

BOLVADİN İLÇESİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ
7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA
KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Miray Banu DOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cemil GÜLSEREN

Afyonkarahisar, 2008

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BOLVADİN İLÇESİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK
TÜRLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Miray Banu DOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cemil GÜLSEREN

Afyonkarahisar

Mayıs, 2008

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

BOLVADİN İLÇESİ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Miray Banu DOĞAN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs, 2008

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cemil GÜLSEREN

Bu çalışma, Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki 7. sınıfa giden öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin sözcük türlerini öğrenmeleri üzerinde cinsiyet, sözel akademik benlik düzeyi, Türkçe dersi başarı durumu, sosyo-ekonomik durum ile anne-baba eğitim durumu gibi faktörlerin etkili olup olmadığı da dikkate alınmıştır.

Çalışmanın evrenini, Afyonkarahisar ilinin Bolvadin ilçesindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem olarak da Atatürk İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu ve Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu belirlenmiştir. Belirlenen üç okulun 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 134 öğrenciye, öncelikle Y. KUZGUN tarafından geliştirilen "Sözel Akademik Benlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ile Ailelerinin Eğitim ve Sosyo-Ekonomik Durumları Anketi" uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilere serbest konulu kompozisyonlar yazdırılmış; kompozisyonların araştırmacı ve sınıf öğretmeni

kontrolü altında yazılmasına, ayrıca bir sayfayı geçmemesine dikkat edilmiştir. Kompozisyonlar bir araya getirildikten sonra sözcükler sırayla ayrılmış, tek tek fişlenmiş ve sözcük türüne göre tasnif edilerek anketlerle birlikte bilgisayar ortamında, SPSS Paket Programı ile analiz edilmiştir. Bu analize, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumlarını gösteren karne notları da dahil edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sözcük türleri, cinsiyet, sözel akademik benlik düzeyi, Türkçe dersi başarı durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu

ABSTRACT**A STUDY ON WORD CLASSES THAT 7TH GRADE STUDENTS USE IN
WRITINGS AT CENTRAL PRIMARY SCHOOLS LOCATED IN BOLVADIN
DISTRICIT****Miray Banu DOĞAN****Department of Turkish Education****Humanities, Afyon Kocatepe University****May, 2008****Supervisor: Assistant Professor. Cemil GÜLSEREN**

This study aims to examine whether 7th grade students at central primary schools located in Bolvadin Distrcit are able to comprehend and produce word classes in Turkish appropriately. It has also been intended to scrutinize the effect of gender, verbal academic self level, performance in the Turkish class, socio-economic situation and parents' education background on learning of word classes.

The universe of the study are composed of primary schools in Boldavin Distrcit, Afyonkarahisar. The sampling is made up of three schools, Atatürk Primary School, Gazi Primary School and Fatih Sultan Mehmet Primary School. The participants of the study were 134 7 th grade students who were given "Verbal Academic Self Scale developed by Y. KUZGUN" and Survey of Reading Habits of Primary School Students and Educational and Socio-Economic Background of families designed by the

researcher were applied. The participants were asked to write about free topics which would not be more than only one page. During writing, the researcher and the class teachers observed the participants. After all writings were brought together, words were extracted from the writings and then were written on word cards and classified in accordance with word classes in Turkish. All data regarding word classes were computerized and were analyzed through SPSS program. Grade reports that showed participants' performance were also incorporated into the analysis.

Key words: Word classes, gender, verbal academic self level, performance in the Turkish class, socio-economic situation and parents' education background

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI**İmza**

Danışman Üye : Yrd. Doç. Dr. Cemil GÜLSEREN

Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Nurcan ŞEN

: Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Miray Banu DOĞAN'ın "**Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Üzerine Bir Araştırma**" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 09.06.2008 günü saat 14:00'de Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

ÖNSÖZ

İnsanlar, kendilerine doğuştan armağan edilen dil ile iç dünyalarını çevresindekilere sunarlar ve böylelikle hüznlerini, sevinçlerini, aşklarını, nefretlerini somutlaştırırlar. Her zaman gizemli, ilgi çeken, araştırmalara konu olan dil, bu özelliğini yitirmeyecek ve yeni araştırmalara konu olmaya devam edecektir.

Bu çalışmada dilin en önemli parçası olan kelimeler, türlerine göre incelenmiştir. Araştırma, Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki 7. sınıfa giden öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin sözcük türlerini öğrenmeleri üzerinde cinsiyet, sözel akademik benlik düzeyi, Türkçe dersi başarı durumu, sosyo-ekonomik durum ile anne-baba eğitim durumu gibi faktörlerin etkili olup olmadığı da dikkate alınmıştır.

Yaptığım çalışma boyunca yanımda olan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Cemil GÜLSEREN'e ve içten misafirperverliğiyle bana evlerinin kapılarını açan değerli eşine şükranlarımı sunuyorum. SPSS uygulamalarında yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, çalışmam sırasında benimle beraber olan canım aileme ve öğretmen arkadaşım Yunus AKYASAN'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Miray Banu DOĞAN

ÖZGEÇMİŞ

Miray Banu DOĞAN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans: 2005 Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Lise: 1999 Düzce Anadolu Öğretmen Lisesi

İş/İstihdam

2007- Araştırma Görevlisi. Çağ Üniversitesi İngiliz Dili Edebiyatı Bölümü

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Afyon / Emirdağ 4 Ağustos 1982

Cinsiyet: Bayan

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
GİRİŞ.....	1
I. PROBLEM DURUMU.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	1
III. PROBLEM CÜMLESİ.....	1
IV. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	2
V. SINIRLILIKLAR.....	3
VI. HİPOTEZLER.....	4
VII. VARSAYIMLAR.....	4
VIII. YÖNTEM VE ARAÇLAR.....	4

BİRİNCİ BÖLÜM

I. KAVRAM VE TANIMLAR.....	6
A) ADLAR(İSİMLER).....	6
B) SIFATLAR(ÖN ADLAR).....	13
C) ZARFLAR(BELİRTEÇLER).....	19
Ç) ZAMİRLER(ADILLAR).....	24
D) FİİLLER(EYLEMLER).....	29
E) EDATLAR(İLGEÇLER).....	41

F) BAĞLAÇLAR.....	43
G) ÜNLEMLER.....	50
II. ALAN LİTERATÜRÜ.....	53
A) DİL.....	53
1. DİL NEDİR?.....	53
2. ANA DİLİN ÖNEMİ.....	58
3. ÇOCUĞUN İNSAN OLMA SÜRECİNDE DİLİN ÖNEMİ.....	59
4. TÜRKÇE EĞİTİMİ ÜZERİNE.....	63
4.1. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA TEMEL YAKLAŞIM.....	66
4.2. TÜRKÇE DERSİNİN GENEL AMAÇLARI.....	67
4.3. TEMEL BECERİLER.....	68
4.4. TEMEL DİL BECERİLERİ.....	69
4.4.1. DİNLEME/İZLEME.....	69
4.4.2. KONUŞMA.....	73
4.4.3. OKUMA.....	76
4.4.4. YAZMA.....	81
4.4.5. DİL BİLGİSİ.....	83

İKİNCİ BÖLÜM

I. BULGU VE YORUMLAR.....	93
A) ÖĞRENCİLERİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA YER ALAN SÖZCÜK TÜRLERİNİN DAĞILIMI.....	94
B) ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİ İLE YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİNE İLİŞKİN t TESTİ.....	98
C) ÖĞRENCİLERİN SÖZEL AKADEMİK BENLİK DÜZEYLERİ İLE YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİ ARASINDAKİ KORELASYON.....	99

Ç) ÖĞRENCİLERİN OKUMA SIKLIĞI İLE YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİ ARASINDAKİ KORELASYON.....	99
D) SOSYO-EKONOMİK DURUMLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİNİN SAYISINA İLİŞKİN N X ve Ss DEĞERLERİ (ANOVA).....	100
E) ANNE EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÖĞRENCİLERİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİNİN SAYISINA İLİŞKİN N X ve Ss DEĞERLERİ (ANOVA).....	108
F) BABA EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÖĞRENCİLERİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİNİN SAYISINA İLİŞKİN N X ve Ss DEĞERLERİ (ANOVA).....	116
G) TÜRKÇE DERSİ KARNE NOTLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN YAZILI KOMPOZİSYONLARINDA KULLANDIKLARI SÖZCÜK TÜRLERİNİN SAYISINA İLİŞKİN N X ve Ss DEĞERLERİ (ANOVA).....	124

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

I. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	134
A) SONUÇ.....	134
B) ÖNERİLER.....	135
KAYNAKÇA.....	136
EKLER.....	138

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Sözcük Türlerinin Dağılımı

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin t Testi

Tablo 10. Öğrencilerin Sözel Akademik Benlikleri İle Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Arasındaki Korelasyon

Tablo 11. Öğrencilerin Okuma Sıklığı ile Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Arasındaki Korelasyon

Tablo 12. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerinin Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri Anova Testi

Tablo 28. Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerinin Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri Anova Testi

Tablo 44. Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerinin Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri Anova Testi

Tablo 61. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerinin Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri Anova Testi

KISALTMALAR

- OS** : Okuma Sıklığı
SED : Sosyo-Ekonomik Durum
AED : Anne Eğitim Durumu
BED : Baba Eğitim Durumu
TDKN : Türkçe Dersi Karne Notu
SABD : Sözel Akademik Benlik Düzeyi
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
S : Sayfa
Vb : Ve Benzeri
N : Kişi Sayısı
X : Ortalama
S : Standart Sapma

GİRİŞ

I.PROBLEM DURUMU

Türk dili, günümüzde 250 milyona yakın kişi tarafından konuşulmaktadır. Dilimizin tarihî geçmişini de düşünürsek, büyük bir sorumlulukla karşı karşıya kaldığımız yadsınamaz. İşte bu sorumluluk, Türk dilinin sahip olduğu önemin farkında olmayı ve bu dili koruyup geleceğe aktarmayı gerektirir.

Dilin temel birimlerinden biri olan "kelime" TDK Türkçe Sözlük'te "anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük" olarak ifade edilmiştir. Araştırmada mercek altına alınan konu "kelime"dir.

Bu çalışmayla Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki 7. sınıfa giden öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri araştırılmak istenmiş; öğrencilerin sözcük türlerini öğrenmeleri üzerinde cinsiyet, sözel akademik benlik düzeyi, Türkçe dersi başarı durumu, sosyo-ekonomik durum ile anne-baba eğitim durumu gibi faktörlerin etkili olup olmadığı da dikkate alınmıştır.

Türk eğitim sistemine baktığımızda özellikle dil bilgisi öğretiminde pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktayız. Peki bu sorunlarla başa çıkmanın yolları nelerdir? Dil bilgisi öğretiminde nasıl yöntemler uygulanmalıdır? Uygulanacak yöntemler belirlenirken altı çizilecek kriterler nelerdir? Bu sorularla doğru yanıtlara ulaşmaya çalışılacaktır.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma, Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki 7. sınıfa giden öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

III. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim 7. sınıfa giden öğrencilerin sözcük türlerini (isim-fiil-sıfat-zarf-zamir-edat-bağlaç-ünlem) kullanma düzeyleri nedir?

ALT PROBLEMLER

1. Öğrencilerin sözcük türlerini kullanma düzeyi nedir?
 - a) SED ile öğrencilerin kullandıkları sözcük türleri arasında farklılık var mıdır?
 - b) Cinsiyet ile öğrencilerin kullandıkları sözcük türleri arasında farklılık var mıdır?
 - c) AED ile öğrencilerin kullandıkları sözcük türleri arasında farklılık var mıdır?
 - d) BED ile öğrencilerin kullandıkları sözcük türleri arasında farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin sözcük türlerini kullanma düzeyi nedir?
 - a) OS ile öğrencilerin kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - b) SAD ile öğrencilerin kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

IV. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde insana verilen değer, teknoloji ve ekonomik gelişmelerle birlikte azalmış ve zaman içinde toplumun temelini oluşturan bazı kavramlar kaybolmaya başlamıştır. Kaybolan değerlerin kişiyi ve kişiliği zedeleyici boyutları her geçen gün artmakta ve biz eğitimcilerin sorumluluğunu ciddi anlamda tartışmaya açmaktadır.

Gün geçtikçe toplumumuzun insanlarında paylaşımcılık kaybolmakta, ferdiyetçilik ön plâna çıkmaktadır. Böyle bir ortamda da her şeyi kendi için düşünen, kültürel değerlerin yozlaşmasına karşı duyarsız olan bir genç kesimin oluşması, eğitim sistemimiz üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır.

Eğitim sistemimize baktığımızda öncelikle Türkçenin bu dili kullanan, inceliklerini öğrenen ve onu geleceğe taşımakla görevlendirilen çocuklarımıza öğretilmesinde pek çok sıkıntıyla karşılaşmaktayız. Çocuklarımız Türkçe derslerinde kendi ana dilini hem sözlü hem de yazılı olarak kullanmada zorlanıyor, aynı zamanda dersten soğuma tehlikesi ile karşı karşıya kalıyorlar. Çocuğa Türkçeyi sevdirmek ve Türkçenin kurallarını doğru şekilde kavratmak için sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerine sıkça yer vermek, konuları onların seviyesine uygun hâle getirmek Türkçe

öğretmenlerinin öncelikli görevi olmalıdır. Bu sayede çocuk kendini ifade etme fırsatı yakalayacak, daha kolay sosyalleşecek, dilinin zenginliklerini ve kendine özgü kurallarını öğrenecek ve öğrendiklerini hayatına aktarmada karşılaştığı sıkıntıları en aza indirecektir. En önemlisi ise ana dilini koruma, düzgün bir şekilde kullanma ve geliştirme bilincini kazanacaktır.

Kelime serveti, özellikle yaşa ve çevreye göre değişim ve çeşitlilik gösterir. Bununla birlikte çocuğun içinde yetiştiği ailenin eğitim durumu da kelime servetinin belirleyicilerindendir. Bahsedilenleri dikkate alırsak, yapılan araştırma ile öğrencilerin, kendilerini yazılı olarak ifade ederken kullandıkları sözcük türleri belirlenmekte ve bu sözcük türlerini kavrayıp kullanmada öğrencinin cinsiyetinin, sözel akademik benlik düzeyinin, sosyo-ekonomik durumunun, anne-babasının eğitim durumunun ve Türkçe dersi karne notunun etkili olup olmadığı ortaya konulmaktadır.

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türlerinin incelenmesi ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışma bulunmaması bu çalışmaya başlamamın en önemli nedenidir.

V. SINIRLILIKLAR

1. Bu çalışma, 2007-2008 öğretim yılında, Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim okulları arasından çift şubeye (7/A ve 7/B) sahip üç ilköğretim okuluyla sınırlıdır.
2. Araştırmanın evreni, Bolvadin merkezdeki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki üç okulun 7. sınıfa giden öğrencilerinden oluşmuştur.
3. Öğrencilerin yazdığı serbest konulu kompozisyonların bir sayfa ile sınırlı tutulması istenmiştir.
4. Çalışmanın örneklemini Bolvadin Merkez'deki Atatürk İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu ve Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu'ndaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.
5. Çalışma, okullardaki 7/A ve 7/B şubelerinde öğrenim gören toplam 134 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.

6. Araştırmanın konusu "Bolvadin İlçesi Merkez ilköğretim Okullarındaki 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri" ile sınırlı tutulmuştur.

VI. HİPOTEZLER

1. Öğrenciler, Türkçe derslerinde öğretilen tüm sözcük türlerini kavrayıp cümlede kullanabilmektedir.

2. Öğrencinin Türkçe dersindeki başarısının en yüksek seviyede olması ile sözcük türlerini kavraması arasında fark yoktur.

3. Öğrencinin okuma alışkanlığına sahip olması ile sözcük türlerini kavraması arasında fark vardır.

4. Sosyo-ekonomik durum ile öğrencinin sözcük türlerini kavraması arasında fark yoktur.

5. Annenin mezuniyet durumu ile öğrencinin sözcük türlerini kavraması arasında fark yoktur.

6. Babanın mezuniyet durumu ile öğrencinin sözcük türlerini kavraması arasında fark yoktur.

7. Sözel akademik benlik düzeyi ile öğrencinin sözcük türlerini kavraması arasında fark vardır.

VII. VARSAYIMLAR

1. Öğrencilerin Türkçe derslerinde öğretilen tüm sözcük türlerini kavrayıp cümlede kullanabildikleri varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin, kendilerine uygulanan anketlere geçerli ve güvenilir yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

3. Örneklemin, evreni yeterli seviyede temsil edeceği görüşü benimsenmiştir.

VIII. YÖNTEM VE ARAÇLAR

Uygulama yapılmadan önce Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okulları arasından çift şubeye (7/A ve 7/B) sahip üç ilköğretim okulu belirlendi; çalışmanın okul başarısını ölçmeye yönelik olmadığı, okul idarelerine ve öğrencilere bildirildi.

Seçilen üç okulda, 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören toplam 134 öğrenciye Y.Kuzgun tarafından geliştirilen "Sözel Akademik Benlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ile Ailelerinin Eğitim ve Sosyo-Ekonomik Durumları Anketi" uygulandı. Daha sonra öğrencilere serbest konulu kompozisyonlar yazdırıldı; kompozisyonların araştırmacı ve sınıf öğretmeni kontrolü altında yazılmasına, bir sayfayı da geçmemesine dikkat edildi. Uygulama sırasında öğrencilere iki ders saati süre verildi. Araştırmaya ışık tutması için öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarı durumlarını gösteren karne notları, okul idarelerinden istendi. "SPSS Bilgisayar Paket Programı" kullanılarak da şu çalışmalar gerçekleştirildi:

- Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında en çok ve en az kullandıkları sözcük türlerini tespit etmek için frekans dağılımı yapıldı.
- Cinsiyetin, öğrencilerin kullandıkları sözcük türleri üzerindeki etkisini ölçmek için t Testi yapıldı.
- Öğrencilerin sözel akademik benlik düzeyleri ile kullandıkları sözcük türleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon yapıldı.
- Okuma sıklığı ile öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon yapıldı.
- Sosyo-ekonomik durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve Türkçe dersi karne notları ile öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Anova Testi uygulandı.
- Varyans analizinin sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması hâlinde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla "LSD Testi"nden yararlanıldı.

BİRİNCİ BÖLÜM

I. KAVRAM VE TANIMLAR

A) ADLAR (İSİMLER)

Adlar, evrendeki canlı cansız bütün varlıkları, insan tasavvurundaki somut ve soyut bütün kavramları, tek tek ya da tür olarak karşılayan sözcüklerdir: at, ağaç, aslan, bağ, balık, baş, başak, bitki, böcek, çocuk, çiçek, dağ, demir, deniz, deve, gelin, insan, kuş, tarla, toprak, sınıf, sürü, yaprak, Ali, Kâmil, Ayşe, Çiğdem, Gelibolu, İzmir, Trabzon; başlamak, okumak, anlayış, cesaret, duygu, güzellik, iyilik, rüya vb.

Adları niteliklerine, dildeki görevlerine, şekil yapılarına, kullanılış yerlerine ve taşıdıkları diğer özelliklere göre birbirinden farklı biçimde sınıflandırmak mümkündür. Adlar, ana nitelikleri bakımından şöylece gruplandırılabilir:

1. Somut ve soyut adlar
2. Özel adlar, cins adlar (tür adları)
3. Oluş ve kılış adları

1. Somut ve Soyut Adlar

1.1. Somut Adlar

Somut adlar, duyu organlarımızla görüp kavrayabildiğimiz ve tabiatta madde olarak var olan gerçek nesne ve varlıkların adlarıdır: taş, toprak, arpa, ev, oda, gül, balık, serçe, tavşan, Tekir, İbrahim, Fatma, Serpil, Sevim vb.

1.2. Soyut Adlar

Soyut adlar, görünürde madde olarak var olmayan, duyu organlarımızla kavranamayan; ancak zihnimizde ve tasavvurumuzda var olan kavramlara ve niteliklere

karşılık olan adlardır: adalet, anlayış, cesaret, doğruluk, düşünce, erdem, egemenlik, elem, inanç, insanlık, iyilik, kötülük, yiğitlik, yücelik, neş'e, renk, sevinç, saygı, sevgi, ülkü, üzüntü, zekâ, melek, cin, peri, şeytan vb.

Somut adlar ile soyut adlar arasındaki en önemli ayrılık, somut adların tabiatta gerçekten var olan nesne ve varlıklara verilen adlar olması dolayısıyla, bunların zihinde şekillenmiş belirli tasavvurlarının bulunmasıdır. Nitekim yaprak, gül, güvercin, karpuz, koyun, horoz, timsah sözlerini söylediğimizde, zihnimize hemen bu varlıkların şekillendiğini görürüz. Can, ruh, heyecan, sevgi gibi soyut adlarda ise bunların karşılığı olan kavramları zihnimize şekil olarak canlandıramayız. Bu nedenle soyut kavramlar, kendilerine karşılık olan sözlerle sıkı sıkıya bağlantılı durumdadırlar.

Dil bilimcilerin görüşlerine göre dillerin oluşum ve biçimlenmesinde ilk sırayı somut adlar alır; çünkü insanoğlu herhâlde önce çevresindeki canlı ve cansız varlıklar ile nesnelere adlandırmış olmalıdır. Soyut adlandırmalar ise insanın duygu ve düşüncelerindeki gelişmelere koşut olarak daha sonraki bir evreye girer. Bu bakımdan dillerin gelişme süreçlerinde soyut adlandırmaların somut adlandırmalardan daha sonra yer aldıkları görüşüne varılmıştır.

2. Özel Adlar, Cins Adlar (Tür Adları)

Adlar, varlık ve nesnelere verilmişlerine, yani dilde yüklendikleri görevlere göre de özel adlar ve cins adlar olmak üzere ikiye ayrılır.

2.1. Özel Adlar

Özel adlar, aslında somut adlar içinde özel bir yer tutar. Eğer somut adlardan bir kısmı birer varlığa ad olmuşlarsa, bunlara özel ad denir. Özel adlar, benzerleri bulunmayan, yaratılıştaki tek olan varlıklara verilen adlardır. Başlıca türleri şunlardır:

2.1.1. Kişi Adları:

Orhan, Atatürk, Yavuz, Yavuz, Gönül, Işık, Korkut, Çağlayan, Yüksel gibi.

Türkçedeki özel adlar farklı sınıflandırmalara sokulabilir. Bunlardan bir kısmı kökenleri bakımından aslında birer nesne veya madde adı olan kelimelerin kişilere ad

olarak verilmesi yoluyla özel ada dönüşmüştür: Kaya, Demir, Özdemir, Altın, Elmas, İnci, Yakut, Deniz, Savaş, Yıldırım, Yıldız gibi. Yahut da Türkçede eskiden beri süregelen bir geleneğin devamı veya kalıntısı olarak hayvan ve kuş adlarından kaynaklanmaktadır: Aslan, Buğra, Doğan, Tuğrul, Tonguz, Tosun, Sungur, Sülün, Şahin vb.

Türklerin İslâm medeniyeti alanına girişinden sonra Âdil, Ahmet, Ali, Âkif, Bekir, Cemal, Fatih, İbrahim, İshak, İsmail, Mehmet, Mustafa, Muzaffer, Şinasi, Yahya, Yakup, Yusuf, Ayşe, Fatma, Salim, Semih, Zeliha gibi Arapçadan geçme adlar yaygınlaşmıştır. Bunlara daha yüzlercesini eklemek mümkündür. İslâmî adlar arasında Abdullah, Abdülkadir, Abdüsselâm, Bayram, Cemalettin, Hayrettin, Nurettin, Ramazan, Şemsettin gibi din ve kullukla ilgili olanlar da vardır.

2.1.2. *Hayvan Adları:*

Hayvan adları, cins adlarının kedi, köpek, at, kuş, maymun, fil, inek, koyun gibi hayvanlara verilmesinden oluşmuş özel adlardır: Ağca, Ağcabey, Boncuk, Minnoş, Pamuk, Samur, Sarman, Tekir (kedi adları); Arap, Aslan, Finoş, Karabaş, Kocabaş, Ponpon, Üzüm, (köpek adları); Sarıbaş, Sütana (inek Adları); Maviş, Yeşim (muhabbet kuşları); Benekli Kız, Bey Karaca, Bilgetay, Gülpaşa, Goncagül, Leventhan, Samgüneşi, Sümer Güneşi, Rüzgârın Kızı, Sancak Gülü, Şakmaz, Yaşarhan (at adları) vb.

2.1.3. *Millet, Devlet, Topluluk, Boy ve Aşiret Adları:*

Türkler, Türk milleti, Türkiye Cumhuriyeti, Fransızlar, Fransız milleti, Amerika Birleşik Devletleri, Osmanlı Devleti, Osmanlı İmparatorluğu, Çinliler, Karahanlılar, Koreliler, Oğuzlar, Türkmenler, Selçuklu Devleti, Aşarlar, Çepniler, Karakeçililer, Akkoyunlular, Karakoyunlular vb.

2.1.4. *Kıt'a, Ülke, Yer, Şehir, Irmak vb. Adları:*

Almanya, Çin, İngiltere, İzlanda, Japonya, Türkiye, Ankara, Amasya, Erzurum, İzmir, İstanbul, Londra, Washington, Akdeniz, Atlas Okyanusu, Marmara Denizi,

Karadeniz, Dicle, Fırat, Kızılırmak, Meriç, Alp Dağları, Altay Dağları, Toros Dağları vb.

2.1.5. Dil, Din, Mezhep ve Tarikat Adları:

Almanca, Azerbaycan Türkçesi, Kazak Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Hintçe, Japonca, Korece; Hıristiyanlık, Müslümanlık, Musevilik, Nesturilik, Bektaşilik, Mevlevîlik, Nakşibendîlik, Sünnîlik, Şîîlik vb.

2.1.6. Kurum, Kuruluş, Devlet, Okul, Makam vb. Adları:

Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi, Başbakanlık Devlet Plânlama Teşkilâtı Müsteşarlığı, Emekli Sandığı Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Kütüphane Başkanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türk Dil Kurumu (TDK), Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Türk Kadınının Sosyal Hayatını Araştırma Derneği, Üniversiteli Kadınlar Derneği, İçişleri Bakanlığı, Dışişleri Bakanı, İş Bankası Genel Müdürü vb.

2.1.7. Saray, Köşk, Villâ, Apartman, Otel, Cami, Gemi, Uçak, Sandal gibi Bina Araç ve Benzerlerine Cins Adlarından Tarihî ve Coğrafi Adlardan veya Kişi Adlarından Alınarak Verilen Adlar:

Beyaz Saray, Çankaya Köşkü, Dolmabahçe Sarayı, Büyük Ankara Oteli, Amiral Nelson Gemisi, Ertuğrul Yatı, Savarona Yatı, Lâle Apartmanı, Kuğulupark Apartmanı vb.

2.1.8. Gazete, Dergi, Ansiklopedi, Kitap, Roman vb. Adları:

Hürriyet gazetesi, Milliyet gazetesi, Sabah gazetesi, Newsweek gazetesi, Türk Dili Dergisi, Türkoloji Dergisi, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, Millî Tettebular Mecmuası, Türkiyat Mecmuası, İslâm Ansiklopedisi, Türk Ansiklopedisi, Divan-ı Lûgat-it Türk, Kutadgu Bilig, Fuzulî Divanı, Lehçe-i Osmanî, Türkçe Sözlük, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Safahat, Siyasî Hikâyeler, İbiş'in Rüyası, Saatleri Ayarlama Enstitüsü vb.

2.2. Cins Adları (Tür Adları)

Cins adları, aynı türden olan canlı cansız bütün varlık ve kavramlara verilen ortak adlardır. Bu adlar, özel adlarda olduğu gibi belirli tek bir varlık veya nesneyi göstermezler. Aynı türden olan varlık ve kavramlardan birine, bir bölümüne veya hepsine ad olan sözcüklerdir: ağaç, ana, baba, bitki, at, kuş, kuzu, güvercin, ördek, şeftali, zeytin, ev, otel, saray, han, hamam, göz, boyun, kalp, topuk, süngü, süzgeç, tüfek, yer, gece, gündüz, hava, ışık, ses vb.

3. Oluş ve Kılış (Hareket) Adları

Bu gruba giren adlar, herhangi bir varlık veya nesneyi gösterme yerine, bir oluş ve kılışın veya bir durumun adıdır. Aslında fiillerdeki oluş ve kılışlar her zaman bir ad biçimi ile adlandırılır: anlamak, dinlemek, gelmek, okumak, serinlemek, yaymak; dinleme, gönderme, hızlanma, yetinme; anlayış, bekleyiş, direniş, özeniş gibi.

Dicle'nin içi okuyup yükselmek hırsları ile yanıyordu. Ancak bilmek, hattâ o yolun olduğunu görmek bir işe yaramıyordu.

Kendini öldürmenin ne faydası olur konuşmanın inceliklerini bilmek gerekiyor.

Koca mermi bölüğün siperine doğru istikamet aldı, havadan onun uçuşunu takip eden gözleri iri dairelerle açılmıştı.

Adların Yapıları Bakımından Sınıflandırılmaları

Adları dildeki anlam ve görevleri dışında, kelime yapıları yani şekil bilgisi açısından taşıdıkları ayrılıklara göre de bir sınıflandırmadan geçirerek dört gruba ayırmak mümkündür. Bunlar:

- 1- Basit (yalın) adlar,
- 2- Türemiş adlar,
- 3- Kalıplaşmış adlar,
- 4- Birleşik adlardır.

1. Basit (Yalın) Adlar

Basit adlar, kök durumunda olan ve herhangi bir türetme ekiyle genişletilmemiş bulunan tek kelimedenden ibaret adlardır. Türemiş ve birleşik adların dışında kalan bütün adlar yalın ad grubuna girer: Ali, Aynur, aş, av, ay, ana, baba, bağ, bahçe, buz, dağ, deniz, dil, dokuz, el, eş, Filiz, fişek, Gamze, iğne, inek, kuzu, kütük, otuz, Lâle, Mehmet, Sahavet, saç, su, taş, tepe vb.

Dilimizde, cins ad türündeki yalın adlardan bir kısmı aralarında ses yakınlığı bulunan eş veya zıt anlamlı iki kelimedenden oluşan birer ikileme biçimindedir: ana baba, bağ bahçe, bet beniz, çanak çömlek, çör çöp, çoluk çocuk, dağ taş, dere tepe, değiş tokuş, dirlik düzenlik, döl döş, düğün dernek, hesap kitap, kul köle, soy sop, tas tarak, toz toprak vb.

1.1. Yansımali (Ses Taklîdî) Adlar

Ses yansımali kelimeler tabiattaki canlı, cansız varlıklar tarafından çıkarılan çeşitli seslerin, tek kelime ile doğa seslerinin ve bazı hareketlerin olduğu gibi dile aktarılarak adlandırılmasına dayanan birer ad durumundadır: cız, çat, cıs, fis, kıs, tak, tık, şap, şıp, pat, pıs, vız gibi.

2. Türemiş Adlar

Türemiş adlar, ad kök ve gövdelerine türetme ekleri getirilerek kurulan ve yeni kavrama karşılık olan adlardır. Bunlara “köken” diyen gramer yazarları da vardır.

Türemiş adlar ya ad veya ad soylu sözlerden yahut da fiillerden ad türeten eklerle kurulur. Türkiye Türkçesinde bu yolla kurulmuş pek çok ad ve bu yolla türetilen birçok ek vardır.

2.1. Addan Türemiş Adlar

Bu gruptaki adlar +CA, +CA, +CAk, +CI, +CIk, +CII, +DAk, +DAş, +dİrk / +dUrUk, +AgI, +AIAk, +IAk, + / Ik, +I gibi çeşitli eklerle kurulmuş ve birbirinden farklı özellikte adlar oluşmuştur: karaca, sivilce, Sapanca, Yenice, oyuncak, işçi, eczacı, dalgacı, inatçı, demirci, bademcik, tomurcuk, balıkçıl, güvercin, ışıldak, çekirdek,

yoldaş, boyunduruk, topaç, buzağı, topalak, yaşıt, atak, yazlık, yolluk, gürültü, tıkırtı gibi.

2.2. *Fiilden Türeyen Adlar*

Bu adlar -CA, -CAk, - (I)ç, /- (U)ç, - (A)k, -AmAk, -Ga, -GAç, -GI/-GU, -GIIn/ -GUn, -I/-U, -IcI/ -UcU, - (I)m /- (UM)m - (I)n (- (U)n, - (I)nç / - (U)nç, -Iş/-Uş, - (I)t/ - (U)t, - (I)ntI / - (U)ntU, -mAç, -nAk vb. eklerle kurulmuş ve birbirinden farklı anlamlarda adlar oluşmuştur: düşünce, çekiç, kürek, kaçak, değnek, damga, süpürge, sömürge, süzgeç, atkı, içki, burgu, yapı, çatı, sürü, gezinti, görücü, alım, satım, yudum, güvenç, yürüyüş, soruşturma, umut, yoğurt, yırtmaç gibi.

2.3. *Birleşik Adlar*

Türkçede kelime yapma yollarından biri de birleştirmedir. Birleştirme yoluyla kurulan sözler içinde birleşik adlar önemli yer tutar.

Türkiye Türkçesinde kişi ve yer gösteren özel adların bir kısmı bu yolla oluşmuştur.

Birleşik adlarda bazen birleşigi oluşturan her söz kendi anlamını koruyarak birleştirmeye katılır: akciğer, Ankara Belediyesi, basım evi, göz bebeği, giriş kapısı, göz kapağı, susam helvası, Yardım Sevenler Derneği, yol parası, Ziraat Bankası gibi. Bazen de birleşigi oluşturan sözlerden biri veya ikisi birden, varsa üçü birden benzetme yoluyla bir anlam kaymasına uğrayarak ilk anlamlarından farklı birer anlam kazanırlar: aslanagzı, ateş böceği, Çanakkale, devetabanı, dilberdudağı, gecekondü, hanımeli, imam bayıldı, Osmaneli, şekerpare vb.

Bunlar arasında cumartesi (<cuma ertesi), Karesi (<Kara isi), İmralı (<Emir Ali), kahvaltı (<kahve altı), kaynana (<kayın ana), kaynata (<kayın ata), pazartesi (<pazar ertesi), sütlaç (<sütlü aş) gibi ses ve hece kaynaşması ile oluşmuş bulunanlar da vardır.

Adlarda Sayı, Teklik ve Çokluk:

Adlar, varlık ve nesnelerin yalnız kendisini değil, sayı ve miktarlarını da bildirdikleri için dillerde bir de sayı kategorisi oluşmuştur.

Türkiye Türkçesinde adlar sayı bakımından ya teklik ya da çokluk gösterirler. Böylece dilimizde teklik ve çokluk biçiminde yalnız iki sayı türü bulunmaktadır. Cins adları yalın durumları ister somut ister soyut olsun hep teklik, +/-ar eki almış olarak da hep çokluk bildirirler: ağaç / ağaçlar, anne / anneler, deniz / denizler, göz / gözler, şehir / şehirler, dert / dertler, sevgi / sevgiler gibi.

Cins adların bir kısmı da bir topluluğa ad olmuştur: alay, bölük, demet, dizi, halk, hevenk, küme, millet, ordu, öbek, sınıf, sürü, takım, yığın vb.

Topluluk adları da öteki adlar gibi +/-Ar çokluk eki alabilirler: alaylar, kötülükler, diziler, kümeler, milletler, ordular, öbekler, sürüler, yığınlar vb.

B) SIFATLAR

Sıfatlar, vasıf ve belirtme isimleridir. Nesnelerin çeşit çeşit vasıfları, çeşit çeşit belirtileri vardır. İşte sıfatlar, bu vasıfların ve belirtilerin isimleridir. Demek ki sıfatlar, nesnelere vasıflandırma ve belirtme suretiyle karşılayan kelimelerdir. Nesnelerin kendilerinin adları asıl isimlerdir. Sıfatlar ise nesnelerin kendilerinin değil, vasıflarının adlarıdır. Meselâ yeşil göz, sıcak oda, iki kişi misallerinde yeşil, sıcak, iki yanlarındaki isimlerin sıfatları; yeşil, sıcak, iki misallerinde ise yeşilin, sıcakın ve iki sayısının isimleridir.

Sıfatlar, birlikte kullandıkları isimleri, daha doğrusu o isimlerin karşıladığı varlıkları iki şekilde vasıflandırır, onların ya iç vasıflarını veya dış vasıflarını belirtirler. Varlığın iç vasıfları kendi bünyesinde olan vasıfları; dış vasıfları ise kendi bünyesine yapışık olmayan, kendi bünyesi dışındaki durumu ile ilgili bulunan vasıflarıdır. Varlığın kendi vasıflarını ifade eden sıfatlara vasıflandırma sıfatları, varlığın dış vasıflarını ifade eden sıfatlara ise belirtme sıfatları adı verilir. Vasıflandırma sıfatları, varlıkların vasıflarını; belirtme sıfatları ise varlıkların yerini, sayısını ve diğer dış durumlarını bildiren sıfatlardır.

1. Vasıflandırma (Niteleme) Sıfatları

Adları niteleyen sıfatlara niteleme sıfatları denir. Niteleme sıfatları genellikle varlıkların iyi, kötü, sarı, az, çok gibi özelliklerini belirtir.

Büyük ev, küçük oda, çalışkan öğrenci, güzel kız, çirkin adam, iyi insan, boş kutu, az para, çok iş, ağaçlı yol, yeşil yaprak gibi.

Niteleme sıfatları dörde ayrılır:

1.1. Karşılaştırma Sıfatları:

Varlıkları karşılaştırarak niteleyen sıfatlara karşılaştırma sıfatları denir. Karşılaştırma sıfatları, adları üç derecede niteler:

çalışkan öğrenci — daha çalışkan öğrenci — en çalışkan öğrenci

Varlıkları karşılaştırmak istediğimiz zaman niteleme sıfatlarının önüne daha, en sözcüklerini getiririz. Bu durumda daha, en sözcükleri belirteç görevini üstlenir.

1.2. Pekiştirme Sıfatları:

Bir varlığın niteliklerinin üstünlüğü ve en yüksek derecesi pekiştirme sıfatları ile gösterilir. Türkçede ön ek yalnızca pekiştirme sıfatlarında görülür. Bu ön ek, bir ekten çok, sıfatın önüne gelen hece biçimindedir:

beyaz — bembeyaz : çok beyaz, en beyaz

kara — kapkara : çok kara, en kara

temiz — tertemiz : çok temiz, en temiz

doğru — dosdoğru : çok doğru, en doğru

1.3. Küçültme Sıfatları:

Bir kavramı küçülten sıfatlara küçültme sıfatları denir. Küçültme ekleri, sıfatlardan sonra gelerek sıfatın gösterdiği anlama yakın ya da benzer yeni bir anlam verir.

Küçültme sıfatları, aşağıdaki ekleri alır:

Küçültme ekleri: -ca (-ce)
 -cık (-cik, -cuk, -cük)
 -ımsı (-imsi, -umsu)
 -ımtırak (-imtrak, -umtırak)

-ca (-ce):

temizce bir ev — temize yakın bir ev (tam temiz değil)

-cık (-cik, -cuk, -cük):

ufak — ufacık Ben bu ufacık odada oturuyorum.

-msı (-ımsı, -imsi, -umsu):

yeşil → yeşilimsi Ayşe'nin yeşilimsi elbisesi ona çok yakışmış.

-mtırak (-ımtırak, -imtrak, -umtırak):

beyaz → beyazımtırak Fatma Hanım beyazımtırak bir elbise giymişti.

1.4. Unvan (San) Sıfatları:

Özel adlardan önce ya da sonra kullanılan rütbe, meslek, saygı gibi durumları belirtilen sözcüklere unvan sıfatları denir. Unvan sıfatları, bazı yönlerden diğer sıfatlara benzemez. Bir sözcüğün sıfat olabilmesi için adlardan önce gelmesi gerekir. Oysa bazı unvan sıfatları, adlardan sonra da gelmektedir. Adlardan sonra gelen sıfatlar ise genellikle yüklem görevini üstlenmektedir. Örneğin bey, paşa sözcükleri yalnızca adlardan sonra kullanılabilir. Oysa bir sözcüğün sıfat olabilmesi için mutlaka adlardan önce gelmesi gerekir. Bu durumda yapılacak tek şey, bazı unvan sıfatlarını kural dışı bir durum olarak değerlendirmektir. Unvan sıfatlarını üç grupta sınıflandırabiliriz:

1.4.1. Adlardan önce gelen unvan sıfatları:

Sayın Ayşen Işık

Mareşal Fevzi Çakmak

Bay İsmail Yüce

Hoca Ahmet Yesevi

Bayan Serpil Öztürk	Yüksek Mühendis Erdem Güngör
Prof. Dr. Cahit Kavcar	Kraliçe Elizabeth
Genel Müdür Ali Acar	

1.4.2. Adlardan sonra gelen unvan sıfatları:

Özgür Bey	Şehriban Hatun
Filiz Hanım	Mete Han
Hasan Efendi	Babür Şah
Oğuz Kağan	Zeynep Hala

Unvan sıfatlarını bazı dilciler hitap sözcükleri olarak kabul etmektedir.

1.4.3. Hem adlardan önce hem de sonra gelen unvan sıfatları¹:

Nasrettin Hoca	Orhan Gazi
Hoca Nasrettin	Gazi Mustafa Kemâl
Hasan Çavuş	Çavuş Hasan

2. Belirtme Sıfatları:

Adları sayı belirterek, göstererek, soru sorarak ya da belgisiz olarak belirten sıfatlara belirtme sıfatları denir. Belirtme sıfatları dört bölüme ayrılır:

2.1. İşaret Sıfatları:

Adları göstererek belirten sıfatlara işaret sıfatları denir. İşaret sıfatları bu, şu, o sözcüklerinden oluşur.

bu

Yakın için kullanılan işaret sıfatıdır. İşaret edilen nesnenin yakında olduğunu bildirir: bu (yazı), bu (ağaç), bu (söz) misallerinde olduğu gibi.

¹ Zeynep KORKMAZ, Türkiye Türkçesi Grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları: 827, Ankara, 2003

şu

Biraz uzak için kullanılan işaret sıfatıdır. İşaret edilen nesnenin biraz uzakta olduğunu bildirir: şu (ev), şu (çocuk), şu (gün) misallerinde olduğu gibi.

o

Uzak için kullanılan işaret sıfatıdır. İşaret edilen nesnenin uzakta olduğunu belirtir: o (gün), o (yer), o (güzellik) misallerinde olduğu gibi.

2.1.2. Soru Sıfatları:

Soru sıfatları, adları soru yönünden belirtir. Soru sıfatları genellikle ne, ne kadar, nasıl, nice, ne gibi, ne biçim, kaç, kaçınıcı, kaçar, hangi, ne türlü gibi sözcüklerden oluşur.

ne : Siz ne iş yapıyorsunuz?

nasıl : Nasıl kitap istiyorsunuz?

nice : Kötü günlerimde nice arkadaşlarım beni yalnız bıraktı.

ne gibi : Sizin ne gibi sorunlarınız var?

ne biçim : Sizler ne biçim insanlarla çalışıyorsunuz?

kaç : Otelde kaç gün kalacaksınız?

kaçınıcı : Kaçınıcı sınıfta okuyorsun?

hangi : Siz hangi evde oturuyorsunuz?

ne türlü : Siz ne türlü işler yapıyorsunuz?

2.1.3. Belgisiz (Belirsizlik) Sıfatlar:

Belirsizlik sıfatları, nesnelere belirsiz olarak bildiren sıfatlardır. Bu sıfatlar nesnelere dış vasıflarını, bilhassa sayılarını, miktarlarını belirsiz olarak bildirir, belirsiz bir şekilde ifade ederler. Belirsizlik sıfatı olarak kullanılan başlıca isimler şunlardır:

bir

bir (gün), bir (kız), bir (akşam) misallerinde olduğu gibi bir sayı değil, bir belirsizlik ifade eder; nesnenin muayyen olmadığını, gayri muayyen olduğunu gösterir.

bütün

bütün (gün), bütün (çocuklar)

başka

başka (yer), başka (gün)

bazı

bazı (gün), bazı (geceler)

her

her (yer), her (gün)

kimi

kimi (gün), kimi (insan)

çoğu

çoğu (zaman), çoğu (gün)

çok

çok (kimse), çok (şey), çok (ev), misallerinde aslında ve tek başına zarf dediğimiz isimlerden olan çok, isimlerden önce gelince nesnenin sayısını belirsiz olarak gösteren sıfat vazifesini görür.

hiç

hiç (bir), hiç (kimse)

falan, filan, falanca, filanca

falan (adam), filan (yer),

2.1.4. Sayı Sıfatları:

Adları sayı yönünden belirten sözcüklere sayı sıfatları denir. Sayı sıfatları şu bölümlere ayrılır:

2.1.4.1. Asıl Sayı Sıfatları:

Sayı adları, başka bir adın önüne geldikleri zaman sayı sıfatlarını oluşturur:

Küçük çocuk için üç litre süt aldım.

Eşimle tam kırk yıl mutlu bir hayat yaşadık.

Karadeniz'de havalar on iki ay yağışlı geçer.

2.1.4.2. Sıra Sayı Sıfatları:

Sayı sıfatlarının sonuna -ıncı eki getirilerek sıra sayı sıfatları yapılır: birinci adam, üçüncü sınıf, yüzüncü yıl, elli ikinci alay gibi.

2.1.4.3. Üleştirme Sıfatları:

Parça ve pay gösteren sıfatlara üleştirme sıfatları denir. Üleştirme sıfatları, sayılara -ar (-er) ekleri getirilerek yapılır: üçer kişilik sıralar, beşer elma, dokuzar ağaç gibi.

2.1.4.4. Kesir Sayı Sıfatları:

Adların sayılarını kesirli olarak belirten sıfatlara kesir sayı sıfatları denir: yüzde yüz zam, beşte bir pay gibi.

2.1.4.5. Topluluk Sayı Sıfatları:

Bunlar, belirttikleri nesnelere arasında bir yakınlık, bir birlik olduğunu gösteren, bir nesne topluluğu ifade eden sayı sıfatlarıdır: ikiz (kardeşler), ikiz (çocuk), üçüz (oğlan) gibi.²

C) ZARFLAR

Arapça kökenli “zarf” kelimesi dil terimi olarak gramerdeki bir kelime sınıfını karşılar.

Zarflar; fiillerden, sıfatlardan, sıfat-fiillerden ve zarf niteliğindeki sözlerden önce gelerek onları zaman, yer, yön, nitelik, durum, azlık - çokluk bildirme, pekiştirme ve sorma gibi çeşitli yönlerden etkileyip değiştirerek anlamlarını daha belirgin duruma getiren sözlerdir: Dün geldi, yarın gidecek; daha göndermedi; yıllarca çalıştı; yukarı çıktı; pek sevimli; çok etkili; önceden bildirdi; doğru söyledi; şimdiden başlayınız; görerek öğrendi; ilerde konuşacağım; neden gelmiş? gibi.

² Muharrem Ergin, Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım / Yayın / Tanıtım, İstanbul, 1998

Türkiye Türkçesinde aslında zarf olan kelimeler sayılacak kadar azdır. Zarflar genellikle ad, sıfat, zamir gibi öteki kelime sınıflarından alınan sözlerle kurulmuştur. Bu bakımdan, bunlar yalın durumları ile aslında birer addır. Bir ada, bir sıfata zarf niteliği kazandıran, onların dildeki kullanılış biçimleri ve yüklendikleri görevlerdir. O hâlde zaman, yer, yön gösteren adlar ile durum, azlık, çokluk, pekiştirme, sorma gibi nitelikler taşıyan adlar zarf olabilirler.³

Zarflar; yer zarfları, zaman zarfları, nasıllık-nicelik zarfları, azlık - çokluk zarfları olmak üzere dört çeşittir.⁴

1. Zaman Zarfları

Zaman zarfları bir oluş ve kılışın zaman içindeki yerini bildiren, daha açık bir anlatımla fiillerin, sıfat - fiillerin ve zarf - fiillerin anlamlarını zaman açısından belirleyen, sınırlandıran veya kesinleştiren sözlerdir. Bu zarflar ne zaman? ne vakit? sorularına karşılık oluşturur: akşam üstü, artık, ara sıra, baştan, bazen, birdenbire, birazdan, bu ay, bu gece, bu gün, bu yıl, bu sefer, çoktan, demin, dün, dün gece, dünden beri, düne kadar, erken, erkenden, gece, geceleri, geçen ay, geçenlerde, geçen yıl, gelecek ay, haftaya, hâlâ, ikinci vakti, ilkin, ilk önce, öğleye, öğleyin, önce, önceden, saatlerce, sabahleyin, sonra, sonradan, şimdi, şimdiye kadar, şimdilik, şu anda, yaza doğru, yazın, yıllardır, yıllar yılı vb.

2. Yer ve Yön Zarfları

Bu gruba giren zarflar, fiildeki oluş ve kılışın yerini ve yönünü belirleyen zarflardır. Eskiden beri en çok kullanılanları ileri, geri, aşağı, yukarı, içeri, dışarı, öte, beri kelimeleridir.

bura, şura, ora gibi yer isimleri Azeri sahasında zarf olarak kullanılabilir: bura gel, ora git misallerinde olduğu gibi. Fakat Osmanlı sahasında bu yer isimleri zarf olarak kullanılmamaktadır.

³ KORKMAZ, s. 451

⁴ ERGİN, s.259

3. Durum Bildirme Zarfları:

Durum zarfları, fiildeki oluş ve kılışın durumunu belirten zarflardır. Bir oluş ve kılışın durumu, kendisine eklenen zarfın anlamı ile bağlantılı olduğundan, bu grupta yer alan zarflar, işlev bakımından hayli çeşitlidir. Durumda benzerlik, beraberlik, dilek, hatırlatma, karşılaştırma, kesinlik, pekiştirme, tahmin, tekrarlama, sebep, sınırlama, süreklilik gösterme, şüphe bildirme, yanıt verme gibi türlü işlevler yüklenmiştir.

"Benzerlik, Tıpkılık" Bildirenler:

Selâm verseler, gelincik çiçeği gibi kızarıverirdi.

"Birliktelik" Bildirenler:

Ertesi gün pazarda hayvanları beraber sattılar.

"Dilek" Bildirenler:

Allah vere de bu işte bir terslik olmasın.

"Görecelik, Bakımından, Hatırlatma, Öyle Sanma (Farz Etme), Zıtlık" Bildirenler:

Yaşına göre, bedeni bir hayli gelişmişti ki karşımda onu, kocaman bir erkek gibi görüyordum.

Hani bana istediğim kitapları getirecektiniz?

Kazancı yeterli olmamasına rağmen arkadaşına destek olmuştur.

"Karşılaştırma" Bildirenler:

Balıkçılıkta para vardır, dalgıçlık kadar da genç işidir.

"Kesinlik" Bildirenler:

Aldanma ki şair sözü elbette yalandır.

Oysa onlar, karların altından başlarını uzatırken hakikaten güçlüydüler.

"Pekiştirme" Bildirenler:

Çıktı geldi apansız.

Neden öyle acemi halayık gibi dimdik duruyorsun?

"Olasılık (İhtimal), Duraklama (Tereddüt), Şüphe ve Şaşırma" Bildirenler:

Bu şimdilik böyle gidecek. Büyürse belki değişir.

Acep anam der mi ki / Gurbet elde kızım var.

"Sebepl" Bildirenler:

Bu sekiz yüz lirayı verirse muhakkak açlıktan ölecekti.

Bundan dolayı onları tarihi perspektif içinde göremeyenler mana ve ehemmiyetini kavrayamazlar.

"Sınırlama" Bildirenler:

Bunu sadece meraktan soruyorum.

O benimdir, o benim milletimindir ancak.

"Tekrarlama" Bildirenler:

Kocasına kızar bazı bazı, düşünür ağlar

"Üleştirme" Bildirenler:

Kokulu meyve bahçelerini, tanıdığı pınar başlarını teker teker saydı.

Çünkü her hakikati sana çocuk gibi birer birer itiraf ediyorum.

"Vasıta" Bildirenler:

Eğildi, üstünde oturdukları çimenleri elleriyle yokladı.

Gece Çanakkale Zaferi'nin yıldönümü coşku ile kutlandı.

"Yaklaşıklık" Bildirenler:

Bu heykeli açmak için aşağı yukarı bir seneden münasip bir fırsat kolluyordu.

4. Azlık - Çokluk (Miktar) Zarfları:

Azlık - çokluk zarfları; bir sıfatın, bir zarfın veya fiildeki oluş ve kılışın miktarını, ölçüsünü ve derecesini belirleyen zarflardır. Kullanımda ne kadar? ne derece? sorularına karşılık oluşturulurlar.

Azlık - çokluk zarfları, karşılaştırmaya dayanan bir ölçü, miktar ve derece gösterdikleri için bunlar anlam ve işlevleri bakımından dört gruba ayrılabilir:

"Eşitlik" Derecesi Gösterenler:

Pek az şey bu kadar acıklı ve güzel olabilirdi.

"Üstünlük" Derecesi Gösterenler:

Az daha gittiler.

Yaklaşmayalım daha iyi

"En Üstünlük" Derecesi:

Dokunun, bakın, meyvelerin en tazesidir bunlar.

Ailenin üç çocuğundan ortancası en akıllısı ve en çalışkanıdır.

"Aşırılık" Derecesi Gösterenler:

Artık Oğuz, bol bol Türkçe konuşuyordu.

Kendisi namaza dara dar yetişti.

5. Soru Zarfları:

Soru zarfları, fiildeki oluş ve kılışı çeşitli yönlerden soru yoluyla belirleyen zarflardır: hani, nasıl, ne, ne denli, ne biçim, neden, nerede, nereden, ne kadar nice, niçin gibi.

Sizce bu durumda ne yapılır?

Bunca yolu yürüyerek nasıl gideriz.

Bu adam, bu kadar parayı nereden kazanıyor?

Bu akşam niçin bizde kalmıyorsun?

Hani dün okulda buluşacaktık?

Bu Salih, ne biçim konuşuyor?

Burada ne kadar kalacaksın?⁵

Ç) ZAMİRLER (ADILLAR)

Zamirler, nesnelere temsil veya işaret suretiyle karşılayan kelimelerdir. Şimdiye kadar gördüğümüz isim cinsinden kelimeler; nesnelere doğrudan doğruya karşılayan, onların dildeki karşılıkları olan, onların adları durumunda bulunan kelimelerdir. Zamirler ise nesnelere dildeki gerçek karşılıkları olmayan; fakat gerekince onları ifade edebilen kelimelerdir. Bu bakımdan isim cinsinden diğer kelimelerle zamirler arasında büyük bir fark vardır.

Bir zamir tek başına hiçbir nesneyi karşılamaz, hiçbir şeyin adı değildir; ancak nesne biliniyor ve bir zamirle ifade ediliyorsa o nesne ile zamir arasında bağ kurulur, zamir o nesneyi karşılar. Meselâ bu zamiri herhangi bir nesneye işaret edilmeden söylenirse neyi karşıladığı anlaşılmaz, hiçbir şey ifade etmez. Demek ki zamirlerin mânâları nesnelere bilinmesine bağlıdır. Nesne biliniyorsa zamir onu ifade eder. Nesneye bağlanmamışsa zamir, kelime olarak zihinde hiçbir varlığı canlandırmaz. Hülâsa, zamirlerin kelime olarak mânâları yoktur. Onlar nesnelere isimleri değil, gerekince geçici olarak o isimlerin yerini tutan kelimelerdir. Onun içindir ki zamirler, umumiyetle, ismin yerini tutan kelimeler diye tarif edilir.

Zamirlerin çeşitleri şunlardır:

1. Şahıs Zamirleri:

Bütün varlıkları şahıslar hâlinde ve temsil suretiyle karşılayan kelimelerdir.

⁵ KORKMAZ, s.523

Bütün varlıklar üç şahıs altında toplanır, üç şahıs teşkil ederler. Bunlardan birincisi konuşan, ikincisi dinleyen, üçüncüsü adı geçendir. Teklik ve çokluk olmak üzere iki birinci şahıs, iki ikinci şahıs, iki üçüncü şahıs vardır.

Şahıs zamirleri şunlardır:

Teklik 1. Şahıs : ben

2. Şahıs : sen

3. Şahıs : o

Çokluk 1. Şahıs : biz

2. Şahıs : siz

3. Şahıs : onlar ⁶

Bunlar hayal ama, mahallemi ben böyle seviyorum işte!

Ey ulu Tanrım! Sen bize kolaylıklar ihsan eyle; emeklerimizi boşa çıkarma, başarılı kıl!

Güneşli, pırıl pırıl bir nisan günü onu birdenbire karşımda buldum.

Bize onlar ilham ettiler.

Floransa ne kadar bizden değilse, Kudüs de o kadar bizim değildi.

Ben sadece sizden bahsettim.⁷

2. Dönüşlülük Zamirleri:

Bu zamirler asıl şahıs zamirlerinden daha kuvvetli bir ifadeye sahip bulunan, onların mânâ bakımından daha kuvvetlileri, katmerlileri olan şahıs zamirleridir. Bunlar "asıl, öz" mânâlarına gelen isimlerin iyelik eki almış şekillerinden ibarettir.

Bugün dönüşlülük zamiri “kendi” kelimesidir. İyelik eklerini alarak kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendiniz, kendileri şeklinde bütün şahısları karşılar.

kendim — Bu ödevi kendim hazırladım.

⁶ ERGİN, s. 265

⁷ KORKMAZ, s.407

3. İşaret Zamirleri:

Bunlar işaret etmek, göstermek suretiyle nesnelere karşılayan kelimelerdir. İşaret zamirleri nesnelere bir yer içinde gösterir, onlara yerlerine göre işaret ederler. Yani bu zamirlerle belirtilen varlıklar şu veya bu vasıfları ile değil, yerleri ile ifade edilmiş olurlar.

Bugün kullanılan işaret zamirleri bu, şu, o ve bunların çoğulları olan bunlar, şunlar, onlar'dır.

bu, en yakın için kullanılan işaret zamiridir. İşaret ettiği, belirttiği nesnenin en yakında olduğunu anlatır.

şu, biraz daha uzakta olan nesnelere işaret zamiridir.

o, ise uzakta bulunan nesnelere için kullanılan işaret zamiridir.

Bunların çoklukları olan bunlar, şunlar, onlar en yakın, yakın ve uzakta bulunan çok nesnelere karşılarlar. Bu çokluk şekilleri görülüyor ki teklik şekillere çokluk eki getirilerek yapılmıştır. Bu birleşme sırasında ise zamir çekiminin icabı olarak araya bir n sesi girmiştir.⁸

Bu sessiz olur ve çok defa yarı yolda kalırdı.

Bunlar Ayşe'ye ait evrakın çok kıymetli parçalarıdır.

Musa Efendi merak edip yanına çökmüştü.

- Şunu bize de oku, dedi.

- Şunlara bak! dedi. Ulan sinema artisti gibi be!

O, çok yararlı bir kitaptır. Okumanız iyi olur.

Bahçeye rengârenk çiçekler diker; sonra da balkona oturup onları zevkle seyrederdi.⁹

⁸ ERGİN, s.273

⁹ KORKMAZ, s. 423

4. Soru Zamirleri:

Bunlar nesnelere soru şeklinde temsil eden, onların soru şeklindeki karşılıkları olan, onları soru hâlinde ifade eden, onları sormak için kullanılan zamirlerdir.¹⁰ Soru zamirleri şunlardır:

Kim Zamiri: Bu zamir yalnız insanlar için kullanılan ve onları soru yoluyla temsil eden bir zamirdir.

Köyün köpekleri ejder misali saldırıyor! Bırakmıyor bizi yoldan, fakat kim aldırıyor.

Ne Zamiri: İnsan dışında kalan canlı ve cansız varlıklarla nitelik için kullanılan soru zamiridir.

Ey suyun sesinden anlayan bağlar.

Ne söyler şu dağa çoban çeşmesi.

Nere Zamiri: Birleşik yapıdaki nere (<ne ara) zamiri de bir oluş ve kılışın yerini soru yoluyla temsil eden bir zamirdir.

Nerem ağrıyor biliyor musun? Sağ kulağımın tam orta tarafı.

Hangisi Zamiri: Eski Türkçedeki “kangu” şeklinden gelişmiş bulunan bir zamir, iki veya daha çok kişi ya da nesne arasındaki belirsizlik ve tereddüdü soru yoluyla giderme amacına dayanan bir zamirdir. Çoğul eki alarak ve çekime girerek çeşitlenmiştir:

Şu iki resimden hangisi daha güzel, bir bakar mısın?

Dertlerim öyle çok ki hangisine yanayım? Bir resim bile yok ki bakarak avunayım.

¹⁰ ERGİN, s.276

Hani Zamiri: Eski Türkçedeki “kangu” şeklinden ses değişmeleri ile oluşmuş bulunan bu zamir, "hani, ne oldu?, nerede?, nerede kaldı?" anlamlarında bir soru yöneltmek için kullanılır. Çok kez yanına başka soru kelimeleri de alabilir:

Hani bana gelen paket?

Hani nerde kaldı? Bir türlü gelemedi.

Kaçı, Kaçmcısı Zamiri: Sayıları soru yolu ile öğrenmek, belirlemek için kullanılan soru zamirleridir. Bunlar da çekim yoluyla çeşitlendirilir:

Toplantıya gelenlerin kaçı Ankara dışındanmış?

Geçen yıl yüzme yarışlarının kaçmcısına katılmıştınız?¹¹

5. Belirsizlik Zamirleri

Bunlar, nesnelere belirsiz bir şekilde temsil eden zamirlerdir. Asıl belirsizlik zamirlerinin sayısı çok az olup bunlar kimse (<kim ise), Eski Anadolu Türkçesinde ve Osmanlıcadaki kimsene, kimesne (<kim ise ne), özge "başkası", ayruk "başkası", kamu "herkes" gibi kelimelerdir. Bunların da bir kısmının birden çok kelimedden geldiği görülmektedir. Bu arada bazı soru zamiri ve zarfların iyelik şekilleri belirsizlik zamiri gibi kullanılırlar: biri, bazısı, başkası, hepsi (<hepisi), kimi, kimisi, birisi, hepimiz, biriniz; kelime gruplarından birkaçı, birçoğu, her biri, hiçbir, birçoğumuz, hiçbiriniz gibi.

Türkçede yabancı asıllı falan, filan kelimeleri ve bunların falanca, filanca şekilleri belirsizlik sıfatı oldukları gibi tek başlarına tam bir belirsizlik zamiri olarak da kullanılırlar. Yine Arapçadan gelen ve belirsizlik sıfatı olarak da kullanılan şey kelimesi de tam bir belirsizlik zamiri olarak kullanılır.¹²

¹¹ KORKMAZ, s. 449

¹² ERGİN, s.279

6. Bağlama Zamirleri:

Bu zamir; bir kelimeyi, bir kelime grubunu, bir cümleyi bir kelimeye, bir cümleye bir temsil ifadesi içinde bağlayan kelimedir. Türkçede bir tek bağlama zamiri vardır: kim. Tek başına soru zamiri olan bu kelime birbiri ile ilgili iki dil birliği arasında bağlama zamiri olarak köprü vazifesi görür. Kim bağlama zamiri olarak eskiden beri kullanılmış; ancak son zamanlarda yerini ki bağlama edatına bırakmıştır. Türkçeye Farsçadan geçen ki, Osmanlıcanın sonlarına kadar Türkçe kim zamiri ile yan yana kullanılmış, sonra bu sahaya tamamıyla hakim olmuştur. Farsçada tek başına da kullanılan, yani zamir olan bu ki Türkçede yalnız edat olarak görünür. Türkçede tek başına kullanılmaz ve bir mânâ ifade etmez; ancak dil birlikleri arasında bağlama vazifesi görür. Demek ki ki Türkçede bir bağlama edatıdır. Bağlama zamiri eskiden kullanılan kim'dir. Hülâsa, ki 'ye bağlama zamiri değil, bağlama edatı demek lâzım geldiğini unutmamalıyız.¹³

D) FİİLLER (EYLEMLER)

Şekil bilgisinin addan sonra en önemli ögesi olan fiiller, iş ve hareket bildiren önemli sözlere dir. Fiiller, karşıladıkları hareketler ile zaman ve mekan kapsamı içinde, somut ve soyut nesne ve kavramlarla ilgili her türlü oluş, kılış, kılınış ve durumları bildirirler: al-, at-, başla-, bilin-, büyü-, dinlen-, getir-, otur-, ört-, sivril-, tut-, uyu-, uza-, ver-, yar-, yaşa-, yeşer-, yıkıl- gibi.

Gramer konuları ne türlü bir sınıflamadan geçirilirse geçirilsin, bunların hepsinde de fiilin yer aldığı görülür. Demek ki fiil, dilin vazgeçilmez bir temel birimidir.

Adlar, gramer açısından kendi başlarına birer bağımsız nitelik taşıyan canlı, cansız, somut, soyut varlık ve nesnelere ile kavramları karşılayan sözlere oldukları hâlde, fiiller bağımsız değil, bağımlı söz türleridir; çünkü bunlar tek başlarına kullanılmazlar. Karşıladıkları iş ve hareketler ancak adlarla alan ilişkileri ile ortaya çıkar. Bunu daha açık bir anlatımla dile getirmek gerekirse, adlar canlı ve cansız varlıkların, somut ve soyut nesne ve kavramların adları; fiiller ise bunların hareketlerine bağlı oluş, kılış ve

¹³ ERGİN, 280

durumlardır, diyebiliriz. Bu bakımdan fiiller, dilde adlardan ayrı ve farklı bir grup oluşturmuştur.

Fiiller kök ve gövde durumunda iken adlarla ilişkiye giremezler. Bu karşılıklı ilişki fiillerin çekime girmeleri ile sağlanır ve fiiller böyle şekillenebilir. Çekime giren fiillerde, ileride üzerinde durulacak olan kip, zaman, kişi ve görünüş kavramları yer alır.

Fiil kök ve gövdeleri, çeşitli ekler ile genişletilerek cümle içinde ad, sıfat ve zarf görevi de yüklenirler.¹⁴

1. Fiil Çekimi

1.1. Şahıs Ekleri:

Şahıs ekleri, çekimli fiillerde hareketi yapan veya olan şahsı ifade eden eklerdir. Fiil kök ve gövdeleri çekimli hâle girerek kullanım sahasına çıkarken önce şekil ve zaman eklerini alırlar.

Türkçede üç tip şahıs ekleri olduğunu görürüz.

Birinci tipteki şahıs ekleri:

Birinci tipteki şahıs ekleri, şahıs zamiri menşeli olup bugün, görülen geçmiş zaman, şart ve emir dışındaki çekimlerde, yani şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman, istek, gereklilik çekimlerinde kullanılan eklerdir.

Teklik 1. şahıs: -ım, -im, -um, -üm

2. şahıs: -sın, -sin, -sun, -sün

3. şahıs: —

Çokluk 1. şahıs: -ız, -iz, -uz, -üz

2. şahıs: -sınız, -sınız, -sunuz, -sünüz

3. şahıs: -lar, -ler

¹⁴ KORKMAZ, s.527

İkinci tipteki şahıs ekleri, iyelik menşeli olup bugün, görülen geçmiş zaman ve şart çekimlerinde kullanılan eklerdir.

Teklik 1. şahıs: -m

2. şahıs: -ın

3. şahıs: —

Çokluk 1. şahıs: -k, -k

2. şahıs: -nız, -niz, -nuz, -nüz

3. şahıs: -lar, -ler

Üçüncü tipteki şahıs ekleri

Türkçede üçüncü tipteki şahıs ekleri olarak da emir eklerini gösterebiliriz; fakat emir ekleri aslında şekil ekleridir. Yalnız emirde her şahsın ayrı bir şekil eki olduğu için o şekil ekleri aynı zamanda şahıs da ifade ederler. Bu bakımdan burada şahıs eklerinden bahsederken emir eklerinin şahıs fonksiyonuna da temas etmek zorundayız. Şahıs da ifade eden bu emir eklerine diğer çekimlerin şahıs eki olmayan; fakat şahıs ifade eden üçüncü şahıslarındaki şekil ve zaman eklerini de katabiliriz.

1.2. Şekil ve Zaman Ekleri

Şekil ve zaman ekleri, fiil kök veya gövdesinin karşıladığı hareketi şekle ve zamana bağlayan eklerdir. Demek ki bu ekler bir şekil, bir de zaman ifade ederler. Şekil ifadesi hepsinde, zaman ifadesi ise ancak bir kısmında vardır. Yani şekil ve zaman eklerinin bir kısmı yalnız şekil, bir kısmı ise hem şekil hem de zaman ifade ederler.

1.2.1. Bildirme Kipleri, Tasarlama Kipleri:

Bir kısım fiil şekilleri ortaya çıkan veya çıkacak olan bir hareketi bildirirler. Bu fiil şekillerine bildirme kipleri adını veriyoruz. Fiil şekillerinin diğer bir kısmı ise tasarlanan bir hareketi ifade ederler. Bunlara da tasarlama kipleri adını veriyoruz.

1.2.1.1. Bildirme Kipleri

Fiillerin zaman bildiren bütün çekimleri şekil bakımından bildirme kipleri içinde toplanırlar.

Fiil çekiminde ikisi geçmiş zaman olmak üzere beş zaman vardır: geniş zaman, şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, gelecek zaman.

Geniş Zaman Ekleri:

Bu ekler, hem şekil hem zaman ifade eden eklerdendir. Şekil eki olarak bildirme, zaman eki olarak da geniş zaman ifade ederler.

Geniş zaman, adından da anlaşılacağı gibi her zamanı içine alan, fiilin her zaman ortaya çıktığını ve çıkacağını ifade eden zamandır. Geniş zaman eklerinin asıl fonksiyonu bu "her zaman"ı ifade etmektedir. Geçmiş zamanda başlayıp şimdiki zamanda devam eden, böylece daimîlik vasfını kazanmış olan hareketler için bu fiil zamanı kullanıldığı gibi, gelecek zamanda olacak veya yapılacak hareketler için de bu çekime başvurulabilir.

Türkçede bugün iki çeşit geniş zaman eki vardır:

-r

-ar, -er

-r ile:

başla-r-ım

başla-r-sın

başla-r

başla-r-ız

başla-r-sınız

başla-r-lar

-ar, -er ile:

aç-ar-ım

aç-ar-sın
 aç-ar
 aç-ar-ız
 aç-ar-sınız
 aç-ar-lar

Geniş zamanın menfisi

Bugün bu menfi çekim şöyledir:

bil-me-m
 bil-mez-sin
 bil-mez
 bil-me-y-iz
 bil-mez-siniz
 bil-mez-ler

Şimdiki Zaman eki

Bu ek de hem şekil hem zaman ifade eden eklerden biridir. Şekil eki olarak bildirme, zaman eki olarak da şimdiki zaman ifade eder. Yani bu ek, hareketin şimdiki zamanda ortaya çıktığını bildirir. Belirli bir zaman gösteren kesin bir bildirme ekidir.

Bugün Türkçede şimdiki zaman eki -yor'dur. -yor eki, birinci tipteki şahıs eklerini alan şekil ve zaman eklerindedir. Yani şimdiki zaman çekimi şöyledir:

gel-i-yor-um
 gel-i-yor-sun
 gel-i-yor
 gel-i-yor-uz
 gel-i-yor-uz
 gel-i-yor-sunuz
 gel-i-yor-lar

-yor eki, bugün eklendiği fiilin açık orta hece durumunda kalan a, e vokalini y tesiriyle çok belirli bir şekilde darlaştırmaktadır:

başlıyor (<başla-yor), titriyor (<titre-yor),
 uğruyor (<uğra-yor), kükrüyor (<kükre-yor),
 açmıyor (<açma-yor), düşmüyor (<düşme-yor)
 misallerinde olduğu gibi.

Görülen Geçmiş Zaman Eki:

Şekil bakımından bildirme, zaman bakımından görülen geçmiş zaman ifade eder. Yani bu ek, hareketin görülen geçmiş zamanda ortaya çıktığını haber veren bir şekil ve zaman ekidir. Bu ekin ifade ettiği zamana görülen geçmiş zaman dememizin sebebi, hareketin geçmiş zamanda, konuşanın gözü önünde yapılmış olmasıdır. Yani geçmişte olan bir hareket, bizim önümüzde olmuşsa o hareketi ifade için görülen geçmiş zaman ekini kullanırız.

Görülen geçmiş zaman eki bugün -dı, -di, -du, -dü; -tı, -ti, -tu, -tü şeklindedir.

Görülen geçmiş zaman çekiminde iyelik eki menşeli olan ikinci tipteki şahıs ekleri kullanılır.

sev-di-m

sev-di-n

sev-di

sev-di-k

sev-di-niz

sev-di-ler

Öğrenilen Geçmiş Zaman Eki

Şekil olarak bildirme, zaman olarak görülmeyen öğrenilen geçmiş zamanı anlatır. Yani bu ek, görülmeyen geçmiş zamanda yapılan bir hareketi haber veren şekil ve zaman ekidir. Görülmeyen geçmiş zamanda yapılan hareket demek, geçmişte olan ve konuşanın, o hareketi bildirenin önünde cereyan etmeyen hareket demektir. Konuşanın

gözü, bilgisi, şuuru önünde vuku bulmamıştır. Konuşan onu sonradan duymuş, öğrenmiş veya onun sonradan farkına varmıştır.

Öğrenilen geçmiş zaman eki bugün -mış, -miş, -muş, -müş şeklindedir.

Öğrenilen geçmiş zaman çekimi de birinci tipteki şahıs ekleri ile yapılır.

yaz-mış-ım

yaz-mış-sın

yaz-mış

yaz-mış-ız

yaz-mış-sınız

yaz-mış-lar

Gelecek Zaman Ekleri

Şekil olarak bildirme, zaman olarak da gelecek zaman ifade ederler. Yani bu ekler hareketin gelecek zamanda olacağını bildirirler.

Bugün kullanılan gelecek zaman eki -acak, -ecek'tir.

yap-acağ-ım

yap-acak-sın

yap-acak

yap-acağ-ız

yap-acak-sınız

yap-acak-lar

1.2.1.2. Tasarlama Kipleri

Tasarlama kiplerinde zaman ifadesi yoktur. Bu kipleri yapan şekil ekleri yalnız bir takım şekiller ifade ederler. Bu şekiller de tasarlamanın şart, istek, gereklilik veya emir şeklinde ortaya çıktığını gösterir. Şu hâlde dört tasarlama kipi olup bunlar da fiillerin şart, istek, gereklilik, emir şekilleridir.

Şekil ve zaman ekleri hakkında verdiğimiz bu bilgiden sonra şimdi bu eklerin neler olduğunu ve bunlarla yapılan fiil kiplerini gözden geçirebiliriz.

Emir Ekleri

Emir ekleri yalnız şekil bildiren eklerdendir. Tasarlama kipi eklerinden biri olan bu ekler tasarlanan hareketi emir şeklinde ifade eder, hareketin emirde yapılmasına işaret eder.

Bugün emir ekleri şöyledir:

Teklik 1. şahıs: -ayım, -eyim

2. şahıs : —

3. şahıs: -sın, -sin, -sun, -sün

Çokluk 1. şahıs: -alım, -elim

2. şahıs: -ın, -in, -un, -ün, -ımız, -iniz, -unuz, -ünüz

3. şahıs: -sınlar, -sinler, -sunlar, -sünler

dur-ayım

dur

dur-sun

dur-alım

dur-un, dur-unuz

dur-sunlar

Şart Eki

Tasarlama kiplerinden biri olan şart şeklini meydana getirir. Hareketin şart şeklinde tasarlandığını, şart olarak düşünüldüğünü anlatmak için fiil kök ve gövdelerine şart eki eklenir.

Bugün şart eki -sa, -se şeklindedir ve çekim, görülen geçmiş zamanda olduğu gibi ikinci tipteki şahıs ekleri ile yapılır.

al-sa-m

al-sa-n

al-sa

al-sa-k

al-sa-nız

al-sa-lar

İstek Eki

Tasarlama kiplerinden biri olan istek şeklini meydana getirir. Tasarlanan hareketin istendiğini gösterir, istek şeklinde bir tasarlama ifade eder, dilek bildirir. Bugün istek kipinin çekimi normal olarak şöyledir:

sar-a-sın verme-y-e,sin

sar-a verme-y-e

sar-a-sınız verme-y-e-siniz

sar-a-lar verme-y-e-ler

Gereklik eki:

Tasarlama kiplerinden biri olan gereklik şeklini meydana getirir. Tasarlanan hareketin gerekliliğini gösterir; gerekli olan, gereklik şekline bürünen bir tasarlama ifade eder.

Gereklik eki, Türkçede sonradan ortaya çıkmış yeni bir ektir. Bu ek bugün -malı, -meli şeklindedir.

Gereklik çekiminde de birinci tipteki şahıs ekleri kullanılır. Bu çekim bugün şu şekildedir:

yaz-malı-y-ım sevme-meli-y-im

yaz-malı-sın sevme-meli-sin

yaz-malı sevme-meli

yaz-malı-y-ız	sevme-meli-y-iz
yaz-malı-sınız	sevme-meli-siniz
yaz-malı-lar	sevme-meli-ler

Fiillerin Birleşik Çekimleri

Türkçede birleşik çekimde asıl fiil önce, ana yardımcı fiil sonra gelir. Birleşik çekimi tam olarak adlandırırken de önce asıl fiil kipini, sonra yardımcı fiil kipini söylüyoruz: şimdiki zamanın hikâyesi, gelecek zamanın rivayeti, geniş zamanın şartı gibi.

Hikâye

Birleşik çekimin hikâye şekli asıl fiil kipinin gösterdiği hareketin görülen geçmiş zamanda cereyan etmiş olduğunu bildirir. Bu çekim konuşanın geçmiş zamanda gördüğü hareketleri hikâye etmek için, anlatmak için kullanacağı fiil şeklidir. Asıl fiilin kipleri ile i- fiilinin görülen geçmiş zamanının veya ekleşmiş şeklinin birleşmesi ile ortaya çıkar. Emir dışındaki bütün kiplerin hikâye şekli vardır.

Geniş zamanın hikâyesi bugün yapar-dı-m, yapar-dı-n, yapar-dı, gezer-di-k, gezer-di-niz, gezerler-di şeklindedir. Menfi şekilde de çekim aynıdır: bilmez-di-m, tutmazlar-dı gibi. Görülüyor ki yalnız çokluk üçüncü şahısta şahıs eki asıl fiilden sonra gelmektedir. Bu eskiden beri böyle olmakla beraber bilhassa ağızlarda ağlar-dı-lar, çekmez-di-ler gibi kullanışlar da görülür.

Şimdiki zamanın hikâyesi bugün biliyor-du-m, biliyor-du-n, biliyor-du, bilmiyor-du-k, bilmiyor-du-nuz, bilmiyorlar-dı şeklindedir. Çokluk üçüncü şahsın bilhassa ağızlarda oturuyor-du-lar, veriyor-du-lar şeklinde kullanıldığı da görülüyor.

Görülen geçmiş zamanın hikâyesi bugün açtı-y-dı-m, açtı-y-dı-n, açtı-y-dı, görmedi-y-di-k, görmedi-y-di-niz, görmedi-y-di-ler şeklindedir.

Öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi bugün yapmış-tı-m, yapmış-tı-n, yapmış-tı, içmemiş-ti-k, içmemiş-ti-niz, içmemiş-ler-di şeklindedir. Çokluk üçüncü şahsın bilhassa ağızlarda içmişti-ler şekli de vardır.

Gelecek zamanın hikâyesi bugün atacak-tı-m, atacak-tı-n, atacak-tı, sevmeyecek-ti-k, sevmeyecek-ti-niz, sevmeyecek-ler-di şeklindedir. Çokluk üçüncü şahsın bilhassa ağızlarda sevecek-ti-ler şekli de vardır.

Emir şeklinin hikâyesi yoktur. Çünkü emir hitap kipidir. Doğrudan doğruya ve söyleniş anında ortaya çıkar.

Şartın hikâyesi bugün olsa-y-dı-m, olsa-y-dı-n, olsa-y-dı, verse-y-di-k, verse-y-di-niz, verse-y-di-ler (verseler-di) şeklindedir. Çokluk üçüncü şahsın her iki şekli de aynı derecede kullanılmaktadır. İstek hikâyesinin de bazen şart hikâyesi mânâsını taşıdığını burada kaydetmeliyiz.

İstek şeklinin hikâyesi bugün tuta-y-dı-m, tuta-y-dı-n, tuta-y-dı, bile-y-di-k, bile-y-di-niz, bile-y-di-ler şeklindedir.

Gereklik şeklinin hikâyesi bugün yapmalı-y-dı-m, yapmalı-y-dı-n, yapmalı-y-dı, gitmeli-y-di-k, gitmeli-y-di-niz, gitmeli-y-di-ler (gitmeli-ler-di) şeklindedir. Çokluk üçüncü şahısta daha çok birinci şekil kullanılmakla beraber ikinci şekil de işlek bulunmaktadır.

Rivâyet

Bu şekil asıl fiil kiplerine i- fiilinin öğrenilen geçmiş zamanının getirilmesi ile yapılan birleşik çekimdir.

Geniş zamanın rivayeti yapar-mış-ım, acır-mış-sın, olur-muş, gider-miş-iz, götürür-müş-sünüz, bilirler-miş şeklindedir. Çokluk üçüncü şahsın nadir olarak ağızlarda bilir-miş-ler şekli de vardır.

Şimdiki zamanın rivayeti bugün duymuyor-muş-um, duymuyor-muş-sun, duymuyor-muş, geziyor-muş-uz, geziyor-muş-sunuz, geziyorlar-mış şeklindedir. Çokluk üçüncü şahsın nadir olarak, bilhassa ağızlarda geziyor-muş-lar şekli de görülebilir.

Görülen geçmiş zamanın rivayeti yoktur. Çünkü görülen şey başkasından nakledilmez, rivayet edilmez.

Öğrenilen geçmiş zamanın rivayeti bugün normal olarak tutmuş-muş-um, tutmuş-muş-sun, tutmuş-muş, gelmiş-miş-iz, gelmiş-miş-siniz, gelmişler-miş şeklindedir.

Gelecek zamanın rivayeti bugün susacak-mış-ım, susacak-mış-sın, susacak-mış, diyecek-miş-iz, diyecek-miş-siniz, diyecekler-miş şeklindedir. Çokluk üçüncü şahsın diyecek-miş-ler şekli de görülebilir.

Emir şeklinin rivayeti de yoktur. Çünkü bir hitap kipi olan emir rivayet edilmez. Yalnız üçüncü şahıs emirler benimsenmeden tekrarlanır ve başkasına anlatılırken parantez içi sözü şekline sokularak sonlarına rivayet eki eklenebilir: nadir kullanılan gelsin-miş, gitsinler-miş misallerinde olduğu gibi.

Şart şeklinin rivayeti bugün bulunsa-y-miş-ım, bulunsa-y-miş-sın, bulunsa-y-miş, bilse-y-miş-iz, bilse-y-miş-siniz, bilseler-miş şeklindedir. Çokluk üçüncü şahısta bilse-y-miş-ler şekli de kullanılmaktadır.

İstek şeklinin rivayeti bugün baka-y-miş-ım, baka-y-miş-sın, baka-y-miş, gide-y-miş-iz, gide-y-miş-siniz, gide-y-mişler şeklindedir. İstek rivayeti ifadesi için bazen de şart rivayeti kullanılır. Buna karşılık istek rivayeti de şart rivayeti mânâsında kullanılabilir.

Gereklik şeklinin rivayeti bugün yazmalı-y-miş-ım, yazmalı-y-miş-sın, yazmalı-y-miş, çekmeli-y-miş-iz, çekmeli-y-miş-siniz, çekmeli-y-miş-ler şeklindedir. Çokluk üçüncü şahıs çekmeli-ler-miş şeklinde de kullanılır.

Şart

Birleşik çekimin şart kipi asıl fiil kiplerinin karşıladığı hareketi şart şeklinde ifade eder. Bu kip asıl fiil kiplerine i- yardımcı fiilinin şart şeklini getirmek suretiyle yapılır.

Geniş zamanın şartı bugün çalışır-sa-m, çalışır-sa-n, çalışır-sa, güler-se-k, vermez-se-niz, vermez-ler-se şeklindedir. Çokluk üçüncü şahısta vermez-se-ler şekli de görülebilir.

Şimdiki zamanın şartı bugün satıyor-sa-m, satıyor-sa-n, satıyor-sa, içiyor-sa-k, içiyor-sa-nız, içiyor-lar-sa şeklindedir.

Görülen geçmiş zamanın şartı bugün sordu-y-sa-m, sordu-y-sa-n, sordu-y-sa, verdi-y-se-k, verdi-y-se-niz, verdi-ler-se şeklindedir, çokluk üçüncü şahsın verdi-y-se-ler şekli de kullanılmaktadır.

Öğrenilen geçmiş zamanın şartı bugün okumuş-sa-m, okumuş-sa-n, okumuş-sa, geçmiş-se-k, geçmiş-se-niz, geçmiş-ler-se şeklindedir. Çokluk üçüncü şahısta geçmiş-se-ler şekli de görülebilir.

Gelecek zamanın şartı bugün yapacak-sa-m, yapacak-sa-n, yapacak-sa, gidecek-se-k, gidecek-se-niz, gidecekler-se şeklindedir.

Emir şeklinin şartı da yoktur.

Şart şeklinin de şartı yoktur. Çünkü üst üste iki şart lüzumsuzdur.

İstek şeklinin de şartı yoktur.

Gereklik şeklinin şartı ise çok nadir kullanılır. Bugün çalışmalı-y-sa-m, çalışmalı-y-sa-n, çalışmalı-y-sa, gitmeli-y-sek, gitmeli-y-se-niz, gitmeliler-se şeklindedir. Fakat dediğimiz gibi bu şekil çok nadir kullanılmakta ve gereklik şartı gitmeliysem yerine gitmem lâzımsa gibi şekillerle karşılanmaktadır.¹⁵

E) EDATLAR (İLGEÇLER)

Sözcükler arasında ilgi kuran sözcüklere “ilgeç” denir. İlgeçler, bir sözcükten sonra gelir ve bu sözcük ile öteki sözcükler arasında ilgi kurar. Genellikle ilgeç olarak kullanılan sözcükler şunlardır:

gibi, için, dolayı, değin, göre, kadar, üzere...

İlgeç olarak kullanılan bu sözcüklerin yanı sıra sıfat, belirteç ve ad olarak kullanılan pek çok sözcük de ilgeç olarak kullanılır. Bunlardan bazıları aşağı, yukarı,

¹⁵ ERGİN, s. 326

sonra, karşı, öte, doğru, başka, alt, üst, yan, iç, dış gibi sözcüklerdir. Bu sözcükler ilgeç olmadıkları hâlde bazen cümle içindeki kullanımlarına göre ilgeç görevini üstlenir.

İlgeçlerin cümle içinde kullanılışlarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

gibi

Bu ilgeç genellikle benzetmelerde kullanılır:

Yaşar Doğu, aslan gibi kuvvetli bir adamdı.

kadar

Bu ilgeç genellikle benzetme, karşılaştırma ve ölçü anlamları bildirir:

Senin kadar güzel bir kadın görmedim.

için

Bu ilgeç genellikle sebep ve amaç bildirir:

Senin için her şeyi yaparım.

ile

Bu ilgeç genellikle birlik, beraberlik anlamı verir. Hem ilgeç hem bağlaç olarak kullanılır. İlgeç olarak sözcükler arasında ilgi kurar:

Bu paketleri posta ile yollayınız.

göre

Bu ilgeç görecelik ve karşılaştırma anlamları verir. Göre ilgeci yönelme eki almış sözcüklerle kullanılır:

Buna göre bu elbise çok güzel.

göre ilgeci yerine bazen eşitlik eki -ca (-ce) kullanılır:

Bana göre bu elbise çok güzel. — Bence bu elbise çok güzel.

üzere (üzre)

Bu ilgeç genellikle için ilgeci gibi sebep ve amaç bildirir:

Anneme yollamak üzere bir paket hazırladım.¹⁶

F) BAĞLAÇLAR

Eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini ve cümleleri birbirine bağlayan sözcüklere “bağlaç” denir. Türkçenin yapısı genellikle kısa cümlelerle anlatıma uygundur. Bu nedenle bağlaç olarak kullanılan sözcüklerin sayıları sınırlıdır. Bağlaç olarak en çok kullanılan sözcükler şunlardır:

ve, ama, çünkü, ya da, fakat, eğer, veya, lâkin, oysa, yahut, ancak, oysaki, veyahut, yalnız, halbuki

1. BİÇİM BAKIMINDAN BAĞLAÇLAR

Bağlaçlar, yapı ve biçim bakımından değişik özellikler gösterir. Bu özelliklere göre bağlaçlar şu bölümlere ayrılır:

1.1. *Yalın Bağlaçlar:* ve, ile, de, dahi, ama, bile, eğer, lâkin, yani, meğer, hem...

1.2. *Türemiş Bağlaçlar:* üstelik, yalnız, ancak, örneğin, gerçekten, açıkçası, kısacası...

1.3. *Birleşik Bağlaçlar:* öyleyse, oysa, neyse, kim bilir, yoksa, veyahut, meğerse, nitekim...

1.4. *Öbekleşmiş Bağlaçlar:* Bazı bağlaçlar ve sözcükler bir araya gelerek bağlaç öbeğini oluşturur. Özellikle, ki bağlacı pek çok sözcük ve bağlaçla bir araya gelerek çeşitli bağlaç öbekleri oluşturur. Bu bağlaç öbekleri şu bölümlere ayrılabilir:

¹⁶ Mehmet HENGİRMEN, Türkçe Dilbilgisi, Ergin Yayın Evi, Ankara, 2005, s.175

1.4.1. ki bağlacı ile kurulan bağlaçlar:

Oysaki, hâlbuki, mademki, sanki, yeter ki, demek ki, farzet ki, tut ki, şu var ki, nerde kaldı ki, ne var ki, değil mi ki

1.4.2. Tamlama biçiminde kullanılan bağlaçlar:

Bunun için, bundan dolayı, bu yüzden, bu bakımdan, buna göre, görünüşe göre, o hâlde, şu hâlde, bundan başka, sözün kısası, bununla birlikte

1.4.3. Yinelenen bağlaçlar:

ne...ne, hem...hem, gerek...gerek, ya...ya, olsun...olsun, ama...ama, kâh...kâh, ister...ister gibi.

İlgeçlerle bağlaçlar arasındaki farklar aşağıda vereceğimiz örneklerden sonra daha iyi anlaşılacaktır.

ve

Çok sık kullanılan bir bağlaçtır. Cümle içinde oldukça değişik görevleri vardır.

Ad, sıfat, belirteç gibi aynı türde olan sözcükleri bağlar:

Serpil Hanım'ın gözleri, saçları ve dudakları çok güzeldi.

Cümle ve cümlecikleri bağlar:

O gün eve çok yorgun geldi ve hemen kendini yatağa attı.

Ad, sıfat ve adıl tamlamalarında kullanılır:

Hasan'ın kalem ve defterleri sizde mi?

İkilemeler arasında kullanılır:

Günlerce ve günlerce hep o sevdiği insanı bekledi.

ve, ile bağlaçları bazen aynı anlamda kullanılır:

Hasan ile Mehmet sinemaya gittiler. Ben en çok ağaçları ve çiçekleri severim.

ya, ya da

Bu iş ya olacak ya da olmayacak.

veya

Pikniğe cumartesi veya pazar günü gideriz.

yahut

Bu adamla üç gün içinde evleneceksin yahut ömür boyu bekâr kalacaksın.

veyahut

Artık derslerine iyi çalış veyahut okulu bırak, bir işe gir.

ama

Televizyon izlemek istiyorsun; ama ödevlerini yapmadın.

fakat

Seninle evlenmek istiyorum; fakat düğün yapacak param yok.

lâkin

Sana karşı hep iyi davrandım; lâkin sen bunu hiçbir zaman anlamadın.

ancak

Senin sözlerine hak veriyorum; ancak sen de beni bir kez dinlemelisin.

çünkü

Dün size gelemedik; çünkü çok işimiz vardı.

zira

Ödevleri yapamadım, zira dün hasta oldum.

üstelik

Bu bağlaç, cümleleri pekiştirme yoluyla bağlar. Bazen, hatta ve bile bağlaçlarının görevlerini de üstlenir:

Dün çok yorgun ve hastaydım; üstelik bir de müdürden azar işittim.

bile

Bu bağlaç, beklenmedik duygu ve olayları anlatan cümle ve cümlecikleri bağlar: Doğum günü partime doksan iki yaşındaki dedem bile katıldı.

‘bile’ bağlacı kimi zaman ‘de’ bağlacının yerini tutar:

Partiye dedem de geldi. Bu sınavı kazansa da işe giremez.

Partiye dedem bile geldi. Bu sınavı kazansa bile işe giremez.

yani

Bu bağlaç bir konuyu daha açık bir biçimde anlatmak için kullanılır: Elimizde yeterince para yok; yani biz bu evi satın alamayız.

meğer, meğerse, meğerki

Umulmayan, düşünülmeyen durumları anlatmak için kullanılır:

Biz onu akıllı biri sanırdık; meğer adam delinin biriymiş.

nitekim

Cümle aralarında ve cümle başlarında kullanılır. Cümleleri karşılaştırma, benzetme ve konuya açıklık getirme bakımından bağlar:

Bu adam dürüst biri değil; nitekim daha önce hırsızlık suçundan tutuklanmış.

örneğin

Cümleleri bağlar. Bir konuyu açıklamak ve değişik örnekler vermek için kullanılır:

Başarmak için çok çalışmak gerek. Örneğin Naim Süleymanoğlu çok çalıştı, halterde dünya şampiyonu oldu.

rağmen, karşın

Sözcük öbeklerini ve cümleleri bağlar. Karşıtlık anlamı verir:

Çok hasta olmama rağmen, bu toplantıya mutlaka katılacağım.

Rağmen sözcüğü yerine bazen karşın sözcüğü de kullanılır.

Yolun kötü olmasına rağmen, arabayla ilerlemeye çalıştık.

Yolun kötü olmasına karşın, arabayla ilerlemeye çalıştık.

yoksa, aksi hâlde

Sözcük öbeklerini ve cümleleri karşıtlık anlamı ile bağlar:

İnsan sağlığına dikkat etmeli; yoksa sonunda çok pişman olur.

yoksa sözcüğünün yerine bazen aksi hâlde sözcüğü de kullanılır:

Bana verdiğin sözü tut; aksi hâlde çok pişman olursun!

bari, hiç olmazsa, hiç değilse

Bu bağlaçlar cümleleri koşul anlamlarıyla bağlar:

Çok açsın, bari bir şeyler ye de öyle yat.

Çok yorgunsun, hiç olmazsa biraz dinleniver.

da (de)

Türkçede çok kullanılan bir bağlaçtır. Cümlede kullanıldığı duruma göre pek çok değişik anlam üstlenir. Cümleleri, sözcük öbeklerini, aynı türden sözcükleri bağlar. Genellikle bir kavrama eşitlik, katılma, benzerlik anlamları kazandırır. Bazen de cümledeki anlamları pekiştirir. Bu bağlacın üstlendiği görevlerden bazıları şunlardır:

Eşit özneleri bağlar:

Toplantıya Hasan da, Ayşe de katıldı.

Cümleleri bağlar:

Şirket önce para kazansın da sonra sizin maaşınıza zam yaparız.

Bu cümleler arasında de bağlacı çıkarılınca iki ayrı cümle oluşur:

Şirket önce para kazansın. Sonra sizin maaşınıza zam yaparız.

Sıralı cümlelerde kısa anlatım kurar:

Bu işi sen yapamazsın, ben yapamam, Ahmet de yapamaz.

Cümleler arasında neden-sonuç ilişkisi kurar:

Mektubu aç da okuyalım.

dahi

Bu bağlaç de bağlacının anlamını üstlenir:

Bu sorunları ben dahi çözemem. Sizi artık ben dahi kurtaramam.

Bu sorunları ben de çözemem. Sizi artık ben de kurtaramam.

ki

ki bağlacı genellikle cümleleri bağlar ve cümleler arasında sebep-sonuç ilişkileri kurar:

Bu akşam bize gelin ki oturup biraz sohbet edelim.

ne...ne...

Çok kullanılan bu bağlaç, eş görevli, karşıt anlamlı sözcükleri ve cümleleri bağlar. Genellikle cümleye olumsuz bir anlam kazandırır:

Uzun zamandan beri annemden ne bir mektup ne bir haber alıyorum.

hem...hem, hem de

Eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini, cümleleri bağlar. Eşitlik, karşıtlık ve birlikte olma anlamları verir:

Hem masayı hem koltukları satın alıyorum.

gerek...gerek (gerekse)

Sözcük öbeklerini ve cümleleri bağlar. Eşitlik ve seçme anlamını verir.

Gerek gece çalış gerek gündüz çalış, bu işi iki gün içinde yap.

olsun...olsun

Sözcük öbeklerini ve cümleleri eşitlik ve karşıtlık anlamıyla bağlar.

Zengin olsun fakir olsun hepimizi aynı Tanrı yaratmıştır.

ister...ister (isterse)

Bu bağlaç genellikle gerek... gerek bağlacı ile aynı anlamda kullanılır.

Gerek gece çalış gerek gündüz çalış; bu işi iki gün içinde yap.

kâh...kâh

Sözcük öbeklerini ve cümleleri karşıtlık ve bazen anlamlarıyla bağlar.

Kayık büyük dalgaların üstünde kâh bir o yana kâh bu yana sallanıp duruyordu.

ya...ya

Sözcük öbeklerini cümleleri karşıtlık, seçme, oranlama anlamlarıyla bağlar:

Bu iş ya olacak ya olmayacak.

G) ÜNLEMLER

Sevinme, üzülmeye, kızma, korku, şaşkınlık gibi duyguları belirten, doğa seslerini yansıtan ve bir kimseyi çağırmak için kullanılan sözcüklere ünlem denir. Ünlemler genellikle şu bölümlere ayrılır:

1. ÜNLEM OLAN SÖZCÜKLER (ÜNLEM SOYLU SÖZCÜKLER)

Bir kimseye seslenmeye, onu çağırmaya yarayan ünlemler:

Oradan çekilsene be!
 Yol versene be!
 Hırsızlık sana göre bir iş miydi be abi!
 Eee, yaptıkların yeter artık!
 Eee, hep seni mi dinleyeceğiz!
 Ha, onu mu sordun!
 Haydi, gidelim!
 Hey, buraya baksana!
 Hı, demek bu işi o yapmış!
 Hişt, buraya bakar mısın?

Sevinç, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık gibi duyguları belirten ünlemler:

A, ne kadar güzel bir manzara!
 Aaa, bu arabanın boyasına ne olmuş!
 Aman sakın size bir şey olmasın!
 Aman yarabbi, gerçekten çok korkunç bir kaza!
 Ay, başım çok ağrıyor!
 Bravo, çok güzel bir iş yaptım!
 Eh, sonunda bizim iş oldu!
 Ey Türk Gençliği!
 Eyvah, yine lâstik patladı!
 Hoppala, bu da nereden çıktı!

Oh, nihayet rahat bir nefes alabildik!
 Ooh, sonunda suçlu cezasını buldu!
 Of, bu adam da başımıza belâ oldu!
 Of, bu ne biçim iş! Soğuktan hepimiz hasta olduk.
 Üf canım yandı!
 Üff ne sıkıcı bir yer!
 Vah vah! Hasanların evini hırsız soymuş.
 Abiniz ölmüş, vah vah başınız sağ olsun!

Sıfatlar ünlem biçiminde kullanılır:
 Zavallı kadıncağыз! Alçak adam! Ahmak çocuk! gibi.

Belirteçler ünlem görevini üstlenir:
 İleri doğru gidin! Çabuk giyinin! gibi.¹⁷

2. YANSIMA ÜNLEMLERİ

Doğa seslerini yansıtan ve hayvan seslerinin taklidine dayanan sözcüklerdir:

Ormanda kuşlar cıvıl cıvıl ötüşüyordu!
 Güm, güm, güm! Yerin altından sesler geliyordu.
 Şelâlenin suları gürül gürül akıyordu!
 Bizi görünce köpekler hav! hav! diye havlamaya başladılar.
 Odun küt diye düştü!
 Küçük kuzular me... me... diye bağırdılar.
 Kedi sabaha kadar miyav miyav diye bağırdı.
 Tak, tak, tak! Birdenbire kapı vuruldu.
 Tık, tık, tık! Hafif bir ayak sesi duyuldu.
 Tık diye şişenin kapağını açtı.

¹⁷ HENGİRMEN,s.194

3. ÜNLEM ÖBEKLERİ

Bu ünlemler birden çok sözcükten oluşur:

Allah aşkına, artık bu işi bitiriver!

Aman Tanrım, bu ne güzel manzara!

Aman Yarabbi, başıma bunlar da mı gelecekti!

Bırak Allah'ını seversen, sen bu işi yapamazsın!

Hadi canım sen de, sen bu işten ne anlarsın!

Hadi oradan, seni bir daha buralarda görmeyeyim!¹⁸

¹⁸ HENGİRMEN, s.199

II. ALAN LİTERATÜRÜ

A) DİL

“Konfüçyüs'e sorarlar:

- Bir ülkenin yönetimi size verilseydi ilk olarak değişime nereden başlardınız?

Büyük düşünür şöyle cevap verir bu soruya:

- Hiç kuşkusuz dili gözden geçirmekle işe başlardım; çünkü dil kusurlu olursa, kelimeler düşünceleri iyi anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılamazsa, yapılması gerekenler doğru yapılamaz. Görevler gereği gibi yapılmazsa töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşen ahlak, ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir.”¹⁹

1. DİL NEDİR?

"Dil, varlığın evidir. İnsan, varlığın evinde iskân eder. Düşünce üretenler ve kelimelerle (bir şeyler) yaratanlar, bu evin muhafızları olan kişilerdir." (Heidegger).

“İnsan dilini yakından veya uzaktan ilgilendiren ilk bilgiler, çeşitli mitoslar halinde şu toplumlarda görülmektedir:

Çinlilerde — Bir su kaplumbağası, sırtındaki çizgili şekillerde yazının sırrını taşıyarak imparatorun önüne gelip yazıyı öğretmiştir.

Babillilerde — Yarı balık yarı insan bir deniz canavarı, sudan karaya çıkarak kendilerine yazıyı öğretmiştir.

Burada yazı ile dilin bir sayıldığı görülmektedir.

Hintlilerde — Baş-tanrı Brahma, kendi görünüşlerinden birisi olan ve insan dilinin tanrısı sayılan Vâk aracılığı ile dünyayı ve içindeki varlıkları yaratmıştır.

¹⁹ Şükrü ÜNALAN, Dil ve Kültür, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004, s.1

Mısırlılarda — Baş-tanrı Ra, isteklerini kendi dili ve habercisi saydığı tanrı Tôt aracılığı ile yerine getirmiştir.

Burada, tanrıların bile dil aracından faydalandıkları görülmektedir.

İbranilerde — Tanrı, yarattığı canlılara isim vermesi için Adem'i görevlendirir. Adem'in bütün canlıları çağırış şekline göre her birinin ayrı bir ismi olur.

Burada, dillerdeki isimlerin çeşitli oluşu açıklanmaktadır.

Tufan'dan sonra, dünyada tek bir dil vardı. İnsanlar, Tanrı katına erişmek için Babil'de göğe doğru bir kule yapmaya başladılar. Tanrı o zaman insanların dilini karıştırıp hepsini dünyanın dört bucağına dağıttı.”²⁰

“Çok eski çağlarda söylencelere konu olan dil; farklı coğrafyalarda, farklı zamanlarda, farklı kişi ve ekollerin merak konusuydu hep. Dil anlaşılmaya, anlaşılır kılınmaya çalışıldı. Kimileyin dili daha iyi kullanarak erkin etkisini artırmak, kalıcılığını ve yaygınlığını sağlamak, kimileyin yazınsal metinlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında yalınlaşmış bir dil düzlemi oluşturmak, kimileyinse insan ilişkilerini, insanın varlık nedenini anlamak ve yorumlamak için dilin açıklanması amaçlandı. Dil üzerine uygulamalı dil bilgisi incelemeleri yapıldı. Felsefi boyutlarda dil yorumlanır oldu; ancak bunların hiçbiri dili bilimsel düzleme taşıyacak nitelikte değildi XIX. yüzyılın sonuna değin. Saussure ile bilimsel bir nitelik kazanan dil, aynı zamanda tüm öteki bilimlerden de ayrılır oldu. Diğer bilim dallarından ayrılmasına karşın onlarla dallar arası kurduğu ilişkisinden de vazgeçmedi.”²¹

“Saussure'e göre dil mevcut nesnelere, kavramları sonradan etiketleyerek bir çeşit katalog oluşturmaz; çünkü dil kavramlardan önce vardır. Bu iddiayı biraz daha açalım. Yapısalcı dilbilime göre dış dünya, kesintisi bölünmemiş büyük bir yığın, bir bütündür ve dil bu yığını anlaşılır kılmak için böler. Örneğin dilden önce taş, kaya ve maden ayrımı yoktur; ama biz bütünü, taş sınıfı, kaya sınıfı, maden sınıfı olarak

²⁰ Özcan BAŞKAN, *Lengüistik Metodu, Multilingual*, İstanbul, 2003, s. 21

²¹ Başkan, s.3

birimlere ayırıştırır ve böylece dünyayı kavranılır, anlaşılır hâle sokarız. Bunu yapmasaydık zihnimiz karmakarışık bir duyular yığını olarak kalırdı.”²²

“Yine F.de Saussure'e göre dil, dilyetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir kurumdur. Gerçekten de dil, topluma ait olup ancak toplum içerisinde değerini bulur. Toplum olmadan dil olmayacağı gibi dil olmadan da toplum içinde anlaşma olmaz. Konuşan ve anlaşmazlık istemeyen birey, bu ortaklaşa uzlaşmayı değiştiremez, ona uymak zorundadır.

Kısacası dil, bir göstergeler dizgesi olarak iletişimi sağlar. Bu dizge içinde dil göstergelerinin nasıl kullanılacağını düzenleyen kurallar bulunur. Dil, her konuşucuya bir kurallar dizgesi olduğunu, dilsel topluluğun etkisi altında kaldığını hissettirir. Örneğin Türkçe konuşan biri tarafından anlaşılma isteyen bir kimse, karşısındakine ‘gamz talipo myrdu folip’ ya da ‘J'aime beaucoup la linguistique’ diyemez; alıcı Türkçe sözcüklerden kurulu bir tümce bekler. Gene, Türkçe konuşan biri tarafından anlaşılma isteyen bir kimse, ‘Sevmek çok (var) ben dilbilim.’ de diyemez. Yukarıdaki göstergeler Türkçenin sözdizimine uygun bir biçimde dizilebiliyorsa (Ben dilbilimi çok seviyorum.), alıcı konuşan kişiyi daha rahat anlayacaktır.”²³

“En genel anlamıyla dil, iletişim kuracak öznelerin aktarmak istedikleri bilgileri kodlayarak birbirlerine iletmekte kullandıkları şifreler bütünüdür. Çok iyi bilinmemekle beraber tüm canlılar içerisinde insan, sahip olduğu karmaşık gramerle dil konusunda oldukça ileri bir noktaya ulaşmıştır. Canlılar, iletişim için hemen hemen her türlü yapıyı kullanırlar. Arılar havada çizdikleri şekillerle birbirlerine bilgi aktarırlarken, sinir sisteminin kendisi iletişim için kimyasal ve elektriksel kodları kullanır. Çoğu hayvan, sesi insan tarafından duyulabilir ve duyulamaz dalga boylarında iletişim kurarlar. Karmaşık bir grameri ise ancak insanların kullanabildiklerine dair yaygın bir inanış mevcuttur. Çoğu hayvan birbirlerine ancak en basit hırıltı ve haykırırları, o da yaratıcılık arz etmeden, yani her defasında aynı ses dizgesini aynı amaçla kullanarak ulaştırırlar. Bunlar kızgınlık, sevgi, saldırganlık, çiftleşme arzusu gibi bilgilerdir; ama

²² Berna MORAN, Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 189

²³ Zeynel KIRAN, Ayşe (EZİLER) KIRAN, Dilbilime Giriş, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2002, s. 113

sanat ve bilim gibi yüksek seviyede yaratıcılık ve yoğun soyutlama gerektiren alanlarda kullanılabilmesi ile insan dili bilinen yapılar içerisinde tektir. İletişim sistemi, özellikle topluluklar hâlinde yaşamak zorunda olan canlılar için çok önemli bir gereksinmedir. Tehlikeyi bildirmek, toplumsal düzen için gerekli emirleri aktarmak, yönetsel sorunları çözebilmek, topluluğun beslenmesini ve gereksinmelerini karşılamak için gerekli eylemleri topluca ve düzenli bir şekilde yürütmek ihtiyacı hep bir iletişim sistemini gerekli kılar. İnsan için bu iletişim sistemi dildir.”²⁴

“Bugünkü anlamıyla, dilbilimle ilk uğraşanlardan Amerikalı Edward Sapir de dili şöyle tanımlıyor: "Dil, isteyerek üretilen semboller sistemi vasıtasıyla duygu, düşünce ve istekleri bildirmekte kullanılan tamamen beşerî ve bilinçli bir yöntemdir. Yeni bir dil bilimci olan Hall'e göre dil, insanların alışkanlıkla kullanılan indî sembollerini vasıtasıyla iletişim kurdukları ve etkileştikleri bir müessesedir. Hall, bu tanımında 'müessese' kelimesini dilin, toplum kültürünün bir parçası olduğunu vurgulamak için kullanıyor. N. Chomsky'e göre dil; sınırlı sayıdaki unsurlarla yapılmış, her biri uzunlukça sınırlı unsurlar, bir dilde kullanılan sesler ve kurallardır. Bu tanımların irdelenmesinden de anlaşılacağı gibi dilin gerçek mahiyeti kesinlikle ortaya konamamaktadır; fakat çok kabaca dilin yapısını vurgulayanlarla anlamını vurgulayanlar diye iki yaklaşımdan bahsedebiliriz. Yapıyı vurgulayanlar dilde morfem, kelime, cümle gibi formlar olduğunu ve bunların dokusunun insan sesi olduğunu vurgulamışlardır. Anlamı vurgulayanlar ise dilin her şeyden önce bir anlam ifade etmeye, bir işlevi yerine getirmeye yaradığından hareketle onu bir nevi işlevler ve kavramlar manzumesi olarak görürler.”²⁵

Diğer dil tanımları ise şunlardır:

"Dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir." (Muharrem Ergin)

²⁴ Yusuf ALTUNEL, İnsan İletişimindeki Mucize: Dil, İmece Dergisi, Sayı 7, Ocak, www.imece.org

²⁵ Abdolvahit ÇAKIR, "Dil Nedir?", Millî Eğitim, Sayı 89, Eylül.

"Dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimaî yönü ağır basan tabîî (canlı) bir varlıktır." (Timurtaş, 1980:35).

"Dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar." (Aksan, 1987:11).

"Dil, insanlığın kendisidir ve zihin hayatımız onunla vardır." (Ahmet Hamdi Tanpınar).

"Dil, araçların aracıdır." (John Dewey).

"Dil, düşüncenin evidir." (Heidegger).

"Her mesele beni dile götürür." (Paul Valery).

"Dil, kâinatın kalbimize nakşettiği plândır." (N.F.Kısakürek).

"Dimağlar dille oluşur." (J. J. Rousseau).

"Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir; insanı aydınlatan fasih dilin kıymetini bil." (Yusuf Has Hacip).²⁶

"Dil, iletişim kurma, anlam ve düşünce üretme aracıdır. Dilin iletişim kurma ve anlam üretme aracı olma özelliği, düşünce üretme aracı olma özelliğinden daha önceliklidir. Dil, sadece düşünceleri ve anlamları taşıyan bir araç değildir. Aynı zamanda düşünce, iletişim ve anlam üreticisidir. "Dünya, gerçeklik ve insan arasındaki ilişkiler dil tarafından ve dil aracılığı ile inşa edilir. Dil, sosyo-kültürel bir pratiktir. Dolayısıyla dil, gerçeklik ve anlam üretimi arasında kopmaz ilişkiler vardır. Gerçeklik ve anlam, hem dilde ifadesini bulur hem de dil aracılığıyla dile gelir veya üretilir. Rousseau, dilin var olabilmesi için bir toplumun var olmasının şart olduğunu, bir toplumun varlığını sürdürebilmesinin şartı olarak da dilin var olmasının kaçınılmaz olduğunu belirtir."²⁷

²⁶ ÜNALAN, s.3

²⁷ Yusuf KAPLAN, "Dilin İmkânlarından İmkânların Diline", Umran, Sayı 85, Eylül, s.30-38

“Dil, hayatın içinde sürekli bir değişim hâlidir. Bu değişim sürecinde dili kullanarak çevremizle ve kendimizle bağlantı kurarız. Bu bağlantılar karşılıklı etkileşimler biçimindedir. Sürekli değişim göstererek yinelenen bu karşılıklı etkileşimler, dil bağlantıları alanında gerçekleşir. Sevgimizi, isteklerimizi, tepkimizi, alış verişimizi, öğrenmemizi, düşünmemizi, meslek alanlarımızı dil bağlantıları içinde paylaşıyoruz. Değişim içinde yinelenen davranışlarımızın dil bağlantıları, dil alanının kendisinden başka bir şey değildir; ancak tüm bu olgular asırların tarihsel sürecinden ve süzgecinden geçerek oluşa gelirken 'günlük dil' ortamında bunun 'farkındalığından' çok uzaklarda yaşarız. Kelimeler ve taşıdıkları kavramsal içerikler, hayat tarzının özellikleri içinde belirlenir. Bazen kullandığımız bir kelimenin kavramsal içeriğiyle farkında olmadan bir başka kavramı gösteririz. Bunlar zaman zaman çok sık olur ve yerleşir. Edindiğimiz bilgi ve kavramsal karşılıkları, hayat tarzımızdan, içinde yaşadığımız kültür sentezinden etkilenecek yapılandırılır.”²⁸

2. ANA DİLİN ÖNEMİ

"İnsanın gerçek ana vatanı ana dilidir. Ben onun sınırlarında nöbet tutarım."

(Albert Camus)

Her dil kendi halkının, kendi milletinin deneyimlerini, birikimlerini, duygularını genç kuşaklara aktaran bir araçtır. Milletler ana dillerine sahiplendikleri, ana dillerini işledikleri oranda yeryüzünde kültürel varlıklarıyla kalıcı olagelmişlerdir.

"Lisanî şuura, geniş mânâsıyla ve ruhî varlığımızın aslî unsurlarından biri olan yegâne dile, ana dilimize ait olmak üzere 'ana dili duygusu' adını veriyoruz. Bu duygu bizde anamızdan babamızdan ilk kelimeleri işitip tekrarlamaya koyulduğumuz günden beri teşekkül başlar ve tabîî bir meleke halinde tekevvün eder. Binaenaleyh zihnî değildir. Dilin doğruluğunu ve güzelliğini gramer veya retorik bilgisi değil, çocukluğumuzdan beri bizde teşekkül etmiş ve yerleşmiş bir insiyak ile kontrol ederiz. Diyebiliriz ki kulağımızın bir lisan zaikası vardır. Yeni duyduğumuz her kelimeyi, her ifadeyi bu duygu ile tadarız, dilimizle gıda maddelerini tattığımız gibi. Bu duygu iledir ki onların doğru ve güzel olup olmadıklarını dilin bünyesine göre kabili hazim ve kabili

²⁸ ÜNALAN, s.5

temsil bulunup bulunmadıklarını tayin ederiz. Her türlü yeniliklerin mukadderatı da bu kontrol neticesinde belli olur. Bunlar ya alınır ve temsil edilirler, yahut reddolunurlar. Dilin bünyesine ve estetiğine uymayan kelimelere ve ifadelere karşı kulağımızda bir nevi tikslenme hissi vardır. Temsil kabiliyetleri olmadığı hâlde kendisine her nasılsa yutturulmuş olan şeyleri mide gibi dil de istifrağ eder."²⁹

“Diller, milletlerin en aziz, en tılsımlı, en kıymetli servetleridir; çünkü dillerin bir ses güzelliği ile dalgalanıp bir duyurma, anlatma ve inandırma gücüne ulaşmaları, kısa zamanda olmamıştır.

Çünkü yeryüzünde diller kadar millet fertlerini birbirlerine bağlayan, onlara birbirlerini sevip anlamakta, hele sevgilerini dile getirmekte aziz yardımcı olan başka kuvvet mevcut değildir.

Bir tarih boyunca ordu insanları, savaş meydanlarından geçirerek zafere, gazî veya şehit olmaya koşturan cihangirler, büyük başarılarını, birçok da savaşçılara duyurabildiklerini hitâbet dilinin büyüleyici güzelliğiyle kazandılar.

Bizim tarihimizde: Bu denizler, bu ırmaklar bize yetmez! Daha deniz, daha ırmak istiyoruz! Yurdumuzu öylesine büyütelim ki gök kubbesi ona çadır, güneş de bayrak olsun! diyen Oğuz Han; yine böyle bir hitâbeyle, kendisine isyan etmiş bir orduya Çaldıran gibi zafer kazandıran Yavuz Sultan Selim ve daha nice cihangirler, bu tarihi zaferlerini, birçok da kütlelere söz söyleyişlerindeki inandırıcı lisâna borçludurlar.”³⁰

3. ÇOCUĞUN İNSAN OLMA SÜRECİNDE DİLİN ÖNEMİ

"Her insan, insan oluşunu dilinde gerçekleştirir. Öyle ya, insan olarak doğmak başka şey, insan olmak başka şeydir. Lâtince konuşanlar çocuğa, pek küçük çocuklara 'insan' demeye yanaşmazlarmış. Lâtince'de çocuk 'infans'tır. 'İnfans' konuşmayan, henüz dili olmayan anlamına gelir. İnsan oluş dilin oluşturduğu bir süreçtir. Çocuk, bir bakıma konuştuğu insanlaşır. Çocuğun dünyaya gelir gelmez, insan dünyasının tam bir üyesi

²⁹ Tahsin BANGUOĞLU, Dil Bahisleri, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul, 1987, s.78

³⁰ Nihad Sâmî BANARLI, Türkçenin Sırları, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul, 2007, s.7

olduğunu söylemek yanlıştır; ancak konuşmaya başladıktan sonra konuşmalarıyla; böylece söyleneni anlayıp kendi de söze katıldığı için nesnelere üzerinde başkalarıyla bildirişmeye girişeceğinden; artık payına belli bir hak ve sorumluluk düşeceğinden, çocuk insan dünyasının eşiğinden içeri atlar."³¹

“Dünyaya gelmek, karmaşık bir dil ortamına adım atmaktır. İlk anda anlamlandıramadığı seslerin saldırısına uğrar insan. Bu saldırıya hepimizin ilk tepkisi, sesini yükselterek gerçekleştirmiştir. Sesimizi yükselterek kendimizce, bu karmaşada varlık ifadesine çalışmışızdır. Yokluğa, yok olmaya hiçbir zaman razı olduğumuz görülmemiştir. Anlamsız haykırışlarla da olsa varlığımızı ortaya koymak isteyişimiz, kişisel anlatma serüvenimizin de başlangıcıdır. Sesini yükseltmek; sese ses vermek, ‘Ben varım!’ ve ‘Buradayım!’ anlamlarına geliyordur kuşkusuz.

Çevremizin anlamsız haykırışlarına kulak kabartmalarımız, giderek pekişen ve belîğ bir tarz alacak olan dilin kişisel kullanımına ulaşabilir. Bilincin aydınlanmaya başladığı andan kararmaya başladığı ana değin kâh dinleyerek kâh anlatarak süren bir keşiftir artık yaşam.”³²

“Çocukta dil gelişimi hem olgunlaşmaya hem de öğrenmeye bağlıdır. Çocuğun dil gelişimine anne-babanın yanında kitaplar, öğretmenler ve arkadaş grupları da etki eder. Okul ortamının çocuktaki dil gelişimine olumlu katkıda bulunabilmesi için çocuğun ruhen ve zihnen okula hazır olması gerekir. Konuşma eğitiminin temeli, küçük çocuklukta atılır. Okulda yapılabilecek olan, yanlışları düzelterek bu temeli sağlamlaştırmak ve bunun üzerine bir şeyler katmaktır. Bunun için de öğretmenlerin, konuşma gelişiminin her evresini iyice bilmeleri gerekir.

Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan kendisini kontrol ve takip ettirebilen düşüncelerini ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvende hissetmesine yardım eden bir araçtır. Çocuğun büyüdüğünü konuşmaya başlamasıyla, kullandığı kelime ve kurduğu cümlelerin yetkinliği ile anlarız. Çocuk ana dilini öğrenirken aslında o, kendi beyninde ilgili dilin sistemini de programlamaktadır. Eğer çocuk dilin düzgün konuşulduğu bir ortamda

³¹ Nermi UYGUR, “Dilin Gücü”, Yapı Kredi Yay., İstanbul, 1997, s. 95

³² Abdurrahim KARADENİZ, "Anlatma Zorunluluğu", Hece, Sayı 46/47, Ekim / Kasım 2000, s. 108

büyürse, o takdirde gramer kurallarını ayrıca öğrenmeye ihtiyaç duymadan düzgün konuşabilmektedir.”³³

“Ana dili, bir insanın kişiliğinin gelişmesinde, bilgi ve becerilerinin artmasında ve içinde bulunduğu topluma uyum sağlamada çok önemli bir etkidir. Bir insanın ana dili, onun kültürünün bir parçasıdır. İnsan, başlangıçta ana dilini anne ve babasından, en yakın akrabalarından kazanır; daha sonra da çevresinde iletişim içinde olduğu diğer kişilerden öğrenir. Değişen bir varlık olarak insan böylece de ilk kültür birikimini elde etmeye başlar.

Ana dili insan ruhunun, benliğinin, zihninin arı, en zengin ve âdeta en sihirli ürünlerinden biridir. Türkçe de bizim bu yaratıcı gücümüzü kendimize özgü çizgilerimizle dile getirmektedir; çünkü uygarlığın içinde bulunduğu gelişim süreci ve insan hayatı, dile ister istemez yansiyacaktır.

Çocuk ana dili aracılığıyla ilk toplumsal kuralları kavrar, çevresi ile ilişki kurar. Gelecekteki imkânlarının gerçekleştirilmesi için hem gerçek hem de yapısal olarak kafasının içi gelişmeye başlar.

Kelimelerin kullanılması, çocuğun kafasındaki kavramları dışarıya yansıtabilmesi demektir. Dil ile kavramların genelleştirilmesi arasında, dil ile ‘düşünebilme’ arasında, dil ile ‘bilgi edinme’ arasında doğrudan bağlantılar vardır. Bu bağlantılar içinde ise en kesin rolü ‘ana dili’ oynar.

Çocuk, kendisine sevgi ve sabır gösteren aile çevresi içinde ve onların gözetiminde kendi ana dili içinde büyür. Aileleri çocuklarına hemen hemen tam denebilecek düzeyde bir dil deneyimi ve uygulaması vermiş olurlar.”³⁴

“Dilbilimci Chomsky'nin etkisi altında psikologlar, dil öğrenmeyle ilgili psikolinguistik (psycholinguistic) kuramı geliştirmişlerdir. Bu kuram, insanların doğuştan dil öğrenme yeteneğiyle doğduğunu, ‘insanın, dili konuşmak üzere doğumdan

³³ Filip ÇORLUKİÇ, İnsanoğlu Nereye Gidiyorsun, Ayışığı Kitapları, İstanbul, 1998, s. 111

³⁴ ÜNALAN, s.7

önce programlandığını' kabul eder. Böylece hangi çevrede, hangi koşullar altında olursa olsun çevresinde konuşan olduğu sürece, insan yavrusu konuşmayı öğrenir.

Çocuk, dil öğrenirken sadece bir dizi kelimeyi değil, bu kelimeleri dizi hâline getirmesine olanak veren gramer kurallarını da öğrenir. İlk başlarda bu kurallar, her biri denenip doğruluğu ya da yanlışlığı saptanacak bu hipotezdir. Çocuk deneye deneye, başkalarıyla konuşmalarında bu kuralları uygulayarak, bu hipotezleri gramer kuralları haline dönüştürür. Kurallar, çocuğun dil davranışındaki yaratıcılığının temelinde yatar. 'Çocuk, gramer kuralını nasıl öğrenir?' sorusuna koşullama kuramları henüz cevap verebilmiş değildir.

Psikolinguistik kuram, çocuğun biyolojik yapısına birinci derecede önem verir ve insanoğlunun 'biyolojik dil programı' ile doğduğunu kabul ederler. Çevre koşulları, çocuğun hangi dili, hangi sözcükleri kullanacağını belirler; ancak dilin öğrenme sürecini bu koşullarla açıklama olanağı yoktur."³⁵

"Nermi Uygur, ana dil hususunda şu görüşü savunmaktadır: "Gerek Türkçedeki gerek başka dillerdeki adlandırılışa bakıp ana dilin ille de analarımızın konuştuğu dil olması gerekmez. Gerçi çoğunlukla böyledir, anamızdan hangi dili öğrendiysek, o dilde konuşup gideriz; ancak ana dil, aslında her bakımdan beslendiğimiz, sonra da bir şeyler katmayı denediğimiz, içinde yaşadığımız çevrenin, kendi çevremizin dilidir. Ana dil doğarken getirilmez, sonradan edinilir. Bir okul arkadaşım vardı. Çin'de doğmuş, anası da Çinliydi. O küçükken Türkiye'ye göçmüşler. Anası bir tek Türkçe sözcük bilmiyordu; ama o, Türkçenin içine doğmuştu. Anası bir ara Çince göstermeye başlamıştı ona. Bir gün hiç unutmam, yukarıdan aşağı sıra sıra çizgiciklerle bezenmiş bir kitabı attı elinden: 'Ne aykırı dil şu Çince, zor geliyor bana, saçma sapan yanları var; yabancı dile yeteneğim yok herhalde benim; bırakacağım şu Çinceyi.' diye dert yandırdı bana. Bütün Türkler gibi Türkçeyle yoğruluyordu çünkü. Türkçeyle yöneliyordu yeryüzüne. Yaşam dili Türkçeydi. Kendi adı hangi ölçüde doğuştansa insan için ana dil de o denli doğal: Hem sonradan hem de her şeyin öncesi, başı, başlangıcı. Rastgele olmasına rastgele; ama ondan zorunlu neyimiz var? Alın yazısıdır bir insanın ana dili"³⁶

³⁵ Doğan CÜCELOĞLU, İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004, s.212

³⁶ Yusuf ÇOTUKSÖKEN, Uygulamalı Türk Dili, Cilt 1, Papatya Yayıncılık, İstanbul, 2001, s.42-43

“Noam Chomsky, Bryan Magee ile BBC kanalının bir TV programı için yaptığı söyleşide şöyle demektedir: Dil, ancak çok gevşek bir anlamda öğretilir ve öğretim hiçbir biçimde dilin edinilmesinde temel bir yer tutmaz. Kanımca dilin öğrenilmediğini bile söyleyebiliriz. Eğer akla uygun bir benzetme istenirse, belki bir ‘oluşma’dan (‘büyüme’den) söz edebiliriz. Bana öyle geliyor ki dil, zihin içinde oluşur; tıpkı bedeninin fiziksel dizgelerinin bilinen biçimde oluştuğu gibi. Dünya ile alış verişe başladığımızda zihnimiz, soyaçekimsel olarak belirlenmiş belli bir durumda bulunur; çevre ile deney ile karşılıklı etkileşim sonunda bu durum epeyce olgunlaşmış yerleşik bir duruma dönüşür; bu durumda dili bilmemiz denilen şeyi elde etmiş oluruz.”³⁷

Buradan anlaşılıyor ki dili öğrenme şeklimiz ve dili öğrenme sürecimiz daha uzun süre sırrını ortaya koymadan akılları kurcalamaya devam edecektir.

4. TÜRKÇE EĞİTİMİ ÜZERİNE

“Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrı’ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marxistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler ise yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır. Bilimde, özellikle genetik mühendisliğindeki gelişmeler, öğrenmenin beyinde fiziksel uyarımlar sonucu oluşan biyo-kimyasal değişiklikler olduğunu gösterir niteliktedir. Bilgi, beceri ve duygularla ilgili mesajlar beyne elektrik akımı olarak geliyor ve beyindeki sinir sisteminde biyo-kimyasal değişiklikler oluşturuyor ve kodlanıyor. Bu özellikler, yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Buradan hareketle, eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir.”³⁸

“Eğitim uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kağıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin

³⁷ Bryan MAGEE, Yeni Düşün Adamları, Çağdaş Felsefeyi Yaratanlardan Kimileriyle Söyleşiler, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2004, s.268

³⁸ Veysel SÖNMEZ, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999, s.2

bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürmesi söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Eğitimde program geliştirme süreci, program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe ‘Bireyleri niçin eğitiyoruz?’ sorusuna yanıt aramakla başlanır.

Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğitimle kazandırılması mümkün özellikler arasında en önemli sayılanlar belirlenerek uygun önlemlerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar... vb. olabilir. Hedef kavramı daha ayrıntılı olarak ifade edilirse; ‘planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir.’

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir:

Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen uzak hedef,

Uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun işgörüsünü yansıtan genel hedef,

Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de özel hedefler olarak tanımlanır.”³⁹

Bahsedilen eğitim hedefleri, okullarda ve eğitim programlarında vücut bulur.

³⁹ Özcan DEMİREL, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005, s.105-106

“İlköğretim okulu, bir ilköğretim kurumu olarak, yapısına aldığı çocukları insanlık ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından her Türk yurttaşını gerekli bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmeye çalışır. Bu yetiştirme sürecinde ana dili öğretimi büyük önem taşır.

İlköğretim okulu, canlı bir topluluk yaşamının sürdüğü bir eğitim ve öğretim merkezidir. Çocuk, burada bir bütün olarak gelişir. Öğretim, genellikle etkileşime, yaşantılara ve uygulamaya dayanır. Ayrıca, öğretimin her evresinde çocuktan ve onun yakın çevresinden hareket edilir. Konuların işlenişinde de toplulaştırma ilkesine uyulur. Bu tutum, doğal olarak, Türkçe öğretimi için de söz konusudur.”⁴⁰

“Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretmeninden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan orta öğretim ise, Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefler. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıfları bir geçiş dönemi özelliği gösterir. Öğrenci bu dönemde, 1-5. sınıflarda öğrendiklerini, seviyesine uygun Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle geliştirir ve kendi anlam dünyasını yapılandırmaya başlar. Bu sebeple 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, bu bütünlük ve devamlılık göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır.

Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer

⁴⁰ Cahit KAVCAR, Ferhan OĞUZKAN, Sedat SEVER, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ergin Yayınevi, Ankara, 2004, s.3

almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeye ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır.”⁴¹

4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temel Yaklaşım

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme - öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.”⁴²

⁴¹ MEB, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar), Ankara, 2000, s.2

⁴² MEB, 2006: 3

4.2. Türkçe Dersinin Genel Amaçları

“İlkokul Programı'nda (1968) Türkçe öğretiminin amaçları altı madde, Temel Eğitim Programı'nda da (1982) sekiz madde olarak belirtilmiştir. Bu iki programda yer alan amaçlar temelde birbirinden ayrı değildir. Buna göre, ilköğretim okulunda Türkçe öğretiminin amacı, Millî Eğitimimizin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencileri,

anlama gücünün geliştirilmesi

anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması

dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi

sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi

temel dil bilgisi kurallarının kavratılması

dil sevgi ve bilincinin uyandırılması

yönlerinden yetiştirmek, onlara yardımcı olmak ve yol göstermektir.

İlköğretim öğrencileri, Türkçe dersinde edinecekleri bilgi, beceri, güç ve alışkanlıklar ile ana dilimizi belirli bir düzeyde anlar, konuşur, okur ve yazar duruma geleceklerdir.”⁴³

“Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile de Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

3. Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

⁴³ KAVCAR, OĞUZKAN, SEVER, s.3

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme; dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.”⁴⁴

4.3. Temel Beceriler

“Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı, içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma

Eleştirel düşünme

Yaratıcı düşünme

İletişim kurma

⁴⁴ MEB, 2006: 4

Problem çözme

Araştırma

Karar verme

Bilgi teknolojilerini kullanma

Girişimcilik

4.4. *Temel Dil Becerileri*

Türkçe Dersi Öğretim Programı, "okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma, temel dil becerileri" ile "dil bilgisi"nden oluşmaktadır. Bu temel dil becerileri, hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir.⁴⁵

4.4.1. *Dinleme / İzleme*

"Bir güzel söz söyleme sanatı varsa, bir de güzel dinleme sanatı vardır."⁴⁶

Epiktetos

"Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Programda dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Programın bu bölümü 'dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz

⁴⁵ MEB, 2006: 5

⁴⁶ Suat TAŞER, Konuşma Eğitimi, İleri Kitabevi, İzmir, 1992, s.176

varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma' amaçlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır. Aşamalı bir süreç izleyen bu sıralamanın takip edilmesi, dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşmasını, öğrencinin toplum hayatına aktif bir dinleyici/izleyici olarak katılmasını sağlayacak, öğrencilerin iletişim kurma yeteneklerini geliştirecektir."⁴⁷

"Dinleme etkinliği, bütün öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Çocuğun ilk ana dil etkinliği, dinleme etkinliğidir."⁴⁸

"Gerçekte çocuklar dinlemeyle ilgili yaşantılar edinmeye okul öncesi yıllarda başlarlar. Ana-babalar, yuva ve anaokullarındaki öğretmenler, çocuklara bir takım dinleme alışkanlığı kazandırmaya çalışırlar; fakat, çocuklar, dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini asıl ilköğretim boyunca edindikleri yaşantılarla zenginleştirirler.

Bu alışkanlık ve zevki kazanan çocuklar, ulusal ve evrensel kültür değerlerini yansıtan sanat, düşünce ve bilim eserlerinden seçilen örnek yazıları okuma kitaplarından ve öteki kitaplardan kolayca izleyebilirler. Bu alışkanlık ve zevk, çocukların televizyon, radyo yayınlarından ve gazete ve dergilerden daha iyi yararlanmalarına da olanak sağlar.

Okuma parçaları üzerinde plan, düşünce örgüsü, anlatım biçimi, dil bilgisi kuralları bakımından yapılan çalışmalar, öğrencilerin anlayarak okuma güçlerini artırır. Bu güçle çocuklarda okuma alışkanlığı ve zevki daha köklü olarak yerleşir."⁴⁹

"Dinleme, çocuğun işitme melekelerini geliştirme eğitimidir. Dinleme, anlamamanın en önemli unsurlarından biri olarak hayatımız boyunca kullandığımız bir yetenektir. Bu yeteneğin geliştirilmesi çok önemlidir. Bunun ölçülmesi ve sınıfta öğrencinin gelişmesinin kontrolü çok zordur. Bu bakımdan öğrencinin artık öğretmeni

⁴⁷ MEB, s.5

⁴⁸ Sedat SEVER, Dil ve İletişim, Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, Cilt: 1, Ankara, 1998

⁴⁹ KAVLAR, OĞUZKAN, SEVER, s.5

anlamaya başladığı bir seviyeden itibaren sistemli bir dinleme eğitimi vermek gerekmektedir. Bu daha ana okulundan itibaren verilen dinleme eğitimi ile karıştırılmamalıdır. Çocuk o çağlarda bilinçli bir dinleme eğitimi yapmamaktadır. Kendisine verilen eğitimin henüz farkında değildir; ancak bu düzeyde kendi dinleme becerisinin gelişmesinin farkında olarak bir dinleme yapmaya başlayacaktır. Eleştirel dinleme de bu eğitimin içindedir.”⁵⁰

“Dinleme becerisinin gelişmesi, algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer. Küçük yaşlardan itibaren daha çok çevresinde seçtiği sesler duyularına, tutkularına, hayal gücüne dayalı algıladığı seslerdir. Bu, zamanla ergenlik çağına doğru biçim değiştirerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, sesler arasındaki düzenliliğe, anlam ve mantık dokusuna dayalı bir dinlemeye doğru gider. Kendi düşüncelerini katarak ve eleştirerek dinleyebilme becerisini çocuk ileri yaşlara doğru gerçekleştirebilir.”⁵¹

“İlköğretimde en fazla ihmal edilen hususlardan birisi dinleme eğitimidir. Oysa dinleme en çok kullanılan ve okuma süresinde en önemli unsurlardan birisidir. Özbay'a göre ‘Her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve donanımı vardır. Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde olduğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.’

Genellikle öğretmenler ve diğer eğitimciler çocukların dinlemeyi bilerek okul ortamına geldiklerini düşünmektedirler. Bundan dolayı da zamanı okuma yazmaya harcamaya çalışmaktadırlar. Oysa dinleme çocukların ilk kazandığı becerilerden biridir ve diğer dil becerileri için temel oluşturmaktadır. Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir. Dinleme konuşma dilinin zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir (Lundsteen, 1979).

Bildiklerimizin aşağı yukarı %80'i dinleme yoluyla kazanılmaktadır (Hunsaker, 1990). İlköğretim okullarında dinleme, ağırlıklı olarak sadece öğretmen veya başka bir

⁵⁰ Alemdar YALÇIN, Türkçe Öğretim Yöntemleri, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002, s.45

⁵¹ YALÇIN, s. 125

yetişkinin konuşmasına dayandığı için çocuklar pasif bir konumda kalmakta ve öğretimden yeterince yararlanamamaktadırlar. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları da unutmamak gerekir. Bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları kulak rahatsızlığından veya dinleme sürecinde uygun modellerle karşılaşma fırsatı bulamadıklarından dolayı dinleme becerilerini yeterince geliştirememiş olabilirler. Dikkat eksikliği, hiperaktiflik, beyinle ilgili özel sorunlar da dinleme yetersizliklerine yol açabilir. Sınıf ortamında dinlemenin daha sağlıklı olabilmesi için öğretmenler;

Derste göz göze gelmekten kaçınan

Aşırı hareketli olan ve

Ders anlatılırken dikkati dağıtacak şekilde konuşan öğrencilerle daha yakından ilgilenmelidir.”⁵²

“Dinlemenin başka önemli noktalarından biri de dilin gramer kalıpları ile dinlenen metindeki bilginin algılanması arasında ciddî bir ilişkinin bulunmasıdır. Türkçenin öğretiminde son ekler, dinlediğimizi hızla anlama becerisinde önemli bir yere sahiptir.

‘..... in/ sı’ veya ‘..... dan/ ya’ gibi kalıplar beynimizde çocukluğumuzdan itibaren dinleyerek oluşturduğumuz hazır kalıplardır. Zihnimiz bu kalıpların içindeki ana bilgileri bulduktan sonra anlam bütünlüğünü hızla tamamlayarak anlamaktadır.

Edat ve bağlaçların da hızlı kavramada çok önemli rolü vardır. Bu durum hızlı okuma için de geçerlidir. ‘Ne Ahmet...’ dediğinde beynimiz hemen bu kalıbı hatırlamakta ve ‘ne de bir başkası’ ifadesini tahmin etmektedir. Eğer böyle bir sonuç çıkarmazsa bile, çağrışım yoluyla olacak iş veya durumun olumsuz bir iş veya durum olduğunu anlıyor. Bu tarz bir edat ya da bağlaç geldiğinde beyin hemen sözün arkasından gelen duruma kendini hazırlıyor. Beynimizin bu çalışma tekniği, dil öğretiminde başlı başına yeni bir çığır açmış ve öğretim tekniklerinde köklü

⁵² Hayati AKYOL, Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara, 2006, s.1

değişikliklere sebep olmuştur. Bugün gramer kurallarına göre değil, gramer kuralları içinden seçtiğimiz önemli yapı özelliklerine göre dinlemek, dinleme hızını ve kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır.

Bu durum, yabancı dil öğretiminde de geçerlidir; çünkü beyin anlamlı bütünlere programlıdır. Bunda amaç, dilin kalıplarını dinleterek hızla anlama becerisi kazandırmaktır. Gördüğümüz üç kelimededen cümleye ulaşmak, cümleyi kavrama becerisine ulaşmak gibi. Dinlediğimiz metinlerde de kalıplardan yola çıkarak anlama becerisini geliştirmek mümkündür. Bu aynı zamanda dinleme yeteneğini de geliştiren bir durumdur. ‘Ne Ahmet uçar ne Mehmet.’ cümlesindeki ‘ne... ne...’ dilimizde bir kalıptır. Bir dilde cümle kalıpları sınırlıdır; otuz, kırk bin kelime olabilir ama kalıpların sayısı fazla değildir. Bu kalıpların öğrenilip temrinlerle güçlendirilmesi, söz dağarcığının geniş olmasından daha önemlidir.”⁵³

“Batı eğitim literatüründe dinleme becerisi için ‘ihmâl edilmiş yetenek’ (neglected skill) tanımlaması yapılmaktadır. Ülkemiz eğitim literatüründe ise dinleme, ihmâlin de ötesinde unutulmuş bir yetenektir. Bu alanda ülkemizde çok az sayıda araştırma ve yaygın faaliyetine rastlanmaktadır. Çeviri ya da özgün, dinleme eğitimiyle ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabileceği, içeriği zengin yayınlara ihtiyaç duyulmaktadır.”⁵⁴

4.4.2. Konuşma

"Konuş ki seni görebileyim."⁵⁵

Hamann

“Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak

⁵³ YALÇIN, s. 127

⁵⁴ Musa ÇİFTÇİ, "Türkçe Öğretiminin Sorunları" Türkçenin Çağdaş Sorunları, Divan Yayınevi, İstanbul, 2006, s.104

⁵⁵ Suat TAŞER, Konuşma Eğitimi, Papirüs Yayınevi, İstanbul, 2000, s.17

çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşma becerisine yönelik olarak, 'konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma' amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.⁵⁶

“Biliyoruz ki, ailede çocuğun konuşma eğitimi yüzde doksan oranında gelenek, görenek ve alışkanlıklar sınırı içinde süregelir, süre gider. Bu ise, gerçekte çok sakıncalı sonuçlar doğuran bir tutumdur. Çocuktaki konuşma yeteneğinin vaktinde ve gereğinde işlenip geliştirilmesine özen gösterilmemesi, sonuç olarak istenilen kişilik niteliklerini kazanmasını olduğu kadar zihinsel yetilerinin gelişmesini de engellemektedir. Ailede bulunmayan konuşma eğitimi, okulların ilkinde, ortasında, yükseğinde, üniversitelerde de bulunmamaktadır. Bu eksiklik toplumsal ilişkilerimizde, iş-uğraş yaşamımızda bize hayli pahalıya mal olan anlaşmazlıklar ve bunalımlar doğmasına neden oluyor. Konuşma ve dinleme eğitimsizliği yüzünden:

1. Ana-baba-çocuk ilişkilerimiz,
2. Komşuluk-arkadaşlık-dostluk ilişkilerimiz,
3. İş-uğraş çevremizdeki ilişkilerimiz,

4. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerimiz, yeterince sağlıklı, verimli ve başarılı olamıyor. Bu gerçeği en kısa yoldan, en yoğun biçimde vurgulayan şu dizelere hak vermemek elde değildir:

⁵⁶ MEB, 2006: 6

"İnsanda dilince değişir kader,
Ya yurda baş olur, ya başı gider."⁵⁷

(Kutadgu Bilig - B.Kemal Çağlar.)

"İletişimin en önemli ögesi dildir. Öğretmen kullandığı dil ile, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmelidir. Buna göre öğretmen, yargılayıcı olmayan esnek ve betimleyici bir dil kullanmalıdır. Öğrencinin kaygılarını azaltan, derse katılımını güçlendiren ve güdüleyen bir iletişim tarzı benimsenmelidir. İletişimde anlamları paylaşmayı kolaylaştıran dil kadar önemli bir başka öge, ses tonu ve beden dilidir. Bu nedenle öğretmen açık ve anlaşılır bir üslûpla konuşmalı, konunun durumuna uygun vurgulamalarda bulunmalıdır. Bu arada duygu ve düşüncelerini tutarlı bir bütünlük içinde aktarmaya özen göstermelidir. Ayrıca bedensel tepkilerinin, konuşulan konunun niteliğine uygun olmasına dikkat etmelidir. İletişim sürecinde, öğrenci ile kurulan göz teması da önemli bir etkidir. Gülümseme, başla onaylama, yürüyüş biçimi gibi birçok jest ve mimik, iletişimi tamamlayıcı öğelerdir."⁵⁸

"Konuşma becerisi, her türlü beceri alanı için geçerli olan temel kurala uyar. Temel kural: Becerinin mutlaka kazanacak hedef kitle tarafından uygulanması ve bu uygulamaların tekrarlanmasıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerini uygun ortamlarda, uygun biçimlerde konuşa konuşa geliştirmelerinden başka etkili bir konuşma becerisi geliştirme yolu yoktur. Bu bağlamda Cahit Kavcar: 'Konuşma becerisi, ancak konuşmayla kazanılır.' demiştir."⁵⁹

"Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları da çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır.

⁵⁷ TAŞER, s.22

⁵⁸ Ayhan AYDIN, Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul, 2000, s.8

⁵⁹ ÇİFTÇİ, s.95-96

Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir.”⁶⁰

4.4.3. Okuma

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşıması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma dil becerisinde; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir.”⁶¹

“Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hâle getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Bundan dolayı yetişen öğretmenler, bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerikli olmak durumundadırlar. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma, sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve

⁶⁰ MEB, 2006: 6

⁶¹ MEB, 2006: 6

derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır. Acaba bu farklılıkları ne kadar azaltabiliriz? Azaltabiliriz miyiz? İşte, doğru yöntemlerle ve uygun zeminde başlanırsa bu sorulara olumlu cevaplar verilebilir.

İyi okuyucu nasıl okur? İyi okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelmekte, ilk iş olarak metne çabukça göz gezdirerek materyalin türünü belirlemekte ve materyali okuma amacını oluşturmaktadır. Daha sonra konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaktadır. Ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırmaktadır. İyi okuyucu okuma anında, anlama durumunu sürekli kendi kendine kontrol ediyor ve kendisine sorular sorarak, zihinsel imajlar oluşturarak, önemli noktaları daha dikkatli inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminlerini düzenleyip geliştiriyor. Eğer metnin veya paragrafın anlamı hakkında açık ve anlaşılır bir sonuca oluşamazsa yardımcı stratejileri kullanmaktadır. Anlaşılmayan bölümü tekrar okumak, öğretmenden veya arkadaştan yardım istemek bazı yardımcı stratejilerdir. İyi okuyucu okumayı bitirdikten sonra metni uygun bir şekilde özetlemekte, olayların kritiğini yapmakta ve değerlendirmektedir. Kısaca özetlenen bu sürecin etkili bir şekilde bütün öğrencilerce yaşanması gerekir.”⁶²

“Okuma becerisinin kazanılması, diğer temel becerilerin daha kolay kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle iletişim sürecinde kullanılan kelimeler biraz daha ön plâna çıkmaktadır. Dolayısıyla kelime servetinin gelişimine de birinci derecede etki etmektedir. Bireyin anlama ufkunu ve anlatma becerisini daha da genişletebilmektedir.”⁶³

“Öğretmen dil eğitimi çalışmalarında başlangıçta ağırlığı okuma eğitimine vermelidir. Çocuğun başkasından yardım almadan kendi düzeyindeki bir metni okuyabilme yeteneğine ulaştırılması 2 ay ile 2 yıl arasındaki bir eğitim dönemine yayılmaktadır. Bazı araştırmalara göre çocuk, iki ay içinde okuma disiplinine kavuşturulmaktadır; ancak bazı eğitimciler çocuğun başlangıçta iki ay gibi yoğun bir

⁶² AKYOL, s.29

⁶³ Ron FRY, Kitap Nasıl Okunur? Timaş Yayınları, İstanbul, 2000, s.26

okuma eğitimine tâbi tutulmasının, onda bir bıkkınlık yarattığını öne sürmektedirler. İki yıl gibi bir süre içinde okuyabilme alışkanlığının kazandırılması ise çocuğun okuma zevki kazanmasını sağladığı gerekçesi ile daha çok benimsenmektedir.”⁶⁴

"Nasıl olur da rehberliğe kalkarsın

Yolu sen kendin bilmezsen eğer?"⁶⁵

“Türkçe ders kitapları, dört temel ana dili becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) birlikte geliştirmek amacıyla düzenlenmektedir; ancak mevcut ders kitaplarında her bir beceri alanı için yeteri kadar materyal ve etkinlik örneği bulunmamaktadır. Dolayısıyla görevinin ders kitaplarıyla sınırlı olduğunu düşünen pek çok öğretmen yetersiz ve eksik uygulamalarla temel ana dili becerilerini kazandıramamaktadır.”⁶⁶

“Bahsedilen durumun ortadan kaldırılması için öğretmenler, öğrencilerin okuma eğilimlerini bilmeli, eski ve yeni çocuk kitaplarını tanımalı, ilköğretim çocuklarıyla ilgili yakından izlemeleri gerekir.”⁶⁷

“Çocuk yayınlarda üslûp ve dilin önemi çok büyüktür. Yapmacık, zevksiz veya bayağı bir anlatım biçimiyle kaliteli bir çocuk eserinin meydana getirilmesi düşünülemez. Yaşama şansını yitirmiş, eski ve anlaşılması güç sözcük ve deyimlerle de çocuklarda okuma zevkini uyandıracak ve geliştirecek eserler yazılması mümkün değildir.

Çocuk yayınlarda yazarlar cümle ve paragraflarını kurarlarken, sözcüklerini ve deyimlerini seçerlerken seslendikleri küçük okurların okuma yeteneklerini, kavrayış güçlerini ve sözcük haznelerini de daima göz önünde tutmalıdırlar. Ortalama beş veya altı sözcükten oluşan ve içinde tek özne ve tek yüklem bulunan cümlelere öncelik vermelidir. Yerli yersiz sıfat kullanılmasından da kaçınmalıdır. Edilgen çatılı fiiller yerine etken çatılı fiiller kullanılması anlamına sadelik ve canlılık kazandırır. Küçük çocuklar için yazılan eserlerde az kullanılan veya söylenişi güç olan sözcükler bulunmamalıdır. Yöresel veya çevresel deyimler de kimi okurlar için bir anlam gücülüğü

⁶⁴ YALÇIN, s. 44

⁶⁵ Suat TAŞER, Örneklerle Konuşma Eğitimi, Papirüs Yayınları, İstanbul, 1995, s. 286

⁶⁶ ÇİFTÇİ, s. 82

⁶⁷ KAVCAR, OĞUZKAN, SEVER, s.9

doğurabilir. Öğretici yazı ve kitapların dışında sık sık terim kullanmak yerine kavramları kolay anlaşılır biçimde açıklamak yolu seçilmelidir.

Burada çocuk yayınlarında duyguların anlatımının ne kadar önemli bir konu olduğunu ayrıca belirtmek gerekir. Beş duyuyla ilgili sözcükler masallara, hikâyelere ve güldürücü yazılara canlılık verir. Çocuklar uzaklardaki bir yıldızın göz kırpmasını, zillerin neşeli seslerini, bir hayvan postunun gıdıklanmasını, olmuş meyvelerin kokusunu ve soğuk sütün tadını anlatan hikâyeleri okumayı çok severler.⁶⁸

“Çocukların edebiyat eserlerinden vazgeçebileceklerini düşünmek ve çağımızın endüstriyel ve teknolojik gelişmeleri önünde kitaba karşı ilgilerin azalacağına ilişkin görüşler ileri sürmek herhalde doğru değildir. Normal bir büyüme ve gelişme gösteren çocuğun doğal ihtiyaçları yanında birtakım ruhsal ihtiyaçları da vardır ki bunlar öz bakımından hiç değişmeden sürüp gidecektir. Bu ihtiyaçları karşılamada sözlü ve yazılı eserlerin payı büyük olacaktır. İleride bu konuda ayrıntılı bilgiler verilecektir; ancak burada basılı materyale, özellikle kitaba karşı ilgi duymaya başlayan, hele okumayı söken bir çocuğa seviyesine uygun kitapları karıştırma ve geniş bir okuma imkânı yaratmakla onun normal gelişmesini birçok yönlerden hızlandıracığımızı belirtmek yerinde olur. Çocuklar okumaya başladıktan ve bu konuda ilerlemeler gösterdikten sonra sürekli olarak edebiyat eserlerinden yararlanmak ihtiyacını duyarlar.”⁶⁹

“Okuma yeteneğinin geliştirilmesinde bazı araştırmalar cinsiyetin rolü üzerinde durmuşlar ve bunun önemli bir etmen olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Hughes, yaptığı deneysel araştırmalarda, 4. 5. ve 6. sınıflarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha hızlı ve daha iyi okuduklarını bulmuştur. Ancak bu farklılığın daha sonraki sınıflarda belirgin olmadığını da görmüştür.

Preston ise Amerika ve Almanya'da yaptığı araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin okuma yeteneklerinin karşılaştırmıştır. Amerika'da yaptığı araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu, Almanya'daki çalışmalarda ise erkek öğrencilerin kızlardan daha başarılı olduğunu bulmuştur. Preston, bu araştırma

⁶⁸ Ferhan OĞUZKAN, Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001, s. 370–371

⁶⁹ OĞUZKAN, s.5

sonuçlarından Almanya'daki bulguları (erkek öğrencilerin başarısını), okullardaki erkek öğretmen çoğunluğuna bağlamıştır.

Benzeri bir araştırma ise Fransa'daki lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan birkaç araştırma sonucunda okuma yeteneği açısından kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır; ancak başlangıçta okuma yeteneği eşit olan kız ve erkek öğrencilerin belirli bir program sonunda okuma yetenekleri ölçülmüştür. Uygulanan program sonunda, erkeklerde okuma yeteneği %141 olarak gelişirken, kızlara bu gelişme %189 civarında olmuştur.

Buradan, kız öğrencilerin, okuma yeteneğinin gelişimi açısından erkek öğrencilere göre daha iyi oldukları ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmalar, kız öğrencilerdeki bu farklılığın dil yeteneklerinin erken gelişiminden kaynaklandığını, ileri sürmektedir.”⁷⁰

“Okuma yeteneği ile sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişki ise çeşitli araştırmalarla açıkça ortaya konulmuştur.

Sosyo-ekonomik durum düştükçe okumada güçlükler başlamakta, yükseldikçe de okuma yeteneği gelişmektedir. Özellikle pek çok ülkenin kırsal yörelerinde yoksul aile çocuklarının okulu erken terk ettiği ve yeterli bir okuma eğitimini almadığı bilinmektedir. Özellikle çocukların okulu terk etmesi birçok nedene dayanmaktadır. Bunlar arasında en yaygın ve belirleyici olanlar şöyle özetlenebilir:

Ana-babalar veya çocuklar, okula devam etmenin getirdiği ekonomik yük ile verilen eğitimin kalitesi ya da ilerde sağlayacağı yararlar arasında bir karşılaştırma yaptıktan sonra okula devam etmenin fazla bir şey getirmeyeceği sonucuna varmaktadır. Yoksul bir aile için ders araç-gereçleri, okulda yenen öğle yemekleri ve servis masrafları çok ağır bir yük getirmektedir. Bunun yanında aile, evde veya kırsal alanda çocuğun yardımına ihtiyaç duyabilir. Bu ve benzeri ekonomik nedenler çocukların

⁷⁰ Firdevs GÜNEŞ, Okuma - Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara, 2004, s. 244

okuldan erken ayrılmasını getirmektedir. Bu nedenle, okuma yeteneği de yeterince gelişmemektedir.”⁷¹

Okuma konusunu şu sözlerle sonlandırmak uygun olacaktır: "Okuma ve yazma, biyolojideki 'kılavuz bitkiler' gibidir; birinin yaşadığı, yetiştiği toprakta ve iklimde doğal olarak diğeri de yaşar. Yazmıyorsak yeterince okumuyoruz demektir. Ana dili öğretimindeki en önemli sorunumuz, okuryazar olduğumuz hâlde okuyup yazma alışkanlığını geliştirmedeki başarısızlığımızdır."⁷²

4.4.4. Yazma

“Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, plânlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâlde getirerek yazma alışkanlığı

⁷¹ GÜNEŞ, s.244–245

⁷² ÇİFTÇİ, s. 93

kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir.”⁷³

“Yazılı anlatımın yaşamımızda büyük bir yeri vardır. Yazılı anlatım sırasında dilin belirli kurallarına uyma zorunluluğu kendini daha çok gösterir. Sözlü anlatımda yapılan yanlışlar hemen düzeltilebilir, eksikler tamamlanabilir. Yazılı anlatımda ise yanlış ve eksikleri düzeltmek ve tamamlamak çoğu kez olanaksızdır. Bu nedenle, Türkçe derslerinde daha ilk sınıflardan başlayarak öğrencilere doğru ve etkili yazma yeterliği kazandırmak uygun olur.”⁷⁴

“Yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi ‘yazdırmaktır.’

Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.

Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır. Yazma dersinde yapılacak çeşitli etkinlikler vardır. Öğrencilere çeşitli cümle, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılır; tür ve biçim bilgileri verilir. Yaptırılacak ödevlerin konuları tartışılır. Öğretmen tarafından incelenmiş ödevler eleştirilir, başarılı ödevler okunur.”⁷⁵

“Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır. İstekli öğrenciler güdülenmelidir.”⁷⁶

Feyza Hepçilingirler, herkesçe okunan ve Türkçenin güncel sorunlarına değinen Türkçe “Off” adlı kitabında, konuşurken ve yazarken gerekli özen gösterilmediği takdirde ortaya ne denli mantıksız sözler çıktığını örneklerle açıklamaktadır. Yazar, bütün bunları “Mantık Yanlışları” başlığı altında topluyor. Örneğin, gülmece yazarı Kandemir Konduk’un “Gülme, düşünmenin bir fonksiyonudur; gülmeden düşünülemez.” cümlesini şöyle düzeltmektedir: “Düşünmeden gülünemez!”⁷⁷

⁷³ MEB, 2006: 7

⁷⁴ KAVCAR, OĞUZKAN, SEVER, s.5

⁷⁵ Özcan DEMİREL, Türkçe Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2004, s.102

⁷⁶ Sedat SEVER, Dil ve İletişim, (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, Cilt: 1, Ankara, 1998, s.63

⁷⁷ Feyza HEPCİLİNGİRLER, Türkçe “Off”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2005, s. 58

“Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.”⁷⁸

“Yazma eğitimi çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı eğitimi biçiminde olmalıdır.

Yazı eğitimi geliştikçe öğretmen özellikle el yazısı çalışmalarına önem vermelidir. Bu eğitim öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığının temelidir.”⁷⁹

“Bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6, 7 ve 8. sınıflarda bitişik eğik yazı için bir zaman dilimi ayrılmayacaktır; ancak öğrencilerin bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri sağlanmalıdır.”⁸⁰

“Yazma eğitimi literatürümüzde ne yazık ki Fevziye Abdullah Tansel'in ‘İyi ve Doğru Yazma Usulleri’ gibi bir iki eser dışında çeşitli yazma tekniklerine yeteri kadar yer veren kaynak materyalleri bulunmamaktadır. Tansel'in kitabı da dil ve üslûbunun eskiliği gibi nedenlerle öğretmenler ve öğrenciler için pek kullanışlı değildir. Zengin plân örneklerine, yazma haritalarına, paragraf çeşitlerine yer veren zengin bir yazma öğretimi kaynak literatürüne ihtiyaç vardır.”⁸¹

4.4.5. Dil Bilgisi

“Hikâye meşhurdur:

Bir nahivci, yani gramerci, bir gün bir gemiye biner. Denizde yol alırken kaptana şunu sorar:

⁷⁸ MEB, 2006: 7

⁷⁹ YALÇIN, s.44

⁸⁰ MEB, 2006: 7

⁸¹ ÇİFTÇİ, s. 102-103

- Kaptan, gramer bilir misin? Kaptan:
- Hayır, bilmem, der.

Gramerci, bütün hazmedilmemiş bilgilerin sâliklerinde görülen bir gururla kasılarak meş'um hükmü bastırır:

- Öyleyse yarı ömrün ziyân oldu!...

Derken, denizde fırtına kopar. Sular bir anda karışır. Gemi, dalgalar üzerinde fındık kabuğu gibi sallanıp çatırdamaya başlar.

Bu sefer de gemici gramerciye sorar:

- Efendim, yüzme bilir misin?

Adam dehşet içinde "Hayır, bilmem!" deyince, gemici, mukadder hükmü söylemek zorunda kalır.

- Öyle ise, bütün ömrün ziyân oldu!...

Bu, yalnız bizde değil, başka yerlerde de biraz böyledir: İhtisaslarının zevkine varamamış, sırrına erememiş bazı matematikçiler gibi, bazı dil bilgisi uğraşıcıları da mevzûlarını kuru, tatsız, somurtkan durumlara sokarlar; mesleklerini her türlü estetikten, elâstikiyetten mahrum, çirkin hâllere götürürler, problemlerini gûya kendilerinden başkalarının çözemeyeceği sahte güçlükler içinde, çok abûs gösterirler.

Türkiye'de dil mevzûları, çoğu zaman bu gramerci anlayışın pençesindedir.”⁸²

“Gramer anlayışının ortaya çıkması Sokrat devrinde olmuştur. M.Ö. V. yüzyıl ortalarında meydana çıkan ve kendilerine ‘Sofist’ denilen konuşma ustaları, dili pratik yönden incelemeye başlamışlardı. Bu konuşma veya ‘retorik’ ustalarının amacı, Grekçenin gramerini meydana getirmekten çok, insanların karşısındakileri konuşma yolu ile nasıl etkileyebileceklerini göstermekti. Bu ise, Grekçenin düzenli bir şekilde incelenmesini gerektiriyordu. Böylece dil çalışmaları, peşin hükümlü ve hiçbir zaman

⁸² BANARLI, s.191

ispatlanamayacak olan kısır felsefe tartışmalarından dışarı taşıyor, dilin kullanımına yöneliyordu. En etkili şekilde konuşmak için dilin kullanımını ve bunu düzenleyen kuralları bilmek gerektiğinden başka bir amaçla da olsa, gramer çalışmaları başlamış oluyordu.”⁸³

“Türkçe öğretiminin amaçları arasında öğrencilere dilimizin temel kurallarının öğretilmesi de yer alır.

Çocuklar, ilköğretime başlamadan önce dilimizin bazı kurallarını sezgi yoluyla anlamaya ve bu kurallara uyarak konuşmaya çalışırlar. Konuşurken yanlış yaptıkları zaman çoğu kez ana-babaları tarafından uyarıldıkları da olur; ancak Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmak için bu yeterli değildir. Çocuklara dilimizin temel kurallarının düzenli biçimde öğretilmesi gerekir. Bu görevi de ülkemizde geniş çapta ilköğretim okulu yerine getirir.

İlköğretim okulunda dil kurallarının öğretimi sırasında dikkat edilecek en önemli nokta, öğrencilerin dil gelişimi bakımından özelliklerini ve onların kavrayış güçlerini her zaman göz önünde bulundurmaktadır. İlk sınıflarda dilimizin ana kurallarının sezdirilmesine çalışmalı, dilimizin kurallarıyla incelenmesini ise son sınıflara bırakmalıyız.”⁸⁴

“Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür.Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilerle değil, uygulamaya dayanmalıdır.Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanı sıra bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.

Programda, Türkçenin kuralları ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir.Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbirleriyle olan ilişkileri gözetilmiştir.Türkçeye ilgili

⁸³ BAŞKAN, s. 25

⁸⁴ MEB, 2006: 7-8

kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.”⁸⁵

“Dil bilgisi kurallarının kavranışı, öğrencilerin doğru konuşma, okuma ve yazma becerileri ve alışkanlığı kazanmalarında önemli ölçüde yardımcı olur; ancak, öğrencilerin bu kurallara uymayı sürekli bir davranışa dönüştürmeleri kapsamlı bir çabayı gerektirir. Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin bu kurallara sözlü ve yazılı anlatımlarında ne derece uyduklarını anlayabilmek için onları yalnız Türkçe dersinde değil, bütün derslerde izlemelidir. Gördüğü yanlışları da hemen düzeltmeye çalışmalıdır.

Dil bilgisi kuralları üzerinde durulurken ezberden kesinlikle kaçınılmalıdır. Öğrenciler, noktalama işaretlerinin doğru olarak kullanılmasını; ad, sıfat ve zarf gibi kelimelerin işlevlerini, yazı türlerini ve bunların özelliklerini soyut tanımlamalar yaparak değil, uygulamalar yoluyla öğrenmelidirler.”⁸⁶

“Teorik dil bilgisi konularını temel matematik konuları (dört işlem) gibi değerlendirerek ilk sınıflardan itibaren müfredatın konuları arasına almak yanlıştır.

Chomsky'nin ‘lingüistik teorisi’ne göre, dili, dil bilgisi kurallarıyla öğrenmiyoruz. Çevremizdeki insanlardan dilin kullanım kalıplarını alıyoruz ve bu kalıpların içini yaşımıza, zekâmıza, eğitim durumumuza, kültürümüze, cinsiyetimize ve benzer özelliklerimize göre dolduruyoruz. Hiç teorik gramer bilgisi olmadığı hâlde güzel konuşan, güzel yazan pek çok insan vardır. Bu insanlar, dilin kullanımındaki zengin

⁸⁵ MEB, 2006: 7-8

⁸⁶ KAVCAR, OĞUZKAN, SEVER, s.8

kalıpları, başka bir ifadeyle ‘pratik gramer’i iyi bilmektedirler. Bireyin kullandığı kelimelerin gramer kategorilerini bilmemesi dili yanlış kullanacağı anlamına gelmez. Hiçbir öğrenci cümle kuracağı zaman ‘Burada zamir, şurada yüklem, sıfat kullanmalıyım.’ diye teorik gramerden yola çıkmaz. Bu, balığın yüzdüğü suyun kimyasını bilmeyişi fakat ondan en üst düzeyde yararlanması gibidir: ‘O mâhiler ki, derya içredir, deryayı bilmezler.’⁸⁷

“İzlenecek doğru yöntem: Teorik gramere ilk sınıflardan itibaren ağırlık vermek yerine, temel eğitimin ikinci kademesinde gramer konularını eğitim-öğretim açısından önem sırasına dizerek gerektiği kadar işlemek olmalıdır.”⁸⁸

“Öğrenci, zengin gramer işleyişinin bulunduğu metinleri okumalı ve ilk ve orta öğretim boyunca okuduğu bu metinleri bazen dikte yoluyla, olduğu gibi, bazen de benzerlerini yazmaya çalışmalıdır; ancak dikte çalışmasında aşırıya kaçılmamalı ve öğrencide kopya üslûbun oluşmamasına dikkat edilmelidir. Bu yöntemin en riskli yönü de zaten budur. Güzel ve etkili ifade kalıplarını, üslûpları görmeden orijinal bir üslûp geliştirmek çok güçtür. Öğretmenin, esin kaynaklarının eğitimin her yönüyle değer taşınmasına ve öğrencinin özgünlüğe ulaşip ulaşmadığına dikkat etmesi önemlidir.

Bu etkinliğin klâsik anlamdaki kopyacılık ve ezbercilikten farklı olduğu düşünülmelidir. Bu çalışmalarla öğrenci, kendi yazısında ve konuşmasında kullanacağı güzel ve doğru cümle yapılarını, etkili ifade kalıplarını elde edecektir. Sıfatların kaçça ayrıldığını, her birine ne ad verildiğini belki bilmeyecek; fakat, çeşitli sıfatları yeteneği ölçüsünde başarıyla kullanabilecektir. Başlangıçta, alanında temayüz etmiş yazarların kötü birer temsilcisi gibi görünebilirler; ancak, ortalama zekâ ve yeteneğe sahip olanlar, kazandıkları modellerden hareketle daha orijinal metinler ortaya koyabileceklerdir.”⁸⁹

⁸⁷ Musa ÇİFTÇİ, “Dilbilgisi Öğretiminde Temel Yöntem Yanlıları”, I. Türk Dili Etkinlikleri (29 Mart-2 Nisan 2004), Afyon, 2004, s. 99–100

⁸⁸ ÇİFTÇİ, 2004: 100

⁸⁹ ÇİFTÇİ, 2004: 101

Dil bilgisi öğretimi dil becerisi kazandırma etkinliklerinin neresinde yer alıyor? Dil bilgisi öğretimini dört temel beceriyi kazandırma çalışmalarının bir parçası olarak kabul edebilir miyiz?”⁹⁰

“Dil bilgisi kuralları, dildeki yapılar, kalıplar hatta imlâ kuralları ve noktalama işaretleri, öğrencinin güzel konuşup yazması, okuduğunu ve dinlediğini doğru ve eksiksiz anlaması için gerekli bilgileri kazandırmak amacıyla öğretilmelidir.

Ama halen okullarımızda ‘Türkçe öğretimi’ sözünden ‘dil bilgisi öğretimi’ anlaşılmaktadır.

Sonuçta güzel konuşan, güzel yazan; verimli dinleyen, verimli okuyan bir insan yetiştirmek için ona dilinin gramerini, bu yolla da dilimizin inceliklerini öğretmek zorundayız.

Öğrencilerim bazen derslerde şaka yollu ‘Hocam Aşık Veysel gramer mi biliyordu? Gramer bilmeden de bu iş olur.’ demektedirler. Ben de onlara şu cevabı veriyorum: ‘Aşık Veysel biraz da gramer (dil bilgisi) okusaydı kim bilir ne harikalar yaratırdı.’⁹¹

“Dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi terimlerimiz hem dil incelemelerinde hem de öğretilmesinde ciddî sorunlar doğurmaktadır. Hamza Zülfikâr, bu durumu şöyle ifade etmektedir: ‘Geçen son üç hafta içinde, cumartesi ve pazar günleri Millî Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği Türkçe seminerine öğretim üyesi olarak katıldım. Sorunun büyüklüğünü ve ağırlığını bir de bu seminerler boyunca yaşadım. Gördüğüm acı manzarayı burada anlatacak değilim. Eldeki kaynaklar arasında birbiriyle çelişen bilgiler karşısında öğretmenler ikiye, üçe hatta dörde bölünmüş.

Edat tümleci var mı yok mu? Takısız ad tamlamasının varlığını savunanlar yanında böyle bir tamlama türü yoktur diyenler var. Sayıları on bire çıkmış özne çeşitlerinin gerçek sayısı nedir? Eşitlik eki -ce, çekim eki midir? Olumsuzluk bildiren -me eki yapım eki midir? Cümlede zarflarla kurulmuş kelime grupları yan cümle midir?

⁹⁰ Celâl DEMİR, “Türkçe Öğretiminde Gramer Terimleri Sorunu”, I. Türk Dili Etkinlikleri (29 Mart-2 Nisan 2004), Afyon, 2004, s. 117

⁹¹ DEMİR, 2004: 118

Cümlecik, yan tümce veya yan cümle nedir, neleri kapsar? Çatı ekleri yapım eki mi, çekim eki mi? Zincirleme tamlama, karma tamlama farklı şeyler mi? Bu biçimde benzeri birçok soru ve bunların yanı sıra terimlerde yaşanan kargaşa. Sınırlı seminer saatleri içinde bu konular arasında dolaşıp durdum. Burada öğretmenleri bölen hususun kaynaklardaki farklı değerlendirmeler, birbiriyle çelişen bilgiler olduğunu önemle belirtmemiz gerekir.

Seminerde işin esnasından ayrılıp bazı teknik meseleler de gündeme getirildi. Örnek olarak ‘karanlık’ kelimesinin kökü olan ‘karan’ın açıklanması istendi. Üniversiteye gelinceye kadar ayrı yazılan ‘dahi, bile’ anlamındaki ‘da, de’ edatının hangi durumda ayrı yazılacağını, isme gelen ve bitişik yazılan bulunma durumu eki ‘-da, -de’ den nasıl ayrılacağını öğretilmediğimiz bir eğitim sisteminde, okullarımızda kelimelerin köken bilgisi yani etimolojisi üzerinde durulması insanı düşündürüyor.”⁹²

“Okullarda dil bilgisi niçin okutulur? Dil bilgisi, öğrenciye cümlelerin Türkçenin kurallarına uygun olarak yazılıp yazılmadığını kontrol etmek için öğretilir. Öğrenciler okulda edindikleri bu anahtar bilgilerle cümlelerinin doğru kurulup kurulmadığını kontrol eder. Öğrenciye imlâ kılavuzu kullanma alışkanlığı verilmesinin sebebi, imlâda titizlik göstermesini sağlamaktır. Bunun için kılavuzdaki teknik bilgiler öğretilir. Sözlükten nasıl yararlanılacağı uygulamalı olarak gösterilir. Klâsikleşmiş dili ve üslûbu ile kabul görmüş Cumhuriyet Dönemi'nin metinleri okutularak dilin tadına vardırılır.

Öğretmenlerle yaptığım seminer çalışmasında benzeri durumları açıklayıp, öncelikle yapılması gerekenleri sıralayarak işin özünü ana çizgileriyle vurgulamaya çalıştım. Bu önerilerimde haklıydım; ancak karşıda öğretmen ve öğrenci açısından bambaşka bir durum, bambaşka bir telâş vardır. O da üniversiteye girmek için yapılan bir yarış. Bir yanda dershaneler, öte yanda bilgiden çok zekâyâ, test tekniklerine dayalı Türkçe bilgisini ölçmeye dönük mantık soruları. Bugün liselerin son sınıflarındaki öğrenciler nerdeyse bütün çalışmalarını test çözmede yoğunlaştırmıştır.”⁹³

⁹² Hamza ZÜLFİKAR, “Dilimiz ve İçinde Bulunduğu Sorunlar”, I. Türk Dili Etkinlikleri (29 Mart-2 Nisan 2004), Afyon, 2004, s. 76

⁹³ ZÜLFİKAR, 2004: 77

“Ülkedeki hızlı nüfus artışı, devlet okullarındaki eğitimi olumsuz yönde etkilemiş, bir bölüm özel okullar ve kolejler bir yana bırakılırsa, genel olarak kalabalık sınıflarda verilen ve kimi zaman boş geçen dersler öğrencilerin ana dili eğitimi bakımından da belli bir düzeye erişmesini engellemiştir. Verilen eğitimin dil bilgisi ve kompozisyon açısından yetersizliği de bunda önemli bir rol oynamıştır. Üniversite giriş sınavlarına hazırlanırken ve sınavlarda öğrencilerin belli kareleri işaretlemeye koşullandırılmaları Türkçenin yazılı anlatımı bakımından öğrencilerin yetişmediği eksikliklerinin nedenlerinden biridir. Okuma alışkanlığı edinme açısından ülke koşullarının da etkili olduğu yetersizlik, sürekli olarak kâğıt ve kitap fiyatlarının artışı ana diline egemen olmayı güçleştiren etkenlerdendir. Son yıllarda, Türkçenin sözvarlığını, sözdizimini, yazım kurallarını, anlatım kalıplarını ve deyimlerini yeterince bilmeyen kimselerin giderek arttığına tanık olunmaktadır.”⁹⁴

“Böyle bir ortamda öğrenciyi edebî metinlerle yüz yüze getirmek, sözlük, kılavuz kullanırmak, kelime zenginliği kazandırmak, dili kurallarına göre yazdırmak ve doğru telâffuz ettirmek, dil ve tarih bilinci geliştirmek gibi birçok gerekli şeyler anladığım kadarıyla gölgede kalıyor.”⁹⁵

“Peki dil bilgisi öğretimi adına neler yapılmalıdır?”

1. Dil bilgisi terimlerinde görülen kargaşa, dil bilgisi akademisyenleri ve dil bilgisi kitapları yazarlarınca daha bilinçli ve akılcı hareket edilerek giderilmelidir.

2. Dil bilgisi konuları uygulamalı şekilde işlenmeli; kazanılan hedef ve davranışların cümle düzeyinden öte, küçük metinler düzeyinde uygulanması sağlanmalıdır.

3. Dil bilgisi müfredatında, Türkçe kelimelerin başlayıp başlamadığı sesler gibi işlevsiz ayrıntılara yer verilmesindense daha işlevli konulara yer verilmelidir.

⁹⁴ Doğan AKSAN, Türkçenin Sözcükleri, Engin Yayınevi, Ankara, 2004, s. 214

⁹⁵ ZÜLFİKAR, 2004: 77

4. Ders kitaplarında, işlenen dil bilgisi konularına göre örnek olay metinlerine yer verilmelidir. Örnek metinlerin ilgi çekici, değer kazandırıcı ve akılda kalıcı olma özelliklerinin bulunmasına dikkat edilmelidir.”⁹⁶

⁹⁶ ÇİFTÇİ, 2006: 112

“İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ (6, 7, 8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI TEMEL DİL BECERİLERİ VE DİL BİLGİSİ ORANLARI”⁹⁷

TEMEL DİL BECERİLERİ ORAN (%)

DİNLEME/İZLEME	15
KONUŞMA	20
OKUMA	30
YAZMA	20

DİL BİLGİSİ SINIFLARI ORAN (%)

6	15
7	15
8	15

Tablodan da anlaşıldığı üzere okumaya verilen önem; dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerilerine oranla daha fazladır. Dinleme eğitimine Yeni Öğretim Programı'nda da yeteri kadar önem verilmemiş olması ise düşündürücüdür.

“Dil öğrenim durumları, ele alınan konular yanında açık iletişim ortamları da sunmalıdır. Bu sayede öğrenciler, dil becerilerini gerçekçi, amaca uygun ve etkisinin bilincinde olarak geliştirebilirler. Dil öğretiminin çocukların deneyim alanlarından seçilen içerik ve konularla birleştirilmesi ve gerçekte iletişime girdikleri anların da buna dahil edilmesi, ana dili dersini daha canlı bir şekilde düzenlemek için çok yönlü imkânlar sunacaktır.”⁹⁸

"Eğitim sistemini yeniden yaratmalıyız. Dünyada hazırlık sınıfları, derzhaneler yok. Bilim üreteceğiz, daha sonra bütün insanların kardeşliğine dayanan bir küresel dünya yaratılmasında önemli rol oynayabiliriz. Bunu biliyorum ve müjdeler olsun, diyorum."⁹⁹

⁹⁷ MEB, 2006: 10

⁹⁸ Cemal YILDIZ, Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 18

⁹⁹ Oktay SİNANOĞLU, Büyük Uyanış, Alfa Yayınları, İstanbul, 2006, s. 122

İKİNCİ BÖLÜM

I. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular incelenmiş ve yorumlar yapılmıştır.

Bulgular;

- a) Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Sözcük Türlerinin Dağılımı
 - b) Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Arasındaki İlişki t Testi
 - c) Öğrencilerin Sözel Akademik Benlik Düzeyleri İle Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Arasındaki Korelasyon
 - ç) Öğrencilerin Okuma Sıklığı İle Yazılı Kompozisyonlarda Kullandıkları Sözcük Türleri Arasındaki Korelasyon
 - d) Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin N X ve SS Değerleri Anova Testi
 - e) Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin N X ve SS Değerleri Anova Testi
 - f) Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin N X ve SS Değerleri Anova Testi
 - g) Türkçe Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin N X ve SS Değerleri Anova Testi
- başlıkları altında incelenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan İsimlerin Dağılımı

İsim	F	%
15-30	41	%30,6
31-44	50	%37,3
45-61	27	%20,2
62-140	16	%11,9
Toplam	134	%100

Tablo 1’de öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isimlerin frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 15-30 aralığında isim kullanan öğrenciler %30,6, 31-44 aralığında isim kullanan öğrenciler %37,3, 45-61 aralığında isim kullanan öğrenciler %20,2, 62-140 aralığında isim kullanan öğrenciler ise %11,9’dur.

Tablo 2. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Sıfatların Dağılımı

Sıfat	F	%
1-10	63	%47
11-20	58	%43,3
21-42	13	%9,7
Toplam	134	%100

Tablo 2’de öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfatların frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 1-10 aralığında sıfat kullanan öğrenciler %47, 11-20 aralığında sıfat kullanan öğrenciler %43,3, 21-42 aralığında sıfat kullanan öğrenciler ise %9,7’dir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Zarfların Dağılımı

Zarf	F	%
0-10	79	%61,2
11-20	45	%31,3
21-32	10	%7,5
Toplam	143	%100

Tablo 3'te öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarfların frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 0-10 aralığında zarf kullanan öğrenciler %61,2, 11-20 aralığında zarf kullanan öğrenciler %31,3, 21-32 aralığında zarf kullanan öğrenciler ise %7,5'tir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Zamirlerin Dağılımı

Zamir	F	%
1-8	92	%68,7
9-16	34	%25,3
18-27	8	%6
Toplam	143	%100

Tablo 4'te öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamirlerin frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 1-8 aralığında zamir kullanan öğrenciler %68,7, 9-16 aralığında zamir kullanan öğrenciler %25,3, 18-27 aralığında zamir kullanan öğrenciler ise %6'dır.

Tablo 5. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Edatların Dağılımı

Edat	F	%
0-6	118	%88,1
7-12	16	%11,9
Toplam	134	%100

Tablo 5'te öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edatların frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 0-6 aralığında edat kullanan öğrenciler %88,1, 7-12 aralığında edat kullanan öğrenciler ise %11,9'dur.

Tablo 6. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Bağlaçların Dağılımı

Bağlaç	F	%
0-11	111	%82,8
12-21	23	%17,2
Toplam	134	%100

Tablo 6'da öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaçların frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 0-11 aralığında bağlaç kullanan öğrenciler %82,8, 12-21 aralığında bağlaç kullanan öğrenciler ise %17,2'dir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Ünlemlerin Dağılımı

Ünlem	F	%
0-2	128	%95,5
3-7	6	%4,5
Toplam	134	%100

Tablo 7’de öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlemlerin frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 0-2 aralığında ünlem kullanan öğrenciler %95,5, 3-7 aralığında ünlem kullanan öğrenciler ise %4,5’tir.

Tablo 8. Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Yer Alan Fiillerin Dağılımı

Fiil	F	%
0-11	56	%41,8
12-24	62	%46,3
25-44	16	%11,9
Toplam	143	%100

Tablo 8’de öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiillerin frekans dağılımı yapılmıştır.

Yazılı kompozisyonlarında 0-11 aralığında fiil kullanan öğrenciler %41,8, 12-24 aralığında fiil kullanan öğrenciler %46,3, 25-44 aralığında fiil kullanan öğrenciler ise %11,9’dur.

Yazılı kompozisyonlarda kullanılan sözcük türleri incelendiğinde, öğrencilerin en az ünlem, en fazla da isim kullandıkları görülmüştür.

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türlerine İlişkin t Testi

Tanım	cins	N	X	S	t	Sd	p
Kompozisyonlarda isim kullanımı	Kız	69	44,29	22,60	1,502	132	,135
	Erkek	65	39,15	16,25			
Kompozisyonlarda sıfat kullanımı	Kız	69	12,13	7,66	,291	132	,771
	Erkek	65	11,17	6,63			
Kompozisyonlarda zarf kullanımı	Kız	69	9,81	6,13	-,392	132	,695
	Erkek	65	10,26	7,13			
Kompozisyonlarda zamir kullanımı	Kız	69	6,38	5,19	-	132	,167
	Erkek	65	7,72	6,00			
Kompozisyonlarda edat kullanımı	Kız	69	3,46	2,82	-,424	132	,672
	Erkek	65	3,68	3,00			
Kompozisyonlarda bağlaç kullanımı	Kız	69	6,94	4,09	-,981	132	328
	Erkek	65	7,69	4,75			
Kompozisyonlarda ünlem kullanımı	Kız	69	,43	,76	,209	132	,835
	Erkek	65	,40	1,14			
Kompozisyonlarda fiil kullanımı	Kız	69	15,00	8,87	,867	132	,387
	Erkek	65	13,75	7,67			

Kız öğrencilerin kullandıkları isim sayısının aritmetik ortalaması 44,29 iken, erkek öğrencilerin kullandıkları isim sayısının aritmetik ortalaması ise 39,15'tir. Kız öğrencilerin kullandıkları ünlem sayısının aritmetik ortalaması ,43 iken erkek öğrencilerin kullandıkları ünlem sayısının aritmetik ortalaması ise ,40'dır.

Tablonun geneli incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin sözcük türlerini kullanma başarıları birbirine yakın çıkmıştır. Genel olarak cinsiyete göre bir karşılaştırma yapmak

gerekirse cinsiyetin, sözcük türlerinin kullanımı ile arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($P \geq ,05$).

Tablo 10. Öğrencilerin Sözel Akademik Benlik Düzeyleri İle Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Arasındaki Korelasyon (N: 134)

SAB	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil
r	-,016	,045	-,148	-,053	,103	-,001	-,096	-,170
p	,855	,606	,087	,544	,236	,989	,270	,049

Öğrencilerin sözel akademik benlik düzeyleri ile yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı olmayan çok düşük bir ilişki vardır ($P \geq ,05$). Sadece öğrencilerin sözel akademik benlik düzeyleri ile kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayıları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($P \leq ,05$).

Öğrencilerin SAB düzeyleriyle yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat ve edat sayıları arasında pozitif düzeyde çok düşük bir ilişki vardır ($r = +$).

Öğrencilerin SAB düzeyleriyle yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim, zarf, zamir, bağlaç, ünlem ve fiil sayıları arasında negatif düzeyde çok düşük bir ilişki vardır ($r = -$).

Tablo 11. Öğrencilerin Okuma Sıklığı ile Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Arasındaki Korelasyon (N: 134)

OS	İsim	Sıfat	Zarf	Zamir	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil
r	,076	152	-,002	-,060	,105	,023	-,107	-,107
p	,380	,079	,985	,492	,226	,791	,217	,220

Öğrencilerin okuma sıklıkları ile yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı olmayan çok düşük bir ilişki vardır ($P \geq ,05$).

Öğrencilerin OS ile yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim, sıfat, edat ve bağlaç sayıları arasında pozitif düzeyde çok düşük bir ilişki vardır ($r = +$).

Öğrencilerin OS ile yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf, zamir, ünlem ve fiil sayıları arasında negatif düzeyde çok düşük bir ilişki vardır ($r = -$).

Tablo 12. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları İsim Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	41,42	16,40
Orta	77	42,20	22,40
Kötü	11	40,27	15,75
Toplam	134	41,80	19,87

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının 40,27 ile 42,20 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 12’de belirtildiği gibi SED’si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayısının ortalaması 41,42, orta düzeyde olanların ortalaması 42,20 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise 40,27’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	49,725	3	16,575	,041	,989
Gruplar içi	52457,835	130	403,522		
Toplam	52507,560	133			

Yapılan analizler, SED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 14. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sıfat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	12,00	7,40
Orta	77	11,91	7,30
Kötü	11	12,18	5,86
Toplam	134	11,95	7,15

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının 11,91 ile 12,18 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 14'te belirtildiği gibi SED'si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayısının ortalaması 12,00, orta düzeyde olanların ortalaması 11,91 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise 12,18'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,731	3	,577	,011	,998
Gruplar içi	6806,000	130	52,354		
Toplam	6807,731	133			

Yapılan analizler, SED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 16. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zarf Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	9,13	5,78
Orta	77	10,10	7,20
Kötü	11	12,00	3,95
Toplam	134	10,03	6,61

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının 9,13 ile 12,00 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 16'da belirtildiği gibi SED'si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayısının ortalaması 9,13, orta düzeyde olanların ortalaması 10,10 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise 12,00'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	247,512	3	82,504	1,927	,128
Gruplar içi	5566,369	130	42,818		
Toplam	5813,881	133			

Yapılan analizler, SED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 18. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zamir Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	6,89	5,45
Orta	77	7,17	5,65
Kötü	11	5,64	5,64
Toplam	134	7,03	5,62

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının 5,64 ile 7,17 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 18’de belirtildiği gibi SED’si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayısının ortalaması 6,89, orta düzeyde olanların ortalaması 7,17 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise 5,64’tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	144,086	3	48,029	,1,539	,207
Gruplar içi	4055,795	130	31,198		
Toplam	4199,881	133			

Yapılan analizler, SED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($P \geq ,05$).

Tablo 20. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Edat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	3,40	2,99
Orta	77	3,74	2,96
Kötü	11	2,82	2,09
Toplam	134	3,57	2,90

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının 2,82 ile 3,74 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 20’de belirtildiği gibi SED’si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayısının ortalaması 3,40, orta düzeyde olanların ortalaması 3,74 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise 2,82’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	15,654	3	5,218	,615	,607
Gruplar içi	1103,242	130	8,486		
Toplam	1118,896	133			

Yapılan analizler, SED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 22. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Bağlaç Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	7,38	4,55
Orta	77	7,26	4,48
Kötü	11	6,82	3,63
Toplam	134	7,31	4,42

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının 6,82 ile 7,26 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 22’de belirtildiği gibi SED’si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayısının ortalaması 7,38, orta düzeyde olanların ortalaması 7,26 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise 6,82’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	35,436	3	11,812	,598	,617
Gruplar içi	2567,019	130	19,746		
Toplam	2602,455	133			

Yapılan analizler, SED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($P \geq ,05$)

Tablo 24. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Ünlem Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	,55	1,25
Orta	77	,28	,64
Kötü	11	,64	1,29
Toplam	134	,42	0,96

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının ,28 ile ,64 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 24'te belirtildiği gibi SED'si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayısının ortalaması ,55, orta düzeyde olanların ortalaması ,28 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise ,64'tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	5,226	3	1,742	1,930	,128
Gruplar içi	117,371	130	,903		
Toplam	122,597	133			

Yapılan analizler, SED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($P \geq ,05$)

Tablo 26. Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Fiil Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

SED	N	X	Ss
İyi	45	14,27	8,64
Orta	77	14,27	8,05
Kötü	11	13,82	7,01
Toplam	134	14,39	8,31

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre puan ortalamalarının 13,82 ile 14,27 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 26'da belirtildiği gibi SED'si iyi olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayısının ortalaması 14,27, orta düzeyde olanların ortalaması 14,27 ve kötü düzeyde olanların ortalaması ise 13,82'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	472,328	3	157,443	2,352	,075
Gruplar içi	8703,709	130	66,952		
Toplam	9176,037	133			

Yapılan analizler, SED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 28. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları İsim Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	40,53	25,13
Okur-yazar	15	46,53	26,85
İlköğretim mezunu	91	40,53	16,74
Lise mezunu	21	42,38	25,83
Toplam	134	41,80	19,87

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 40,53 ile 46,53 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 28’de belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayısının ortalaması 40,53, okur-yazar olanların ortalaması 46,53, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 40,53 ve lise mezunu olanların ortalaması ise 42,38’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	704,859	4	176,215	,439	,780
Gruplar içi	51802,700	129	401,571		
Toplam	52507,560	133			

Yapılan analizler, AED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 30. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sıfat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	8,33	5,75
Okur-yazar	15	12,06	5,24
İlköğretim mezunu	91	12,02	7,36
Lise mezunu	21	12,14	7,73
Toplam	134	11,95	7,15

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 8,33 ile 12,14 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 30’da belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayısının ortalaması 8,33, okur-yazar olanların ortalaması 12,06, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 12,02 ve lise mezunu olanların ortalaması ise 12,14’tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	180,937	4	45,234	,881	,478
Gruplar içi	6626,794	129	51,370		
Toplam	6807,731	133			

Yapılan analizler, AED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 32. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zarf Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	8,83	5,42
Okur-yazar	15	10,87	7,04
İlköğretim mezunu	91	10,44	6,41
Lise mezunu	21	8,28	7,53
Toplam	134	10,03	6,61

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 8,28 ile 10,87 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 32’de belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayısının ortalaması 8,83, okur-yazar olanların ortalaması 10,87, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 10,44 ve lise mezunu olanların ortalaması ise 8,28’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	134,611	4	33,653	,764	,550
Gruplar içi	5679,270	129	44,025		
Toplam	5813,881	133			

Yapılan analizler, AED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 34. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zamir Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	6,17	3,87
Okur-yazar	15	5,40	4,27
İlköğretim mezunu	91	7,37	5,98
Lise mezunu	21	6,57	5,13
Toplam	134	7,03	5,62

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 5,40 ile 7,37 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 34'te belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayısının ortalaması 6,17, okur-yazar olanların ortalaması 5,40, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 7,37 ve lise mezunu olanların ortalaması ise 6,57'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	123,008	4	30,752	,973	,425
Gruplar içi	4076,873	129	31,604		
Toplam	4199,881	133			

Yapılan analizler, AED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($P \geq ,05$).

Tablo 36. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Edat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	3,50	2,59
Okur-yazar	15	4,53	2,50
İlköğretim mezunu	91	3,58	3,06
Lise mezunu	21	3,00	2,47
Toplam	134	3,57	2,90

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 3,00 ile 4,53 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 36’da belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayısının ortalaması 3,50, okur-yazar olanların ortalaması 4,53, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 3,58 ve lise mezunu olanların ortalaması ise 3,00’dır.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	33,530	4	8,383	,996	,412
Gruplar içi	1085,365	129	8,414		
Toplam	1118,896	133			

Yapılan analizler, AED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 38. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Bağlaç Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	7,17	4,49
Okur-yazar	15	6,40	3,13
İlköğretim mezunu	91	7,50	4,54
Lise mezunu	21	7,24	4,92
Toplam	134	7,31	4,42

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 6,40 ile 7,50 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 38’de belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayısının ortalaması 7,17, okur-yazar olanların ortalaması 7,50, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 7,24 ve lise mezunu olanların ortalaması ise 42,38’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	21,465	4	5,366	,268	,898
Gruplar içi	2580,990	129	20,008		
Toplam	2602,455	133			

Yapılan analizler, AED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($P \geq ,05$)

Tablo 40. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Ünlem Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	,50	,84
Okur-yazar	15	,47	1,81
İlköğretim mezunu	91	,46	,86
Lise mezunu	21	,19	,51
Toplam	134	,42	,96

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının ,19 ile ,50 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 40’da belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayısının ortalaması ,50, okur-yazar olanların ortalaması ,47, ilköğretim mezunu olanların ortalaması ,46 ve lise mezunu olanların ortalaması ise ,19’dur.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,510	4	,378	,402	,807
Gruplar içi	121,087	129	,939		
Toplam	122,597	133			

Yapılan analizler, AED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($P \geq ,05$)

Tablo 42. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Fiil Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

AED	N	X	Ss
Okur-yazar değil	6	15,33	10,74
Okur-yazar	15	13,93	7,90
İlköğretim mezunu	91	14,81	7,92
Lise mezunu	21	13,00	9,91
Toplam	134	14,39	8,31

Tablo 42 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 13,00 ile 15,33 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 42’de belirtildiği gibi annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayısının ortalaması 15,33, okur-yazar olanların ortalaması 13,93, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 14,81 ve lise mezunu olanların ortalaması ise 13,00’dır.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43. Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	119,946	4	29,987	,427	,789
Gruplar içi	9056,091	129	70,202		
Toplam	9176,037	133			

Yapılan analizler, AED’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 44. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları İsim Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	47,27	28,88
İlköğretim mezunu	55	40,98	18,55
Lise mezunu	42	43,90	21,68
Üniversite mezunu	26	37,80	14,61
Toplam	134	41,80	19,87

Tablo 44 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 37,80 ile 47,27 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 44'te belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayısının ortalaması 47,27, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 40,98, lise mezunu olanların ortalaması 43,90 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise 37,80'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	966,739	3	322,246	,813	,489
Gruplar içi	51540,821	130	396,468		
Toplam	52507,560	133			

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 46. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sıfat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	13,54	4,74
İlköğretim mezunu	55	9,85	5,83
Lise mezunu	42	13,59	9,14
Üniversite mezunu	26	13,08	6,01
Toplam	134	11,95	7,15

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 9,85 ile 13,59 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 46’da belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayısının ortalaması 13,54, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 9,85, lise mezunu olanların ortalaması 13,59 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise 13,08’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	LSD
Gruplar arası	416,203	3	138,734	2,822	,041	Lise>ilköğretim
Gruplar içi	6391,529	130	49,166			
Toplam	6807,731	133				

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($P \leq ,05$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinin sonucunda babası lise mezunu olan öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayısının ortalaması, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayısının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 48. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zarf Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	12,36	8,58
İlköğretim mezunu	55	10,24	6,87
Lise mezunu	42	10,17	6,14
Üniversite mezunu	26	8,38	5,81
Toplam	134	10,03	6,61

Tablo 48 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 8,38 ile 12,36 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 48'de belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayısının ortalaması 12,36, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 10,24, lise mezunu olanların ortalaması 10,17 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise 8,38'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	133,421	3	44,474	1,018	,387
Gruplar içi	5680,460	130	43,696		
Toplam	5813,881	133			

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 50. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zamir Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	4,73	3,82
İlköğretim mezunu	55	7,09	5,88
Lise mezunu	42	7,48	6,09
Üniversite mezunu	26	7,15	4,90
Toplam	134	7,03	5,62

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 4,73 ile 7,48 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 50'de belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayısının ortalaması 4,73, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 7,09, lise mezunu olanların ortalaması 7,48 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise 7,15'tir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	67,293	3	22,431	,706	,550
Gruplar içi	4132,588	130	31,789		
Toplam	4199,881	133			

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$)

Tablo 52. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Edat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	4,09	2,12
İlköğretim mezunu	55	3,44	3,25
Lise mezunu	42	3,55	2,74
Üniversite mezunu	26	3,65	2,77
Toplam	134	3,57	2,90

Tablo 52 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 3,44 ile 4,09 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 52'de belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayısının ortalaması 4,09, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 3,44, lise mezunu olanların ortalaması 3,55 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise 3,65'tir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4,170	3	1,390	,162	,922
Gruplar içi	1114,726	130	8,575		
Toplam	1118,896	133			

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 54. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Bağlaç Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	7,00	3,22
İlköğretim mezunu	55	7,13	4,25
Lise mezunu	42	7,74	4,82
Üniversite mezunu	26	7,11	4,72
Toplam	134	7,31	4,42

Tablo 54 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 7,00 ile 7,74 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 54'te belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayısının ortalaması 7,00, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 7,13, lise mezunu olanların ortalaması 7,74 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise 7,11'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	11,573	3	3,858	,194	,901
Gruplar içi	2590,882	130	19,930		
Toplam	2602,455	133			

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$)

Tablo 56. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Ünlem Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	,00	,00
İlköğretim mezunu	55	,62	1,27
Lise mezunu	42	,38	,76
Üniversite mezunu	26	,23	,51
Toplam	134	,42	,96

Tablo 56 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının ,00 ile ,62 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 56'da belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayısının ortalaması ,00, ilköğretim mezunu olanların ortalaması ,62, lise mezunu olanların ortalaması ,38 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise ,23'tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	5,095	3	1,698	1,879	,136
Gruplar içi	117,502	130	,904		
Toplam	122,597	133			

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$)

Tablo 58. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Fiil Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

BED	N	X	Ss
Okur-yazar	11	15,00	6,50
İlköğretim mezunu	55	15,69	8,94
Lise mezunu	42	13,26	7,95
Üniversite mezunu	26	13,23	8,14
Toplam	134	14,39	8,31

Tablo 58 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamalarının 13,23 ile 15,69 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 58'de belirtildiği gibi babası okur-yazar olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayısının ortalaması 15,00, ilköğretim mezunu olanların ortalaması 15,69, lise mezunu olanların ortalaması 13,26 ve üniversite mezunu olanların ortalaması ise 13,23'tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59. Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	185,557	3	61,852	,894	,446
Gruplar içi	8990,480	130	69,158		
Toplam	9176,037	133			

Yapılan analizler, BED'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 60. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları İsim Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TDKN	N	X	Ss
Bir	10	41,40	14,05
İki	24	44,96	16,22
Üç	44	35,36	16,77
Dört	38	46,84	20,84
Beş	18	42,89	28,14
Toplam	134	41,80	19,87

Tablo 60 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının 35,36 ile 46,84 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 60'ta belirtildiği gibi TDKN'si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayısının ortalaması 41,40, iki olanların ortalaması 44,96, üç olanların ortalaması 35,36, dört olanların ortalaması 46,84, ve beş olanların ortalaması ise 42,89'dur.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3051,189	4	762,797	1,990	,100
Gruplar içi	49456,371	129	383,383		
Toplam	52507,506	133			

Yapılan analizler, TDKN’ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları isim sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 62. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sıfat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TDKN	N	X	Ss
Bir	10	8,40	5,89
İki	24	12,00	6,67
Üç	44	11,52	7,90
Dört	38	13,10	6,44
Beş	18	12,50	7,89
Toplam	134	11,95	7,15

Tablo 62 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının 8,40 ile 13,10 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 62’de belirtildiği gibi TDKN’si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayısının ortalaması 8,40, iki olanların

ortalaması 12,00, üç olanların ortalaması 11,52, dört olanların ortalaması 13,10, ve beş olanların ortalaması ise 12,50'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	190,275	4	47,569	,927	,450
Gruplar içi	6617,456	129	51,298		
Toplam	6807,731	133			

Yapılan analizler, TDKN'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 64. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zarf Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TDKN	N	X	Ss
Bir	10	10,60	9,08
İki	24	10,04	7,30
Üç	44	9,16	5,52
Dört	38	11,00	6,38
Beş	18	9,78	7,49
Toplam	134	10,03	6,61

Tablo 64 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının 9,16 ile 11,00 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 64'te belirtildiği gibi TDKN'si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayısının ortalaması 10,60, iki olanların ortalaması 10,04, üç olanların ortalaması 9,16, dört olanların ortalaması 11,00, ve beş olanların ortalaması ise 9,78'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	73,525	4	18,381	,413	,799
Gruplar içi	5740,356	129	44,499		
Toplam	5813,881	133			

Yapılan analizler, TDKN'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zarf sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 66. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Zamir Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TDKN	N	X	Ss
Bir	10	7,80	5,88
İki	24	7,83	6,58
Üç	44	5,52	4,47
Dört	38	7,63	6,03
Beş	18	7,94	5,62
Toplam	134	7,03	5,62

Tablo 66 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının 5,52 ile 7,94 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 66'da belirtildiği gibi TDKN'si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayısının ortalaması 7,80, iki olanların ortalaması 7,83, üç olanların ortalaması 5,52, dört olanların ortalaması 7,63, ve beş olanların ortalaması ise 7,94'tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 67'de sunulmuştur.

Tablo 67. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	150,183	4	37,546	1,196	,316
Gruplar içi	4049,697	129	31,393		
Toplam	4199,881	133			

Yapılan analizler, TDKN'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları zamir sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir($P \geq ,05$).

Tablo 68. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Edat Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TKN	N	X	Ss
Bir	10	4,30	3,20
İki	24	3,92	2,84
Üç	44	3,09	2,71
Dört	38	3,63	2,64
Beş	18	3,72	3,82
Toplam	134	3,57	2,90

Tablo 68 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının 3,09 ile 4,30 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 68’de belirtildiği gibi TDKN’si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayısının ortalaması 4,30, iki olanların ortalaması 3,92, üç olanların ortalaması 3,09, dört olanların ortalaması 3,63, ve beş olanların ortalaması ise 3,72’dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 69. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	18,873	4	4,718	,553	,697
Gruplar içi	1100,023	129	8,527		
Toplam	1118,896	133			

Yapılan analizler, TDKN'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları edat sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

Tablo 70. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Bağlaç Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TDKN	N	X	Ss
Bir	10	7,30	4,29
İki	24	7,92	4,54
Üç	44	5,86	3,14
Dört	38	8,03	5,10
Beş	18	8,50	5,03
Toplam	134	7,31	4,42

Tablo 70 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının 5,86 ile 8,50 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 70'te belirtildiği gibi TDKN'si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayısının ortalaması 7,30, iki olanların ortalaması 7,92, üç olanların ortalaması 5,86, dört olanların ortalaması 8,03, ve beş olanların ortalaması ise 8,50'dir.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	145,866	4	36,467	1,915	,112
Gruplar içi	2456,589	129	19,043		
Toplam	2602,455	133			

Yapılan analizler, TDKN'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları bağlaç sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$)

Tablo 72. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Ünlem Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TDKN	N	X	Ss
Bir	10	,80	2,20
İki	24	,37	,92
Üç	44	,43	,82
Dört	38	,37	,82
Beş	18	,33	,48
Toplam	134	,42	,96

Tablo 72 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının ,33 ile ,80 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 72'de belirtildiği gibi TDKN'si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayısının ortalaması ,80, iki olanların ortalaması ,37, üç olanların ortalaması ,43, dört olanların ortalaması ,37, ve beş olanların ortalaması ise ,33'tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,734	4	,434	,463	,763
Gruplar içi	120,863	129	,937		
Toplam	122,597	133			

Yapılan analizler, TDKN'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları ünlem sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$)

Tablo 74. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Fiil Sayısına İlişkin N X ve Ss Değerleri (Anova)

TDKN	N	X	Ss
Bir	10	16,40	9,67
İki	24	15,83	8,70
Üç	44	12,29	5,52
Dört	38	14,89	8,88
Beş	18	15,44	10,98
Toplam	134	14,39	8,31

Tablo 74 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi karne notlarına göre puan ortalamalarının 12,29 ile 16,40 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 74'te belirtildiği gibi TDKN'si bir olan öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayısının ortalaması 16,40, iki olanların

ortalaması 15,83, üç olanların ortalaması 12,29, dört olanların ortalaması 14,89, ve beş olanların ortalaması ise 15,44'tür.

Ortalamalar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını , anlamlı ise hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup yapılan istatistiksel analizler Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75. Türkçe Dersi Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	313,121	4	78,280	1,139	,341
Gruplar içi	8862,916	129	68,705		
Toplam	9176,037	133			

Yapılan analizler, TDKN'ye göre öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($P \geq ,05$).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

I. SONUÇ ve ÖNERİLER

A) SONUÇLAR

Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında en çok kullandıkları sözcük türü isim en az kullandıkları sözcük türü ise ünlem olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet ile sözcük türlerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin sözel akademik benlik düzeyleri ile yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı olmayan çok düşük bir ilişki vardır. Sadece öğrencilerin sözel akademik benlik düzeyleri ile kompozisyonlarında kullandıkları fiil sayıları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin okuma sıklıkları ile yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı olmayan çok düşük bir ilişki vardır.

Sosyo-ekonomik durum ile öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Baba eğitim durumu ile öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sadece baba eğitim durumu ile öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sıfat sayısında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P \leq ,041$).

Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında kullandıkları sözcük türleri ile Türkçe dersi karne notları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

B) ÖNERİLER

İlköğretim seviyesindeki öğrencilere sözcük türleri hakkında bilgi verirken, teorik bilgiler yüklemek yerine pratik bilgiler verilmelidir. Bu sayede dil bilgisi öğretiminde yaşanan sıkıntılar aza indirilebilir. Dilin doğal işleyişini öğrenciye kavratıp onların bu doğrultuda uygulamalar yapmalarını sağlayarak ve zengin gramer işleyişinin bulunduğu metinleri öğrencilere sunarak sağlam bir ana dili öğretimi gerçekleştirebiliriz.

Dil bilgisi öğretiminde sözcük türleri ile ilgili konular hikâyeleştirme, oyunlaştırma gibi öğrencinin ilgisini çeken yöntemlerle işlenmelidir. Konu kavratıldıktan sonra da öğrencinin ortaya koyduğu çalışmalar, öğretmen tarafından kontrol edilmeli ve öğrenci güdülenmelidir.

Öğrencilere sık sık serbest yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin temel dil kalıplarını daha doğru şekilde kullanmaları sağlanabilir.

Çocuktaki dil gelişiminde sosyo-ekonomik durumun, anne-babanın eğitim düzeyinin, sözel akademik benlik düzeyinin, okuma sıklığının ve cinsiyetin etkisi göz ardı edilemez. Bu ortamlar sağlıklı temeller üzerine kurulduğu takdirde, dil gelişimin olumlu yönde gerçekleşeceğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. 2004, Türkçenin Sözcükleri, Engin Yayınevi, Ankara.
- Akyol, H. 2006, Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Altunel, Y., İnsan İletişimindeki Mucize: Dil, İmece Dergisi, Sayı 7, www.imece.org
- Aydın, A. 2000, Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Banarlı, N. S. 2007, Türkçenin Sırları, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.
- Banguoğlu, T. 1987, Dil Bahisleri, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.
- Başkan, Ö. 2003, Lengüistik Metodu, Multilingual, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. 2004, İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çakır, A., Dil Nedir? Millî Eğitim, Sayı 89, Eylül.
- Çiftçi, M., 2006, Türkçe Öğretiminin Sorunları, Türkçenin Çağdaş Sorunları, Divan Yayınevi, İstanbul, s.104
- Çiftçi, M., 2004, Dilbilgisi Öğretiminde Temel Yöntem Yanlışları, Erdoğan Boz, I. Türk Dili Etkinlikleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi Türk Dili Bölüm Başkanlığı, Afyon, s.99-100
- Çorlukiç, F. 1998, İnsanoğlu Nereye Gidiyorsun, Ayışığı Kitapları, İstanbul.
- Çotuksöken, Y. 2001, Uygulamalı Türk Dili, Cilt 1, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Demir, C., 2004, Türkçe Öğretiminde Gramer Terimleri Sorunu, Erdoğan Boz, I. Türk Dili Etkinlikleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi Türk Dili Bölüm Başkanlığı, Afyon, s.117
- Demirel, Ö. 2005, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. 2004, Türkçe Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ergin, M. 1998, Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım / Yayın / Tanıtım, İstanbul.
- Fry, R. 2000, Kitap Nasıl Okunur?, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Güneş, F. 2004, Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara.

- Hengirmen, M. 2005, Türkçe Dil Bilgisi, Ergin Yayınevi, Ankara.
- Hepçilingirler, F. 2005, Türkçe "Off", Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Karadeniz, A.,2000, Anlatma Zorunluluğu, Hece, Ekim/Kasım 2000, (46/47) s.108
- Kaplan,Y. Dilin İmkânlarından İmkânların Diline, Umran, (85) , s. 30-38
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S.2004, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ergin Yayınevi, Ankara.
- Kıran,Z.,(Eziler)Kıran,A. 2002, Dilbilime Giriş, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Korkmaz, Z. 2003, Türkiye Türkçesi Grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları: 827, Ankara.
- Magee, B.2004, Yeni Düşün Adamları, Çağdaş Felsefeyi Yaratarlardan Kimileriyle Söyleşiler, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- MEB(Millî Eğitim Bakanlığı) 2006, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar), Ankara.
- Moran, B.2002, Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Oğuzkan, F. 2001,Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever,S.,1998, Dil ve İletişim, Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,1(1),s.63
- Sinanoğlu,O.2006, Büyük Uyanış, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Sönmez, V.1999, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Taşer, S. 1992, Konuşma Eğitimi, İleri Kitabevi, İzmir.
- Taşer, S.2000, Konuşma Eğitimi, Papirüs Yayınevi, İstanbul.
- Taşer, S.1995, Örneklerle Konuşma Eğitimi, Papirüs Yayınları, İstanbul.
- Uygur, N.,1997, Dilin Gücü, Yapı Kredi Yay., İstanbul, s.95
- Ünalın, Ş. 2004, Dil ve Kültür, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yalçın, A.2002,Türkçe Öğretim Yöntemleri, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yıldız,C.2003,Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler, Anı Yayıncılık, Ankara.

EKLER

EK 1. Anketler	139
EK 2. Bolvadin Merkez İlköğretim Okullarında Yapılan Araştırma İçin Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	146

EK 1. Anketler**SÖZEL AKADEMİK BENLİK ÖLÇEĞİ**

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

1. Bir yazı yazarken, bir ödev yaparken yazım (imlâ) kurallarına dikkat eder misiniz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

2. Bir hikâye kitabını hızlı ve doğru okuyabilir misiniz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

3. Kelimeleri doğru bir biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

4. Bir parçayı bir kere okuduktan sonra hemen özetleyebiliyor musunuz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

5. Yeni duyduğunuz kelimelerin anlamlarını öğrenmeye çalışır mısınız?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

6. Okuduğunuz bir parçada belirten fikirler arasında ilişki kurabiliyor musunuz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

7. Bir konuda edindiğiniz bilgileri, kendi sözcüklerinizle başkalarına aktarabiliyor musunuz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

8. Bir konuyu söz ve yazı ile anlatırken, fikirleri doğru bir sıra ile verebiliyor musunuz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

9. Bir yazıdaki fikir ve ifade hatalarını kolaylıkla görebilir misiniz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

10. Akıcı bir üslûpla güzel yazı (örneğin bir mektup) yazabilir misiniz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

11. Okuduğunuz bir parçada anlatılan fikirleri bulup özetleyebiliyor musunuz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

12. Dil bilgisi kurallarını öğrenip uygulayabiliyor musunuz?

- a) Hiçbir zaman ()
- b) Ara sıra ()
- c) Sık sık ()
- d) Her zaman ()

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI İLE
AİLELERİNİN EĞİTİM
VE
SOSYO-EKONOMİK DURUMLARI**

1) OKUMA SIKLIĞINIZ

Size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.

- a) Hiç okumam ()
b) 2 Ayda bir kitap ()
c) Ayda 1 kitap ()
d) Ayda 2 kitap ve daha fazla ()

2) AİLENİZİN SOSYO-EKONOMİK DURUMU

Size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.

- a) İyi ()
b) Orta ()
c) Kötü ()

3) ANNENİZİN EĞİTİM DURUMU

Size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.

- a) Okur-yazar değil. ()
b) Okur-yazar ()
c) İlköğretim mezunu ()
d) Lise mezunu ()
e) Üniversite mezunu ()

4) BABANIZIN EĞİTİM DURUMU**Size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak belirtiniz.**

- a) Okur-yazar değil. ()
- b) Okur-yazar ()
- c) İlköğretim mezunu ()
- d) Lise mezunu ()
- e) Üniversite mezunu ()

Değerli Öğrenciler,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.Yazılı kompozisyonlarınızda kullandığınız sözcük türlerini araştırmak amacıyla sizlere serbest konulu bir kompozisyon yazdıracağım.

İçtenliğinizden ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.