumlanışı ile ilişkili görmektedir.

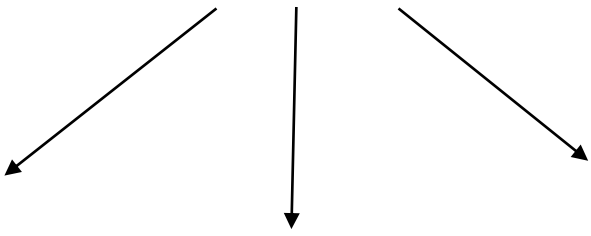
Schwarz-Friesel (2007) *"Sprache und Emotion"* adlı çalışmasında, dil ve duygusal anlam ile ilgili belirli konu alanlarının üç düzlemde oluşturduğu şu sorulara dikkat çekmektedir:

- Duygusal anlam, süreçsel ve temsil edilen bileşenler bütünü olarak, dil işlemleme sürecinde üreten ve alıcı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- Duygusal anlam ile ilgili kavramlaştırma dilsel ifade biçimlerinde nasıl konumlanmaktadır?
- Belirli metin türlerinde, duygusal anlam ve onların tipik dilsel görünüm özellikleri arasında nasıl bir bağıntı bulunmaktadır?

Bu çalışmanın temel odağını, ikinci çalışma alanın temel sorusu olan duygusal kavramların dilsel olarak ifade edilişinde hangi anlamsal parametrelerin belirleyici olduğu sorusu oluşturmaktadır. Ancak belirtilmelidir ki, bu çalışma kapsamında ikinci soru yönelimi de çalışmanın yazınsal metinler ile kurduğu ilişki açısından değerlendirme ölçütü olarak referans oluşturmaktadır.

Schwarz-Friesel (2007), dilsel kavramlaştırma düzleminde içerik bulan duygusal anlamın yine üç çeşit *gerçekleştirme biçiminden* (Realisierungsformen) söz etmektedir:

Duygusal Anlamın Üç Düzlemli Gerçekleşme Biçimi



a) Sözlüksel Düzlem b) Tümce Düzlemi c) Metin Düzlemi

Şekil 1. Duygusal Anlamın Gerçekleşme Biçimleri

Schwarz-Friesel (2007) sözlüksel düzlemde oluşan aşk, nefret, yas vb. gibi özgül duygusal anlam bileşenlerinin sözlüksel bileşenler bütünü ile ifade edildiğini belirtmektedir. Fries (1996) ise sözlüksel öğelerin karakteristik *kavram düğümüne* (Konzeptknoten*)* bağlı olarak, sözlüksel görünüşler çerçevesinde olumlu ve olumsuz gerçekleşme içeriklerinden söz etmektedir. Örneğin, "*yas, öfke, nefret"* gibi kavramsal anlamı kodlayan bu *sözlük birimlerinin* (Lexeme), insanın zihinsel sisteminde demirlenen ve *değerlendirme kavramlarına* (Evaluationskonzepte*)* bağlı olarak (-) olumlu erişilebilir konumları bulunmaktadır. Söz konusu değerlendirme kavramlarının çok boyutlu görünüm içermesi, bilişsel olduğu kadar psikolojik etmenlere bağlı olarak çeşitli düzlemlere (Örn. *kültür, ideoloji gibi bireyin bilişsel düşünce içeriklerini yöneten unsurlar*) işaret etmektedir. Buna göre, her bir duygusal anlam öğesi, niteliksel özelliklere bağlı olarak (+) olumlu ya da (-) olumlu ilkesi ile belirli bir dilsel karakteri işaret ederek (+) yoğun ya da (-) yoğun ve (+) kalıcı ya da (-) kalıcı özelliği ile bir ölçek üzerinde konumlanmaktadır (Schwarz-Friesel, 2008, s.285).

Bu çerçevede, duygusal anlam ile ilgili sözlüksel öğeler, bireyin kavramsallaştırma ekseninde çok yönlü ilişkiler bütününe bağlı olarak bilişsel ve duygusal parametrelerin belirlenimi ile aidiyet bulmaktadır. Fries (1996) *aşk, nefret, yas* gibi dilsel yapıların, herhangi bir dilbilgisel ulamdan bağımsız, sözlüksel araçlar ile içerik ve imge oluşturduğunu, ancak dilsel olarak bir şeyi ifade etmek istediğimizde en anlaşılır biçimde dile getirmeye, diğer bir deyişle tümce/metin düzleminde yapılandırmaya çalıştığımızı belirtir. Bu bağlamda, dilin, kültürel desenlerinden de yararlanarak söz konusu duyguları anlamsal ve yapısal düzlemde özgül görünümler sunan olanakları kullanıp ifade etmeye çalışırız.

Örnek 1: *Sevincini* bir *barış*, bir *bayram sabahı* gibi *taşıdım içimde*" (Erbaş, 2004).

Örnek 1'deki, yazarın *ifadesel anlamında* (Äußerungsbedeutung) sözlüksel, biçimbirimsel ve sözdizimsel etmenler ile belirli bir duygusal anlam parametresinin oluştuğundan söz edebiliriz. Bu oluşum, Örnek 1'de duygusal anlam parametrelerinin, sözlüksel öğelere (*sevinç, barış)* kültürel desenlemeyle ilişkili eşdizimliliğe (*bayram sabahı)*, *içinde taşımak* metaforuna ve dilbilgisel ulama (*çekim ulamı*) dayalı oluşturduğu sahneleme ile derin anlama örnek bir görünüm sunmaktadır.

Sözlüksel Öğeler ve Duygusal Anlamın Ulamlandırılması

Duygusal anlamın sözlüksel araçlar ile ilgili özgül görünümleri sözcüksel anlambilim alanının inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Söz konusu alanda, örneğin Türkçede *"ah, ay, tüh*" gibi *ünlemler* (Interjektionen) ve ikincil ünlem ulamı kapsamında bulunan örneğin "*hay Allah, aman tanrım, yok artık*" gibi ifadeler, duyguların dışavurumu olarak ele alınmaktadır. Sözcüksel anlambilim çalışmalarında olduğu gibi, deyimbilim alanındaki çalışmalarda da örneğin "*Gelen ağam giden paşam,*

paşa gönlün bilir " vb. gibi duyguların anlatımında kullanılan kalıp görünümler, ifadesel anlamın ayrıntılı ve kültürel bilgi ile ilişkili resmini oluşturmaktadır.

Sözlüksel-anlambilimsel bakış açısına dayanan çalışmalarda, bir dilin *duygusal anlam sözlüğü*nün (Emotionsvokabular) tanımlanabilmesi için o dili konuşan toplumun *zihinsel sözlüğünde* (Mentale Lexikon) var olan *duygu ulamlarının* (Gefühlskategorien) belirlenmesi gerekmektedir (Wierzbicka, 1999; Hermanns, 2002; Fries, 2000). Örneğin, Türkçe'de *aşk, nefret, zevk, aşağılama* ya da *yas* hangi sözlüksel araçlar ile birleşimler göstermektedir sorusuna bağlı olarak tek tek duygusal anlama ilişkin sözlük birimlerinin anlambilimsel-kavramsal bileşenlerince ayıklanması diğer bir deyişle, bilişsel prototiplere göre ya da sahneler olarak tanımlanması gerekir (Durst, 2001; Fries, 2004, Schwarz-Friesel, 2007).

Duygusal anlamın ayırıcı anlam özelliklerine göre sınıflandırılmasına yönelik girişim, kişi ve olgu temelli ulamlandırma ile ilgili çokyönlü ilişkiyi tartışmayı gerektirmektedir. Öyleki dış ve iç dünyanın sınıflandırılma eğilimi, insan ruhunun *düzen örneklerini* (Ordnungsinstanzen) oluşturmasına bağlı olarak soyutlama süreçleri ile gerçeklik bulmaktadır. Bu kapsamda, ulamlandırma, hem dış gerçekliğin yönlendirilmesine hem de dünya bilgisini kaydetmesine hizmet etmektedir (Schwarz-Friesel, 2007). Bu nedenle, bir ulamın tüm temsilini oluşturan *korku, öfke, kıskançlık, haz, kin, aşk, yas* gibi sözlüksel birimler duygusal anlamın eşdeğer temsilcileridir aynı zamanda.

Duygusal anlamın ayırıcı özellikleri ile ilgili ulamlandırma şöyle belirginleşmektedir (Schwarz-Friesel, 2007) :

- Ulamlar, belirgin sınırları bulunan soyut ve zihinsel *kavram sunumlarıdır* (Konzeptrepäsentationen)
- Ulamlar, özellikler bütünü olarak açıkça betimlenebilir.
- Ulamlar, açık bir biçimde ilgili kapsam ile çağrışım içermektedir.
- Ulamlar, olgular ve kişiler ile ilgili belirgin sınırlamalar içerir.

Duygusal anlamın, nasıl sınıflandırılabileceği ve tür olarak birbirinden nasıl ayırt edilebileceğine ilişkin soru genellikle yapısal ve işlevsel odaklı ele alınmaktadır. Buna göre, yapısal odaklı sınıflandırma, evrensel düzlemde temel ya da ilk duygusal anlam ulamına göre ayrılmaktadır. Ekman (1972; 1988), temel duygusal anlam sınıflandırmasında *şans, korku, yas, tiksinti, öfke* ve *sürpriz* gibi sözlüksel birimlerin ayrımına giderken, Izard (1994) ise her kültürde bulunan duygusal anlam ayrımında *ilgi, sevinç, korku, üzüntü, utanç, suçluluk, sürpriz, tiksinti* ve *öfke* gibi sözlüksel birimlerin ayrımına dikkat çekmiştir.

Yapısal odaklı sınıflandırmalardan farklı olarak işlevsel odaklı sınıflandırma, kullanım bağlamlarına bağlı olarak ortak gönderimsel ilişki üzerine temellenir:

- İnsanlar ile olan ilişkilerine yönelik görünümler (Örn. *kıskançlık, nefret, aşk, sempati* vb.)
- İnsanların kendileri, içleri ve davranışları ile ilgili görünümler (Örn. *pişmanlık, utanç, gurur* vb.)
- Belirli durumsal etmenlere bağlı görünümler (Örn. *yas, sevinç, kaygı, öfke* vb.)
- Bir tehditten kaynaklanan ve bedensel tepkiye yol açan görünümler (Örn. *korku, panik* vb.)

Duygusal Anlamın Derin Anlamsal Bileşenleri

Tümce ve metin düzleminde konumlanan biçimbirimsel ve sözdizimsel ulamlar, sözlüksel öğelerden farklı olarak, duygusal ve bilişsel süreçlere ait derin anlamlı ilişkiler bütününü, yazarın olay ve durumlara yönelik duyuşsal değerlendirmelerinin kapsamlı araçları olarak sunmaktadır. Çünkü söz konusu ilişkiler bütününü yöneten biçimbirimsel ve sözdizimsel ulamlar (Örn. *öfke, korku, neşe, aşk, merak* vb.) sözcük birimleri gibi belirgin duygu görünümlerini kodlamamaktadır (Fries, 1996). Yine *haset, hırs, nefret, korku, aşk, yas, öfke* vb duygusal anlam ile gönderimsel ilişkide bulunan sözlüksel birimlerin dilden dile belirgin ayrımlar içermesine bağlı olarak, bu ayrımların soyut duygusal görünüşler açısından dillerde nasıl konumlandığı sorusu dilbilim alanyazınında kapsamlı olarak çalışılmıştır (Osgood, 1957; Sandhöfer-Sixel, 1990; Kövecses, 1999; Aksan, 2006).

Osgood'un (1957) "The Measurement of Meaning" adlı çalışması sözcüklerin yan anlamsal-duygusal ayrımlarının az ya da çok birbirinden ayrımlaşmasının ulamsal tartışmasını içermektedir. Duygusal anlam ile ilgili birçok çalışmada, olay ve durumlara ilişkin olumlu/olumsuz değerlendirme ilkelerinin yoğunluğuna bağlı bir ulamlandırma yapılırken, özellikle alıcının duygusal anlam ile ilgili değerlendirmelerinde -diğer bir deyişle aldığı pozisyonunda- belirleyici olan yakınlık ve uzaklık ölçütü ile ilgili tartışmaların çokyönlü bir görünüm sunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yazınsal metinde, tümce ve metin düzleminde, duygusal yapının stratejik olanaklar bütününe bağlı olarak dilbilgisel-sözdizimsel öğeler derin anlamda sıklıkla kapalı (*implizit)* görünümler, buna karşın sözlüksel birimler (Örn. *adlar, eylemler, sıfatlar*) ise açık (*explizit)* görünümler sunmaktadır:

Örnek 2: "*Lobiye indiğimde, kadınlı erkekli bir ecnebi topluluğuyla karşılaştım. Önce şaşırdım ama bu insanların rötarlı gelen Orient Ekspres'in müşterileri olduğunu anlamakta gecikmedim" (Ümit, 2015, s.58).*

Örnek 2'deki metni, duygusal anlam potansiyelini oluşturan sözlüksel olanaklar açısından inceleyecek olursak, açık bir biçimde kodlanmış bulunan *ecnebi* sözlüksel biriminin, okurun artalan ve

dünya bilgisiyle bağıntılı olarak *Orient Ekspres* ile gönderimsel ilişkisini kurabilmesi, yazarın yaratmak istediği özgül metin bilgisine ulaşabilmesini sağlayacaktır.

Yazınsal Metni Anlama Bileşeni Olarak Duygusal Anlam

Duygusal anlam, yazarın kurduğu dünyaya ait tüm bileşenlerin (Örn. konusal, zamansal, uzamsal ve karakterlere ait izlek) karmaşık değişkenler bütünlüğüne işaret eder. Bu karmaşık bütünlüğü, bireyin yaşam alanını çevreleyen kültürü, deneyimi, bağlamın özellikleri denetler. Bu nedenle, yazınsal metinlerde, duygusal anlamın değişkenler bütününe bağlı bu çok yönlü yapısını, ne sadece bilişsel, ne de sadece bir toplumun tarihsel gelişimiyle bağıntılı kültürel öğeler ile açıklayabiliriz. Çünkü duygusal anlam bileşenleri kültürel olarak kodlanmaktadır. Bu kodlar örneğin bir toplumun duygusal anlam ile ilgili ortak bilgisini, alımlama süreçlerini ve bunları tetikleyen unsurları kapsamaktadır. Bu çerçevede dil, duygusal anlamın yazınsal metinlerde kodlanmasını sağlayan en önemli araçtır (Eco, 1979).

Winko (2003) duygusal anlamın yazınsal metinlerde yapılandırılabilmesinde, bilinen tüm içerik odaklı, dilsel ve biçimsel araçların yer aldığını belirtmektedir. Bu yapılandırmaya yönelik ayrım şöyledir:

(a) *Duygusal anlamın içeriksel yapısı: Kurucu sahne öğeleri*

Yazınsal metinlerdeki baskın unsur olarak işleyen sahne kurucu öğeler (Örn. *aşk ve nefret* vb.) duygusal anlamı kodlama parametreleri ekseninde, konulaştırmaya (Örn. *önermelerin açık ya da örtük olarak konumlanışı ve sunumu*) figürlere (Örn. *karakterlerin niteliği ve işlevi*) ve eylem şemasına (Örn. *eylem içeriği ve konusal eylem şeması*) hizmet edebilir (Winko, 2003). Bu oluşum, çoğu zaman prototip duygusal anlam senaryoları ile sağlanmaktadır. Bunu belirli durumların ve eylem şemalarının kültürel öğelere yaslanarak belirli duyguları tetiklemesi biçiminde açıklayabiliriz. *Yas* senaryosunun dinsel ayrımlaşmaya göre farklılaşmasına bağlı duygusal anlam değişimi buna bir örnektir. Bunun yanı sıra, *aşk, nefret ve özlem* gibi duyguların yoğunluğunu artıran düzenlemeler, sözdizimsel bileşenlere bağlı olarak oluşum gösterebilmektedir. Sevgiliye duyulan özlemin dile getirilişinde, *yakınma eyleminin* derinleştirilerek sahnelenmesi bunun bir örneğidir:

Örnek 3: "Bu dorukta, kalabalıkların üstünde diye bildiğim yörem sensizlik olurdu. Her şey sensizlikti aslında. Sen dediklerim, en sensizliklerimdi "(Soysal, 1982, s.70).

Örnek 3'te görüldüğü gibi, *sensizlik* sözlüksel biriminin kapsadığı duygusal anlam, bir arada olamama duygusundan öteye geçerek özlem ve eksiklik hissinin *her şey, aslında* ve *en* gibi işlevsel birimlerin derinleştirilmiş anlatımıyla sahne bulur.

(b) *Duygusal anlamın dilsel sunum olanakları*

Dilsel sunum stratejileri, yazınsal metinlerde doğrudan ya da dolaylı (Örn. *yan anlam*) anlatımsal olanaklar sunmaktadır. Dolaylı anlatımlar, çeşitli *dilsel bilgi türlerinin* (Arten sprachlicher Informationen) metindeki sunumsal stratejiler ile belirginleşmesidir. Bu sunumsal stratejileri yöneten başlıca unsurlar arasında sesbirimsel, dilbilgisel-sözdizimsel, sözlüksel ve retorik araçlar sayılabilir. Ancak belirtilmelidir ki, özellikle metaforik sunum olanakları daha etkili araçlar olarak işlev üstlenmektedir (Lakoff ve Kövecses, 1987).

Örnek 4: "Gözlerimi kısarak baktığım her yerde ağustosun yüz mumluk lambası" (Bıçakçı, 2015, s.85).

Metaforik yapılar, *kavram desenlerinin* (Konzeptmuster) bilindik olma/olmama ayrımına bağlı olarak geleneksel ve yaratıcı metaforlar olmak üzere ayrımlaşmaktadır (Friesel, 2007). Örnek 4'te görüldüğü gibi yazarın çevresini betimlemesinde kullandığı *ağustosun yüz mumluk lambası* metaforu, yaratıcı düzlemde özgün bir soyutlama örneğini temsil etmektedir.

(c) *Duygusal anlamın alıcı odaklı sunum olanakları*

Diğer bir sunum stratejisi ise, alıcının metnin duygusal parametreleri ile ilgili ayıklamayı belirli metinsel bilgileri kullanabilmesi üzerine temellenmektedir. Söz konusu duygusal parametreler çeşitli dilsel ve biçimsel araçlar ile alıcının, metin ile etkileşiminde, anlatının hangi amacı taşıdığına bağlı olarak alacağı pozisyonu belirlemekte yani idrak etmesini ya da ne kadarını dikkate alması gerektiğini belirginleştirmektedir (Schwarz-Friesel, 2017).

Yazınsal Metinlerde Duygusal Anlamın Sunumu

Açık ve kapalı kodlamalar ile duygusal anlam örüntülerini gösteren yazınsal metinlerde, bütüncül bir yapı ile konumlanan *duygusal anlam potansiyeli* (Emotionspotenzial), metindilbilimsel çözümleme ölçütleri ile açıklanabilir bir görünüm sunmaktadır. Sadece biçimbirimsel, sözlüksel ve tümcesel boyutta değil, metnin birçok düzlemlerindeki öğeler ve yapılarla, duygusal anlam oluşumları belirlenebilmektedir. Bunun yanı sıra, metindeki gönderimsel öğelerin kurmuş olduğu ilişki, duygusal anlamın oluşturduğu örüntü ile ilgili diğer önemli bir stratejiyi ortaya koymaktadır.

Tüm bu bileşenler, yazınsal metnin duygusal anlam parametrelerinin çok yönlülüğüne bağlı olarak duygusal anlam ile ilgili inceleme ölçütlerinin görünür kılmasının önemini artırmaktadır.

Bu başlık kapsamında, yukarıda anılan kavramsal çerçeveye dayalı olarak duygusal anlam ile ilgili sözlüksel birimlerin metin düzeyinde sunduğu belirgin görünümlerin, yazınsal metin örnekleri ile betimlenmesine gidilmiştir.

Derin Anlamın Kurucu Öğesi Olarak Sözlüksel Birimler

Yukarıda da değinildiği gibi, yazınsal metinlerde, kurgusal figürlerin ya da anlatıcı konumunun duygularını kodlayan duygusal anlam ifadeleri bulunmaktadır. Bunlar arasında ünlemler (*Örn. ah, ay, vay* vb.) ve aşağılamayı, yermeyi içeren sözlüksel birimler (Örn. *geveze, ahmak, kifayetsiz muhteris* vb*.)* figürlerin olaylara ve konulara yönelik duyguları ile ilgili kesin bilgi vermektedir:

Örnek 5: *"Ah benim Saydam…" diye başlayan tiradıyla sessizliği böldü Madam Lilla, "buralarda insanlar, petrol için, intikam için aldı silahı eline. Oysa siz… Ah! Bilmiyorlar ki…*" (Temelkuran 2013, s.116).

Örnek 5'te görüldüğü gibi, *ünlem tümceleri* (Exklamativsätze) genel olarak özel ya da olağandışı durumları odaklayarak duygusal anlam yoğunluğunu vurgulamaktadır. Metindeki iki örnek ünlem de, figürün, duygularına yönelik bilgiyi derin anlamda (*acıma, kıyamama, sahiplenme, üzülme, hayalkırıklığı)* çok katmanlı bir çerçevede çizmektedir. Bu katmanlı yapının, ayrı bir derinleştirme unsuru olarak işleyen iyelik eki, bağlaç ve çoğul adıl kullanımı, figürün duygusunu metindeki olaylar bütününün izleğine gönderimde bulunarak derinleştirmektedir. Öyle ki söz konusu dilbilgisel-sözdizimsel araçlar, metindeki figürlere ve olaylarla yönelik ilişkiyi kodlamaktadır.

Örnek 6: "*Onun, o adama gürül gürül akan sevgisi, bu sevginin arta kalanlarda bıraktığı doyumsuzluk, eziklik, itilmişlik, bunların yükü, anlatılmaz bir sevginin yükü bir de"*(Soysal, 1982, s.82-83).

Örnek 7: "*Ayol bir mantı yemenin sosyalistliğe ne zararı var? Siz endazeyi hepten şaşırdınız* (Soysal, 1982, s.51).

Yukarıdaki iki örnekte, sözlüksel birimlerin (*adların, eylemlerin, ikileme sıfatı*) sözdizimsel kodlama ile duygusal anlam bileşenlerinden ikisi olan yoğunluk ve olumlu/olumsuz değerlendirme ölçütlerinin ilişkisiyle oluşan derin anlamsal konumlanışı görmekteyiz. Metindeki bu konumlanış, okurun, metin varlıklarına ve olaylarına yönelik gönderimsel ilişkiyi kuran öğeleri ve söz konusu sözlüksel öğelerin hangi duygusal anlam parametreleri ile ilişki oluşturduğunu göstermesi açısından önemlidir. Örnek 6'da okurun *gönderim alanında* (Referenzbereich*) o adam'*a duyulan sevginin betimlenmesi ve sonrasında sıralanan sözlüksel birimlerin (*doyumsuzluk, eziklik, itilmişlik) artakalan* sözlüksel birimi ile boyutsal bir ayrımı olumlu (*gürül gürül akan sevgisi)* ve olumsuz değerlendirmeye bağlı olarak resmettiği görülmektedir. Öte yandan Örnek 7'de, *sosyalist* sözlüksel biriminin, okurun dünya bilgisi ve ideolojisi ile ilgili bir çerçeve oluşturmasına bağlı bir duygusal anlam parametresi oluşturduğu görülmektedir.

Yazınsal metinlerde, sözlüksel öğelerden oluşan tümcelerin duygusal anlam birleşimini sağlamaları nedeniyle, metinsel düzlemde hem sözlüksel hem de sözdizimsel oluşumdan söz etmek

gerekir. Bu çerçevede, okur, her metnin okuma sürecinde, metnin ortaya koyduğu karmaşık kavramlaştırmaya dayalı olarak belirli bir *metin dünyası modeli* (Textweltmodell*)* oluşturmaktadır. Öyle ki, okur, yazarın metinde sunduğu bilgiyi ve bunu nasıl kavramsallaştırdığına bağlı olarak yeniden inşa etmektedir (Schwarz-Friesel, 2007). Çünkü metni üreten kişinin bakış açısına göre, her olgunun, nesnenin ve figürün dilsel ifadesi (Örn. savaşın gerekli ya da gereksiz stratejik sunumu) yazarın zihinsel sunumuna işaret etmektedir.

Sonuç

Yazınsal metnin duygusal anlam potansiyelini biçimsel ve içeriksel türdeki tüm duygusal anlam öğeleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada, sözlüksel öğelerin duygusal anlam potansiyeline yönelik kavramlaştırılması ile alanyazınındaki çalışmalara dayalı olarak bu potansiyelin yazınsal bir metinde hangi olanaklar ile sunulabileceği betimlenmeye çalışılmıştır.

Yazın öğretimi düzleminde duygusal anlamın yazınsal metinlerdeki görünümünü temel alan bu çalışma,

- duygusal anlamı, öğrenciler tarafından ayırt edilebilir kılmak ve duygusal anlam ile ilgili parametrelerin metinde nasıl konumlandığına ve neye hizmet ettiğine dikkat çekmek
- öğrencilerin kültürel, ideolojik, deneyimsel ve kullanımsal bilgiye dayalı değişen duygusal anlam görünümlerinin, metnin derin anlamsal boyutunda hangi dilsel olanaklar ile oluşturulduğunu görmeleri ve temelde erişilmesi istenen bu farklılıkları kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Bu çalışmada, duygusal anlam ve onun yazınsal bir metinde farklı biçimlerde kodlanmasını sağlayan temel sözlüksel birimler, yazın öğretimi ortamına bir öngözlemsel boyut kazandırması üzerine ele alınmıştır. Yazınsal metinler, yazar ve okur etkileşimine bağlı olarak, metin dünyası özelliği bakımından karmaşık bir yapılanmaya işaret etmektedir. Genel olarak sözlüksel birimlerin derin anlamda oluşturduğu olanaklar bakımından ayırt edilebilir ve ölçütlendirilebilir görünümler sunduğu tartışması, çalışmanın sonraki aşamalarında uygulamalı boyutuyla sınanacaktır.

Kaynaklar

Aksan, M. (2006). Metaphors of anger: an outline of a cultural model, Mersin Üniversitesi*, Journal of Linguistics and Literature,* 3(1), s. 31-67.

Bıçakçı, B. (2015). *Aramızdaki en kısa mesafe.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Bower, G. (1992). How might emotions affect learning? S. A. (Ed.) *The handbook of emotion and memory*, Christianson, New York: Psychology Press, s.3-33.

Bublitz, W. (1978). Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen. Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln und Vergewisserungsfragen und ihrer englischen Entsprechungen. Linguistische Arbeiten 57, Tübingen: Niemeyer.

Durst, U. (2001). Why Germans don't feel anger. Harkins, J. und Wierzbicka, A. (Ed.) *Emotions in crosslinguistic perspective*. Berlin: de Gruyter, s. 115-148.

Eco, U. (1979). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expression of emotion. Cole, J.K. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: Univ. Of Nebraska Press, s. 207-283.

Ekman, P. (1988). Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forsschung von Paul Ekman, Paderborn: Junfermann.

Fiehler, R. (1990). Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen, Berlin: de Gruyter.

Fries, N. (1991). Emotionen. Experimentalwissenschaftliche und linguistische Aspekte, in: Sprache und Pragmatik 23, s. 32–70.

Fries, N. (1996). Grammatik und Emmotionen. In Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi 26, s. 37-69.

Fries, N. (2000). Sprache und Emmotion. Ausführungen zum besersen Verständnis, Anregungen zum Nachdenken. Bergisch Gladbach, BLT.

Hartmanns, F. (2002). Dimension der Bedeutung: Aspekte der Emotion. Cruse, D. A. (Ed.) *Lexikologie, Band 1*. Berlin: de Gruyter, s. 356-362.

Huber, M. ve Winko S. (2009). Literatur und Kognition. Bestandsaufnahmen und Perspektiven eines Arbeitsfeldes. Paderborn: Mentis.

Izard, C.E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin, 115*(2), s. 288-299.

Jahr S. (2000). Emotionen und Emotionsstukturen in Sachtexten. Berlin: Walter de Gruyter.

Jäger L. ve Plum S. (2014). Text und Emotion, Tübingen: Narr Verlag.

Kasper G. (1981). Pragmatische Aspekte in der Interimsprache: eine Untersuchung des Englischen, Tübingen: Narr Verlag.

Kövecses, Z. (1999). *Methaphor and emotion: Language, culture and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Lakoff, G. ve Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. D. Holland and N. Quinn (Ed.). *Cultural models in language and thought.* Cambridge: Cambridge Univ. Press., s. 195-222.

Lazarus, R.S. (1982). Thoughts on the relations between emotion andcognition. *American Psychologist,* 37, s. 1019-1024.

Lindsley, CH. H. (1951). The ıntrinsic viscosity of nitrocellulose*. Journal of Polymer Science*, 7(6), New York: s. 635-652.

Osgood, C. E. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: Univ. Of İllinois Press.

Sandhöfer-Sixel, J. (1990). Emotionale bewertung als modale kategorie. K. Sornig, und N. Denison. (Ed). *Sprache: Emotion. Graz, Grazer linguistische Studien*, 33/34, s. 267-278.

Schlaeger J. ve Stedman G. (1999). Representations of emotions. *Literatur und Anthropologie 3*, Tübingen: Gunter Narr.

Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und emotion.* Tübingen: A. Francke.

Schwarz-Friesel, M. (2008). Sprache, kognition und emotion: Neue wege in der kognitionswissenschaft, sprache, kognition, kultur. H. Kämper. und L. M. Eichinger (Ed.) Berlin: de Gruyter, s. 263-276.

Soysal, S. (1982). *Hoş geldin ölüm*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Temelkuran, E. (2013). *Düğümlere Üfleyen Kadınlar*. İstanbul: Everest Yayınları.

Ümit, A. (2015). *Elveda güzel vatanım*. İstanbul: Everest Yayınları.

Wierzbicka, A. (1999). *Emotion across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cabridge Univ. Press.

Winko, S. (2003). Über Regeln emotionaler Bedeutung in und von literarischen Texten, Regeln der Bedeutung, Jannidis, F. und S. Winko (Ed.), Berlin: Walter de Gruyter, s. 329-348.

Extended Abstract

Introduction

This study intends to examine the factors of the conceptual differences and contents of emotional meaning related lexical units and their relation with literary texts on the deep meaning level. The aim of this study is to focus on analysing emotional meaning related lexical units within the context of literary studies, revealing the way these units differ from each other in terms of prototypical features and trying to answer why these units should be taken into consideration in literary texts. With this purpose in mind, this study aims to enlighten the following two research questions:

1) How do the conceptual differences and definitions of emotional meaning related lexical/semantical units become evident?
2) What kind of possibilities do lexical units, bound to emotional meaning, provide in terms of literature teaching?

The first part of the study basis on showing a compiling perspective in terms of conceptual features of emotional meaning types due to literature scanning results illustrating their definitions. The second part, on the other hand, is a description of how to interpret emotional meaning types in terms of the possibilities they provide for analysing literary texts in the light of the determined conceptual frame. While defining the emotional meaning types and identifying the differences among them, Schwarz-Friesel (2007;2017) and Winko's (2003) studies will provide the basis of the conceptual frame. This conceptual frame is especially of importance in terms of the categorized possibilities, provided by emotional and abstract content presenting units.

Method

The principal focus of this study, is to question which emotional parameters are determinant in expressing emotional notions linguistically. Schwarz-Friesel (2007) mentions that the notion of emotional meaning, finding content at the level of linguistic conceptualization, has three kinds of realization forms (*Realisierungsformen*), being lexical, sentential and textual. Accordingly, he states that specific emotional meaning components like *love, hatred, mourning* etc., occurring at the lexical level, are expressed by a lexical component entirety.

Fries (1996), on the other hand, talks about positive and negative realization contents in the frame of lexical appearances due to characteristic concept knots (*Konzeptknoten)* of lexical units. For example, lexemes (*Lexeme*) like "*mourning, anger, hatred"*, coding conceptual meanings, have (-) positive available locations due to evaluation concepts (*Evaluationskonzepte*), stuck in the human cognitive system. The fact that those evaluation concepts include multidimensional appearances, indicates the presence of various bases, linked to cognitive as well as psychological factors (e.g. *factors like culture or ideology, directing the individual's cognitive thinking contents*). Accordingly, each emotional meaning unit, pointing at a specific linguistic form due to its qualitative characteristics via the (+) positive or (-) negative principal, takes its position on a scale with its (+) intense or (-) intense, or (+) permanent or (-) permanent characteristics (Schwarz-Friesel, 2008: 285).

Within this frame, emotional meaning related lexical units find a sense of belonging by the determination of cognitive and emotional parameters, which are made related to the individual's multi-relation entirety in his conceptualization axis. Fries (1996) states that lexical units like *love, hatred, mourning*, compose contents and images with lexical tools, independent from any linguistic category. However, if we want to express something linguistically, we try to verbalize it in the most comprehensible way. In other words, we try to compose it on a sentential or textual level. In this context we try to express ourselves by making use of the cultural patterns of language as well as of its possibility to offer specific appearances on semantic and structural levels. The emotional meaning potential of literary texts constitutes of all kinds of formal and contextual meaning units. In this study, it was aimed to conceptualize lexical units due to the emotional meaning potential and related studies in literature as well as to describe by which means this potential could be presented in a literary text.

This study primarily focuses on the appearance of emotional meaning in literary texts, but considering its literature teaching aspect, it occurs that multiple appearance, exposed by emotional meaning,

● is made possible to distinguish by students by pointing out how emotional meaning parameters are placed in texts and what purpose they serve for;

● emotional meaning appearances, which show changes due to students' cultural, ideological, experiential, and pragmatic knowledge, are important in that students are able to see with which linguistic possibilities they are composed in the deep meaning level of the text, and at the meantime they get the chance to use these differences, which thereby become available for them.

In the current study, emotional meaning and basic lexical units, providing its coding in various forms in a text, were discussed in order to bring a pre-observational aspect to the scope of literature teaching. Literary texts, due to the interactive relation between writer and reader, indicate a complicated structure related to the features in the realm of texts. Summing up, it can be said that the main discussion of this study is in general about the possibilities lexical units provide in the deep meaning level, how these are to be distinguished and as what types of appearance designs they are present. In the further stages of this study, we are going to investigate the applied dimension of the above mentioned subject.

Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 07.12.2017 Kabul/Accepted:20.04.2018

Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi*

*Sümeyra BOYACI***
*Selmi DEMİRKOL****

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe eğitimi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin sayısal tespitini yapmak; tezleri konu, özet, başlık ve künyeleri yönünden değerlendirmek ve yapılan bu tespit ışığında tezlerin akademik alana katkılarının önemini ortaya koymaktır. Çalışma, tarama modelinde tasarlanmıştır ve betimsel bir özellik göstermektedir. Çalışma grubu Türkçe eğitimi ile ilgili anabilim ve bilim dallarında 1995'ten 2018'e kadar yazılan toplam 275 doktora tezinden oluşmaktadır. Verilere Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı (http://tez2.yok.gov.tr/) ve üniversitelerin açık erişim sistemlerinden ulaşılmıştır. Bu aşamada tezler konularına göre sınıflandırılmış, kodlanmış, elde edilen veriler sayısal değerlere dönüştürülmüş, analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. İzlenen bu aşamalardan dolayı içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Veriler betimsel analiz türlerinden frekans ve yüzde kullanılarak tablo ve grafiklerle görselleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin en çok Gazi Üniversitesi (%28) ve Atatürk Üniversitesinde (%19) yapıldığı; konu olarak en çok temel dil becerileri (%44), en az noktalama işaretleri (%0,4) alanlarında çalışıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, doktora tezi, özet, konu, başlık

An Examination of Doctoral Dissertations in the Field of Teaching Turkish

Abstract

The purpose of this study was to determine the number of the dissertations completed in the field of teaching Turkish, classify the dissertations in terms of their subjects, abstracts, and titles and assess the contribution of those dissertations to the field academically in the light of the survey conducted. The study was designed as a survey and it is descriptive in nature. The corpus consisted of 275 dissertations completed in the departments of teaching Turkish and related fields from 1995 to 2018. The data were obtained through the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center database (http://tez2.yok.gov.tr/) and the open access systems of universities. The dissertations were then classified and coded; the obtained data were quantified, analyzed, and reported. Content analysis method was used to carry out the steps outlined. The data were tabulated, using the frequency and percentage descriptive analysis techniques in tables and graphics. Based on the results, it was seen that the majority of the dissertations were completed at Gazi University (28%) and Atatürk University (19%) and that in terms of subjects, language skills were investigated mostly (44%) and that the least investigated subject was punctuation (0.4%).

Keywords: Teaching Turkish, doctoral dissertation, abstract, subject, title

* 2017'de sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve düzenlenerek akademik yayına dönüştürülmüş hâlidir.

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. e-posta: sume.ycr@gmail.com

*** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. e-posta: demirkolselmi@gmail.com

Giriş

Üniversiteler, toplumsal gelişmenin ve eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli unsurlardan biridir. Üniversite, "kamu yararı için bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi yayan özerk bir öğretim ve araştırma kurumu"dur (Karadağ, 2009, s. 76). Bu bakımdan üniversitelerin en temel işlevinin bilgi üretme amacıyla bilimsel araştırma faaliyetleri gerçekleştirmek olduğu söylenebilir.

Değişim ve gelişimden en çok etkilenen alanlardan olan eğitimdeki çalışmaları takip etmek, yenilikleri hayata geçirmek açısından önem taşımaktadır. Çünkü eğitim alanındaki bilimsel araştırma sonuçları, eğitim- öğretim alanındaki bütün süreçleri etkilemektedir.

Bilimsel araştırmalarda akademik çalışmalar ve özellikle de doktora tezleri her zaman ilk sırada yer almıştır. Eğitim sisteminin sağlam temeller üzerinde yürümesinde bu araştırmaların katkısı çoktur. Akademik hayat, hangi aşamada olursa olsun, doktora çalışması ve tezi esas alınarak ilerler. Bu bakımdan doktora tezi, akademik hayatın en önemli aşamasıdır. Öyle ki bir branşta uzmanlaşma ve dolayısıyla branşlaşma doktora teziyle doğrudan ilgilidir. Bu yüzden özellikle batı ülkelerinde unvanların en sık kullanılanı doktoradır.

Araştırmacılar bilimsel çalışmalarını hazırlarken işe önce alanda yapılmış araştırmaları tarayarak başlar. Bilimsel çalışmaların tarandığı en bilindik veri tabanlarından biri, şüphesiz YÖK bünyesinde oluşturulan Ulusal Tez Merkezidir. Tarama aşamasında başlıklar, araştırmacının ilk olarak karşılaştığı ve dikkat ettiği yerdir. Bu sebeple "başlık, ana fikrin az ve öz olarak ifade edilişidir ve üzerinde araştırma yapılan değişkenleri, kuramsal makaleleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi göstermelidir" (APA, 2009, s. 34). Araştırmayla ilgili genel bilgi veren ikinci önemli bölüm ise özettir. Bu bölüm okuyucunun bilimsel yazının içeriğini hızla gözden geçirmesine olanak sağlar. Bu sebeple özetlerin, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgilere (araştırma deseni, çalışma grubu/ evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri) ve araştırma sonucunda elde edilen verilerden en belirgin olanlarına yer vermesi gerekir (APA, 2009, s. 36- 37).

Bir alanla ilgili yapılmış bilimsel araştırmaların analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler vererek incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarır. Arık ve Türkmen Türkiye'de yapılan araştırmaların genel karakterine yönelik yeterli veri bulunmadığını ifade etmiştir (2009, s. 2). Çalışmaların ağırlıklı olarak hangi alanlarda ve üniversitelerde yapıldığı, hangi yöntemlerin tercih edildiği, bilimsel standartlara ne ölçüde uyduğu gibi konular araştırmaların genel karakterini ortaya koymak bakımından önemlidir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de ortaya çıkan yenilikler ancak dil ile uygulanabilir. Ülkemizde dil eğitimi konusunda ele alınması gereken ilk alan, anadili olması açısından Türkçe eğitimidir.

Çalışmada doktora tezlerinin akademik yeterliliklerinden çok genel durumun ortaya konması, gelecek çalışmaların yönünü çizme, onların bu ürünlerden yola çıkarak daha etkili ve kalıcı çalışmaları oluşturmalarında zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin çeşitli yönlerden incelenmesi ile Türkçe eğitimi alanında araştırma yapacak akademisyenlere, öğrencilere ve araştırma politikası belirleme aşamasında üniversitelere katkı sağlanacaktır.

"Türkçe eğitimi doktora tezleri", "Türkçe eğitimi doktora tezi incelemesi" ve "Türkçe eğitiminde yapılan doktora çalışmaları" anahtar kelimeleri ile YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik ve Dergipark veri tabanlarında yapılan araştırma sonucunda bu alanda yedi çalışma tespit edilmiştir.

Doktora tezinde Kan (2014), Türkçe eğitimi alanında 2006- 2011 yılları arasında yapılan toplam 339 yüksek lisans tezinden uygulamalı/ betimsel nitelik taşıyan 34'ünü Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel hareket ve adımların dilsel görünümlerini, sıklıklarını ve sıralamalarını betimlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Yöntem bölümüne ilişkin olarak, araştırma modeli hakkında bilgi verme; evren ve örneklemi/ çalışma grubunu, veri toplama işlemlerini ve veri çözümlemeyi betimlemenin alışılagelmiş hareketler olarak yer aldığı; veri toplama araçlarını betimleme ve bölümün yapısını belirtmenin ise seçimlik hareketler olarak yer aldığı tespit edilmiştir.

Diğer çalışmalara "Bulgular ve Tartışma" bölümünde yer yer değinilmiştir. Söz konusu akademik yazıların genellikle makale boyutunda kaldığı [biri doktora tezi (Kan, 2014)], yüksek lisans ve doktora tezlerinin birlikte değerlendirildiği tespit edilmiştir. Yalnızca ve tüm doktora tezlerinin bir arada ele alındığı bir araştırmaya ise ilgili veri tabanlarında rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı; Türkçe eğitimi alanında 1995'ten günümüze kadar yapılmış olan doktora tezlerinin sayısal tespitini yapmak; tezleri konu, özet, başlık ve künyeleri yönünden değerlendirmek ve bunların ışığında yapılabilecek hata ve eksiklerin önüne geçilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktır. Araştırma amacına bağlı kalarak genel hâliyle aşağıdaki soruların cevapları aranmaya çalışılmıştır:

1. Doktora tezlerinin künyelerine ilişkin bilgiler nasıldır?
2. Doktora tezlerinin özet içeriği nasıldır?
3. Doktora tezlerinin başlıkları nasıldır?
4. Doktora tezlerinde çalışılan alanların/ konuların dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır ve betimsel bir özellik göstermektedir. Tarama modelleri, geçmişte veya sürmekte olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaç edinen yaklaşımlar olarak tanımlanır (Karasar, 2012).

Araştırmanın Kapsamı

Bu çalışma "Türkçe", "Türkçe Öğretmenliği", "Türkçe Eğitimi", "Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi", "Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi" anabilim dalları ile "Türkçe Eğitimi", "Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi" ve "Türkçe Öğretmenliği" bilim dallarında 1995'ten 2018'e kadar yazılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ile üniversitelerin açık erişim sistemlerinde yer alan 275 doktora tezi ile sınırlandırılmıştır (http://tez2.yok.gov.tr, Erişim tarihi: 20.03.2018).

İfade edilen başlıklar dışında kalan Sınıf Öğretmenliği, Dilbilim, Halkbilimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Eğitim Bilimleri gibi alanlarda da Türkçe eğitimi ile ilgili akademik çalışmalar yapılmakla birlikte bu araştırma taranan alanlarla sınırlı tutulmuştur. 2006 öncesinde yapılan tezlerin YÖK sistemine eklenmesi zorunlu olmadığı için bunlarla ilgili ek araştırma üniversitelerin açık erişim sayfalarında yapılmıştır.

YÖK Ulusal Tez Merkezinden tez künyelerine erişim tarihi 2018 Mart'tır. Araştırmada doktora tezi künye bilgileri ile YÖK Ulusal Tez Merkezinde bulunan özetler üzerinde durulmuştur. İncelenen tezlerin başlık ve özetlerinde American Psychological Association (APA) yazım kılavuzu (2009) ile çeşitli enstitülerin tez yazım kılavuzları esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilere doğrudan YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı (http://tez2.yok.gov.tr/) ve üniversitelerin açık erişim sistemleri aracılıyla ulaşılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında (Excel 2016) listelenmiş ve doktora tezleri aşağıdaki başlıklara göre sınıflandırılmıştır:

1. Tez Adı
2. Yıl
3. Teze Ulaşım İzni
4. Anahtar Kelimeler
5. Üniversite
6. Enstitü
7. Danışman Unvanı
8. Araştırma Türü
9. Amaç
10. Desen/ Model
11. Veri Toplama
12. Veri Analizi
13. Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem
14. Sonuçlar
15. Çalışılan Alan/ Konu
16. Özet

Çalışılan alanlara/ konulara göre oluşturulan sınıflamada yalnızca tez başlıklarından yola çıkılmıştır. Birden fazla konuyla ilgili olan tezler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış,

kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlar üzerinde uzlaşma gerçekleştirilerek güvenirlik sağlanmıştır. Tez künyesi başlık, üniversite, enstitü, danışman unvanı bilgileri bakımından incelenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan özetler üzerinde ise araştırma türü, amaç, araştırma deseni/ modeli, evren-örneklem veya çalışma grubu, veri toplama, veri analizi ve sonuçlarla ilgili bilgiler irdelenmiştir. Özet bilgilerinde yalnızca tez yazarlarının beyanları dikkate alınmıştır. Yazarların beyanları ile tezde kullandıkları yöntem karşılaştırılmamıştır. Tez özetinde açıkça ismi verilmeyen bilgiler, tez erişim izni olanlarda içeriğe bakılarak erişim izni olmayanlarda ise özetten çıkarım yapılarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın kapsamını oluşturan yayınların belirli konulara göre kategorilendirilmesi, kodlanması, verilerin sayısallaştırması, analizi ve raporlaştırılması sürecinde izlenen aşamalardan dolayı verilerin toplanması sürecinde içerik analizine başvurulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç, Ebru, Özcan, Karadeniz, Demirel; 2011).

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemlerinden sıklık ve yüzde kullanılmış, elde edilen bulgular tablo ve şekillerle görselleştirilerek yorumlanmıştır.

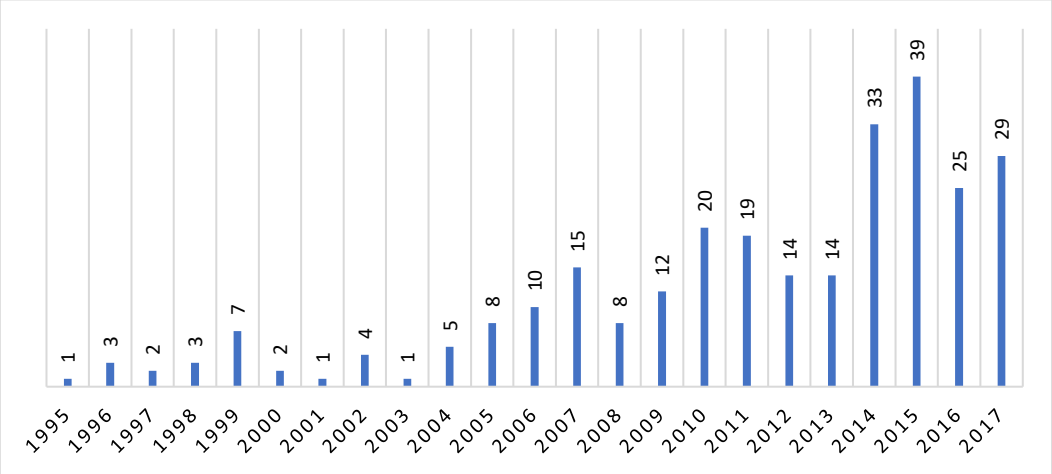
Bulgular ve Tartışma

Bu bölüm araştırma sorularına bağlı olarak başlıklandırılmıştır.

Doktora Tezlerinin Künye Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta Türkçe eğitimi doktora tezlerinin ait olduğu yıl, üniversite, enstitü ve danışman unvanları ile ilgili bulgular yer almaktadır:

Yıllara İlişkin Bulgular



Şekil 1. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı*

Şekil 1'e göre Türkçe eğitimi alanında doktora tezlerinin ilerleyen süreçte genel olarak arttığı gözlenmiştir. En çok doktora tezinin 39 tezle 2015'te (%14), en az ise 2001 (%0,4), 2003 (%0,4) ve 1995 (%0,4) yıllarında hazırlandığı görülmektedir. Sayısal olarak ilk kayda değer artışın 2006- 2007, en çok artışın da 2013- 2014 (%235) yıllarında ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum Türkçe Eğitimi alanında doktora eğitimi veren üniversitelerin sayısının artması ile ilişkilendirilebilir.

Şekil 1'de 2016 ve 2017 yıllarına ait tez sayısının 2015'e göre az olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin 2016 ve 2017 yılına ait tezlerin YÖK sistemine kayıt işleminin henüz sonlanmamış olduğu düşünülmektedir. Araştırma süresince 2016 ve 2017'ye ait doktora tezlerinin YÖK sistemine eklenmeye devam ettiği gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak zaman içerisinde hem 2016 hem de 2017'ye ait tez sayısında artış gözleneceği söylenebilir.

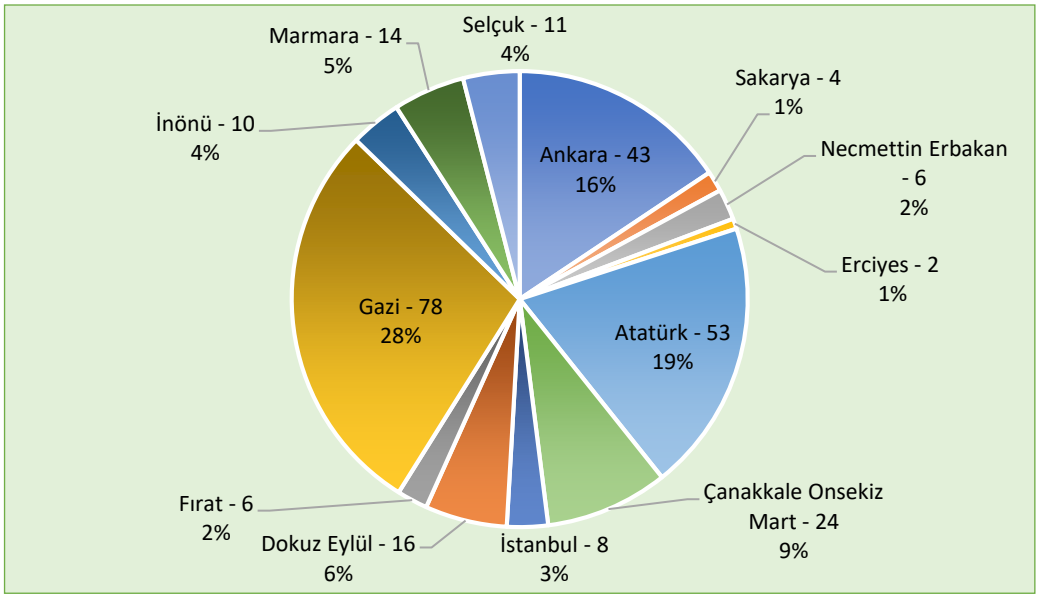
Üniversitelere İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmada Türkçe eğitimi doktora tezlerinin 13 üniversitede hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu üniversitelere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra	Üniversiteler	Sıklık (s)	Yüzde (%)
1	Gazi Üniversitesi	78	28,36
2	Atatürk Üniversitesi	53	19,27
3	Ankara Üniversitesi	43	15,64
4	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	24	8,73
5	Dokuz Eylül Üniversitesi	16	5,82
6	Marmara Üniversitesi	14	5,09
7	Selçuk Üniversitesi	11	4,0
8	İnönü Üniversitesi	10	3,64
9	İstanbul Üniversitesi	8	2,91
10	Fırat Üniversitesi	6	2,18
11	Necmettin Erbakan Üniversitesi	6	2,18
12	Sakarya Üniversitesi	4	1,45
13	Erciyes Üniversitesi	2	0,73
	Toplam	275	100,00

Tablo 1 ve Şekil 2'ye göre doktora tezlerinin sırasıyla en çok 78 tezle Gazi Üniversitesi (%28), 53 tezle Atatürk Üniversitesi (%19) ve 43 tezle Ankara Üniversitesi (%15); en az 2 tezle Erciyes Üniversitesi (%0,7) ve 4 tezle Sakarya Üniversitesi (%1,4) bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Bu dağılım farklılığında üniversitelerin doktora eğitimine başladıkları tarih ve bölümdeki doktora tez danışmanlığı yapan akademisyen sayısının etkili olduğu düşünülmektedir.



Şekil 2. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı*

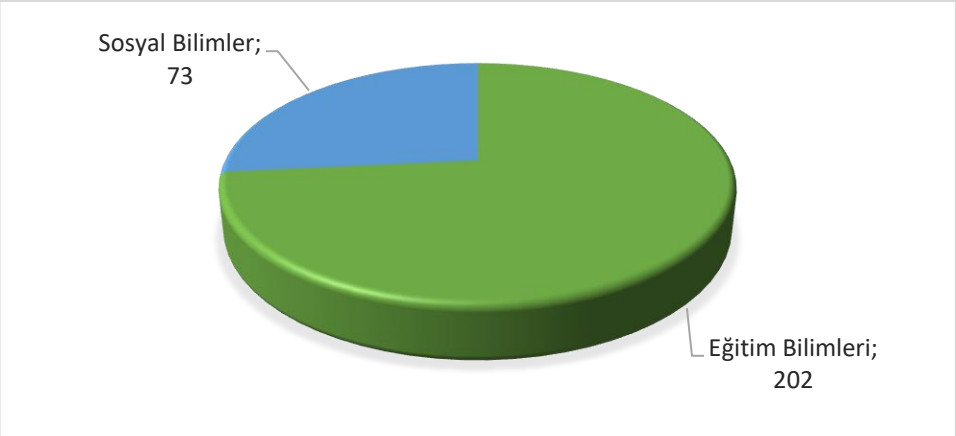
Coşkun, Özçakmak ve Balcı'nın (2012), 1981- 2010 yılları arasında 1317 yüksek lisans ve 247 doktora tezi olmak üzere toplam 1564 lisansüstü çalışmayı incelediği araştırmada da Türkçe eğitimi alanında en çok tez hazırlanan üniversitenin Gazi (%17) ve Ankara (%11) üniversiteleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Enstitülere İlişkin Bulgular

Türkçe eğitimi doktora tezleri sosyal bilimler ve eğitim bilimleri olmak üzere iki enstitü bünyesinde yapılmaktadır. Elde edilen verilere göre Türkçe eğitimi alanı doktora tezleri, ilk tezin verildiği 1995'ten 2002'ye kadar sosyal bilimler enstitülerinde hazırlanmıştır. YÖK'ün 1997'deki kararıyla sosyal bilimler ve fen dilimlerinden ayrı bir uzmanlık alanı olması sebebiyle eğitim bilimleri enstitüleri bağımsız olarak kurulmuştur. Bu tarihten sonra Türkçe eğitimi ile ilgili anabilim dalları bu enstitülere bağlanmıştır.

Eğitim bilimleri enstitülerinde Türkçe eğitimi alanında yapılan ilk doktora tezi 2002 yılında karşımıza çıkmaktadır. 2002 ve sonrasında da çoğu üniversitede eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde yapılmıştır. Günümüzde yalnızca Ankara Üniversitesinde Türkçe eğitimi doktora tezlerinin her iki enstitünün çalışma disipliniyle yapıldığı anlaşılmaktadır. 2015'te tamamlanan iki doktora tezi buna örnek gösterilebilir: Çetin'in "Yabancı Dil Olarak Türkçe Alanında Öğretmen Eğitimi Ve Dil Hakkında Bilgi" başlıklı doktora tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Ünsal Batum'un "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Öğrencilerin Okumaya Güdülenmesine Etkisi" başlıklı tezi ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanmıştır.

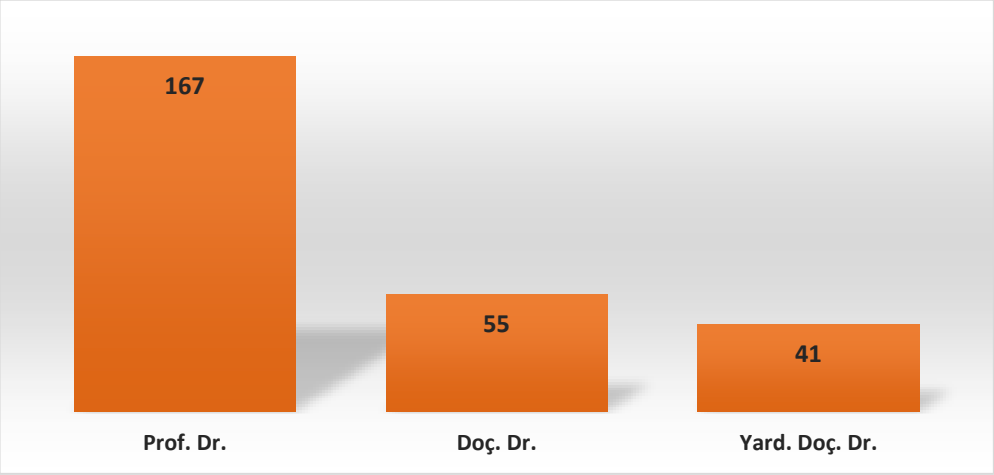
Şekil 3'e göre Türkçe eğitimi ile ilgili alanlarda hazırlanan 275 doktora tezinin en çok (%73) eğitim bilimleri enstitülerinde yapıldığı görülmektedir.



Şekil 3. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Enstitülere Göre Sayısal Dağılımı*

Danışman unvanlarına ilişkin bulgular

275 doktora tezinin 12'si iki danışmanla yürütülmüştür. Tek danışmanlı 263 tezde 89 farklı danışman tespit edilmiştir. Şekil 4'e göre 263 doktor tezinden 167'si (%63,5) "Profesör Doktor", 55'i (%20,9) "Doçent Doktor", 41'i (%15,5) ise "Yardımcı Doçent Doktor" unvanına sahip danışmanlarca yürütülmüştür.



Şekil 4 *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Danışman Unvanlarına Göre Sayısal Dağılımı*

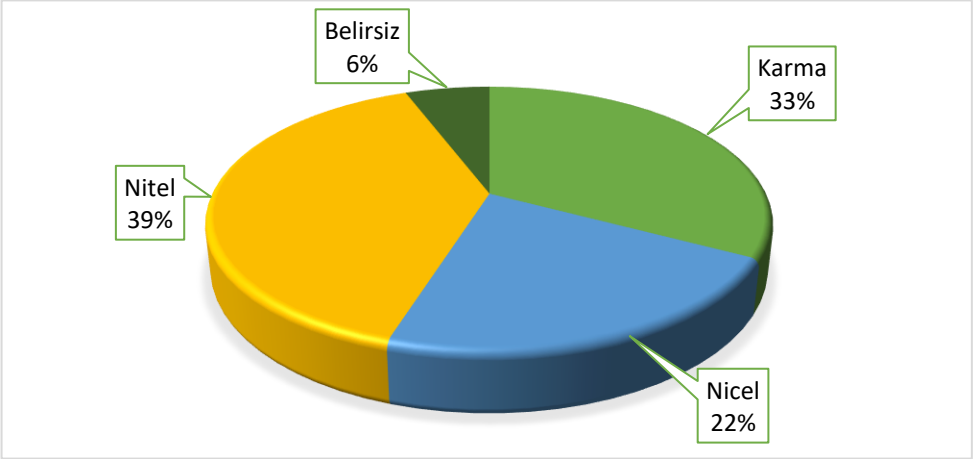
Elde edilen bulgulara göre Türkçe eğitimi alanında doktora tezi yazarlarından 14'ü ilerleyen yıllarda doktora tez danışmanı olmuştur.

Doktora Tezlerinin Özetine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin türü; tez özetinde amaç, desen/ model, evren örneklem/ çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile sonuçlara yer verme durumları; özette verilen anahtar kelime sayısı ve özette kullanılan kelime sayılarına ilişkin bulgular yer almaktadır:

Araştırma Türüne İlişkin Bulgular

Araştırma türü, araştırma bakış açısına göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamada araştırma türüne ilişkin analizde tez yazarlarının beyanları dikkate alınmıştır. Ulusal Tez Merkezinde yer alan özette araştırma türüne ilişkin bilgi varsa olduğu gibi aktarılmış, yoksa tez erişim izni olanlarda "Yöntem" bölümünde bakılmış, erişim izni olmayanlarda ise özette verilen desen/ model bilgisinden yola çıkılarak araştırma türü belirlenmiştir.



Şekil 5. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Araştırma Türüne Göre Dağılımı*

Şekil 5'e göre 275 doktora tezi en çok (%39) nitel özellik göstermektedir. Nitel ve nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma özellik gösteren çalışmaların sayısı da (90, %32) oldukça yüksektir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), Türkiye'de SSCI ve ULAKBIM Sosyal Bilimler veri tabanları tarafından dizinlenen dergilerdeki Türkçe eğitimi alanıyla ilgili 2000- 2011 yılları arasında yayımlanan toplam 558 makaleyi incelemiştir. 558 çalışmanın yarısının nicel, %36'sının ise nitel özellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında incelenen akademik çalışmalardaki farklılık, sonuçlarda da kendisini göstermiştir.

Şekil 5'e göre toplam tez sayısının %6'sını oluşturan kısım "belirsiz" olarak ifade edilmiştir. Bunun sebebi YÖK tez tarama sisteminde özet bilgisinin boş bırakılması, bulunan özette yeterli bilgiye yer verilmeme ve/ veya tez erişim izni olmamasıdır.

Özet İçeriğine İlişkin Bulgular

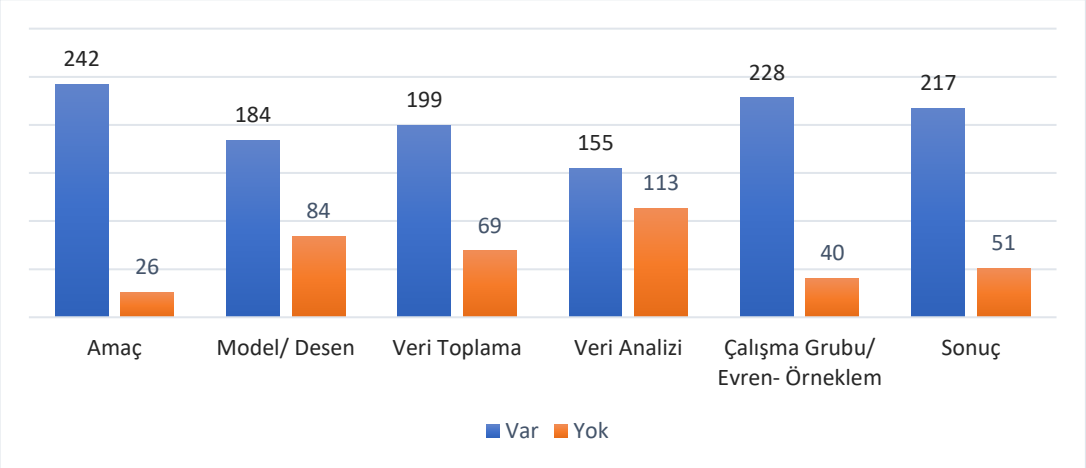
Tez yazım kılavuzlarına göre "Öz" veya "Özet" olarak adlandırılan tez bölümünde araştırma kısaca tanıtılır; araştırmanın amacı, kapsamı, araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler ile elde edilen sonuçlara kısaca yer verilir (Gazi, 2016, s. 12; Gazi, 2017, s. 12- 13; Komisyon, 2013, s. 8; Gündoğdu, 2014, s. 42). Özet içeriğine ilişkin veriler analiz edilirken Ulusal Tez Merkezinde özeti bulunmayan tezler inceleme dışı tutulmuş ve 268 tez özeti değerlendirilmiştir.

Tablo 2. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Özet İçeriklerine İlişkin Dağılım*

	Model/ Desen		Amaç		Sonuç	
	s	%	s	%	s	%
Var	184	68,66	242	90,3	217	80,97
Yok	84	31,34	26	9,7	51	19,03
	Veri Toplama		Veri Analizi		Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem	
	s	%	s	%	s	%
Var	199	74,25	155	57,84	228	85,07
Yok	69	25,75	113	42,16	40	14,93

Tablo 2 ve Şekil 6'da ortaya konan bulgulara göre Ulusal Tez Merkezindeki tez özetlerinin 184'ünde araştırma modeli/ desen bilgisine yer verilmiş, 84'ünde ise bu bilgiye yer verilmemiştir. Tez amacına yer veren özetlerin sayısının 242, amaca yer vermeyenlerin ise 26 olduğu anlaşılmıştır. Veri toplama araçları veya yolları ile ilgili olarak 199 özette bu bilgiye değinilmiş, 69'unda ise değinilmemiştir. 268 tez özetinin 155'inde veri analizi bilgisinin bulunduğu, 113'ünde ise bulunmadığı görülmüştür. Çalışma grubu/ evren- örneklem bilgisine 228 özette ulaşılmış, 40'ında bu bilgiye ulaşılamamıştır. 217 özette tez sonuçları dair bilgilerin bulunduğu, 51'inde ise tez sonuçlarına hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Özet içeriğine ilişkin en çok amaca (%90) yer verilirken en az veri analizi bilgisine (%58) yer verilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak YÖK sistemine yüklenen özetlerde genel olarak tez özetlerinde bulunması istenen başlıklara yer verildiği anlaşılmıştır. Sevim ve Özdemir Erem (2012) Türkçe eğitimi anabilim dallarında yazılan 128 yüksek lisans tezini incelediği çalışmada da benzer şekilde tez özetlerinin amaçları dışında (yöntem/ araştırma modeli, çalışma grubu/ örneklem, verilerin toplanması ve analizi, sonuçlar) yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.



Şekil 6. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Özet İçeriklerine İlişkin Dağılım*

Şekil 6'da yer verilen başlıkların hepsine YÖK özetinde yer veren tez sayısı 119'dur. Bu sayı özeti bulunan 268 tezin yarısından daha azdır. Özette incelenen başlıkların hiçbirine yer vermeyen tez sayısı ise 12'dir. Söz konusu olan 12 tez tarihsel olarak belirli bir dönemi göstermemekte ve bunların özetinde kullanılan kelime sayısı herhangi bir ayrım oluşturmamaktadır. Söz gelimi, yöntemle ilgili incelenen hiçbir başlığa dair bilgi vermeyen tez 1998'de de 2017'de de vardır; özetinde toplam 14 kelime kullanılan da 681 kelime kullanılan da vardır.

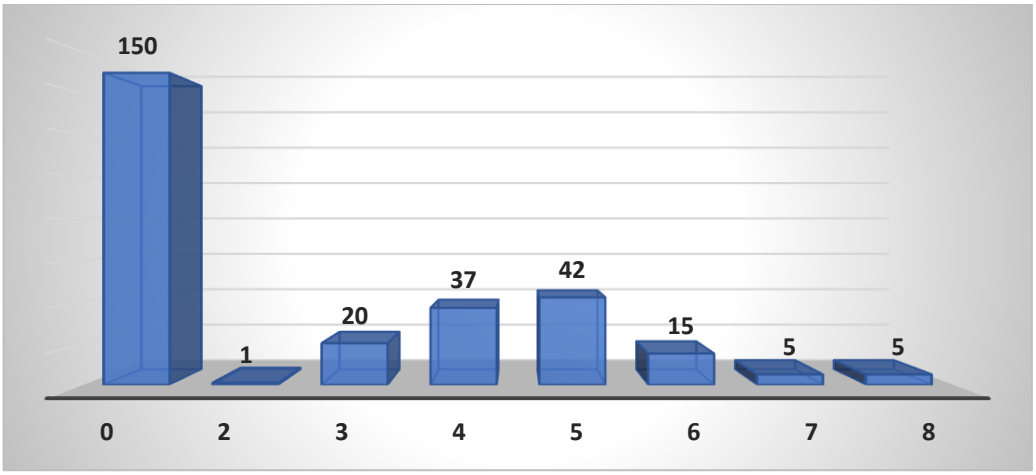
Anahtar Kelimelere İlişkin Bulgular

Anahtar kelimeler bir çalışmanın içeriğine dair bilgi vermesi ve ilgililer tarafından bulunmasında oldukça önemlidir. Her çalışmanın hem içeriğini yansıtan hem de alanda bulunabilirliğini sağlayan iki tür anahtar kelimeye sahip olması beklenir.

Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine ilişkin Ulusal Tez Merkezindeki özetlerin 150'sinde anahtar kelimelere yer verilmemiştir. Bu sayı toplam tez sayısının (275) yarısından fazladır. Tablo 3'e göre tez özetlerinde en az 2, en fazla 8 anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. Genel kabul olan ortalama anahtar kelime sayısının 3- 6 olduğu düşünüldüğünde (APA, 2009) 114 tezin bu ölçüte uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerine İlişkin YÖK Ulusal Tez Merkezindeki Özetlerde Anahtar Kelimelerin Dağılımı*

Anahtar Kelime Sayısı	0	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
s	150	1	20	37	42	15	5	5	275
%	54,55	0,36	7,27	13,45	15,27	5,45	1,82	1,82	100,0



Şekil 7 *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerine İlişkin YÖK Ulusal Tez Merkezindeki Özetlerde Anahtar Kelimelerin Dağılımı*

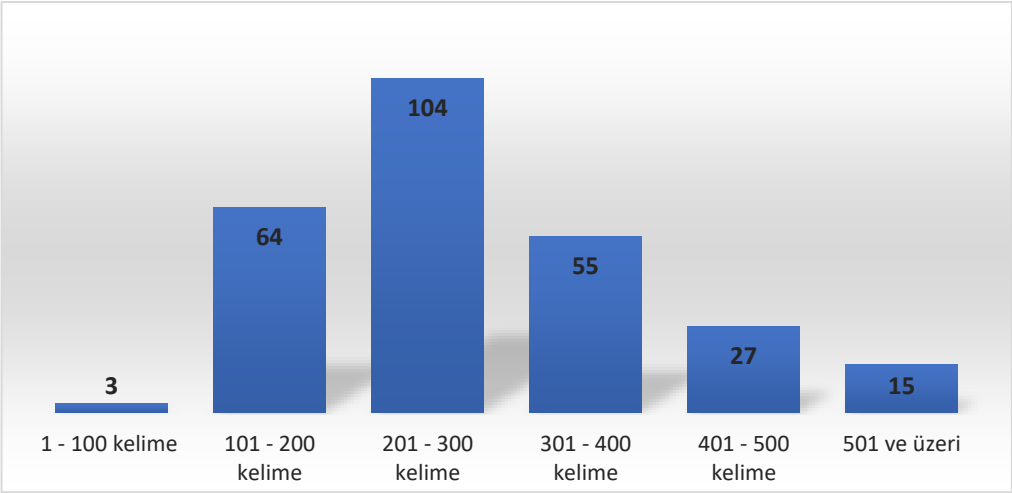
Tablo 3 ve Şekil 7'ye göre anahtar kelime kullanımında en çok 5 kelime (42, %15,2) tercih edilmiştir. Tarama anahtar kelimeleri niteliğinde 19 kez "Türkçe Eğitimi", 25 kez "Türkçe Öğretimi", 1

kez "Türkçe Eğitimi ve Öğretimi" kullanılmıştır. Anahtar kelimelerin sıralamasında belirli bir ölçüt belirlenememiştir. Kimi tez özetlerinde tarama anahtar kelimeleri ilk sırada kimilerinde ise diğer anahtar kelimelerden sonra kullanıldığı tespit edilmiştir. Anahtar kelime sayısı ile başlıkta kullanılan kelime sayısı arasında herhangi bir ilişki de tespit edilememiştir.

Özette Kullanılan Kelime Sayısına İlişkin Bulgular

Ulusal Tez Merkezine tez yüklerken özet bölümünde herhangi bir alt veya üst kelime sınırlamasının olmadığı görülmüştür. Tez yazım kılavuzlarında ise yazarlara, özette kaç kelime kullanacakları bilgisine ilişkin farklı yönlendirmelerin olduğu belirlenmiştir: "200- 250 sözcük arasında olmalıdır" (Komisyon, 2013, s. 8); "Öz'ün iki sayfayı geçmemesi önerilmektedir" (Gazi, 2016, s. 12).

Türkçe eğitimi alanında hazırlanan toplam 275 doktora tezinin 7'sinin (%2,5) YÖK sisteminde özeti bulunmamaktadır. Şekil 8'e göre özeti bulunan 268 doktora tezinin 104'ünde (%38) 201- 300 arasında kelime kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yazarların özetlerini kimi tez yazım kılavuzlarında belirtilen aralığa uygun olarak yapılandırdıklarını ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre en az kelime kullanılarak oluşturulan özet 14, en çok kelime kullanılarak oluşturulan özet ise toplam 685 kelimedir. Aradaki büyük farkın YÖK tarafından yazarların yönlendirmemesi olduğu düşünülmektedir.



Şekil 8 *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerine İlişkin YÖK Ulusal Tez Merkezindeki Özetlerde Kullanılan Kelime Sayısına İlişkin Dağılım*

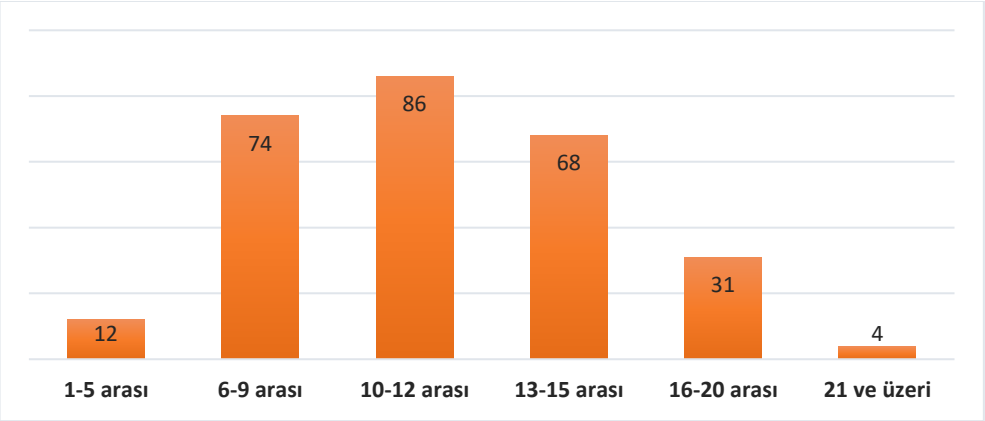
YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan özetlerin içeriği incelendiğinde kimi yazarların çalışmayı özetlediği, kimilerininse araştırma raporunun bölümlerine ilişkin bilgiler verdiği tespit edilmiştir. Bu konuda da YÖK'ün yazarlara herhangi bir yönlendirmesi bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Doktora Tezlerinin Başlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin başlıklarında kullanılan kelime sayıları ve doktora tezlerinin çalışma alanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır:

Başlıkta Kullanılan Kelime Sayısına İlişkin Bulgular

Başlık, bir araştırmanın okuyucunun karşısına ilk çıkan unsurudur. En uygun başlığın ortalama uzunluğu 10- 12 kelimedir (APA, 2009). Şekil 9'a göre Türkçe eğitimi doktora tezlerinde büyük çoğunluğunda (%31) bu standartlara uygun olarak 10- 12 kelimelik başlıklar oluşturulmuştur.



Şekil 9. Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Başlıklarında Kullanılan Kelime Sayısı Dağılımı

Araştırmada elde edilen bulgulara göre en az 3 [Hisar Şiirinde Çocuk (Ceran, 2007)], en fazla 23 [Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri İle Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi (Şengül, 2016)] kelimeden oluşan başlıkların olduğu tespit edilmiştir.

Doktora Tezlerinde Çalışılan Alanlara/ Konulara İlişkin Bulgular

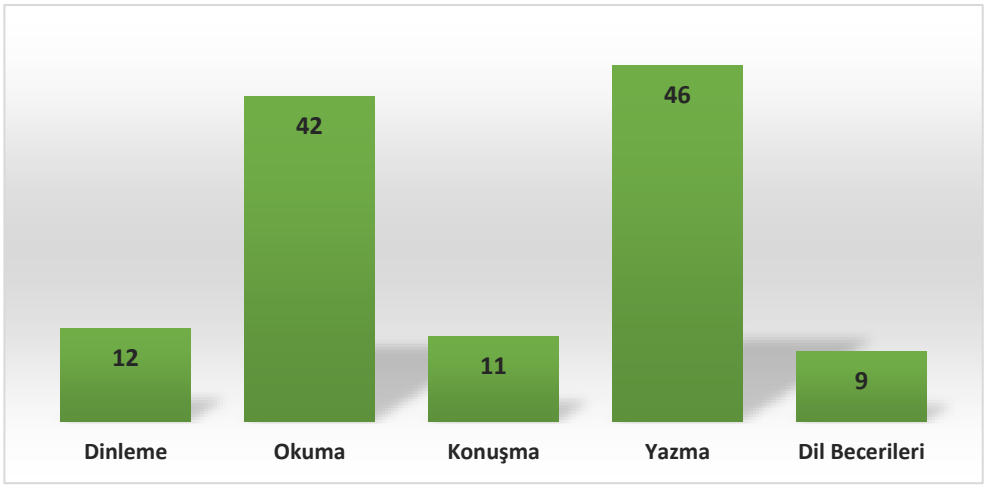
Bu bölümde Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinde çalışılan alanlara/ konulara ilişkin bulgular yer almaktadır. Alan/ konu belirlemede tez başlıklarından yola çıkılmış ve yığın toplama işlemi yapılmıştır.

Tablo 4'e göre Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok Temel Dil Becerileri (%38,6) ve ardından da Strateji/ Yöntem/ Teknik/ Model (%20,8) çalışıldığı anlaşılmaktadır. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013)'nun 2000- 2011 yılları arasında Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan 62 doktora ve 490 yüksek lisans tezini konu alanları, yöntem, veri toplama araçları, veri analizi ve örneklem özelliklerinin eğilimlerini tespit ettiği araştırma sonuçlarına göre Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan tezler belirli alanlarda/ konularda yoğunlaşmıştır.

Tablo 4. *Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinde Çalışılan Alanların/ Konuların Dağılımı*

Alanlar/ Konular	Toplam	Yüzde (%)
Temel Dil Becerileri	120	43,64
Strateji/ Yöntem/ Teknik/ Model	62	22,55
Edebiyat	42	15,27
Yabancılara Türkçe Öğretimi	39	14,18
Çocuk Edebiyatı	24	8,73
Dil Bilgisi	23	8,36
Ders Kitabı İnceleme	15	5,45
Dilbilim	12	4,36
Yazar Araştırması	12	4,36
Program Geliştirme	11	4,0
Söz Varlığı	11	4,0
Ölçme ve Değerlendirme	10	3,64
Öğretmen Yetiştirme/ Yeterliliği	8	2,91
Eğitim Ortamı	7	2,55
Değerler Eğitimi	7	2,55
Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	5	1,82
Drama	5	1,82
Türk Soylulara Türkçe Öğretimi	4	1,45
İlk Okuma Yazma	2	0,73
Dil ve Eğitim Politikası	2	0,73
İki Dillilik	2	0,73
İşitme Engelli Öğrenci	2	0,73
Noktalama İşaretleri	1	0,36
Sözlük	1	0,36

Şahin ve diğerleri (2013)'ne göre tezlerde dört temel dil becerisiyle ilgili konulara diğerlerine oranla daha az yer verilmiştir. Söz konusu çalışmayla karşılaştırıldığında, araştırmamızda dil becerilerinin daha fazla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi becerilerin ayrı ayrı değil, "temel dil becerileri" başlığı altında bütüncül olarak ele alınmasıdır. Ayrı ayrı ele alınması durumunda Şekil 10'da da görüleceği gibi Şahin ve diğerlerinin (2013) ulaştığı sonuca benzer bir yorum yapılabileceği anlaşılmaktadır.



Şekil 10. *Temel Dil Becerilerinin Dağılımı*

Şekil 10'a göre dil becerileri arasında en çok yazma (46 tez) ve okuma (42 tez) beceri üzerinde durulmuştur. Dinleme ve konuşma becerilerinin tek olarak ele alındıkları tez sayısı (12 dinleme, 11 konuşma tezi) fazla değildir. Şekil 10'da görülen "dil becerileri" başlığı, becerilerin bütüncül olarak ele alındığı tezleri ifade etmektedir. Örnek olarak Gedik (2012)'in "Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkileri" başlıklı tezi bu bağlamda değerlendirilmiştir. Sevim ve İşcan (2012), 2005- 2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yazılmış 335 yüksek lisans tezinde kullanılan anahtar kelimelerle ilgili yaptığı çalışmasında benzer şekilde temel dil beceriyle ilgili olan tezlerin okuma ve yazma alanlarında yoğunlaştığı, konuşma ve dinleme alanlarının ise ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Doğan ve Özçakmak'ın (2014), dinleme becerisi üzerine yapılan 10'u doktora 39'u yüksek lisans olmak üzere toplam 49 lisansüstü çalışma değerlendirdiği araştırma sonuçlarına göre okuma üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında dinleme becerisiyle ilgili çalışmaların yeterli olmadığı ve dinleme becerisinin ihmal edilmişliğinin devam ettiği ortaya çıkmıştır.

275 doktora tezinin 140'ında tek bir alan çalışılırken kalan 135 tezde birden fazla alan birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Söz gelimi 2014 yılında tamamlanan "Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Niteliği Üzerine Bir Araştırma" (Canlı, 2014) başlıklı tezde yalnızca ders kitapları konusu üzerinde durulmuştur. 2016'da tamamlanan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi" (Ateş, 2016) başlıklı tezde ise yabancılara Türkçe öğretimi, model ve söz varlığı konuları birlikte çalışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bilimsel araştırmaların yapılma gerekçesi, akademik gelişme ve ilerlemenin ötesinde, bilimsel alana katkı sunması ve toplumsal fayda sağlamasıdır. Bu çalışmaların nitelik ve nicelik özellikleri ele alındığında, gerekçeye aykırı olarak, akademik yeterliliğin alana katkı sağlamaya göre, daha ön planda

olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe eğitimi alanında 1995 yılından bu yana yapılan doktora tezlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak şunlar söylenebilir:

Bilindiği gibi yapılan her bilimsel çalışma metinlerarasılık esaslarına göre kendinden öncekilerden beslenir ve kendinden sonra yapılacak olanlara ışık tutar. Eğitim alanında hazırlanan ve kamuya sunulan çalışmalar, uygulama aşamasında çalışan eğitimciler ve alanda çalışma yaparak uygulayıcılara kaynak sağlayan araştırmacılar açısından fayda sağlamaktadır.

Çalışmada veri olarak kullanılan doktora tezlerinin büyük bir bölümü ulaşılabilir durumda olsa da erişim izni olmayan veya sisteme yüklenmediği için erişilemeyenler, söz konusu faydaların gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Verilerin tarandığı Mart 2018 tarihi itibarıyla 51 doktora tezinin erişim izninin olmadığı, 15 doktora tezinin ise Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu sayılar toplam 275 doktora tezinin %24'ünü oluşturmaktadır. YÖK sisteminde erişimin olmadığı en eski tez 2014 tarihlidir. Veri tabanına eklenen 2017 tarihli toplam 29 çalışmanın 20'sine erişimin sağlanamadığından yola çıkarak tez yazarlarının genel tercihinin bu yönde olduğu söylenebilir. Bu durum, alanda yapılan veya ortaya konan yeniliklerin bilinmesi ve yaygınlaşmasının önüne geçmekte ve/ veya yavaşlatmaktadır. Söz konusu olumsuzluğun önüne geçmek bakımından büyük bir zaman ve emek ürünü olan bilimsel çalışmaların ilgililere kısıtlanmaksızın ulaştırılması gerekmektedir. Bu aşamada yetkili birimler, araştırmacıların etik konulardaki kaygılarına çözüm sağlamalıdır.

Tez yazım kılavuzları, araştırmacıların çalışmalarını raporlaştırma sürecinde onları yönlendirmesi bakımından önemli ve işlevsel ürünlerdir. Söz konusu kılavuzların birbirinin tekrarı olan genel kurallardan arındırılarak daha ayrıntılı ve daha işlevsel duruma getirilmesiyle ülke genelinde bir yazım ve üslup ortaklığı oluşturulmalıdır. Böylelikle hem başlık ve içerik hem şekil hem de dil ve üslup yönlerinden kavram kargaşasının ve anlaşılmazlığın önüne geçilecektir.

Başlık ve içerik bakımından, oluşturulan tez başlığının çalışılan konuyu kapsamlı biçimde yansıtacak nitelikte, gereksiz ifadelerden uzak ve çalışmayı özetler şekilde olması ve bu sayede okuyucuyu yönlendirmesi gerekmektedir. İçerikle uyumsuz ve tutarsız başlık kullanımı, çalışma için gösterilen emeğin görünürlüğünü ve çalışmaya verilen ilk değeri azaltmaktadır.

Akademik hayatın önemli bir basamağı olan doktora tezlerinin çalışılan konu yönünden birbirinin tekrarı olmaması, alana yeni bilgi ve bulgular sunması, özgünlük bakımından alanında ilk olması araştırmayı ön plana çıkaracaktır. Bu ve benzeri araştırmalarla doktora öğrencilerine problem arayışında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böylelikle konu yönüyle birbirine benzeyen çalışmaların önüne geçilecek ve alanda var olan farklı problemlere çözüm bulunacaktır.

Araştırmada Türkçe eğitimi doktora tezlerinin, temel dil becerilerinden dinleme ve konuşmanın diğerlerine göre daha az çalışıldığı tespit edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinin eğitimi, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirilmesi konusunda daha fazla çalışma

hazırlanmalıdır. Böylece birbirinin tamamlayıcısı olan dil becerilerinin eğitim ortamında da birlikte kullanılacak ve öğrenci dilini geliştirecektir.

Özet bölümünde araştırmacının amacı ön plana çıkmaktadır. Tez yazım kılavuzlarında verilen yönergeler doğrultusunda özet bölümünde, bilimsel bir çalışmada yer alması gereken "amaç, yöntem, sınırlılıklar/ çalışma grubu/ evren örneklem, veri toplama, verilerin analizi ve sonuç" gibi ana başlıklara yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. İncelenen özetlerden yola çıkarak kimi araştırmacının çalışması ile ilgili kimilerinin de raporlaştırma aşamasındaki işlem basamakları hakkında bilgilendirme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Raporlaştırmanın nasıl yapılacağı tez yazım kılavuzlarında belirlenmiştir. Özetlerin bu bilgilerden çok çalışmanın niçin ve nasıl yapıldığı ile verilerin nasıl elde edildiği, çözümlendiği ve araştırma sonucunda ne gibi sonuçlara ulaşıldığına dair bir ön bilgi vermesi sağlanmalıdır.

Bu çalışmada yalnızca YÖK veri tabanında kayıtlı olan Türkçe eğitimi ile ilgili alanlar bünyesinde hazırlanan doktora tezleri incelenmiştir. Oysa Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili konular başka birçok anabilim ve bilim dallarında da çalışılmaktadır. Söz konusu diğer branşları da (sınıf öğretmenliği, dilbilim, program geliştirme vb.) kapsayan benzer çalışmalarla genel anlamda Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki doktora tezleri mercek altına alınabilir. Böylece araştırmacıların çalışılan alanlara ilişkin ön bilgisi olması sağlanarak tekrarların önüne geçilmeli ve yeni çalışmalara kapı aralanmalıdır.

Kaynaklar

APA Publication Manual. (2009). *Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu.* (Ed. Halil Ekşi). İstanbul: Kaknüs.

Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. İnternetten 15 Eylül 2017'de [http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/488.pdf] adresinden alınmıştır.

Ateş, A. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Gass'ın ikinci dil edinimi modeli'nin söz varlığını geliştirmeye etkisi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., Ebru, A., Özcan E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Canlı, S. (2014). *Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği üzerine bir araştırma.* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Ceran, D. (2007). *Hisar şiirinde çocuk.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981- 2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (s. 204- 212). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi ve dil hakkında bilgi.* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(2),* 90- 99.

Gazi Üniversitesi. (2016). Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzu. İnternetten 20 Eylül 2017 tarihinde Gazi Üniversitesi Veri Tabanından alınmıştır. [http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/tez-ve-tez-onerisi-yazim-klavuzu-155895?siteUri=egtbil]

Gazi Üniversitesi (2017). Gazi üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü tez yazım kılavuzu. İnternetten 20 Eylül 2017 tarihinde Gazi Üniversitesi Veri Tabanından alınmıştır. [http://sbe.gazi.edu.tr/posts/view/title/tez-yazim-kilavuzu-2633?siteUri=sbe]

Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri.* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Gündoğdu, C. (2014). Atatürk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü tez yazım kılavuzu. Erzurum. İnternetten 20 Eylül 2017 tarihinde Atatürk Üniversitesi Veri Tabanından alınmıştır. [https://atauni.edu.tr/tez-yazim-klavuzu-1]

Kan, M. K. (2014). *Sözbilimsel yapı temelli bir metindilbilim çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapı özellikleri.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3),* 75- 87.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Komisyon, (2013). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım yönergesi. Ankara. İnternetten 20 Eylül 2017 tarihinde Ankara Üniversitesi Veri Tabanından alınmıştır. [http://egitim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/347/2017/01/TEZ-YAZIM-Y%C3%96NERGES%C4%B0%C4%B0.pdf]

Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies, 7/ 1,* 1863-1873.

Sevim, O., ve Özdemir Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1 (3),* 174-186.

Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal Of Human Sciences, 10(2),* 356- 378.

Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi.* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (3),* 1767- 1781.

Extended Abstract

Introduction

Doctoral dissertations are one of the most important stages of academic life. So much so that the whole academic life, regardless of stage, progresses on the basis of doctoral studies and thesis. Specialization in a branch and therefore branching is directly related to the doctoral dissertation.

Analyzing scientific research on an area reveals the general appearance of the area under examination by giving information about the depth and extent of that area. The issues such as which areas and universities are employed in the studies, which methods are preferred, and the extent to which they meet scientific standards are important in terms of revealing the general character of the research.

To make numerical determination of doctoral dissertations in the field of Turkish education aimed at this study; to evaluate the theses in terms of subject, abstract, title and tags and to show the importance of contribution of the thesis to the academic field in this determination light. For research purposes, the answers to the following questions were searched:

1. What is the information about tags of doctoral dissertations?

2. What is the summary content of doctoral dissertations?
3. How are the titles of doctoral dissertations?
4. How is the distribution of the areas we have read in the doctoral dissertation?

It is thought that the doctoral thesis should prepare the general situation instead of academic competence, orient the future studies and prepare ways to make more effective and lasting studies than these products. In addition, doctoral theses in the field of Turkish Education will be examined in various ways and academicians who will conduct research in the field of Turkish education will contribute to determine the research policies to the students and universities.

Method

This study was designed in the screening model and demonstrates a descriptive feature. Screening models are defined as approaches that aim to describe the situation as a past or a running situation (Karasar, 2012).

Content analysis has been carried out in the collection of data for the stages of the categorization, coding, quantification, analysis and reporting of the publications which constitute the scope of the research according to certain topics (Büyüköztürk, Kılıç, Ebru, Özcan, Karadeniz, Demirel; 2011).

The study group of this research constitutes 275 doctoral theses written in about the "Turkish Education" sciences (“Turkish”, “Turkish Teacher Training”, “Turkish Education and Teaching”, “Turkish Teacher Training Science” and “Social Sciences and Turkish Education” Departments) from 1995 to 2018 and included in the open access systems of universities with the database of YÖK National Thesis Center (http://tez2.yok.gov.tr, Access date: 20.03.2018). Since it is not compulsory to add theses made in 2006 before the YÖK system, additional research on these was made on the open access pages of the universities. The data are listed on the computer (Excel 2016) and their doctoral dissertations are classified according to the following headings:

1. Thesis Title
2. Years
3. Permission to Access Thesis
4. Keyword
5. University
6. Institute
7. Title of Thesis Advisor
8. Research Type
9. Purpose
10. Design/ Model
11. Data Collection
12. Data Analysis
13. Study Group/ Universe- Sample
14. Conclusions
15. Field/ Subject
16. Summary

The data were used as frequency and percentage in descriptive analysis methods, visualized with tables and figures.

Result and Discussion

When the results obtained from the research are analyzed within itself, two different problems are encountered. The first of these is that the objective criteria are not formed sufficiently in the classification of doctoral dissertations made in the field of Turkish education. The second problem is the naming of classes/ topics related to these studies. The most important result of this research is to reveal the current situation.

The most doctoral dissertation was prepared with 39 dissertations in 2015 (14.1%) and at least 2001 (0.3%), 2003 (0.3%) and 1995 (0.3%). It has been determined that theses of Turkish education are prepared in 13 universities. According to this, doctoral dissertations were prepared by Gazi University (78 thesis, 28%). At least 2 theses were made at Erciyes University (0.7%). Doctoral dissertations in Turkish education were conducted in two different institutes: social sciences (27%) and education sciences (73%).

When the data on the abstract content were analyzed, the theses not summarized in the National Thesis Center were excluded from the examination and 268 thesis summaries were evaluated. The titles examined in the abstract are: purpose, research model/ design, data collection, data analysis, study group/ universe and sample, outcome. The most research purpose (90%) for abstract content was included. At least data analysis information (57%) is shared. All titles examined in the abstract are included in 119 theses.

It was determined that 51 doctoral theses did not have access permission in March 2018 and 15 doctoral theses were not found in the database of the National Thesis Center. These numbers constitute 24% of 275 doctoral theses in total. Access restriction prevents and/ or slows down the knowledge and spread of innovations made or introduced in the field.

Thesis writing guides should be made more detailed and more functional by eliminating the common rules which are repetition of each other. Thus, a writing and style partnership can be established throughout the country. It should be ensured that the title of the thesis is in a form that reflects the work being done in a comprehensive manner, is far from unnecessary expressions and summarizes the work.

In the abstract, the main headings such as "purpose, method, limitations/ study group/ universe sampling, data collection, analysis of data and results" should be included in a scientific study. The YÖK National Thesis Center can be provided to restrict and direct the summary content and key words to be added to the database.

This study is restricted to doctoral dissertations prepared within the scope of the fields related to Turkish language education which are registered only in YÖK database. Studies in Turkish language education in different areas should also be studied. In this regard, the general bibliography of Turkish language education can be created. Thus, researchers can also be informed about each academic work.

Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: kelime hazinesi katsayısı, *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 6(2), 532-537.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 27.12.2017 Kabul/Accepted:28.04.2018

Dil Eğitimi Araştırmaları İçin Bir Değişken Önerisi: Kelime Hazinesi Katsayısı

Özay KARADAĞ[*]

Öz

Toplum ve insani bilimler ile ilgili araştırmalarda bireyden bireye ya da gruptan gruba değişebilen özellikler ölçülerek sosyal olgular açıklanmaya çalışılır. Bireyler söz konusu olduğunda dil. en temel özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil performansının ölçülmesi ve bunun üzerinden oluşturulabilecek indeksler, bireyin diğer özellikleriyle kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Bu özelliklerden biri de sahip olunan kelime hazinesidir. Bireylerin kelime hazinesinin tam olarak belirlenmesi boylamsal ve çok zahmetli bir çalışmayı gerektirir. Bu yönüyle örneğin nicel bir araştırmada oluşan bir örneklemin her biri için uzun süreli kelime hazinesi araştırması gerçekleştirmek mümkün değildir. Bu durum kelime hazinesi düzeyini gösterecek başka bir çözümü zorunlu kılmaktadır. Bir kişinin herhangi bir anlatımında kullandığı farklı kelimelerin toplamda kullandığı kelime sayısına bölünerek elde edilen **Kelime Hazinesi Katsayısı** değeri bireysel kelime hazinesi zenginliğini betimlemede önemli bir ipucudur. Bu değer kelime hazinesinin kullanımına ilişkindir ve birçok başka özellikle ilişkilendirilebilir. Bu çalışmada dil eğitimi araştırmalarında **Kelime Hazinesi Katsayısı**nın nicel bir değişken olarak nasıl kullanılabileceği ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değişken, kelime hazinesi katsayısı, dil eğitimi, nicel araştırma.

A Variable Suggestion for Language Education Research: Vocabulary Coefficient

Abstract

Social and humanities research are tried to explain the social phenomena by measuring characteristics that can be changed by individuals or groups. Language -when the individual is the subject matter- emerges as one of the most basic features. The measurement of language performance and the indexes that can be built through it can easily be related to other characteristics of the individual. One of these features is the vocabulary. The precise identification of the vocabulary of individuals requires longitudinal and very laborious work. In this respect, it is not possible to carry out a long-term vocabulary search for each sample of a quantitative study.. This situation requires another solution that will show the level of vocabulary. The Vocabulary Coefficient value obtained by dividing the number of words a person uses in any given expression into the total number of words used is an important clue in describing the richness of individual vocabulary. This value is related to the use of vocabulary and can be associated with many other features. This study deals with how to use the Vocabulary Coefficient in quantitative language education researches as a variable.

Keywords: Variable, vocabulary coefficient, language education, quantitative research.

[*] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradag@hacettepe.edu.tr, ozaykaradag@gmail.com.

Giriş

Dil düzeyinin temel göstergelerinden biri, anlatımda kullanılan kelime sayılarıdır. Herhangi bir dilde sözlü ya da yazılı anlatım yapan bireyin kullandığı kelime sayıları iki özellik gösterir:

1. Farklı kelime sayısı: Anlatım içinde birbirinden farklı sözlük birim olarak kullanılan kelimelerin sayısını ifade eder.

2. Toplam kelime sayısı: Anlatım içinde tekrara bakılmaksızın kullanılan toplam kelime sayısını ifade eder.

Kelime hazinesi araştırmaları genellikle sıklık çalışmaları olarak gerçekleştirilmektedir (Baş, 2006; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005). Bu tip çalışmalarda kullanım sıklığı belirlenerek, en sık kullanılan kelimeden en düşük sıklıkta kullanılan kelimeye doğru sıralanmış kelime listeleri oluşturulur. Bunun yanı sıra, farklı kelime sayısı ve toplam kelime sayısı elde edilerek bu değerler kelime hazinesine ilişkin genel değerlendirmelerde kullanılır.

Sıklığa dayalı kelime hazinesi araştırmalarının en önemli özelliği, büyük metin hacimlerinin analizi olarak gerçekleştirilmesidir. Bu tip çalışmalarda metin havuzlarının genişliği, araştırma sonuçlarının güvenirliğini belirlemektedir. Bir kişi ya da grup için yapılan çalışmalarda elde edilebilecek en büyük metin hacmine ulaşılmaya çalışılması bu araştırmaları zaman, maliyet ve emek bakımından güçleştirmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar standartlaştırılamadığından bu sonuçların nicel araştırmalarda bir değişken olarak kullanılması da söz konusu olmamaktadır.

Mevcut kelime hazinesi araştırmalarında tek tek bireylerin kelime hazinesi büyüklüğünü belirleyerek standart bir değer üretmek ve kelime hazinesi ile bireyin diğer özellikleri arasında ilişki açıklamak, böylelikle ulaşılan sonuçları genellemek mümkün olmamaktadır. Oysa bireyin kelime hazinesi özelliğinin eğitim araştırmalarında kullanılan birçok değişkenle ilişkili olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle bireylerin kelime hazinesi ile cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okuduğunu anlama başarısı, dinlediğini anlama başarısı, akademik başarı, strateji kullanma düzeyi vb. arasında ilişkileri açıklamak için yeni bir değişkene ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda bireylerin kelime hazinesi özelliği ile diğer özellikleri arasında ilişkileri açıklayabilmek için kelime hazinesi özelliğinin standart bir değer olarak belirlenmesi gerekir. Kelime hazinesine ilişkin oluşturulacak indeks başta dil eğitimine yönelik olmak üzere eğitim araştırmalarında bir değişken olarak kullanılabilecektir.

Bir Değişken Olarak Kelime Hazinesi Katsayısı

Toplumsal araştırmalarda sonuca ulaşmak için değişken analizi etkili bir yoldur. Bu bakımdan değişken kavramı eğitim araştırmaları açısından büyük önem taşır. Bir araştırmada *araştırmanın*

olgularından oluşan, birden fazla değer alabilen; değişebilen her şey (Aziz, 1994) veya *bir kişinin veya birimin değeri değişebilen özelliği* (Scott ve Morrison, 2016) şeklinde tanımlanan değişken, *bir durumdan diğerine farklılık gösteren nitelikler* (Turgut ve Baykurt, 2012) olarak da ifade edilebilir.

Sıklığa dayalı kelime hazinesi araştırmalarında bir grubun ya da bireylerin kullandığı kelimeler belirlenirken sayısal olarak da tek tek kelimelerin kullanım sıklığı, sözlük birim olarak kullanılan farklı kelime sayısı ve toplam olarak kullanılan kelime sayısı değerleri elde edilmektedir. Bu sayısal değerler, bireylerin veya grupların sözlü (transkripte edilerek) ya da yazılı anlatımlarının bir metin havuzu hâline getirilip çözümlenmesiyle oluşturulmaktadır.

Bir grubun ya da bireylerin her birinin kelime hazinesine ilişkin sayısal değerlerden ikinci bir veri de kullanılan farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir ve bu yolla elde edilen değer **Kelime Hazinesi Katsayısı** olarak adlandırılmaktadır (Baş, 2006; Gündüz, 1996; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005). Bu değer 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında değişmektedir. Bir metindeki kelimelerin her biri farklı kelime (farklı bir sözlük birim) ise değer 1 (bir) olmaktadır. Örneğin 100 kelimeden oluşan bir metin 50 farklı kelime ile oluşturulmuşsa 50/100= 0,5 değeri elde edilir. Bu değer metindeki her iki kelimeden birinin farklı kelime olarak kullanıldığını göstermektedir.

Kelime Hazinesi Katsayısının değeri sayısal olarak ifade edildiği ve standartlaştırılabildiği için dil eğitimine yönelik araştırmalarda nicel bir değişken olarak kullanılabilir. Stevens'ın (1946) sınıflamasına göre bu indeks **sürekli** olup **aralıklı** bir değişkendir. Bu değişken 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında sonsuz sayıda değer alabileceğinden **sürekli**, 0 (sıfır) noktası ile değişkenin 0 (sıfır) değerinin birbirine karşılık olmaması dolayısıyla **aralıklı**dır.

Kelime Hazinesi Katsayısı yükseldikçe bireyin, metnin ya da metin havuzunun kelime hazinesinin zenginliğinden bahsedilebilir. Ancak toplam kelime kullanımı -yani hacim- arttıkça bu değer düşmektedir. Oysa toplam kelime kullanımına karşılık gelen hacmin artması da dil kullanımının, dolayısıyla kelime hazinesinin zenginliğine işaret eden önemli göstergelerdendir. Böylesi bir durumda **Kelime Hazinesi Katsayısı** değerinin düşmesine sebep olan unsurlardan biri, örneğin dilde iletişimsel olarak kullanılan **"bir, ve, ile, gibi, kadar vb."** kelimelerin kullanım sıklığının artması, bir başka deyişle incelenen metinde ya da metin havuzundaki tekrarının yükselmesidir.

Genel olarak tekrarlar arttıkça kelime hazinesi katsayısı düşmektedir. Bu yüzden bir incelemede iki farklı grup, birim ya da tek tek bireylerin kelime hazinesi özelliklerini, kelime hazinesi katsayısı üzerinden karşılaştırabilmek için her birinin kelime hazinesi katsayısı değerinin eşit metin hacimlerin analizinden elde edilmiş olması gerekmektedir. Örneğin bir uygulamada 4 öğrenci sırasıyla öğrenciler 90, 100, 115, 120 kelimeden oluşan metinler yazmış olsun. Bu dört öğrencinin karşılaştırılmasında **Kelime Hazinesi Katsayısı** değişkenin kullanılması için 90 kelimelik metin yazan

öğrencinin metin hacmi esas alınarak diğer öğrencilerin metinlerinden ilk 90 kelime değerlendirmeye alınmalıdır. Her öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere toplam 90 kelime içinde kaç farklı kelime kullandığı belirlenmeli her öğrencinin kullandığı farklı kelime sayısı 90'a bölünerek her bir öğrenci için **Kelime Hazinesi Katsayısı** elde edilmelidir.

Araştırmalarda bireylerin her birinin **Kelime Hazinesi Katsayısı**nı el elde etmek için yazılı ya da sözlü anlatımlardan elde edilen metinlerin toplam kelime sayısının alt sınırının ne olacağı belirlenmelidir. Herhangi bir araştırmada kelime hazinesi katsayısı değeri üretmeye yönelik verilen bir anlatma yönergesini, örneğin her biri farklı üç kelimeden oluşan bir cümle ile gerçekleştiren bir öğrencinin bu değeri 3/3=1 olacaktır. Elde edilen bu sonuç olabilecek en yüksek **Kelime Hazinesi Katsayısı** değeri olmakla birlikte anlatımda kullanılan kelime sayısının 3 ile sınırlı olmasından dolayı gerçekliği yansıtmayacaktır. Karadağ'ın (2005: 61-62) çalışmasındaki 70 farklı ilkokul sınıfındaki metin uzunluklarının ortalamalarının toplamı 4551'dir. Bu değer sınıf sayısına bölündüğünde 4551/70=65 sonucu elde edilmektedir. Birinci ve ikinci sınıf düzeyinde bu ortalamanın daha düşük olduğu (Karadağ, 2005: 61-62) dikkate alınarak metin uzunluklarının alt sınırı 50 kelime olarak belirlenebilir. Bu durumda toplam kelime sayısı 50'den az olan metinlerde **Kelime Hazinesi Katsayısı** hesaplanmamalıdır.

Bir araştırmada, örneğin 300 kişilik bir öğrenci grubuna bir konu verilerek onların yazılı ya da sözlü anlatım yapmaları istenir. Öğrencilere ait metinler uzunlukları/toplam kelime sayıları bakımından değerlendirilerek 50 kelimeden daha kısa olan örneğin 10 metin değerlendirme dışı bırakılır. Kalan 290 öğrenciye ait metinlerin toplam kelime sayılarının 55 ile 120 kelime arasında değiştiğini varsayalım. Bu durumda 55 kelimelik metin esas alınarak diğer öğrencilerin metinlerinin ilk 55 kelimesi değerlendirilir. Her öğrencinin 55 toplam kelime içinde kaç farklı kelime kullandığı ayrı ayrı belirlenir. Öğrencilerin her birinin kullandığı farklı kelime sayısı toplam kelime sayısı olan 55'e bölünerek yine her öğrenci için **Kelime Hazinesi Katsayısı** elde edilmiş olur. Bu değerler öğrencilerden elde edilen diğer değişken değerleri ile ilişkilendirilerek değişken analizinde kullanılabilir.

Sonuç

Kelime Hazinesi Katsayısı standartlaştırılabilir bir sayısal değerdir ve bu yönüyle değişken analizlerinin yapıldığı nicel araştırmalarda değişken olarak kullanılabilir. Bir anlatımda kullanılan farklı kelimelerin toplam kelimelere oranını ifade eden **Kelime Hazinesi Katsayısı** indeksi nicel nitelikli dil eğitimi araştırmalarında kullanılabileceği gibi sosyal bilimlerin diğer alanlarında da kullanılarak araştırmacıları genellenebilir sonuçlara ulaştırabilir. Örneğin, yapısal eşitlik modelleri oluşturmada kullanılabilir.

Kaynaklar

Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

Gündüz, M. (1996). *Basın ve terör.* İzmir: Saray Kitabevleri.

Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma. (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

Scott, D. ve Morrison, M. (2016). *Eğitim araştırmasında temel fikirler ve kavramlar*. (Çev.: Ümit Tatlıcan) İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Stevens, S.S.(1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677-680.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

One of the key indicators of language level is the number of words used in narration. The number of words used by a person in spoken or written language on any level has two characteristics:

1. Number of different words: Expresses the number of words used in different lexical units.
2. Total number of words: Expresses the total number of words used irrespective of repeating.

Vocabulary researches are mostly carried out as frequency studies. In this type of study, at first the frequency of usage is determined and then word lists from the most commonly used words to the least frequently used words are created. Besides, these values are used in general evaluations about vocabulary by obtaining different word counts and total word counts.

One of the most important features of word-based research is the analysis of large text volumes. The width of text pools in such studies determines the reliability of research results. Trying to reach the greatest volume of text in such studies for a person or group makes these researches difficult regarding to time, costs and labour spent on them. Moreover, since the results obtained are not standardized, it is not possible to use these results as a variable in quantitative educational research.

In available vocabulary researches, it is not possible to produce a standard value by determining the size of vocabulary of individuals one by one and also to establish a relationship between vocabulary and other characteristics of the individual so that the results reached can not be generalized. It can be argued, however, that the vocabulary of an individual may be related to many variables used in educational research.It is possible to found a relation among individual's gender, socio-economic level, successful reading comprehension, understanding success, academic achievement, level of strategy use, etc.

In order to be able to establish relationships between the vocabulary and other characteristics of individuals, the vocabulary feature should be defined as a standard value. The index to be formed for vocabulary can be used as a variable in educational research, especially for language education.

Vocabulary Coefficient as a Variable

Variable analysis is an effective way to reach the conclusion in social research. In this respect, the concept of variable is of great importance in terms of educational research. In a research, the variable that can be described as; qualities show difference from one situation to another (Turgut and Baykurt, 2012), a variable that is defined as something that can change (Aziz, 1994) or a person or a unit whose value can be changed (Scott and Morrison, 2016).

While the words used by a group or individuals are determined in the word-based searches, the number of words used as a dictionary unit, the number of words used as a dictionary unit, and the number of words used as a total are obtained numerically. These numerical values are formed by interpreting a textual pool of verbal (transcripted) or written expressions of individuals or groups.

A second data from the numerical values of a group or individual's vocabulary is obtained by dividing the number of different words used by the total number of words and the value obtained in this way is called the Vocabulary Coefficient (Gündüz, 1996, Karadayıoğlu, 2005; Chief, 2006). This value ranges from 0 (zero) to 1 (one). If each word in a text is a different word (a different dictionary unit), the value is 1 (one). For example,

if a text consisting of 100 words is composed of 50 different words, 50/100 = 0.5 is obtained. This value indicates that one word out of every two words in the text is used as a different word.

Since the value of the Vocabulary Coefficient can be numerically expressed and standardized, it can be used as a quantitative variable in research on language teaching. According to Stevens (1946) classification, this index is continuous and intermittent. Because this variable can have infinite number of values between 0 and 1, it is continuous because the 0 (zero) point and the 0 (zero) value of the variable do not correspond to each other.

As the Vocabulary Coefficient increases, the wealth of the individual, the text, or the vocabulary of the text pool can be mentioned. However, as the total word usage - the volume - increases, this value decreases. However, the increase in vocabulary corresponding to the total vocabulary usage is also an important indicator of the use of language, hence the richness of vocabulary. In such a case, one of the factors that cause the value of the Vocabulary Coefficient to decrease is the increase in the frequency of use of words such as, for example, and so on, which is used communicatively on the dictation, in other words the repetitions in the text or text pool? In general, as the number of repetitions increases, the coefficient of vocabulary decreases. Therefore, in order to be able to compare the vocabulary characteristics of two different groups, units or individuals in a review, the vocabulary coefficient value of each must be obtained from the analysis of equal text volumes. For example, in an application, 4 students have written texts consisting of 90, 100, 115, 120 words respectively. In the comparison of these four learners, the first 90 words from the texts of the other students should be evaluated based on the text volume of the student who writes 90 words in order to use the Vocabulary Coefficient variable. For each student, the number of different words used in a total of 90 words should be divided by 90 for each student and the Vocabulary Coefficient should be obtained for each student.

In research, to determine the Vocabulary Coefficient of each of the individuals, it is necessary to determine what the lower limit of the total number of words of the texts obtained from written or verbal expressions is. In a given study, a student who performs a given instruction to produce a value of a vocabulary coefficient value, for example, each with a sentence consisting of three different words, will have this value 3/3 = 1. This result can not be a reality because the number of words used in the narration is limited to 3, with the highest possible Coefficient of Vocabulary. In Karadağ's (2005: 61-62) study, the total numbers of the average lengths of texts in 70 different elementary school classes is 4551. When this value is divided by the number of classes, 4551/70 = 65 results are obtained. Considering that this average is lower at the first and second grade level (Karadağ, 2005: 61-62), the lower limit of text lengths can be specified as 50 words. In this case, the Vocabulary Coefficient should not be calculated for texts with a total of less than 50 words.

In a research, for example, a group of 300 students are asked to give a written or oral explanation by giving them a subject. The texts of the students are evaluated in terms of length / total word counts, and 10 texts shorter than 50 words are excluded from the evaluation. Considering the total number of words in the remaining 290 student texts varies between 55 and 120 words. In this case, the first 55 words of the texts of the other students are evaluated based on the 55-word text. How many different words each student used in 55 total words is determined separately. The number of different words used by each student is divided by the total number of words, 55, and the Vocabulary Coefficient for each student is obtained. These values can be used in the analysis of variables by associating them with other variable values obtained from the students.

Result

The Vocabulary Coefficient is a standardized numerical value, which can be used as a variable in quantitative social studies in which variable analyses are made. Researchers can make researchers reach generalizable results by using The Vocabulary Coefficient Index, which expresses the ratio of different words to total words used in a narrative can make the researchers reach generalizable results by using it in a quantitive language education research or in other fields of social sciences. For example, it can be used in forming Structural Equation Models.