



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **41. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

Dergimiz sınır tanımaksızın dünya dilleri ve edebiyatları, folkloru, dil eğitimi, çeviri bilimi üzerine yazılmış her akademik makaleyi hakem sürecinde kabul gördükten sonra yayımlar.

2024.Ö15 (21 Eylül 2024) sayısı için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Ağustos**'tur.

Dergimizin bir sayısında bir yazarın ancak tek yazarlı bir makalesinin yayımlanabildiğini ve dergimize makale göndermek isteyen araştırmacıların üye olması gerektiğini de hatırlatmak isteriz. Üyelerimizin de eksik bilgilerini tamamlamalarını, mevcut bilgilerini güncellemelerini istirham ederiz.

RumeliDE 2024.41 (Ağustos/August) sayısının yayımlanmasında emeği olan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve hakemlerimize teşekkür ederiz, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**



RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

The **41**th issue of *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies* is presented to you, our readers, with the outstanding efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

Our journal publishes all academic articles on world languages and literatures, folklore, language education, translation science without any borders after they are accepted in the referee process.

Article acceptance has started for the issue **2024.Ö15 (21 September 2024)**. The deadline for acceptance is **21 August**.

We would like to remind you that only one single-authored article by one author can be published in an issue of our journal and that researchers who want to submit articles to our journal must be a member. We kindly request our members to complete their missing information and update their existing information.

We would like to thank everyone who contributed to the publication of **RumeliDE 2024.41 (Ağustos/August)**, especially our authors and referees, and we hope that the articles in the journal will be useful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

01. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin eş dizimlilik hatalarının incelenmesi¹

Mehmet YILDIRIM²

Mehmet ER³

APA: Yıldırım, M. & Er, M. (2024). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin eş dizimlilik hatalarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 1-18. DOI: <https://10.5281/zenodo.13354904>

Öz

Birden fazla sözcüğün birbiriyle bağlantılı ve bir dizim içinde kullanılması olarak ifade edilen eş dizimlilik, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde tartışılması gereken önemli hususlardandır. Çünkü bu ifadelerin kullanımı ana dili konuşurları için dilin doğal akışında gerçekleşirken yabancı dil öğrencileri için çok daha zordur. Bunun yanında eş dizimli ifadelerin öğrenimi ve/veya öğretimi anlama ve anlatma becerilerinin tamamıyla doğrudan ilgilidir. Konu hakkında alan yazın taraması yapıldığında birçok çalışma olduğu görülmüştür ancak dil öğrenenlerin oluşturdukları metinlerden hareketle yapılan çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Bu çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezinde (Gazi Üniversitesi TÖMER) Türkçe öğrenmiş 110 uluslararası öğrencinin C1 düzeyi yazma sınavları incelenmiş ve bu öğrencilerin yaptığı eş dizim hataları tespit edilmiştir. Sonrasında bu hatalar, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla kategorize edilmiş ve öne çıkan beş başlıkta gruplandırılmıştır. Bulgulardan hareketle yapılan hataların öğretim stratejileri geliştirme konusunda yol gösterici olabileceği; eş dizim sözlüklerinin kullanımının yanında kavram haritaları oluşturmanın ve bağlam içinde yapı öğretiminin bu hataları telafi etmede önemli olduğu; yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir eş dizim sözlüğü hazırlanması gerektiği, ders kitapları ve diğer materyaller hazırlanırken Türkçedeki eş dizimli ifadelerle yönelik yapılan sıklık çalışmalarından yararlanılması ve bu yapıların A1'den itibaren, sarmal bir şekilde devam ederek öğretilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, eş dizimlilik hataları, yabancılara

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 3
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 31.05.2024-**Kabul Tarihi:** 20.08.2024-**Yayın Tarihi:** 21.08.2024; DOI: <https://10.5281/zenodo.13354904>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- ² Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) / Lect. Dr., Gazi University, Turkish Language Learning, Research and Application Center (TOMER) (Ankara, Türkiye), mehmetyildirim@gazi.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3873-8169> **ROR ID:** <https://ror.org/054xkpr46>, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, **Crossref Funder ID:**501100003356
- ³ Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) / Lect. Dr., Gazi University, Turkish Language Learning Research and Application Center (TOMER) (Ankara, Türkiye), mer@gazi.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5157-8388> **ROR ID:** <https://ror.org/054xkpr46>, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, **Crossref Funder ID:** 501100003356

Türkçe öğretiminde eş dizimlilik

Examination of collocation errors of students learning Turkish as a foreign/second language⁴

Abstract

Collocation, which is defined as the use of more than one word in conjunction with each other and in a syntax, is one of the important issues that should be discussed in teaching Turkish as a foreign/second language. Because while the use of these expressions occurs in the natural flow of the language for native speakers, it is much more difficult for foreign language learners. In addition, learning and/or teaching collocational expressions is directly related to receptive and productive skills. Upon reviewing the literature on the subject, it was seen that there were many studies, but the lack of studies based on writings produced by language learners is noticeable. In this study, the C1 level writing exams of 110 international students who learned Turkish at Gazi University Turkish Learning Research and Practice Center (Gazi University TÖMER) in the 2022-2023 academic year were analyzed and the collocation errors made by these learners were identified. Afterwards, these errors were categorized through document analysis, one of the qualitative research methods, and grouped under five prominent headings. Based on the findings, it is concluded that the errors made can be a guide in developing teaching strategies; In addition to the use of collocation dictionaries, creating concept maps and teaching structures in context are important in compensating for these errors. It has been concluded that a collocation dictionary should be prepared for teaching Turkish as a foreign/second language, frequency studies on collocations in Turkish should be used while preparing textbooks and other materials, and these structures should be taught in a spiral manner, starting from A1.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign/second language, collocation errors, collocations in teaching Turkish to foreigners

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 31.05.2024-**Acceptance Date:** 20.08.2024-

Publication Date: 21.08.2024; **DOI:** <https://10.5281/zenodo.13354904>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Dilin temel unsurlardan olan sözcükler, uygun dil bilgisi kuralları ve ilgili diğer sözcüklerle bir araya gelerek cümleyi oluşturur. Sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi için uygun sözcüklerin, doğru dil kurallarıyla bir dizge içerisinde ifade edilmesi gerekir. Ana dili konuşurları, hangi sözcüklerin bir arada kullanılabileceğini uzun yıllara yayılan bir süreç içerisinde edinirler ve böylece dili doğal bir şekilde kullanabilirler.

Sözcük denildiğinde akla her ne kadar tek birimlik yapılar gelse de yapılan araştırmalar dilin büyük kısmının çok sözcüklü birimlerden oluştuğunu göstermektedir (Lewis, 1993, s. vi; Webb vd., 2013, s. 92). Bu kapsamda Hill (2000, s. 53), konuyla ilgili tahminler değişiklik göstermekle birlikte konuştuğumuz, dinlediğimiz, okuduğumuz ve yazdığımız her şeyin yaklaşık %70’inin sabit ifadelerden oluştuğunu ifade etmektedir. Erman ve Warren (2000, s. 37) sözlü ifadelerin %58,6’sının, yazılı ifadelerin %52,3’ünün çok sözcüklü birleşimlerden oluştuğunu; Foster (2001) ise sözlü ifadelerin %32,3’ünün kalıplaşmış yapılardan oluştuğunu tespit etmiştir. Türkçedeki eş dizimli eylemler ise toplam eylemlerin %36’sını oluşturmaktadır (Turan ve Çubukçu, 2019).

Ana dili konuşurlarının belli bir durum veya olguyu çok az sözcük kullanarak etkili bir şekilde anlatabilmeleri eş dizimli ifadeler sayesinde olmaktadır (Karadağ, 2020, s. 28). Bazı sözcüklerin sürekli veya sıklıkla bir arada kullanılmalarından dolayı “birliktelik” olarak da adlandırılan “eş dizimlilik” (collocation) kavramı, “iki ya da daha fazla sayıda birimin aynı dizimde bulunması”, “sözcüklerin düzenli bir biçimde birlikte kullanılmaları durumu” şeklinde tanımlanmaktadır (İmer vd., 2013, s. 61, 123; Vardar, 2002, s. 94). Türkçe Sözlük’te (TDK) eş dizimlilik “Anlam ve söz dizimi bakımından birbirleriyle yakından ilişkili, belli bir kullanım sıklığına sahip iki veya daha çok dil biriminin aynı dizimde kullanılması.” şeklinde tanımlanmaktadır.

İlk defa İngiliz dil bilimci Firth tarafından 1935 yılında değinilen eş dizimlilik kavramı, süreç içerisinde çok farklı bakış açılarıyla ele alınarak geliştirilmiş; kimi araştırmacılar tarafından sözcükler arasındaki bir kullanım birlikteliği olarak değerlendirilmiş, kimileri tarafından da sözcüklerin dil bilimsel kategorilerle kurdukları ilişkiler de eş dizimlilik kapsamı içerisinde ele alınmıştır (Çalışkan, 2014, s. 42, 54). Uzun yıllar üzerinde durulan bir kavram olmasına rağmen konunun ele alınışındaki farklılıklardan dolayı birçok araştırmacı eş dizimliliğin tanımını yapmak yerine özelliklerini sıralamayı tercih etmektedir (Çalışkan, 2014, s. 66).

Konuyla ilgili kavramlardan olan “birliktelik kullanımı” ve “eş dizimlilik” birbirine yakın ifadeler gibi görünse de ikisinin arasında anlam farklılığı vardır. Anlam ve yapı bakımından bir sorun olmadığı sürece herhangi bir dil biriminin başka bir dil birimiyle bir arada kullanılabilmesi, dilin buna imkân vermesi “birliktelik kullanımı” olarak adlandırılır. Birlikte kullanılan bu birimlerin, sıklığa bağlı olarak yüksek bir dağılıma sahip olması ve bu dağılımin istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturması sonucunda ise “eş dizimli” yapılar ortaya çıkar; dolayısıyla birliktelik kullanımı, eş dizimliliğin gerçekleşme öncülüdür (Özkan, 2011, s. 26). Woolard (2000, s. 29) eş dizimliliğin, “istatistiki yönden bir arada görülme olasılıkları yüksek olan sözcüklerdir” şeklinde tanımlanmasına bir öğretmen olarak karşı olduğunu ifade etmekte; bu terimi, öğrencilerin, birlikte kullanılmasını tahmin edemeyecekleri sözcükler için kullanmayı tercih etmektedir. Buna göre “ağır mobilya/yük” ifadesini öğrenciler kolaylıkla anlayacakları için bu sözcükler üzerinde durmadığını, bunun yerine “hafif deniz/içici” gibi kullanımlara dikkat çektiğini ifade etmektedir.

Altıkulaçoğlu (2010, s. 41) eş dizimli sözcük birimlerinin belirli ilişkiyle birbirine bağlı olduğunu belirtir. Araştırmacı, aynı çalışmada bu birimlerin nedensizlik, sınırlılık ve uzlaşımsal olmak gibi özelliklerle bir araya geldiğini de ifade eder. Lewis (2008) ise bu ilişkide bir birimin diğerinden daha sınırlı olduğunu belirtir. Yani bir sözcük başka sözcüklerle de eş dizim oluşturabilirken diğeri onun kadar kullanışlı olmaz. Örneğin “hasta” ve “ol-” sözcüklerinden meydana gelen “hasta ol-” eş diziminde “ol-” daha az sınırlı olan birimdir. Çünkü birçok farklı sözcükle beraber eş dizimsel olarak kullanılabilir. Bu yaklaşımda bazı sözcükler diğerlerinin yerine kullanılabilir ancak bazıları kullanılamaz. Bunlar, kalıplaşmış ifadeler olarak adlandırılabilir. Özellikle 20. yüzyıldan itibaren bu konu dil bilimciler tarafından tartışılmış (Halliday, 1966; Firth, 1968; Allerton, 1984; Aksan, 1999; Vardar, 2002; Wray, 2002; Siyanova ve Schmitt, 2008; Özkan, 2011) ve konu hakkında farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Çalışmaların ortak yönü ise bir dizim içinde kullanılan sözcüklerin sıklığının önemli olmasıdır. Eken (2016) istatistiksel bir yaklaşımla sözcüklerin bir dizim içinde kullanılmasının yanı sıra kullanım sıklığının bir kriter oluşturduğunu belirtir. Dünyada ve Türkiye’de yapılan bazı önemli çalışmalar (Sinclair, 1991; Özkan, 2012; Aksan vd., 2016) yapısalci yaklaşımın, sıklık sözlüklerinin oluşturulması için gerekli olduğunu belirtir.

Yabancı dil öğretiminde eş dizimlilik

Yabancı dil öğrenimi denildiğinde akla ilk olarak sözcükler gelmektedir. Çünkü dil, sözcüklerin kullanımıyla birlikte kendini görünür kılar ve onun bir iletişim aracı olma özelliği ortaya çıkar. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliklerine etki eden önemli unsurlardan biri o dilin sözcük bilgisi ve kullanımınıdır. Dil bilgisi kullanımında hatalar yapılsa bile doğru ve uygun sözcükler kullanılarak yabancı bir dilde iletişim kurabilmek çoğu zaman mümkün olur (Yıldırım, 2023, s. 168). Dil öğretiminde sözcüklerin önemini görüp bunu sistemleştiren Lewis (1993), dil bilgisi ve sözcüğün birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğini, bu ikisinin bir arada ele alınması gerektiğini savunarak yabancı dil öğretiminde “sözcüksel yaklaşım” (lexical approach) yöntemini ortaya koymuştur. Sözcüksel yaklaşım sadece tek birimlik sözcükleri değil, sözcük gruplarını, eş dizimlileri ve kalıplaşmış ifadeleri de ele almaktadır (Lewis, 2008). Firth’in (1957) ifade ettiği gibi bir sözcük ancak birlikte bulunduğu bir başka sözcükle bilinebilir. Dolayısıyla eş dizimli sözcüklerin öğrenilmesi ana dilde olduğu kadar yabancı dilde de önemlidir.

Ördem (2013, s. 909) eş dizimlilikte sözcüklerin birleşiminden ziyade kullanım sıklığına vurgu yaptığı çalışmada, bu ifadelerin öğretiminin hatırlamaya oldukça yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Yani tek tek sözcük öğretmek yerine eş dizimli kullanımların öğretimi, öğrencinin hatırlama sürecine daha fazla katkı sağlayacaktır. Wray (2008) dil öğretiminde bu kalıplaşmış ifadelerin öğretiminin ihmal edilmesini hata olarak tespit etmektedir. Eş dizimliliği anlamların sözcükleşmesi olarak tanımlayan Kozan (2019, s. 253), aynı çalışmada özellikle yabancı dil öğretiminde eş dizimli ifadelerin öğretimi uygulamasında büyük bir boşluk olduğunu da belirtir (2019, s. 253). Öğrencilerin dinlemeyi veya okumayı zor bulmasının ana nedenlerinden biri yeni sözcüklerin yoğunluğu değil, bilinmeyen eş dizimlerin yoğunluğudur; öğrencilerin bildikleri eş dizimli sözcük sayısının artması, onların dili çok daha hızlı işlemesine ve üretmesine olanak tanır (Hill, 2000, s. 54). Buna yönelik olarak öğrenciler, hedef dilde hazırlanan metin ve kitapları okumaya yönlendirilebilir. Çünkü “düzenli kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarında eş dizimsel örüntülemeleri kullanma becerilerinin, düzenli kitap okumayanlara göre yüksek seviyede olduğu ortaya” konmuştur (Çiçek, 2012, s. 176).

Hill (2000, s. 53-56), Yabancı dilde eş dizimlilik öğretiminin önemini dokuz maddede sıralamıştır. Buna göre:

1. Dil kullanımında sözcüklerin seçiminin keyfi olmadığı görülür.
2. Birlikte kullanılabilecek sözcükler tahmin edilebilir.
3. Metinlerin büyük bölümü eş dizimli ifadelerden oluşur.
4. Öğrenilen eş dizimliler ihtiyaç duyulduğunda doğal bir şekilde zihinden çağrılabilir.
5. Eş dizimlilik, daha hızlı düşünmeyi ve daha verimli iletişim kurmayı sağlar.
6. Eş dizimlilik, karmaşık fikirleri anlatmak için uygun sözcüğü seçmeyi kolaylaştırır.
7. Eş dizimlilik düşünmeyi kolaylaştırır.
8. Sözcüklerin doğru telaffuz edilmesine yardımcı olur.
9. Cümlelerin bölümlerini doğru ayırmayı sağlar.

Yabancı dil öğrencileri, uygun ve doğru eş dizimli ifadeler kullanmakla birlikte, hedef dilde bulunmayan ve bir ana dili konuşurunun birlikte kullanmayacağı sözcükleri, hatalı bir şekilde bir arada kullanılabilmektedir. Siyanova ve Schmitt (2008, s. 429) yaptıkları araştırmada, ikinci dil öğrenenlerin çok sayıda uygun eş dizim üretme yeteneğine sahip olduklarını, ancak ileri düzeydeki öğrencilerin bile sezgilerinin ve eş dizim akıcılığının ana dili İngilizce olanlarla eşleşmediğini tespit etmiştir.

Dil öğretiminde öğrencilere eş dizimlilik konusunda bilinç kazandırmak önemlidir. Bunun için şu yöntemler uygulanabilir (Conzett, 2000, s. 75-81):

1. Öncelikle öğrencilere “eş dizim” ifadesini öğretmek ve anlamını açıklamak gerekir.
2. Kitaplar eş dizimlileri içerecek şekilde uyarlanmalıdır.
3. Eş dizimlilerin konularına göre ayrıldığı defter tutulabilir.
4. Öğrencilere sorular sorarak bir sözcüğün eş dizimlilerini bulmalarını sağlamak etkili bir yöntemdir.
5. Aynı bağlamla ilgili sözcükleri bir arada toplayan, sözcük öğretimine yönelik kitaplar kullanılabilir.
6. Öğrencileri okuma sırasında, eş dizimlileri aramaları ve not etmeleri konusunda eğitmek gerekir.
7. Okuma ve dinleme sırasında öğrendikleri eş dizimlileri, yazma etkinliklerinde kullanmaları için öğrencileri yönlendirmek gerekir.
8. Öğrencilerin, kullanmak istedikleri bir sözcüğü bulduktan sonra eş dizim sözlüklerine bakarak onun doğru şekilde nasıl kullanıldığını kontrol etmeleri önemlidir.

Birçok öğrenci için çok sözcük öğrenmek, yeni sözcükler öğrenmek anlamına gelir. Fakat öğrencilere,

yaptıkları eş dizimlilik hataları gösterilerek sözcük öğrenmenin sadece yeni sözcükler öğrenmek anlamına gelmediğinin, genellikle tanıdık sözcükleri yeni kombinasyonlarla öğrenmek olduğunun farkına vardırılması gerekir (Woolard 2000, s. 31). Bunun için yapılması gerekenler; eş dizimliliği vurgulama ve öğretme, anahtar sözcüklerin seçilmesi, bağımsız öğrenici ve öğrenme stratejileri, kaynaklar (sözlükler), derlemler ve tanıklı (örnekli) dizinler (concordances), sözcük defteri (Araştırmalar bir sözcüğün öğrenilebilmesi için o sözcükle yedi defa karşılaşmak gerektiğini gösteriyor.), sözcük grameri (Sözcüklerin cümle içinde hangi dil bilgisi yapılarıyla kullanılabileceği.) başlıkları altında sıralanabilir (Woolard 2000, s. 31-44).

Türkçede eş dizimlilik üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır fakat Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında eş dizimlilik çalışmaları sınırlı kalmıştır. Karadağ (2020) ve Ördem (2013) çalışmalarında, yabancılara Türkçe eş dizimli ifadelerin öğretimine yönelik model önerilerinde bulunmuşlardır. Gündüz (2023) mesleki Türkçeye yönelik yaptığı çalışmada, açılış mesleğine yönelik eş dizimli sözcükleri tespit etmiş ve bunları yabancılara Türkçe öğretiminde kullanmak üzere örnek ders materyallerinde sunmuştur. Çetinkaya (2009) eş dizimli sözlükleri tanıtarak yabancılara Türkçe öğretiminin iyi ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için Türkçenin eş dizimli sözlüklerinin hazırlanmasının önemine değinmiştir. Erikli (2021) Türkçe öğrenen yabancılara yönelik, Türkçe-Almanca örneğinde bir eş dizim sözlüğü tasarısı sunmuştur. Turan ve Çubukçu (2019) Türkçe Sözlük'teki eş dizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirleyerek bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik öneri sunmuşlardır. Işık ve İşeri (2021) 4-6 yaş arası yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılacak malzemeler için ad+eylem eş dizimli sözcükleri belirlemiştir. Şahbaz vd. (2020) yaptıkları deneysel çalışmada, A1 düzeyindeki öğrencilere eş dizimli sözcük öğretiminin yazma becerilerine etkisini araştırmışlar; çalışmanın sonucunda, uygulamanın anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Elmalı ve Sarıdede (2021) yaptıkları araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve yetkin seviyeye ulaşmış öğrencilerin mecaz anlamdaki eş dizimli ifadelerle hâkim olmadıklarını tespit etmiştir. Doğan (2019) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma etkinliklerinde eş dizimsel söz varlığını yeterince kullanmadıklarını, ana dillerinden veya ikinci dil olarak konuştukları dillerden kopyalanmış eş dizimleri kullandıklarını tespit etmiştir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde eş dizimlilikle ilgili çalışmalara bakıldığında genellikle eş dizimli sözlüklere, eş dizimli sözcüklerin tespitine ve öğrencilerin eş dizimli sözcükleri kullanımlarına odaklanıldığı görülmektedir. Fakat C1 düzeyindeki öğrencilerin eş dizimli sözcüklerle ilgili hatalarının ve bunların sebeplerinin analiz edildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için öğrenimin en son aşaması olan C1 düzeyi, dili en doğru ve akıcı kullandıkları seviyedir. Bu düzeydeki öğrencilerin hedef dili tüm becerilerde açık, anlaşılır ve en az hatayla kullanması beklenir. Bundan dolayı çalışmada, C1 düzeyine ulaşmış öğrencilerin yazma sınavlarında yaptıkları eş dizimlilik hataları incelenmiştir. Bu nedenle araştırmanın, eş dizimlilerin öğretimi ve öğrenimi konusunda alana katkı sunacağı; öğrencilere konuyla ilgili farklı bakış açıları kazandıracığı düşünülmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin eş dizimlilik hatalarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki eş dizim hataları, nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki eş dizim hataları, çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Nitel araştırmalar tümevarımsal ve keşfe yönelik çalışmalarlardır. Creswell & Creswell (2021, s.179) nitel çalışmalarını metne veya görsel veriye dayanan; sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği yöntem olarak ifade eder. Yıldırım ve Şimşek ise (2016) nitel araştırmaların elde edilen veriler neticesinde tümevarıma dayalı olarak tahmin ve genelleme ile ilgili sınırlılıkların giderilmeye çalışıldığı bir araştırma yöntemi olduğunu belirtirler. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine uygun olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi yöntemi, yazılı belgelerin sistematik olarak incelendiği bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Çalışmada, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenmiş uluslararası öğrencilerin C1 düzeyi yazma sınavları doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Yazma sınavlarındaki eş dizim hataları tespit edilmiş ve hata türlerine göre sınıflandırılmıştır.

İncelenen dokümanlar ve sınırlılıklar

Çalışmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde yakın olan, ulaşılması kolay olan birimler örnekleme olarak seçilir (Yıldırım, 2021, s. 75). Araştırmanın amacına uygun olarak, Gazi Üniversitesi TÖMER'de 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenmiş 110 uluslararası öğrencinin C1 düzeyi yazma sınavları incelenmiştir. Sınav katılımcıları, dil öğreniminin ileri düzeyi olan C1 seviyesinde ve yazma becerisinde ilgili kazanımlara ulaşmış öğrencilerdir.

Sınava katılan uluslararası öğrencilerin demografik verileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınav belgeleri analiz edilen uluslararası öğrencilere ait betimsel veriler

	Betimsel veriler	f.	%
Cinsiyet	Kadın	58	52,8
	Erkek	52	47,2
Yaş	18-25 yaş	90	81,8
	25 yaş üzeri	20	18,2
Konuşulan Diller	İkinci dili İngilizce olanlar	55	50
	İkinci dili Fransızca olanlar	25	22,8
	İkinci dili Rusça olanlar	15	13,6
	Sadece ana dilini konuşanlar	15	13,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	54	49,1
	Yüksek lisans	41	37,3
	Doktora	15	13,6

Tablo 1 incelendiğinde sınava katılanların yaklaşık %53'ünün kadın, %47'sinin erkek; %49'unun lisans eğitim düzeyinde ve %82'sinin 25 yaş altında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %13,6'sı sadece ana dillerini konuşurken %86,3'ü iki dillidir.

Verilerin toplanması

Çalışmada, Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2022-2023 eğitim öğretim yılında yapılan C1 düzeyi yazma sınavları incelenmiştir. Kurum tarafından tüm sınıflara ortak olarak uygulanan sınavda, üç konu verilmiş ve bunlardan birini seçerek altmış dakikalık süre içerisinde konuyla ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Belli bir konudaki kişisel görüşlerin anlatıldığı bir tür olan düşünce yazısı (opinion essay) yabancı dil öğretiminde sıklıkla tercih edilmektedir. Sınavda öğrencilere verilen konular şunlardır:

- “En büyük ihtiyacımız hoşgörü, en büyük düşmanımız önyargıdır.”
- “Bir şeyler değiştirmek isteyen insan, önce kendini değiştirmelidir.”
- “Seyahat etmek insanı zenginleştirir.”

Verilerin analizi

Yıldırım ve Şimşek’e göre (2016) nitel veri analizi yöntemlerinden biri içerik analizidir. Miles ve Huberman (1994) nitel veri analizinin; verilerin toplanması, elenmesi, gösterilmesi, sonuç çıkarma ve doğrulama süreçlerinden oluştuğunu ifade eder. Kiral (2020, s.173) ise basılı ve/veya elektronik tüm belgeleri incelemek için kullanılan yöntem olduğunu belirtir. Çalışmada, sınava katılan 110 öğrencinin tamamının evrakları alınarak önce eş dizesel ifadeler tespit edilmiş ardından hatalı kullanımlar belirlenmiştir. Bu tespit esnasında üç alan uzmanından görüş alınarak hatalı kabul edilecek kullanımlar kesinleştirilmiştir. Alan uzmanlarının tespiti sonucu kesinleştirilen hatalar tablolaştırılmış ve literatür çalışmaları ile desteklenerek kategorize edilmiştir. Verilerden hareketle beş kategoriye ulaşılmış ve bulgular tablolaştırılmıştır. Son olarak ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Birden fazla kategoriye uygun olan hatalı kullanımlar, uzman görüşüne başvurularak tek bir kategoriye eklenmiş, böylece hataların birden fazla sayılmasının önüne geçilmiştir. Örneğin yabancı dil etkisinin de görüldüğü “Türk insanlar” ifadesi yapısal bir hata olarak değerlendirilip bu kategoriye dâhil edilmiştir.

Bulgular

“Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki eş dizim hataları nasıl bir görünüm sergilemektedir?” sorusuna cevap olarak yapılan içerik analizleri sonucunda 110 evrakta, 111 eş dizimli ifadenin hatalı kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan hataların “yanlış sözcük seçimi, birleşik fiil hataları, gereksiz sözcük kullanımı, yapı bilgisi hatalarının etkisi ile oluşanlar, yabancı dil (İngilizce) etkisi” olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmüştür. Kategoriler ve dağılımları, öne çıkan örneklerle birlikte Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ulaşılan kategoriler ve öne çıkan veriler

Kategoriler	Tipik Örnekler	f.	%
Yanlış sözcük seçimi	aklı geliştirmek	40	%36
	boş zamanı takdir etmek		
	yeterli bütçe değil,		
	zorluk hayat yaşamak		
	toplum taşıma aracı		
Birleşik fiil hataları	bilimler aldık	38	%34,2
	kopya yapmak		
	tecrübe almak		
	yardım verdim		
	arkadaş yapmak		
	ders okumak		
	resim almak		
	tecrübeler vermek		
	nefes solumak		
	emir ve nasihat etmek		
fark yapmak			
Gereksiz sözcük kullanımı	bazı defa	17	%15,3
	on beş dakika zaman sürer		
	dünyada 180 daha ülke var zaman kaybet oluyor		
Yapı bilgisi hatalarının etkisi ile oluşanlar	Türk insanlar	9	%8,1
	bu gibi		
	para harca ettim		
Yabancı dil (İngilizce) etkisi	bir geniş salon	7	%6,3
	bir iyi insan		
	doksan yüzde (yüzde doksan)		
	öğrencilerin interaksyonu		
	PHD yapmak		
Toplam		111	%100

1. Birinci kategoriye ilişkin bulgular

Birinci kategoriye oluşturan yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan eş dizim hataları ve dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan eş dizim hataları

Eş Dizim Hataları		f.	%
1. akli geliştirmek	22. siyaset konular (siyasi konular)	40	%36
2. boş zamanı takdir etmek (değerlendirmek)	23. eğitim oldum (aldım)		
3. yeterli bütçe değil (yok)	24. hastalık saldırır (bulaşır)		
4. zorluk hayat yaşamak	25. özgüvenmek insan		
5. toplum taşıma aracı,	26. psikolog (psikolojik) sağlık		
	27. sorunlara karşı duyarlı yok		

6. zaman hızlı gidiyor	28. restoran tavsiye verdi
7. para var gerek	29. sempozyum ve bilimsel toplumlar
8. yumurta kapıyı beklemez	30. ailesinden ceza bulacak (alacak)
9. uzaktan çevrim eğitim	31. hayal kırıklığı gören (yaşayan)
10. eğitim adamın aklını geliştirir	32. madde/maneye zenginlik
11. ekonomik aşaması (seviyesi)	33. vücudu sağlamaşmak (sağlıklı olmak)
12. yeterli bütçe değil (yok)	34. bilimler (bilgiler) aldım
13. zorluk hayat yaşamak	35. arkadaşlık oluştururuz (kurarız)
14. hepsi oda (çok oda)	36. merak edici (uyandırıcı) bir şey
15. zekamız büyür (gelişir)	37. yaptığı fotoğraflar (çektığı fotoğraf)
16. toplum taşıma aracı	38. dikkat olması (etmesi) lazım
17. bilimleri (dersleri) öğrendik	39. güneş vitamini
18. bir yıl girdi (geçti)	40. canını kaybedecek (hayatını)
19. para toplamak (biriktirmek)	
20. elinden geliri yapmak	
21. en yüksek (büyük) problem	

Birinci kategori incelediğinde %36 oranla en çok yapılan eş dizimsel hatanın yanlış sözcük seçimi olduğu tespit edilmiştir. “Zekâyı geliştirmek” yerine “aklı geliştirmek”; “boş zamanı değerlendirmek” yerine “boş zamanı takdir etmek”; “yeterli bütçe yok” yerine “yeterli bütçe değil”, “bilgi aldık” yerine “bilimler aldık” ifadeleri bu eş dizimsel hatalara örnektir. Bunun yanında “zor hayat” veya “zorluk yaşamak” gibi ifadelerle anlatılabilecek bir durumu “zorluk hayat yaşamak” ile ifade etmek de sözcük seçiminde yapılan bağlamsal bir hatadır. “Toplu taşıma aracı” yerine “toplum taşıma aracı” yazan bir dil öğrencisi ise yazımı ve telaffuzu birbirine benzeyen iki sözcüğü karıştırmıştır.

2. İkinci kategoriye ilişkin bulgular

İkinci kategoriye oluşturan birleşik fiillerle ilgili eş dizim hataları ve dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Birleşik fiillerle ilgili eş dizim hataları

Eş Dizim Hataları		f.	%
1. kopya yapmak	23. eğitim öğrenmek (almak)	38	%34,2
2. tecrübe almak	24. resim aldım (çektim)		
3. yardım verdim	25. insanlara rahatlık yapmak (vermek)		
4. arkadaş yapmak	26. miras götürmek (bırakmak)		
5. ders okumak	27. tecrübeler vermek		
6. resim almak	28. eğitim devam verir (eder)		
7. tecrübeler vermek (kazandırmak)	29. kahvaltı yiyemeyeceksin. (edemeyeceksin)		
8. nefes solumak (almak)	30. huzur ve mutluluk bulunuyorlar (duyuyorlar)		
9. seyahat yapmak	31. inşaat edilmiş (inşa edilmiş)		
10. fark yapmak (etmek)	32. kavga yapıyor (ediyor)		
11. uyum bulmak (sağlamak)			
12. yardım verdim			

13. ülkesini terk olur (eder)	33. kiralık almak (kiralamak)
14. tecrübe aldım (edindim)	34. gidiş yapmak (gitmek)
15. deneyim verir (kazandırır)	35. kahvaltı yapmak (etmek)
16. bahane vermek	36. doğru alışkanlık almak (edinmek)
17. mücadele yapmak	37. harca olmamalıyız (harcamamalıyız)
18. keşif etmek	38. emir ve nasihat ediyor
19. ders okumak	
20. hayal kırıklığı görmek	
21. hareket yapmak (etmek)	
22. psikolojisini bozduruyor (bozuyor)	

İkinci kategoriye %34,2 hata oranıyla birleşik fiillerle ilgili eş dizim hataları oluşturmaktadır. Bu kategoride isim ve yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller kurulurken oluşan eş dizim hataları tespit edilmiştir. Kategori incelendiğinde “fark etmek” yerine “fark yapmak”, “emir vermek” yerine “emir etmek”, “tecrübe kazanmak” yerine “tecrübe vermek” “resim çekmek” yerine “resim almak” örneklerinde olduğu gibi yanlış yardımcı fiil seçimi hataları oldukça yüksektir. Bazı örneklerde “arkadaşlık kurmak” yerine “arkadaş yapmak” yazılarak hem yanlış yardımcı fiil seçilmiş hem de isim soylu sözcükte gramatikal bir hata yapılmıştır. Bazı öğrencilerin “sınava girmek” birleşik fiili yerine “sınav almak” ifadesini kullanımında ise yine İngilizcedeki “take exam” ifadesinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

3. Üçüncü kategoriye ilişkin bulgular

Üçüncü kategoriye oluşturan gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan eş dizim hataları ve dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan eş dizim hataları

Eş Dizim Hataları	f.	%
1. bazı defa (bazen)	17	%15,3
2. on beş dakika zaman sürer		
3. hiçbir kişi (hiçbiri)		
4. zaman kaybet oluyor (zaman kaybediyor)		
5. daha hem para		
6. başka daha bir şansımız olmaz		
7. yağmur var azaldı		
8. kendi güven olmamışım		
9. para harca ettim		
10. ülkeye zam geldi (pahalı hale geldi)		
11. politik adamların (politikacıların)		
12. sosyal medya ve kullanmak dolay		
13. boş kira ev (kiralık boş ev)		
14. para sıkıntı durumdayım		
15. bir bin		
16. bizi tembel ediyor (tembelleştiriyor)		
17. yaygın oldu (yaygınlaştı)		

İnceleme sonucunda ulaşılan üçüncü kategori, %15,3 hata oranı ile gereksiz sözcük kullanımındır. “Bazen” yerine “bazı defa”; “dünyada 180 ülke var” yerine “dünyada 180 daha ülke var”; “on beş dakika sürer” yerine “on beş dakika zaman sürer” gibi kullanımlar bu hatalara örnek teşkil etmektedir.

4. Dördüncü kategoriye ilişkin bulgular

Dördüncü kategoriye oluşturan yapı bilgisi eksikliğinden kaynaklanan eş dizim hataları ve dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yapı bilgisi eksikliğinden kaynaklanan eş dizim hataları

Eş Dizim Hataları	f.	%
1. Türk insanlar	9	%8,1
2. bu (bunun) gibi		
3. hatalıklar (hata) yapmazdım		
4. uyanıklı olmazsam		
5. Türkçe dil		
6. çok hastalıklar		
7. turmak (tura çıkmak) istiyor		
8. iyi yolculukçu		
9. keşfet ederdim		

Çalışmada tespit edilen eş dizimi hatalarında en düşük ikinci oran, %8,1 ile yapı bilgisi kaynaklı hatalardır. Bu hataların temel kaynağı eklerin ve dilsel yapıların yanlış kullanımı ile yer yer fazla veya eksik sözcük/ek kullanımı olarak tespit edilmiştir. “Türkler” yerine “Türk insanlar”; “bunun gibi” yerine “bu gibi”; “harcadım” yerine “harca ettim” ifadesinin kullanımı en tipik örneklerdir.

5. Beşinci kategoriye ilişkin bulgular

Beşinci kategoriye oluşturan yabancı dil (İngilizce) etkisinden kaynaklanan eş dizim hataları ve dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yabancı dil (İngilizce) etkisinden kaynaklanan eş dizim hataları

Eş Dizim Hataları	f.	%
1. bir geniş salon	7	%6,3
2. bir iyi insan		
3. doksan yüzde (yüzde doksan)		
4. öğrencilerin interaksyonu		
5. Phd yapmak		
6. bir sağlık hayat		
7. seksen yüzde gençler		

Son kategori olan “yabancı dil (İngilizce) etkisi” incelendiğinde İngilizceden Türkçeye çeviri yapılmasının yaklaşık %6,3 oranında hataya sebep olduğu tespit edilmiştir. İngilizcedeki “a/an” ön ekinin etkisiyle “geniş bir salon” yerine “bir geniş salon”; “iyi bir insan” yerine “bir iyi insan” yazımları tespit edilmiştir. Bu ifadelerin İngilizce karşılıklarına bakıldığında “a large hall” ve “a good person” olduğu görülebilir. Benzer şekilde “yüzde” ifadesi yine İngilizce “ninety percent” ifadesinde olduğu gibi “doksan yüzde” olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında yabancı dildeki bir sözcük ile Türkçe sözcüğü yan

yana getirerek yapılan eş dizim hataları da mevcuttur. “Doktora yapmak” yerine “Phd yapmak” ve “etkileşim” yerine “interaksiyon” ifadelerinin kullanımı bu hatalara örnektir.

Tartışma ve sonuç

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM, 2021), dil öğrencisini öğrenimin etkin bir aktörü olarak görür ve eylem odaklı bir yaklaşımı tavsiye eder. İletişimsel dil öğretim yöntemlerinden olan eylem odaklı yaklaşımda öğrenci, öğrenim sürecinde aktif bir rol alır. Bu öğrenme sürecinde iletişimin hedef dilde gerçekleşmesi dil öğrenimini şüphesiz ki olumlu etkileyecektir. Bilişsel dil öğreniminin önemli ismi Krashen’in (1981) meşhur yaklaşımına göre de dil edinimi anlamlı girdilere maruz kalmak yoluyla gerçekleşir. Yeterli miktarda anlamlı girdiye maruz kalınmamasının eş dizimsel hataların önemli sebeplerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğrenimi sürecinde zorluklar ve hatalar kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle dil öğreniminin bileşenini oluşturan unsurların tümünde hatalarla karşılaşılabilir. Bunlardan biri de bu araştırmanın konusunu oluşturan eş dizimlilik hatalarıdır. Eş dizim ifadesi, öğrenciler ve bazı öğretiler için yeni olsa da eş dizim hataları sorunu dil öğrenmenin kendisi kadar eskidir (Hill, 2000, s. 49). Çünkü eş dizimli ifadeler hem sözcük hem de yapı birliktelikleriyle oluşmaktadır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin eş dizimlilik hatalarının tespit edilmesine yönelik yapılan bu çalışmanın sonucunda, hataların sırasıyla; yanlış sözcük seçimi, birleşik fiil hataları, gereksiz sözcük kullanımı, yapı bilgisi hatalarının etkisi, yabancı dil (İngilizce) etkisi olmak üzere beş grupta topladığı görülmüştür.

Bu çalışmada tespit edilen en fazla hata, %36 oranla yanlış sözcük seçimidir. Yani hataların büyük çoğunluğu, bir sözcüğün hangi sözcükle birlikte kullanılacağına bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sözcük bilgisi yeterli olsa bile eş dizimsel yeterliklerin zayıf olması, onları bir ana dili konuşurunun bir arada kullanmayacağı sözcükleri birlikte kullanmaya yönlendirmektedir. Bu tür hataların; sözcüklerin çok anlamlılığıyla ilgili bilgi eksikliği, yakın anlamlı sözcüklerin birbiriyle karıştırılması, bağlamın dışında kullanılan sözcükler, yazılış birbine benzeyen ifadeler ve öğrencilerin ana dillerinden aktarma yapması sonucunda ortaya çıkan yalancı eş değerlik ifadelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Resulov (1995) yalancı eş değer, iki farklı dilde yazılış ve söyleniş bakımından benzer ama anlam bakımından farklı sözcükleri ifade ettiğini belirtir. Kaynak dilden bir sözcüğün hedef dildeki yalancı eş değerinin kullanılması veya eş/yakın anlamlı sözcüklerin yanlış bağlamda kullanılması eş dizim hatalarına sebep olmaktadır. Çerçi vd. (2016, s. 711) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin dil seviyesi arttıkça yanlış sözcük seçim oranlarının da arttığı tespit edilmiş, bunun öğrencinin aktif olarak kullandığı sözcük sayısının artmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bazı durumlarda ana dili Türkçe olanlar da bu tür hatalar yapabilmektedir. Çiçek ve Asar (2023) tarafından yapılan çalışmada, ana dili Türkçe olanların “özellikle yabancı kökenli sözcükleri veya sık ve yaygın bir şekilde kullanılmayan Türkçe sözcükleri kullanırken yapısal ve sözcüksel eş dizim hataları yaptıkları” tespit edilmiştir. Buna engel olabilmek için öğretim materyallerinin ve ders içeriklerinin sözcük öğretimine olduğu kadar eş dizimli ifadelerin öğretimine yönelik de planlanması gerekmektedir. Bazen bir eş dizimlilikte aynı anlama gelen iki sözcükten birini kullanmak doğruyken diğerini kullanmak yanlış olabilmektedir. Bu durumda öğrencilere, Türkçede ancak bu sözcüklerin birlikte kullanıldığının açıklanması gerekir. Bu hataların en büyük sebeplerinden biri de öğrencinin sözcük bilgisinin eksikliğidir. Kısaca bir kişinin söz dağarcığındaki sözcüklerin toplamı (Korkmaz, 1992) veya kişinin kullandığı sözcüklerinin tamamı (Vardar, 2002) olarak ifade edilebilecek olan sözcük hazinesi, dil

öğrenimi ve öğretiminin en önemli unsurlarından biridir. Anderson ve Freebody (1981) kişinin bildiği sözcükleri genişlik ve derinlik başlığı altında iki kavramla açıklar. Özetle, genişlik sözcük hazinesini ifade ederken derinlik ise bunları uygun bağlamlarda kullanabilme yetisidir. Göğüş (1978) ise belirli bir alana özel sözcüklerin bilinme sıklığını da ekleyerek üçüncü bir boyuttan (ağırlık) bahseder. Memiş (2018, s.1277) bir kişinin sözcük bilgisinde bu üç boyutun farklı oranlarda bulunduğunu; bunun da anlama ve anlatma sürecini oluşturan iki farklı sözcük hazinesini oluşturduğunu belirtir. Yani öğrencinin anlamasını sağlayan sözcük bilgisinin yanında üretim becerilerinde kullanacağı sözcük bilgisi her zaman örtüşmemektedir. Bağlamdan hareketle sözcükleri anlamak nispeten daha kolayken üretim becerilerinde (yazma ve konuşma) sözcükleri doğru bağlamda kullanmak daha zordur. Çünkü bağlamı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda, %34,2 oranla ikinci sırada yer alan birleşik fiil hatalarının, isim-fiil şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Korkmaz (2003) birleşik fiilleri bir isim ile bir yardımcı fiilin, iki ayrı fiil biçiminin veya bir isim grubuyla yardımcı fiilin birleşmesi ile oluşan fiil türleri olarak tanımlamaktadır. Bu fiil türleri Türkçede işlek ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Yeşilyurt (2021, s.1625) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 kitabında sadece “et-” ve “ol-” yardımcı fiilleri ile oluşturulmuş 196 birleşik fiil tespit etmiştir. Bu çalışmada, birleşik fiillerin kullanım sıklığına vurgu yapılmıştır. Öğrencilere eş dizimli sözcükleri öğretmenin etkili yollarından biri onların eş dizimlilikle ilgili yaptıkları hataların kaydını tutmak ve bunları yeri geldiğinde derste öğretmeye çalışmaktır; bu amaçla öncelikle eş dizimlilik hataları isim-fiil, zarf-fiil şeklinde gruplandırılıp listelenebilir sonrasında da daha farklı türlerde yapılan hataların listesi hazırlanabilir (Woolard 2000, s. 30). Belirtilen bu yöntemin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması, birleşik fiil hatalarının azaltılmasında etkili olabilir.

Araştırmada, gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan eş dizim hataları %15,3 oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Benzer sonuçlar Altun ve Bekdaş (2021) tarafından yapılan araştırmada da görülmüş, sözcük kullanımında yapılan en fazla hatanın yanlış sözcük kullanımından, ikincisinin ise gereksiz sözcük kullanımından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Demiriz ve Okur (2019, s. 442) yazma becerilerindeki anlam hatalarının büyük kısmının sözcük hataları kaynaklı olduğunu belirtirler. Yıldırım (2023, s.171) bu hataların dil bilgisel, anlam bilgisel ve/veya eş dizimsel hatalar olduğunu belirtir. Türkçedeki zengin metaforik yapı ile eş ve yakın anlamlı sözcük yoğunluğu da bu hatalara sebep olabilir. Bunun yanında sözcük öğrenimini ilişkili oldukları diğer sözcükler ve kavramlarla birlikte, bir başka deyişle bağlam içinde öğrenmeyen dil öğrencilerinin de bu hataları daha sık yapacağı düşünülmektedir.

Bir dildeki yazılı ve sözlü her üründe eş dizimlilerin yer alması doğaldır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarında da çok sayıda eş dizimli sözcük kullanılır. Fakat kitaplarda, bunların öğretimine odaklanan etkinliklere yeterince yer verilmediğinde öğrencilerin bu yapıları kullanabilir duruma gelmeleri zordur. Nitekim Ayabakan ve Tan Elmas (2017) tarafından yapılan araştırmada, ders kitabında eş dizimliler sıkça kullanılsa bile bunların öğrencilerin yazdıkları metinlere yansımadağı tespit edilmiştir. Bu durumda eş dizimsel yeterlik kavramı ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenciler anlatmak istediklerini tam olarak karşılayan eş dizimli ifadeleri bilmediklerinde daha uzun cümleler kurarlar, bu da onların birçok dil bilgisi hatası yapmasına neden olur. Bu durumda öğrenciler, dil bilgisi hatalarını düzeltmeye çalışırlar fakat bunun pek faydası olmaz çünkü hatalar öğrencilerin eş dizimsel yeterliklerinin zayıf olmasından kaynaklanmaktadır (Hill, 2000, s. 49). Bu çalışmada, yapı bilgisi hatalarının etkisiyle oluşan hataların %8,1 oranla dördüncü sırada olduğu görülmektedir. Fakat Hill'in (2000, s. 49) görüşünden yola çıkarak bu hataların da esasen öğrencilerin eş dizimlilik yeterliklerinin zayıf olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca D-AOBM (2021, s.136) dil bilgisel doğruluk başlığı altında; C1 düzeyindeki dil öğrencisinin dil bilgisel hatalarının nadir ve fark edilmesi

zor hatalar olduğunu belirtir. Bununla paralel olarak çalışmada tespit edilen eş dizimi hatalarında en düşük ikinci oranı, yapı bilgisi kaynaklı hatalar oluşturmaktadır.

Öğretici veya öğrencinin öğrenim sürecinde ana dil veya aracı dil kullanımı başka bir tartışma konusu olmakla birlikte ana dilden yapılan çevirilerin birçok hataya sebep olduğu açıktır. Gerek hedef dilin gramer yapısı gerekse kültürel işlevleri sebebiyle birebir çeviri mantığıyla üretilen yazılı metinlerde yanlış yapıma olasılığı daha yüksektir. Bunun yanında günümüzün lingua francası olarak kabul edebileceğimiz İngilizce, birçok uluslararası öğrencinin ikinci dili hatta bazılarının ilkokuldan itibaren eğitim öğretim dilidir. Araştırma kapsamında cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş verileri anlamlı bir fark ifade etmezken anlamlı veri sunan tek betimsel veri iki dilli öğrenci oranının yüksekliğidir. Sınava katılan uluslararası öğrencilerin yaklaşık %87'si iki dillidir ve ikinci dil olarak %50 oranla en çok İngilizce kullanılmaktadır. Yabancı dil etkisi ile yapılan hataların tamamı bu iki dilli öğrencilerden tespit edilmiştir. Bunun yanında yapı bilgisi hataları ağırlıklı olarak ikinci dili Rusça olan Türk soylu öğrenciler tarafından yapılmıştır. Diğer kategorilerde ise birbirine yakın bir dağılım söz konusudur. Araştırmada, yabancı dil etkisiyle oluşan hatalar %6,3 oranıyla beşinci yani son sırada yer alsa da Doğan'ın (2019) çalışmasında yabancı dil etkisine öncelikli olarak değinilmiş, öğrencilerin Türkçe eş dizimli ifadeleri kullanırken ana dillerinden veya ikinci dillerinden etkilendikleri ve kopyalama yaptıkları belirtilmiş, bunun da kullandıkları ders kitabının ve uygulanan öğretim yönteminin eş dizimli yapıları göz ardı etmesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ana dilinden yapılan aktarımın olumsuz etkisi, Türkçeden İngilizceye yapılan çevirilerde de gözlenmiştir (Şen Bartan, 2019).

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak yabancılara Türkçe eş dizimlilik öğretimiyle ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe öğrenen yabancılara yönelik eş dizim sözlükleri hazırlanmalıdır. Hazırlanacak sözlükler Türkçe-İngilizce, İngilizce-Türkçe ya da öğrencilerin ana dillerinde olabilir. Sözlüklerde örnek cümlelere yer verilerek eş dizimli sözcüklerin bağlam içinde kullanımı gösterilmelidir.
2. Ders kitaplarında ve öğretim sürecinde eş dizimli ifadelerin öğretimine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmeli, kavram haritaları vb. teknikler kullanılarak öğrencilerin eş dizimli ifadelerle sık sık karşılaşması sağlanmalıdır.
3. Öğrencilere “eş dizimlilik” kavramının ne olduğu öğretilerek, onların bu konuda bilinç kazanmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler, eş dizimli ifadelerle yönelik sözcük defteri tutmaya yönlendirilmelidir. Çünkü dil öğreniminin genelinde olduğu gibi eş dizimlilik öğrenimi de ancak öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarıyla mümkün olacaktır. Bu alışkanlığı kazanmaları, onların okul süreci bittikten sonra da bilinçli bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilir.
4. Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları ve diğer materyaller hazırlanırken Türkçedeki eş dizimli ifadelerle yönelik yapılan sıklık çalışmalarından yararlanılmalı, böylece öğrencilerin Türkçede en fazla kullanılan eş dizimlilerle karşılaşması sağlanmalıdır.
5. Sözcük öğretiminde olduğu gibi eş dizimlilerin öğretimi de bağlam içinde yapılmalıdır.
6. Bir sözcüğün bütün eş dizimlileri bir anda öğretilmemeli A1 seviyesinden itibaren sarmal bir şekilde verilmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Engin Yayınları.
- Aksan, Y., Mersinli, Ü. ve Altunay, S. (2016). Colligational patterns of Turkish multi-word units. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13 (2), 71-108.
- Allerton, D. (1984). Three or four levels of word cooccurrence restriction. *Lingua*, 63, 17-40. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(84\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0024-3841(84)90030-5)
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Altun, K. ve Bekdaş, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yazım yanlışları ve çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim ve Dil Dergisi*. 2021/2, 1-11.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: research reviews* (pp. 77-117). International Reading Association.
- Ayabakan, M. ve Tan Elmas, N. (2017). *Yabancı dil öğretim kitaplarında eşdizimli sözcüklerin sunumu*, 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri, 13-14 Mayıs 2016, Ankara Üniversitesi, Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları, 163-168.
- Conzett, J. (2000). Integrating collocation into a reading and writing course. M. Lewis (Ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in The Lexical Approach* (pp. 70-87). Language Teaching Publications.
- Creswell, W.J. & Creswell, J. D. (2021). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5th Edition.
- Çalışkan, N. (2014). *Yüksek sıklıktaki adlar: Zaman sözcükbiçimi üzerine derlem temelli bir inceleme*. Pegem Akademi.
- Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 695-715.
- Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli sözlükler. *Turkish Studies*, 4(4), 196-206.
- Çiçek, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metin yazma becerilerinde eşdizimsel örüntüleme görünümleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çiçek, S. ve Asar, A. (2023). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve ortaokul öğrencilerinin eşdizimsel yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (59), 176-191. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1207239>
- D-AOBM (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenim, öğretim ve değerlendirme. MEB Yayınları.
- Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Orthographic depth and orthographic depth of Turkish language. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 9(1), 87-96. Doi: 10.26655/mjltm.2019.1.1
- Doğan, N. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve öğrencilerin eşdizim yeterlikleri. *Journal of International Social Research*, 12(68), 115-122. <http://doi.org/10.17719/jisr.2019.3810>
- Eken, N. T. (2016). Eşdizimlilerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve açıklama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 28-47.
- Elmalı, M. ve Sarıdede, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancıların eşdizimsel örüntüleri algılamaları. *Dilbilim Dergisi- Journal of Linguistics*, 36, 23-46. Doi:10.26650/jol.2021.946113
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20, 29-62.
- Firth, J. R. (1957). Modes of meaning. J. R. Firth (Ed.), *Papers in linguistics 1934-1951* (pp. 190-215).

- Oxford University Press.
- Firth, J. (1968). A Synopsis of Linguistic Theory 1930-1955. In B. Dodd (Ed.), *Selected Papers of J. R. Firth 1952-59* (pp. 1-39). Birmingham: University of Birmingham Press.
- Foster, P. (2001). Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 75-93). Longman.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gündüz, F. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş Türkçesi: Aşçılık hizmetlerinde eşdizimlilik ve öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. C.E. Bazell, C. Catford, M. A. K. Halliday ve R.H. Robins (Eds.), *Memory of J.R. Firth*, London: Longmans. 148-162.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). Language Teaching Publications.
- Işık, İ. ve İşeri, K. (2021). Okul öncesi yabancı çocuklara yönelik eşdizimli sözcükler. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 145-171. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959177>
- İmer, K., Kocama, A., Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Karadağ, B. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşdizimlilik: Bir model önerisi. *Dilbilim Dergisi*, 0(34), 27-56. <http://dx.doi.org/10.26650/jol.2020.003>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kozan, O. (2019). Dil dizgesinde eşdizimlilik: Öğretim odaklı dilbilimsel betimleme örneği. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 251-266. <https://doi.org/10.31464/jlere.570068>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of eLT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Heinle/Cengage Learning.
- Memiş, M. R. (2018). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 439-491. DOI: 10.14812/cufej.399191
- Miles, M. B., Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Ördem, E. (2013). Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: Bir eşdizimlilik çalışması modeli önerisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* 6(11), 905-931. DOI: 10.14520/adyusbd.489
- Özkan, B. (2011). *Türkiye Türkçesinde belirteçlerle fiillerin birlikte kullanılması ve eşdizimlilikleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özkan, B. (2012). Türkiye Türkçesinin eşdizim sözlüğü, *IV. uluslararası dünya dili Türkçe sempozyumu bildirileri kitabı*, C. II, (Ed. M. N. Önal), 22-24 Aralık 2011, Muğla Üniversitesi, Grafiker Yayınevi, 93-102.
- Resulov, A. (1995). Akriba diller ve yabancı eş değerler sorunu. *Türk Dili*, 524, 916-924.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

- Siyanova, A. & Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 429-458.
- Şahbaz, N. K., Çekici, Y. E. ve Çevik, N. (2020). Eşdizimli sözcük öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisine etkisi. G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök ve Ö. Dağ Tarcan (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 11*, Ankara Üniversitesi TÖMER, 127-141.
- Şen Bartan, Ö. (2019). Lexical collocation errors in literary translation. *Dil Dergisi*, 170(1), 71-86. DOI: 10.33690/dilder.528981
- TDK Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 6 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Turan, S. ve Çubukçu, F. (2019). Dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve Türkçede eşdizimli sözcüklere altulamsal bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 486-507. <https://doi.org/10.16916/aded.509711>
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Wach, (2013). *Learning about qualitative document analysis*. DS Practical Paper, <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PPInBriefi%093> adresinden 10.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63(1), 91-120.
- Woolard, G. (2000). Collocation – encouraging learner independence. M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 28-46). Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Yeşilyurt, Ş. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yap- ve et- yardımcı fiilleriyle oluşturulan birleşik fiiller. *Journal of Turkish Language and Literature* (İsmet Çetin özel Sayısı). 7(4) 1613-1629. <https://doi.org/10.20322/littera.904215>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. (Ed. S. Şen, İ. Yıldırım), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 61-93). Nobel Yayınevi.
- Yıldırım, M. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretimi. (Ed. T. Demir, M. Er), *Kuramdan uygulamaya yabancılar Türkçe öğretimi* içinde (s. 163-209). Nobel Yayınevi.

02. Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerine Yönelik Etkinlikler¹

Fatma Nur DOĐAN²

APA: Doğan, F. N. (2024). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerine Yönelik Etkinlikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 19-37. DOI: <https://10.5281/zenodo.13337536>

Öz

İletişimin önemli bileşenlerinden biri de dinlemedir. Dinleme; seslerin işitilmesi, algılanması, kavranması, anlamlandırılması ve zaman zaman tepkide bulunulması adımlarından oluşan zihinsel bir süreçtir. Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerine yönelik etkinlikleri dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalar kapsamında incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma materyalleri 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarıdır. Bu kapsamda her sınıf düzeyinden birer kitap olmak üzere toplam 4 Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Her ders kitabında 8 tema ve her temada 1 dinleme/izleme metni yer almaktadır. Dolayısıyla çalışma kapsamında 32 dinleme/izleme metnine yönelik etkinlikler dinleme süreçlerine göre analiz edilmiştir. Analizler sonucunda dinleme öncesi etkinliklerde en fazla bir konu ile ilgili öğrencilerin kendi yaşamına yönelik soruların ve bir konu ile ilgili neler bildiğinin sorulduğu, metnin başlığı ve görselinden hareketle metne yönelik tahminler yapılmasının istendiğı, bir konu hakkındaki düşüncesinin ne olduğunun sorgulandığı belirlenmiştir. Dinleme sırasında çoğunlukla not alma, tahmin etme, empati kurma, katılımlı dinleme gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Dinleme sonrasında ise çoğunlukla sözcüklerin anlamını tahmin etme, metne yönelik soruları cevaplama, metnin konusunu ve ana fikrini tespit etme, metne farklı başlıklar önerme şeklinde kazanımlarla ilişkili etkinliklerin olduğu görülmüştür. Genel olarak dinleme/izleme metni etkinliklerinde çeşitliliğın sağlanamadığı, benzer etkinlik türlerinin sıklıkla tekrarlandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme/izleme, dinleme/izleme etkinlikleri, Türkçe ders kitabı.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiğı beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiğı beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 20
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.06.2024-**Kabul Tarihi:** 20.08.2024-**Yayın Tarihi:** 21.08.2024; **DOI:** <https://10.5281/zenodo.13337536>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
² Dr., (Elazığ, Türkiye), fatmadgn1414@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7933-9741>

Activities for Listening/Watching Texts in Turkish Textbooks³

Abstract

One of the important components of communication is listening. Listening is a mental process consisting of the steps of hearing, perceiving, comprehending, interpreting and sometimes reacting to sounds. The aim of this study is to examine the activities for listening/watching texts in middle school Turkish textbooks within the scope of pre-listening, during listening and post-listening stages. Document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. The study materials were Turkish textbooks used at the secondary school level in the 2023-2024 academic year. In this context, a total of 4 Turkish textbooks, one from each grade level, were analyzed. There are 8 themes in each textbook and 1 listening/viewing text in each theme. Therefore, within the scope of the study, activities for 32 listening/watching texts were analyzed according to listening processes. As a result of the analysis, it was determined that in the pre-listening activities, students were mostly asked questions about their own lives and what they knew about a subject, they were asked to make predictions about the text based on the title and visuals of the text, and they were asked what they thought about a subject. It was determined that methods and techniques such as note-taking, predicting, empathizing, participatory listening were mostly used during listening. After listening, it was seen that there were activities related to the learning outcomes such as guessing the meaning of words, answering questions about the text, determining the subject and main idea of the text, and suggesting different titles for the text. In general, it can be said that there is no diversity in listening/watching text activities and similar activity types are frequently repeated.

Keywords: Listening/watching, listening/watching activities, Turkish textbook.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 20

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 10.06.2024-**Acceptance Date:** 20.08.2024-

Publication Date: 21.08.2024; **DOI:** <https://10.5281/zenodo.13337536>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

İnsanlar geçmişten günümüze anlama ve anlatma ihtiyacı içerisinde olmuşlar ve bunun için en çok dilden faydalanmışlardır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en temel ve en doğal yol olarak bilinmektedir. Dilin anlama ve anlatma işlevlerini yerine getirmede ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindeki dört temel dil becerisinden yararlanılmaktadır. Bu beceriler içerisinde insanoğlunun ilk ve en çok kullandığı dil becerisinin ise dinleme becerisi olduğu kabul edilmektedir.

Literatürde dinleme üzerine birçok tanım vardır. Dinleme bir kaynaktan gelen sesin işitme organı aracılığı ile işitilmesi, dikkat verilerek algılanması, zihindeki bilgilerle karşılaştırılarak kavranması, anlamlandırılması ve tepki verilmesi ile sonuçlanan aktif bir zihinsel süreçtir (Doğan, 2020). Yine yapılan bir konuşma veya sesli okunan bir yazının sözlü mesajlarını doğru bir biçimde anlama becerisi (Koç, 2009); kişinin dikkatini ve katılımını gerektiren aktif bir eylem (Datta ve Roy, 2024); kişiler arası iletişimi sağlayan bir alım süreci (Epçaçan, 2013); dilsel verilerin çözümlendiği önemli bir öğrenme alanı (Emiroğlu, 2021); bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgu (Karadüz, 2010) olarak çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlamalar dinlemenin duyma, anlama, kavrama, değerlendirme gibi birçok aşama sonucunda ortaya çıkan zihinsel bir süreç olduğunu göstermektedir.

Dinleme becerisi anne karnından itibaren edinilmeye başlayan bir dil becerisidir. Anne karnındaki bebek 5. aydan itibaren çeşitli sesleri duymaya, dışarıdan gelen sesleri işitmeye başlamaktadır. Bu sesler arasında annenin kalp atışları, anne sesi, başkalarının konuşmaları, müzik vb. yer almaktadır (Güneş, 2017). Bu bakımdan dinlemenin oluşabilmesi için öncelikle bireyin sağlıklı bir işitme organına sahip olması gerekmektedir. Sağlıklı olan her bireyde ise doğduktan sonra bu duyu, işlevini devam ettirmektedir (Eyüp, 2020). Ancak işitme ve dinleme kavramları sıklıkla birbiri yerine kullanılmaktadır (Kurudayoğlu ve Kiraz, 2020). İşitme çeşitli seslerin duyulması iken dinleme duyulan bu seslerin zihinde anlamlandırılma sürecidir. Öyle ki işitme için sağlıklı bir duyu organı yani kulak yeterli olabilirken dinleme için zihnin aktif bir şekilde açık olması ve bu sesleri anlamlandırması gerekmektedir. İşitme fizyolojik dinleme ise psikolojik bir süreçtir (Karadüz, 2010). Dolayısıyla seçme veya seçicilik özelliğinden ötürü dinlemenin bilinçli bir süreç olduğunu söylemek mümkündür (Doğan, 2019).

Dinleme; başkalarıyla ilgilenme, onlarla ilgili bilgi alma güdüsü ve bunları yorumlama için gerekli beceri olarak tanımlanabilir (Salisbury ve Chen, 2007). Bu noktada bireyin sosyalleşmesinden onun öğrenme süreçlerine kadar birçok noktada etkisini gösteren dinleme, günlük yaşantıdaki yeri ve kullanım alanları ile çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. Sosyal bir varlık olan insan dünyaya geldiği andan itibaren dinleme ile iletişim süreçlerine dahil olmaktadır. Bu süreçlerde de en önemli yardımcısının dinleme olduğu söylenmektedir (Özcan, 2021). İnsanın hayatında iletişim kurarak nasıl vakit geçirdiğine ilişkin araştırma bulguları dinlemenin %40-50, konuşmanın %25-30, okumanın %11-16, yazmanın ise %9 civarında olduğunu göstermektedir (Tangkakarn ve Gampner, 2020). Dolayısıyla sosyal yaşamda bireyin öğrendiklerinin büyük çoğunluğu dinleme becerisiyle kazanılmaktadır. Bu sebeple kişiler bilgi edinme, zevk alma, eleştirme, değerlendirme gibi sebeplerle belirli bir düzeyde dinleme alışkanlığına sahip olmalıdır (Kavcar vd., 2016). Günlük hayatın bu denli merkezinde olan bir dil becerisinin birçok öğrenmenin de temelinde olduğunu söylemek mümkündür. Öğretim süreçlerinde bireyler yönergeleri takip etme, soru sorma, tartışma, etkili konuşma gibi etkinlikler için sıklıkla dinlemeye başvururlar (Özcan, 2021). Yine bireyler dinleyerek başarıya ulaşırlar, yeni bilgiler edinirler (Aytan, 2019). Dolayısıyla dinleme, kişinin çeşitli konularda bilgiler edinmede ve edindiği bilgileri yorumlayıp hayatına

uyarlamada etkili olduğu için oldukça önemli bir beceridir (Okur ve Beyce, 2013).

İnsanların yaşamında önemli bir rol oynayan dinleme, iletişim becerileri ve dilin dört ana alanı (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içerisinde en temel olanıdır (Gilakjani ve Ahmadi, 2011). Dinleme becerisinde sıkıntı olan bireyler öncelikle konuşma becerisini sonrasında ise okuma ve yazma becerilerini edinmekte zorlanırlar (Doğan, 2019). Örneğin yapılan araştırmalar doğuştan işitme sorunu olan bireylerin konuşmayı öğrenemediklerini, gelişim süreci devam ederken işitme problemi yaşayanların konuşma becerisinin de gerilediğini ortaya koymaktadır. Yine araştırmalar dinleme yolu ile sözcük dağarcığı zenginleşen bireylerin yazma becerilerinin de geliştiğini; dinleme becerisi ile çıkarımlar yapma, ana ve alt konuları belirleme durumlarının okuma becerisinde de ilerlemeye zemin hazırladığını göstermektedir (Aytan, 2019). Tüm bunlar önceleri ihmal edilen bir beceri alanı olan dinlemenin günümüzde üzerinde önemle durulan bir beceriye dönüşmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dinleme becerisi okul öncesi dönemde kendiliğinden doğal bir biçimde edinilir ancak eğitim hayatının başlaması ile birlikte bu beceri sistematik olarak geliştirilmeye ihtiyaç duyar. Bu sebeple öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götüreceği beceri ve alışkanlıkların kazanılmasında ana dili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever, 2000). Çoğunlukla biri konuşurken ses çıkarmamakla özdeşleştirilen dinleme zor, karmaşık ve öğrenilmesi gereken bir işitme boyutudur (Yüksel, 2013). Her ne kadar doğuştan getirilen bir yeti olduğu kabul edilse de dinleme becerisinin kazanılması bir eğitim sürecini de gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011). Dinlemeyi öğretmek, öğrencilere sadece dinleme etkinlikleri vermek ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etmekten daha fazlasıdır. Dinleme öğretimi onlara nasıl dinleyeceklerini öğretmek anlamına gelir (Reed ve Jones, 2021). Yapılan araştırmalar dinlediğini oluş sırasına göre anlatan, söyleneni dikkatle dinleme konusunda eğitilen öğrencilerin diğerlerine göre daha nitelikli olduğunu göstermektedir (Aytan, 2019). Dolayısıyla dinleme becerisinin kendiliğinden ortaya çıkma, doğuştan var olma gibi yanlış kanaatlerle ihmal edilmesine izin verilmemesi (Özcan, 2021); tıpkı okuma, yazma gibi ayrı bir çalışma alanı olan dinleme becerisinin öğretimine de ayrı önem gösterilmesi; diğer beceriler gibi dinlemeye de ayrı bir zaman diliminin ayrılması eğitimcilerle tavsiye edilmektedir (Öz, 2011).

Dinleme önemli aşamalardan oluşmaktadır (Bello, 2018). Dinleme becerilerini geliştirmek için yapılması gereken çalışmaların dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmesi gerektiği söylenmektedir. Dinleme öncesi aşamada zihinsel olarak ön bilgiler ışığında dinlemeye hazırlık yapılmakta; dinleme sırasında ise bilgiler incelenmekte, seçilmekte ve düzenlenmektedir. Dinleme sonrasında ise dinlenenlere yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır (Güneş, 2017). Dinleme sürecinde kişi/kişiler duyduklarının anlamını çözmek için pragmatik, fonetik, fonolojik, sözdizimsel ve anlamsal yeteneklerini bütünleştirirler. Bu sebeple dinleyiciler çeşitli bilişsel aşamalardan geçerler (Danş ve Quan, 2021). Dinleme becerilerini geliştirmek için de zaten öğrencilerin sesleri ayırt edebilmesi, dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilmesi ve ayrıntılı metin ve cümleleri dinleyebilecek bilişsel olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir (Hasibuan ve Male, 2022). Dinleme öncesinde konuya hazırlık olması bakımından ön bilgiler ile çalışma, konu hakkındaki fikirlerini sunma, bildiklerini paylaşma; dinleme sırasında önemli kısımları not etme, metnin devamı ile ilgili tahminlerde bulunma; dinleme sonrasında değerlendirmeler yapma bireylerin dinleme bakımından bilişsel olgunluğa erişmesini ve başarılı bir dinleme süreci gerçekleştirmesini kolaylaştıracak uygulamalardır. Bu sağlandığı müddet dinleme pasif bir eylem olmaktan çıkarak zevkli ve verimli bir süreç hâline gelebilir.

Son senelerde okullarda teknolojik araç gereçler artmasına rağmen eğitim programlarını şekillendiren temel materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitapları hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanılan en önemli kaynaklardır (Uzuntiryaki ve Boz, 2006). Türkçe dersinde dört temel dil becerisi, metinler ve bu metinlerden hareketle oluşturulan etkinlikler aracılığı ile kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Bununla birlikte ülkemizde Türkçe Dersi Öğretim Programları çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarında her temada bir dinleme/izleme metnine yer veriliyor olması, sınıf içerisinde dinleme eğitimine zaman ayrılması noktasında oldukça önemlidir (Doğan, 2019). Ancak ders kitaplarında nicelik olarak fazla olan dinleme etkinliklerinin nitelik olarak istenen düzeyde olmadığı da söylenmektedir (Kaya ve Çiftçi, 2020). Bununla birlikte dinleme becerisinin geliştirilmesi bakımından hazırlanan etkinliklerin tür, içerik veya çeşitlilik açısından niteliği öğrenme sürecindeki başarıyı da doğrudan etkileyecek temel bir unsurdur (Kardaş ve Harre, 2015). Ders kitaplarında dinleme/izleme metinleri kapsamında çeşitli etkinliklere yer verilmesi bu becerinin eğitime katkı sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu yolla öğrencilerin işitsel, görsel unsurlar yardımı ile dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisini de geliştirici nitelikte olması beklenmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerini incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Ders kitabı değerlendirmeleri, titiz çalışmalar sonucunda oluşturulan ders kitaplarının daha çok geliştirilmesine hizmet etmektedir (Ahmed vd., 2015). Literatür incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerine yönelik alan yazında bazı çalışmaların var olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Gündoğdu, 2011); dinleme türlerinin ortaokul Türkçe çalışma kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinde hangi sınıf düzeyinde ne oranda kullanıldığı (Lüle Mert, 2013); ortaokul Türkçe ders kitaplarının dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na göre tasnifi (Savaş, 2014); ortaokul (5-8) Türkçe kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kaya, 2015); 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerindeki kelime öğretim yöntemleri (Fidan, 2019); Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin çeşitli yönlerden incelenmesi (Çiftçi, 2023) üzerine yapılmış çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Dinleme/izleme metnindeki etkinliklerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasına yönelik analizini kapsayan ise bir çalışma mevcuttur (Keray Dinçel, 2019). Dinleme/izleme sürecini aşamaları dikkate alarak yapılandırmanın dinlediğini anlamayı olumlu yönde etkileyeceği kabulünden hareketle bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinde yer alan etkinlikleri dinleme süreçleri ve kazanımları kapsamında incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Ortaokul (5, 6, 7 ve 8) Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinleri dinleme öncesi etkinlikler bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Ortaokul (5, 6, 7 ve 8) Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinleri dinleme sırası etkinlikler bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Ortaokul (5, 6, 7 ve 8) Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinleri dinleme sonrası etkinlikler bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma veri toplama yöntemi olarak gözlem, görüşme, doküman analizi tercih edildiği; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunulmasına ilişkin nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmanın özellikleri arasında olay ve olguları yakından izleme, derinlemesine betimleme yapma, yorumlama, örüntüleri ortaya çıkarma, gerçeklik oluşturma, kuram ve denence ile son bulma gibi nitelikleri saymak mümkündür (Balcı, 2016). Araştırma sürecinden önce elde mevcut olan herhangi bir şey doküman olarak adlandırılmaktadır. Yaygın dokümanlar; resmî kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, tarihsel dokümanlar, günlükler gibi belgelerdir (Merriam, 2018). Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkındaki bilgileri kapsayan yazılı veya görsellerin toplanarak analiz edilmesine dayanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu doğrultuda 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine yönelik etkinlikler incelenmiştir.

2.2. Çalışma Materyali

Çalışmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitapları çalışma materyali olarak belirlenmiştir. İncelenen kitaplara yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma materyallerine yönelik genel bilgiler

Kitap Adı	Yazar/Yazarlar	Editör	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Beşir SEVİM	Buket TAŞ	KOZA
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	Deniz YAVUZ Gökmen KAHRAMAN	-	ANKA KUŞU
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı	Nihat ERDAL	-	DÖRTEL
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı	Selahattin SAYGI	Ayşe KILIÇARSLAN	FERMAN

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde birinci elden kaynaklara ulaşmak amacıyla öncelikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına ulaşılmıştır. İncelemeler neticesinde 5. sınıfa yönelik 1 adet, 6. sınıfa yönelik Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları ve Anka Kuşu Yayınevi tarafından hazırlanan 2 adet, 7. sınıfa yönelik Dörtel Yayıncılık tarafından hazırlanan 1 adet, 8. sınıf düzeyine yönelik ise MEB ve Ferman Yayıncılık tarafından hazırlanan 2 adet Türkçe ders kitabı olduğu görülmüştür. Çalışmada her sınıf düzeyinden bir ders kitabını incelemek amaçlanmıştır. 2 sınıf düzeyinde (5 ve 7) MEB yayınlarına ait ders kitabı olmadığı için MEB'e ait olan kitaplar kapsam dışında bırakılmış, bütün sınıf düzeylerinde yalnızca özel yayınevlerine ait olan kitaplar inceleme materyali olarak seçilmiştir. Seçilen kitaplar EBA üzerinden indirilmiştir. Her kitapta 8 tema olduğu ve her temada