



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLEREĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİL BİLGİSİ EĞİTİMİNDE VE ÖĞRETİMİNDE GÖREVLİ
SÖZCÜKLERİN BETİMLENMESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

HALİME BALKAN

İzmir
2021

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEKLİSANS TEZİ

DİL BİLGİSİ EĞİTİMİNDE VE ÖĞRETİMİNDE GÖREVLİ
SÖZCÜKLERİN BETİMLENMESİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME

HALİME BALKAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

İzmir
2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Dil Bilgisi Eğitiminde Ve Öğretiminde Görevli Sözcüklerin Betimlenmesi Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

11/11/2021

Halime BALKAN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih:09/12/2021

Tez Başlığı: Dil Bilgisi Eğitiminde ve Öğretiminde Görevli Sözcüklerin Betimlenmesi Üzerine Bir İnceleme

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 83 sayfalık kısmına ilişkin, 09/12/2021 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %9'dur**.

• <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☒ Kaynakça hariç,
☒ Alıntılar dâhil,
☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça dâhil,
☐ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Halime Balkan

Öğrenci No :2017950019

Anabilim Dalı :Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Türkçe Öğretmenliği

Statüsü : Yüksek Lisans ☒

Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Halime Balkan
09.12.2021

Prof. Dr. Caner Kerimoğlu
09.12.2021

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen, gerekli tüm kolaylıkları gösteren ve bana moral motivasyon konusunda destek olan danışmanım Prof. Dr. Caner Kerimoğlu'na, yoğun çalışmalarım sırasında sabır gösterdikleri ve bana katlandıkları için aileme, denetimi ve manevi desteği için Ömer Sezgin'e teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Amaç ve Önem.....	2
1.3. Problem Sorusu ve Alt Problemler	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ve Anadil Kavramlarının Genel Çerçevesi	5
2.2. Dil Bilgisi Kavramı	6
2.2.1. Dil bilgisi tanımları	6
2.2.2. Dil bilgisi türleri.....	7
2.2.3. Dil bilgisi öğretiminin amaçları	9
2.2.4. Dil bilgisi öğretiminin ana dilin öğretimindeki yeri ve önemi.....	10
2.2.5. Dil bilgisi öğretimi ilkeleri.....	13
2.2.6. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler	14
2.3. Sözcük Kavramı	18
2.3.1. Sözcük tanımı.....	18
2.3.2. Sözcüklerin sınıflandırılmasıyla ilgili akademik tartışmalar	20
2.3.2.1. Günümüze kadar yapılan sınıflandırma denemeleri	20
2.3.2.2. Bir sınıflandırma örneği.....	22
2.3.3. Sözcüğün dilsel görevleri.....	27
2.4. Görevli Sözcükler	29
2.4.1. Edatlar	29
2.4.1.1. Yapı bakımından edatlar	33
2.4.1.1.1. Kök veya kök hâlinde görülen edatlar	34
2.4.1.1.2. Eylemden türeyen edatlar	34
2.4.1.1.3. Addan türeyen edatlar	34
2.4.1.1.4. Bileşik edatlar.....	35
2.4.1.1.5. Yabancı kökenli edatlar	35
2.4.1.2. Anlam bakımından edatlar	35
2.4.1.2.1. Ait olma, ilişkin olmayı belirten edatlar	36
2.4.1.2.2. Benzer olma veya denk olma anlamı belirten edatlar	36
2.4.1.2.3. Neden ve amaç anlamı belirten edatlar.....	36
2.4.1.2.4. Miktar ve ölçü anlamı belirten edatlar	36
2.4.1.2.5. Zaman, öncelik ve sonralık anlamı belirten edatlar	37
2.4.1.2.6. Zıtlık anlamı belirten edatlar.....	37
2.4.1.2.7. Yön belirten edatlar	37
2.4.1.2.8. Birliktelik ve amaç belirten edatlar	37
2.4.1.2.9. Uygun olma eşit olma anlamı belirten edatlar	38
2.4.1.2.10. Pekiştirme, abartı anlamı belirten edatlar	38

2.4.1.2.11. Aşırılık anlamı belirten edatlar	38
2.4.1.3. İşlev bakımından edatlar	38
2.4.2. Bağlaçlar	41
2.4.2.1. Yapı bakımından bağlaçlar	43
2.4.2.2. Anlam bakımından bağlaçlar	44
2.4.2.3. İşlev bakımından bağlaçlar	45
2.4.3. Ünlemler	46
2.4.3.1. Yapı bakımından ünlemler	52
2.4.3.2. Anlam bakımından ünlemler	53
2.4.3.3. İşlev bakımından ünlemler	55
2.5. Türkçe Ders Kaynakları	57
2.5.1. Öğrenci ders kitapları.....	59
2.5.2. Öğrenci çalışma kitapları	59
2.5.3. Öğretmen kılavuz kitapları	61
2.5.4. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	62
2.6. Eski (1981) ve Yeni (2006) İlköğretim Türkçe Dersi Programlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar	66
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Evren ve Örneklem	72
3.3. Veri Toplama Araçları	72
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	73
BÖLÜM IV	
BULGULAR	
4.1. MEB Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı.....	74
4.2. Evrensel İletişim Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı ...	76
4.3. Koza Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı.....	78
4.4. Bilfen Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı	79
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER	
KAYNAKÇA.....	85

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Bağlaçların kazandığı anlamlar ve bağlaçlardan örnekler</i>	45
Tablo 2 <i>Ünlemlerin taşıdıkları anlamlar</i>	55



ÖZET

DİL BİLGİSİ EĞİTİMİNDE VE ÖĞRETİMİNDE GÖREVLİ SÖZCÜKLERİN BETİMLENMESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Görevli sözcükler, tasnifi konusu üzerinde uzmanların dahi görüş birliğine varamadığı oldukça önemli bir konudur. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki okullarda okutulan bazı Türkçe kitaplarında görevli sözcüklerin ne şekilde ele alındığına dair incelemenin yapılmasıdır. Bu araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’deki okullarda okutulan bazı Türkçe kitaplarında görevli sözcükler ne şekilde ele alınmıştır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu çalışmada “betimsel tarama (survey) modeli” esas alınmıştır. Çalışmanın evrenini Türkçe öğretim programları ve bu dönemlerde kullanılan 6. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Türkçe öğretim programlarının görevli sözcükler konularıyla ilgili bölümleri teşkil etmektedir. Araştırmanın evreninde yer alan konular bakımından literatür tarama çalışması gerçekleştirilmiş ve kaynaklar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler marifetiyle araştırmanın bölümleri belirlenmiş, bölümler sınıflandırılırken alt bölümler de ortaya çıkmıştır. Bu tez çalışmasında da edatlar hem dilin bütününde hem de cümle içinde diğer bütün türlerden ayrı bir dil bilgisi ögesi olarak ele alınmıştır. Nitekim bu çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarının bu yaklaşımı teyit ettiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak sözcük türlerinin belirlenmesi ve sınıflandırılması ile ilgili var olan farklılıklar ve görüş ayrılıkları, konu üzerinde farklı çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmaların da özellikle öğrencilerin işini zorlaştırmaması adına ayrı ayrı türler hâlinde yapılması gerekliliği savunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görevli sözcükler, Sınıflandırma, Türkçe ders kitapları.

ABSTRACT

A RESEARCH ON DESCRIBING VOCABULARY USED IN TEACHING AND INSTRUCTING ON GRAMMAR

The words in charge are a very important issue that even the experts cannot reach a consensus on the subject of classification. The purpose of this research is to examine how the words in charge are handled in some Turkish books taught in schools in Turkey. The problem sentence of this research is determined as “How are the words in charge covered in some Turkish books taught in schools in Turkey?”. In this research, "descriptive survey model" is used. The universe of the study consists of Turkish teaching programs and 6th grade Turkish textbooks used in these periods. The sample of the study, on the other hand, consists of the sections of the Turkish teaching programs related to the subjects of words in charge. In terms of the subjects in the universe of the research, a literature review study was carried out and the sources were determined. By means of the data obtained, the sections of the research were determined, and subsections emerged while the sections were classified. In this thesis, prepositions are handled as a separate grammatical element from all other types, both in the whole of the language and in the sentence. As a matter of fact, it has been determined that the textbooks examined within the scope of this study confirm this approach. As a result, the differences and disagreements about the identification and classification of word types show that different studies should be done on the subject. It is argued that these studies should be carried out separately in order not to complicate the work of students.

Keywords: Words in charge, Classification, Turkish textbooks.

BÖLÜM I

GİRİŞ

İletişim, tek başına yaşaması mümkün olmayan insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi için olmazsa olmaz bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın giderilmesi için en gerekli araç da dildir. Ana dil, toplumların millet olarak adlandırılabilmesi ve toplumsal kültür ve birikimlerini kendilerinden sonraki nesillere aktarılabilmesi için gereklidir. Ana dilin sağlıklı bir şekilde kullanılması eğitim ile mümkün olmaktadır. Ana dilin öğrenilmesi için gereken bilgilerin verilmesi de doğru öğretim tekniklerinin uygulanması ile mümkündür. İnsanlık tarihi boyunca ana dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi toplumlar için temel görevler arasında yer almıştır. Buna bağlı olarak toplumlar kendilerinden sonra gelecek nesillere bu bilgilerin aktarılması amacıyla çeşitli kitaplar yazmış ve tekniklere başvurmuşlardır.

Ana dil, kültürel birikimi nesilden nesile aktararak toplumların devamını sağlamanın yanı sıra aynı dönem içinde yaşayan insanların bir arada yaşayabilmelerini de mümkün kılan önemli bir yapıdır. Toplumlara bir arada tutan bir unsur olan ana dil, kişilerin birbirleriyle ve çevreleriyle sürekli bir iletişim durumunda olmalarını, duygu ve düşüncelerini aktarılabilmesini sağlar. Bu aktarımın yapılamadığı durumlarda kişiler arasında çatışmalar meydana gelmekte ve bu çatışmalar büyüyerek toplumsal boyutta tehdit oluşturmaktadır.

İletişimin sağlanması için gereken ana dilin bu denli önemli olmasına istinaden dilin mantığının kavranması ve işleyişine yönelik olarak detayların sağlıklı bir şekilde öğrenilebilmesi hem kişiler hem de toplumlar için büyük bir önem taşımaktadır. Sosyal hayat içinde ana dil öğretimi henüz bebeklik döneminde, aile içinde başlamaktadır. Sonrasında yakın çevre ve okul aracılığı ile elde edilecek olan bilgiler bir bütün hâlinde dili meydana getirmektedir. Dil bilgisi, dile ait kuralların öğretilmesini sağlayan bir çalışma alanı olduğu için, genç bireylerin dinlediği ve okuduğunu anlama, anlatmak istediklerini anlatma ve yazma konularında gösterdikleri yetersizlik ve başarısızlıklar dil bilgisi eğitimindeki eksikliklere bağlanır. Bu durumun önüne geçmek için daha çok dil bilgisi eğitime ihtiyaç duyulduğu düşünülür. Bu yüzden her ülkede ana dil ile ilgili uygulanacak olan eğitim

süreçlerinin içerisinde yoğun bir şekilde dil bilgisi eğitiminin olması gereğine dikkat çekilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de eğitim süreçlerinde ana dilin öğretilmesi Türkçe dersleri ile aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Tarihî geçmişine bağlı olarak farklı dil, şive ve lehçelerin gündelik hayatta yoğun bir şekilde kullanılmasından ötürü “kültür mozaïği” olarak adlandırılan Türkiye’de, Türkçe bilmeyen insanlar bulunmaktadır. Bununla birlikte genel olarak insanların konuşma ve yazma konusunda hatalar yaptıkları da ortadadır. Toplumsal, teknolojik ve ekonomik açıdan ortaya çıkan, etkileyici çok sayıda değişkene rağmen önemini yitirmeyen Türkçe ders kitapları, müfredat kapsamında belirlenen elde edilmesi gereken davranış değişiklikleri ve hedefler doğrultusunda hazırlanmaktadır. Ancak öğrencilerin tamamı aynı düzeydeymiş gibi değerlendirilerek hazırlanan eğitim programları (müfredat) ve kaynak kitaplar, dile ilişkin sorunların çözülmesinde eksik kalmaktadır. Bu eksikliklere bağlı olarak öğrencilerde istenen yönde davranış değişiklikleri ve bilişsel gelişim görülememektedir. Uygulanan programlarda görülen başarı düzeylerindeki düşüklük kaynak kitaplarında yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Dünya üzerindeki diğer dillerle kıyaslandığı zaman hem çok köklü hem de çok sayıda inceliği bulunan Türkçenin gramer kuralları ve kullanım özellikleri ağırlıklı olarak okullarda öğretilmektedir. Yapılan çalışmalarda, okullarda yürütülen Türkçe dil bilgisi öğretimi süreçlerinde sorunlar olduğu ve bu süreçlere yeteri kadar önem verilmediği vurgulanmaktadır. Çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre dil bilgisi kuralları öğrencilere sağlıklı bir şekilde kavratılamamakta ve dilin inceliklerine yönelik ayrıntılı çalışmalar yapılamamaktadır. Bu bağlamda Türkçede önemli bir yere sahip olan görevli sözcüklerin öğretilmesinde de sorunlar olduğu açıktır.

1.2. Amaç ve Önem

Literatürde Türkçedeki sözcüklerin iki ana türü olduğundan bahsedilmektedir. Bunlar dışında kalan ön ad, adıl, belirteç, ilgeç gibi sözcükler kullanıma göre şekil alan görevli sözcüklerdir. Öte yandan görevli sözcükler, tasnifi konusu üzerinde uzmanların dahi görüş birliğine varamadığı oldukça önemli bir konudur. Burada ortaya çıkan çelişkili ve karmaşık durumdan kurtulmanın yolu ise Türk diline ait yüzey yapısının temel alınması ve

bu çerçevede çalışılmasıdır.

Geçmişten beri yapılmış olan tüm sınıflandırma çalışmalarının ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretimde öğrenciler, öğretmenler veya akademisyenler için yarar sağlamadığı düşünülmektedir. Tür ve görev ayırımına göre gerçekleştirilecek ve sözcüklerin ilişkilerinin ortaya konulacağı bir sınıflandırma hem yukarıda sayılan tarafların hem de konu ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların karşılaştığı sorunlara çözüm getirecektir. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilecek bütün çalışmaların ve elde edilecek her sonucun günümüzde kullanılan ders kitaplarına dâhil edilmesi gerekliliği bu çalışmanın önemini daha da arttırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma ile Türkiye’deki okullarda okutulan bazı Türkçe kitaplarında görevli sözcüklerin ne şekilde ele alındığına dair incelemenin yapılması amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Sorusu ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem sorusu “Türkiye’deki okullarda okutulan bazı Türkçe kitaplarında görevli sözcükler ne şekilde ele alınmıştır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde tayin edilmiştir:

- MEB Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında görevli sözcükler nasıl incelenmiştir?
- Evrensel İletişim Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında görevli sözcükler nasıl incelenmiştir?
- Koza Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında görevli sözcükler nasıl incelenmiştir?
- Bilfen Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında görevli sözcükler nasıl incelenmiştir?

1.4. Varsayımlar

1. Dil bilgisi eğitiminde ve öğretiminde görevli sözcüklerin önemli bir yeri vardır.
2. Örneklem evreni temsil etmektedir.
3. Kitaplardan elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Tanımlar

Dil: Ulusların dünyaya ilişkin algılarını seslendirmeleri sırasında kendilerine göre adlandırdıkları sesler ve ses grupları ile meydana getirdikleri ve zaman içinde kültürlerini aktardıkları bir yapıdır.

Dil bilgisi: Dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir dil bilimi dalıdır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dilve Anadil Kavramlarının Genel Çerçevesi

Dil, ulusların dünyaya ilişkin algılarını seslendirmeleri sırasında kendilerine göre adlandırdıkları sesler ve ses grupları ile meydana getirdikleri ve zaman içinde kültürlerini aktardıkları bir yapıdır. Diğer bir ifadeyle dil, toplumsal yapıya şekil veren bir sistemdir. Toplumlar çevresinde meydana gelen olayları ve evreni gerçekte olduğu şekliyle görmek yerine kendi dillerinin onlara sunduğu şekilde görme eğilimindedir (Korkmaz ve diğerleri, 17). Ana dil, düşünce ve duygu gibi soyut anlamların aktarımında önemli bir rol oynadığı için insanların vazgeçemeyeceği bir iletişim aracıdır.

Eğitim; insanların mutlu olabilmesi, başa çıkmak zorunda olduğu sorunların üstesinden gelebilmesi, dünyaya uyum sağlayabilmesi ve üretken olabilmesi için gereken bir olgudur. Sayılan bu ve buna benzer hedeflerin ulaşılabilir olması eğitime, eğitim de dile dayanır. Eğitimle ilgili aktiviteler incelendiğinde dilin en etkin kullanılan araç olduğu görülebilir. Bu bağlamda dilin, eğitimci ile öğrenci arasında kullanılan en etkili iletişim aracı olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle eğitsel aktiviteler öncelikle ana dil eğitimi üzerinde durmaktadır.

Ana dilin öğretilmesi öncelikle ailede ve yakın çevrede başlamaktadır. Bunları okullardaki kültürleme çalışmaları izlemektedir. Eğitim ve öğretim süreçlerinde planlı bir biçimde gerçekleştirilen ve kasıtlı kültürlemeyi temel alan ana dilin öğretilmesinin amacı, dile ilişkin kuralların doğru şekilde öğrenilmesini sağlamak ve bireylere dillerini sağlıklı bir şekilde kullanma alışkanlığını kazandırmaktır. Kültürel ve bilişsel birikimlerin aktarılmasının en önemli şartı da aktarım yapılacak olan kitlenin dile ait özellikleri ne düzeyde kullanabildiği ile yakından ilgilidir. Bununla birlikte toplumsal yapı içinde bireylere belirli bir kimlik ve kişilik kazandırması, bireylerin çevrelerindeki diğer bireylerle toplumsal ilişkiler kurabilmesini sağlamasından ötürü eğitim ve öğretim süreçlerinde ana dili eğitimi üzerinde dikkatle durulmaktadır.

2.2. Dil Bilgisi Kavramı

2.2.1. Dil bilgisi tanımları

“Dil bilgisi”nin üzerinde görüş birliğine varılmış kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Bununla birlikte genel kabul gören çok sayıda tanım da mevcuttur. Farklı bakış açılarına sahip araştırmacıların, bilim insanlarının ve sanat insanlarının dil bilgisi ile ilgili getirdikleri tanımlar şöyle sıralanabilir:

Dil bilgisi; seslerin, sözcüklerin ve cümlelerin farklı yönlerini ele alarak inceler. Dil bilgisi daha doğru, daha kusursuz düşünülmesine yardımcı olmakta, doğru konuşmada ve yazmada etkili hale gelmektedir (Sağır, 2002: 19).

Dil bilgisi; dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir dil bilimi dalıdır (Demirel, 2003: 112).

Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri ve çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır (Göğüş, 1978: 337).

Dil bilgisi bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur (Ergin, 2000: 28).

Dil bilgisi, dilin dizgesini araştırmayı, kurallarını bulmayı ve bunları açıklamayı amaç edinen bir bilgi dalıdır (Çotuksöken, 2001: 68).

Gencan’a göre (2001: 28) dil bilgisi, “Dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri... gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümüdür”.

Korkmaz’a göre (2003: 68) dil bilgisi, “Çeşitli düzeydeki okullarda Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı” dır.

Dilaçar’a (1971: 85) göre dil bilgisi aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

1. Biçim, söyleniş, cümle yapısı, anlam ve sözcük tarihî özellikleri açısından belirli bir

düzen içinde olan sistematik sözcük gruplarının oluşturduğu dilin, bu açılardan ele alınması.

2. Belirli bir dönemde belirli bir dilin bu açılardan inceleme konusu olan bakış açıları.
3. Bu bakış açılarına şekil veren ve yönlendiren kurallar.
4. Bu kuralların öğretildiği ders kitabı.
5. Bir söz veya yazının bahsedilen kurallara uygun olma düzeyi

Buradaki tanımda dil bilgisi iki farklı noktadan ele alınmıştır. Bilim insanlarının bir bölümü dil bilgisini bir bilim dalı, bir bilgi olarak; bir bölümü de okuma, dinleme, konuşma, yazma yetilerinin geliştirilmesine yardım eden çalışmalar şeklinde görmüşlerdir. Sağır ve Dilaçar, yaptıkları tanımlarda dil bilgisinin bu iki farklı noktası üzerinde durmuşlardır.

Özetlemek gerekirse, dile ait kuralları, niteliksel özelliklerini ele alan, insanların doğru şekilde anlama ve anlatma yetisi kazanması için gerekli çalışmaların yapıldığı bu alan dil bilgisi olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Dil bilgisi türleri

Dilaçar'a (1971:87-88) göre dil bilgisi türleri genel dil bilgisi ve özel dil bilgisi şeklinde iki ana başlıkta ele alınabilir. Genel dil bilgisi, herhangi bir dil ile sınırlandırılmadan dilin ortaya çıkışındaki temel noktaları ve kuralları, düşünceleri anlatma biçimlerini ve bu anlatım sürecinde gramer kuralları ile ilgili kategorilerin ortaya çıkmasını ve gelişmesini takip eder. Genel dil bilgisinin alt bölümünde yer alan karşılaştırmalı genel dil bilgisi, nereden geldiğine ve kökenlerine bakılmaksızın tüm doğal dillerin karşılaştırılması ile gramerin temel yapısını, ilkelerini ve genel kabul gören kurallarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Özel dil bilgisi ise belirli bir dil, lehçe veya dil grubunun grameri olarak adlandırılabilir.

Özel dil bilgisinin alt bölümlerinden birisi olan karşılaştırmalı dil bilgisi, dilleri ve lehçeleri; sesler, şekiller, yapılar ve söz dizimleri açısından kendi dil ailesi içinde birbirleriyle kıyaslayarak ele alır, dil ailesinde veya dile akraba olabilecek diller arasında benzerlik kuralları ve kronolojilerini ortaya çıkarır ve ortak temel öğeleri saymaca olarak saptar. Özel dil bilgisinin diğer alt bölümü olan betimlemeli dil bilgisi, karşılaştırma sürecine başvurmadan bir dil veya lehçenin söz veya yazıyla anlatılmasını temel alan dil bilgisidir. Betimlemeli dil bilgisinin şekli bulunmaktadır. Statik ya da senkronik dil bilgisi, bir dilin veya lehçenin belirli bir dönemdeki yapısının ve kurallarının yine o döneme özgü kurallar

etrafında ele alınmasıdır. Tarihsel ya da evrimsel dil bilgisi, bir dil, lehçe veya dil ailesinin tarihsel sürecinde ortaya çıkan değişikliklerini ele almaya çalışan dil bilgisidir.

Dilaçar'a (1971:88-89) göre, diğer dil bilgisi türlerini; çözümlemeli dil bilgisi, mantıksal dil bilgisi, formel dil bilgisi, dış dil bilgisi, iç dil bilgisi, sınıflayıcı dil bilgisi, üslup dil bilgisi, öğretici dil bilgisi, fikir veya nasyonel dil bilgisi, yapısal dil bilgisi, dönüşüm dil bilgisi, doğurucu dil bilgisi ve katman dil bilgisi şeklinde sıralamak mümkündür.

Ediskun'a (1999: 65) göre dil bilgisi türleri amaçları bağlamında özetlenebilir. Bu bağlamda ayarlayıcı dil bilgisi, yazı dilini ele alarak kurallar belirleyen dil bilgisi; tasvirici dil bilgisi, bir dilin belirli bir dönemdeki durumu ve gelişimini ele alarak açıklayan dil bilgisi, tarihsel dil bilgisi, bir dilin bilinen veya tespit edilebilen en eski yazılı örneklerinden başlayan ve son dönemine kadar süren tüm değişim evrelerini ve gelişim basamaklarını gösteren dil bilgisi ve karşılaştırmalı dil bilgisi, tek bir ana dilden türeyerek yayılmış olan dilleri karşılaştırmalı olarak ele alan dil bilgisi şeklinde tanımlanmıştır.

Sağır'a (2002:26-27) göre dil bilgisitürleri farklı biçimlerde özetlenebilir. Buna göre genel dil bilgisi, tüm dilleri kapsayacak ortak kuralları elde etmeye çalışan bilgi dalı; özel dil bilgisi, sadece bir dili ele alarak kurallarını araştıran bilgi dalı; tasvirî dil bilgisi, belirli bir dilin görünen durumlarını ele alarak açıklamaya, tasvir etmeye çalışan bilgi dalı; uygulamalı dil bilgisi, dil bilimi yöntem ve ilkelerinden faydalanılarak yabancı dillerin öğretilmesi sırasında etkili şekilde kullanılabilen bilgi dalı; karşılaştırmalı dil bilgisi, farklı iki veya daha fazla sayıda dilin birbirleriyle karşılaştırılması sonucunda elde edilen kuralları ele alan dil bilgisi; geleneksel/klasik dil bilgisi, dil bilimi yöntem ve ilkelerine bakılmaksızın dilin yüzeysel şekilde incelenmesini hedefleyen dil bilgisi; çağdaş/modern dil bilgisi, bir dile ait özellikleri bilimsel veriler eşliğinde, dil bilimi yöntem ve ilkelerini de kullanarak modern dil bilimleri akımları eşliğinde ele alan dil bilgisi; eş zamanlı dil bilgisi, bir dilin belirli bir dönem içinde kalan kısmını ele alan dil bilgisi ve art zamanlı dil bilgisi, bir dilin geçmiş dönemde geçirdiği evrimsel süreçleri dönemler hâlinde karşılaştırmalı olarak ele alan dil bilgisi biçiminde açıklanmıştır.

2.2.3. Dil bilgisi öğretiminin amaçları

1942’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesinde dil bilgisi öğretimi ile ilgili amaç cümlesinde şu ifadeler yer verilmiştir: “Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar ezberletmek olmayıp, anadilinin canlı kullanılışını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak, yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir” (Göğüş, 1978: 340).

Yine aynı Genelgede “Dil bilgisi derslerinden öğrencinin edinmesi gereken bilginin temeli, doğru cümle kuruluşunu anlamak ve sözcüklerin cümle içindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini tanımaktır” denilmektedir (Göğüş, 1978: 340).

1957 senesinde geçerli olan lise müfredatında ise: “Dil bilgisi... anlamların sağlıklı bir biçimde kavranabilmesini, dolayısıyla öğrencilerin kendi düşünce ve duygularını, isteklerini doğru biçimde anlatabilmesini amaçlayan bir çalışma olarak anlaşılmalıdır.” (Göğüş, 1978: 340) ifadelerine yer verilmiştir.

1981 senesinde yürürlükte olan Ortaokul Türkçe Programında (1981: 56) dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin amaç cümlesi için; “Doğru konuşabilmeyi, yazabilmeyi ve anlayabilmeyi sağlayan ve bu amaçlara ulaşılması için yardımcı olan işlevsel bir dil bilgisidir.” ifadeleri kullanılmıştır. Etkinliklerin başlangıç noktası da okuma parçalarıdır. Sınıfın seviyesine uygun şekilde öğrencilerin doğru şekilde anlayabilmesini, konuşabilmesini sağlayacak içerikler ve yöntemlerle çalışmaların devam ettirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

İlköğretim okulu Türkçe dersi taslak öğretim programında ise dil bilgisi öğretiminin amacı ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

Dil bilgisi etkinlikleri doğru anlayabilmeyi, konuşabilmeyi sağlamak amacıyla yapılmalıdır. Bu etkinlikler bu amaçlar doğrultusunda davranış değişikliklerinin kazanılmasını sağlar. Amacı doğru anlayabilmek ve konuşabilmek olan dil bilgisi etkinliklerinde, kavranılmış okuma parçalarında yer alan etkinlikler kullanılır. Okuma parçasında yer alan ve parça içinde öne çıkan dil kullanımları üstünde sezdirme amaçlı alıştırma yapılmaktadır. Bu türe benzeyen örnek söyleyiş şekillerini öğrencilerin bulması istenir. Böylece bilgileri öğrenme ve kuralların

ezberlenmesi yerine, doğru anlayabilme ve konuşabilme yetisi geliştirilmeye çalışılır.

Son dönemde dil ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ve ortaya çıkan modern gelişmelere bağlı olarak dil bilgisi öğretiminin amaçları bağlamında Kavcar ve Oğuzkan (1987: 66) şu ifadeleri kullanmışlardır:“a) Öğrencilerin bilinçaltında duran dil yapılarını bilinç seviyesine çıkarmak ve bu yapıların kullanılmasını sağlamak,b) Dil yapılarının işleyiş şekillerini ve düzenlerini kavratmak,c) Dilin etkili bir iletişim aracı olarak öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlamak.”

H. Ragıp Bey (Agar, 2001: 20), dil bilgisi öğretiminin amacına yönelik olarak, “Çocuğun hafızasında yer alan kelimelerin yer ve ilişki durumuna göre sağlıklı ve verimli bir şekilde bir araya getirilmesini sağlayarak onların anlatmak istediklerini anlatabilmesidir.” ifadesini kullanmıştır.

Sezer’e göre (1991: 229-230) dil bilgisi öğretiminin temel amacı, bilinçaltında bulunan dil bilgisini bilinç düzeyine çıkarmak ve bunu iletişim süreçlerinde kullanabilmektir. Bununla birlikte öğrencilerin, dile ait bilmedikleri kuralların farkında olmalarını sağlamak ve böylece etkin iletişim kurmalarını kolaylaştırmaktır.Dil bilgisi öğretiminin amacı; öğrencilere, dilin etkili bir biçimde nasıl kullanılacağını öğretmek onların doğru konuşabilmesini ve yazabilmesini sağlamak, duygulara ve düşüncelere yön veren dili, bilinçli ve özenli bir şekilde etkili, açık ve güzel ifadelerle kullanma becerisi kazandırmaktır.

Ortaya konan tüm bu görüşler Göğüş’ün (1978: 340) ifade ettiği gibi, dil bilgisi öğretiminin görevsel olmasının, başka bir deyişle, dil bilgisi dersinde Türkçeyi kullanma konusunda yardımcı olacak bilgiler verilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

2.2.4. Dil bilgisi öğretiminin ana dilin öğretimindeki yeri ve önemi

İnsanın sahip olduğu ana dili başlangıç aşamasında anne ve yakın aile üyelerinden, sonrasında ise etkileşim içine girilen çevreden öğrenilir. Ana dili insanların bilinçaltında yer eden ve kişilerin toplumsal yapı içinde güçlü bir şekilde bağlanmalarını sağlayan bir yapıya sahiptir (Aksan, 1975: 30). Bununla birlikte ana dili insanların çevreye ve dünyaya karşı oluşturacakları bakış açılarını ve kişisel özelliklerinin belirlenmesinde önemli bir role sahiptir.

Dilemre'ye (Adıgüzel, 2001: 38) göre dil, kişilerden daha akıllı ve daha çok bilgiye sahip olan bir tür varlıktır. Dil insanların kulağına her an efsaneler fısıldar, destanlar okur ancak bu durum kişilerin bunları anlayabileceklerinin ötesinde anlayamayacak oldukları bir dilin dilini betimler. Ona göre dilcinin sahip olduğu görev de dilin sahip olduğu bu dilin yapısının öğretilmesini sağlamaktır. Dilin dili ise gramerdir. Dil bireylere insanlık, büyüklük ve acziyeti söyler. Kişinin sadece onunla ne şekilde konuşabileceğini bilmesi gereklidir. Bu nedenlerle Türkçe öğretmeninin nasıl hedefi ana dilin gramer yapılarını hedef kitleye kazandırmak olmalıdır. Ana dilin gramer yapılarının öğrenilmesi ile birlikte dil tüm sırlarını da açmış olacaktır.

Demirel'e göre (2000: 91) dil bilgisi, dile ait kuralların öğretilmesini sağlayan bir çalışma alanı olduğu için, genç bireylerin dinlediği ve okuduğunu anlama, anlatmak istediklerini anlatma ve yazma konularında gösterdikleri yetersizlik ve başarısızlıklar dil bilgisi eğitimindeki eksikliklere bağlanır. Bu durumun önüne geçmek için daha çok dil bilgisi eğitime ihtiyaç duyulduğu düşünülür. Bu yüzden her ülkede ana dil ile ilgili uygulanacak olan eğitim süreçlerinin içerisinde yoğun bir şekilde dil bilgisi eğitiminin olması gereğine dikkat çekilir.

Dil bilgisi doğru düşünebilme, doğru konuşabilme veya yazabilmeye yardım eden bir disiplindir. Dil bilgisi öğretiminde kazanılan becerilerle öğrenciler dile ait sınırları, imkânları ve gizli güçleri açığa çıkarırlar. Ana dili öğretimi süreçlerinde amaçlar anlama ve anlatma etkinlikleri ile gerçekleştirilirken, bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmaları ile desteklenir ve bütünleştirilir. Dil bilgisi öğretiminde yer alan doğru şekilde söyleme, sözcük bilgisi, doğru şekilde cümle kurabilme, yazım ve noktalama gibi becerilerle ilgili yapılacakların, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerinde gösterecekleri başarı düzeyi üzerinde etkili olması beklenir (Kavcar-Oğuzkan, 1987: 72).

Sağır (2002: 7);doğru konuşmanın, yazmanın ve anlamamanın yalnızca dil bilgisi etkinlikleri aracılığı ile sağlanabileceğini ifade etmektedir. Yazar, dil bilgisi ile ilgili kuralların belletilerek değil, her bir kuralın sezdirme yolu ile kavratılması gerektiğini belirtir. Böylece dil bilgisi eğitimi amaçlarına ulaşabilir ve Türkçenin daha başarılı bir şekilde kullanılması sağlanabilir.

Sezer (1991, 113) yabancı dil eğitimini konu alan bir toplantı sırasında dil bilgisine

yönelik olarak verilen eğitimlerin gerekli olmadığını öne süren bir meslektaşının cümlelerini şöyle aktarmıştır:

... Amerikalı meslektaşım, panelde, dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların gerekli olmadığını ileri sürerek (ona göre) benim tutucu fikirlerimi eleştirirken, işin aslı kendini biraz fazla kaptırdı. Kendi kişisel yaşamından bile örnekler verdi. Kendi ifadesine göre, kendisi okulda dil bilgisi eğitimi olarak adlandırılabilir bir eğitim almamıştı ancak bu durum onun İngilizce iletişim kurmasını veya iyi bir İngilizce öğretmeni olmasına engel olmamıştı. Hatta kendisi, kesme imi ile yazılan “it’s” ile “its” sözcükleri arasındaki farkı, ancak Amerika’da beş yıl İngilizce öğretmenliği yaptıktan sonra anlayabilmişti.

Ana dili öğretimi süreçlerinde dil bilgisi kurallarının öğretilmesinin gereksiz olduğuna yönelik bazı düşünceler olsa da son dönemde gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen veriler dil bilgisi öğretiminin önemini ortaya koymuş ve dil bilgisi öğretimi yeniden önemli hâle gelmeye başlamıştır. Hudson’a (Aydın, 1996: 8) göre dil bilgisi öğretiminin yapılmasının nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a) Kişilerde dil ile ilgili öz saygı ve özgüven oluşturmak
- b) Dilin standart şekliyle öğrenilmesini sağlamak
- c) Tüm bilimsel çalışmalar ve toplumsal ilişkilerde başarının artmasını sağlamak
- d) Ana dil dışında dillerin (yabancı diller) öğrenilmesini kolaylaştırmak
- e) İletişimi güçlendirerek empati ve hoşgörüyü artırmak
- f) Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek
- g) Dili onu kötü kullanan kişilere karşı korumak
- h) Dil ile ilgili sorunların anlaşılmasını sağlamak
- ı) Dil ile ilgili edinilmiş genel bilgilerin derinleşmesini sağlamak.

Başkan (1975: 437) da ağırlıklı olarak yazı dilinde kullanılması mümkün olan uzun ve karmaşık cümlelerde, sözcüklerin aralarındaki bağlantıların sağlıklı bir şekilde belirtilmemesine bağlı olarak meydana gelebilecek cümle düşüklüklerini tespit edebilme açısından belirli düzeyde bir duyarlılık ve gözlem becerisi verebileceği için dil bilgisi öğretiminde öğrenilecek olan bilgilerden yararlanılabileceğini savunmaktadır. Buna göre dil bilgisi öğretimi aracılığı ile hedef kitleye bilinç düzeyinde bir dil zevki kazandırmanın

yanında ana dile ait kural ve incelikler de öğretilmiş olur.

2.2.5. Dil bilgisi öğretimi ilkeleri

Dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilirken bazı ilkelerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu içeriğe yönelik olarak gerçekleştirilmiş araştırmalardan elde edilen veriler esas alınarak dil bilgisi öğretimi ilkeleri şöyle özetlenebilir:

1. Dil bilgisi öğretimi sürecinin başlangıç aşaması, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları dil sorunları olmalıdır, diğer bir ifadeyle öğrenciler hangi kurallar ile ilgili yetersiz bilgiye sahipse o kurallar ders konusu yapılmalıdır. Yalnızca bu durumda öğrencilerin ihtiyaçları göz ardı edilmemiş olur ve öğrencilerin eğitim sürecine olan ilgileri canlı tutulabilir. Başlangıç noktasının sorun olması görevsel bir öğretim yoludur (Demirel, 2003: 114).
2. Dil bilgisi öğretiminde öğretim süreçlerinin temel ilkeleri uyarınca bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ve yakından uzağa şeklinde bir yol izlenmelidir (Erdem, 2007: 24).
3. Dil bilgisi öğretimi kapsamında öncelikli ilkelerden biri de en sık kullanımı olan kurallara öncelik verilmesidir (Calp, 2001: 273). Bu şekilde öğrencilerin konu ile ilgileri canlı tutulmuş olur.
4. Dil bilgisi öğretimi tümevarım yöntemiyle birlikte yapılmalıdır. Dil, öğrenme sürecinde bilgileri edinirken eş zamanlı olarak öğrencinin de kullandığı bir yapıdır ve bu yapıya etki eden çok sayıda ilke ve kural bulunmaktadır. Dil bilgisine ait kurallar söz veya yazıdan ayrı şekilde hazır formüllerle öğretilemez. Bu şekilde yürütülecek bir öğretim sürecinde ezbercilik ön plana çıkar (Özbay, 2007: 152). Öğretmen öncelikli olarak konunun tespit edilmesi ve buna uygun örneklerin bulunması görevini üstlenir, bulduğu örnekleri öğrencilere sunar ve örnekler arasında bulunan benzerlikler irdelenir. Örneklerde bulunan benzerlikler bir kural şeklinde öğrencilerle birlikte belirlenir. Bu şekilde tümevarım yöntemi uygulanmış olur.
5. Dil bilgisi öğretiminde, düşünceler cümle olarak şekillenir ve insanlar elde etmek istediklerini cümlelerle elde etmeye çalışır. Bu yüzden dil bilgisi kapsamına giren bütün konuların, tek tek kurallar hâlinde değil örnekler içinde ele alınması gereklidir (Calp, 2001: 274).
6. Dil bilgisi öğretiminde, örnekler ve alıştırma cümleleri öncelikli olarak edebî dile ait

cümlelerden, sonrasında ise gündelik yaşam içinde kullanılabilecek cümlelerden seçilmelidir. Örnekler okuma parçası, çocuk yazıları ve konuşma dilinden seçilebilir. Önemli yazarların eserlerinden elde edilen parçalar ve/veya konuşmalarda kullanılan cümleler ele alınarak örnekler meydana getirilmelidir. Dil ile ilgili kural ve yapılar tek başına değil, Türkçe dersi kapsamında metinler aracılığı ile sezdirilmelidir” (Nas, 2003: 216; Demirel, 2003: 115; Karadüz, 2007: 294).

7. Dil bilgisi öğretimi sırasında kuralların öğretilmesinin yanı sıra bu kuralların öğrenciler üzerinde davranış değişiklikleri yaratmasının da yolu açılmalıdır. Bu nedenle çok sayıda alıştırma çalışması gerçekleştirilmelidir. Dil bilgisi dersleri kuralları öğreten değil, dilin kullanılmasını sağlayarak kuralların belletilmesini sağlayan, bu kuralları öğrencilerin yaşantıları içine monte edebilen bir içerik ile şekillendirilmelidir (Özbay, 2007: 152; Karadüz, 2007: 288).
8. Dil bilgisi ile ilgili elde edilecek kazanımların sonucunda işlevsel bir dil yeteneği kazanılmış olmalıdır. Öğretilmeye çalışılan kurallar olabildiğince basit şekilde anlatılmalıdır. Örneklerin sayısının çoğaltılması ve bu örnekler aracılığı ile kuralların öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanmalıdır (Öz, 2001:259).
9. Dil bilgisi ile ilgili çalışmalar, farklı ana dili etkinlikleri ile eş güdüm içinde sürdürülmelidir. Dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin konuşma ve yazma yetilerine destek verecek özellikte olması gereklidir. Dil bilgisi anlama ve anlatma etkinlikleri ile eş güdüm hâlinde iç içe geçmiş şekilde işlenmelidir (Karadüz, 2007: 294; Nas, 2003: 218; Calp, 2005: 275).
10. Dil bilimi, dil olgusunu tüm açılardan ele alan bir bilim dalı olduğu için dil eğitiminde dil biliminden faydalanmak gereklidir. Çünkü dili tam olarak tanıyamadan dil ile ilgili kuralların tanınması ve eğitimin belenmesi yetersiz olacaktır. İşlevsel bir dil yetisi kazanılması sürecinde dil bilgisi kavramının durağan yapısına karşılık sürekli kendini yenileyen dil bilimi kavramından faydalanmak dil bilgisi öğretimi için pozitif sonuçlar doğurabilecektir.

2.2.6. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Öğretim yöntemleri ve teknikleri modern eğitim anlayışlarının ayrılmaz bir parçası konumundadır. Bu yöntem ve teknikler diğer tüm derslerde olduğu gibi dil bilgisi derslerinde de elde edilmeye çalışılan bilişsel kazanımlar için gereklidir. Bu nedenle bu bölümde yöntemler ve teknikler üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar özetlenecektir.

İşcan ve Kolukısa'ya (2005: 307) göre öğretim yöntemlerinin önemi günümüz eğitim sistemlerinde daha da belirgin hâle gelmiştir. Yazarlar bu yöntemleri ayrı ayrı ele almamışlar, özellikle ders konularının basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora, bilineniden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sunulmasının öğretim süreçlerden elde edilecek çıktıların kalitesi açısından üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu vurgulamışlardır.

Dil öğretimi sürecinin bir ögesi konumunda olan dil bilgisi öğretiminde tek bir yönteme bağlı kalarak derslerin yürütülmesi modern eğitim anlayışı içinde düşünülemez. Kişilik yapıları ve geçmiş yaşantılarına bağlı olarak her öğrencinin dil ile ilgili yetenekleri farklı olacaktır. Öğrencinin bireysel yeteneğine uygun olmayan yöntemlerle işlenen derslerin başarı düzeyini düşürür ve istenilen sonuçların elde edilmesini güçleştirir. Bu noktada öğretmenin görevi öğrencilerin ortak eğilimlerine uygun bir öğretim yöntemini belirlemek ve bu doğrultuda çalışmalarını sürdürmektir (Vural, 1996: 22). Bu açıdan dil bilgisi öğretiminde farklı yöntemlerin ve tekniklerin kullanılması gereklidir.

Türkçe öğretimi ile ilgili ortaya atılmış yöntemleri ve teknikleri Türkçe eğitime ilişkin yazılmış çoğu kaynakta görmek mümkündür. Ancak dil bilgisi öğretiminde üzerinde durulan yöntem ve teknikler bu eserlerde ayrı bir başlık altında incelenmemiştir. “İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi” isimli çalışmada (2002), konuları ayrı başlıklar hâlinde ele alarak yer veren Mukim Sağır, dil bilgisi öğretim yöntem ve tekniklerini özetle aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Çözümleme (Tümdengelim) Yöntemi: Bir bütünün içinde yer alan her bir parçanın birbiri ile olan ilişkisini belirleme ve gerçek kanıtlarla çeşitli olasılık düzeylerinde genel yargılar elde etmeye çalışma yoludur. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilere tanıtıcı ve açıklayıcı bilgilerin sunulması amacıyla kullanılır.

Bireşim (Tümevarım) Yöntemi: Birden fazla görüş veya buluşu karşılaştırarak bir değerlendirme yapılmasının ardından tekrar bütün hâline getirme, eldeki verileri bir bütün meydana getirecek şekilde birleştirme ve bunun sonucunda belirli kural ve ilkelere ulaşabilmeyi hedefleyen bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, Türkçe öğretmenlerinin de derslerinde Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak gördükleri ve en çok tercih ettikleri

yöntem olarak öne çıkmaktadır. Tümevarım yöntemi, öğrencilerin örnekler üzerinden dil bilgisinde yer alan tanımlara kendilerinin ulaşabilmesi açısından etkili ve kalıcı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Karışık Yöntem: Sözcük ve cümlelerin bir arada öğretilmeye çalışıldığı bir yöntemdir. Ailesinden elde ettiği bilgilerle okumayı ve yazmayı öğrenmiş olan öğrenciler için uygulanmaktadır. Okuma ve yazmanın ilk evrelerinde sıklıkla başvurulmuş bu yöntemde öncelikle cümleler ve sözcükler öğrencilere sunulur. Sözcüklerden yola çıkılarak hecelerin ve harflerin tanıtılmasına başlanır. Bunun sonucunda çocuk; cümle, hece ve harfi bir arada öğrenmiş olur. Ailenin başladığı şekliyle karışık yöntemle, çocukların okuma ve yazmayı öğrenmeleri sağlanır.

Anlatma (Takrir) Yöntemi: Bu yöntem öğretmeni merkeze alan bir yöntemdir. Aynı anda çok sayıda öğrenci için uygulanabilen yöntemde öğrenciler kısa sürelerde çok sayıda bilgiyi elde etmeye çalışırlar. Öğretmenlerin uyması gereken müfredatın aksatılmaması ve zaman kayıplarının yaşanmaması bakımından kalabalık sınıflarda bu yöntem etkilidir ancak öğrencilerin aktif olmaması gibi negatif yönleri bulunmaktadır. Bu yöntem Sağır'ın eleştirdiği bir yöntemdir. Öğrencilerin aktif durumda olamamaları nedeniyle yapılan bu eleştiriye rağmen uygulamalarda anlaşıldığı üzere öğrencilere karışık gelen bazı dil bilgisi konularının (fiil çatıları, fiilimsiler gibi) öğretilmesi sırasında tümevarım yöntemiyle bir arada kullanıldığı durumlarda olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir.

Açıklama Yöntemi: Bir konunun daha sağlıklı şekilde anlaşılabilmesi için sunulması ve öğretilmesi yöntemidir. Tümevarım yöntemi ile dil bilgisi derslerinde ortaya çıkarılan benzerliklerin kurala dönüştürülmesi, tanım ve kuralların daha kolay anlaşılabilir duruma gelmesi için kullanılır.

Yazdırma Yöntemi: Bir bilgi, konu veya kuralın yazdırılarak öğretilmeye çalışıldığı yöntemdir. Uygulamalarda, genellikle dil bilgisi derslerinde açıklama ve yazdırma yöntemiyle bir arada kullanılır. Tümevarım yöntemi ile ulaşılan dil bilgisi kural ve tanımlarının pekiştirilmesinde ve daha kolay anlaşılır duruma getirilmesinde açıklama ve yazdırma yöntemi etkili olmaktadır ve ders sonrası tekrarı da kolaylaştırmaktadır.

Buluş ve Sezdirme Yöntemi: Buluş, var olmasına rağmen o zamana kadar

bulunmayan ve bilinmeyen bir durum veya olguyu bularak ortaya çıkarma yoludur. Bir açıdan tümevarım anlayışı ile iç içe gibi görünen bu yöntem, çok sayıda örnek üzerinde çalışıldığı zaman daha verimli sonuçlar verebilmektedir. Öğrenciler kural veya ilkelere kendileri ulaştığı için kalıcılık oranı yüksek bir yöntem olduğu söylenebilir. Yapısalci eğitim sisteminin, dolayısıyla programın getirisi olan bu yöntem, sınıflarda dil bilgisi konularının öğretimi sırasında sıklıkla kullanılmaktadır. Etkinliklerden yola çıkılarak benzerliklere, oradan da tanım ve kurallara ulaşılmasını sağlayan yöntem, tekrarlarla desteklendiği zaman öğretimden kalıcı sonuçlar alınabilmektedir.

Tartışma Yöntemi: Sınıfta bulunan öğrencilerin büyük bir kısmının katılım gösterebildiği tartışmalar şeklinde yürütülen bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin bir konu ile ilgili düşünmeye yönlendirilmesi, iyi anlaşılamayan noktaların açıklanması ve sunulan bilgilerin pekiştirilmesi gibi amaçlarla kullanılan bir yöntemdir. Birleşik zamanlı fiilin cümleye kattığı anlam özellikleri ve anlatım bozuklukları gibi konular üzerinde öğrencilerin çoğunluğunun düşüncelerini açığa çıkarabilmesinde ve sonuç elde edilebilmesinde etkilidir.

Gösterip Yaptırma Yöntemi: Bu yöntem, bir konu ile ilgili sunulması gereken bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülebilmesi amacıyla yapılması gereken uygulamaların gerçekleştirilmesi noktasında kullanılmaktadır. Ağırlıklı olarak uygulama düzeyinde yer alan davranış değişikliklerinin kazandırılması sırasında dil bilgisi öğretiminde geniş yer tutması gereken bir yöntemdir. Bahsedildiği üzere yöntem, uygulamalarda geniş şekilde yer almaktadır. Dil bilgisi öğretimi süreçlerinin uygulama merkezli olması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda sezdirme yöntemi, elde bulunan kuralların alışkanlığa dönüşmesi ve beceri durumuna gelmesinde oldukça etkilidir. Bu açıdan sıklıkla kullanılan bir yöntemdir.

Soru-Cevap Tekniği: Önceden hazırlanan bazı soruların sınıf ortamında öğrenciler tarafından cevaplandırılmasını ve açıklanmasını temel alan tekniktir. Öğrencilerin dil bilgisi derslerine ilgilerini artıran ve öğrencilere toplu düşünme alışkanlığı kazandıran bir tekniktir.

Rol Yapma: Öğrencilerin bireysel duygularını ve düşüncelerini kendi duygu ve düşüncelerini farklı bir birey gibi davranarak açıklamasını sağlayan bir öğretme tekniğidir. Yaratıcı düşünme yetisi bu teknikte büyük bir öneme sahiptir. Cümlelerin öğeleri ve cümlede yapı gibi ders konularında her öğrencinin bir öge gibi davranması ile konunun daha anlaşılır

duruma getirilmesini sağlayacak bir yöntemdir.

Oyunlaştırma (Dramatizasyon): Dil bilgisi konularının oyunlaştırılarak öğrencilere sunulması tekniğidir. Bu teknik sayesinde öğrenciler hangi durumlarda ne şekilde davranacaklarını yaşayarak öğrenirler. Faydalı ve kullanışlı bir teknik olduğu için modern eğitim sistemlerinde de sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Sağır'ın da ifade ettiği üzere uygulamada yararının olmasına rağmen okul ortamlarında sıklıkla kullanılan bir yöntem değildir. Bunun temel nedeni yöntemin ne şekilde uygulanması gerektiğinin öğretmenler tarafından net şekilde anlaşılamamasıdır. Ayrıca yöntemin uygulanabilmesi için çoğu okulda fiziki altyapı da uygun değildir. Bu olumsuz durumlara bir de programın yetiştirilmesi ile ilgili kaygılar dâhil edildiğinde öğretmenlerin zaman alıcı bir yöntem olan bu yöntemi uygulama olasılıkları azalmaktadır.

2.3. Sözcük Kavramı

2.3.1. Sözcük tanımı

Sözcük, yapısal olarak dili meydana getiren sesler veya ses gruplarıdır. Bu gruplar dil içerisinde belirli bir yapı, anlam ya da işleve sahip olan birimlerdir. Sahip oldukları özelliklere bakılarak birçok dil bilgisi kitabında farklı tanım ve açıklamalarla kullanılırlar.

Deny (1941), "Türk Dili Grameri" isimli dil bilgisi çalışmasında sözcüklerle ilgili net bir tanımlama yapmamasına rağmen sözcükleri şekil açısından üç grup hâlinde formülize ederek ele almıştır. Bu gruplamaya göre ilk grupta sözcük, ekleri olmadan yalnızca kök hâlinde bulunan şekilde açıklanabilecek "ilkleme kelime" olarak adlandırılmıştır. İkinci grupta ise kök üzerine gelen bir veya birden çok türetme ekleri ile kurulan şekilde açıklanabilecek "türemli kelime" olarak adlandırılmıştır. Son grupta ise köke ya da gövdeye eklenen sonuçluk eklerine (çekim ekleri) bağlı olarak ortaya çıkan "bükünlü kelimeler" olarak adlandırılmıştır (Deny, 1941:90). Deny'nin sözcüklerle ilgili getirdiği bu bakış açısı daha önce de belirtildiği gibi sözcüğün dil yapısı içerisinde var olan bir yapı şeklinde değerlendirilmesi ile ortaya çıkmıştır.

Banguoğlu, kelime terimi aracılığı ile tanımladığı sözcüğü bir ya da birden çok hecenin meydana getirdiği, her dil için ayrı ayrı anlamsal birlikler oluşturabilecek yapılar şeklinde açıklamıştır. O da Deny'nin yaptığı gibi öncelikli olarak sözcüğü yapısal bir öge

olarak değerlendirmiş ve üç bölüme ayırmıştır. İlk olarak sözcüğü yalın hâli ile değerlendirmiş ve bu sözcüklere “lûgat kelimeler” demiştir. İkinci olarak söz içinde çekim ekleri eklenerek diğer sözcüklerle ilişkili duruma gelmesine “gramer kelimeleri” demiştir. Son olarak sözcüklerin bazılarının üretim ekleri aracılığı ile uzatılmış olan sözcükler olduğunu varsayarak bunlar için de “kökenler (radical)” kavramını kullanmıştır. Bu üç sınıflı açıklamaya ek olarak her bir sözcüğün kendi içinde bölünemeyen bir ana anlamı bulunduğunu ifade etmiş ve buna da “anamlık (sémantêmel)” demiştir (Banguoğlu, 1995:144). Banguoğlu tarafından yapılan bu tanım ve açıklamalar sözcüklerin hem yapısal olarak hem de anlam açısından bir bütün olduğunu ifade etmektedir.

Ergin, sözcük tanımlamasında “anamlı” ya da “gramer görevli” dil birlikleri sınıflandırmasını yapar (Ergin, 1997:95). Ona göre sözcükler yalnızca anlamlı birlikler şeklinde tanımlanmaya çalışıldığı zaman bu tanım yeterli olmamaktadır. Bunun gerekçesi olarak dil yapısı içindeki kimi sözcüklerin tek başlarına bir anlama sahip olmadıklarını ve ancak farklı diğer sözcüklerle bir araya geldikleri zaman anlam kazanacakları düşüncesini öne sürer. Bu görüşü ile Ergin, sözcüklere ilişkin Deny ve Banguoğlu tarafından getirilen tanımlardan farklı olarak sözcüğün tanımlanmasına onun işlevselliğini de eklemiştir.

Eker ve Korkmaz; sözcük tanımı ile ilgili bir ya da birden çok hecesi bulunan ses öbeklerinin meydana getirdiği, aynı dili konuşan ve anlayan insanların zihninde tek başlarına kullanıldıklarında belirli bir kavramı, belirli bir duyguyu ve düşüncüyü açıklayan, soyut veya somut kavramlar arasında bir ilişki kurmaya yarayan dil birimi şeklinde bir açıklama getirmektedirler (Eker, 2002:293; Korkmaz, 2003:6).

Sözcük; yukarıda bahsedildiği gibi klasik dil bilgisi çalışmalarında birbirine benzeyen açıklamalarla tanımlaması yapılan, en fazla öne çıkan dil yapısıdır. Bununla birlikte kuramsal çalışmalarda klasik dil bilgisinden farklı olarak sözcüğün daha farklı şekillerde tanımlandığı ve nadiren detaylı şekilde ele alındığı görülebilir (Uzun, 2006:13).

Modern kuramlara göre, sözcüğün doğal olarak konuşanların sezgisel olarak ellerinde bulunan dil bilgisi yapılarına dayandığı anlayışı hâkimdir (Uzun, 2006:13). Bu anlayışa göre sözcük kavramı hem konuşma hem de yazı dilindeki kullanımları bakımından ayrı ayrı değerlendirilir. Yazı dilini temel alan açıklamada sözcük, önüne ve arkasında boşluklar getirilerek yazılan ögeler şeklinde tanımlanır. Yazı, sözcüklerin dili kullananlar tarafından

kolaylıkla tanınmasını sağlar. Konuşma dilini temel alan açıklamada ise sözcük;ünlü uyumları, vurgu gibi ses bilimsel kriterlerle saptanan bir yapıdır(Uzun, 2006:14). Bununla birlikte sözcüğün sezilmesi konuşma dilinde daha zordur. Örneğin ünlü uyumunun Türkçeye dâhil olmuş ünlü uyumu ile çelişen yabancı sözcükler için bir kriter olmaktan çıktığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Türkçede kullanılan “de/da” bağlacının yazı temelinde bakıldığında bir sözcük olması ancak konuşma temelinde ayrı bir sözcük gibi kullanılmadığı bilinmektedir. Bu yüzden kuramsal olarak yazılı sözcüklerin yalnızca söylenişi veya yazılışına göre tanımlamanın eksiklikler içereceği ileri sürülür (Uzun, 2006:14). Eldemir(1980:131) kuramsal yaklaşımla sözcüğün, parçası olduğu dil dizgesinde çeşitli kullanımlarına bağlı olarak yapısal anlamlar kazanan, söz zinciri içinde getirilebildiği yerler ölçüsünde söz dizimine katkısı olan, bazen bölünemeyen, bazen detemel ve ek öğelerden meydana geldiği için bölünebilen söz dizimi birimi şeklinde tanımlandığını belirtir.

2.3.2. Sözcüklerin sınıflandırılmasıyla ilgili akademik tartışmalar

Sözcük türleri, Türk dilinde üzerinde çokça tartışılan konulardan biridir. Günümüze kadar çok sayıda araştırmacı bu konu üzerinde çalışmalar yapmış ve çok farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Bu görüşlerin bazıları Türkçenin sahip olduğu doğal özellikler göz önünde bulundurulmadan İngilizce, Fransızca, Almanca gibi yabancı dillerde bulunan dilbilgisi anlayışlarına göre şekillendirilmiştir. Bunun sonucunda kesin ve sağlam temelleri olan bir yapının oluşması söz konusu olamamıştır. Zira köken olarak farklı dillerin aynı yapılarla açıklanması zorluklar içermektedir. Sözcük türleri konusu Türkoloji’de olduğu gibi Türk dili öğretiminde de tartışmalı bir konudur.

Çalışmanın bu bölümünde bugüne kadar yapılmış olan araştırmaların kısaca bir özeti ile Türkçenin kendi yapısına uygun olarak yapılan bir sınıflandırma örneğisunulacaktır.

2.3.2.1. Günümüze kadar yapılan sınıflandırma denemeleri

Türkiye Türkçesi üzerine günümüz araştırmacılarının elde ettiği sonuçlarla ilgili değerlendirmeler yapan Korkmaz (2003) konuya ilişkin şunları belirtmiştir:

Arap gramerine göre dilbilgisi konuları isim, fiil ve harf olarak üç kısımda ele alınmaktadır. Bu bölümler Osmanlı Türkçesi gramerine aktarılırken isim, fiil ve

edat şeklinde değişime uğramıştır. Edatlar; isim ve fiiller gibi anlamlı değil görevli sözcükler olduğu için Türkiye Türkçesi gramer yapısı ile ilgili konularda da konuların bir kısmı edat kalıbı başlığı altında incelenmiş ve bu grup içine dâhil olan konular kendi içlerinde “son çekim edatları” (için, gibi, göre, sonra, kadar vb.); “bağlama edatları” (dahi, ya ya, ile, hem hem, ne ne, ve vb.); “cümle başı edatları” (ancak, ama, fakat, yani, lakin vb.) ve “ünlem edatları” (hey!, işte, hay hay, arkadaş!, haydi! vb.) gibi bir sınıflamalara tabi tutulmuşlardır.

Ergin’in (2000) “Türk Dil Bilgisi” isimli çalışmasında ve Hacıeminoğlu (1992) tarafından hazırlanan “Türkçede Edatlar” isimli araştırmada bu tarz bir sınıflandırma bulunmaktadır. Aynı durum daha farklı gramer ve dilbilimi çalışmalarında da görülebilir.

Türkçenin bazı gramer yapılarında Türkiye Türkçesinin dil yapıları geçmişe dayanan alışkanlıklara bağlı olarak Arap grameri ve Fransız grameri kalıpları içine dâhil edilmeye çalışılmış ve konu ile ilgili yapılan sınıflandırmalar da bu yöntemle gerçekleştirilmiştir. 1921 senesinde yayımlanan Arthur J. Denny’nin gramer çalışması, konuların ele alınma ve işleniş şekilleri açısından bir dönüm noktası olmuştur. Ancak Denny, bu geniş kapsamlı çalışmasını Fransa’daki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere Türk dilini öğretmek için yazmıştır. Bu nedenle çalışmada ağırlıklı olarak Fransız dil kalıpları kullanılmaktadır. Sözcük sınıflandırması noktasında da Arap dili kalıpları esas alınmıştır.

Türkçe dilini bütünsel olarak ele alarak çalışmalar yapan Danimarkalı Türkolog Kaare Grönbech ise Türkçede bulunan tüm sözcükleri isim ve fiil şeklinde iki ana gruba dâhil etmiştir. Grönbech, konuyu gramer yapılarının kökleri bağlamında ele aldığı için edat, zarf, zarf-fiil türünden gramer yapılarını da asıl yapı bakımından isim veya fiil grubu içine dâhil etmiştir.

Türkiye Türkçesinin gramer konularını sınıflandırma sırasında hem ana hatlar hem de kelime sınıflarında görülen farklı belirtiler üzerinde duran Rus Dil Bilimci Andrey Nikolayeviç Kononov da iki basamaklı bir sınıflandırmayı benimsemiştir. Fakat Kononov tarafından geliştirilen gramerde de yöntem olarak Rus dilinin etkileri göze çarpmaktadır.

Türk gramer araştırmacılarının bir bölümü de konuları Türkçedeki yapı ve işleyiş

özellikleri bağlamında ele almışlar ve doğrudan doğruya isim (ya da ad), sıfat, zamir, zarf, fiil, edat, bağlaç ve ünlem olmak üzere sekiz sözcük grubu olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Konuların sınıflandırması ve adlandırılması aşamasında zaman zaman Fransız gramer terimlerinin ve kalıplarının etkisi de görülebilmektedir. Örneğin; üst, alt, gibi, için, kadar, göre, gibi vb. ad çekim eklerinin yerini tutan geçici işleve sahip edatlar için, bazı çalışmalarda ve gramerlerde, sınıflandırmaya paralel olarak “son çekim edatı” kavramı kullanılmaktadır. Bu şekilde bir ayırım ve isimlendirme Türkçede ön çekim edatlarının varlığını gerekli hâle getirmektedir. Hâlbuki Türkçede; Almanca, Fransızca ve İngilizcedeki gibi “preposition” niteliğini taşıyan bir ön çekim edatı bulunmamaktadır. Bunun yerine “postposition” karşılığında ve görevinde adların sonunda yer alan edatlar bulunmaktadır. Öyleyse sınıflandırma ve terimleştirme bakımından bu tür bir adlandırma hatalıdır. Sadece “edat” sözcüğünün kullanılması yeterlidir.

Bir komisyonun gerçekleştirdiği çalışmaların sonucunda yayımlanan bir eserde Türkçedeki sözcük türleri konusu ile ilgili sınıflandırma şöyle yapılmıştır: Sözcükler, ad soylular ve eylem soylular şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Sonra bunlar da kendi aralarında bir sınıflandırmaya tabi tutulmuş ve sıfat, belirteç, adıl, edat, bağlaç ve ünlem ad soylu sözcükler grubuna; eylem ve eylemsiler de eylem soylu sözcükler grubuna dâhil edilmişlerdir.

2.3.2.2. Bir sınıflandırma örneği

Türk dilinde sözcüğün dilbilgisi konusuna giren sınıflandırma aşaması, sözcüğün sözcük veya sözcüklerle olan ilişkisinden doğar. Altay dillerinin ve eklemeli dillerin klasik bir örneği konumunda olan Türkçede sözcüklerin türü kolaylıkla belirlenemez. Bu nedenle çok farklı düşünceler ileri sürülebilir. Genel görüş, sözcüklerin sekiz türü olduğu üzerinedir: Ad (isim), adıl (zamir), eylem (fiil), ön ad (sıfat), belirteç (zarf), ilgeç (edat), ünlem ve bağlaç.

Ancak sekiz ögeli bu sınıflandırma, Türkçe için çok da sağlıklı değildir. Kimi araştırmacılar bu noktada bir itiraz getirerek itirazlarını şöyle açıklamaktadırlar: Eski Hint dil okulundan Aristoteles ve Platon’dan bu yana sözcük türlerini sınıflandırmak üzere çok sayıda araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacıların en yetkin olanlarının başında Trakyalı Diyonisios gelmektedir. Onun Yunanca ile ilgili gerçekleştirdiği sınıflandırma

çalışması bugün çoğu Batı dilleri ve hatta Türkçe için bile kabul edilmektedir. İşte, yukarıda yer alan sınıflandırma bu araştırmaya dayanır. Bahsedilen sınıflandırma, Antik Yunan dili ve onu takip eden Latin kökenli tüm diller için geçerli sayılabilir ancak bir Altay dili olan Türkçe için bu sınıflandırma doğru olmayabilir. Bükümlü dillerden olan Latince ve Yunanca, Almanca, Fransızca, İngilizce ve Rusça gibi diller üzerinde gerçekleştirilmiş sözcük sınıflandırma çalışmaları -ki bu tür dillerde dahi bu tartışmalar devam etmektedir- eklemeli bir dil yapısına sahip olan Türkçeye aynı şekliyle alınıp uygulanamaz.

Türkçede sözcük türlerinin belirlenebilmesi için farklı kriterler bulunmaktadır. Genel anlamda klasik dilbilgisi yapısı içinde bir adı niteleyen sözcük ön ad (sıfat) olarak sınıflandırılır. Aşağıda bu açıklama ile ilgili örnekler yer almaktadır: Türk Dil Kurumu'nun yayımladığı Türkçe Sözlük'te "pek" sözcüğüne "katı, sert" anlamında bir sıfat olarak yer verilmiştir. Fakat aşağıda bulunan örnekler ele alındığında "pek" sözcüğünün her durumda sıfat olarak kullanılamayacağı görülebilir:

Örnekler

Sessiz atın tekmesi pektir.

Karşılaşma pek heyecanlı değildi.

Pek yoruldun, bir süre otur.

Pek güzel bir iş oldu.

Pek iyi görünmüyorsun.

Kullanılışı

Ad

Önad

Belirteç

Önadı belirten belirteç

Belirteci belirten belirteç

Benzer biçimde farklı bir örnek daha verilebilir. Yine Türkçe Sözlük'te "çok" sözcüğü için sayı, nicelik, değer, güç, derece ve benzeri vb. bakımından büyük ve aşırı olan, az karşıtı şeklinde bir açıklama ile sıfat olarak sınıflandırılmıştır.

Örnekler

Arkadaşların çoğu rahatsız.

Bu sene çok mahsül var.

Çok çabaladık.

Ahmet, çok zevkli bir adamdır.

Çok fazla dolaşma.

Kullanılışı

Ad

Önad

Belirteç

Önadı belirten belirteç

Belirteci belirten belirteç

Bir örnek de "güzel" kelimesi ile ilgili verilebilir. Bu sözcük de diğerleri gibi

yapısal bir değişime uğramadan farklı sınıflarda kullanılabilmektedir.

Örnekler

Ben güzeli severim.
Bu güzel bir eser.
Güzel konuşmuş.

Kullanılışı

Ad
Önad
Belirteç

Örnekler ele alındığında sözlüklerde ön ad şeklinde sınıflandırılan “pek”, “çok” ve “güzel” sözcükleri şekil olarak değişmeden cümle içinde farklı sözcüklerle ilişki kurarak farklı görevler üstlenebilmektedir. O hâlde bu durumda bu sözcüklerin sınıflandırması yapılırken bunları önad olarak sınıflandırmak ne derece mümkündür? Trakyalı Diyonisios ve onun peşinden giden araştırmacı ve yazarların dil yapılarına göre “pek”, “çok” ve “güzel” sözcüklerini tek başlarıyken ön ad şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Çünkü bu dillerin birçoğunda bir sözcük sözlükte yer alan bir birim (lexis) olarak önad ise başka bir türe geçmesi, diğer bir deyişle başka bir görev üstlenmesi imkânsızdır. Bu yargıyı örneklendirmek amacıyla aşağıda çeşitli dillerde “güzel” sözcüğünün farklı türlerde kullanımı yer almaktadır. Öncelikli olarak “güzel” sözcüğünün Batı dillerinde önad olarak kullanımına örnek verelim:

İngilizce: It is a good book.

Almanca: Es ist ein gutes Buch.

Fransızca: C'est un bon livre.

Şimdi de güzel sözcüğünün kimi Batı dillerinde belirteç olarak kullanımı ile ilgili örneklere bakalım:

İngilizce: You speak English well.

Almanca: Sie sprechen Englisch gut.

Fransızca: Vous parlez anglais bien.

İngilizcede güzel sözcüğünün belirteç olarak kullanılabilmesi için yapısal olarak değişerek “well” sözcüğüne dönüşmesi gerekliliği vardır. Bu durum bükümlü dillerin tipik özelliklerinden biridir. Almancayı ele aldığımızda, önad olarak kullanılan “gut” sözcüğünün çekim sırasında artikellerin etkisi ile değiştiği ancak belirteç olarak kullanıldığında da

değişmediği görülebilir. Fransızcada ise güzel sözcüğü ad olarak kullanımında “beau”, önad olarak kullanımında “bon”, belirteç olarak kullanımında ise “bien” şeklini alarak yapısal olarak değişmektedir. Diğer bir deyişle sözcüğün görevindeki değişiklik yapısal olarak da değişiklik anlamına gelmektedir. Sözcüğün yapısal olarak değişmesi ise yeni bir sözcüğün meydana gelmesi anlamını taşımaktadır ki oluşan her bir sözcük, sözlüklerde yer alması gereken yeni bir sözlük birimidir.

Bu örnekler ele alınarak Türkçede yer alan sözlük birimleri ile İngilizce, Fransızca ya da Almancada yer alan sözlük birimlerinin birbiri ile karşılaştırılarak ortaya konulacak bir sınıflandırmanın sağlıklı sonuçlar doğurmayacağı görülebilir. Çünkü aynı sözcüğün ad, önad veya belirteç şeklinde kullanımında dillerde görülen söz ve söz ilişkisi temel itibarıyla değişiklik göstermese de sözcüğün görevine bağlı olarak yapısal olarak değişim de ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca bağlı olarak bu dillerde önad, belirteç ve diğerleri farklı bir tür şeklinde sınıflandırılabilirler ancak Türkçede durum bundan biraz farklıdır. Türkçede herhangi bir sözcük ele alındığında ad, önad veya belirteç şeklinde kullanımında sadece söz ve söz ilişkisi değişmekte, yapısal olarak sözcükte bir değişiklik görülmemektedir. Diğer bir deyişle bir sözcüğün önad, belirteç gibi kullanımlarında yapısı değişmiş farklı bir sözcük ortaya çıkmamaktadır. Bu durumda ad sınıfına giren “güzel” sözcüğünü, önad sınıfına giren “güzel” sözcüğünü ve belirteç sınıfına giren “güzel” sözcüğünün farklı sözlük birimleri olarak kabul edilip edilmeyeceği sorusu öğrenci, öğretmen veya bilimsel olarak Türkçe ile ilgilenen tüm araştırmacı ve yazarlar için bir tartışma konusudur.

Bu açıdan bakıldığında sözcük türlerinin sınıflandırılması ölçütünün Türkçenin sahip olduğu iç yapısı ile ilgili olması gerekliliği vardır. Bu iç yapı ile uyumlu söz ve söz ilişkileri tespit edilmelidir. Bu şekilde şekilde sağlıklı bir sınıflandırma yapılabilecektir. Bununla birlikte anlamlı ve anlamsız sözcükler şeklinde ortaya konacak farklı bir sınıflandırma da eksik, hatta yanlış olarak değerlendirilebilir. Sözcüğün tek başına üzerine yüklenen sözlük anlamı ele alındığında bu tür bir sınıflandırma yapmak doğru gibi görünebilir fakat farklı kriterler eşliğinde değerlendirildiğinde bir dil içerisinde anlamsız bir sözcüğün yer alamayacağı, anlamsız bir sözcüğün dilin içinde bulunamayacağı kolaylıkla görülebilir. Anlam, sözcüklerin insan zihninde meydana getirdiği tasarım (görsel resim) ve/veya çağrışımların birleşimi ile ortaya çıkan bir yapıdır. Bazı sözcüklerin şekil olarak yapısı ve çağrıştırdığı anlamlar zihinde şekillenemeyebilir. Bu sözcükler tek başına iken anlamı kalmamış sözcüklerdir ve farklı bir sözcükle etkileşim içine girdiği zaman zihinde

canlanırlar. Bu durumda da anlamları netleşir. Sözcüklerin anlamsız olarak sözlüklerde veya dilde yer aldığı iddia edilemez.

“Gibi” sözcüğü üzerinden örneklemek gerekirse birçok kişi bu sözcüğün tek başına anlamsız olduğu fikrine sahiptir. Ancak dil konusunda uzmanlaşan araştırmacılar, dili tarihî olarak inceleyen araştırmacılar veya yazarlar “gibi” sözcüğünün Eski Türkçede bulunan “biçim, şekil” anlamındaki “kip” sözcüğünün bir çeşidi olduğunu söyleyebileceklerdir. O hâlde bu sözcüğün bugünkü Türkçede anlamsız fakat görevli bir sözcük yani ilgeç (edat) olarak sınıflandırılması ve sözcüğün farklı bir sözcük ile ilişkiye girerek benzerlik (şekilce, boyutça vs.) anlamı içinde ele alınması bu sözcüğün anlamsız olduğu anlamına gelmez. Bu durumu örneklemek gerekirse:

“Canavar gibi adam.” (Canavara benzeyen bir tavır içinde davranışlar gösteren)

“Canavar gibi çalışmakta.” (Çok çalışıp çabalıyor)

“Onlara arkadaş gibi davrandı.” (Arkadaşa yaraşır bir biçimde)

“O anı yaşamış gibi anlattı.” (Yaşamışcasına, yaşamışa benzeyen)

Yukarıda yer alan örneklerde “gibi” sözcüğünün kendisinden önce gelen sözcük ile bir ilişki (ilgi) kurarak ilgi kurarak ilgeç (edat) olduğu görülebilir.

Bir örnek daha vermek gerekirse:

“Onun gibisini hiç görmedim. Onun gibilerden kimseye hayır gelmez.”

Bu cümlelerdeki “gibi” sözcüğü ele alındığında buradaki kullanımların anlamsız olduğu söylenemez. Türkçe dil yapısında bir cümlede anlamsız bir sözcük yer alamaz. Bu cümlelerde “eş”, ve benzerleri” anlamı yer almaktadır. Sözcük türü açısından değerlendirildiğinde bu iki örnekteki “gibi” sözcükleri için edat demek mümkün değildir. Çünkü edatlar da önadlar ve belirteçler gibi ek almazlar. Bu durumda yukarıdaki iki cümlede yer alan “gibi” sözcüğü ad olarak kullanılmıştır denilebilir.

Sözcük türlerinin sınıflandırılmasında yapılması gereken ilk iş dilin tanımlanması ve anlaşılması olmalıdır: Dil, yapısal bir taslak gibi düşünüldüğünde ortak merkezi olan çemberlerden meydana gelmiş bir örgüt gibidir. Her dilin yapısal olarak merkez kısmında bir sistem bulunur ve bu sistem dilin kuruluşu, modeli, düzeni ve dil öğelerinin dizilişi ve

karşılıklı durumu demektir. Bir dili ana dili gibi konuşanların dil bilinci veya dil duygusu bu merkeze dayanmaktadır. Bu merkez dilin değiştirilemeyen esaslarını içermektedir. Bunun haricinde norm denilen bir bölüm vardır ki her ögenin değişme gücü kendi sistemine dayanan ve bu değişme sınırlarını ortaya koyan kuralların birleşkesidir. Dilin kuruluşunda sözcükler, ana direkleri meydana getirmemektedir.

“Peç, peçi peçte peçlemişti.” veya “Barukçı, urnağı erzinlikten vedirletti.” cümleleri ele alındığında bu cümleler anlamsız sözcüklerden meydana gelmiş olsalar da yukarıda söz edilen kuruluş, model ve örgütlenmeye sahip oldukları ve bu kuruluş, örgütlenme ve modelin Türkçeye ait olduğu herkes tarafından kabul görecektir. Ses bilgisi, kök, ek ve sözdizimi kuralları açısından bu iki cümle, kuşkusuz, Türkçedir. Öyleyse dil değerlendirmesinde sözcükler değil sözcüklerin dizilişine bağlı olarak meydana gelen esaslar ele alınıp bir sonuca varılmalıdır.

Genel anlamda dil bilimi kapsamında kullanılan geleneksel dil bilgisi yöntemleri dilin sistemini esas alarak yazılan dil bilgisidir ki kuruluş modelindeki ana ilkeleri ve yön gösterici ana yolları belirler, gizli kalmış yönleri açığa çıkarır. Bir dili, ana dili olarak konuşan kişilerin her zaman cümleleri esas alarak düşündükleri ve cümleler şeklinde konuştukları temel bir kural olarak kabul edilecek olursa düşünceden şekle varmak doğru bir yoldur. Dilin dinamik yapısı içinde cümleler temel oluşturduğu için bir gramer kitabının ele alması gereken ilk konu kuşkusuz cümle konusu olmalıdır. Çünkü dilin temel yapı taşı kelime ancak sözün temel yapı taşı her zaman cümledir. Bir sözlükte yer alan kelimeler, bağımsız ve soyut anlamda dile, cümle içinde yer alan kelimeler de söze aittir. Kelimeler bağımsız şekilde mantıksal kategoriler şeklinde söz bölükleri adı verilen bir tür sınıflandırmaya da tabi tutulabilirler.

Dilbilimi ile ilgili bir birimin etiketlenmesinin iki yolu vardır. İlki onu bir tür içine sokmak, ikincisi de ona bir görev yüklemektir. Böylelikle dilbilimiyle ilgili bir birimin tanımlanabileceği iki temel ilkedен söz edilebilir. 1) Tür ve 2) Görev. Bu çalışma kapsamında bu temel ilkelerin ikincisi üzerinde durulacağı için sözcüğün dilsel görevleri ile ilgili kısa bir açıklama yapılması gereği vardır.

2.3.3. Sözcüğün dilsel görevleri

Krueger’ın özel olarak Çuvaşça ve Grönbech’in Türkçe ile ilgili gerçekleştirdiği

açıklamalar temel alındığında Türkçede sözcüklerin iki ana türü olduğundan bahsedilebilir. Bunlar dışında kalan önad, adıl, belirteç, ilgeç gibi sözcükler kullanıma göre şekil alan görevli sözcüklerdir.

Görev kavramı, kısaca, “yapılacak, yapılan iş, fonksiyon, işlev” şeklinde açıklanabilir. Adıl kavramı bir adın başka bir adın yerine geçmesi görevi, ön ad kavramı bir adın bir başka adın nitelik ve niceliğini belirtmesi görevi, belirteç kavramı bir eylemin nicelik veya niteliğini, bir adın bildirmesi görevi, ilgeç (edat) kavramı bir adın, kendisinden önce gelen bir sözcükle anlam ilişkisi kurması görevi, bağlaç kavramı bir adın, sözcük veya cümleleri bağlaması görevi ve ünlem kavramı duygu ve seslenme görevi anlamına gelmektedir.

Buradan da anlaşılabileceği üzere Türkçede “ad”lar cümle içinde, kendisinden önce veya sonra gelen sözcüklerle ilişkiye kurarak görev üstlenirler. Bu noktada bu sözcükler tür olarak değil görevli olarak görülmeli ve sınıflandırması da buna göre yapılmalıdır.

Az önce verilen birkaç örnekte de görülebileceği üzere Türkçede bulunan bir sözcüğün tek başına iken sıfat, zarf veya edat olarak sınıflandırılması mümkün değildir. Günümüze kadar gerçekleştirilmiş sınıflandırma araştırmalarında örnek alınan yabancı dillerin dil bilgisi yapılarının araştırmacıları bu noktada çelişkiye düşürdüğü görülebilir. Çünkü Hint-Avrupa dillerinde sözcüklerin tür ve görevleri biçim bilgisi açısından kolaylıkla ayırt edilebilmektedir. Bu biçimsel farklar sözcüklerin türler şeklinde sınıflandırılması noktasında adı geçen dillerde kolaylık getirmektedir. Sözcükler bir göreve sahip olurken biçimsel olarak da değişime uğramakta ve bu da farklı bir sözlük biriminin oluşturulması anlamına gelmektedir. Ancak Türkçede durum bu şekilde gerçekleşmemektedir. Bilinen tüm dillerde derindeki yapılar aynıdır; yani tüm dil yapılarında örneğin belirteçler eylemleri niteleyen sözcüklerdir veya önadlar adları niteleyen sözcüklerdir. Ancak yüzeysel yapılar açısından bakıldığında dillerin birbirinden ayrıldığı görülebilir. Burada ortaya çıkan çelişkili ve karmaşık durumdan kurtulmanın yolu ise Türk diline ait yüzey yapısının temel alınması ve bu çerçevede çalışılmasıdır. Yani önad veya belirteci Türkçenin yüzey yapı özellikleri uyarınca tür olarak değil görev olarak adlandırmak doğru bir tercih olacaktır.

Geçmişten beri yapılmış olan tüm sınıflandırma çalışmalarının ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretimde öğrenciler, öğretmenler veya akademisyenler için yarar sağlamadığı düşünülmektedir. Tür ve görev ayırımına göre gerçekleştirilecek ve sözcüklerin

ilişkilerinin ortaya konulacağı bir sınıflandırma hem yukarıda sayılan tarafların hem de konu ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların karşılaştığı sorunlara çözüm getirecektir. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilecek bütün çalışmalar ve elde edilecek her sonuç hem günümüzde kullanılan ders kitaplarına hem de her düzeyde kullanılan dil bilgisi kitaplarına dâhil edilmelidir. Bu, önemli bir sorumluluktur. Kendi dilini öğrenemeyen, kendi dilini kullanarak düşüncelerini açıkça anlatamayan bir neslin yetiştirilmesine yalnızca bu şekilde engel olunabileceği değerlendirilmektedir.

2.4. Görevli Sözcükler

Gerek geleneksel dil bilgisinde gerekse dilbiliminde yapılan sözcük tanımlamalarında genel anlamda sözcüğe dair özellikler de ifade edilmektedir. Sözcüğün belli bir yapıya sahip anlamlı ve görevli birimler olarak tanımlanması; sözcüğün anlam, yapı ve görev bakımından çeşitli özellikler taşıdığını göstermektedir.

Çalışmamızın bu bölümünde görevli sözcüklerin yapıları ve kullanımları ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilecektir.

2.4.1. Edatlar

Edat, tek başına bir anlam içermeyen (ancak anlamsız da olmayan), cümle içinde anlamlı duruma gelen ve farklı sözcükler arasında bağ kurmak için kullanılan görevli sözcüktür. Türkiye Türkçesinde “takı” veya “ilgeç” olarak da adlandırılan edatlar için farklı dil bilgisi kitaplarında farklı tanımlar yer almaktadır.

Deny (1941), yaptığı çalışmada edatın açıkça tanımını yapmadan; bağlaç, edat ve ünlemi aynı kategori altında ele almıştır. Ergin (1997:348) anlamları bulunmayan ve yalnızca gramer açısından görevleri olan kelimelere edat demiştir. Ediskun (1985:284) edatların kendi başına anlamının olmadığını fakat anlamlı kelime, takım veya kelime gruplarına ulandıkları veya bir cümle içine girdikleri durumda farklı anlamlara gelebilen ve böylece kendi anlamları ortaya çıkan kelimeler olduğunu ifade etmiştir. Banguoğlu (1995: 386) takı olarak değerlendirdiği edatı, “isimlerin ardından gelerek onların söziçinde bulunan diğer öğelerle ilişkilerini kuran kelime” şeklinde tanımlamıştır. Hacıeminoğlu da (1992:

V)“Türk Dilinde Edatlar” isimli kitabında edatları tek başına bir anlamı olmayan fakat cümle içinde bulunan diğer kelimelerin ve kelime gruplarının arasına girerek ilişkilendirme görevi üstlenen alt sözler, araçlar olarak açıklamıştır.

Yapılan tanımlamalardan elde edilen ortak noktaları bir araya getirerek edatın tanımı ile ilgili şu ifadeler kullanılabilir: Edatların 1)Günlük kullanımda tek başlarına bir anlamı bulunmamaktadır, 2)Yalnızca gramer görevi üstlenen sözcüklerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak edatlar Türkçe dil bilgisi kitaplarında yer alan tür sınıflamalarda görevli sözcükler olarak belirtilmektedir. Edatın tanımı ve tür sınıflandırma aşamasında elde edilen bu ortak görüş türün kendi içindeki sınıflandırmayı kapsamamaktadır. Örneğin Deny (1941:558)yukarıda bahsedildiği üzere edat terimiyleilgiçleri, bağlaçları ve nidaları (ünlemleri)kastetmiştir. Ergin (1997: 348)ise edatı “ünlem, bağlama ve son çekim edatları” şeklinde üç bölüme ayırmıştır. Hacıeminoğlu (1992: VI-VIII)da edatları çekim, bağlama, güçlendirme, karşılaştırma ya da denkleştirme, soru, çağırma ya da hitap, cevap, ünleme, gösterme, tekerrür gibi fonksiyonlarla ilişkilendirmiş ve bu adları kullanarak sınıflandırmıştır. Korkmaz (2003:1066-1083)ise edatları,1) Aitlik ve/veya ilgili olma, 2) Benzerlik, tıpkılık, denklik, 3) Belirtme yoluyla başkalık, 4) Beraberlik veya aracılık, 5) Miktar ve derece, 6) Uygunluk, denklik ve nispet, 7) Sebep, amaç, gaye ve hedef, 8) Karşılık, karşılaştırma, zıtlık, 9) Yön gösterme, 10) Öncelik, sonralık ve zaman, 11) Şüphe, tatmin, aşırılık, pekiştirme gibi ilişkiler açısından onbir alt başlık hâlinde ele almıştır.

Buraya kadar edatların kendi içlerinde sınıflara ayrılmasında Arap gramerinin etkisine maruz kalan Osmanlı gramerinin etkisinin olduğu söylenebilir. Osmanlı gramerinde yer alan edat terimininbütün görevli sözcük türlerini ve bütün ekleri de içine alacak biçimde kullanıldığı ifade edilir. Bununla birlikte iyelik ekleri için “ızafet edatları”, hâl ekleri için“tasnif edatları”, yapım ekleri için “ıştikak edatları”denilmektedir. Arap gramerinin etkisinde kalan Osmanlı gramerinin Türkçeye yansıması ile şekillenen bu sınıflandırma günümüzde çok sayıda dil bilgisi uzmanı tarafından eleştirilmektedir. Edatların ünlem ve bağlaçlardan bağımsız bir tür olarak kendi içerisinde ayrışması ise Batı gramer tekniklerinin temel alınmasına bağlı olarak gerçekleşmiştir.

Edatların hem sözcüktürlerinin sınıflandırması hem de kendi içindeki sınıflandırması aşamasında ünlem ve bağlaçları içeriyor olması kimi dil bilgisi uzmanlar tarafından eleştiri konusu olmaktadır. Fakat Arap gramerinden gelen bir etki ile yapıldığı iddia edilen bu tür bir

sınıflandırmanın eldeki tanımlara uygun olmadığı görülebilir. Çünkü bağlaçlar her ne kadar edatlar gibi tek başlarına anlamı olmayan sözcükler de olsa görev açısından edatlardan farklı değerlendirilmektedir. Örneğin Bilgegil (1984: 227), “cümle, belirtme grubu ve kelimeler arasında ilişki kurmayı sağlayan sözcüklere” bağlaç demektedir. Sonuç olarak bu ve buna benzer diğer tanımlar esas alındığında edatların bağlaçlardan çok daha farklı işlevlerdeki sözcükler olduğu söylenebilir.

Edatların bağlaç örneğinde de olduğu gibi ünlemlerle de farklı sınıflarda değerlendirilmesi gerektiği yargısına eldeki tanımlardan ulaşılabılır. Ediskun’a göre (1985:322) ünlemler heyecanlı bir durumun etkisine bağlı olarak ağızdan çıkan ve duyguları canlı bir şekilde anlatmaya yarayan kelimelerdir. Bu tanımdan yola çıkarak ünlemi edat olarak görmenin veya edat sınıflandırmasına dâhil etmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Nitekim bu tanımlamaların yanında, edatların ünlem ve bağlaçlardan bağımsız bir tür olarak ele alınmasında, Batı gramer tekniklerinin temel alınmasının etkili olduğu söylenebilir (Pul, 2002: 15).

Edatlara ilgili diğer bir konu ise cümle içinde oluşturdıkları geçici anlam ilişkisi ve ve üstlendikleri geçici görevler sebebiyle ek gibi hareket etmeleridir. Bu durumu önceleyen kimi yazarlar ad çekim ekleri ve hatta yapım ekleri gibi ekleri edatlar içinde değerlendirmişlerdir. +ca, +casına, +sizve +im/+um gibi bazı ekleri edatlarla aynı başlık altında inceleyen ve edatların da bir ek olduğu ile ilgili tartışmaları başlatan dil bilimcilerden biri Deny olmuştur. Arap gramerinin etkisinde kalarak Türk dili ile ilgili gramer çalışmaları yürüten daha eski gramerciler ise bütün edatları ve ekleri aynı başlığa dâhil etmişlerdir. Klasik dil bilgisinde ortaya çıkan bu durumu, Hacıeminoğlu (1992) Arapça ve Farsçanın yanında İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi Batı dillerinin de etkisi şeklinde açıklamıştır. Çünkü bu dillerde ayrıca bir ad çekimi olmadığı için edatlar da eş zamanlı olarak ad çekim görevini üstlenmişlerdir (Korkmaz, 2003: 1053-1054). Ancak Korkmaz (2003), görevleri ve anlamları benzeyen ek ve edatların birbirlerinden farklı olduğunu ileri sürmüştür. Buradaki en önemli ayırım da şekil olarak birinin ek, diğerinin ise bağımsız bir kelime olmasıdır. Bununla birlikte edatların görev bakımından ad çekim eklerine göre daha geniş kapsamlı olması ve eke benzeyen edatlar (ile >-le) dışında diğer edatların ses yapısı açısından değişime uğramaması da ekler ve edatların farklı türler olduğu düşüncesini desteklemektedir. Bu nedenlerle bu tez çalışmasında da edatlar hem dilin bütününde hem de cümle içinde diğer bütün türlerden ayrı bir dil bilgisi ögesi olarak ele alınmıştır.

Edatlara ilişkin bahsedilen eleştirel bakış açılarının yanında konunun daha net şekilde ortaya konabilmesi ve edat kavramının sınırlarının netleştirilebilmesi için onu diğer sözcük türlerinden ayırmayı sağlayan özelliklerinden de bahsetmek gerekir. Bu özellikler özetle şöyle sıralanabilir:

1. Edatlar, tek başına bir anlamı olmayan sözcüklerdir. Bu sözcükler diğer sözcüklerle girdikleri ilişkilere bağlı olarak anlamlar kazanırlar ve buna bağlı olarak kendi anlamları ortaya çıkar (Pul, 2002: 17).

2. Edatlar, ad ve ad soylu sözcük ya da sözcük gruplarının ardından gelirler ve bunlar arasında anlam ilgisi kurma görevi üstlenirler (Korkmaz, 2003:1052).

Buradaki ifade, edatları mutlaka bir ad ve ad soylusözcüğün sonrasında gelmek koşulu ile sınırlamaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak kimi araştırmacılar edatların terim olarak değerlendirilmesinde son çekim edatları gibi hatalı bir adlandırma yapılmasına da sebep olmuştur. Deny (1941: 558), Fransızca'da bulunan preposition (ön ek alanlar) ve postposition (arda olanlar) dil bilgisi öğelerinden Türkçe dilinde yalnızca postposition'ların (arda olanlar) bulunduğunu ifade ettiği çalışmasında son çekim edatı terimine yer vermiştir. Fakat kitabı Türkçeye çeviren Ali Ulvi Elöve, Deny tarafından getirilen bu terimin Fransız çocukları tarafından preposition deyimine karşılık daha sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesini sağlamak için kullandığını belirtmiştir. Korkmaz (2003: 1052) ise son çekim edatı gibi bir tanımlamanın akıllara, zıddı olan ön çekim edatı gibi bir terimin de olduğunu getirdiğini ifade eder. Oysa ki Türkçe dil yapısında ön çekim edatı bulunmamaktadır. Korkmaz, bu duruma ilişkin son çekim edatı tabirinin hatalı olduğunu ve eksik anlamalara neden olabileceği için kullanılmaması gerektiğini öne sürmektedir.

3. Edatlar dil yapısı içinde bulunması zorunlu, kalıp hâline gelmiş sözcüklerdir (Pul, 2002: 18).

4. Edatlar sözcük yapımı için uygun değildir (Ergin, 1997: 348).

5. Edatlar, iyelik eki aldığı zaman ad yerine kullanılırlar (Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 134).

Örneğin;

Onun gibisi gelmedi.

Ona ancak bu kadar detay verebilirim.

6. Edatlar cümle içinde genellikle belirteç-tümleci görevinde kullanılırlar. Bunun yanında iyelik ekleri alarak özne, nesne veya yüklem görevi de üstlenebilirler (Bilgin, 2006: 288).

7. Sözcük türleri içinde en çok belirteçlere yakın olan edatlar, cümle içinde belirteç ya da sıfat görevi de üstlenebilirler(Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 134-135).

8. Edatlar kendilerinden önce gelen sözcük ile birleşerek edat öbeği kurar.Bu birleşme doğrudan veya çekim ekleri aracılığıyla gerçekleşmektedir(Bilgin, 2006: 287).

9. Türkçe dilinde edat görevi üstlenen görevli sözcüklerin sayısı azdır. Bunların da bir bölümü Farsça ve Arapçadan gelmektedir (Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 131): kadar, için, doğru, üzere, gibi, karşı, dek, ötürü,manendi (gibi) ile,güya (gibi, türlü, böyle), rağmen, nazaran, mukabil vb.

2.4.1.1. Yapı bakımından edatlar

Türkiye Türkçesinde edata karşılık gelen sözcüklerden asıl olarak edat özelliği taşıyanlarının sayısı azdır. Edat olarak sınıflandırılan diğer sözcüklerin büyük bir bölümü ise diğer sözcük türlerinin cümle içerisinde edat görevini üstlenmesi ile oluşmaktadır. Bazı edatların da Farsça ve Arapçadan alındığı yabancı kökenli sözcükler olduğu görülebilir(Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 131,133).

Türkçede bulunan ve yukarıda bahsedilen bu edatların tek başına çekime dâhil edilememesi, ad durum ekleriyle beraber kullanılarak kendisinden önce gelen sözcükle öbek oluşturması ve bugün bile ek ve kök tespitinin net olarak belirlenemediği edatların bulunması türün yapısal olarak diğer sözcük türlerinden ayrılmasına sebep olmuştur (Hacıeminoğlu, 1992: V-VI). Bu durum dil bilgisi ile ilgili farklı kitaplarda edatların yapısal olarak farklı biçimlerde sınıflandırılması sonucunu doğurmuştur.

Hacıeminoğlu (1992: VI-VII), Eski Türkçenin kullanıldığı dönemden bu yana Türk dilinde bulunan edatları yapı, köken ve içerik açısından beş gruba ayırdığını ifade eder. Bunlar 1) Fiilden türeyenler, 2) İsimden türeyenler, 3) Yapıve kökenibilinmeyenler, 4) Taklidisöz gibi olanlar, 5) Yabancı kökenliolanlar.

Banguoğlu (1995: 388-389)“Takıların Yapısı” başlığı altında öncelikli olarak bu sözcüklerin az sayıda kök kelimelerinin bulunduğunu, daha çok başka sözcük sınıflarından alınmış ve üretilmiş sözcüklerden oluştuğunu ileri sürmektedir. Sonrasında ise edatları: 1) Kök alan takılar, 2) İsimden türeyen takılar, 3) Fiilden türeyen takılar, 4) Yer-sıfatlarından takılar olarak dört grup hâlinde ele almaktadır.

Korkmaz (2003: 1055) ise edatı kökleri ve yapıları açısından ele alarak 1) Türkçe kökenli, 2) Yabancı kökenli edatlar şeklinde iki gruba ayırmaktadır. Yazar Türkçe kökenli edatları da ikiye ayırarak ad kökenli edatlar ve fiil kökenli edatlar şeklinde bir sınıflamaya tabi tutmaktadır.

Edatlar çoğu dil bilgisi kitabında da yapıları açısından değerlendirilmemiştir. Fakat bu çalışma; Hacıeminoğlu, Korkmaz ve Banguoğlu'nun ortaya koydukları yapı bakımından edatsınıflandırmasını esas alarak türün yapı bakımından incelemesini yapmaktadır. Buna göre edatlar yapı bakımından kök ya da kök hâlinde görünen edatlar, eylemden türeyen edatlar, addan türeyen edatlar, bileşik edatlar ve yabancı kökenli edatlar olarak beş sınıfta incelenebilir.

2.4.1.1.1. Kök veya kök hâlinde görülen edatlar

Bu edatlar kök durumunda olan ya da kökleri ve yapısı kesin şekilde bilinemeyen edatlardır (Hacıeminoğlu, 1992: VI; Banguoğlu, 1995: 289): “de”, “dek”, “karşı”, “evet”, “hayır”, “beri”, “ki” (<kim) edatları bu gruba örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte Türkçeye Farsça ve Arapçadan dâhil olan yabancı edatların da büyük bir kısmı bu gruptan sayılır: “ait”, “dair” vb.

2.4.1.1.2. Eylemden türeyen edatlar

Bunlar eylem köklerine ulaç ekleri ve kimi zaman da çekim eklerinin iştirilmesi ile meydana gelen edatlardır. Eski Türkçe ve günümüz Türkçesi lehçelerinde bulunan çok sayıda edat bu gruba dâhil edilebilir (Hacıeminoğlu, 1992: VI)

ile < il: iştirilmek -e ulaç eki

göre < gör: görmek, bakmak -e ulaç eki

ötürü < öt: geçmek -kür (-ğur) yapım eki -ü ulaç eki

2.4.1.1.3. Addan türeyen edatlar

Bunlar ad köklerine iyelik ekleri, yön eki ve ad durum eklerinin iştirilmesi ile meydana gelen edatlardır:

gibi < kip - ölçü, kalıp, örnek + i iyelik eki

için < uç - sebep + u + n vasıta ad durum eki

başka < baş + ka yönelme durum eki
üzere/üzre< öze - yukarı + re yön gösterme eki

2.4.1.1.4. Bileşik edatlar

Bu edatlarEski Türkçenin kullanıldığı dönemde farklı iki sözcüğün bir araya gelmesi ile meydana gelmiş fakat Türkçenin tarihî gelişiminde değişime uğrayarak birlikte bir yapı hâline gelmiş ve kalıplaşmış edatlardır:

ancak<anca+ak - güçlendirme belirtir
nitekim< ne+teg - gibi+ kim
sanki< san+kim

2.4.1.1.5. Yabancı kökenli edatlar

Bu edatlar Türk-İslamedebiyatı döneminde sıklıkla kullanılan ve Farsça veya Arapçadan Türk diline giren edatlardır. Bu gruba giren edatlar hem ses hem de anlam olarak değişikliğe uğramayan ancak Türkçenin cümle yapısı üzerinde etkili olmuş, hatta bazı anlatış şekillerini bozmuş sözcüklerdir (Hacıeminoğlu, 1992: VII): “nazaran”, “eğer”, “dair”, “meğer”, “rağmen”, “ait”, “mukabil”.

2.4.1.2. Anlam bakımından edatlar

Edatlar, cümle içerisinde sözcükler ya da öbekler arasındaki anlamsal ilişkileri kuran sözcüklerdir (Koç, 1996: 229). Bunlar cümlenin haricinde tek başına bir anlamı çağrıştırmayan sözcüklerdir. Bu konu ile ilgili fikir birliği içinde olan gramer araştırmacıları edatlarla ilgili benzer ifadeler kullanmışlardır: Edatteki başına bir anlamı olmayan fakat cümle içindeki farklı kelime gruplarının arasında farklı ilişkiler kurmayı sağlayan “alet sözcükler-aracılar”dır (Hacıeminoğlu,1992: V).Edatlar anlamları bulunmayan, yalnızca gramer açısından görevi olan kelimelerdir. Tek başına iken bir anlamları bulunmaz, herhangi bir nesnenin veya eylemin karşılığı değildir. Ancak anlamlı kelimelerle bir arada kullanıldığında anlamın desteklenmesi görevini üstlenirler (Ergin, 1997: 348).Edat kendi kendine bir anlamı bulunmayan fakat anlamlı kelime, takım veya kelime öbekleri ile birleştikleri veya bir cümle içinde kullanıldıkları zaman farklı anlamsal ilişkiler açığa çıkaran ve böylelikle kendi anlamı sezilen kelimedir(Ediskun, 1985: 284).

Yukarıda geçen bu tanımlara bağlı olarak edatların diğer sözcüklerle ilişkilendirilme

zorunluluğuna bağlı olarak sınırlı anlamlarının olduğu ve bu şekilde kendi anlamları ortaya çıkabilen sözcükler oldukları sonucu elde edilebilir. Hatta Pul (2002: 17), bu tanımlardan yola çıkarak “Türkiye Türkçesinde Edat” isimli çalışmasında, tek başlarına bir anlam yükü olmayan sözcüklerin edat olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Türkiye Türkçesinde cümle içinde yüklendiği anlamlara bağlı olarak var olabilen bu sözcüklerin kurdukları anlam ilişkileri aşağıdaki gibi özetlenebilir;

2.4.1.2.1. Ait olma, ilişkin olmayı belirten edatlar

Bu edatlar “ait”, “dair”, “ilişkin”, “üzerine”, “değin”

Örneğin;

Yakup Kadri’nin hayatı ve düşüncelerine “dair” çeşitli eserler okudum.

Sana “ait” bir şeyi artık görmek istemiyorum.

Söylediklerinize “ilişkin” bu evrakları imzalamanız gerekiyor.

2.4.1.2.2. Benzer olma veya denk olma anlamı belirten edatlar

“Gibi”, “misali”, “üzere”

Örneğin;

Savrulan yapraklar “gibi” oradan oraya uçmakta.

Bilindiği “üzere” son dönemde sağlık konusunda ciddi ilerlemeler ortaya çıktı.

Gözleri deniz misali masmavi ve derindi.

2.4.1.2.3. Neden ve amaç anlamı belirten edatlar

“İçin”, “diye”, “-DAn dolayı”, “-DAn ötürü”

Örneğin;

Kar yağdığı “için” hava çok soğudu.

Geçen gün çektin gittin “diye” çok meraklandık.

Grip olduğundan “dolayı” bugün okula gidemeyecek.

2.4.1.2.4. Miktar ve ölçü anlamı belirten edatlar

“kadar”, “denli”, “-a değin”, “-a dek”, “-a kadar”, “-ın / -nın kadar”, “-acağı kadar”,

“-dığı kadar”

Örneğin;

Hap “kadar” bir oda da yaşıyorlar.

En az senin “kadar” heyecanlıyım.

Dağın doruğun“a dek” turmandılar.

Kap doluncay“a değin” suyla doldurdu.

2.4.1.2.5. Zaman, öncelik ve sonralık anlamı belirten edatlar

“-dan önce”, “-dan sonra”, “-dan itibaren”, “-dikten sonra”, “-madanönce”, “-incaya kadar”, “-dan beri”

Örneğin;

Sözlerini bitir“dikten sonra” yemeğe başladık.

İşe gittiğin“den beri” aramadı.

Okula başlama“dan önce” eksiklerini giderdi.

Yemek“ten sonra” kahve içmeye gittiler.

2.4.1.2.6. Zıtlık anlamı belirten edatlar

“-a karşı”, “-a karşılık”, “mukabil”, “-a rağmen”, “-a karşın”

Örneğin;

O kadar laf söylemem“e rağmen” yine bildiğini okuyor.

Karşısına çıkan tüm olumsuzluklar“a karşın” yine de başardı.

O kadar çabalamasın“a karşılık” istediği sonucu elde edemedi.

2.4.1.2.7. Yön belirten edatlar

“-a karşı”, “-a doğru”, “-dan aşağı”

Örneğin;

Dağ“a karşı”, harika manzarası olan bir oteldeyiz.

Dalgalar ölü balıkları kıyıya“a doğru” sürüklemiş.

Siz“e doğru” hareket eden üç kişi var.

2.4.1.2.8. Birliktelik ve amaç belirten edatlar

“ile”, “birlikte”, “beraber”, “yanı sıra” edatlarıdır. Bu edatlardan “ile” edatının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Diğerlerinden farkı, bir ek gibi kendisinden önce gelen

sözcükle bütünleşmesidir. [ile>(-y)-le]. İle edatı ek hâline gelirken görevsel olarak da bozulmaya uğraması nedeniyle aynı görevde kullanılan birlikte ve beraber sözcükleri ile kullanılarak genişletilmiştir: “-la beraber”, “-la birlikte” (Korkmaz, 2003: 1070).

Örneğin;

Bu sene arkadaşları ile (arkadaşlarıyla) bir arada olacaklar.

Açıklamasını şu sözlerle (sözler ile) sonlandırdı.

Tatile onun“la birlikte” gitmek istiyorum.

2.4.1.2.9. Uygun olma eşit olma anlamı belirten edatlar

“-a göre”, “-a oranla”, “-a nazaran”

Örneğin;

Bu iş tam on“a göre”.

Yaşına ve boyun“a oranla” kilosu çok değil.

Onun dünya görüşün“e nazaran” arkadaşınıninki daha kötümsemi.

2.4.1.2.10. Pekleştirme, abartı anlamı belirten edatlar

“ki”

Örneğin;

Anlıyorum ki konuşuyorum.

Demek ki bugün çok çalışacağız.

2.4.1.2.11. Aşırılık anlamı belirten edatlar

“bile”, “dahi”, “de”

Örneğin;

Arkadaşına gideceğini benden bile saklıyorsun.

Sen dahi bu soruna çare bulamazsın.

Takımın en uzununu Serkan da o basketi atamazdı.

2.4.1.3. İşlev bakımından edatlar

Edatlar, Türkiye Türkçesinde bulunan türlerin sınıflandırmasında görevli sözcükler olarak adlandırılan bir sözcük türüdür. Bu konu ile ilgili ortaya konan tanımlardan da anlaşılacağı gibi, sözcükler arasında farklı anlamsal ilişkiler kurmaya yarayan sözcüklerdir.

Bu tanım edatların dil yapısı içindeki asıl görevlerinin anlam temelli olduğunu gösterir. Fakat edatların çok farklı türlerde olması ve sözcüklerdeki çeşitlilik zaman zaman edatların farklı görevler üstlenmesini de sağlayabilmektedir. Buna bağlı olarak edatlar üstlendikleri görevlerine veya fonksiyonlarına göre de bir sınıflandırmaya tabi tutulmuşlardır.

Bilgegil'e göre (1984: 220-226) edatlar görevleri açısından "Muhtelif Edatlar" gruplandırması altında yedi bölümde ele alınabilir. Bunlar 1) Benzetme edatı, 2) Neden edatı, 3) Araç (instrumental) edatı, 4) İntiha edatı, 5) Yönelme edatı, 6) İlgi edatı, 7) Üstlük (=istı'la) edatıdır. Hacıeminoğlu'na göre (1992: VIII) edatlar görev ve anlamlarına göre on bölümde ele alınabilir. Yazar farklı nedenlere bağlı olarak kendi içinde de alt bölümlere ayırdığı on bölümü şöyle sıralar; 1) Çekim edatı, 2) Bağlama edatı, 3) Güçlendirme (instrumental) edatı, 4) Karşılaştırma-denkleştirme edatı, 5) Soru edatı, 6) Nida (çağırma) edatı, 7) Cevap edatı, 8) Ünleme edatı, 9) Gösterme edatı, ve 10) Tekerrür edatı.

Banguoğlu'na göre (1995:386) takı olan edatlar görevleri açısından sınıflandırılmasa da, Yazar kitabındaki "Takılarda istem" başlığı içinde edatların görevlerine de atıfta bulunmaktadır. Bu görevler miktar ve nitelik karşılaştırmasının yapılması, zaman, yer-yön, sınır ilişkilerinin kurulması; neden, sonuç, ayrıklık gösterilmesi; sözcükler arasında ilişkilerin kurulması olarak özetlenir.

Ergin'e göre (1997: 349 –373) ise edatlar ünlem, bağlama ve son çekim edatı olarak üç bölümde incelenmeli ve buna göre işlevleri açıklanmalıdır. Yazar ünlem edatlarını seslenme, sorma, işaretlerlegösterme, onaylama ya da reddetme işlevlerinde kullanırken; bağlama edatlarını sözcüklerin ve sözcük gruplarının arasında bir bağ kurma işlevinde; son çekim edatlarını ise birliktelik, sebep, benzerlik, başkalık, zaman, miktar ve yer-yön işlevlerinde kullanmıştır.

Gramer üzerine çalışmalar yapan kimi yazarlarda edatların görevleri konusunda başlıklar hâlinde bir sınıflamaya gerek duymadan edat olan sözcükleri tek tek cümleler içinde üstlendikleri görevi ile ele almayı tercih etmektedir. Edatların görevlerine yönelik olarak yapılan incelemelerden elde edilen sonuçlar ve tüm değerlendirmeler, edatların birbirinden farklı işlevlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma neden olarak başlangıçta da anlatıldığı üzere edat olan sözcüklerin farklı olmaları gösterilmektedir.

Konuya ilişkin açıklamalar ve tanımlamalardan yola çıkarak edatların görevleri açısından aşağıdaki gibi bir sınıflandırmaya tabi tutulmasının uygun olacağı düşünülmektedir:

1. Edatlar sözcükler arasında farklı anlamsal ilişkiler kurarlar. Bu anlamsal ilişkilere güçlendirme, sınırlandırma, işaret etme, soru sorma, olumluluk veya olumsuzluk bildirme, şart, neden, amaç belirtme, kıyaslama gibi örnekler verilebilir. Bu ilişkiler içinde bulundukları cümlelerin anlamı üzerinde etkili olmaktadır

Örneğin;

O ki bu işin üstesinden gelebilecek tek kişiydi. (Güçlendirme)

Görüşme sadece ikimiz arasında olacak. (Sınırlandırma)

İşte, sekreterin getirdiği evrak burada. (İşaret)

Peki, geleceğinizi bildireceğim. (Tasdik - olumluluk)

Ancak bu konu çok uzamamalı. (Şart)

Bütün bu hazırlıklar senin için yapıldı. (Neden)

Terlemiş gibi duruyorsun. (Benzetme)

2. Edatlar genellikle ad ve ad soylusözcüklerle birlikte kullanılırlar (Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 134). Bu sözcük öbeğinde dil bilgisi kitaplarında edat veya edat grubu olarak adlandırılır: “senin için”, “adam gibi”, “arkadaşları ile”, buna göre”, “akşama doğru”, “gelinceye dek”, “size ait”, “aklına bile”, “sabaha karşı”, “konuşmasına rağmen”, “ondan başka”, “düünden beri”, “hastalığından dolayı”, “bugünden itibaren”, “davranışlarındanötürü” gibi.

3. Edatlar cümle içerisinde yüklemlerle ilişki kurduğu zaman belirteç görevini üstlenirler (Atabay, Kutluk ve Özel, 1976: 135). Bununla birlikte özne, nesne, yüklem ve dolaylı tümleç görevinde olabilirler.

Örneğin;

Birsaatt”en beri” oturuyoruz. (Belirteç tümleci görevi)

Seninle birlikte geçirdiğimiz günler buray“a kadardı”. (Yüklem görevi)

Dağ “gibi” iş duruyor. (Özne görevi)

Daha önce bu kadarını hiç saymamıştım. (Nesne görevi)

4. Bazı edatlar, öbekleri kimi zaman cümlede adların önünde yer alarak sıfat görevini üstlenirler(Korkmaz, 2003: 1052): yiyecek kadar yemek, el kadar çocuk, dağ gibi

Çamaşır, pamuk gibi eller, buz gibi adamgibi.

5. Edatlar, iyelik ve ad durumeki aldığı zaman ad yerine kullanılırlar (Korkmaz, 2003: 1052).

Örneğin;

Senin gibisini görmedim.

Yaşlı adamevin kapısından öteye geçememiş.

6. Edatlar “-ler” okluk eki almayan işaret adıları ile bir arada ad tamlaması kurarlar. Kurulan ad tamlamalarında da tamlanan görevindedirler.

onun gibisi, şunungibisi, bununkadarı vb.

2.4.2. Bağlaçlar

Anlamları açısından birbirlerini tamamlayan cümleleri ve eş görevi olan sözcükleri birbirine bağlamak amacıyla kullanılan sözcüklere “bağlaç” denir. Tek başlarına bir anlamları olmaması açısından edatlara benzeyenbağlalar, kimi Türkçe dil bilgisi kitaplarında edatlarbaşlığı altında ele alınmaktadır.

Hacıeminoğlu (1992), Ergin (1997) ve Eker (2002) bağlaçları, edatların sınıflandırılması içinde “bağlamaedatları” terimi ile açıklamaya çalışan gramer yazarlarındandır. Bu yazarlar bağlaçları, birbirine benzeyen ifadelerle, eş görevli veya birbirleriyle ilişkili sözcükleri, sözcük öbeklerini ve cümleleri bağlamayı; bunlar arasında anlam ve zaman zaman şekil bakımından bağlantı kurmayı sağlayan yapılar olarak bahsetmişlerdir (Eker, 2002: 305). Tanımı ile ilgili ortak bir görüşün ortaya çıktığı bağlaçlar konusu birçok gramer yazarına göre edatlardan ayrı olarak bağımsız bir tür şeklinde ele alınmıştır. Örneğin Atabay, Kutluk ve Özel (1976), Banguoğlu (1995), Koç (1996), Korkmaz (2003) ve Bilgin (2006) yaptıkları çalışmalarda bağlaçları ayrı bir tür olarak ele almışlardır.

Bağlalara ilişkin söz konusuyaklaşımlar ortaya konulan tür sınıflandırması tartışmalarına da yansımıştır. Buna göre Ergin (1976: 216-218) bağlacı, anlam ve görev olarak bölümlere ayırmış ve edatlar başlığı altında incelemiştir. Korkmaz (2003: 1091) ise görevli kelimeler grubunda ele aldığı bağlaçların ayrı bir tür olarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Özel ve Atabay (1976) ve Bilgin (2006) de bağlaçları belirli bir

kritere göre ele almaksızın ayrı bir başlık altında incelemiştir.

Yukarıda bahsedildiği gibitürlerin sınıflandırması ile ilgili fikir birliğinin sağlanamadığı bağlaçların bir tür olarak Eski Türkçede bulunmadığı da iddialar arasındadır. Ancak “ok/ök”, “ma/me”, “takı”, “o/ki”, “ulati”, “ulayu”, “ançula”, “ançulayu”vb. bağlaçlarla eşdeğerde sözcüklerin olduğu ifade edilmektedir(Hacıeminoğlu, 1992: 112). Bu durum, Türkçede sözcükleri ve sözcük öbeklerini birbirlerine bağlama konusunda daha çok bağlaçlar yerine eylemsilerin kullanılması ya da eş görevli sözcüklerin birbiri ardına sıralanması ile açıklanmıştır.Köktürk Yazıtlarında yer alan “Türk budun atı küsi yok bolmazun tiyin (Türk Ulusunun adı sanı yok olmasın diye)” ve Uygur metinlerinde yer alan “ög kang-ana baba”, “namug törüg-kanun töre” şeklindeki ibareler de bu duruma örnek olarak verilmiştir(Korkmaz,2003: 1091). Türkçede bağlaçların kullanılmaya başlanması Karahanlılar döneminden başlayarak Farsça ve Arapçanın etkisi ile olmuştur. Dinî içerikli metinlerin asıl hâllerine uygun şekilde açıklanabilmesi için ağırlıklı olarak Arapçada bulunan bağlaçlı ifadelerin Türk diline uyumlu hâle getirilmesi, yabancı cümle yapılarına bakarak yeni Türkçe yapıların meydana getirilmesiyle bağlaçlar bir dil bilgisi unsuru olarak Türk dilinde yer almaya başlamıştır. Bu durum zaman içinde Türkiye Türkçesinde bulunan Farsça ve Arapçabağlaçların yanındadilin kendi kullanımına bağlı şekilde oluşan Türkçe kökenli bağlaçların yapılanması sonucunu doğurmuştur.

Hem yabancı dillerden uyarlanan hem de Türkçenin işleyişine bağlı olarak türeyen bağlaçlar, bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan diğer bilgiler doğrultusunda bağımsız bir tür hâlinde incelenecektir. Bağlaçların Türkçede yer alan görev ve yapısal özellikleri incelendiğinde ortaya çıkan ortak özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Bağlaç, tek başına bir anlam ifade etmez.
2. Bağlaç, eş görevli sözcükleri ya da anlamsal açıdan birbirini takip eden cümleleri birbirine bağlama görevi üstlenen gramer unsurlarıdır.
3. Bağlama işlevinden ötürü cümleler arasında konu, anlatım bütünlüğü ve konuşma dilinde devamlılık sağlar (Özel ve Atabay, 1976: 12).
4. Bağlaçlar cümledeki kullanımlarında değişime uğramazlar (Korkmaz, 2003: 1094).
5. Bağlaç diğer sözcük türlerinden farklı olarak cümle içinde özne, nesne, tümleç ve yüklem görevlerinde kullanılmaz.
6. Bağlaç, diğer bazı sözcük türleri gibi, belirli bazı sözcüklerle kullanılma

zorunluluğu olmayan bir yapıdadır. Her türlü sözcük veya cümle arasında bağlama görevi üstlenir (Özel ve Atabay, 1976: 12).

7. Türkçede bazı anlatımlardabağlaçsız bağlanmalar görülebilir: okur yazar, anne baba gibi. Kimi zaman davirgül ya da noktalı virgül bağlaç olarak kullanılır:

Örneğin;

Güneş gözlüğünü, diz üstü bilgisayarını, kalemlerini çantasının içine koydu.

Gökyüzü berrak; deniz uslu bir çocuk gibiydi.

2.4.2.1. Yapı bakımından bağlaçlar

Bağlaçlar, Türk dilindeki Türkçe ve yabancı kökenli sözcükler ve bağlaç görevinde kullanılan farklı türlerden oluşmaktadır. Bağlaçların sahip oldukları bu çeşitlilik, türün zenginliğini göstermektedir. Ayrıca yapısal olarak türün farklı alt başlıklar şeklinde ele alınması gereği de ortaya çıkmaktadır.

Bağlaçlar yapı olarak ek köklerin birleşmesi olarak incelendiğinde ise Türkçede bağlaç türeten özel eklerin bulunmadığı görülebilir. Bu yüzden dil, bu türleri meydana getirebilmek için sözcüklerin ve eklerin kullanımözelliklerinden faydalanır. Bunun sonucunda Türkçe kökenli bağlaçların bir bölümüdoğrudan ad, sıfat, edatve belirteç türünden sözcüklerin bağlama işlevi görmelerine bağlı olarak meydana gelmektedir. Bazı bağlaçlar da ad soylu sözcüklerin bazı ad çekim ekleri ile genişletilmesi ve kalıplaşması ile şekillenmektedir. Bir bölüm bağlaç da ortaç ve ulaç ekleri ile kurulurlar (Korkmaz, 2003: 1091). Buradaki açıklamalara göre farklı şekillerle meydana getirilen bağlaçlar, farklı dil bilgisi eserlerinde yapısal olarak dört ana başlık altında ele alınmıştır.

Hengirmen (1995), Koç (1996), Bilgin (2006), bağlaçları yapısal ve biçimsel olarak gösterdikleri farklı özelliklere göreyalın bağlaçlar, türemiş bağlaçlar, bileşik bağlaçlar ve öbekleşmiş bağlaçlar şeklinde dört bölümde ele almışlardır. Bununla birlikte Korkmaz (2003: 1094) farklı bir yol izlemiştir.Ona göre bağlaçlar 1) Tek kelimedenden meydana gelen bağlaçlar, 2) Ad tamlaması, edat grupları, sıfat-fiil grubu, zarf-fiil grubu, ünlem grubu gibi farklı gruplara bölünmüş bağlaçlar, 3)Tek veya iki kelimedenden meydana gelen bağlaçlar, 4) Yapı olarak cümle gibi görünen bağlaçlar, şeklinde sınıflandırılmalıdır. Bu çalışmada bağlaçlar, ele alınan dil bilgisi çalışmalarındaki şekliyle,yapısal olarak dört başlıkta incelenecektir. Bunlar:

1. Yalın Bağlaçlar: Ve, de, dahi, ama, bile, fakat, lakin, yani, meğer, hem gibi ekleri

olmayan bağlaçlar.

2. Türemiş Bağlaçlar: Ulaç, ortaç ekleri ve diğer bazı yapım ekleri yardımı ile türetilen bağlaçlardır: Üstelik, yalnız, ayrıca, anlaşılan, gerçekten, kısacası vb. gibi bağlaçlar örnek olarak verilebilir.

3. Bileşik Bağlaçlar: En az iki veya daha fazla sayıda sözcüğün birleşerek bir kalıp hâline gelmesi sonucu meydana gelen bağlaçlar: Nitekim, veyahut, veya, yoksa, sanki, öyleyse vb.

4. Öbekleşmiş Bağlaçlar: İki veya daha fazla sayıda sözcüğün bir araya gelmesi sonucu meydana gelen bağlaç görevi üstlenen öbeklerdir: Aksi hâlde, bilindiği gibi, bundan dolayı, bunun üzerine, bu durumda, başka bir deyişle, bunun sonucunda vb.

2.4.2.2. Anlam bakımından bağlaçlar

Bağlaçlar, dilde bağlama görevi gören, tek başlarına bir anlamları bulunmayan sözcükler olarak tanımlanmaktadır. Bu sözcükler yalnızca cümle içerisinde kullanıldığı zaman farklı anlamlara gelebilirler. Bağlaça yüklenen bu yeni anlamlar ise daha önceki cümle ile yeni başlayacak olan cümle arasında meydana getirdiği anlamsal ilişkiye göre şekillenmektedir (Bozkurt, 1996:136).

Bağlaçların cümle içerisinde kazandığı anlamsal çeşitliliğin de Türkçede bulunan asıl bağlaçlarla ilgili bir özellik olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü Türkçede bağlaç görevindeki eylemsi ve belirteç türündeki kimi sözcüklerin tek başına bir anlamlarının olmadığı bilinmektedir. Ancak ortaya atılan tanımlar türün anlamsal bakımdan asıl bağlaçları temel aldığını gösterir. Bu durumun konuya ilişkin sınırlandırmalar ve türün daha belirgin bir şekilde ele alınabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yargıdan hareketle bu çalışma kapsamında da bağlaçların anlamsal açıdan ele alınmasında ağırlıklı olarak “asıl bağlaçlar” odak noktasındadır. Buna göre bu türün cümle içinde kazandığı anlamlar şöyle sıralanabilir:

1. Bağlaçlar, cümle haricinde anlamları bulunmayan fakat cümle içinde anlamlı hâle gelen sözcüklerdir.

2. Bağlaçlar, cümleler arasında anlam bütünlüğü sağlama görevini üstlenirler (Özel ve Atabay, 1976: 121).

3. Bağlaçlar, bağlama görevinin yanında cümleye farklı anlamlar da (şart, zıtlık,

eşitlik, birliktelik, abartı, şaşkınlık, sebep-sonuç, zaman vb.) katabilmektedir (Koç, 1996: 253).

Tablo 1 *Bağlaçların kazandığı anlamlar ve bağlaçlardan örnekler*

Bağlacın Kazandığı Anlam	Bağlaçlar
Şart	ama, ancak, eğer, şayet, şu hâlde, yalnız, yeter ki
Açıklama	dolayısıyla
Uyarı	ancak, ya
Karşıtlık	ama, bile, da, dahi, fakat, oysa, oysaki, veya, ya da, yahut
Eşitlik	da...da
Birliktelik	ile (-le), ve
Abartma	ama, yalnız
Şaşkınlık	ama, meğer, yalnız
Sebeb-sonuç	ancak, bile, da, dahi, fakat, meğer, öyle ki, yoksa, zaten
Pekiştirme	ayrıca, hatta

Kaynak:(Koç, 1996: 253).

2.4.2.3. İşlev bakımından bağlaçlar

Türkiye Türkçesinde cümleler ve cümle içerisindeki sözcükler arasında ilişkilendirme görevi üstlenen bağlaçlar, dil yapısında bulunan görevli sözcükler grubunda yer alırlar. Bu yüzden bağlaçlar Türkçe dil bilgisi araştırmalarında gerçekleştirilen türlerle ilgili sınıflandırmalarda edatlarla bir arada, görevli sözcükler grubu içerisinde ele alınırlar. Ancak daha önce de ifade edildiği şekliyle bağlaçlar, işlevsel olarak edatlardan farklılaşmakta ve çoğu gramer araştırmacıları tarafından bağımsız bir tür olarak kabul edilmektedir.

Bağlaçlar görevleri açısından farklı dil bilgisi çalışmalarında ağırlıklı olarak sözcükler ve cümleler arasında meydana getirdiği anlamsal ilişkiler bağlamında ele alınmaktadır. Ancak bu çalışma bağlaçların meydana getirdiği anlamsal ilişkileri bir önceki başlık altında “Anlam Bakımından Bağlaçlar” kapsamında ele almıştır. Bu sebeple bu başlık altındabağlaçların anlam üzerinden üstlendikleri görevlerinin haricinde dil yapısı bağlamında üstlendiği iki farklı görev üzerinde durulacaktır. Buna göre bağlaçların görevleri şöyle sıralanabilir:

1. Bağlaçlar, anlamsal olarak birbirlerini tamamlayan cümleleri birbirine bağlama görevini yerine getirirler. Bu yüzden bağlaçların cümle içinde diğer sözcük türlerinin yerine kullanılması sık rastlanan bir durum değildir. Fakat kimi ulaç ve edatlar bazı zamanlarda cümle yapısı içinde bağlama görevi üstlenerek bağlaç gibi kullanılabilmektedir (Özel ve Atabay, 1976: 12).

Örneğin;

Dükkânın metrekaresi uygun “ancak” bu işi burada yapamayız.

Öğretmeninize saygı duyacaksınız “ki” o da size saygı duysun.

Bu problemi çözebilirim. “Fakat” karşılığında bana yardım etmeni istiyorum.

Konuşmamı can kulağıyla dinledi, “hatta” kimi yerlerde notlar aldı.

2. Bağlaçlar, cümle içinde bulunan eş görevli sözcükleri birbirine bağlar. Diğer bir ifadeyle aynı türden sözcükleri veya aynı türden cümle unsurlarını veya tamlama gruplarını meydana getiren birden çok tamlayanı ve tamlananı birbirlerine bağlar: ve, ile, ya, ya da vb.bağlaçlar bu tür kullanımlara örnek olarak verilebilir.

Örneğin;

Çok kızdığı için masayı dağıttı ve gitti. (Yüklemleri bağlama)

Büyük sıradağları ile dört mevsim akan şelaleleri var. (Özneleri bağlama)

Hakan’ı ve dostlarını bu yemeğe çağırmayı düşünüyorum. (Nesneleri bağlama)

2.4.3. Ünlemler

Ünlem, Türkiye Türkçesindeki kullanımında, anlamları, görevleri ve kullanımları açısından diğer sözcük türlerinden ayrılan özel bir tür olarak ele alınmaktadır. Ünlemler; dilde sevinç, korku, şaşma, acıma gibi farklı duygusal durumları güçlü bir vurguyla ve tonlamayla anlatan, seslenmeleri karşılayan, bazı zamanlarda da doğal seslerin taklit

edilmesi amacıyla kullanılan sözcüklerdir.

Ünlemin tanımlaması ile ilgili yazarlar genellikle görüş ayrılıkları yaşamamışlar ve birbirine benzeyen tanımlar getirmişlerdir. Ergin (1997: 349)“ünlem edatı” terimi ile açıklamaya çalıştığı sözcük türünü duygu, heyecan, keder, nefret, coşma, acı gibi ruhsal durumları, doğal sesleri, seslenmeleri, onaylama ya da reddetme gibi görüş değişimlerini anlatan edatlar olarak tanımlamıştır. Hacıeminoğlu (1992: 293) da ünlemlerle ilgili “ünleme edatları” terimini kullanmış ve “takdir, temenni, dua, hayret, etkilenme, pişman olma gibi duygu ve heyecanların anlatılabilmesi için kullanılan kelimelerdir” şeklinde bir tanımlama getirmiştir. Topaloğlu (1989: 149) ünlemle ilgili “genellikle tek başına bir anlamı bulunmayan fakat seslenme, sevinç, korku, şaşkınlık gibi ruhsal durumları; yasak koyma, tasdik etme, reddetme gibi konuları anlatan kelime türüdür” şeklinde bir tanımlamaya gitmiştir. Bilgegil’e göre (1984; 229) ünlem farklı duygularla veya isteklerle kontrol edilemeyen heyecanlara karşılık gelen, kimi zaman örnekleri doğal ortamda bulunan ve anlatım yeteneği bir cümle ile eşdeğer olabilen ses, söz veya çığlıktır. Banguoğlu (1995: 396) ünlemi “bir dilek veya duyguyu canlı olarak ve kimi zaman tek başına anlatmaya veya bir kişiye seslenmeye yarayan sözcükler” şeklinde tanımlamıştır. Ediskun’a göre (1985: 322) ünlemler heyecanlı bir durumun etkisine bağlı olarak ağızdan çıkan duygusal ifadelerdir. Yazar bu tanıma ek olarak ünlemlerin genellikle insanın herhangi bir beklenmeyen bir durum, daha önce görülmemiş bir yaratık karşısında konuşamayacak duruma gelmesi anında ağızından bir anda çıkan ses veya sesler olduğunu belirtmiştir.

Birbirine benzer bu tanımlar ünlemin kapsamı içerisinde insanların farklı hislerini anlatmaya yarayan ses, seslenme, hitap, taklitsesler ve cevap ve işaret sözcüklerinin bulunduğunu göstermektedir. Yapılan tanımlarda esas olarak “duyguları ve heyecanları ifade eden sözcükler olduğu” ifadesine bağlı olarak varılan görüş birliğinin, ünlemlerle ilgili yapılacak tür sınıflandırmasındaki yerini belirleme konusunda görüş ayrılığına dönüştüğü söylenebilir. İncelenen dil bilgisi kitaplarında ünlemlerin sözcük türleri arasında sınıflandırılmasına yönelik iki yaklaşımın olduğu görülmektedir. İlk yaklaşıma göre ünlemler, bağlaçlardaki gibi Arap gramerinin etkisiyle edatların içinde ele alınır. Hacıeminoğlu (1992), Ergin (1997) ve Eker (2002) ünlemleri bu şekilde değerlendiren gramer yazarlarındandır. Diğer yaklaşımda ise ünlemler, Özel ve Atabay (1976), Hengirmen (1995), Banguoğlu (1995), Koç (1996), Korkmaz (2003) ve Bilgin’e (2006) göre edatlardan bağımsız bir tür olarak, ayrı bir başlık altında ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar arasında

ünlemleri edatlar gibi kendi başına bir anlamı bulunmayan, görevli sözcükler şeklinde ele alan Ergin, Hacıeminoğlu ve Eker'in yaklaşımının uygun olmadığı düşünülmektedir. Çünkü ünlemler, Korkmaz'ın (1999) da belirttiği üzere, tek başına bir duygu ve heyecanı anlatan sözcükler olarak farklı anlamlara sahip olabilirler. Mesela tek başına “ohhh!” sözcüğü bir sevinci anlatmasının yanında, “o kadar memnunum ki, o kadar sevinçliyim ki” anlamında kullanılabilecek bir cümle anlamına da gelebilmektedir. Bu yüzden bu çalışmada ünlemlerin edatlardan farklı tutulması savunulmakta ve anlamı ve görevi olan sözcükler sınıfına dâhil edilmesi gerektiği görüşü öne sürülmektedir.

Ünlemlerle ilgili olarak Türkiye Türkçesinde ortaya çıkan görüş ayrılıklarının göze çarptığı bir diğer konu da türün kendi içinde gerçekleştirilen sınıflandırma çalışmasında ortaya çıkmaktadır. Ünlemleri edatlar başlığına bağlı olarak incelemeyi savunan yazarlardan olan Ergin (1997: 349), türü kendi içinde ünlemler, sorma edatları, seslenme edatları, cevap edatları ve gösterme edatları olmak üzere beş bölüme ayırmıştır. Ünlemlerin edatlardan ayrı olarak incelenmesi gerektiğini savunan yazarlardan Koç ve Korkmaz ise ünlemlerin farklı başlıklar altında ele alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Koç (1996: 276), ünlem türleri başlığı altında ünlemleri asıl ünlemler, ünlem yerine kullanılan sözcükler ve yansıma sözcükler olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Bu bölümlemeye göre asıl ünlemler farklı duyguları ve heyecanları anlatmaya yarar. Ünlem yerine kullanılan sözcükler ünlem görevini üstlenen ad ve ad soylu sözcüklerden meydana gelir. Yansıma sözcükler de doğal seslerin taklit edilmesi ile ortaya çıkar (Koç, 1996: 276-297).

Korkmaz (2003: 1148-1192) da yaptığı bölümlemede ünlemleri dörde ayırarak içe dönük ünlemler, dışa dönük ünlemler, ses yansımaları (ses taklitli) ünlemler ve ünlem yerine kullanılan sözcükler şeklinde bir ayırım yapmıştır. Bu bölümlemeyi de kendi içinde yeniden detaylandırmıştır. İçe dönük ünlemler ile insanların iç dünyalarında ortaya çıkan farklı duyguların ve heyecanların dışa vurulmasını sağlayan sözcükleri kastederken dışa dönük ünlemler ile insanların çevrelerinde veya diğer insanlar, nesneler ve hayvanlarla girdikleri iletişim süreçlerinde kullandıkları seslenme, gösterme, sorma, onaylama, cevap verme gibi amaçlarla kullanılan ünlemleri kastetmektedir. Ses yansımaları ünlemlere ise ses taklidine yönelik bazı sözcükleri tanıma dâhil etmiş ve ünlem gibi kullanılan kelimeler grubunda ünlem görevi üstlenme, ad, sıfat, belirteç ve eylemlerin emir şeklini eklemiştir. Özel ve Atabay (1976) ve Hengirmen (1995), ünlemleri kendi içlerinde bir sınıflandırmaya tabi tutmamışlar ve ünlem olarak görev yapan tüm sözcükleri bire bir anlamları ve görevleri

açısından ele almışlardır.

Açıklanan bu sınıflamalara göre ünlem olan sözcüklerle ilgili farklı değerlendirmelerin ve görüş farklılıklarının olduğu söylenebilir. Ünlem yerine kullanılan sözcükler ile dışa dönük ünlemler başlığı altında bulunan sözcüklerin ünlem görevini üstlenmeleri ve ünlem olarak değerlendiriliyor oluşu tartışmalara neden olmuştur. “Türk Gramerinin Sorunları” isimli bir toplantıda, Karahan bu duruma ilişkin çekinceleri olduğunu ifade etmiştir. Karahan’a göre farklı türdeki sözcüklerin ünlem türü içinde ele alınması, ünlemlerin sınırlarının belirlenmesinde sorun yaratmaktadır. Ona göre her sözcük ünlem olarak kullanılamaz. Bu görüşe karşı Korkmaz da aynı toplantıda Türkçede sözcük sınıflandırmasının durağan olmadığını ve dilde gerekli durumlarda türler arası geçişin mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Özkan daher sözcüğün vurgular ve/veya tamlamalar ile ünlem yerine kullanılabileceğini savunmuştur.

Korkmaz ve Özkan tarafından öne sürülen bu iddialar herhangi bir sözcüğün dil içinde ünlem görevi görebileceğini gösterir. Ayrıca bir sözcüğün ünlem olarak adlandırılmasında vurguların veya tonlamaların bir kriter olmadığı da belirtilmektedir. Özetle ünlem sözcüklerinin en önde gelen özelliklerinin vurgular ve tonlamalar olduğu ileri sürülebilir. Hatta ünlem sözcüklerine kızgınlık, sevinç, acıma gibi farklı anlamların yüklenmesini sağlayan da vurgular ve tonlamalardır. Bu bağlamda asıl ünlemler haricinde kalan diğer türlere ait sözcüklerin de vurgular ve tonlamalarla farklı duyguları ve heyecanlı durumları anlatmasına bağlı olarak ünlem yerine kullanılabilecekleri değerlendirilmektedir. Benzer bir durum, ünlem türleri arasında bulunan ses yansımali ünlemler için de geçerlidir. Çok sayıda dil bilgisi çalışmasında adlar başlığı altında incelenen yansımali sözcüklerin ünlem türleri başlığı altında da değerlendirilmesi Türkiye Türkçesinde görüş ayrılıklarına sebep olmaktadır.

Ses yansımali sözcükler ya da ses taklitleri yapan sözcükler şeklinde isim verilen bu sözcük grubunun ünlemlerle olan yakın ilişkisi ilk defa Banguoğlu tarafından 1941’de yayımlanan “Ana Hatlarıyla Türk Grameri” isimli kitabında ortaya konmuştur. Fakat Banguoğlu bahsi geçen kitapta “Nida Bahsi” başlığı ile ilgili açıklamasında örnek olarak gösterdiği “rap rap yürümek”, “kıs kıs gülmek”, “mışıl mışıl uyumak”, “şapur şapur öpmek” gibi sözcük öbeklerinden ötürü eleştiri konusu olmuştur. Zülfikâr getirdiği eleştiride buradaki örnek sözcüklerin eylemlerin yapılma biçimi ile ilgili bilgilendirme görevi üstlenmelerine bağlı olarak belirteç olduklarını söylemiştir. Ayrıca yansıma sözcüklerin

farklı ve çok geniş kapsamlı bir konu olduğunu öne sürerek; bunların ad, sıfat, belirteç, ünlem ve eylem gibi farklı sözcük türleri olarak ele alınabileceğini söylemiştir. Ercilasun da yansıma sözcüklerle ilgili bunların ad türüne ait olduklarını fakat bazı durumlarda belirteç ve eylem olarak ele alınabileceğini öne sürmüştü ve bu yüzden ünlemlerin ayrı bir sözcük türü olarak alınamayacağını söylemiştir. Söz konusu açıklamaların sonucunda konuya ilişkin ortaya konulan eleştiri ve tartışmalar yansıma sözcüklerin cümle içindeki kullanımlarına göre ad, sıfat, eylem, belirteç ve ünlem olarak ele alınabileceği görülmektedir.

Buraya kadar bahsi geçen bilgilere göre “Ünlemler geniş bir bakış açısı ile ele alınabilecek kapsama sahip ve anlamı olan sözcüklerdir.” yargısı ileri sürülebilir. Bununla birlikte eldeki bilgiler türe ait yapısal özelliklere ilişkin bazı genel görüşlerin elde edilmesini de sağlamaktadır. Bu görüşlere göre ünlemlerin yapısal özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Ünlemler söz içerisinde tek başına kullanılabilecekleri gibi bir ad unsuru ile birleştirilerek ünlem grubu hâlinde de kullanılabilmektedir (Korkmaz, 2003:1141).

Örneğin;

Aaa!.. Nasıl söz o öyle?

Ey Türk Gençliği! (Ünlem grubu)

Ah, şu çocuklar! (Ünlem grubu)

2. Ünlem bir duygu veya heyecanı tek başına anlatabilecek yeteneğe sahip anlamı olan sözcüklerdir.

Örneğin;

Eh! (eeh,ehh!): Genellikle onaylama anlamına gelen ünlem.

Ay! (oyy!): Genellikle korku, acı, heyecan ya da sevinme gibi bir anda ortaya çıkan duygusal durumları belirtmek için kullanılan ünlem.

Örneğin;

Ya! (yaa!): Şaşkınlık, acıma hissi veya çok beğenme belirten ünlem.

3. Ünlem kullanıldığı yere göre zaman zaman tek başına bir cümle anlamına gelebilmektedir.

4. Ünlem sıfat ve belirteçten farklı olarak cümlede yeri belirli olmayan bir

özelliğe sahiptir (Özel ve Atabay, 1976: 468).

Örneğin;

Neden bu şekilde düşünüyorsun a güzel kızım!

Ah, ben ne yapayım?

Yakışıklı, hey, sana diyorum!

5. Ünlem ağırlıklı olarak cümle dışı unsurlardır. Bu unsurlar yapısal ve işlevsel açıdan cümlenin diğer unsurlarından bağımsız biri görünebilirler(Korkmaz, 2003: 1142).

Örneğin;

Offf, eliçok acıdı! (Cümle dışı unsur)

Eh, bu daha güzel görünüyor! (Cümle dışı unsur)

6. İçinde ünlem olan ve ünlem anlamı bulunan cümlelere ünlem cümlesi denilir (Bilgin, 2006: 342).

Örneğin;

Vah, zavallı adam!

Vah, bu güzel oldu!

Eyvah, gitti arabam!

7. Ünlemler ya da ünlem cümleleri mutlaka ünlem işareti ile sonlandırılmalıdır.

8. Ünlemler, anlatılmak istenen heyecan ve duyguları daha etkin bir biçimde ortaya çıkarabilmek için vurgular ve tonlamaları kullanırlar. Ünlemin sahip olduğu bu özellik asıl ünlem dışında kalan ad, belirteç, sıfat gibi farklı sınıftan sözcükleri de ünleme dönüştürmektedir (Korkmaz, 2003: 1144-1145).

Ancak ünlemlerin diğer türdeki sözcüklerden farklı tonlar ve vurgularla söylenmesi konuşma dilinde fark yaratan bir durum olmaktadır. Kulağın duyabildiği tonlamalar ve vurgular farklı tür sözcükleri ünleme dönüştürmektedir. “Vay!” ünlemini örnekleyecek olursak bu ünlem derin hüznün, üst seviye sevinç, tehdit gibi anlamlarda kullanılabilir. Ancak bu farkın oluşması için konuşma dilinde sözcüğün duyulması gerekir (Banguoğlu, 1995: 397). Konuşma ve duyma ile sözcüklerin ünlem olup olmadığı anlaşılabilir. Fakat bu durum yazı dili için biraz daha zordur. Yazı dilinde bir ünlemin hangi amaç ve anlamda kullanıldığı genellikle sözün geliş tarzından anlaşılabilir. Bazen de yazıyı yazan kişinin tercihinine göre ünlem içeren cümlelerin sonuna ünlem işareti konularak ünlemin cümle içindeki varlığı

somut hâle getirilmektedir.

2.4.3.1. Yapı bakımından ünlemler

Ünlemler, dil yapısı içinde özel ses yapısına sahip olan sözcüklerdendir. Bu tür, insanların farklı heyecan ve duygularına karşılık gelen ve doğada bulunan seslerin dile aktarılmasına aracılık eden sözcüklerden meydana geldiği için yapısal olarak diğer sözcüklerden ayrılırlar (Korkmaz, 2003: 1147). Bu yüzden Türkçe dil bilgisi kitaplarının birçoğunda ünlemler yapısal açıdan incelenmemektedir. Yalnızca ünlemlerin detaylı bir biçimde ele alan Banguoğlu (1995) ve Korkmaz (2003), yaptıkları çalışmalarda ünlemleri şekilleri açısından ayrı bir başlık altında ve farklı anlatımlarla şöyle detaylandırmaktadır:

Banguoğlu (1995: 397-406) kaleme aldığı “Ünlemlerin Yapısı” isimli çalışmada ünlemleri asıl ünlemler ile ünlem olan başka sözcükler olarak ikiye ayırmış ve ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bunun ardından ünlemler başlığı içine aldığı yansımali sözcüklerle ilgili de ünlem yapısı üzerinde durmaktadır. Bunların içinden asıl ünlemler ve yansımali sözcüklerin özel bir görünümde olduklarını ifade eden Banguoğlu, genellikle açıklık derecelerini yüksek seslerden, daha çok açık düz sesliler ile yarım sesliler ve gırtlak sesteşlerinden yapılmış tek veya çift heceli sözcükler olduğunu ifade etmektedir: “a!”, “ha!”, “ah!”, “ay!”, “hay!”, “hayhay!”, “vahvah!”, “eyvah!”, “heyhat!”, “deh!”, “hoşt!”, “hart!”, “rap rap!”, “patır kütür!” gibi. Banguoğlu, ünlem yerine kullanılabilen diğer sözcüklerin yapısını da ünleme dönüşen isimler, ünleme dönüşen fiiller ve birleşikler üremeler olarak üç sınıfa ayırmıştır.

Korkmaz (2003: 1147-1148) da ünlemleri ses yapıları ve kelime yapıları açısından iki bölüme ayırarak ele almaktadır. Ona göre ses yapılarına göre ünlemlere, e, o gibi geniş tek seslilerden başlayarak iki, üç, dört, beş, altı seslilere değin uzanabildiğini ve iki ya da daha fazla sayıda sözcükten meydana geldiğini ifade etmektedir: “ah!”, “oh!”, “yaa!”, “yoo!”, “hey!”, “aman!”, “hele!”, “haydi!”, “yazık!” gibi sözcükleri yapıları bakımından da ünlemleri tek sözcükten meydana gelenler ve iki sözcükten meydana gelenler ya da üç sözcükten meydana gelenler şeklinde ele almanın mümkün olduğunu ifade etmektedir: “aferin”, “aha”, “eh”, “elbet”, “eyvah”, “tüh”, “yeter” vb.

Bu tez çalışması kapsamında,yukarıda da belirtildiği üzere, Banguoğlu, Gencan ve Korkmaz'ın konuya ilişkin incelemeleri esas alınarak bir sınıflama tercihi yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre asıl ünlemler haricinde ünlemler başlığı altında bulunan yansıma sözcükler ve ünlem yerine kullanılan sözcüklerin şekilsel incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Bunlar da kendi içinde yalın,bileşik ya da öbekleşmiş durumda ünlemler şeklinde iki sınıfta ele alınmıştır. Bunlardan herhangi bir ek veya sözcüğün yardımı ile genişlemeye maruz kalmamış, kök durumda olanlaryalın ünlemlerdir. Diğerleri ise iki sözcüğün bir araya gelmesi, bir arada kullanılması ve ikileme yapılması ile meydana gelmiş bileşik-öbekleşmiş ünlemlerdir. Aşağıdaki sıralama bu sınıflandırmanın daha açık şekilde anlaşılabilmesi için yapılmıştır. Bu bilgiler eşliğinde yapıları açısından ünlemlerin aşağıdaki gibi sınıflandırılması mümkündür:

1. Asıl Ünlemler:

- Yalın ünlemler: “a”, “ah”, “ey”, “vah”, “vay”, “o”, “oh”, “yuh”, “tüh”, “of”, “hele”, “ya”, “aman”, “haydi” vb.
- Bileşik-öbekleşmiş ünlemler: “eyvah”, “yahu”, “hayhay”, “vah vah”, “aman”“ha”, “vay be”, “hay Allah” vb.

2. Yansıma Sözcüklerden Oluşan Ünlemler:

- Yalın ünlemler: “hart”, “küt”, “pat”, “güm”, “bom”, “tak”, “vız” vb.
- Bileşik-öbekleşmiş ünlemler: “çat pat”, “bam güm”, “çıt çıt”, “tak tak”, “dan dan” vb.

3. Başka Türden Olan Sözcüklerle Kurulan Ünlemler:

- Yalın ünlemler: “asla”, “yazık”, “elbette”, “çocuk” gibi
- Bileşik-öbekleşmiş ünlemler: “Ayol (ey oğul)”, “bak oğlum”, “hey gidi günler hey”, “aşk olsun”, “yangın var”, “vay canına” vb.

2.4.3.2. Anlam bakımından ünlemler

Ünlemler; sevinç, heyecan ve duyguları en yalın ve en kesin şekilde anlatan sözcüklerdir. Bu yüzden sözlü ve yazılı anlatımda özel bir konumu ve fonksiyonu bulunmaktadır. Çünkü çoğu zaman birden fazla cümle ile anlatılabilecek bir konu tek heceli bir ünlemle anlatılabilmektedir.

Dil yapısı içinde düşüncelerin zihinde yer alan kavramını karşılayan anlamlı sözcüklerin yanında, heyecanları ve duygu dünyasını yansıtmaya görevi üstlenen başka anlamlı sözcükler de bulunmaktadır. Bu heyecanları ve duygu dünyasını yansıtmaya görevi üstlenen

anamlı sözcükler de ünlemlerdir. Fakat bu sözcüklerin Türkçede kullanımına ilişkin olarak kimi yazarlar ünlemleri, edatlara bağı olan ve tek başlarına bir anlamı olmayan türler sınıfına dâhil edilerek ele alır.

Örneğin Ergin (1997: 348), ünlemleri, “anamları bulunmayan, yalnızca gramer görevleri olan” sözcükler şeklinde tanımladığı “Edatlar” başlığı altında incelemektedir. Bununla birlikte aynı yazarın ünleme ilişkin “keder, sevinç, acı, hayıflanma, nefret ve coşkunluk gibi insanların farklı hislerini ve psikolojik durumlarını açıklamaya yarayan kelimelerdir” ifadesi kendisi ile çelişki içinde olduğunu gösterir.

Hacıeminoğlu (1992: 293) da Ergin’e benzer şekilde “Edatlar” başlığı altında ele aldığı ünlemi, “çeşitli heyecan ve duygulu durumları anlatabilmek için kullanılan sözcükler” şeklinde tanımlamıştır. Yaptığı bu tanımlamayı da temenni, takdir, hayret, dua, pişmanlık ve teessür gibi duyguların ifade edilmesi için kullanılan edatlar şeklinde açıklamaktadır.

Topaloğlu (1989: 149) daha net bir açıklama ile ünlemlerin ağırlıklı olarak tek başına bir anlamlarının olmadığını ifade etmektedir. Ek olarak ünlem için “sevinç, korku, acıma, şaşkınlık vb. psikolojik durumları; yasaklama, onaylama, gösterme gibi konuları açıklayan sözcük türü” şeklinde bir tanım getirmektedir.

Buna paralel bir düşünce yapısında olan Bilgin (2006: 341) de ünlemler sınıflandırmasında bulunan sözcüklerin anlamlarının olmadığını ileri sürmektedir. Ancak bu sözcükler konuşan kişinin vurgu ve tonlamaları aracılığı ile anlama kavuştuğunu ifade etmektedir.

Ünlem türünü anlam açısından bir anlamı olmayan sözcükler şeklinde niteleyen Ergin, Topaloğlu ve Hacıeminoğlu bu düşüncelerine bağı olarak eleştirilmişlerdir. Korkmaz (2003: 1141) bahsi geçen bu yazarların tersine ünlemleri kimi zaman duyguları veya heyecanları açıklamaya yardım eden sözcükler olarak değerlendirir. Hatta ünlemlerin tek başlarına çoğunlukla bir cümle değerinde anlama sahip olabilecek sözcükler olduğunu ileri sürmektedir. Ele alınan farklı dil bilgisi araştırmalarında yer verilen tanımlara bağı olarak ünlemlerin anlamlı sözcükler olduğu savunulabilir. Bu yargıya göre ünlemlerin taşıdıkları anlamlar şöyle gösterilebilir (Tablo 2):

Tablo 2 Ünlemlerin taşıdıkları anlamlar

Ünlemlerin Taşıdıkları Anlamlar	Ünlemler	Örnekler
Şaşkınlık	a!, ya!, o!, hay!, vay!, aman!, yahut!, Allah!, Tanrım!	Aaa, gerçekten doğrumu? hoppala!, Yaa, demek öyle!
Sevinç, mutluluk	a!, oy!, hah!, o!, oh!, hay!, aman!, vay!	yaşa! Yaşa, be sen!
Acıma, üzüntü	a!, oh!, oy!, ya!, o!, tüh!, yazık!	Vah zavallı yavrucak! Tüh, o kadar da çalışmıştı.
Kızma, azarlama	a!, hay!, vay!, tu!, yahu!, ha!, eh!, hah!, hayhay!	Sana çabuk gel demedim mi yahu? Ha şunu bileydin!
Onaylama	of!	Eh, öyle diyorsanız! Hah, öyle güzel oldu.
Sıkılma, usanma	ey!, haydi!, hey!	Off, ne zaman gelir misafir? Ey, Türk gençliği!
Çağrı, seslenme	hoppala!, haydi!, vay vah! vah!	Vah vah, yarışmayı kaybettiğine ne üzüldüm, ne üzüldüm!
Alay etme, küçümse me	ya!, o!, bravo!, hey gidi hey!	Ooo, ne şık olmuşsun öyle!
Övgü, beğeni	Yarabbi!, Tanrım!, haydi!, ah!	Tanrım, inşallah herşey iyi olur!
İstek, yakarış, dilek	a!, ha!, hah!	Aaa, örtünün altındaymış!
Anımsama	acaba, ee, ha, hu, hı, ya	Eee, ne olacak şimdi?!
Soru	evet, elbet, ee, hee, he	hayhay, yaa, peki
Cevap	hayır, yoo, yok	Yooo, bunu sana söyleyemem!
Olumsuzluk, ret, inkâr	işte, aha	İşte, orada yakalayalım!
İşaret, gösterme		

Kaynak:(Korkmaz, 2003: 1141).

2.4.3.3. İşlev bakımından ünlemler

Ünlemler, gramer üzerine çalışan kimi yazarlar için tek başına bir anlamı olmayan görevli sözcüklerdir. Anlamsal tarafı göz önünde bulundurulmayan ünlemlerin, gerçekleştirilen tür sınıflandırma çalışmalarında da edatların içinde bulunan görevli sözcükler grubu içinde ele alındığı görülebilmektedir. Ergin (1997: 216, 218) isim, fiil ve edat şeklinde üç bölüm hâlinde ele aldığı sözcük türlerinden edatı görevli kelimeler şeklinde ifade etmiştir. Yazar “Ünlemler” başlığını “Edatlar” bölümü altında incelemiştir.

Eker (2002: 296) de görev, yapı ve anlam açısından üç bölüme ayırdığı sözcük türlerinden ünlemleri görevli sözcükler sınıfında değerlendirmektedir. Bununla birlikte türü edat soyundan gelen sözcükler tanımlamasıyla görevli sözcüklerin alt başlığında ele almaktadır.

Elde bulunan kaynakların incelenmesi sonucunda ise ünlemlerin görev açısından farklı bir başlık altında değerlendirilmediği görülmektedir. Yalnızca Korkmaz (2003: 1148), yaptığı çalışmada ünlemleri “Nitelikleri ve Görevleri Açısından Ünlemler” başlığı ile ayrı bir bölüm hâlinde ele almaktadır. Korkmaz bu incelemede ünlemleriniçe dönük ünlemlerve dışa dönükünlemler olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunun dışında kalan çalışmalarda ve incelemelerde ünlemlerin görevleri, ancak ünlem olan sözcüklerin tek tek ele alınması ile ortaya çıkmaktadır. Ancak bu durumda da türün anlamsal açıdan işlevselliğine bakılmaktadır. Bu durum genellikle ünlemlerin sözün içinde belirttiği ünlemlerle öne çıkmasının sonucu olarak görülmektedir. Çünkü ünlemlere yüklenen anlamların haricinde dil bilgisi bakımından söz içinde yüklenen görevler sınırlıdır. İncelenen kaynaklara dayanarak farklı heyecanları ve duyguları belirtmenin yanında ünlemlerin sınırlı görevleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Ünlemler tek başlarına bir cümle gibi anlam taşımasına rağmen diğer türlerden ayrılarak özne, yüklem veya tümleç görevi görmezler. Fakat ünlem görevinden çıkarak ad olarak kullanıldığı zaman bu görevleri üstlenirler (Özel ve Atabay, 1976: 48-49).

Örneğin;

Arkadaşların ahını vahını çekemem. (Nesne tümleci görevi)

Oflamakla ömür bitmez. (Belirteç tümleci görevi)

2. Ünlemler, söz yapısında tek başına kullanılabilecekleri gibi bir ad unsuru ile birleştirilerek ünlem grubu hâline de dönüşebilirler(Korkmaz, 2003: 1141): “hay Allah”, “vah zavallı”, “aman Tanrım”, “vay be”vb.

3. Ünlemlerveünlem değeri bulunan sözcüklerinünlem cümlesini meydana getirirler (Bilgin, 2006: 342):

Örneğin;

Git buradan, defol!

Oof, yetti artık, kafam şişti!

Aaaa, ağlıyorsun sen!

4. Söz içerisinde sık sık yenilenmesi ile ünlemler ikileme şeklinde kullanılabilirler (Atabay, 1976: 48): “oh oh”, “of of”, “vah vah”, “hayhay”, “ah ah”vb.

5. Ünlemler ad olduklarında ad ve adılarla tamlama oluşturabilirler(Özel ve Atabay, 1976: 48): “benim ahım”, “onun vahı”, “onun oflaması”vb.

2.5. Türkçe Ders Kaynakları

Türkçe dersi metinlerle işlenen bir ders niteliğindedir. Metinlerin sunduğu bağlamlardan yola çıkarak temel dil becerilerinin öğrencilere aktarılması hedeflenir. Dersin işlenmesi sırasında temel öğretim materyali ise Türkçe ders kitaplarıdır. Derslerin içeriklerine yönelik olarak kullanılabilecek en işlevsel materyalin kitaplar olduğu söylenebilir. Ders kitabı, derslerle ilgili konuların içerdiği bilgi ve becerileri, belirli bir sıra içinde, belirli tekniklerle, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştırmak için hazırlanan materyallerdir (Küçükahmet, 2009, s. 18). “Türkçe dersleri kapsamında kullanılan kitaplar, öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olarak katılımlarını sağlaması için düzenlenmiştir. Ders kitabı eğitim programlarının içeriği ile tutarlılık göstermeli, ulaşılması gereken hedeflere uygun şekildedüzenlenmelidir” (Yanpar, 2005, s. 113).

İşeri (2002), çalışmasında ders kitaplarının işlevleri ve önemini aşağıdaki gibi açıklar:

1. Öğretim programının ortaya koyduğu amaçlara ulaşmak için yürütülecek süreçte en önemli işlev ders kitaplarıdır.
2. Ders kitapları eğitim süreçlerinin olmazsa olmaz araçlarındandır.
3. Eğitim ortamlarında öğretmenin sahip olduğu bilişsel yeterlilikleri daha verimli şekilde kullanabilmesi ders kitapları aracılığı ile mümkün olmaktadır.
4. Öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyebilecek etkenlerin başında ders kitapları gelmektedir.
5. Ders kitapları içerik ve şekil olarak bilgilerle dolu ve bir tür grafik tasarım sonucu elde edilen materyallerdir. Bu nedenle kitap içinde bulunacak olan metinlerin ve görsellerin eğitsel olarak seçilmesi ve tasarlanması da büyük bir öneme sahiptir.

6. Öğretim süreçlerinde kullanılan araç ve gereçlerin içinde en kolay ulaşılabilen materyal kuşkusuz ders kitabıdır. Bu nedenle yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının büyük bir dikkatle hazırlanması gerekir (s. 62-63).

Konuya ilişkin gerçekleştirilen çok sayıda çalışmada programa bağlı kazanımlarla kitaplar arasında uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Bu da kazanımlar anlamında öğretim programları ile kitaplar arasında bir eş güdümün sağlanamadığını göstermektedir. Öğretim programı kapsamında ulaşılmaya çalışılan kazanımlar kitaplarda belirgin bir biçimde gösterilmeli ve bilgiler benimsenen yaklaşım ile uyumlu etkinlikler eşliğinde verilmelidir. Öğretmenler, kitap ve program arasında bir tür köprü görevini üstlenir. Bu aşamada ortaya çıkabilecek çelişkiler veya uyumsuzluklar öğretmenin öğretim ortamı içinde sorunlar yaşamasına sebep olacaktır.

Türkiye Bilimler Akademisi'nin 2007 yılında hazırladığı rapora göre ders kitapları içeriklerinden başlayarak yeterli olmayan, hatalı ve eksik bilgilerle doludur. Aynı zamanda bu kitaplarda bazı derslerle ilgili hatalı yöntemlerin önerildiği; bilgiyle ilgili yargı kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik olduğu, buna karşın estetik yargı kapasitelerinin geliştirilmesi ile ilgili yükün yeterli derecede olmadığı; kitapların öğrencilere sanatsal/estetik ve psikolojik yetileri kazandırmaktan uzak olduğu belirtilmiştir.

Kılıç ve Seven(2002)ders kitaplarında yer alan konuların hazırlanması sırasında hedeflerin ve davranışların alanına, seviyesine, sınırlılıklarınave basamak seviyesine dikkat edilmesi gerektiğini ifade eder. Yazarlara göre bunlar ders kitaplarındaki ve programdaki hedeflerden ve davranışlardan sapmanın önüne geçer.

Dil bilgisi öğretimi yapılırken metinden yola çıkılması gerekir. Okunan parçaya ilişkin anlama ve kavrama çalışmalarının yapılmasının ardından dile ilişkin etkinliklere geçilmesi gerekir. Kavrama seviyesini yükseltebilmek içinher türlü dilsel ve görsel materyalden faydalanmak gerekir. Dil bilgisinin öğretimi sürecinde öğrencilere, metinlerin, o metinleri yazan kişilerin duygularını ve düşüncelerini yansıtan bir araç olduğu gerçeğinden yola çıkarak bu aracın yapısı, özellikleri ve inceliklerini anlayabilmeninonu verimli kullanmak için gerektiği sezdirilmeli, dilin yapısı, özellikleri ve gücü bu anlayış bağlamında kavratılmalıdır.

2005 senesinden sonraki dönemlerde kitaplar üç farklı şekilde hazırlanmaya başlanmıştır. Bunlar “Öğretmen Kılavuz Kitabı (ÖKK)”, “Öğrenci Ders Kitabı (ÖDK)” ve “Öğrenci Çalışma Kitabı (ÖÇK)”dır. Bu üç kaynak aracılığı ile Türkçe dersleri yürütülmektedir.

2.5.1. Öğrenci ders kitapları

Ders kitapları öğretim süreçlerinin hedeflediği çıktıları elde edebilmesi için kullanılabilecek en temel öğretim materyalidir. Resmî ve özel kurumların hazırlayacakları ders kitapları, temel ders kitapları; alan uzmanları, editörler, dil uzmanları, görsel tasarımcılar, ölçme ve değerlendirme uzmanları, program geliştirme uzmanları ve rehberlik uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından;

- İçerik,
- Dil, anlatım ve üslup,
- Öğrenme ve öğretme,
- Teknik, tasarım ve düzenleme

gibi açılardan ele alınarak hazırlanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005).

Metinler aracılığı ile işlenmesi bir zorunluluk olan Türkçe dersinin içinde yer alan dil bilgisi konularının sezdirilmesi için metinlere gereksinim duyulmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinlere bağlı olarak çalışma kitaplarında bazı etkinliklere yer verilmektedir ve bu etkinlikler de doğrudan asıl metine bağlı olmaktadır. Bu şekilde dil bilgisi konuları kuralların ezberlenmesi ile değil metin içeriğinde bulunan yapılarla sezdirilerek verilmektedir. Ders kitaplarının içerisinde dil bilgisi ile ilgili kavramlar ve konular bulunmaz.

2.5.2. Öğrenci çalışma kitapları

Öğrenci çalışma kitapları dil bilgisi etkinliklerinin yapılması ve uygulamaların gösterilebilmesi için önemli araçlardan biridir. Öğrencilere sezdirilmek istenen dil bilgisi konularına ilişkin uygulamalar bu kitap ile yürütülür. 2016 senesi Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği uyarınca Öğrenci Çalışma Kitaplarının özellikleri şöyle sıralanabilir:

Öğrenci çalışma kitabında;

- a) Eğitim ve öğretim programları kapsamında olan amaçlara yönelik olarak öğrencilere bilgilerin ve becerilerin kazandırılması için yardım edecek ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlar yer alır.
- b) Öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrencilerin ilgilerini çekebilecek örneklerle konu desteklenir.
- c) Derslerin içeriğine göre her bir konunun işlenmesinin ardından o konuya ilişkin elde edilmesi hedeflenen bilişsel ve davranışsal değişikliklerin ortaya çıkıp çıkmadığının ölçülmesi için değerlendirme süreçlerine yer verilir.
- ç) Öğrencilerde oluşması hedeflenen kazanımlar ve becerilerin geliştirilmesi için farklı örneklerin, alıştırma ve farklı kaynaklarının öğrencilere sunulması gerekir.
- d) Dersin içeriğine göre belirli konu ya da ünitelerde kullanılmak amacıyla kitaba ek olarak video, fotoğraf, grafik tasarımlar, slatylar ve bunları sunabilecek türdeki teknolojik gereçler öğretim materyali olarak öğrencilere sunulabilir.
- e) Dersin içeriğine göre incelemeler, geziler, gözlemler, deneyler ve uygulamalara ilişkin gerçekleştirilecek planlı ön hazırlıklarla ilgili alınacak sağlık ve güvenlik önlemlerine, izlenecek iş ve işlem aşamalarına, zaman ve malzeme tasarrufu açısından uyarılara ve bilgilendirmelere yer verilir.
- f) Öğrenci çalışma kitabı, kitabı meydana getiren öğelerin ders kitabı ile birleştirilmesi durumunda ders kitabı ile birlikte de hazırlanabilir. Bu yolla hazırlanan kitapların kapağında ve iç kapağında “Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı” ifadesi yer alır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016).

Eğitim süreçlerinde öğrencilerin dil bilgisi konularını katılımcı şekilde öğrenmelerini sağlamak için seviyelerine uygun olarak farklı görevler verilmeli ve etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlik-görev yaklaşımı son dönemde dil bilgisi öğretimi için yazılan kitaplarda uygulanmaya başlanan bir yöntemdir. Bu yaklaşım ile öğrenciler dil bilgisi veya kültürel konuları öğrenmek için güdülenmek yerine artık ilgi çekici görevleri ve etkinlikleri gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenler öğrencileri öncelikli olarak etkinliklere hazırlamak ve sonrasında etkinliğin uygulanmasını kontrol etmek görevini yürütmektedirler.

Öğrenci Çalışma Kitapları, Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi

kazanımlarının doğrudan görülebildiği kitaplardır. Kazanımlarla ilişkili olan konuların tanımları ve kavramları kitapta doğrudan yer almazlar. Etkinlikler aracılığı ile her tema içerisinde dil bilgisi konuları bulunur. Kitapta bir tanım veya kavramın yer almaması öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırmak açısından önemli görülmektedir.

2.5.3. Öğretmen kılavuz kitapları

Millî Eğitim Bakanlığı 2016 senesi Ders Kitapları Yönetmeliği uyarınca öğretmen kılavuz kitaplarının içerikleri şöyle açıklanmıştır. Buna göre:

Öğretmen kılavuz kitabında;

- a) Konuların ele alınması sırasında kazanılması gereken bilişsel ve davranışsal değişikliklere ilişkin öğrencilere bilgi verilir.
- b) Eğitim ve öğretim programlarında bulunan kazanım/amaç ve açıklamalara bağlı olarak öğrencilere bilgi, beceri, davranış ve tutumların kazandırılması aşamasında öğretmene yardım edecek ve öğretme işini kolaylaştıracak bilgiler, örnekler ve uygulamalara yer verilir.
- c) Bilgiler, beceriler, davranış ve tutumlarla değerlerin öğrencilere kazandırılması aşamasında kullanılabilecek araç ve gereçlerin yanında öğretim yöntem ve teknikleri ile ayrıca;
 - 1) Konuya ilişkin zaman analizine ve konunun işleniş planına,
 - 2) Öğretmenlerin konuya ilişkin yapacakları ön hazırlıklara,
 - 3) Konu başlangıcında önceden işlenen konularla ilişki kuracak ve öğrencilerin ilgisini çekecek hatırlatma, soru ve benzeri öğelere,
 - 4) Ders kitabında bulunan ve açıklanması gereken şekiller, şemalar, çizelgeler vb. yardımcı öğelere yer verilir.
- ç) Öğrencileri araştırmaya, günlük yaşamda karşılaşılan farklı problemlere çözüm üretmeye yönlendirecek ködev, proje vb. örnek çalışmalara yer verilir.
- d) Konu sonlarında, gerekli olduğu durumlarda öğretilen kavramlara ilişkin sözlük bulunur. Öğretmen kılavuz kitapları içinde öğrencilere verilen kitapların içeriklerinin tamamı bulunur. Bu kitaplar; ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016).

Öğretmen Kılavuz Kitabı derslerin işlenişleri ile ilgili öğretmene yol gösteren kitaplardır. Programda yer alan kazanımlar doğrudan bu kitap içinde bulunur. Kılavuz kitap

içindedil bilgisi konularına ilişkin yönlendirmeler de bulunur. Bu yüzdenEBA içerikleri ele alınırken dil bilgisi konularının kılavuz kitapta yer aldığı şekliyle bulunuyor olması önemlidir. Kılavuz kitaplar bilgi sunmaktan çok yönlendirme yapan, yöntem içerikli kitaplardır. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan aktivitelerin ne şekilde yapılacağını ve ne şekilde değerlendirileceğini ve sorulan soruların doğru cevaplarını kapsar. Etkinliklere verilen cevaplara göre dil bilgisi konularında görülen çelişki durumu da bu kitaplar aracılığı ile belirlenebilir.

Öğretmen Kılavuz Kitapları ile ilgili ortaya konulan en temel eleştiri öğreticileri kısıtladığı yönündedir. Etkinliklerden öğretmenlerin söyleyecekleri cümlelere kadar tüm yönlendirmeleri yapan kitaplar öğretmenlerin belirli kalıplara bağlı olarak ders işlemesini de zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğreticinin yaratıcılığının önüne geçtiği için eleştiri konusu olmaktadır. Buna karşılık derslerin işleniş sıralarında bir eş güdüm meydana getirmesinden dolayı kılavuz kitapların yararlı görüldüğü yönler de bulunmaktadır.

2.5.4. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Eğitim ve öğretim faaliyetleri yaşanılan döneme ve birçok farklı etkene göre devamlı bir değişim içinde olan süreçlerden meydana gelir. Bu bağlamda ele alındığında son yıllarda ortaya çıkan değişim deyim yerindeyse eğitim ve öğretim süreçlerini evrime uğratmıştır. Bilginin elde edilmesi teknoloji ile kolaylaşmış, eskiden bilgiye ulaşmak için gereken zaman, emek ve maliyet unsurları neredeyse yok olmuştur. Bilgisayar teknolojilerinin büyük bir hızla gelişmesine internetin gelişmesi ve yaygınlaşması da eklenince bilgi ulaşması en kolay kavram hâline gelmiştir. İnternetin getirdiği hıza bağlı olarak kişiler çaba göstermeden istedikleri tüm konularda bilgi sahibi olabilir hâle gelmişlerdir. Bu kolaylığın eğitim ve öğretim süreçlerine uyarlanması ile eğitim sistemleri çağ atlamıştır. Teknolojik gelişmelerde ortaya çıkan gelişin ve hız ile teknolojinin öğretim ortamlarında bir materyal olarak kullanımının önü açılmıştır. Öğrenme ortamlarına teknolojinin entegre edilebilmesi eğitim süreçlerine paydaş olan tüm unsurların (öğretmen, öğrenci, yöneticiler, teknik altyapı, veliler vs.) eş güdüm içinde çalışmasını gerektirecek zorlu bir süreçtir.

Teknoloji hemen tüm konularda sağladığı büyük kolaylıklara ek olarak eğitim süreçlerinde de kişilere ve kurumlara büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Teknolojik gelişmeler sonucunda eğitim faaliyetleri yalnızca örgün olarak yürütülen bir durum olmaktan çıkarak uzaktan eğitim sistemleri aracılığı ile kişilerin istedikleri yerden ve istedikleri zaman eğitim

içeriklerine ulaşabilmeleri imkânını getirmiştir. Şüphe yok ki basılı kitaplar, eğitim süreçleri ele alındığında temel kaynaklardır. Ancak gelişen teknoloji bu durumun da değişime uğramasına neden olmuştur. Artık basılı kitapların yerini internet içerikleri almaya başlamış ve bu da hem basım maliyeti hem de vakit açısından taraflara büyük avantajlar sağlamıştır. Kitapları ve internet içeriklerini birbiri ile kıyaslayarak bir sonuca ulaşmaya çalışmak gereksizdir. Doğru ve verimli kullanıldığı sürece teknolojinin faydalar sağlayacağı ve eğitim süreçlerini daha verimli hâle getireceği açıktır. Teknoloji ve eğitim birbirlerini doğrudan etkileyen iki kavramdır. Eğitim sayesinde teknoloji gelişir ve bu teknoloji de eğitim süreçlerinin ilerlemesine aracılık eder. Teknolojik olanaklarla eğitim süreçleri fiziki sınıf ortamlarını dışına çıkabilir. Yapılandırmacı yaklaşım tarafından benimsenen eğitim sisteminin de temel amacı budur.

Bilgisayar kullanımının artması ve internetin daha ucuz ve yaygın hâle gelmesi; eğitim ve öğretim etkinliklerini fiziki okulun dışına taşınması ve her an her yerden ulaşılabilir bir duruma getirmesi eğitim sistemlerinde devrim yaratan bir durumdur. Teknolojinin eğitim konusunda sağladığı en önemli katkıların başında uzaktan eğitim sistemlerinin doğuşu vardır. Fiziki sınıf ortamlarında anlaşılamayan bilgilerin sonra internette bulunan içerikler ile tekrar ulaşılabilir olması öğrencilerin de daha verimli çalışmalarını sağlamaktadır. Bu durum yapılandırmacı yaklaşım tarafından öne sürülen “her yerde öğrenme” ilkesinin farklı bir boyuta taşınması anlamına gelmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre Türkiye’de hane halkının interneti kullanma oranı %80,7’dir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018). Bu oran interneti kullanarak bilgilere ve içeriklere ulaşma oranının arttığını göstermesi açısından da önemlidir. İnternetin basılı kitaplara oranla daha kolay erişilebilir ve daha kullanışlı olması uzaktan eğitimin de popüler hâle gelmesini sağlamıştır.

Teknolojik gelişmelerin eğitim süreçlerine katkı yapabilmesi ve süreçlerin daha verimli hâle getirilebilmesi için devlet eliyle bazı projeler hayata geçirilmiştir. Bu projelerin en büyüğü 2010 senesinde hayata geçirilen “Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” yani kısa adıyla FATİH Projesi’dir. FATİH Projesi ile eğitim ve öğretim ortamlarında güncellemeler ve teknolojik gelişmeler öncülüğünde süreçlerde iyileştirmeler yapılmıştır. Akıllı tahtalar, internet altyapıları, tabletler ve bilgisayarlar okulların kullanımına sunulmuş ve böylece modern düzeyde eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı konu ile ilgili “Tüm öğrencilerimizin en iyi eğitime kavuşması, en kaliteli eğitim içeriklerini elde etmesi ve eğitimde fırsat eşitliğini

sağlayabilmek için geliştirilen FATİH Projesi, eğitimde teknolojinin kullanımına ilişkin olarak dünyada uygulamaya başlanan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketidir.” ifadelerine yer vermektedir.

FATİH Projesi’nin ana bileşenlerinden biri de “Eğitim Bilişim Ağı” olarak adlandırılan “EBA”dır. Teknolojik olarak altyapıların kurulmasının ardından güvenilir internet içeriklerine duyulan ihtiyaç sonucunda ortaya çıkan EBA Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü öncülüğünde her bir öğrencinin kullanabilmesi için ücretsiz erişilebilen çevrimiçi bir sosyal eğitim ve uzaktan eğitim sistemidir.

EBA’nın amaçları şöyle özetlenebilir:

- Eğitici, zengin ve farklı içeriklerin sunulması,
- Bilişim sistemlerinin eğitim sistemleri ile entegre hâle getirilmesi,
- Öğrencilerin içeriğe ilişkin gereksinim duyduğu konularda yeterli içeriğin sağlanması,
- Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinin sağlanması,
- Sürekli büyüyen içeriklerle büyük bir arşiv olarak her noktada öğrenci ve öğretmenlere katkı sunulması,
- Bilginin öğrenilmesi sırasında yeniden yapılandırılmasını sağlamak ve bilgiden yeni bilgiler üretebilmek,
- Tüm öğrenci türlerini (sayısal, sözel, sosyal, görsel, işitsel, bireysel öğrenme) kapsayıcı olmak,
- Tüm öğretmenlerin ortak bir paydada birleşmesini ve öğretmenler arasında fikir birliğini sağlamak, ortaya çıkan sinerji ile eğitim süreçlerine katkıda bulunmak,
- Teknolojiyi amaç değil araç olarak kullanmak.

Yaşları gereği öğrencilerin teknoloji ile bir arada yaşamaları öğrenme süreçlerinde teknolojik gereçlerin bir öğretim materyali olarak kullanılmasını zorunlu hâle getirmektedir. Türkçe dersi öğretim programında bu durumla ilgili şu ifadelere yer verilmektedir: Derslerin işlenmesi ve uygulanması aşamalarında görsel ve işitsel iletişim olanakları sürece dâhil edilmeli; televizyon, bilgisayar, slayt, internet, akıllı tahta ve EBA içerikleri gibi gereçler etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

EBA bünyesinde çok sayıda elektronik içerik bulunmaktadır. Belgeseller, konu

anlatım videoları, soru örnekleri, eğitsel videolar, dokümanlar ve ders notları gibi çok sayıda kaynak sistem içerisinde yer almaktadır. Bu kaynakların büyük bir kısmı eğitsel videolardan oluşmaktadır. Tüm sınıflara hitap edebilecek düzeyde ve her konuda video içerikleri sistemde kullanıcılara sunulmaktadır.

Video dersler, öğrencilerin sınıf ortamlarında edinemedikleri bilgilerin edinilmesi için önemlidir. Tüysüz ve Çümen (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin EBA’da bulunan içerik ve video dersler aracılığı ile sınav hazırlıkları, konu tekrarları ve konu pekiştirme çalışmaları yaptıklarını belirlemişlerdir.

EBA’da bulunan içeriklerden öğretmenler de sınıf ortamında yararlanabilmektedir. Konu tekrarlarının yapılabilmesi ve çeşitli etkinlikler ile ders konularının daha ilgi çekici hâle gelmesi için elektronik içeriklerden faydalanılır. EBA, İlk bakışta yeterli bir sistem olarak görünse de içinde bulunan içeriklerin sağlıklı bir şekilde kontrol edilmesi ve ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi konusunda geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. İçeriklerin daha ilgi çekici hâle gelmesi ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde sunulması geliştirilmesi gereken bir konudur. Görsel (video-resim) ve işitsel içerikler öğrencilerin daha çok ilgisini çeken içeriklerdir. Bu nedenle içeriklerin yapılandırmacı yaklaşım esaslarına uygun ve Türkçe dersi öğretim programı ile uyumlu olması gereklidir. Türkçe dersi öğretim programında hedeflenen tüm kazanımlar eksiksiz şekilde elektronik içerikler içinde de yer almalı ve öğrencilerin ders sırasında etkinlik yaptığı çalışma kitaplarıyla bilgiler açısından çelişki içermemelidir.

Uzaktan eğitim sistemleri öğrenciler için büyük yararları olan sistemlerdir. Ancak bu sistemler içinde bulunan içeriklerin sayıca hızla artmasının bazı sorunlara yol açtığı da göz ardı edilmemelidir. Video derslerin takip edilmesi sırasında öğrencilerin pasif durumda kalmaları öncelikli olarak ele alınması gereken konuların başında gelmektedir. Türkçe dersi bağlamında ele alındığında bu konu, dil bilgisi derslerinin izlenmesi sırasında tanım ve kuralların düz bir biçimde öğrenciye sunulması, öğrencilerin ezbere dayalı öğrenmelerine sebep olabilir. Bununla birlikte konular arasında kurulması gereken bağlantıların kurulmaması, kaynak kitaplar ve kazanımlarla çelişkilerin ortaya çıkması yine öğretimi sekteye uğratacaktır.

Dil bilgisikendi içinde çok sayıda çelişkili durumu barındıran bir yapıya sahiptir. Bu

duruma internet içeriklerinin eklenmesi ortaya çıkan sorunların da kapsamını genişletmiştir. Hâlihazırda ortada olan sorunların giderilmesi akademisyenlerden eğitim programlarına, ders kitaplarından internette bulunan içeriklere kadar tüm konuların ele alınarak bir eş güdüm durumunun sağlanması zorunluluğu bulunmaktadır. Bu yargıdan hareket edilerek EBA sistemi içinde bulunan dil bilgisi konularına ait videoların belirlenerek elden geçirilmesi ve bahsedilen konularla ilgili eş güdüm içinde yeniden yapılandırılması gereklidir.

2.6.Eski (1981) ve Yeni (2006) İlköğretim Türkçe Dersi Programlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Eski ve yeni programları genel hatları itibarıyla ele alındığında her iki programın da 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu uyarınca Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarını esas aldığı görülebilir.

1981 Türkçe Ders Programı davranışçı yaklaşıma göre oluşturulmuştur.Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan 1981 Programının genel olarak karmaşık bir yapıya sahip olduğu öne sürülebilir. Program içinde “Öğrencilere kazandırılacak olan davranışlar”ın olması gerektiği şekli ile düzenlenemediği ve sınıflar arasındaki ayrımın yeteri kadar sağlıklı yapılamadığı görülebilir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 10).1981 yılındaki Türkçe Ders Programında eğitim ve öğretim ile ilgili amaç cümleleri, yöntemler, ilkeler, teknikler belirlenmemiş, öğretmenin işlemesi gereken konular sıralama ile sunulmuştur. Bu duruma bağlı olarak öğretmenler öğretim süreçlerinde yeni konuları ele alamamış ve belirli konularda eğitim vermeye zorlanmışlardır.

2006 yılında getirilen Yeni Türkçe Öğretim Programında ise esas olarak yapılandırıcı yaklaşımın etkileri görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin sahip oldukları konuya ilişkin bilgilerin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin dikkate alınması noktalarının üzerinde durulmuş ayrıca etkili iletişim kurma, anlam oluşturma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar önem kazanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).Yeni programda tema merkezli eğitim anlayışından bahsedilebilir. Tema merkezli dil öğretiminde öğretmen ve öğrenciler belirli bir metin veya konu üstünde çalışmak yerine birden çok metni veya konuyu belirli bir tema içerisinde ele alırlar. Bu çalışmanın sonunda öğrenciler elde ettikleri yeni bilgileri farklı disiplinlerden elde ettikleri önceki bilgilerle karşılaştırarak anlamlı bir bağlam içinde ilişkilendirebilirler (Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 11).

Eski program kapsamında dil bilgisi ile ilgili konular sadece bilgi düzeyinde ve ezber yöntemiyle öğretilmeye çalışılırken yeni programda bu kurallar öğrencilere sezdirme yolu ile öğretilmeye çalışılmaktadır. Yeni programda, konular kendinden önceki konuyla ilişkili şekilde yeni konu ve kazanımlar sunulmadan önce ön öğrenmelere temel oluşturacak bilgilerin kazandırılmış olması söz konusudur.

Karadüz (2006) tarafından gerçekleştirilen“İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının “Öğreticilik” Kavramı Bağlamında Eleştirisi” başlıklı çalışmada, ilköğretim okulları 6, 7, ve 8. sınıfa devam eden öğrencilere verilen Türkçe kitaplarının dil bilgisi konularıyla Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitapları öğreticilik açısından ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının birbirlerini tamamlayacak biçimde düzenlenmediği, metinlerin dil bilgisi ile ilgili örnekleri yeterli düzeyde içermediği, Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle dil bilgisi konularını içeren diğer kitapların dil bilgisinin tanımlarını amaçlayarak hazırlandığı, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek etkinlikleri kapsamadığı sonuçları tespit edilmiştir.

Akyol (2006) “Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar” başlıklı çalışmada programların hazırlanmaları kadar uygulanmalarının da üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu ileri sürmüştür, program değişiklikleri ile bu programları uygulayacak öğretmenleri eğiten kurumlarda görülen içerik değişikliklerinin eş güdüm içinde yürümediğini tespit etmiştir. Akyol aynı çalışmada yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının çoğunun programın içeriğini tam anlamıyla yansıtmadığını ve tercih edilen metinlere bakıldığında da çocukları kötülüğe kötülükle karşılık vermeye, haksızlıklar karşısında yetingen olmaya, okuduğundan belirli bir anlam elde etmemeye yönlendirdiğini ileri sürmüştür.

İşeri (2007), “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada Niğde merkezde bulunan ve rastgele seçtiği 16 ilkokulda okuyan öğrenciler ve görevli öğretmenlerle görüşmeler yaparak bazı sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre ders kitaplarının yürütülmesi gereken program amacına göre düşük ve orta seviyede uyumlu olduğu tespit edilmiştir. İşeri, bu sonuçlara bakarak öğretim ortamlarında kullanılan en

önemli materyal olan ders kitaplarının kaynak, kılavuz ve araç olma gibi işlevlerini yerine getirme konusunda eksiklikleri olduğunu ileri sürmüştür.

İtmeç (2008); “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dil bilgisi alt başlığını öğretmenlerin görüşleri bağlamında ele almıştır. Yapılan çalışma 2006-2007 eğitim öğretim sezonunda gerçekleşmiş ve çalışmaya Adana merkezi ile Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde bulunan 75 ilköğretim okulunda görevli olan 151 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmacının kendi geliştirdiği anket tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerin elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak eğitim sonucundaki kazanımların öğrencilerin dil gelişimi ile uyumlu buldukları, programda yer alan etkinlik ve aktiviteleri öğretmenlerin kullandığı, kolaylıkla ulaşılabilecek ve ulaşılabilecek öğretim materyallerinin öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili konularda genel olarak konu anlatımı, etkileşimli soru-cevap gibi yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin %52.5’i Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğrenme alt başlığında kendilerine sunulan etkinlikleri yapmakta, %34.4’ü yapmamaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan verilere göre öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yer alan dil bilgisi konularında derslerin işlenmesi sırasında öğretmeni merkeze alan teknikleri daha yoğun şekilde kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin aynı konuya ilişkin kazanımları programda belirlenen genel amaçlara uygun gördükleri de belirlenmiştir.

Taşkaya (2002), “Türkçe Öğretim Yöntemleri ve bu Yöntemlerin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Algılanma Düzeyleri” başlıklı çalışmada Türkçe öğretimi süreçlerinde ne tür yöntem ve tekniklerin kullanıldığını ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikleri hangi düzeyde algıladıklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada evren olarak Konya il merkezinde bulunan okullarda görevli ve 2, 3, 4. ve 5. sınıf seviyesindeki öğrencileri okutan tüm sınıf öğretmenlerinden, örneklem olarak ise bu kapsamda yer alan 244 öğretmen ve 49 okuldan meydana gelmektedir. Araştırmada kullanılacak olan verilerin toplanması için anket, kaynakların taranması, dokümanların incelenmesi gibi yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen veriler 244 sınıf öğretmeni ile anket yapılarak ve 21 adet dokümanın incelenmesi ile oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen

veriler sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde en çok aşağıdaki teknikleri kullandıklarını belirlemiştir.

- Anlatım tekniği
- Soru-cevap tekniği
- Gösterme (demonstrasyon) tekniği
- Drama tekniği
- Gösterip yaptırma tekniği
- Tartışma tekniği
- Problem çözme tekniği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının düz anlatım ve soru-cevap teknikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu teknikleri öğretim süreçlerinde uyguladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmaya göre sınıf öğretmenleri belirli bazı teknikleri diğerlerine oranla daha sık kullanmaktadırlar.

Kaygusuz (2006), “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, dil bilgisi öğretimi süreçlerinde ortaya çıkan problemlerin minimum düzeye indirilmesinde, öğrencilerin dil bilgisi konularını daha sağlıklı bir şekilde kavramasında ve bu bilgileri uygulamaya koyabilmesinde ve dil bilgisi öğretimi süreçlerinin okullarda hangi tekniklerle daha doğru bir şekilde öğretilebileceğine ilişkin bilgi elde etmeyi hedeflemiştir. Araştırma kapsamında dil bilgisi öğretimi süreçlerinde konuların nasıl daha sağlıklı şekilde aktarılabilmesine ilişkin yöntem araştırması yapılmış ve bu yöntemlerin uygulamaya konulduğu ders planları hazırlanmıştır.

Baldan (2009), “Yeni Program 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti ve Güçlük Seviyesi” başlıklı çalışmada 2006 senesinde uygulamaya konulan yeni Türkçe Öğretimi Programı kapsamında ilköğretim düzeyin 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin sözcük değeri bakımından ne tür özelliklere sahip olduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada evren olarak yeni programa göre hazırlanan ilköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitabı seçilmiştir. Araştırma kapsamında 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen sözcüklerin hangi sıklıklarda kullanıldığını belirlemek için sıklık dizini oluşturulmuştur. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan unsurlar başlığı kapsamında metinlerde geçen; deyimler, ikilemeler, önemli vecizeler, konuşma diline ait kullanımlar ve ünlemler, kısaltmalar, özel isimler, yabancı sözcükler, sayılar başlıklarında

tablolar meydana getirilmiş ve kitaplarda bulunan sözcük değerlerinin sayısal olarak ele alındığı tablolara yer verilmiştir.

Kitapta yer alan metinler içinde geçen sözcüklerin kullanım sıklıkları sayısal olarak tablolarda gösterilmiştir.

1. Araştırma sonucunda şu yargılara ulaşılmıştır:
2. Metinler genellikle denemeler, hikâyeler ve şiirlerden meydana gelmektedir.
3. Klasik ve çağdaş edebiyat örneklerinden alınan metinlerin sayısı azdır.
4. 6.sınıf Türkçe ders kitabında 8864 adet sözcük tespit edilmiştir.
5. “Olmak” yardımcı fiiliyle meydana getirilen birleşik fiillerin, etmek yardımcı fiiliyle meydana getirilen birleşik fiillerden sayıca az olduğu tespit edilmiştir.
6. Metinler içinde herhangi bir atasözü veya tekerleme tespit edilememiştir.
7. Metinler içinde bulunan ikilemeler deyimlere göre daha az sayıdadır.
8. Metinler içinde az sayıda vecize bulunmaktadır.
9. Metinler içinde az sayıda kısaltma ve rakam bulunmaktadır.
10. Metinler içinde en çok tekrarlanan 5 sözcük şöyledir: “bir”: 210 kez, “ol-”: 159 kez, “ve”: 174 kez, “de”: 109 kez, “bu”: 160 kez.

Daloğlu (2005), “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, ilköğretim seviyesinde kullanımda olan Türkçe ders kitaplarının fiziki özellikleri ile dil bilgisi konularında ortaya çıkan eksiklerini ve farklılıklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma kapsamında evren olarak gelişigüzel seçilen üç yayınevinin hazırladığı ders kitapları seçilmiştir. Araştırma kapsamında üç kitabın fiziksel özellikleri ve dil bilgisi kavramlarının tanımları ile ilgili eksiklikleri karşılaştırmalı şekilde ortaya konmuştur.

- Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre şu yargılara ulaşılmıştır:
- Kitapların alt kısımları, kapakları ve baskı özellikleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan ders kitapları yönetmeliğinde yer alan usul ve esaslara tam olarak uygun olmadığı görülmüştür.
- Kitaplarda grafiklere yer verilmemiş, tablolar ve şemalar da çok az sayıda kullanılmıştır.
- Görsel materyaller büyük oranda edebî metinler içinde kullanılmıştır.
- Kapsam olarak dil bilgisi bölümlerinden biçim bilgisi büyük yer kaplamış; söz dizimi, anlam ve ses bilgisi başlıkları ise üstünkörü ele alınmıştır.

- Terimler bağlamında kıyaslandığında belirli bir ortak terim birliğinin olmadığı görülmüştür.
- Dil bilgisi terimleri ile ilgili ortaya konulan tanımlamaların kimileri işlenecek olan konunun açıklanması noktasında yetersiz kalmaktadır.
- Dil bilgisi konuları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan içerik ile sıralama noktasında uyumlu değildir.
- Kitaplar, örneklerden yola çıkarak tanım ve kuralları öğretmeye çalışmaktadır.
- Edebî metinlerde ele alınan dil bilgisi konularının kavratılması ile ilgili örnekler metin içinde çok az sayıdadır.
- Analiz yapma, sentezleme ve konuların değerlendirilmesi gibi daha yüksek seviyede düşünme becerisine dönük sorular sorulmamaktadır.

Gerçekleştirilen çalışmaların genelinde öğretmen görüşleri odak noktasına alınarak sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Kimi çalışmalarda Türkçe ders kitapları dil bilgisi konuları bağlamında ele alınmış ve bu konuların öğretilmesi sırasında karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin elde edilmesinde ağırlıklı olarak çalışmalarda anket uygulaması kullanılmıştır. Çalışmaların bir bölümünde kitaplara eleştiriler getirilirken bir bölümünde de öğretmenler görüşleri ışığında dil bilgisi öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan “araştırma modeli”, araştırmadaki “evren ve örneklem”, “veri toplama araçları”, “veri çözümleme teknikleri” açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada “betimsel tarama (survey) modeli” esas alınmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve hali hazırda mevcut olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, araştırmaya mevzu olan olay, olgu, durum veya nesne, kendi şartları içinde var olduğu gibi tanımlanmakta, herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmemektedir. Bu çalışmada Türkiye’deki okullarda okutulan bazı Türkçe kitaplarında görevli sözcüklerin ne şekilde ele alındığı üzerinde durulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkçe öğretim programları ve bu dönemlerde kullanılan 6. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Türkçe öğretim programlarının görevli sözcükler konularıyla ilgili bölümleri teşkil etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın evreninde yer alan konular bakımından literatür tarama çalışması gerçekleştirilmiş ve kaynaklar tespit edilmiştir. Görevli sözcüklerin Türkçe ders kitaplarında nasıl incelendiğinin anlaşılması amacıyla, MEB Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, Evrensel İletişim Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, Koza Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Bilfen Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı veri toplama araçları olarak seçilmiştir.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Elde edilen veriler marifetiyle araştırmanın bölümleri belirlenmiştir. Bölümler sınıflandırılırken alt bölümler de ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Evrensel İletişim Yayınları, Koza Yayınları ve Bilfen Yayınları tarafından hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitaplarında görevli kelimelerin ne şekilde işlendiğine dair incelemelere yer verilecektir.

4.1. MEB Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

Doğa ve Evren teması bağlamında Edat, Bağlaç ve Ünlem kavramları işlenmiştir.

Edat, tek başına iken bir anlamı olmayan fakat ad ve ad soylu kelimelerin ardından gelerek sonuna geldiği sözcük ile cümlede bulunan diğer sözcüklerin arasında anlamsal ilişki kurma görevi üstlenen, gramer görevli bağımsız kelimedir (Korkmaz, 2007a: 79). Edat kelimelerin arasında ilişki kurmaya yarayan sözcük olup, bir sözcüğün ardından gelir ve bu sözcük ile diğer sözcük arasında ilişki kurma görevini görür (Hengirmen, 1999: 220). Öğrencilerin edatların sözcükler arasında anlamsal ilgi kurmaya yarayan görevli sözcükler olduğu tanımının (Erol ve diğerleri, 2007: 258) yapılması istenmiştir.

Eldeki bu tanımlara bakarak edatların sözcükler arasında meydana getirdikleri ilgi ve tek başına kullanılamamaları durumu üzerinde durulmuştur. Edatlara ilişkin örnek cümlelerde farklı anlam ilişkileri belirtilmiştir.

Söz içinde yer alan birden fazla sözcük, sözcük grubu ya da cümleyi birbirlerine bağlayan ve bunların arasında farklı açılardan ilişki kuran görevli kelimelerdir (Korkmaz, 2007a: 32). Eş görevi olan kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri farklı anlam ve görev ilişkileri kurarak birbirine bağlama görevi üstlenen sözcüktür (Hengirmen, Mehmet 1999: 49). Öğrencilerin bağlaçların iki sözcük ya da cümleyi birbirine bağlayan görevli sözcükler olduğu tanımının (Erol ve diğerleri, 2007: 259) yapılması istenmiştir. Tanımların sonrasında bağlaç konusu ile ilgili birkaç örneğe de yer verilmiştir.

Konuşan kişinin sahip olduğu korkuları, sevinçleri, şaşkınlıkları ve benzer duyguları ve heyecanları etkili bir biçimde ve kısaca anlatabilmesi, seslenebilmesi için kullanabileceği kısmen bağımlı sözcükler grubuna giren sözcük veya sözcüklerdir (Korkmaz, 2007a: 224).Sevinç, üzgünlük, kızgınlık, şaşkınlık ve korku gibi duyguları belirtmeye yarayan, doğal seslerin yansıtma yoluyla seslendirilebildiği ve bir kimseyi çağırmak amacıyla kullanılan sözcükler (Hengirmen, 1999: 378).Ünlem kavramıyla ilgili ortaya konulan tanım ile sözlüklerde yer alan tanımlar birbirine benzemektedir.

Kavram açıklamasından sonra öğrencilerin edat, bağlaç ve ünlem türünde olan sözcükleri etkinlik kapsamında bulmaları istenmiştir. Kavramlara ilişkin son etkinlikte de öğrencilerin bu kavramları işlevlerine uygun şekillerde cümle içinde kullanmaları istenmiştir.

Temada işlenen son iki metinde öğrencilerin sözcükleri cümle içinde değişik görevler yükleyerek kullanmaları ve altı çizili sözcükleri türlerine göre eşleştirmeleri için hazırlanan etkinlikler bulunmaktadır. Buna ek olarak sözcük türlerini ve sıfat tamlamalarını bulmalarını amaçlayan etkinlikler de yer almaktadır.

Genel anlamda kitap içinde yer alan kavramlara ilişkin getirilen tanımlamalar sözlükte yer alan tanımlamalara benzemektedir. Bu kavramların kavratılması noktasında tanımlar ön plana alınmamıştır. Tanımların öncesinde kavramları sezdirmeyi amaçlayan etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerin sonrasında öğretmenlerin, kavram tanımlarını yapmaları istenmektedir. Tanımların yapılmasından sonra kavramların öğretilmesini pekiştirme amaçlı etkinlikler bulunmaktadır. Tüm kavramlar için sezdirme ve edinilen bilgileri uygulama amaçlı çok sayıda etkinlik bulunmaktadır.

Dil bilgisi kavramlarının öğretimi konusunda ezberci eğitimden uzaklaşmıştır. Kimi yerlerde kuralların ardından örnekler verilmiş, kimi yerlerde de örnekler kuralların içerisine konulmuştur. Kavram tanımlamaları yapılırken öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önünde bulundurularak cümlelere yer verilmiştir. Bu tanımların öncesinde öğrencilerin tanımlaması yapılacak olan kavrama dikkatlerini çekebilmek için etkinliklerde çeşitli sorulara yer verilmiştir.

4.2. Evrensel İletişim Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

Doğa ve Evren teması bağlamında Edat, Bağlaç ve Ünlem kavramları işlenmiştir. İlk metinde bağlaç kavramı ele alınmıştır. İlk aşamada metin içinde bulunan şu cümlelerin tahtaya yazılması istenmiştir:

“Seçme ve oy kullanma on sekiz yaşını dolduran her Türk vatandaşının görevidir.”

Bağlacın bu cümleye kattığı anlam ve sözcüğün kendi anlamı ayrı ayrı öğrencilere sorulacaktır. Öğrencilerin verdikleri cevapların ardından çalışma kitabında yer alan etkinlikler yapılacaktır. Etkinlikte kendilerine sunulan cümleler öğrenciler tarafından incelenecek ve sonrasında aşağıdaki sorular cevaplanacaktır:

1. Altı çizili sözcükler tek başlarına kullanıldığında bir anlam taşırlar mı?
2. Altı çizili sözcükler cümleden çıkarıldığında cümlelerin anlamında bozulma olur mu?
3. Altı çizili sözcüklerin cümlede üstlendiği görevi işaretleyiniz.
 - a. Sözcük ya da cümleleri birbirine bağlamak için kullanılmıştır.
 - b. Sözcükler arasında benzerlik ilişkisi oluşturmuştur.

Etkinlikten sonra bağlaç ile ilgili şu tanımlama öğrencilere açıklanacaktır: Eş görevli sözcükler veya anlamca ilişkili cümleleri birbirlerine bağlayan sözcüklere bağlaç denir (Güngüt ve Karaatlı, 2007: 116). Yapılan bu tanımlama sözlüklerde yer alan tanımlamalara benzemektedir. Öğrencilerin anlayacağı seviyede kısa ve öz bir anlatıma sahiptir. Bu açıklamadan sonra öğrencilere bağlaçların cümle içindeki görevlerini kavramasına yönelik etkinlikler yaptırılacaktır. Öğrenciler bu etkinliklerin birincisinde, cümle içerisinde bulunan bağlaçların görevlerini bulacaklar, diğerinde ise verilen cümlelerde bulunan bağlaçları belirleyeceklerdir. Son etkinlikte ise öğrenilenlerin pekiştirilmesi için hazırlanmış olan etkinlik öğrencilere yaptırılacaktır. Bu etkinlikte verilen cümlelerde kullanılan bağlaçların yerine aynı anlamı karşılayan farklı bağlaçlar getirilecektir.

Temada yer alan ikinci metinde ünlem kavramı ele alınmıştır. Öğretmen ilk adımda tahtaya “Aaaa! Hiç de öyle değil!” ve “Veli Dayı!.. Veli Dayı!..” cümlelerini yazacaktır. Ardından bu örneklerle ilgili öğrencilere sorular sorulacaktır. Sonrasında öğrenciler, öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliği gerçekleştireceklerdir. Etkinlik kapsamında öğrencilerden, verilen cümlelerde altı çizili olan sözcüklerin cümleye kattığı anlamları

bulmaları istenmiştir. Bu etkinlikten sonra öğretmen şu açıklamayı yapacaktır: “Korku, sevinç, heyecan, acıma, şaşma, pişmanlık, özlem gibi duygusal durumları canlı olarak anlatma kimi zaman da bir kişiye seslenme görevini üstlenen sözcüklere ünlem denilir” (Güngüt ve Karaatlı, 2007: 224). Yapılan bu tanımlama sözlüklerde yer alan tanımlamalara benzer yapıdadır. Bu açıklamadan sonra öğretmenin şu konuyla ilgili de bilgi vermesi istenmiştir: “Ünlemler asıl olarak ünlem olan sözcüklerden oluştuğu gibi, cümle içinde ünlem anlamı kazanan diğer sözcüklerden de oluşabilmektedir. Bu açıklamanın ardından konuya dikkat çekebilmek için aşağıdaki cümleler tahtaya yazılır (Güngüt ve Karaatlı, 2007: 224).

Eyvah! Hasta fenalaştı. (Asıl ünlem olan sözcük)

Koşun! Yangın çıktı. (Cümlede ünlem anlamı kazanmış)

Bu örneklerden sonra çalışma kitabında bulunan etkinlikler yaptırılacaktır. Etkinliklerde öğrenciler, kendilerine verilen cümlelerde boş bırakılan yerlere ünlem olan sözcükleri yerleştireceklerdir.

Temada yer alan üçüncü metinde edat kavramı incelenmiştir. Edatlarla ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesinden sonra metinde bulunan şu açıklama belirtilecektir: “e”, “ile”, “ancak”, “yalnız” vb. kimi sözcükler hem edat hem de bağlaç görevinde kullanılabilir. Fakat kullandıkları cümledeki durumlarına göre tür özelliği kazanır” (Güngüt ve Karaatlı, 2007: 124). Bu açıklamadan sonra öğrencilere pekiştirme etkinlikleri yaptırılacaktır.

Temada işlenen dördüncü metinde sözcük türleri konusu ile ilgili pekiştirme etkinlikleri bulunmaktadır. Bu metinde bir sözcüğün cümleler içinde farklı tür ve görevlerde kullanıldığı gösterilmiştir. Etkinlik kapsamında ilk olarak şu dize tahtaya yazılacaktır:

“Ardından başlamış tırmanmaya dağlara doğru.”

Öğrencilere bu cümlede bulunan “doğru” sözcüğünün görevi sorulacaktır. Alınan cevapların ardından “doğru” sözcüğünün de diğer bazı edatlar gibi kullandıkları cümledeki durumlarına bağlı olarak tür özelliği kazandığı söylenecektir (Güngüt ve Karaatlı, 2007: 235). Bu açıklamadan sonra çalışma kitabında bulunan etkinlikler yaptırılacaktır. İlk etkinlikte öğrenciler, verilen cümlelerde altı çizili sözcüğün hangi görevde kullanıldığını bulacak, ikinci etkinlikte verilen cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin görevlerini ait oldukları

bölüme (sıfat, edat, bağlaç) göre işaretleyeceklerdir. Son etkinlikte ise verilen cümlelerdeki sözcüklerin cümle içindeki görevleri öğrenciler tarafından belirlenecek ve bu sözcük farklı görevlerle cümle içinde kullanılacaktır.

Temada yer alan son metinde edat kavramı ele alınmıştır. Metine göre edat şöyle tanımlanmaktadır: “Kendi başına bir anlamı bulunmayan, kullanıldıkları cümle içinde bulunan farklı sözcükler arasında benzerlik, eşitlik, neden, amaç, yön vb. amaçlarla anlamsal ilgi kuran sözcüklere edat denir” (Güngüt ve Karaatlı, 2007: 214). Burada yapılan tanımlama sözlüklerde yapılan tanımlamalarla benzerlik göstermektedir. Bu açıklamadan önce metin içinden alınan bazı cümleler tahtaya yazılacaktır. Bu cümlelerde altı çizili olan sözcüklerin cümleye kattığı anlam öğrencilere sorulacaktır. Ardından öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinlik öğrencilere yaptırılacaktır. Etkinlik ile verilen cümleler öğrenciler tarafından incelenecek ve sonra şu sorulara cevap vermeleri istenecektir:

1. Altı çizili cümleler tek başlarına kullanıldığı zaman anlamlı mıdır?
2. Yukarıda bulunan cümlelerde altı çizili olan sözcüklerin cümlelere kattıkları anlamları belirtiniz?

Öğrencilerin edindikleri bilgileri pekiştirmeleri için hazırlanan son iki etkinlik de uygulanacaktır. Bu etkinliklerin birincisinde öğrenciler, cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun edatlar yerleştireceklerdir. İkinci etkinlikte ise paragraf içinde geçen edatları öğrencilerin bulması istenecektir.

4.3. Koza Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

Okuma Kültürü teması bağlamında Edat, Bağlaç ve Ünlem kavramları işlenmiştir. İlk metinde işlenen konu (sıfatlar ve isimler) bu araştırma konusu kapsamında olmadığı için burada yer verilmemiştir. İkinci metin ise edatlar ve bağlaçları ele alınmıştır. Öncelikli olarak öğrenciler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliği gerçekleştirecektir. Bu etkinlik kapsamında kutucuklar içinde verilen edatlar ve bağlaçlar “Fosiller” başlıklı metinde boş bırakılan yerlere yerleştirileceklerdir. Etkinliğin ardından öğretmen bu sözcüklerle diğer sözcüklerin tür olarak farklarını öğrencilere kavratacaktır. Edatların ve bağlaçların tek başına belirli bir anlamının olmadığı ve cümle içerisinde bir görev üstlenerek anlam kazandıkları (Kapulu ve diğerleri, s. 83) öğrencilere anlatılacaktır.

Edatların (araç, zaman, sebep, eşitlik, yer-yön ilgisi kurmak vb.) ve bağlaçların

(anlamca ilgili söz öbeklerini, aynı göreve sahip sözcükleri, anlamca ilgili cümleleri bağlama görevli) cümle içindeki görevini belirgin hâle getirebilmek amacıyla 8. etkinlik yaptırılacaktır. Edatlar ve bağlaçlar konusunda yapılan bu açıklamadan sonra konunun pekiştirilmesi amacıyla kılavuz kitabında bulunan atasözleri ile etkinlikler yapılacaktır.

Okuma kültürü temasında yer alan üçüncü metinde ünlemler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin metin içinde yer alan “şaşkınlık”, “merak”, “korku”, “heyecan” vb. duygu bildiren sözcükleri tespit etmesi istenecektir. Sevinç, seslenme, kıvanç, korku, acı, telaş, mutluluk, kızgınlık, şaşkınlık vb. duygusal konuların yansıtılabilmesi için sözcüklerin cümle içinde ünlem görevi ile kullanıldığı öğrencilere söylenecektir (Kapulu ve diğerleri, s. 201). Ünlem konusunda yapılan bu açıklamadan sonra öğrenciler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliği yapacaktır. Etkinlik kapsamında verilen cümleler içinde bulunan boşluklara uygun ünlemler getirilecektir.

Koza Yayınları tarafından hazırlanan Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında dil bilgisi kavramlarını öğretmek için kavram tanımlamalarının öncesinde konuya ilişkin kavramlarla ilişkili sezdirme aktiviteleri yer almaktadır. Kavram tanımlarına örnekler aracılığı ile ulaşılmaktadır. Dil bilgisi kavramlarının öğretilmesi için ezberden uzaklaşma çabası göze çarpmaktadır. Konular öğretmeni değil öğrenciyi merkeze alacak şekilde tasarlanmış ve sunulmuştur. Öğrenci çalışma kitabı içeriğinde de kavramların kavratılması ve hatırlanması amacıyla etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmen Kılavuz Kitabı içeriğinde yer verilen örnek ve alıştırmalar da konu pekiştirmesi bakımından yeterli düzeydedir.

Dil bilgisi kavramlarına ilişkin getirilen tanımlamalar, dil bilgisi terimleri sözlüklerinde bulunan tanımlamalara benzemektedir. Ayrıca tanımlar öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak kısaltılıp özetlenme yoluna gidilmiştir.

4.4. Bilfen Yayınları İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

Öğretmen Kılavuz Kitabında edat, bağlaç ve ünlemler sözcük türleri başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Başka bir anlatımla edat, bağlaç ve ünlemler, isim, sıfat ve zamir gibi sözcük türü olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen Kılavuz Kitabının başında edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevlerini ve

cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerinin öğrencilere kavratılması ve bu kelimelerin işlevlerine uygun olarak kullanılması amaçlarına yer verilmiştir.

Edatlar, tek başlarına anlamları olmadığı halde cümledeki sözcükler ve kavramlar arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran sözcükler olarak tanımlanmıştır. Edatların genellikle tek başlarına bir anlamlarının olmadığı, anlam ilgisi kurdukları sözcükler ve söz öbekleri yardımıyla bir anlam kazandıkları ve cümleden çıkarılınca köklü anlam değişikliklerine yol açtıkları belirtilmiştir.

Edat olan başlıca sözcükler; tek başına kullanılan edatlar (ile, sadece, ancak, yalnız, tek, üzere, için gibi, kadar, sanki vb.), -a, -e hal ekiyle kullanılan edatlar (-a, -e kadar, -a, -e doğru, -a, -e karşı, -a, -e rağmen, -a, -e göre vb.) ve -den, -dan hal ekiyle kullanılan edatlar (-den, -dan beri, -den, -dan itibaren, -den, -dan önce, -den, -dan başka vb.) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Bazı sözcüklerin edat olabileceği gibi kullanıldığı cümleye göre değişik görevlerde de bulunabileceği konusu üzerinde durulmuştur.

Örneğin: Doğru (*sıfat*) yoldan şaşmamalıyız.

O, her zaman doğru (*belirteç*) konuşurdu.

Adam eve sabaha doğru (*edat*) gelebilmişti.

Edatların genellikle kendilerinden önceki sözcüklerle sıfat veya belirteç öbeği oluşturacağı belirtilmiştir.

Örneğin: Bana hep yabancı gibi (*belirteç*) davranıyor.

Çocuk buz gibi (*sıfat öbeği*) suyu içti.

Edatların isim çekim eki aldıklarında isimleşecekleri açıklanmıştır.

Örneğin: Onun gibisi (*isim*) az bulunur.

Bu kadarı (*isim*) da fazla.

Genellikle tek başlarına anlamları olmayan, cümlede eş görevli sözcükleri, söz öbeklerini veya cümleleri birbirine bağlamaya yarayan sözlükler bağlaç olarak tanımlanmıştır. Bağlaçların genellikle yerlerine uygun başka bir bağlaç ya da noktalama işareti gerilebileceği belirtilmiştir. Bağlaçlar cümleden çıkarılınca genellikle anlamının

bozulmadığı ancak anlamda daralma yaşandığı vurgulanmıştır.

Örneğin: Sevgi de bizimle geldi. (Sevgi'den başka kişiler de bizimle geldi.)

Sevgi bizimle geldi. (Sevgi bizimle geldi.)

Bağlaç olan başlıca sözcükler; sıralama bağlaçları (ve, ile), karşıtlık ifade eden bağlaçlar (ama, fakat, yalnız, lakin, ancak, ne var ki, ne yazık ki, oysaki, halbuki, oysa), özetleme ifadesi taşıyan bağlaçlar (kısacası, özetle, öyleyse demek ki), pekiştirme ifade eden bağlaçlar (hatta, üstelik, bile, de, dahi), eş değerlik ifade eden bağlaçlar (veya, ya da, yahut, veyahut), karşılaştırma ifade eden bağlaçlar (ne... ne, hem... hem vb.), gerekçe ifade eden bağlaçlar (mademki, çünkü, neyse ki, zira, yoksa) ve koşul ifade eden bağlaç (ki) şeklinde sınıflandırılmıştır.

“Yalnız” ve “ancak” sözcüklerinin hem edat hem de bağlaç olarak kullanılabileceği, bu sözcüklerin cümleden çıkarılıp yerine “ama” sözcüğünün getirilebilmesi halinde bağlaç, “sadece” sözcüğünün getirilebilmesi halinde ise “edat” olacağı belirtilmiştir.

Örneğin: Bu sorunu yalnız/ancak (edat ‘sadece’) sen çözersin.

Bugün işe gideceğim yalnız/ancak (bağlaç ‘ama’) erken çıkacağım.

Sevinme, kızma, korku, acıma, şaşma gibi ansızın beliren coşkulu duyguları; anımsama, çağırma, seslenme gibi kavramları anlatan sözcükler ünlem olarak tarif edilmiştir. Ünlemler asıl ünlemler ve anlamca sonradan ünlem olan sözcükler olarak iki gruba ayrılmıştır.

Asıl ünlemler, tek başına anlamı olmayan, cümlede değişik duyguları anlamlandıran sözcükler olarak betimlenmiştir. (ah, vah, eyvah, tüh, of, üf vb.)Anlamca sonradan ünlem olan sözcükler ise isim, fiil gibi farklı görevdeki sözcüklerin cümledeki kullanımlarına göre ünlem olabilmesi şeklinde açıklanmıştır.

Örneğin: Bu köpek artık evimizde yaşasın. (Eylem)

Yaşasın, sınavı kazandım! (Ünlem)

Ünlem olan sözcüklere çekim eki geldiğinde sözcüğün ünlem özelliğini kaybedeceği ve isim olacağı belirtilmiştir.

Örneğin: Ah, gençlik yılları da geçti gitti! (Ünlem)

Kimsenin ahı kimsede kalmaz. (İsim)

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe dil bilgisi yapısı içinde biçim bilimin kapsamında bulunan sözcük türleri ve türlerin sınıflandırması konusu geçmişten beri dil bilgisi üzerine çalışan uzmanlar arasında görüş birliğine varılamayan konulardan biri olmuştur. Kapsamının geniş olması bu konuya ilişkin çok sayıda görüşü ve problemi de beraberinde getirmiştir. Bu sebeple tez çalışması kapsamında ele alınmaya çalışılan sözcükler ve türleri farklı kaynaklardan elde edilen veriler eşliğinde incelenmiştir. Tez çalışmasında özellikle görüş ayrılıklarının yaşandığı noktalar üzerinde de durularak bu konuda bir birliktelik ihtiyacı olduğuna vurgu yapılmıştır. Çalışma sonucunda sözcükler ve türleri ile ilgili bazı yargılara ulaşılmıştır.

Öncelikle sözcük tanımlaması ile ilgili çok sayıda farklı tanımın olduğu ortadadır. Fakat kimi dil bilgisi kitaplarında sözcük kavramı “tek başınayken bir anlamı olan dil ögesi” olarak açıklanmıştır. Bu tanımın tartışmaya yol açan tarafı ise tek başlarına bir anlam ifade etmeyen görevli sözcüklerin sözcük olarak değerlendirip değerlendirilemeyeceği konusu olmuştur.

Öğrencilerin sunulan konuları anlayabilmesi ve kavrayabilmesi için okullarda gösterilen konulardaki kavram karmaşalarının ve görüş ayrılıklarının önüne geçilmesi gerekliliği bulunmaktadır. Bu noktada sözcük türlerinin tanımı ve sınıflandırması ile ilgili karmaşanın da ortadan kaldırılması önem arz etmektedir. Türkiye Türkçesindeki en tartışmalı konuların başında, kuşkusuz, sözcük türlerinin sınıflandırması gelmektedir. Sözcük türleri için yapılan belirli bir kritere dayanmadan sekiz tür olarak ele alındığı sınıflandırma okullarda okutulan ders kitapları içinde yer almıştır. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde öğrencilere okutulan kitaplarda farklılık göstermemektedir. Fakat yükseköğretim seviyesinde okutulan kitaplarda, akademik düzeyde hazırlanan kitaplarda bu sınıflandırma türü farklılaşmaktadır. Bu farkın nedeni araştırmacıların ve yazarların farklı kriterleri ele alarak değerlendirme yapmalarıdır.

Sözcük türlerinin sınıflandırılması noktasında genel olarak sözcüklerin anlamının ve görevinin ön planda tutulduğu görülmektedir. Ancak yeni dönem yaklaşımlarda sözcüklerin cümle içindeki sıklığına, türetildiği köklere göre de değerlendirildiği görülmektedir.

Türlerin sınıflandırılması konusunda önemli görüş ayrılıklarının başında edat, bağlaç ve ünlemler konusu gelmektedir. Kimi araştırmacı ve yazarlar bağlaçların ve ünlemlerin edatlar gibi tek başlarına bir anlamının olmaması nedeniyle üç türü de aynı başlık altında göstermişlerdir. Görevli sözcükler başlığı altında her sözcük için farklı görevlerin olduğu belirtilmiştir. Bu grupta yer alan ünlemler ise farklı bir duruma sahiptir. Özellikle asıl ünlemler başlığında yer alan ünlemlerle ünlem görevi üstlenen farklı diğer sözcükler farklı anlamların anlatılması açısından duyguları ve heyecanları gösterdikleri için bunların ayrı bir başlık altında incelenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Kesin sınırlarla birbirinden ayrılan edat, ünlem ve bağlaçların anlamları ve görevleri bakımından, gerçekleştirilecek ayrıntılı araştırmalar sonucunda farklı türler olarak sınıflandırılmasının doğru olacağı öngörülmektedir.

Dil bilgisi konusunda öğrencilere eğitim verilirken kullanılan ders kitaplarının incelenmesi sonucunda tür sınıflandırması ile ilgili görev, anlam ve yapı kriterlerinin esas alındığı belirlenmiştir. Literatürde Korkmaz (2003), görevleri ve anlamları benzeyen ek ve edatların birbirlerinden farklı olduğunu, buradaki en önemli ayrımın da şekil olarak birinin ek, diğerinin ise bağımsız bir kelime olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Edatların görev bakımından ad çekim eklerine göre daha geniş kapsamlı olması ve eke benzeyen edatlar (ile > -le) dışında diğer edatların ses yapısı açısından değişime uğramaması da ekler ve edatların farklı türler olduğu düşüncesini desteklemektedir. Bu nedenlerle bu tez çalışmasında da edatlar hem dilin bütününde hem de cümle içinde diğer bütün türlerden ayrı bir dil bilgisi ögesi olarak ele alınmıştır. Nitekim bu çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarının bu yaklaşımı teyit ettiği tespit edilmiştir.

Bu tez çalışması kapsamında, Banguoğlu (1995) ve Korkmaz'ın (2003) ünlemler konusuna ilişkin incelemeleri esas alınarak bir sınıflama tercihi yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre asıl ünlemler haricinde ünlemler başlığı altında bulunan yansıma sözcükler ve ünlem yerine kullanılan sözcüklerin şekilsel incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Bunlar da kendii içinde yalın, bileşik ya da öbekleşmiş durumda ünlemler şeklinde iki sınıfta ele alınmıştır. Bunlardan herhangi bir ek veya sözcüğün yardımı ile genişlemeye maruz kalmamış, kök

durumda olanlaryalın ünlemlerdir. Diğer i se iki sözcüğün bir araya gelmesi, bir arada kullanılması ve ikileme yapılması ile meydana gelmiş bileşik-öbekleşmiş ünlemlerdir. Bu bağlamda ünlemler konusunda literatürde ortaya konan yaklaşımların, bu çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarına yansıtıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak sözcük türlerinin belirlenmesi ve sınıflandırılması ile ilgili var olan farklılıklar ve görüş ayrılıkları konu üzerinde farklı çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmaların da özellikle öğrencilerin işini zorlaştırmaması adına ayrı ayrı türler hâlinde yapılması gerekliliği savunulmaktadır. Okul düzeyinde durum bu iken akademik düzeyde tür ve sınıflandırmalarda farklı kriterler ve başlıkların ortaya çıkması ise kaçınılmazdır. Zira tarihî gelişim içinde yaşayan bir varlık olan dilin de kullanılan sözcüklerinin değişime ve yeniliğe duyarsız kalması olası değildir.

Metinlere dayanan dil bilgisi öğretimi süreçlerinde sezdirme esastır. Buna bağlı olarak öğrencilerin dil kuralları ile ilgili bilgileri kavramaları kolaylaşmaktadır. Bu nedenle öğrenciler öncelikli olarak dilin kurallarını sezebilecekleri metinleri ele alırlar ve sonra kurala ilişkin görevleri yerine getirirler. Bu çalışma tarzında öğretmenler dersin başlangıcında öğrencilere metinleri okumaları için süre vermelidir. Metnin okunması sırasında konuya ilişkin dil bilgisi kazanımlarına yönelik bilgilerle öğrencilerin dikkatleri çekilir ve konuya ilişkin sezdirilme çalışması yapılmış olur. Gerekli durumlarda metnin iki defa okunması da sağlanabilir. Dil bilgisi ile ilgili konular kurallara dayandıkları için özellikle ilköğretime devam eden çocuklarda kimi noktalarda zorluklara neden olabilmektedir. Bu durumu kolaylaştırmak amacıyla dil bilgisi öğretimi süreçlerinde dil bilimi verileri de sürece dâhil edilmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin dil gelişimleri üstüne detaylı araştırmalar yapılması ve hangi dil bilgisi konusunun hangi düzeyde (sınıfta) verileceği ile ilgili bilimsel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılar Türkçe öğretimi ve gramer tercüme metodu. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-45.
- Ağar, M. E. (2001). *Eski bir öğretim Türkçe'nin usûl-i tedrisi*. İstanbul: Pamuk Yayıncılık.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili*, 31(285), 423-434.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atabay, N., Kutluk, İ. ve Özel, S. (1976). *Sözcük türleri I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi üretken dönüşümlü dil bilgisi kuramının kısa bir tanıtımı*. Ankara.
- Baldan, N. (2009). *Yeni program 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime serveti ve güçlük seviyesi* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Manisa.
- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin grameri*. 4. Bası. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başkan, Ö. (1975). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri. *Türk Dili*, 285, 435-438.
- Bilfen Yayıncılık Kurulu (2018). *Türkçe seyir defteri, öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Bifen Yayıncılık.
- Bilgegil, K. (1984). *Türkçe dilbilgisi*. 3. Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (1996). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Cem Yayınevi Kültür Dizisi.
- Calp, M. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademe öğrencilerinin dil bilgisi becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Çotuksöken, Y. (2001). *Örnekli uygulamalı Türk dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Demirel, Ö. vd. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deny, J. (1941). *Türk dili grameri (Osmanlı Lehçesi)*. (çev. Ali Ulvi Elöve). İstanbul:

Maarif Vekâleti Yayını.

- Dilaçar, A. (1971). *Gramer: tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi* (s. 83-145). TDAY-Belleten.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ediskun, H. (1985). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2002). *Çağdaş Türk dili*. İstanbul: Grafiker Yayınları.
- Eldemir, A. (1980). *Saussure'den sonra yapısal dilbilimle sözdizimi konusundaki tutumlar, yöntemler ve üretici dilbilgisinde Chomsky. Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdem, İ.(2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*(Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ergin, M. (1997). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Erol, A. vd. (2007). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güngüt, G. ve Karaatlı, Ş. (2007). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Evrensel İletişim.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). *Türk dilinde edatlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Hengirmen, M. (1995). *Türk dil bilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dil bilgisi ve dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 209-308.
- İşeri, K. (2007). *6. sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim türkçe programının amaçlarına uygunluğunun incelenmesi*. Ankara: Tömer Yayınları.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*(Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Kapulu, A. vd. (2007). *İlköğretim 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Karadüz, A.(2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Karadüz, A. (2006), İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi.*Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,21, 13-31.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*(Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Kılıç, A. ve Serdal, S. (2002).*Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (2007), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koç, N. (1996). *Yeni dilbilgisi*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1999). *Türkiye Türkçesinde ünlem* içinde (s. 473-475). Türk Gramerinin Sorunları II. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 718.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007a). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. vd. (1997). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006).*İlköğretim (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (1981). *Türkçe eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2016). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öz, M. F. (2001).*Uygulamalı Türkçe öğretimi*, İstanbul: Arı Yayıncılık.
- Özbay, Murat. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* Ankara: Öncü Kitap.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*, Bursa: Ezgi Yayınları.
- Özel, S. ve Atabay, N. (1976). *Sözcük türleri II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pul, M. (2002). *Türkiye Türkçesinde edat*(Yayınlanmamışyüksek lisans tezi).Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezer, A. vd. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara:Anadolu Üniversitesi Açık

Öğretim Fakültesi Yayınları.

Taşkaya, S. M. (2002).*Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri*(Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2018)

Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim, temel kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Vural, G. (1996). Dil öğreniminde öğrencinin, öğretmenin ve ortamın öğrenime etkileri.*Tömer Dil Dergisi*,(44).

Yanpar, T. (2005).*Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 1. Baskı. Ankara: ArıYayıncılık.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Halime Balkan		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2012-2016
Tez Başlığı	Dil Bilgisi Eğitiminde ve Öğretiminde Görevli Sözcüklerin Betimlenmesi Üzerine Bir İnceleme		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Caner Kerimoğlu		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

