

ANLATIM BOZUKLUĞU TAŞIYAN TÜMCELERİN KABUL EDİLEBİLİRLİĞİ VE KAVRANILABİLİRLİĞİ: ÖĞRENCİ OKURLAR ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME*

Gökhan ÇETİNKAYA**, Hakan ÜLPER***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı anlatım bozukluğu olduğu ileri sürülen farklı ulamlardaki ifadeleri anlaşılabilirlik ve kabul edilebilirlik ölçütüne göre değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Burdur ve Niğde merkez ortaokullarında, liselerinde ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ile Niğde Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracı araştırma grubuna uygulanmıştır. Bu ölçme aracı alan yazında var olan bilimsel çalışmalara dayanarak hazırlanmıştır ve yedi ana ulamdan oluşmaktadır. Bu ulamların her birine ilişkin alan yazında anlatımı bozuk olarak nitelenen üçer örnek seçilmiştir. Böylelikle 21 maddeden (tümceden) oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu araç, anlatımı bozuk 21 maddenin hem kabul edilebilirliğini hem anlaşılabilirliğini ölçmektedir. Toplanan veriler 7 ana ulama göre ayrıştırılarak çözümlenmiş ve sayısal değerler ve yüzdeler olarak sunulmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, 7 ulamda yer alan anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin tümünün katılımcı öğrenciler tarafından yüksek oranda kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunduğu, ayrıca doğru anlamlandırıldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Anlatım Bozukluğu, İşlevsel Dilbilgisi, Türkçe Eğitimi

ACCEPTABILITY AND INTELLIGIBILITY OF SENTENCES WITH DEFECTIVE EXPRESSIONS: A COMPARATIVE STUDY THROUGH STUDENT READERS

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the sentences which are asserted as defective in different categories according to intelligibility and acceptability criterion. Study group of the research is composed of secondary and high school last year students in the center of Burdur and Nigde, Mehmet Akif Ersoy University and Nigde University senior students in 2013-2014 academic year. A measurement tool has been employed to the study group which was developed by researchers. This measurement tool was developed basing on the scientific works in the literature and it consists of seven main categories. 3 samples, which were qualified as defective expressions belonging to these categories were selected from the literature. Thus, a measurement tool consisting of 21 items (sentences) was obtained. This tool measures both acceptability and intelligibility of 21 items with defective expression. The

* Bu çalışma 19-21 Haziran 2014 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye,
e-posta: gokhancetinkaya76@hotmail.com

*** Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur-Türkiye,
e-posta: hakanulper@gmail.com

data collected were analyzed and classified according to seven major categories and presented as numerical values and percentages. According to findings obtained from research data, it is seen that the sentences with defective expressions in seven categories were all found acceptable and intelligibility with high percentage and also accurately comprehended by participant students.

Key Words: Defective Expression, Functional Grammar, Turkish Language Education

1. GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde dile yaklaşımlar kuralcı-betimleyici ikilemi üzerinden tartışılmıştır. Betimsel yaklaşım dilde doğruluğa ilişkin önyargı içermeyen, sürekli değişimin ve gelişimin olduğunu savunan bir yaklaşım iken, kuralcı yaklaşım, dilde doğruluğa ilişkin yargılarda bulunan, doğruluk açısından klasik dilleri örnek alan, dilin eskiden kullanılan biçimlerini tercih eden, kişisel sezilere dayanan bir yaklaşımdır (akt. Duman, 2013). Bu tartışmalar Türkçe açısından da günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Dilde doğru kullanım üzerinden gerçekleşen bu tartışmaların önemli ayaklarından biri de anlatım bozukluklarıdır. Anlatım bozukluğu konusu gerek Türkçe eğitimi açısından gerekse her kademedeki öğrencilerin girdikleri sınavlarda soru sorulan bir alan olması bakımından önemlidir. Son dönemlerde Türkçe alan yazında anlatım bozukluğu ile ilgili çok sayıda çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir. Büyükkiz (2007), 105 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilere kompozisyon yazdırmış ve ardından bu kompozisyonlarda yer alan anlatım bozukluklarını incelemiştir. Toplamda 12 türde 311 anlatım bozukluğu saptamıştır. 8. sınıf öğrencileri üzerinden bir diğer çalışma da Yiğit (2009) tarafından yapılmıştır. 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada ise öğrencilerin yazılı sınav kâğıtları incelenmiştir. İncelenen 1243 tümceden 1124 tanesinin anlatım bozukluğu içerdiği saptanmıştır. Yine hata oranı bakımından en düşük oran Türkçe dersine ilişkin sınavlarda gözükürken, en yüksek hata oranı ise sosyal bilgiler dersine ilişkin sınav kâğıtlarında bulunmuştur. Üstün (2011) ise yazılı anlatım bozukluklarını saptamaya dönük benzer bir çalışmayı 180 öğrenci üzerinden gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin en çok tümce öğeleri ve birbiriyle karıştırılan sözcükler bakımından anlatım bozukluğu içeren hatalar yaptıklarını saptamıştır. Özdem (2012) ise veri tabanı olarak Çanakkale'deki yerel gazeteleri incelediği çalışmada ek eksikliği, ek fazlalığı ve dolaylı tümleç eksikliğine ilişkin anlatım bozukluklarının sıkça yapıldığını saptamıştır.

Yazılı anlatım bozukluklarının saptanmasını amaçlayan bu çalışmalar yanında anlatım bozukluğu konusu farklı bakış açılarıyla farklı amaçlar için de ele alınmış bir konudur. Bu çalışmalardan birinde Bahar (2006), dilbilgisiyle anlatım bozukluğu yapma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada Bahar 8. sınıf öğrencilerinin %90 oranında dilbilgisi kaynaklı yazılı anlatım bozukluğu yaptığını saptamıştır. Hunutlu (2007), 100 lise öğrencisi üzerinden yaptığı araştırmasında anlatım bozukluklarıyla ilgili olarak anlamın ikinci plana itildiğini ve ezbere dayalı yöntemlerin izlendiğini saptamıştır. Pekaz (2007) ise deneysel olarak gerçekleştirdiği çalışmada ipucu ve geri bildirim tekniklerinin anlatım bozukluklarını düzeltmeye etkisini incelemiştir. Pekaz bu çalışmada %80 dolayında bir ilerleme olduğunu saptamıştır. Şamlıoğlu (2011) ise 12. sınıf öğrencileri üzerinden yaptığı araştırmasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin anlatım bozukluklarını gidermek için yaptığı çalışmaları belirlemeyi amaçlamıştır. Şamlıoğlu bu çalışmada öğretmenlerce

yapılan etkinlikler olarak yazılı anlatım çalışması yaptırmak, okuma çalışmaları yaptırmak, konunun önemini diğer öğretmenlere anlatmak, yanlış anında düzeltmek gibi çalışmaların yapıldığını belirlemiştir.

Görüldüğü üzere bu çalışmaların önemli bir kısmı öğrencilerin yazılı metinlerinde ve gazetelerde yer alan anlatım bozukluklarını saptamayı içermektedir; diğer bir kısmı da anlatım bozukluklarının düzeltilmesi, anlatım bozukluklarını düzeltmek için öğretmenlerce yapılanlar, geri bildirim sunmanın etkisi gibi konuları içermektedir.

Bu tür akademik nitelikli çalışmalar yanında konuya ilgi duyanlarca hazırlanmış olan kitapların da olduğu dikkat çekmektedir. *Türkçe Off* (Hepçilingirler, 1997), *Konsantremi Bozma* (Kongar, 1999), *Dil Kiri, El Kiri* (Özel, 2000), *Bir New York Rüyası, Bye Bye Türkçe* (Sinanoğlu, 2002), *Medyada Dil Yanlışları* (Evren, 2007) bunlardan bazılarıdır.

Buraya dek değinilen bu çalışmalar, özünde anlatım bozukluğunu bir bakıma mekanik bir yaklaşımla doğru ya da yanlış çerçevesinde ele almakta ve anlatım bozukluğunun çok önemli bir konu alanı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerın doğru biçimlerini önermekte ve mutlak bir biçimde bu doğru biçimlerinin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak bazı anlatım bozukluklarının doğru biçimine ilişkin alışlagelmişliğin dışında temel alınmış bir ölçüt yoktur. Yıllarca alışlagelmiş olan biçimin dışındaki söyleyişler ya da yazışlar genellikle “bozuk” olarak nitelenme eğilimindedir. Bu yönüyle bu bakış açısı kuralcı ya da dilbilgisel bakış açısı olarak nitelenebilir.

Bu tür çalışmaların yanında konuyu daha farklı bir bakış açısıyla daha farklı bir düzlemde ele alan çalışmalar da vardır. Örneğin Duman (2013), Türkçenin kullanımını konu edinen 12 adet kitaptan topladığı bir bütüncüye incelemiştir. Bu incelemesini dilbilim kuramları düzleminde gerçekleştiren Duman, karşılaştığı kuramsal ve yönetsel yanlışlara dikkat çekmiş ve saptadığı çelişkileri belirtmiştir. Gökdayı (2008) da yine dil kullanımları üzerine ürettiği makalesinde dil kullanımlarının doğru-yanlış karşılığında ele alınışına eleştirel yaklaşarak bu konunun dilbilimsel çerçevede ele alınmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Bu çalışmalardaki bakış açısı ise betimsel ya da dilbilimsel bakış açısı olarak nitelenebilir. İşlevsel dilbilim açısından bir dilde, anlambirimlerin biçim ve değerinden düzenlenişine diğer bir deyişle sözdizime dek her şey değişebilir (Martinet, 1998). Bu bağlamda işlevsel dilbilimin temel ilkelerinden birisi olarak da dilsel gerçeklere saygı duymak ve bu gerçeklerin gözlenmesi ilkesi dikkat çekmektedir. Bu tutuma sahip bir dilbilimci her türlü önselciliği reddederek araştırmada görgü ve deneyimi önemser (Clairis, 2003). Dolayısıyla dilbilim dile ve dil kullanımına kuralcı değil, betimleyici yaklaşıp. Bu yaklaşımda nasıl söylenmesi gerektiği üzerinde değil, nasıl söylendiği üzerinde durur. Yine kurallara aykırı dil kullanımını yanlış olarak nitelemek yerine bireysel farklılık olarak niteler (akt. Gökdayı, 2008). Bu bağlamda dil yetisinin iki temel kavramı olarak dil/söz ayrımı bu konuyu daha anlaşılır kılmaya yardımcı olacaktır. Saussure’e göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür ve insanlar arasındaki uzlaşmadan kaynaklanan toplumsal bir kurumdur. Buna karşın söz bireysel bir eylemdir, dilin uygulanmaya konması ya da gerçekleşmesidir. İnsanlar bir konuda konuşur ya da yazarken seçme özgürlüğüne sahiptir. *Başım “ağrıyor”* yerine *“başımda ağrı var”* diyebilir; ama *“tepesel bir ağrı var”* demesi bugün için biraz zordur. Bununla birlikte kişi iletişimi bozmayacak biçimde normal dilden sapmalar yapabilir. Bu sapmalar onun yaratıcılığını gösterir (Kıran ve Kıran, 2002). Sapmalar gerek sözcük düzeyinde gerekse sözdizim düzeyinde bilinçli olarak değişikliklere gitmeyi, yeni

anlatım biçimlerini kullanmayı, alışılmamış bağdaştırmalar yapmayı, tümce kalıplarını duyulmamış biçimlerde yapılandırmayı içerir. Böylelikle dile yeni bir güç kazandırmayı, okuyan/dinleyenin zihninde yeni değişik tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmayı amaçlar (Aksan, 1999; Özünlü, 2001). Böylelikle “dil”in gücüne karşı dil üzerine insanın gücü ortaya çıkar. Dile bağlı olan insan yeniden dil üzerine etki eder. Dilin insan üzerine yaptığı etkide dilin ve formların yasalılığı, insandan gelen geri etkilerde de özgürlüğün ilkesi vardır (akt. Akarsu, 1998). Dolayısıyla dili kullanmak demek, bir tür zorlamayla yeni buluşlar, yeni aktarımlar, yeni türetmeler ve anlamlar getirmektir. Ancak kimi zamanlar yazarın kullandığı betimlemeler ve sözdizimleri çok güçlü sapmalara neden olduğu için okuyucunun genel dil yetisi bunları irdeleyemez (Özünlü, 2001). Bu durumda da anlaşılabilir olma durumu ortadan kalkacak ve en temel dil işlevi olan iletişim işlevi gerçekleşemeyecektir.

Anlatım bozukluğu adı üzerinde anlatımın bozuk olması ve buna bağlı olarak da göndericiler tarafından aktarılmak istenen içeriğin aktarılamaması ya da istenen biçimde aktarılamaması durumu olarak tanımlanabilir. Bu durumda bir ifadenin bozuk olması beraberinde alıcılarda (okuyucu ve dinleyici) anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşılması anlamına gelmektedir. Bu nedenle, anlatım bozukluğunun iletişimsel etkisinin belirlenmesinde “kabul edilebilirlik” (dil) ve “anlaşılabilirlik” (söz) ölçütü temel olarak alınabilir. Alan yazına göre anlatım bozukluğu taşıdığı düşünülen ifadelerin okurlarca açık ve kesin bir biçimde anlaşılması durumunda ve kabul edilebilir bulunması durumunda bu tümcenin anlatım bozukluğu taşıyıp taşımadığını tartışabilmek olanaklı olacaktır.

Bu bağlamda okuma anlama süreci ve bu süreçte gerçekleşen bilişsel işlemler özellikle “anlaşılabilirlik” ölçütü bakımından önemli duruma gelmektedir. Anlam Bütünleme Modeline göre (Construction-Integration Model), okuma sürecinde dilsel düzey (sözcükler), kavramsal düzey (sözcük ve tümcede anlam) ve durumsal düzey (anlam ve artalan bilgisi bütünleşmesi) olmak üzere üç düzey vardır. Bu üç düzeyi tümleştirmek için yapılandırma ve bütünleştirme olmak üzere iki bilişsel işlem gerçekleştirilir. Birinci bilişsel süreç olan yapılandırma aşamasında dilsel girdiden ve okurun artalan bilgisinden yararlanarak metnin anlamına ulaşırlar; ikinci aşamada ise bu anlam ile okurun genel bilgisi birleştirilir (bkz. Tracey, Morrow, 2006). Metin tabanı, metinde doğrudan anlatılan bilgileri içerir. Metin tabanını oluşturmak için önermeler arası ilişki ağlarına odaklanarak metinden anlamsal bilgiyi çıkartmak gerekir. Bu da birtakım çıkarımsal etkinlikleri gerektirir. Örneğin gönderim ilişkilerini kurmak; tutarlılıkla ilgili boşlukları köprüleme yaparak doldurmak gibi (McNamara, Kintsch, Songer ve Kintsch, 1996).

Psikodilbilimsel okuma kuramına göre ise okuma her şeyden önce bir dilsel süreçtir. O nedenle okurlar okuma sürecinde sözdizimsel, anlamsal ve “biçim-ses” (graphophonic) bilgisi ile ilgili ipuçlarından yararlanırlar. Sözdizimsel ipucu, dilbilgisi ve sözdiziminden yararlanarak diğer sözcüğü kestirebilmeyi; anlamsal ipucu, bir sözcüğün ya da tümcenin anlamından yararlanarak sonraki sözcüğün anlamına ulaşabilmeyi; biçim-ses ile ilgili ipucu ise harflerin biçim ve ses özelliklerinden yararlanarak sonraki sözcüğü tanıyabilmeyi içerir (bkz. Tracey, Morrow, 2006). Dolayısıyla anlatım bozukluğu taşıdığı ileri sürülen kimi alt ulamlardaki tümcelerin -örneğin öge eksikliği, tamlayan ya da tamlanan eksikliği vb. ulamlardaki tümcelerin- bu kuramlarda ileri sürüldüğü gibi, okuma sürecinde dilsel ipuçlarından yararlanarak ve/veya boşlukları köprülemeler yapıp doldurarak anlamlandırmak bu kuramlara göre olanaklı gözükmektedir.

Anlatım bozukluğu ile ilgili araştırmalara ve ilgili kuramsal bilgilere bakıldığı zaman

ortada iki ayrı bakış açısının olduğu dikkat çekmektedir. Dilbilimsel bakış açısı bunu bir dil kullanım tercihi olarak görürken dilbilgisel bakış açısı ise bunun bir yanlış kullanım biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Bu durumda anlatım bozukluğu taşıdığı ileri sürülen ifadelerin dilin en temel işlevi olan iletişim işlevi bakımından okuma anlamlandırma süreci çerçevesinde nasıl bir görünüm sunduğunun saptanması önemli gözükmektedir. Böylelikle anlatım bozukluğu ile ilgili tartışmalara yeni bir pencere açmak ya da yeni bir boyut kazandırmak da olanaklı olacaktır. Yukarıda değinilen bilimsel çalışmaların arasında anlatım bozukluğu taşıdığı düşünülen ifadelerin “anlaşılabilirlik” ve “kabul edilebilirlik” durumuyla ilgili bir çalışmanın olmaması da bu çalışmanın konuya ilişkin bir boşluğu doldurması bakımından önemini artırmaktadır. Bu araştırmanın amacı farklı ulamlardaki anlatımı bozuk olduğu ileri sürülen ifadeleri anlaşılabilirlik ve kabul edilebilirlik ölçütüne göre değerlendirmek ve alan yazındaki bu boşluğu doldurmaktır. Hâliyle bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak olan sonuca bağlı olarak da bazı ifadelerin anlatım bozukluğu taşıyıp taşımadığını tartışmak da bir alt amaç olarak hedeflenmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtı aranacaktır.

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşümleri nasıldır?
2. Lise 12. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşümleri nasıldır?
3. Üniversite 4. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşümleri nasıldır?
4. Öğrenci okurların anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulma durumlarının sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmalı görünümü nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 243 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 39’u MAKÜ, 44’ü Niğde Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden, 47’si Burdur, 44’ü Niğde ili lise 4. sınıf öğrencilerinden ve 36’sı Burdur, 33’ü Niğde ili ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır.

2.1. Ölçme Aracı

Anlatım bozuklukları Türkçede farklı biçimlerde gözükmektedir. Anlatım bozuklukları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında sınıflandırmaların temelde aynı olduğu fakat üst ulamların genel olarak farklı adlarla iki ulamda ele alındığı, ayrıca bazı çalışmalarda yazım ve noktalama yanlışlıklarının üçüncü bir ulam olarak ele alındığı görülmektedir. Anlatım bozukluklarının İlaslan’ın (2007) ve Hunutlu’nun (2007) çalışmalarında “anlamla ilgili yanlışlıklar” ve “cümle yapısıyla ilgili yanlışlıklar” adıyla iki temel ulam altında, Bahadır’ın (2005) çalışmasında “anlamla ilgili bozukluklar”, “dilbilgisi yanlışları” ve “yazım ve noktalama yanlışları” adıyla üç temel ulam altında, Özdem (2012)’in ve Şamlıoğlu’nun (2011) çalışmalarında “anlamla ilgili anlatım bozuklukları” ve “dilbilgisi yanlışları” adlarıyla iki temel ulamda, Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2009)’un çalışmalarında “sözcük

yanlışları” ve “cümle yanlışları” biçiminde iki temel ulamda ele alındığı görülmektedir. Dara (2000) ise her türlü dil yanlışının anlatım bozukluğu adı altında anlatılıp örneklenirildiğini, sözcüğün de bir anlatım içerdiği durumlar olabileceğini; ama genel olarak anlatımın, daha karmaşık bir mekanizma özelliği taşıdığını ve cümleyle, hatta cümlelerin birbirine eklenmesiyle ortaya çıktığını belirtmektedir. Dara (2000) sözü edilen çalışmasında sözcüğü anlatım bozukluğu içinde ele almamakta, sözcük kullanımına dönük yanlışların kolaylıkla düzeltilebileceğini öne sürmekte ve anlatım bozukluklarını tümce düzeyinde ele almaktadır. Ünalın (2006), anlatım bozukluklarını (i) açıklığı bozan anlatım bozuklukları, (ii) duruluğu bozan anlatım bozuklukları, (iii) deyim ve atasözlerinde anlatım bozukluğu ve (iv) dilbilgisi yönünden anlatım bozuklukları olmak üzere dört ulamda ele almakta ve örneklendirmektedir (2006:122-124). Tümce “geleneksel dilbilgisinde anlam açısından eksiksiz sayılan, bir kesinti ya da durakla sınırlanan söz olarak tanımlanırken dağılımsal dilbilimde, öz yeterliği ve sözdizimsel bağımsızlığı olan, kesintili öğelerden oluşan, daha geniş bir parçanın kurucusu olmayan parça olarak” tanımlanmaktadır (Vardar ve diğerleri, 2002: 197-198). Sözcük ise, “kendisinden önce ve sonra bir boşluk bulunabilen, anlam taşıyan birim; bir sözce içinde tek bir biçimbirimden oluşabildiği gibi, tümce içinde gerekli ekleri de almış olan diğer birimlerden bağımsız olarak söylenebilen birim” olarak tanımlanmaktadır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 228-229). Bu çalışmada da dilbilgisel bir yaklaşımla ve alan yazında sözcük ve tümcenin tanımlarından yola çıkılarak anlatım bozuklukları “sözcük temelli” ve “tümce temelli” olmak üzere iki ulamda ele alınacaktır.

1. Sözcük temelli anlatım bozuklukları:
 - a. Gereksiz sözcük kullanımı
 - b. Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı
 - c. Sözcüğün yanlış yerde kullanımı
 - d. Anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımı
 - e. Mantıksal tutarsızlık
 - f. Deyim ve atasözünün yanlış kullanımı
2. Tümce temelli anlatım bozuklukları
 - a. Eksik ya da yanlış tamlama kuruluşu
 - b. Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı
 - c. Eksik ya da fazla öge kullanımı
 - d. Özne yüklem uyumsuzluğu
 - e. Ek fiil eksikliği
 - f. Çatı uyumsuzluğu
 - g. Fiilimsi eksikliği
 - h. Tamlayan eksikliği
 - i. Bağlaç kullanımı

Bu ulamlar içerisinde yer alan mantıksal tutarsızlık, anlamca çelişen sözcükleri bir arada kullanmak, özne yüklem uyumsuzluğu, çatı uyumsuzluğu ve sözcüğün yanlış anlamda kullanımı maddeleri anlatım bozukluğu ve dilin iletişim işlevi bakımından tartışılmayacak maddeler olduğu için kapsam dışı tutulmuştur. Bununla birlikte eylemsi eksikliği; deyim ve atasözünün yanlış kullanımı ise alan öğretmenlerinin görüşleri bağlamında öğrencilerin genellikle anlatım bozukluğu taşıdığına eleştirel bakmadıkları maddeler olduğu için;

bağlaç kullanımı ise biçemle ilgili olduğu için ölçme aracının kapsamından çıkartılmıştır. Ölçme aracı oluşturulurken geri kalan ulamların her birinden üçer ifade seçerek geçerliği sağlanmış bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi yapılandırılmıştır.

“Yaşadığım yer turizm bakımından özellikle çok zengindir”

a. Yukarıdaki tümce kabul edilebilir mi?

evet hayır

b. Yukarıdaki tümce anlaşılıyor mu?

evet hayır

c. Anlaşılıyor ise ne anladığınızı yazınız:

2.2. İşlem Basamakları

İlk aşamada bu farklı sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencilere anlatım bozuklukları ölçeği uygulanmıştır. Uygulama araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu uygulamada öğrenciler tarafından verilen yanıtlar iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede önce kabul edilebilirlik sonra da anlaşılabilirlik durumuna göre bir inceleme yapılmış, ardından da öğrencilerin doğru anlayıp anlamadıklarına bakılmıştır. İki araştırmacının doğru olarak nitelediği cevaplar 1 (bir) puan diğer cevaplar ise 0 (sıfır) puan olarak puanlanmıştır. Tüm veriler SPSS programına işlenmiştir. Sonrasında her bir madde betimsel olarak çözümlenmiş ve tablolar biçiminde sunulmuştur. Ölçekte her bir ulama ilişkin 3 madde yer aldığından bulguların yer aldığı tablolarda frekanslar toplamda katılımcı sayısının üç katı oranında yer almaktadır. Öte yandan, çalışmanın veri tabanını oluşturan katılımcıların bazı maddelere yanıt vermediğinden frekanslar arasında sayısal eşitlik bulunmamaktadır.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin kabul edilebilirliğini ve kavranılabilirliğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, yöntem bölümünde belirtilen araçlarla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular alt amaçlara göre tablo ve açıklamalarla verilerek yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1: Ortaokul öğrencilerinin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının çözümsel görünümü

No	Umlarlar	Kabul edilemez		Kabul edilebilir		Anlaşılamaz		Anlaşılabilir		Doğru Anlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	34	16,4	173	83,6	6	2,9	201	97,1	201	97,1
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	47	22,7	160	77,3	7	3,4	200	96,6	200	96,6
3	Eksik ya da yanlış tamlama kurulumu	34	16,4	173	83,6	2	1,0	205	99,0	205	99
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	42	20,3	165	79,7	7	3,4	200	96,6	200	96,6
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	29	14,0	178	86,0	16	0,5	191	95,5	191	95,5
6	Ek fiil eksikliği	31	15,7	166	84,3	9	4,3	198	95,7	198	95,7
7	Tamlayan eksikliği	17	8,2	190	91,8	4	1,9	203	98,1	203	98,1

Tablo 1'e göre, 8. sınıf öğrencileri 7 ulamda yer alan anlatım bozukluklarını % 77,3 - % 91,8 aralığında kabul edilebilir bulmaktadırlar. Öte yandan, ölçekte yer alan anlatım bozukluklarının % 95,5 - % 98,1 aralığında anlaşılabilir bulunduğu ve yine aynı oranlarda doğru anlaşıldığı görülmektedir. Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin anlaşılabilir bulunma ve doğru anlaşılma oranlarının kabul edilebilir bulunma oranlarından daha yüksek olması dikkat çekicidir.

3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Lise 12. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görünümleri nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2'de gösterilmektedir:

Tablo 2: Lise öğrencilerinin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının çözümsel görünümü

No	Ulamlar	Kabul edilemez		Kabul edilebilir		Anlaşılamaz		Anlaşılabilir		Doğru Anlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	51	18,7	222	81,3	10	3,7	263	96,3	263	96,3
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	57	20,9	216	79,1	25	9,2	248	90,8	248	90,8
3	Eksik ya da yanlış tamlama kurulumu	50	18,3	223	81,7	6	2,2	267	97,8	267	97,8
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	44	16,1	229	83,9	18	6,6	255	93,4	255	93,4
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	59	21,6	214	78,4	25	9,2	248	90,8	248	90,8
6	Ek fiil eksikliği	61	22,3	212	77,7	22	8,1	251	91,9	251	91,9
7	Tamlayan eksikliği	19	7,0	254	93,0	0	0,0	273	100	273	100

Tablo 2'e göre, 12. sınıf öğrencileri 7 ulamda yer alan anlatım bozukluklarını % 77,7 - % 93,0 aralığında kabul edilebilir bulmaktadırlar. Öte yandan, ölçekte yer alan anlatım bozukluklarının % 90,8 - % 100 aralığında anlaşılabilir bulunduğu ve yine aynı oranlarda doğru anlaşıldığı görülmektedir. Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerın anlaşılabilir bulunma ve doğru anlaşılma oranlarının kabul edilebilir bulunma oranlarından daha yüksek olması dikkat çekicidir. Tamlayan eksikliği taşıyan tümcelerın öğrenciler tarafından %100 anlaşılabilir bulunması ve doğru anlamlandırılması, ayrıca diğer ulamlara oranla en yüksek düzeyde kabul edilebilir bulunması dikkat çeken diğer bir durumdur.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Üniversite 4. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görünümleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3'te gösterilmektedir:

Tablo 3: Üniversite öğrencilerinin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının çözümsel görünümü

No	Ulamlar	Kabul edilemez		Kabul edilebilir		Anlaşılamaz		Anlaşılabilir		Doğru Anlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	54	21,7	195	78,3	24	9,6	225	90,4	225	90,4
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	88	35,3	161	64,7	30	12,0	219	88,0	210	84,3
3	Eksik ya da yanlış tamlama kuruluşu	87	34,9	162	65,1	20	8,0	229	92,0	227	91,2
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	80	32,1	169	67,9	32	12,9	217	87,1	217	87,1
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	47	18,9	202	81,1	31	12,4	218	87,6	218	87,6
6	Ek fiil eksikliği	86	34,5	163	65,5	46	18,5	203	81,5	203	81,5
7	Tamlayan eksikliği	55	22,1	194	77,9	7	2,8	242	97,2	242	97,2

Tablo 3'e göre, üniversite 4. sınıf öğrencileri 7 ulamda yer alan anlatım bozukluklarını % 64,7 - % 81,1 aralığında kabul edilebilir bulmaktadırlar. Öte yandan, ölçekte yer alan anlatım bozukluklarının % 88,0 - % 97,2 aralığında anlaşılabilir bulunduğu ve 2. ve 3. ulamlar dışında yine aynı oranlarda doğru anlaşıldığı görülmektedir. Sözcüğün yanlış yerde kullanımı ile ilgili ulamda yer alan tümceler % 88,0 oranında anlaşılabilir bulunmuş fakat % 84,3 oranında doğru anlamlandırılabilmiştir. Eksik ya da yanlış tamlama kuruluşu içeren tümceler de % 92,0 oranında anlaşılabilir bulunmuş fakat % 91,2 oranında doğru anlamlandırılabilmiştir. Belirtilen iki ulamdaki tümcelerin anlaşılabilir bulunma ve doğru anlamlandırılabilme durumları arasındaki farklar çok az düzeyde olduğundan önemli görülmemektedir. Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin anlaşılabilir bulunma ve doğru anlaşılma oranlarının kabul edilebilir bulunma oranlarından daha yüksek olması dikkat çekicidir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu "Öğrenci okurların anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulma durumlarının sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmalı görünümü nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4: Öğrencilerin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının karşılaştırmalı görünümü

No	Ulamlar	Ortaokul				Lise				Üniversite			
		Kabul edilebilir		Anlaşılabilir		Kabul edilebilir		Anlaşılabilir		Kabul edilebilir		Anlaşılabilir	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	173	83,6	201	97,1	222	81,3	263	96,3	195	78,3	225	90,4
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	160	77,3	200	96,6	216	79,1	248	90,8	161	64,7	219	88,0
3	Eksik ya da yanlış tamlama kurulumu	173	83,6	205	99,0	223	81,7	267	97,8	162	65,1	229	92,0
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	165	79,7	200	96,6	229	83,9	255	93,4	169	67,9	217	87,1
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	178	86,0	191	95,5	214	78,4	248	90,8	202	81,1	218	87,6
6	Ek fiil eksikliği	166	84,3	198	95,7	212	77,7	251	91,9	163	65,5	203	81,5
7	Tamlayan eksikliği	190	91,8	203	98,1	254	93,0	273	100	194	77,9	242	97,2

Tablo 4'e göre, öğrencilerin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının karşılaştırmalı görünümü incelendiğinde, sınıf düzeyi düştükçe anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin kabul edilebilir bulunma durumlarının arttığı görülmektedir. Benzer görünüm anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin anlaşılabilir bulunma durumları için de geçerlidir.

4. SONUÇ

Anlatım bozukluğu taşıdığı ileri sürülen tümcelerin kabul edilebilirliğini ve kavranılabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada ortaokul 8., lise 12. ve üniversite 4. sınıf öğrencilerinin durumları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, 7 ulamda yer alan anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin tümünün katılımcı öğrenciler tarafından yüksek oranda kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunduğu, ayrıca doğru anlamlandırıldığı bulgulanmıştır.

En az kabul edilebilir bulunan ulamlara bakıldığında, 8. sınıf katılımcılarının % 77,3 oranla ve üniversite 4. sınıf katılımcılarının % 64,7 oranla en az “*sözcüğün yanlış yerde kullanımı*”nı içeren tümceleri, 12. sınıf katılımcılarının ise % 77,7 oranla en az “*ek fiil eksikliği*” taşıyan tümceleri en az kabul edilebilir bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, en fazla kabul edilebilir bulunan ulamlara bakıldığında, 8. sınıf katılımcılarının % 91,8 oranla ve 12. sınıf katılımcılarının % 93,0 oranla “*tamlayan eksikliği*”, üniversite 4. sınıf katılımcılarının ise % 91,1 oranla “*eksik ya da fazla öge kullanımı*” içeren tümceleri en fazla kabul edilebilir buldukları saptanmıştır.

En az anlaşılabilir bulunan ulamlara bakıldığında, 8. sınıf katılımcılarının 95,5 oranla “*eksik ya da fazla öge kullanımı*” içeren tümceleri, 12. sınıf katılımcılarının % 90,8 oranla hem “*sözcüğün yanlış yere kullanımı*” hem de “*eksik ya da fazla öge kullanımı*” içeren tümceleri, üniversite 4. sınıf katılımcılarının ise % 81,5 oranla “*ek fiil eksikliği*” içeren tümceleri en az anlaşılabilir bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık en fazla anlaşılabilir bulunan ulamlara bakıldığında ise, 8. sınıf katılımcılarının % 90,0 oranla “*eksik ya da yanlış tamlama kurulumu*” içeren tümceleri, 12. sınıf katılımcılarının % 100 ve üniversite 4. sınıf katılımcılarının 97,2 oranla “*tamlayan eksikliği*” içeren tümceleri ez fazla anlaşılabilir bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyleri açısından anlatım bozukluğu içeren tümcelerin kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunma durumları karşılaştırıldığında, üniversite 4. sınıf öğrencilerinin 7 ulamda sınıflandırılan tümcelerin tamamını 8. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha az kabul edilebilir ve anlaşılabilir gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın inceleme konusunu oluşturan 7 ulamın kabul edilebilir bulunma yüzde oranlarının ortalaması temel alındığında üniversite 4. sınıf katılımcılarının ortalamasının 8. sınıf katılımcılarının ortalamalarından % 12,3, 12. sınıf katılımcılarının ortalamalarından % 10,7 daha düşük olduğu görülmüştür. Yani, üniversite öğrencileri anlatım bozuklukları konusunda daha kuralcı bir tutum ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde 12. sınıf katılımcılarının anlatım bozukluğu içeren tümceleri kabul edilebilir bulma durumları da 8. sınıf katılımcılarının kabul edilebilir bulma durumlarından % 1,6 oranında daha düşük bir görünüm sergilemiştir. Yer alan 7 ulamın anlaşılabilir bulunma yüzde oranlarının ortalaması temel alındığında da sonuç değişmemektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın veri tabanını oluşturan ortaokul 8. sınıf, lise 12. sınıf ve üniversite 4. sınıf öğrencilerinin 7 ulamda yer alan toplam 21 anlatım bozukluğu içeren maddeyi yüksek oranda kabul edilebilir ve anlaşılabilir buldukları görülmüştür. Bu maddelerde yer alan tümceleri doğru anlamlandırabilme durumlarına ilişkin oranlar da oldukça yüksektir. Bu durum, anlatım bozukluğu ile ilgili tanımlamaların yeniden ele alınması ve konuyla ilgili bilim uzmanlarından oluşan bir kurulun süzgecinden geçirilmesi konusunda güçlü kanıtlar ortaya koymaktadır. Alan yazına bakıldığında anlatım bozukluklarının birbirinden farklı adlarla ve farklı ulamlarda sınıflandırıldığı dikkati çekmektedir. Örneğin kuramsal bölümde de değinilen bazı kaynaklarda anlatım bozuklukları, “*sözcük yanlışları*” ve “*cümle yanlışları*” ya da “*anlamla ilgili yanlışlıklar*” ve “*cümle yapısıyla ilgili yanlışlıklar*” biçiminde adlandırılıp iki temel ulam altında ele alınırken, diğer bir kaynakta da “*anlamla ilgili bozukluklar*”, dilbilgisi yanlışları” ve “*yazım ve noktalama yanlışları*” biçiminde adlandırılıp üç temel ulamda ele alınmaktadır. Bunlardan başka daha birçok sınıflandırma sayılabilir. Anlatım bozukluklarının tanımlanması ve sınıflandırılması konusundaki kargaşa doğal olarak ders kitaplarına ya da öğrenci kaynak kitaplarına da yansımaktadır. Bu

durum Türkçenin eğitiminde olumsuzluklara neden olabilir. Bunu önlemenin yolu konuyla ilgili çalışmalarda yer alan verilerin bir araya getirilip bilim dalı uzmanlarının oluşturduğu bir kurulun ve Türkçeyi anadili olarak konuşan geniş bir çalışma grubunun süzgecinden geçirilmesidir. Böylece konuya hem içten hem de dıştan bakabilmek olanaklı olacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yay.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınları
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Alkan, Z. N. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bahadır, H. (2005). *Roman hikâye ve günlük gazetelerdeki anlatım bozuklukları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki (İlköğretim II. kademe Uşak örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Büyükikiz, K., K. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözdizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clairis, C. (2003). İşlevsel dilbilim. Günümüz dilbilim çalışmaları. (Der.) Çev., E. Chapelle. İstanbul: Multilingual Yay.
- Dara, R. (2000). *Yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi.
- Demir, T. (2006). *Türkçe dilbilgisi (2. Baskı)*. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.
- Duman, D. (2013). Medyada doğru Türkçe tartışmaları üzerine: Betimleyici-kuralcı yaklaşımlar ve ötesi. *Bilig*, 64, 151-174.
- Esengül, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil ve anlatım yanlışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evren, K. (2007). *Güncel örneklerle medyada dil yanlışları*. İstanbul: Alfa.
- Gökdayı, H. (2008). Dil kullanımını değerlendirmede doğru ve yanlış. *Erdem*, 51, 91-109.
- Hepçilingirler, F. (1997). *Türkçe off*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hunutlu, Ü. (2007). *Lise birinci sınıflarda öğrencilerin yaptıkları anlatım bozuklukları ve bunların giderilmesinde kullanılan metotlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Karabıyık, B. (2006). İlköğretim 6. - 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki dil yanlışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayınları.

- Kıran, Z. ve Kıran A. (2002). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yay.
- Kongar, E. (1999). *Konsantremi bozma*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Martinet, A. (1998). İşlevsel genel dilbilim. Çev., B. Vardar. İstanbul: Multilingual Yay.
- McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, prior knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1–43.
- Özdem, A. (2012). Çanakkale'deki yerel gazetelerin anlatım bozuklukları açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özel, S. (2000). *Dil kiri el kiri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Parlatır, İ. ve Şahin, H. (2010). *Türk dili sözlü ve yazılı anlatım türleri ile anlatım teknikleri*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Pekaz, K. (2007). İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şamlıoğlu, K. (2011). *On ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozuklukları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sinanoğlu, O. (2002). *Bir New York rüyası, "bye bye" Türkçe*. İstanbul: Otopsi.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi (3.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstün, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılarında görülen anlatım bozukluklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yiğit, M. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı sınavlarda yaptıkları anlatım bozuklukları üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.