

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF YAZILI
ANLATIMLARINDAKİ SES OLAYLARI, NOKTALAMA, İMLÂ
HATALARI VE ANLATIM BOZUKLUKLARININ
DÜZELTİLMESİNDE İPUCU VE GERİ BİLDİRİM
TEKNİKLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
KENAN PEKAZ

DANIŞMAN
YARD. DOÇ. DR. HİDAYET ÖZCAN

BOLU, 2007

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF YAZILI
ANLATIMLARINDAKİ SES OLAYLARI, NOKTALAMA, İMLÂ
HATALARI VE ANLATIM BOZUKLUKLARININ
DÜZELTİLMESİNDE İPUCU VE GERİ BİLDİRİM
TEKNİKLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
KENAN PEKAZ

DANIŞMAN
YARD. DOÇ. DR. HİDAYET ÖZCAN

BOLU, 2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLİĞÜNE,

Kenan PEKAZ’a ait “İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları Ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesinde İpucu Ve Geri Bildirim Teknikleri” adlı çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 18.07.2007

Akademik Ünvanı ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yard. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN

Üye : Yard. Doç. Dr. Ali ATALAY

Üye : Yard. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**EİGHTH CLASS AT PRIMARY SCHOOL PUNCTUATION, SPELLING
AND EXPRESSION MISTAKES IN WRITTING SKILLS THE EFFECTS OF
CLUES AND KNOWLEDGE TRANSFORMATION ON THE CORRECTION
MISTAKES****Kenan PEKAZ****The Thesis Of Master Of Arts****The Section Education of Turkish****The Thesis Educator Assistant Professor: Hidayet ÖZCAN****July 2007, The Total page 353**

Today because of the process in communication, the duty of language is increasing. Without doubt the fast development of technology affects the progress of language. At this point teaching Turkish must be given importance. Especially writing which is one the basic skills, can be paid attention by us. In this work it handles eighth classes students writing level, spelling rules in their writing, punctuation marks, phonetics, and what the expression mistakes, the effects of clues and knowledge transformation when these mistakes are corrected.

In this research eighth classes students at six primary schools in Türkeli / Sinop are participated. These students groups part into two groups. One of them is tester group and the other is controller group. The testers are 43 and the controller is 185.

The effects of knowledge transformation and clues are researched in this work. The students of two groups are examined three times. The total examinations are 684. They are done with ten days break. After the first exam these mistakes which are made by two groups are looked for carefully. At the end of the first examination the mistakes are showed only tester groups with knowledge transformation and clues way. The students understand their mistakes with this method both second and third exam. The lack of knowledge is completed with this way. Finally the tester's mistakes decrease % 80. The variation scale of controller group change lightly.

This research contains four parts. In this first part, there are the condition of the problem, the sentence of the problem, the subheading problems, the hypothesis of the research, the aim of the research, the importance of the research, limited ponits. In the second part, it handles language, native language, the education of the Turkish, writing skills, spelling rules, punctuation Marks, expression mistakes. In the third part, it tells the method of the research, the technique of the research, the universe and illustration of the research, the ways of collecting information. In the fourth part there are the diagnosis which are found during the research. The results which change to these diagnosis and interpretation and the suggestions which removed from the lacknessess.

Key words: Language, native language, the education of the Turkish, written expression, spelling rules, puntuation rules, spelling rules, mistakes of expression, method.

ÖZET

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF YAZILI ANLATIMLARINDAKİ SES OLAYLARI, NOKTALAMA, İMLÂ HATALARI VE ANLATIM BOZUKLUKLARININ DÜZELTİLMESİNDE İPUCU VE GERİ BİLDİRİM TEKNİKLERİ

Kenan PEKAZ

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN

Temmuz 2007, 353 Sayfa

İletişim süreçlerinin hızla ilerlediği günümüzde dile düşen görev de derinleşmiştir. Teknolojinin hızlı gelişimi ister istemez dilin hem kullanımını hem de gelişimini etkilemektedir. Bu bakımdan Türkçe öğretimine özellikle de temel dil becerileri içinde yer alan yazılı anlatıma gereken özen gösterilmelidir. Bu çalışmada Sinop ili Türkeli ilçesinde bulunan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının hangi düzeyde olduğu, yazılı anlatımlarındaki imlâ kuralları, noktalama işaretleri, ses olayları ve anlatım bozuklukları hatalarının neler olduğu ve bu hataların düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkileri araştırılmıştır.

Araştırma Sinop ili Türkeli ilçesindeki altı ilköğretim okulundaki sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu öğrenci grupları deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencileri 43, kontrol grubu öğrencileri de 185 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerine üçer yazılı sınav uygulanmıştır. Buna yönelik öğrencilere onar gün arayla toplam 684 yazılı sınavı uygulanmıştır. Birinci sınavdan sonra öğrenci gruplarının yaptığı hatalar tek tek tespit edilmiştir. Birinci sınav sonunda, yapılan hatalar, sadece deney grubu öğrencilerine geri bildirim ve ipucu yoluyla gösterilmiştir. Bu uygulama ikinci ve üçüncü sınavlarda da devam ettirilmiş, öğrencilerde bilgi eksikleri giderilmiş; bunun sonucunda deney grubu öğrenci hatalarında yüzde seksenlere varan düşüşler kaydedilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerindeki değişim oranları çok az farklılaşmıştır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın hipotezi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar yer almaktadır. İkinci bölümde dil, anadili, Türkçe eğitimi, yazılı anlatım, imlâ kuralları, noktalama işaretleri, anlatım bozuklukları, üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri bulunmaktadır. Dördüncü bölümde ise araştırma boyunca elde edilen bulgular ve yorumlar, bulgular ve yorumlara göre oluşan sonuçlar ve bu sonuçtaki eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Anadili, Türkçe Eğitimi, Yazılı Anlatım, İmlâ Kuralları, Noktalama İşaretleri, Anlatım Bozuklukları, Yöntem

Aileme

Eşime

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve bu tezin hazırlanması boyunca bana her türlü desteğini verip yol gösteren danışman hocam Yard. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN'a, bana gerekli desteklerini gösteren Yard. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL'e, Yard. Doç. Dr. Nezahat ÖZCAN'a, Yard. Doç. Dr. Zeki GÜREL'e Yard. Doç. Dr. Ali ATALAY'a ve diğer tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Görev yaptığım Akçabük İlköğretim Okulu'ndaki müdürüm Aydın ÖZTÜRK'e ve diğer öğretmen arkadaşlarıma, eğitimim boyunca bana destek verdiklerinden dolayı kendilerine teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam boyunca bana maddi ve manevi her konuda destek veren aileme teşekkürü bir görev bilirim. Özellikle eğitimim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, benimle birlikte çabalayan ve bana her durumda anlayış gösteren eşime teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ABSTRACT	iii
ÖZET	v
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvi

I. BÖLÜM

Giriş	1
1.1. Araştırma Problemi.....	2
1.1.1. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Hipotezi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	8

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR	9
2.1. Dil.....	9
2.1.1. Dilin Doğuşu.....	13
2.1.2. Dil Edinimi.....	16

2.1.3. Dil ve İletişim İlişkisi.....	19
2.1.4. Dil Öğretimi.....	23
2.2. Anadili.....	27
2.2.1. Anadili Öğretimi.....	28
2.3. Türkçe Eğitimi ve Öğretimi.....	31
2.3.1. Türkçe Eğitimi ve Öğretiminin Genel Özellikleri.....	34
2.3.2. Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	37
2.3.3. Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları....	41
2.4. Yazılı Anlatım.....	42
2.4.1. Yazılı Anlatımla Diğer Dil Becerileri Arasındaki İlişki	45
2.4.2. Yazılı Anlatımın Genel Özellikleri.....	49
2.4.3. Yazılı Anlatım Çeşitleri.....	52
2.4.3.1. Kontrollü Yazma.....	55
2.4.3.2. Serbest Yazma.....	56
2.4.3.3. Dikte Yazma.....	58
2.4.3.4. Güdümlü Yazma.....	59
2.4.3.5. Küme Çalışmaları.....	59
2.4.3.6. Araştırma-İncelemeye Dayalı Yazı Çalışmaları.....	60
2.4.4. Yazılı Anlatım Öğretimi.....	62
2.4.5. Yazılı Anlatımla Kazandırılmak İstenen Hedefler.....	67
2.4.6. Yazılı Anlatımda Uyulması Gereken İlkeler.....	69
2.4.7. Yazılı Anlatım Uygulamaları.....	73
2.4.8. Yazılı Anlatımda Planlama.....	79
2.4.9. Yazılı Anlatımda Konu Seçimi.....	83
2.4.10. Yazılı Anlatımla Kelime Bilgisi Arasındaki İlişki.....	90
2.4.11. Yazma Ödevleri.....	95
2.4.12. Yazılı Anlatımda Karşılaşılan Problemler.....	97
2.4.13. Yazılı Anlatımda Ölçme ve Değerlendirme.....	103
2.5. İmlâ Kuralları.....	104
2.5.1. Ses Olayları.....	107
2.5.1.1. Ünlülerle İlgili Ses Olayları.....	108

2.5.1.1.1. Büyük Ünlü Uyumu (Kalınlık-İncelik Uyumu).....	108
2.5.1.1.2. Ünlü Kalınlaşması.....	110
2.5.1.1.3. Ünlü İncelmesi.....	111
2.5.1.1.4. Küçük Ünlü Uyumu (Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu).....	112
2.5.1.1.5. Ünlü Düzleşmesi.....	113
2.5.1.1.6. Ünlü Yuvarlaklaşması.....	114
2.5.1.1.7. Ünlü Daralması.....	115
2.5.1.1.8. Ünlü Genişlemesi.....	117
2.5.1.1.9. Ünlü Düşmesi.....	118
2.5.1.1.10. Ünlü Türemesi.....	121
2.5.1.1.11. Ünlü Benzeşmesi.....	123
2.5.1.1.12. Ünlü Aykırılışması.....	125
2.5.1.1.13. Diftong Olayı.....	125
2.5.1.2. Ünsüzlerle İlgili Ses Olayları.....	126
2.5.1.2.1. Ünsüz Türemesi.....	127
2.5.1.2.2. Ünsüz Düşmesi.....	130
2.5.1.2.3. Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi).....	133
2.5.1.2.4. Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleşmesi).....	138
2.5.1.2.5. Ünsüz Aykırılışması.....	141
2.5.1.2.6. Ünsüz Göçüşmesi.....	144
2.5.1.2.7. Ünsüz Tekleşmesi.....	146
2.5.1.2.8. Ünsüz İkizleşmesi.....	148
2.5.1.2.9. Ünsüz Süreksizleşmesi (Ünsüz Patlayıcılaşması).....	151
2.5.1.2.10. Ünsüz Süreklileşmesi (Ünsüz Sızıcılaşması).....	152
2.5.1.2.11. Ünsüz Değişmesi.....	153
2.5.1.2.12. Türkçede Bulunmayan Ünsüzler.....	155
2.5.2. Hece Olayları.....	156
2.5.2.1. Hece Düşmesi (Kaynaşması).....	157
2.5.2.2. Hece Türemesi.....	158
2.5.2.3. Ulama.....	158
2.5.2.4. Hece Bölünmesi.....	159

2.5.3. İle Kelimesinin Yazımı.....	160
2.5.4. -ken Ekinin Yazımı.....	161
2.5.5. “Mi” Soru Ekinin Yazımı.....	161
2.5.6. “Ki” Bağlacı ve “-Ki” Ekinin Yazımı.....	162
2.5.7. “De” Bağlacı ve “-De” Ekinin Yazımı.....	164
2.5.8. Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı.....	165
2.5.9. Birleşik Kelimelerin Yazımı.....	171
2.5.10. Yabancı Kelimelerin Yazılışı.....	179
2.5.11. Kısaltmaların Yazımı.....	180
2.5.12. Sayıların Yazımı.....	182
2.5.13. İkilemelerin Yazımı.....	184
2.5.14. Pekiştirmelerin Yazımı.....	185
2.5.15. Ekfiilin (Cevher) Yazımı.....	186
2.6. Noktalama İşaretleri.....	186
2.6.1. Nokta.....	188
2.6.2. Virgül.....	190
2.6.3. Noktalı Virgül.....	194
2.6.4. İki Nokta.....	195
2.6.5. Üç Nokta.....	196
2.6.6. Sıra Nokta.....	198
2.6.7. Ünlem İşareti.....	198
2.6.8. Soru İşareti.....	199
2.6.9. Tırnak İşareti.....	201
2. 6.10. Tek Tırnak İşareti.....	202
2.6.11. Denden İşareti.....	203
2.6.12. Kesme İşareti	203
2.6.13. Parantez (Yay Ayraç).....	206
2.6.14. Yarım Parantez Yarım Ayraç).....	207
2.6.15. Köşeli Parantez (Köşeli Ayraç).....	207
2.6.16. Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi).....	208
2.6.17. Uzun Çizgi.....	211

2.6.18. Eğik Çizgi.....	211
2.6.19. Düzeltme İşareti.....	213
2.6.20. Noktalı Çizgi.....	214
2.7. Anlatım Bozuklukları.....	215
2.7.1. Anlamla İlgili Anlatım Bozuklukları	217
2.7.1.1. Gereksiz Kelime Kullanımı.....	219
2.7.1.1.1. Eş ve Yakın Anlamlı Kelimelerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması.....	219
2.7.1.1.2. Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması.....	220
2.7.1.2. Yanlış Anlamda Kullanılan Kelimeler.....	221
2.7.1.3. Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması.....	222
2.7.1.4. Yanlış Yerde Kullanılan Kelimeler.....	223
2.7.1.5. Mantısal Tutarsızlık.....	223
2.7.1.6. Deyim ve Atasözü Yanlışları.....	224
2.7.1.7. Karşılaştırma Yanlışları.....	225
2.7.1.8. Anlam Belirsizliği.....	225
2.7.2. Dil Bilgisi ile İlgili Anlatım Bozuklukları.....	226
2.7.2.1. Yüklem Yanlışları.....	227
2.7.2.1.1. Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği.....	227
2.7.2.1.2. Ekfiil Yanlışlığı.....	228
2.7.2.1.3. Çatı Yanlışlığı.....	229
2.7.2.2. Özne Yanlışları.....	230
2.7.2.2.1. Özneye Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması.....	231
2.7.2.2.2. Özneye Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması.....	231
2.7.2.3. Nesne Yanlışları.....	234
2.7.2.4. Dolaylı Tümluç (Yer Tamlayıcısı) Yanlışları.....	235
2.7.2.5. Zarf Tümluci Yanlışları.....	236
2.7.2.6. Tamlama Yanlışları.....	236
2.7.2.6.1. İsim Tamlaması Yanlışları.....	237

2.7.2.6.2. Sıfat Tamlaması Yanlışları.....	239
2.7.2.7. Yapıları Yanlış Olan Kelimeler.....	240
2.7.2.7.1. Yapım Eklerinde Yapılan Yanlışlar.....	241
2.7.2.7.1.1. Yanlış Yapım Eki Kullanılması.....	241
2.7.2.7.1.2. Eksik Yapım Eki.....	242
2.7.2.7.1.3. Kelimelere Fazladan Yapım Eki Eklenmesi.....	242
2.7.2.7.2. Çekim Eklerinde Yapılan Yanlışlar.....	243
2.7.2.7.2.1. Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar.....	243
2.7.2.7.2.2. Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar.....	244
2.7.2.7.2.3. Soru Ekinin Yanlış Kullanımı.....	245
2.7.2.8. Dizgi Bozukluğu.....	246
2.7.2.9. Argo İfade Ve Yerel Dil Kullanmak.....	246
2.7.2.10. Yazı Başlığı.....	247
2.7.2.11. İmlâ Yanlışları.....	247
2.7.2.12. Noktalama Yanlışları.....	248

III. BÖLÜM

3.1. Araştırma Yöntemi.....	250
3.1.1. Araştırma Modeli.....	251
3.1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	252
3.1.3. Veri Toplama Teknikleri.....	253

IV. BÖLÜM

4.1. Bulgular ve Yorumlar.....	254
4.2. Sonuç.....	299
4.3. Öneriler	307

KAYNAKÇA	312
EKLER	324
Ek-1 Örneklem Grubuna Ait Birinci Sınav Örneği.....	324
Ek-2 Örneklem Grubuna Ait Birinci Sınav Örneği.....	326
Ek-3 Örneklem Grubuna Ait İkinci Sınav Örneği.....	328
Ek-4 Örneklem Grubuna Ait İkinci Sınav Örneği.....	330
Ek-5 Örneklem Grubuna Ait İkinci Sınav Örneği.....	331
Ek-6 Örneklem Grubuna Ait Üçüncü Sınav Örneği.....	332
Ek-7 Örneklem Grubuna Ait Üçüncü Sınav Örneği.....	333
Ek-8 Örneklem Grubuna Ait Üçüncü Sınav Örneği.....	335
ÖZGEÇMİŞ	336

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo Adı	Sayfa
Tablo 1. Örneklemi ve Evreni Oluşturan Okullar ile Bu Okullara Ait Bilgiler.....	252
Tablo 2. Deney Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları	256
Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları	258
Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları	260
Tablo 5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları.....	262
Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları	264
Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları	266
Tablo 8. Deney Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları	269
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları	271
Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları	273
Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları.....	276
Tablo 12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları	278
Tablo 13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları	280
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları	283

Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları	286
Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları	289
Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları	393
Tablo 18. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları	395
Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları	397
Tablo 20. Birinci Kompozisyonda Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları.....	399
Tablo 21. Birinci Kompozisyonda Öğrenci Başına Düşen Hata Oranları.....	300
Tablo 22. Birinci Kompozisyonda Öğrenci Hatalarının Toplam Hata İçindeki Oranları.....	300
Tablo 23. İkinci Kompozisyonda Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları.....	301
Tablo 24. İkinci Kompozisyonda Öğrenci Başına Düşen Hata Oranları.....	301
Tablo 25. İkinci Kompozisyonda Öğrenci Hatalarının Toplam Hata İçindeki Oranları.....	302
Tablo 26. İkinci Kompozisyonda Öğrenci Hatalarında Görülen Değişim Oranları.....	303
Tablo 27. Üçüncü Kompozisyonda Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları.....	303
Tablo 28. Üçüncü Kompozisyonda Öğrenci Başına Düşen Hata Oranları.....	304
Tablo 29. Üçüncü Kompozisyonda Öğrenci Hatalarının Toplam Hata İçindeki Oranları.....	305
Tablo 30. Üçüncü Kompozisyonda Öğrenci Hatalarında Görülen Değişim Oranları.....	305

I. BÖLÜM

Giriş

İnsanoğlu, diğer canlılara göre kıyaslanamayacak kadar sosyal bir varlıktır. Sosyal olmak, insanların diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmaları, kendi ihtiyaçlarını karşılamaları, toplumda birlik ve beraberlik içinde yaşamaları anlamına gelir. “Sosyalleşme kişinin, içinde yaşadığı toplumsal gurupların kendisinden beklediği şekilde davranmayı ve diğer bireylerle uyum içinde yaşamayı öğrenme sürecidir”(Erdem, 1998: 78). Bu süreç içerisinde bireylere sosyalleşme olgusunu yerleştirmek için dil kurumuna büyük görevler düşer. Zaten dil de, özelliği gereği bu görevi kendiliğinden yerine getirir. Dilin kendisinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için bireylerin planlı, disiplinli bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

Sosyalleşmenin nihai hedefi bireylerin toplumla uyum içinde yaşamasını sağlamaktır. “Geleceği teminat altına almak maksadıyla her devlet, insanlarını sosyalleştirmek; topluma uyumlu ve faydalı hale getirmek; doğru ve sağlam düşünen, düşündüklerini güzel ve etkili bir şekilde anlatan, millî kimlik ve kişilik kazanmış bireyler olarak yetiştirmek için tedbirler almaktadır”(Karakuş, 2005: 5). Bu süreç içerisinde anadili eğitimi önem arz etmektedir. Bireylerin anadili gelişiminde sorunlar varsa, o toplumun geleceğe güvenle bakması söz konusu olamaz.

Anadili, bireyin başlangıçta annesinden, ailesinden ve yakın çevresinden edindiği dil izlenimiyle başlar, okul kurumuyla birlikte gelişir. Okul kurumuyla, bireyin anadili gelişimine uzak çevre etkeni girer. Anadilini yeterince kazanamamış bireylerle toplum arasında çatışmalar başlar. Anadili ile Türkçe eğitimi arasında yakın bir ilişki vardır. Bu nedenle Türkçe eğitimine de gereken özen gösterilmelidir. Türkçe eğitiminde meydana gelecek bir eksiklik, bireyin anadili gelişimini de olumsuz yönde etkileyeceğinden bireylerin, toplumla bütünleşmesini ömür boyu engelleyebilir. Bu da toplumun sağlıklı gelişim amacından sapması demektir. Türkçe öğretiminde, dört temel dil becerilerinin etkin bir şekilde kazandırılması gerekir. Bu zorunluluk aynı zamanda bir bütünlük de oluşturmalıdır. Dil becerileri bir bütün

içerisinde bireylere verilmelidir; ancak temel dil becerileri istenen şekilde bireylere kazandırılmamaktadır. Bu beceriler içinde yazılı anlatım diğer beceri alanlarına göre daha fazla ihmal edilmiştir. Bireylerin anadilini kazanma noktasında en son edindikleri beceri alanı yazılı anlatımdır. Bunun da etkisiyle yazılı anlatımda karşılaşılan sorunlar diğer beceri alanlarına göre daha fazladır. Yazılı anlatımlarda en fazla karşılaşılan sorunlar ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu düzeyindedir.

Bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, yazılı anlatım becerilerinde görülen sorunların tespit edilmesini ve bu sorunların düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.1. Araştırma Problemi

Dil, anlaşmayı sağlayan büyük sistemlerden biridir. Bu sistemi insan dehası oluşturmuştur. İnsanların oluşturduğu bu sistemi yine insanlar kullanacaktır. Bu sistem, insanları bir yığın olmaktan kurtararak insanların millet olmalarına vesile olabileceği gibi yine insanları parçalamak için bir silah olarak da kullanılabilir. Bu nedenle bilinçli ülkelerin çoğu dili korumaya ve geliştirmeye çaba harcarlar. Ayrıca dil sistemi, temel becerilere dayanır. Bu beceriler anlama ve anlatım becerisinden oluşmaktadır. Anlama, okuma ile dinleme; anlatım ise yazma ve konuşma alt becerilerinden oluşmaktadır.

Anadili, bireylere mutlaka en iyi şekilde kazandırılması gerekmektedir. Anadili ihmal edilirse toplumun bekasından söz edilemez. Ülkemizde anadili olarak konuşulan Türkçemizin de bireylere en iyi şekilde kazandırılması gerekmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi anadili de okuma, yazma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşur. Bu nedenle anadili becerisinin de bireye istenen düzeyde yerleştirilebilmesi, bu temel dil becerilerinin ihmal edilmeden bir bütün içerisinde kazandırılabilmesi ile sağlanabilir. Özellikle yazılı anlatımın bireylere istenen düzeyde kazandırılması gerekmektedir; çünkü söz uçar, yazı kalır.

Diğer dil becerileri bireyin yaşamıyla sınırlı kalırken yazılı anlatım, bireyler ve kuşaklar arası iletişim sürecini sağlamaya hizmet eder. Yazılı anlatıma geç başlayan milletlerin gelişmiş devlet olması da gecikmiş, hatta imkânsızlaşmıştır. Buna göre Türkçemizin de en iyi şekilde öğretilmesi yolunda olağanüstü çaba harcanması gerekirken, Türkçemiz dönem dönem ihmale uğramıştır. Özellikle kültürel aktarım ve sağlıklı iletişim konusunda yazılı anlatıma daha fazla önem verilmelidir. Oysa eğitim öğretim faaliyetlerinde yazılı anlatımın yeterince kazandırılmadığı göze çarpar. “Etkili yöntemler kullanılarak yazılı anlatım geliştirilebilir mi?” cümlesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.1.1. Alt Problemler

Problem cümlesi etrafında alt problemler de belirlenebilir. Buna göre araştırmanın şu alt problemler etrafında geliştirildiği belirtilebilir:

1. Öğrencilerin yazılı anlatımdaki ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları hangi düzeydedir?
2. Yazılı anlatımdaki ses olayları, imlâ, noktalama hataları ve anlatım bozukluğu etkili yöntemler kullanılarak düzeltilebilir mi?
3. Yazılı anlatımda görülen ses olayları, imlâ, noktalama hataları ve anlatım bozuklukları etkili ipucu ve geri bildirim teknikleri kullanılarak düzeltilebilir mi?

1.2. Araştırmanın Hipotezi

Deneylerle henüz doğruluğu kanıtlanmamış düşüncelere hipotez denir. Yine “Araştırmalarda, olaylar ya da değişkenler arasında var olduğu söylenen (kestirilen) ilişkiye, araştırma dilinde denence (hypothesis-hipotez) denir”(Karasar, 2006: 68). Hipoteze, denence ya da varsayım diyen de vardır. Hipotez, bir araştırmada araştırmacıya şu bakımlardan yol gösterir:

- “1. Veri toplamayı sistemleştirir, ona yön verir,

2. Fikirlerin, kavramların sınanmasını sağlar,
3. Araştırmacının sınama sürecini uygulamaya zorlanması ile araştırmada yansızlığı artırır.
4. Kuram geliştirmeye yardım eder”(Karasar, 2006: 69).

Ayrıca “İyi bir denencede (hipotezde) aranan önemli nitelikler ise şöylece özetlenebilir:

1. Kuramsal bir temele dayalı olmalıdır (ara değişken görülebilmeli),
2. Bilinenlerle önemli bir çelişki içinde olmamalıdır,
3. Değişkenler arası ilişkiyi tanımlamalıdır,
4. Sınanabilir(yanlışlanabilir) olmalıdır,
5. Mevcut zaman ve olanaklarla sınanabilecek şekilde sınırlı olmalıdır,
6. Açık, basit, anlaşılır ve işlevsel (işe vuruk) bir şekilde ifade edilmiş olmalıdır”(Kerlinger, 1964: 69).

Bu araştırmada bu ilkelere dikkat edilmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmada ortaya konmak istenen hipotez şudur: Yazılı anlatımda görülen ses olayları, imlâ, noktalama hataları ve anlatım bozukluğu ipucu ve geri bildirim teknikleri kullanılarak düzeltilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Temel dil becerileri, eğitim-öğretim hayatında ve günlük hayatta büyük öneme sahiptir. Bireylerin iletişim kurmalarında temel dil becerilerinin varlığı yadsınamaz. Bu becerilerin birinde meydana gelecek bir hatanın telafisi zor olmaktadır. Bu becerilerin ihmal edilmesi toplum içi iletişim süreçlerinin sekteye uğramasına ve eğitim-öğretimdeki başarı düşüklüğüne neden olur. İletişim sürecinde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde tasarlanan hedeflerin istenen düzeyde gerçekleştirilmesinde yazılı anlatım oldukça önemlidir. Bu nedenle ilköğretimin ilk kademesinde temelleri atılan, temel dil becerilerinden olan yazılı anlatımın daha da geliştirilmesi için gereken çabalar harcanmalı, bu beceri etkili bir şekilde kazandırılmalı ve bu beceriyle ilgili uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarında görölen ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri, anlatım bozukluklarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmek; deney grubu öğrencilerine gerekli ipucu ve geri bildirim tekniklerini uygulayıp yazılı anlatım üzerindeki etkisini araştırmak ve bunlarla ilgili önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde, dünyadaki bilim ve teknolojik gelişmeler inanılmaz boyutlara ulaşmıştır. Bu gelişmelerin takip edilip anlaşılabilmesi için bireylerin dil becerilerinin de en iyi şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta olduğu kadar, bireylerin kendilerini geliştirebilmelerinin de en büyük tetikleyicisidir. Bu unsurlar, dilin bilinçli olarak öğretilmesini zorunlu kılar. “Dil öğretiminin başlıca hedefleri, kişiler ve kurumlar arası iletişimi sağlıklı kılmak, bireylerin niteliklerinin çağın gereklerine uygun olarak hızlı bir şekilde gelişmesine imkân sağlayıcı, etkili bir iletişim ortamı hazırlamaktır.”(Özbay, 2003: 3). Bu itibarla temel dil becerileri olan anlama ve anlatımın titizlikle ele alınıp bireylere en iyi şekilde kazandırılması gerekmektedir. Anlama, okuma ve dinleme; anlatım, yazma ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır.

Bireylere temel dil becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması için uygulama yapmak kaçınılmazdır. “Türkçe, bilgi dersinden ziyade ifade ve beceri dersidir. Bu nedenle, bu derste ezber yönteminden kaçınmak gerekir. Öğretmenlerin, bu derste bir takım kural ve kavramları ezberletmeleri yanlış olur. Kural ve kavramlar üzerinde ders konuları içerisinde yeri geldikçe durulmalı, bunlar öğrenciye tanıtılmalı ve bu davranışlar alışkanlık haline getirilmelidir.”(Ergün ve Özdaş, 1997: 2). Türkçe öğretiminde yazılı anlatımın diğeri beceri alanlarına göre uygulama dışında öğretilmesi daha zordur.

Yazılı anlatımla, bireylerin anlatma yetenek ve iletişim süreçlerinin daha sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi amaçlanır. Anlatım, anlama becerisinin desteğıyle

duygu, düşünce ve hayallerin çeşitli iletişim araçlarıyla-özellikle dille- alıcıya iletilmesidir. Yazılı anlatımı daha da açalım; “Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların kelimelerle kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazma adı verilir.”(Karakuş, 2005: 125). Yazılı anlatım, iletişimin gerçekleşmesinde ve bu işleminin sonunda oluşan verinin kayda geçirilmesinde oldukça önemli bir özelliğe sahiptir.

İnsanların gelişimleri, eski gelişimlerinin üzerine yenilerinin eklenmesiyle gerçekleşir. Gelişim, zincirin halkaları gibi eski ile yeni verinin birleştirilmesiyle oluşur. Bu işlemin sözlü olarak aktarılması düşünülemez. Çünkü insanların yaratılmasıyla birlikte üretim de başlamıştır. Bu üretim işlem ve günlük hayattaki iletişim süreçleri, yazının icadıyla kayda geçirildiği için insanlar bugünkü medeniyet seviyesine ulaşmıştır. Denilebilir ki, insanlık yazının icadıyla gelişme sürecine girmiş, kendilerini tanımış ve ifade etmiştir. Bu nedenle dilin kayda geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü “Dil yazılmadığı sürece bilinçsiz kalır.” (Tütüniş, 44).

Dilin yazıya geçirilmesinde hataların oluşması, iletişim sürecini olumsuz yönde etkiler. “Sözlü iletişimde hatalar hoş görüyle karşılanırken yazmada hata pek kabul edilmez.” (Aydın, 2000: 54). Yazılı anlatımda ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri, anlatım bozuklukları konularında hatlar göze çarpar. Bu hatların yazıda olması iyi bir yazılı anlatımdan beklenen davranışlar değildir. Bunun için “Her kelimeyi doğru ve düzgün söylemek (telaffuz), doğru yazmak (imla) ve öğrencilere doğru söyletmek ve yazdırmak gerekir.” (Karakuş, 2005: 131). Yazma becerisinin bireylerde istenen düzeyde geliştirilmesi aynı zamanda düşüncenin de geliştirmesini sağlar. Düşüncenin yazılı anlatım içinde başarılı bir şekilde sunulması da anlatım kusurlarının olmamasıyla sağlanabilir. “Düşünce öğrencinin zihninde açık seçik belirlenmemişse, anlatımında da belirsizlikler ortaya çıkar. Anlatımı tam ve açık değilse, öğrenci açık seçik düşünemiyor demektir. Öyleyse, yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir. Ne var ki düşünme yazma değildir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi, bunu iletcek bir biçimde düzenlenmesiyle başlar.”(Özdemir vd., 1991: 115-116). Yazılı anlatım üzerinde titizlikle durulması gerekmektedir. “Kelimeleri yan yana getirerek cümle oluştururken bazı yazım kurallarının uygulanması

gerektiğini ve noktalama işaretlerinin kullanılması lazım geldiğini örnek üzerinde göstermeliyiz. Cümle içinde bazı kelimelerin büyük harf ile başladığına, bu kelimelerin özel ad olduğuna dikkat çekmeliyiz. Kelimelerin cümle içinde bir anlam ifade ettiğini, yapılarının farklı olduğunu ve farklı görevleri yerine getirdiğini belirtmeliyiz. Kelimelerin işlevlerine göre cümle içindeki yerlerinin farklı olduğunu bu kelime ve kelime gruplarının özne, yüklem, tümleç işlevini yerine getirdiğini, özne ile yüklem arasında uyum olması gerektiğini cümle üzerinde göstererek öğretmeliyiz. Bazı kelimelerin tek heceden, bazılarının birkaç heceden oluştuğunu; bazen de iki veya üç kelimenin birleşerek tek kelime gibi anlamlandırıldığını anlatmalı ve cümle içinde göstermeliyiz.” (Karakuş, 2005: 131). Yazma becerisinin bireyde istenen düzeyde geliştirilmesi, salt teorik bilgilerden ziyade, yazma uygulamalarıyla sağlanabilir. Öğretmenler bu yaklaşımın bilincinde olarak hareket ederlerse, yazma becerisinden daha fazla verim alacaklardır.

Yazma becerisinin bireylerde geliştirilmesi için birtakım etkinlikler yaptırılmalıdır. Bireylerin yazma becerisini geliştirmede önemli etkinlikleri on dokuz maddede toplayan Demirel ve Şahinel (2006: 111-112) hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin üzerinde düşen görevlerden bahseder.

Bu çalışmamızda amaç, temel dil becerilerinden olan yazılı anlatımın öğrencilerde imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları bakımından hangi düzeyde olduğunu tespit etmek, yazma dersinde karşılaşılabilecek sorunların çözümü için ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkisini araştırmaktır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında meydana gelebilecek bozukluklar, toplumda sağlıklı iletişimin oluşmasını engelleyebileceği gibi duygu, düşünce ve hayallerin gelecek kuşaklara aktarımında da sorunlara yol açabilir. Bu nedenle yazılı anlatımlarının bireylere istenen düzeyde kazandırılması çeşitli çalışmalarla sağlanabilir. Bu çalışmamız, bu konuda uygun veri toplamayı ve verilerin etkili yorumuyla öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu itibarla, yazılı anlatımın bireylere etkili olarak kazandırılması için çalışmamız önem taşımaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2006-2007 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Sinop ili, Türkeli ilçesi ile,
3. Türkeli ilçesi; Akçabük İlköğretim Okulu, Ayaz İlköğretim Okulu, Güzelkent İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Gazi Mustafa Kemal Yatılı Bölge İlköğretim Okulu ile,
4. Bahsedilen bu okulların sekizinci sınıf öğrencileriyle,
5. Örneklemeye seçilen 228 öğrenci ile,
6. Ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri, anlatım bozukluklarıyla,
7. Öğrencilerin ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluklarında görülen hatalarıyla,
8. Örneklemeye giren öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen ses olayları, imlâ, noktalama hatalarının ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkilerini araştırmakla, sınırlandırılmıştır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde kuramsal olarak dil, anadili, Türkçe eğitiminin amaçları, yazılı anlatım, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları konularında bilgi verilecektir.

2.1. Dil

Dil, insanlar arasında sağlayan gelişmiş bir kurumdur. Bu nedenle insanlar, dil üzerinde asırlarca birçok çalışma yapmışlardır. Günümüzde de bu araştırmalar sürmekte ve gelecekte de süreceğe benzemektedir. Dil üzerinde bu kadar araştırma ve inceleme yapılmasına rağmen bu konuda tam olarak bir görüş birliğine varılamamıştır. Şüphesiz bunun birçok sebebi vardır. Bu sebepler dilin çok gelişmiş ve karmaşık bir sistem olmasından kaynaklanır. Dil üzerinde birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar dilin yapısını irdelemeye ve dolayısıyla anlamaya yönelik olarak düşünülmelidir.

Dil üzerinde yapılmış temel tanımlar üzerinde eleştirel bir inceleme yapılıncaya, dilin temel yapısı hakkında genel yargılara ulaşılabılır. Dil üzerindeki tanımlamalar, dilin özelliklerini tam olarak ortaya çıkarmak amacıyla doğmuştur. Dil kelimesinin kökünün “Eski ve Orta Türkçede “tıl” olarak geçen sözcüğün ti” demek” kökünden geldiği düşünülmektedir. Eylemden ad yapma eki olan art damaksıl –l sayesinde kalın türeve geçmiştir”(Eren, 1999: 112). Zamanla “t” sesinin yumuşayarak “d” sesine dönüşmesiyle “dil” kelimesinin bugünkü Türkçede bu haliyle kullanıldığı görülmektedir. Dil kelimesinin kullanımının yanında fonksiyonları da önemlidir. Dil, “Düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkasına aktarmasına yarayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”(Aksan, 2000: 55). Dilin içerisinde saf

kelime kullanımından ziyade düşünce gücü vardır. İlerideki bölümlerde de ifade edileceği gibi dil ile düşünce arasında çok yakın bir ilişki vardır. Zaten bu yakın ilişki, tek bir kökten gelen dilin çeşitlenmesini sağlamıştır.

Dil, düşünce ile yoğrulmadıkça bilinçli ve anlam yönünden ortak bir güç olamayacaktır. Düşünce ile dil aynı potada eritilebildiği ölçüde fonksiyonlarını toplumda geçerli kılacaktır. “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir”(Ergin, 2000: 7). Dil ile düşüncenin birleşmesi, dilin etkisiz kalmasını gerektirmez; aksine dilin fonksiyonlarını, toplum içindeki diğer insanlarla paylaşmaya zorlar. Bu zorlama dilin, insanlar arasında anlaşma aracı olmasına vesile olmuştur. Anlaşma kavramı içerisinde her zaman bir hareketlilik göze çarpar. Hareketin olduğu yerde canlılık faaliyetlerinin de olması kaçınılmazdır. Bu durum dilin canlı bir varlık haline gelmesini sağlamıştır. Canlının da kendi kabuğu içinde pasif kalması düşünülemez. Canlılığın en büyük özelliği durağan olmaması, kendini sürekli geliştirmesidir. Dil yaşayan bir varlık olduğu için konuşulduğu toplumda değişik görevlere soyunmuştur. Dilin bu görevlerinin başında konuşulduğu toplumu birbirine kenetlemesi gelir. Dil sayesinde insanlar bir yığın olmaktan çıkarak bir millet haline gelirler. Bu özelliğinden dolayı dil, insanları koruyan bir kurum hüviyetini almıştır. Kurumların bir anda oluşmasını beklemek de beyhudedir. Dil, insanları bir kitle halinden kurtaran kurumlardan biri olduğu için dilin temelinin tam olarak ne zaman oluştuğu bilinmemektedir.

Dilin tanımlarına şöyle devam edebiliriz: “Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir”(Dilaçar, 1968: 28). Dilin en büyük özelliklerinden biri de insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir vesile olmasıdır. Anlaşmaların temeli dildir. Dil olmadan anlaşmadan, anlaşma olmadan da toplumdan bahsedemez. Dolayısıyla toplumun birlik ve bütünlüğüyle dilin anlaşma vasıtası olması arasında yakın bir ilişki vardır.

Bu tanımların yanında “Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır”(Langacker, 1968: 1). Dil seslerden örülmüş bir sistemdir. Seslerin

dilin oluşumunda birinci dereceden görevleri vardır. Ses olmadan dilden bahsedemeyiz.

Dilin asırlarca bir toplum içinde yaşayabilmesinin nedeni, onun belli ilkelerden meydana gelmesidir. Bu ilkeler sağlam oluştursa dilin yıkılması imkânsızlaşır. “Dil, belirli bir grup insanın birbirleriyle anlaşabilmelerini sağlayan en etkili araçtır”(Kantemir, 1997: 64). Anlaşma kavramı içinde en önemli yeri iletişim tutar. İletişim insanların duygu, düşünce ve hayallerin sözle ya da yazıyla başkalarına aktarılmasıdır. Bunu sağlayan dildir. Buna göre “En genel çizgileriyle dil, bütün canlılarda görülen bir iletişim aracıdır. Bu yönüyle ele alınınca, anlama ve anlatım yöntemi olarak, hayvanlarda ve insanlarda görülen hareketlerin ve çıkarılan seslerin tamamı dil kapsamına girmektedir”(Aksan, 1997). Dil, sadece sestten ibaret değildir. Vücut hareketlerinin de dil içerisinde bir anlamı vardır. Bu hareketler bazen seslerin yerine geçebildiği gibi bazen de sesleri destekleyen bir unsur görevi de görür. İnsanların yanında hayvanlar da hem ses hem vücut diliyle anlaşabilmektedir. Ayrıca “Dil, dil yetisinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorlayıcı anlaşma ve kurallar bütünüdür”(Saussure, 1976: 31). Dil gizli bir güçtür. Bu güç somut değildir; ancak dil somut kanunlardan, kurumlardan daha etkilidir. Dil, nüfus bakımından oldukça kalabalık olan koca bir milleti bile bir kara parçası üzerinde aynı amaç uğruna bir arada tutabilmektedir. Dilin içerisinde sesler önemli bir yer tutar; ancak dili seslerle birlikte destekleyen en önemli araçlardan biri de beden hareketleridir. Bu açıdan bakınca dilin sadece seslerden örülü olmadığı anlaşılır. “Dil, insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve ses işaretleri dizisidir”(Karaalioglu, 1981: 14). Dilin fonksiyonunu en iyi şekilde yerine getirmesinin temel taşı olan seslerin diğer işaretlerle desteklenmesi gerekmektedir. Böylece dil anlaşma görevini yerine getirmiş olur. Anlaşmanın anlam kazanabilmesi, dilin toplumun geniş bir tabasında kullanılıyor olması gerekir. Toplumun tamamında dil, anlaşma aracı olarak kullanılmıyorsa, dilin yaşaması sıkıntıya girer. Bu nedenle dil, kendi kurallarının toplum tarafından uygulanması için topluma baskı kurar. Bu baskı unsurunu toplum dolaylı yoldan dile verir. Dilin toplum içinde kullanılması çoğu zaman bilinçsizce olmaktadır. Bireyler dili kullanır; ancak bireylerin çoğu dili, kendilerini bir arada tutan bir güç olarak algılayamaz. Bu

nedenle dili bilinçli kullanan bireylerin sayısının artırılması dil öğretiminin aslı görevidir; ancak dilin görevlerini kararlılıkla yerine getirmesinde birçok etken rol oynar.

Dilin toplumsal boyutu olduğu kadar tarihsel boyutu da vardır. “Dil, insanın bireysel, tarihsel ve toplumsal kesişme noktasıdır”(Coward Ve Ellis, 1985: 10). Dilin anlam kazanması birey-toplum-zaman üçgeninde gerçekleşir. Birey olmadan toplum oluşamayacağı için dil de oluşamaz. Aynı şekilde bireyin konuştuğu dilin bir güç haline gelmesi de bireylerin toplum bağı içinde birbirine kenetlenmesine bağlıdır. Bu ilişki şüphesiz zaman süreci içinde gerçekleşir. Dilin toplumu bir arada tutan güç olması zaman içinde yaşamasına bağlıdır. Dil, yaşayan bir canlı olduğu için, bu canlılığın devam etmesi, dilin zaman içinde kendisini geliştirmesiyle olur. Dil ilk haliyle kalsaydı, gelişen ve değişen yaşama ayak uydurmasaydı, o toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği için toplumu bir arada tutan güç olmaktan çıkabilirdi. Nitekim tarih sahnesinden bu nedenle silinen birçok dil ve dolayısıyla toplum vardır. Bu da bireylerin dili kullanma ve geliştirmede, tarihsel bağlardan yararlanmasını gerektirir. Bu açıklamalar dilin karmaşık bir sistem olduğunu göstermektedir. “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır”(Aksan, 2003: 13). Varlıklar durağan değildir. Uzun süre yaşayan dillerin bünyesinde bireysel, toplumsal ve tarihsel olarak birçok olgu barınır. Bu da dilin çok yönlü olmasına, sırlarının çözülememesine neden olmuştur.

Toplumların bir bütün halinde yaşamasını sağlayan etkenlerin başında dil gelir. Şüphesiz dil bu görevini yerine getirirken toplumun ayakta kalmasını sağlayan diğer kurumlarla bağ kurar. Toplumların diğer toplumlar karşısında pasif kalmasını engelleyerek toplumların asimile olmasını önler.

2.1.1. Dilin Doğuşu

Dilin temelleri bilinmeyen bir zamanda atılmıştır. Dilin doğup yaşaması ve toplumu bir arada tutan güç haline gelebilmesi için bilinçli olarak kullanılması gerekir. Bu bilinçlilik, içgüdüsel olarak yaşamaktan ziyade, düşünerek hareket etmeyi gerektirir. Bu nedenle dilin, sadece insanlar arasında kullanıldığı yargısı irdelenmiştir. Çünkü çoğu zaman “ Hayvan türleri de sesler ve beden hareketlerinin yardımıyla birbirleri ile iletişim kurarlar... Ancak insan dışındaki hiçbir tür çıkardığı sesleri insan dilinde olduğu gibi açık ve iç tutarlılığı olan, üreten ve yaratıcı bir sistem durumuna getirememiştir”(Karacan, 2000: 263). Hayvanların kullandığı varsayılan dille, insanların kullandığı dil karşılaştırıldığı zaman, hayvanların kullandığı dil, insanların kullandığı dile göre oldukça ilkel kalmaktadır; ancak hayvanlar üzerinde dikkatli bir gözlem ve araştırma yapıldığında, hayvanların sürü halinde yaşadıkları ve birlikte hareket ettikleri görülür. Bu hareket içgüdüsel etkenlerle birlikte ilkel bir dil yardımıyla oluşur. Hayvanların kullandığı dil ilkel boyuttadır. Hayvanların kullandığı dilde de ses unsurunun ve beden hareketlerinin yer aldığı görülür. İnsan sesleri, insan dehası tarafından bilinçli olarak şekillendirilerek, anlaşma vasıtasına büründürülür. Düşünme yetisi sadece insana verilmiştir. Hayvanlarda düşünme yetisi yoktur. Hayvanların birlikte hareket etmeleri, düşünmekten ziyade içgüdüsel eğilimlerin etkisiyle oluşur. İnsanların kullandığı dil durağan kalmamıştır. İlk insanların kullandığı dil ile günümüz insanların kullandığı dil arasında önemli farklar vardır. Günümüz insanların kullandığı dil, tarihsel bağ ve diğer etkenlerin yardımıyla sürekli gelişmiştir. Bunda insan dilinin iç tutarlılığı da etkili olmuştur. Oysa hayvanların dilleri ilk zamanlarda nasılsa, günümüzde de aynı kalmıştır. Bu da dilin, hayvanlar arasında içgüdüsel olarak var olduğunu ve gelişmediğini göstermektedir.

Dilin doğuşu konusunda insanların zihinleri oldukça meşgul olmuştur. Bu konuda farklı görüşler vardır; ancak her görüşün bir miktar tutarlı yanları vardır. “Farklılaşmaları ve özellikleri belli bir zamana kadar takip edilebilmelerine karşılık, dil veya diller temeli bilinmeyen zamanlarda ortaya çıkmış, kendine özgü kuralları olan sistemlerdir. İlk insan Hz. Adem’den beri insanlar tarafından iletişim ve

etkileşim aracı olarak kullanılmaktadır. Diller, ortaya çıkışları ve farklılaşmalarının temeli bilinmemekle birlikte uzun bir süreç içerisinde milli dil olma özelliğini kazanmış, kendi dil mantığı ve kurallarını oluşturmuşlardır”(İlhan, 2006). Dillerin milli kimlik kazanmaları sürecine kadar dilin doğuşu konusunda tam bir tahminde bulunmak zordur. Dilin oluşmasıyla ilgili görüşlerden biri şudur: “İlk insanların yıldırım, vahşi hayvan saldırısı, duyulan acılar karşısında çıkardıkları sesler içgüdüselidir. İnsanların çeşitli olaylar karşısında çıkardıkları ünlemler zamanla sözcüklere dönüşmüştür. Ünlemlerin sonradan kavramları karşıladıkları ileri sürülmüştür”(Aksan, 1979: 94). İnsanlarda ses yetisinin ortaya çıkması korku, heyecan, sevinç gibi doğal dürtülerin etkisiyle olmuştur. Aksan’ın da belirttiği gibi insanların doğal olarak çıkardığı sesler, etkileşim halinde diğer insanlara da sirayet etmiştir. Sesi doğal olarak çıkaran insanlara, çevresindeki insanların da iştirak etmesiyle dil, insanlar arasında yayılmaya başlamıştır. Bu şekilde, dilin ortaya çıkma temelleri atılmış olabilir. Burada insanların sesleri çıkarma potansiyeliyle yaratıldığı söylenebilir. Çünkü insanlar ses çıkarma yetisiyle donatılmasaydı, hiçbir durum karşısında ses çıkaramayacak ve dil oluşamayacaktı.

Dilin temelini oluşturan seslerin, sadece doğal duyguların ve içgüdüsel eğilimlerin etkisiyle rastgele doğduğu söylenemez. Bunun yanında insanların günlük hayattaki her türlü etkileşiminin de etkisi, dilin doğuşunu hızlandırmış olabilir. Bu nedenle “İnsanlar ortak iş yaparken, yapılan işi kolaylaştırmak üzere birtakım ritmik sesleri çıkardıkları bir gerçektir. İlkel kavimlerde iş yapılırken ritmik seslerin çıkarıldığı, basit şarkıların söylendiği görülen bir olaydır”(Aksan, 1979: 28). İnsanların tarımsal faaliyetlerle birlikte yerleşik hayata geçmesi işbölümünü de beraberinde getirmiştir. Bu beraberliğin işe yaraması insanların birlikte hareket etmesine bağlıdır. Birlikte yapılacak bir işin daha hızlı yapılması için insanların birtakım sesler vasıtasıyla etkileşimde bulunmaları doğaldır. Bu olasılık dilin doğuşunu aydınlatılabilir.

İnsanların temel duygusal etkilenmeleri ve yerleşik hayatla birlikte çıkardıkları seslerin dilin oluşumunda belirleyici bir rolü olmuştur; ancak dilin doğuşu konusunda sesin fizyolojik açıdan nasıl şekillendiği de önemlidir. “Ses titreşimle oluşan, insan kulağıyla ya da duyarlı aygıtlarla algılanan her türlü hava

titreşimidir. İnsan sesi, gırtlaktan dudaklara uzanan yolda biçimlenip gelişen belli titreşimlerdir. Aynı seslerden oluşan birimler, toplumun bütün bireylerinde aynı kavramı yansıtacak biçime yerleşir. Böylece dilin yapı taşları oluşur. Dil olgusunun çıkış noktası bu evrimdir. Böylece bir sözleşme, bir uzlaşma aracı olan dil ortaya çıkar”(Bozkurt, 2004: 116). Sesin oluşumu bütün insanlarda aynı olmakla birlikte, coğrafi şartlardan, kültürel değerlerden, kalıttan ve çevreden kaynaklanan nedenlerden dolayı sese farklılaşmalar görülebilir. Bu farklılaşma dillerin şekillenmesinde de etkilidir. Bu şekillenme süreci dilin doğuşu konusunda dolaylı bir değere sahiptir. Çünkü sesin farklılaşması dillerin oluşum süreçlerinden ziyade dillerin şekillenmesinde etkilidir.

Ele alınan varsayımlar dilin ortaya çıkmasında birinci derecede belirleyici etkenler değildir. İnsana ses çıkarma, düşünme, düşündüğünün ifade etme yeteneği verilmeseydi, ses çıkaran bir hayvandan farkı olamayacaktı. İnsanoğlunun yenilikler ortaya koyma, kendini geliştirme, yapılanlardan ders alma ve sinir sisteminin diğer canlılara göre çok daha gelişmiş olması gibi özelliklerinden dolayı insanoğlu dili kullanmada hayvanlara göre çok daha başarılıdır.

Dilin doğuşu konusunda belirtilen teoriler bazı ipuçları sunabilir; ancak dilin doğuşu ile ilgili ortaya atılan bu teorilerin kesin olarak ispatlanması şu şartlarda zordur. “Bilimsel açıklamalarda çeşitli hipotezlere rastlansa da geçmişe yönelik deneysel kanıtlardan yoksun olmamızdan dolayı dilin kökenine dair bilimsel anlamda son noktayı koyamıyoruz”(Yıldız vd, 2006: 13). Dilin doğuşu konusundaki görüşler varsayımdan öte geçmemesi, dil olgusundan kaynaklanmaktadır. Dil alanındaki bir araştırma ile doğa olaylarının araştırılması aynı yöntemle yapılamaz. Çünkü doğa olayları deney ve mantıkla genel bir sonuca ulaşarak araştırılabilir; ancak dil konusunda yapılacak bir araştırma deneyle araştırılamaz.

2.1.2. Dil Edinimi

Dilin bireyde oluşması birdenbire olmaz. Bazı süreçlerin bireyde dil edinimini hazırlaması gerekmektedir. Bireyin kalıtım yoluyla getirdiği dil yeteneğinin çevresel etkenlerin yardımıyla dilin kazanılmasına dil edinimi denir. “Dil edinimi demek, bebeğin kendi dışında var olan bir sistemi yeniden üretmeyi ve kullanmayı öğrenmesi demektir”(Baştürk, 2004: 5). Dil ediniminde var olan dilsel malzemelerin birey tarafından yeniden düzenlenmesi etkinliği vardır. Bu etkinlik sırasında birey faal halde bulunur. Bireyin duyu organları dil edinimini kolaylaştıracak şekilde yaratıldığı için, dil kısa sürede bireyde yerleşmeye başlar; ancak tüm bireylerde dil ediniminin aynı olması düşünülemez. Çünkü bireylerin gelişim özelliklerinin farklı olması dil edinimi de farklılaştırır. “Çocuk tabî bir sıra ve intizama göre inkişaf eder. Fakat bütün çocukların gelişim oranı ve süreci aynı değildir; kimi daha hızlı, kimi daha yavaş bir gelişme gösterir. Hatta bir milletin aynı yaş gurubundaki çocuklarının biyo-psiko-sosyolojik gelişmeleri de farklıdır”(Karakuş, 1997: 373-374). Dil ediniminde bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyolojik gelişimleri oldukça etkilidir. Duyu organlarına işlerlik kazandıran bu etkenlerin bireyde istenen düzeyde gelişmiş olması, dil ediniminin de istenen düzeyde bireye yerleşmesini sağlar. Gelişim, bireyden bireye farklılık gösterebileceği gibi toplumdan topluma da farklılık gösterir. Bu nedenle toplumdan topluma da dil edinimi farklılaşabilir. Bu noktada dilin edinimi konusunda farklı görüş ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bunlar genel olarak “Psikolinguistik Görüş (Chomsky, 1957), çocukların dil kurallarını uygulamaya doğuştan eğilimleri olduğunu; Davranışçı Görüş (Skinner, 1957), Çocukların sözel davranışları, çevrelerinde göze çarpan başka kimselerce seçmeli bir biçimde ödüllendirdiği için öğrendiğini savunmaktadır. Anlamsal-bilişsel Görüş (Bloom, 1970; Nelson, 1973), çocukların sensorimotor deneyimlerinden söz etmek amacıyla dil öğrendiklerini belirtirken, Sosyolinguistik Görüş (Morris, 1938; Bruner, 1974), çocukların sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek için dil öğrendiklerini; Etkileşimci Görüş (Bloom, Yahey 1978) ise, bebeklerin konuşma öğrenmeye hazır olduklarını ve çevrenin onlara konuşma öğrettiğini savunur”(Dönmez ve Arı, 1987: 37). Bu

kuramların hiçbirisi dil edinimini tek başına açıklayamaz. Dil ediniminde bu görüşlerin hepsinin az çok doğruluk payı vardır. Birey, dili öğrenmeye donanımlı olarak dünyaya gelir. İnsanoğlu ses çıkarmaya ve beyni bunu işlemeye uygun olarak yaratılmasaydı, dilin oluşumundan bahsedemezdik; ancak insanların dil öğrenmeye donanımlı olarak dünyaya gelmesi, dili öğrenmek için yeterli değildir. Birey, anne karnındayken ve dünyaya geldikten sonra çevresel faktörlerin etkisiyle dili kazanır. Çevresinde dili hazır olarak bulan birey, zamanla çevresindeki konuşulan dili taklit etmek suretiyle öğrenmeye başlar. Doğuştan donanımlı dünyaya gelen bireyin çevresinde konuşulan dili öğrenmesinde, bilişsel faaliyetler oldukça etkilidir. Bilişsel gelişimde sorun yaşayan bireylerin dil gelişiminde de sorunlar görülür. Bilişsel süreçlerin yardımıyla öğrenilen dil, devinişsel olarak bireyde ortaya çıkar. Dilin kazanılıp kazanılmadığının belirleyicisi, dilin devinişsel olarak yansıtılması olarak görülmektedir. Bunların yanında dil ediniminin bireyde tam olarak yerleşmesinde sosyal çevre oldukça etkilidir. Sosyal çevre, dili kullanmada başarılıysa ve bu başarı bireyi, dili en iyi şekilde kullanmaya teşvik ediyorsa, dil edinimi bu sosyal özellikleri göstermeyen çevreye göre bireyde daha hızlı gerçekleşir. Dil edinimi, bireye hedeflenen düzeyde yerleştirilmek isteniyorsa, bu kuramların tamamının işe koşulması gerekmektedir.

Dil ediniminde, bireylerin doğuştan getirdiği yeteneklerinin etkili olduğu aşikârdır. Bu noktada, dil ile nesne arasında kurulan bağlantının durumu önemlidir. Bu ilişkinin, hızı ve doğruluğu ölçüsünde dil edinimi bireyde gerçekleşir. Buna göre bireylerdeki dil edinimi genel olarak şöyle gerçekleşir: “Hem bebeklerin hem de ilk insanımsıların durumunda, bir yandan rastgele çıkarılan sesler ve bu seslerin rastgele karışımları bulunmakta; öbür yandan da bu ses karışımlarının belli anlamlar kazanması söz konusu olmaktadır. Büyümekte olan bir bebeğin kendi kendine konuşarak her türlü sesleri çıkardığı bilinmektedir. Bu seslerin karışımından meydana gelen bir sesli gösterge de/ böbbö/ gibi bir şey olsun. Öte yandan bebeğin çevresinde çoğu kereler dolaşan bir kedi de birkaç defa yakına geldiği zaman aynı bebek rastlantılı olarak/ böbbö/ sesli göstergesini söylemiş bulunsun. O zaman çevredekiler bir yoz-inanç işlemiyle /böbbö/ göstergesi ve kedi nesnesi arasında bir bağlantı kuracaklardır. İşte o andan başlayarak /böbbö/ göstergesi, bebeğin

çevresindekiler için “kedi” anlamına gelmiş sayılacaktı. Bebeğin kendisi de zekâsı berraklaştıkça bu göstergeyi söylemekle “kedi”yi anlattığını fark edecek, yani /böbbö/ göstergesiyle “kedi” arasındaki rastlantılı bağlantıyı öğrenecektir. Bu andan başlayarak bebek de kendi çevresindekilere “kedi” nesnesini, kedinin kendisini görmeksizin sadece /böbbö/ göstergesiyle anlatabilecektir. İşte dildeki sesli göstergenin bu şekilde soyutlanarak bir sözlü gösterge haline gelmesi ve ayrıca göz önünde bulunmayan bir nesneyi de anlatabilmesiyle gerçek insan dili doğmuş sayılabilir. Bebek artık rasgele bir sesli gösterge kullanmak yerine belli bir anlamı olan bir sözlü gösterge kullanacaktır”(Başkan, 1968: 151-152). Dilin bireyin zihninde şema halinde yaşamaya başlaması onun edinimini gösterir. Şema oluşturma yoluyla beyinde kodlanan kelime ile kodlanan nesne arasında dolaylı bir ilişki vardır. Şema sayesinde kelime, nesneyi beyinde şekillendiren bir güç haline gelmektedir. Şema oluşma sürecinde seslerin anlamlı olarak kodlanması önemlidir. Çünkü “Çocuklar dil öğrenirken önce soyut olarak seslerin anlamlarını kavrarlar daha sonra onları yüzeysel yapılar haline dönüştürerek konuşurlar”(Beydoğan, 2001: 20). Anlamsız olarak şeması oluşturulan nesneler, bilinçli bir şekilde kullanılamaz. Kelime, dili tek başına kullanmada yeterli olmamaktadır. Kelimelerin çeşitli şekillerde kullanılması, dilin işlenmesinde belirleyici rol oynar.

Genel olarak bireyin dil edinimi şu sıraya göre gerçekleşir: “Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır”(Demirel ve Şahinel, 2006: 15). Bu sıranın oluşmasında ve gelişmesinde bireylerin sahip oldukları dilsel yetenekleri etkili olmaktadır. Bu yeteneklerin içinde bilişsel yetenekler önemli bir konumda bulunmakla birlikte Chomsky, dil edinim yeteneğinin genel zekâyâ bağlı olmadığını belirtmiştir. Kişinin düşük bir zekâ sahip olsa bile bir dili konuşabileceğini belirten Chomsky, “Bütün çocuklar dil edinebilir. Fakat bütün çocuklar satranç oynamayı öğrenemeyebilir. Çocuk eğer bir dili öğrenemiyorsa bu kesinlikle patolojik bir sorundur; ancak satranç oynamayı öğrenememesi böyle bir sorun teşkil etmez. Çocuğun dil edinmesi için özel bir eğitim alması gerekmez; ama satranç oynamayı öğrenmesi için böyle bir

eğitim şarttır. Satranç oynamak öğrenilir; fakat dil öğrenilmez, edinilir”(Yıldız vd., 2006: 39). Zekâ, dil ediniminde doğrudan bir etkiye sahip olmamakla birlikte zekâ seviyesi yüksek bireyler, dil edinimini ya çok erken ya da çok geç kazanmaktadır. Dilin öğrenilmesi matematiksel işlemlerin öğrenilmesi gibi somut bir durum değildir.

2.1.3. Dil ve İletişim İlişkisi

Dilin kullanılması, aslında insanların amaçladıklarının gerçekleşmesi içindir. İnsanlar duygu, düşünce ve hayallerini iletişim yoluyla dile getirirler. Bu nedenle dil ile iletişim arasında doğrudan bir ilişki vardır. “Dilin temel fonksiyonu, iletişimin gerçekleştirilmesidir. Bu fonksiyon, insanların bir arada yaşamlarının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanların bir arada yaşamlarının bir gereği olan iletişim, en gelişmiş iletişim düzeni olan dil üzerine kurulmuştur”(Aksan, 1977). İletişim, insanların yerleşik hayata geçmeleriyle beraber çok hızlanmıştır. Çünkü yerleşik hayata geçmek işbölümünü hızlandırmıştır. İşlerin hızlı, düzenli ve istenen biçimde gerçekleşmesi ancak iletişimle olur. İletişim etkinlikleri insanoğlunun yaşamının her aşamasında önemini korumakla birlikte özellikle “Yeniçağda kişiler ve kurumlar arasındaki iletişim çok daha fazla önem kazanmıştır. Hangi iş alanında olursa olsun, insanların başarısındaki en önemli etkenlerden biri de etkili iletişimidir. Etkili iletişimin sağlanması ise insanların dil becerilerini doğru şekilde kullanmasıyla mümkün olacaktır”(Özbay, 2003: 4). Toplamların gelişmesiyle dil arasında yakın bir ilişki vardır. Gelişmiş olarak nitelendirilen ülkeleri detaylı bir şekilde incelediğimizde, bu ülkelerin dillerinin, dolayısıyla da iletişim süreçlerinin oldukça gelişmiş olduğunu görürüz; ancak iletişim, sadece işlerin düzenli yapılması için kurulmaz. İnsanlar duygu, düşünce ve hayallerini başkalarıyla paylaşmak için de iletişim kurarlar. Buna göre, günlük yaşamda bireyler ve toplumlar arasında yapılan iletişimin yanında, bireyin kendisini yazılı olarak ifade etmesi şeklinde de gerçekleştirilen bir iletişim süreci vardır.

İletişim işleminde dil belirleyici bir rol oynar. “İnsan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar, anlatır, tasarlar, ifade eder”(Ergin, 2000: 12). Dil iletişimin en

büyük yardımcısıdır. Dil, özelliği gereği, hem iletişimi sağlar hem de iletişim sonucunda oluşan verinin kaydedilmesini sağlar. Bu da insanların düşünme gücünü gösterir. Düşünme yetenekleri gelişmiş bireyler aynı zamanda iletişim sürecinde de başarılı olmaktadır.

İletişim, karmaşık bir süreç olmakla birlikte alışkanlık haline geldikten sonra kendiliğinden ilerlemektedir. Bireyden bireye farklı şekilde kullanılan “İletişim (Kommunikation) kavramı en geniş anlamıyla bir bilginin, bir haberin, bir niyetin ya da bir konuşmanın bir işaret sisteminden, yani dil dediğimiz bir mekanizmadan yararlanarak bir zihinden başka bir zihne yahut da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması eylemidir”(Korkmaz, 1992: 86). İletişimin temelinde ulaştırma ve yayma amacı vardır. Bu eylem soyuttur. İletişim sürecinde elimize somut verilerden ziyade somut verileri hazırlayan soyut işlemler vardır. İnsanların anlaşma güdüsü iletişimle varlık bulur. İletişimde, tasarlanan eylemlerin sözlü ya da yazılı olarak alıcıya iletilmesi süreci vardır. Bu süreci anlamlı kılan ise dildir. Bu nedenle sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için insanların anlaşmaları zorunludur. “Her anlaşmanın içinde bir iletişim vardır. Bir duygunun, düşüncenin, hayalin başkalarına aktarılması, kelimelerin anlamlı birlikler haline getirilmesi ile mümkündür. Kelimelerin anlamlı birlikler haline, başka insanlara duygu, düşünce ve hayal taşımasına iletişim diyoruz”(Tural, 1998: 22). İletişimin temel amacı, tasarlanan düşüncelerin ya da eylemlerin anlamlandırılmasıdır. Bireyler iletişim sürecinde birbirini anlayamıyorsa iletişim gerçekleşmez. Özellikle iletilmek istenen mesajın alıcı tarafından anlaşılabilmesi iletişimi engeller.

Sözlü iletişimde dil yanında, beden dili de oldukça etkilidir. Çoğu zaman ne söylediğimizden ziyade nasıl söylediğimiz önemlidir. Bu nedenle iletişim “Bir düşüncenin bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir”(Demirel, 2003: 64). İletişimin temel taşı olan dilin beden diliyle desteklenmesi gerekmektedir. Jest ve mimiklerle iletişimin kuvvetlendirilmesi, iletişimi daha da sağlıklı kılar. İletişimde dil ile birlikte diğer sembollerin de kullanılmasının temelinde alıcının etkilenmesi ve ikna edilmesi süreci vardır. Buna göre “İletişim, bireyin birtakım semboller kullanarak karşısındakini

etkileme süreci olarak tanımlanabilir”(Dökmen, 1994: 10); ancak temel dil becerileri dışında, dili desteklemek amacıyla kullanılan beden dili bireyden bireye ya da toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bu nedenle “İletişime katılanların beden dili dediğimiz, el yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları ve içinde yaşanan toplumun kültürü ile davranış biçimlerinin öğrenilmesini de içermektedir”(Demircan, 1990: 90). Bireyin iletişiminin sağlıklı olması dili kullanma yeteneği ile toplumun bireysel ve sosyal özellikleri arasında doğru orantı vardır. İletişimin anlam kazanması, bireyler tarafından dile ve sözlü iletişimi destekleyen beden diline aynı anlamın yüklenmesiyle gerçekleşebilir. Aksi takdirde iletişimde aksamalar olacaktır.

İletişim içerisinde birçok etken vardır. İletişimin başarılı olması verici, mesaj, kaynak, alıcı ve geri bildirimin başarılı bir uyum içinde olmasına bağlıdır. “İletişim sürecinde alıcı konumunda olan kişi çok önemlidir. Vericinin kodladığı anlamı alıp çözecek ve değerlendirecek kişi alıcıdır”(Yıldız vd., 2006: 180). İletinin alıcı tarafından istenen düzeyde algılanamaması iletişimi başarısız kılar. Verici tarafından iletilmek istenen mesajın, dil, medya araçları ile uygun bir ortamda alıcı tarafından algılanması iletişim sürecinin hazırlık bölümüdür. Eğer alıcı iletiyi aldığını vericiye bildirmezse, iletişim yine gerçekleşmez. Dolayısıyla iletişim alıcı ile verici arasındaki etkileşimi ifade eder. “Bu etkinin sağlanabilmesinin:

1. İletinin alıcının dikkatini çekecek biçimde kodlanması ve açık olması,
2. İletiyi kodlayan simgeler konusunda alıcı ve vericinin ortak bilgisinin bulunması,
3. İletinin alıcının gereksinmesine yanıt verecek nitelikte olması,
4. Alıcının temel değerlerinin, tutumlarının tanınması gibi bazı koşulları vardır”(Kuzu, 2003). İletinin iyi bir ortamda alıcının ilgisini çekecek şekilde kodlanması ancak geri bildirimle anlam kazanır. “İletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır”(Ün Açıkgöz, 2003: 154). Alıcı ile verici arasında ortak ilişkiler bağı yoksa, iletişim işlevini yerine getiremez. “Bu, tarafların etkili iletişim becerilerinden yoksun olması demektir”(Ün Açıkgöz, 2003: 155). İletişimde karşılaşılabilecek olumsuzluklardan bazıları da şunlardır: “duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek, rahat konuşamamak, yaş ve sosyal statü olarak daha büyüklerle rahat konuşamamak, bir arkadaş grubuna girememek,

karşıt cinsle arkadaş olamamak belirtilmektedir”(Çulha ve Atlas Dereli, 1987: 124). İletişim sürecinde bireyin kendine güvenmesi çok önemlidir. Birey, kendini rahat hissedemediği ortamlarda iletişime katılmayacaktır; ancak yine de her insan az çok iletişim kurma gereksinimi duyar. İletişimle insanlar, çeşitli tasavvurlarını gerçekleştirmek isterler. Bunların en önemlileri şunlardır:

- “1. İstekleri bildirme,
2. Emretme ve başkalarının davranışlarını kontrol altına alma,
3. Karşılıklı ilişki kurma,
4. Kendini anlatma ve tanıtmaya,
5. Çevreyi, olup biteni öğrenme ve bilgi edinme,
6. Hayal kurma,
7. Diğerlerine bilgi verme,
8. Görüşler ileri sürme ve kendini ispatlama”(Demirsar, 1985).

İletişim süreci bireylerin çeşitli ihtiyaçlarından doğmuştur. Birey, iletişim kurmaya ihtiyaç duymuyorsa iletişim zaten kurulamayacaktır. Bu ihtiyaçlar bireyden bireye, toplumdan topluma, zamandan zamana değişebilir. Bu da iletişimin kurulma biçimini ve sürecini etkiler.

2.1.4. Dil Öğretimi

Dil, bireyde var olan bazı yetilerin işlenmesi ve geliştirilmesi demektir. Dilin işlenmesi ve geliştirilmesi her ne kadar bireysel olduğu düşünülse de bunun toplumsal boyutu da vardır. Bu yeti, düzenli ve planlı bir şekilde yapılırsa daha hızlı erişim sağlanır. Böylece dil alışkanlık haline gelir. “Dil becerisi bir alışkanlıktır”(Yıldız vd., 2006: 162). Dilin alışkanlık haline gelmesi, dilin belli bir doğrultuda ilerlemesini sağlar. “Dil gelişimiyle ilgili önemli noktaları şu şekilde belirlenebilir:

1. Her şeyden önce dil gelişimi bireyseldir, bireyin kendisine özgüdür.
2. Çocuğun dil gelişimi diğer alanlardaki gelişimiyle yakından ilgilidir.
3. Dil gelişimi, çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir süreç içerisinde bulunmasına bağlıdır.
4. Dil gelişimi çocukların bir şeyler söyleyebileceği ve bir şeyler söylemek için güdülendiği bir çevrede mümkündür.
5. Dil gelişimi yalnız okul ya da aile içinde değil çocuğun hayatının bütünü içinde düşünülmelidir.
6. Çocuğun dil gelişimi konuşmasının bir amaca ulaşmak için gerekli olduğu zamanlarda daha iyi olmaktadır”(Demirel ve Şahinel, 2006: 103). Dil gelişimi, bireysel gelişim süreçleriyle başlar, bireyin çevresel etkileşimleriyle devam eder; ancak “Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Çocuk, ana dilini ailesi ve çevresinden, belli varlıkların adları, bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar; bu bilgi ve becerisi, zihin gelişimi ile birlikte, okulda öğrendiği bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar. Öğrenimi, yaşantıları, düşünme yeteneği ilerledikçe gelişir”(Göğüş, 1983: 41). Dil edinimi anne karnında başlar, ömür boyu devam eder. Bu süreçte etkin olan bireydir. Bireyin kişisel yetenekleri dil edinimini etkiler. Bu nedenle bireyin dil gelişimini etkileyen birçok faktörün olması kaçınılmazdır. Ekmekçi (1995:48-59)’ye göre bireyin dil gelişimini; dil edinimine uygun olarak doğması, çevredeki dili taklit etmesi, çevre tarafından onaylanması, genellemeler yapması, dillerin yapı farklılığını kavraması, zihinsel gelişimi, araştırma yapması, anlama yeteneği, algılama

kapasitesi, gelişim özellikleri etkilemektedir. Bireysel özelliklerin çevreyle etkileşimi, konuşulan dilin genel özellikleri, dille bireyin bilişsel süreçlerinin uyumlu çalışması, bireyin beyninin özellikleri gibi etkenler dil gelişiminde etkilidir.

Dilin kullanımında, dilin alt bölümlerinin bireye en iyi bir şekilde yerleştirilmesinin etkisi büyüktür. “Dil, yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında varlık bulmakta ve konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerinde kullanılmaktadır. Düşünme de esas olarak dille ilgili bir beceridir. Bundan dolayı dili, düşünceyi de kapsayacak bir biçimde beş ögeli bir beceriler kümesi olarak ele alabiliriz”(Beyreli, 2006: 3). Dil, anlama ve anlatma ana bölümüne ayrılır. Bu alt bölümlerin bireyde istenen düzeyde yerleşmesi dil öğrenimini de etkilemektedir. Dilin kazanılmasında düşünme yeteneği de oldukça önemlidir. Düşünme de beyinle ilgili bir olgudur. Beyin aktivitelerini iyi şekilde kullanabilen birey, düşünme becerisini de geliştirir. Bu gelişim de dili başarılı bir şekilde kullanmayı sağlar.

Dilin öğretilmesi oldukça önemlidir. Dil gelişimi, rastgeleliğe bırakılırsa gelişim istenen düzeyde olamaz. Bunun bilincinde olan devletler dilin öğretimine büyük önem vermektedirler. Hatta bu önem, devletlerin kendi dillerini diğer ülkelerin vatandaşlarına öğretme şekline bürünmesine bile neden olmaktadır. Esasında “Dil öğretiminin başlıca hedefleri, kişiler ve kurumlar arası iletişimi sağlıklı kılmak, bireylerin niteliklerinin çağın gereklerine uygun olarak hızlı bir şekilde gelişmesine imkân sağlayıcı, etkili bir iletişim ortamı hazırlamaktır”(Özbay, 2003: 3). Artık günümüzde iletişim süreçleri çok hızlı bir gelişim dönemine girmiştir. Özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte yazılı ve görsel iletişim araçlarının aşırı şekilde çoğalması, iletişimi sınırlama anlayışını tamamen ortadan kaldıracak boyuta erişmiştir. Devletler, iletişim becerisiyle bireylerin kendilerini geliştirmelerini amaçlar. Bu sayede devletlerin gelişimi daha bilinçli ve düzenli olması amaçlanmaktadır. “Dil eğitimi, bütün milletlerin önem verdiği bir husustur. Dil eğitimi, bütün dünyada bağımsız bir ilim sahası olarak kabul edilmiştir ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmaktadır”(Karakuş, 2005: 17). Günümüzde iletişimi geliştirme anlayışı, devletlerin gelişme isteğinin dışında, kültürel değerlerin diğer milletlere empoze edilmesi şekline de kaymaya başlamıştır. Bu tehlikenin bertaraf

edilmesi için de devletler, kendi bireylerine geçmiş dönemlere nazaran daha planlı bir dil eğitimi vermektedir.

Dil öğretiminde iletişim oldukça önemlidir. Bu amaçla devletler dil öğretimi için uzmanlar yetiştirmektedir. Çünkü “Öğrenmenin oluşması, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise öğretim dilini etkili biçimde kullanmaya bağlıdır”(Tekin, 1980: 21). Dil öğretiminde, anadilini bireye etkin şekilde öğretmek başarıyı artırır. Dil öğretiminin bu denli önem kazandığı günümüzde dilin öğretilmesini tesadüfe bırakma anlayışı da ortadan kalkmıştır. Bunun için dil öğretiminde genel olarak bazı prensipler belirlenmiştir. Buna göre dil öğretiminde uyulması gereken ilkeleri ise şöyle sıralayabiliriz:

- “1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.”(Çiftçi: 1998: 59-71).

Dil öğretiminin doğal çevre içinde öğretilmesi kalıcı öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi, günlük hayatın bir kesiti olmalıdır. Günlük hayatta karşılaşılabilecek bir problemin çözümü, günlük ihtiyaçları karşılama şeklinde olabilir. Bu nedenle bireylerin, düşünen, düşündüğünü ifade edebilen, eleştirel düşünebilen ve bilgi üreten bireyler olması isteniyorsa mutlaka anadille eğitim yapılmalıdır. Dil öğretimi, sadece Türkçe ve Edebiyat derslerinde değil, bütün derslerde öğretilmesi gerekmektedir. Bu, dil öğretimini bir bütün içinde, daha hızlı ve başarılı kılar.

Dil öğretiminde başarıyı artırmak için değişik araç-gereçlerden yararlanılması gerekir. Ayrıca dil öğretiminde şu hususlara da dikkat edilmelidir:

- “1. Dil öğretimi, kültür öğretimidir.
2. Dil öğretimi, bilgi değil, beceri öğretimidir.
3. Ana dili öğretimi, düşünmenin öğretimidir.
4. Ana dili öğretimi 4-15 yaş arası kesintisiz olmalıdır.
5. Anadili öğretiminde hafıza eğitilmelidir.
6. Dil becerileri bütün olmakla beraber, konuşma becerisi öncelik taşır.

7. Ana dili öğretiminde aktif kelime serveti geliştirilmelidir.”(Çiftçi, 1998: 59-71). Dil öğretimi ile kültür arasında doğrudan bir ilişki vardır. Çünkü dil, kültür; kültür de dili etkilemektedir. Kültürel değerler dil öğretimini etkiler. Eğer kültürden kopuk bir dil öğretimi verilmeye çalışılırsa başarısızlık kaçınılmazdır. Kültürel değer dil öğretimindeki amaçları gerçekleştirmede önemli bir rol oynar. Bunun yanında dil sayesinde kültürel değerler gelecek kuşaklara aktarılır. Kültürel miras dil olmadan gelecek kuşaklara aktarılamaz. Kültürün, toplumun birlik ve bütünlüğünde en az dil kadar önemli olduğu düşünülürse, kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında dilin de önemi anlaşılır. Bu nedenle devletler, geleceğini garanti altına almak için kültürü korumak zorundadır. Bu zorunluluk ise büyük oranda dil mekanizması ile gerçekleşir.

Dil öğretiminde ezbercilik anlayışı tutunamaz. Dil öğretimi bir beceri işidir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak yöntem, teknik ve araç-gereçler dil becerisine yönelik olmak zorundadır. Dil öğretimi beceri işi oldu için bireylere uygulamalar yaptırılmalıdır. Anadilini öğrenen bireyler doğduğu çevreyi taklit etmektedirler. Ayrıca anadili öğretimi bireylerde tam olarak yerleştirilmeden yabancı dille eğitim verilmemelidir. Çünkü anadilini tam olarak kazanamamış bireylere yabancı dil öğretmek, bireylerin düşünme yeteneğine ket vurmak olur. Dil öğretiminde bireyin hafızasının güçlendirilmesinin önemi büyüktür. Çünkü dil ile kelime öğrenme arasında büyük ilişki vardır. Kelime öğretmek de hafıza eğitimiyle anlam kazanır. Böylece kelime hazinesinin zenginliği ölçüsünde, dili işleme ve geliştirme kolaylaşır. Bu noktada bireylerin aktif kelime hazineleri artırılmalıdır. Aktif kelime hazinesi, bireyin en fazla kullandığı kelimelerdir. Aktif kelime serveti daha çok konuşma becerisinde belirir. Bireylere dil öğretimi tam olarak gerçekleştirilmek isteniyorsa, bireylerin aktif kelime servetinin sadece yazma ve okumada değil konuşma ve dinlemede de geliştirilmesi gerekir.

Yukarıda da kısaca değinildiği gibi ders içinde dil öğretimi birtakım yöntemler göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Buna göre Ekmekçi (1983: 380) Dulay ve arkadaşlarının, dil öğretiminde çeşitli önerilerde bulunduklarını ifade etmektedir. Bu öneriler ışığında; dil öğretiminde doğal ortamın sağlanması kaçınılmazdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dil öğretimi

yapılmalıdır. Bireyin sınıf ortamında ya da çevresinde rahat olması dil öğretimini hızlandırmaktadır. Öğrencilerin öğrenme isteklerinin hangi etkenlere bağlı olarak değiştiği ya da geliştiğinin uzmanlarca tespit edilmesi, dil öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bu işlem uzun, yorucu ve külfetlidir; ancak geleceğimizin teminat altına alınması için buna katlanmak zorundayız. Ayrıca bireyin gelişim dönemlerine göre kelime öğrenme kapasitesi iyi bilinmeli, soyut kelimeleri anlama yaşından itibaren soyut kelimeler öğretilmeye başlanmalıdır. Öğretmenlerin pedagojik formasyonlarını sınıfta uygulamaları, dil öğretimine olumlu etki yapar. Sınıf atmosferinin dili öğrenmeye uygun olarak şekillendirilmesi gerekmektedir. Derste gramer kaidelerinin verilmesi, dili öğrenmeyi artırır; ancak bu salt dilbilgisi kurallarından ziyade okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini geliştirmeye dayalı olmalıdır. Bireylerin ikinci bir dil öğrenmesi, anadiline hâkim olmayı gerektirir. Bireylerin yabancı dil öğrenmedeki başarısı, anadili öğrenmedeki başarısına bağlıdır. Öğrencilere karma bir yöntem uygulayarak dil öğretilmelidir.

2.2. Anadili

Dil içinde anadili öğretiminin büyük yeri vardır. Dil öğretimi bir ağaç ise anadili ise ağacın köküdür. Anadili millet olma şuurunun bir göstergesidir. Her milletin kendi anadili vardır. Milletlerin anadilinde meydana gelecek bir olumsuzluk milletin hayatına sirayet eder. Bu nedenle anadilin öğretimine ve korunmasına büyük önem verilir. “Anadili, başta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir”(Aksan, 1977: 81). Anadili bireyin doğup büyüdüğü yerde öğrenilen dildir. Birey hangi toplumda doğmuşsa o toplumun anadili bireyin anadili olmaktadır. “Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir”(Vardar, 1980: 20). Kişinin konuştuğu dille anadili aynı dildir. “Anadili insanın çocukluktan itibaren tabii ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dildir. Dolayısıyla anadili kavramı, konuşan kişinin kendi dili ile arasındaki tabii ilişkisini göstermektedir”(Yıldız, 2033: vi). Birey kendini en iyi şekilde kendi anadili ile ifade

edebilir. Bütün bilimler, sanat ürünleri, teknolojik gelişmeler anadilin konuşulduğu yerde kaliteli olabilir. Düşünce, sadece anadili ile sağlıklı bir ivme kazanır. Başka kültürler içinde yaşamak zorunda kalan insanlar, kendi anadilini tam manasıyla kazanabilirlerse o topluma faydalı olabilir.

Anadili terimi, anneden öğrenilen ve çevreyle geliştirilen bir dildir; ancak “Ana dili terimi, her zaman çocuğun annesinin dili anlamında kullanılmaz.”(Göğüş, 1978: 1). Anneden öğrenilen anadili, çevre ve okuldan kazanılan dil özellikleriyle şekillenir. Bu nedenle başlangıçta anneden öğrenilen dil, zamanla topluma ait olmaktadır.

2.2.1. Anadili Öğretimi

Anadilin öğretilmesi ve öğrenilmesi toplumun bekası için en önemli eylemlerden biridir. Anadilini kaybeden toplumların tarih sahnesinden silindiği aşikârdır. Bu nedenle anadilin bilinçli bir şekilde bireylere öğretilmesi gerekmektedir. Anadilin öğretimi bu noktada önem arz eder. Anadilin öğretiminde, bilinmeyen bir bilginin öğretilmesinden ziyade var olan bilginin nasıl kullanılacağına öğretilmesi anlayışı hâkimdir. “Okula başlayan bir çocuk, ana dilini, iletişim amaçlı olarak bir yetişkin gibi kullanabilmektedir. Bu durumda “anadili öğretimi” çocuğa bildiği bir şeyi öğretmek anlamına gelmektedir. “Anadili öğretimi” terimindeki “öğretim” terimi, “matematik öğretimi” terimindeki “öğretim” ile aş anlamlı değildir. Bu açıdan bakıldığında “geliştirme” anlamını içinde barındıran “anadili eğitimi” terimini “anadili öğretimi”ne yeğlemek, anadili kavramına bakışımıza bilimsel bir temel oluşturabilmektedir”(Aksakal, 2004: 13). Anadilin öğretilmesi, bilinmeyen bir şeyin tanıtılmasındaki “öğretmek” kelimesinden farklıdır. Anadilin öğretiminden, önce anneden ve daha sonra çevreden çeşitli şekillerde öğrenilen dilin daha da işlenmesi ve geliştirilmesi anlaşılmalıdır. Bu da dilin öğretimi değil bireyde var olan dil yeteneğinin geliştirilmesidir. Ayrıca anadili öğretiminin, öğretilip bitmesi anlaşılmamalıdır. Anadili eğitimi, anne karnından başlayarak ölüme kadar devam eden bir süreci kapsar. Bu süreç içinde okul en

önemli yeri tutmakla birlikte yeterli değildir. “Anadili öğretimin sonu yoktur. Anadili eğitimi sadece ailede veya ilköğretimde verilmez”(Şimşek, 1983: 36). Okul anadili eğitiminin omurga görevini görür; ancak anadilin öğrenilmesi bireylerin okul kurumundan ayrılmasına rağmen devam eder.

Anadilinde anlama ve anlatma olmak üzere iki ana bölüm vardır. Anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatma becerisi ise konuşma ve yazma becerisinden oluşmaktadır. Anadili öğretiminin temel amacı, öğrenciye bu temel dil becerilerini en iyi şekilde kazandırmaktır. “Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki, ilköğretimde Türkçe derslerinde hedeflere ulaşmada istenen başarı elde edilememektedir. Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak için verilen bilgiler, bilgi düzeyinde kalmakta, uygulamaya geçirilip davranışa, alışkanlığa dönüştürülememektedir. Bu da öğrenilenlerin unutulmasına sebebiyet vermektedir bunun sonucunda da eğitim sürecinden geçen öğrencilerin dağarcığında okula başlarken getirdiği, yerel özellikler taşıyan dili kalmaktadır. Unutmamız gerekir ki dil, uzun bir zaman, eğitim, tekrarlar ve çabalar sonucunda kazanılan bir beceridir. Bu beceriyse öğrencilere önemli ölçüde okullar kazandırmaktadır”(Gündeş, 2006: 154). Anadili eğitiminde ezberden ziyade, uygulamaya dayanan yöntemler kullanılmalıdır. Eğer dil öğretimi bilgi basamağında kalırsa, bireyin okula gelmeden önce uygulayarak öğrendiği anadili büyük oranda yanlış becerilerle kalabilir. Bu nedenle anadili öğretiminin bilinçli bir şekilde öğretilmesi zorunludur. “Okulda temel ve merkezi bir işlev yüklendiğinde anadili derslerinin geleneksel görevlerinin artık yetersiz kaldığı görülmekte ve anadili derslerinde öğrenmeyi öğretme, keşfetme yeteneği geliştirme gibi daha başka birçok görevlerin düştüğü söylenmektedir”(Hubert, 1994: 9). Anadili derslerinin artık klasik yöntemlerle öğretilmeyeceği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bireye çok yönlü öğretme ortamı ve yöntemi sunulmalıdır. Her şeyden önce “Anadili dersi dil kullanımındaki kişisel özellikleri, düşünce ve algılamadaki bireyselliği tanımalı ve teşvik etmelidir”(Yıldız, 2003: 19). Bireysel yetenekleri baz almayan bir öğretim yaklaşımının başarılı olması düşünülemez. Çünkü eğitimin muhatabı öğrencilerdir. Onlara verilecek eğitim, onların kişisel özelliklerine göre sunulmalıdır. Yine “Anadili, bağlı olduğu bir çevreden soyutlanarak öğretilmeyeceği gibi, anadilin yetkin kullanımı da eğitimin

yalnızca bir aşamasında gerçekleştirilebilecek bir beceri değildir”(Adalı, 1988: 35). Anadilin doğuş yeri bireyin ilk yaşadığı çevresidir. Birey hangi çevrede hayatla ilgili ilk edinimini kazandıysa oranın dilini kapar. Bu nedenle anadili derslerinin öğretiminde çocuğun somut yaşantısının dikkate alınması kaçınılmazdır; ancak bireyin somut yaşantısının okul kurumunda geliştirilmemesi düşünülmemelidir. Bireyin yaşantısı temel alınarak dil edinimi geliştirilmelidir. Ayrıca “Çocuk anadilini öğrenirken dilin birimlerini, dilin gramerini ve dille iletişimin gereklerini doğaçlama olarak öğrenmektedir”(Yapıcı ve Yapıcı, 2005: 86). Anadilin öğretimi, okulda doğal yollarla, hayatın bir parçası olarak düşünülerek yapılmalıdır. Anadili dersleri sadece okulda değil okulun dışında da sürdürülmelidir. Gerekirse pazar, kütüphane, alış-veriş merkezi vb. ziyaretleri yaptırılarak, bireylere günlük hayatta dili nasıl kullanmaları gerektiği öğretilmelidir.

Dil, bireylerin birçok özelliklerinin dışa vurması sürecini kapsar. Bu nedenle anadilin öğretilmesinde de bu çok yönlülük temel alınmalıdır. “Dil, bir yandan bir tanıma, ifade ve bilgilendirme aracı, diğer yandan bir sosyal eylem aracı olarak kullanım imkânları ve ortaya çıkış şekilleriyle çok yönlü özelliği göstermektedir. Kapsamlı bir dil repertuarı ve esnek bir dil kullanımına ulaşabilmek için anadili dersinde bu çok yönlülüğün ele alması gerekmektedir. Dilin bu canlılık ve çok yönlülüğün derslerde sunulması dilin farklı ifade biçim ve imkânlarının eşit derecede kullanılması anlamına gelmektedir”(Yıldız, 2003: 18). Anadili öğretiminde esnek olunmalıdır. Anadili dersi kuru bilgiler yığını haline getirilmemelidir. Bireylerin aktif olarak anadili eğitimine sokulması, kalıcı öğrenmeleri de artırır. Anadili eğitiminin temelleri sağlam atılmalıdır. Okulda bireylere verilecek anadili eğitiminin, birey tarafından hayatın her alanında uygulanması gerekmektedir. Çünkü “Dil yaşamın her alanında kullanılmaktadır. Okulda her derste ve her öğrenim alanında dil öğrenimi gerçekleşmektedir. Bu bakımdan anadili öğrenimi bütün ders ve etkinlik alanlarını kapsayan bir faaliyet alanı olarak görülmektedir”(Yıldız, 2003: 82). Anadili öğretimi sadece Türkçe derslerinde değil bütün dersleri de kapsayacak şekilde verilmelidir. Çünkü anadili, sadece Türkçe dersinde araç olarak kullanılmamaktadır.

Anadili öğretimiyle bireylerin çeşitli davranışlara sahip olmaları beklenmektedir. Yıldız (2003: 21)’a göre anadili dersi, öğrencileri düşünebilen,

kendini ifade edebilen, çevresini ve olayları algılayabilen, tasarlayabilen, anlayabilen, eleştirebilen, değerlendirebilen bireyler haline getirmelidir. Anadili dersiyle öğrencilerin, eleştirel düşünme, çevresinde olup biteni doğru olarak algılayabilme, yurt ve dünya sorunları hakkında genel yargılar edinebilme, dili her türlü gelişimi için bir araç olarak kullanabilme beceri ve alışkanlığını kazanması amaçlanmalıdır. Ayrıca Göğüş (1978: 4-6) de anadili eğitiminin amaçlarını, beceri ve bilgi kazandırma, kişilik ve zihinsel güçlerini geliştirme, toplumda sorumluluk kazandırma, işinde başarıya ulaştırma yönlerinden birçok alt dallar şeklinde saptamıştır. Anadili öğretimiyle, bireylere iyi yurttaş olma bilinç ve alışkanlığı kazandırmak amaçlanmalıdır. Geleceğe güvenle bakmak isteyen milletler anadiline sahip çıkmalıdır. Büyük milletler her zaman anadilini korumuşlardır.

2.3. Türkçe Eğitimi ve Öğretimi

Anadilimiz Türkçedir. Bu nedenle Türkçemizi en iyi şekilde geliştirmek ve kullanmak her yurttaşın birinci dereceden vazifesidir. Türkçenin bireylere en şekilde kazandırılması için devletimiz de çabasını sürdürmelidir. Türkçe öğretimi ile eğitimi alanında bundan önce birçok çalışma yapılmıştır; ancak sürekliliğin sağlanması açısından, devletimizin geleceği için, bu alandaki çalışmaları durmadan sürdürmeliyiz. Türkçe öğretimi ile eğitimi ayrı alanlardır. Öğretme kavramından, daha önce karşılaşılmayan bilgidен bireyi haberdar etmek anlaşılır. Eğitimden ise, var olan malzemelerin en iyi şekilde değerlendirilmesi süreci anlaşılır. “Çeşitli kaynaklarda farklı biçimde tanımlanmış olan eğitim kavramının en bilinen tanımları şunlardır: Tyler’a göre eğitim kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Ertürk ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. Alkan’sa eğitimi davranış değişikliği, bireyin belirli hedefler yönünde maksatlı olarak kendi yaşantıları yoluyla davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden toplum ve birey için uygun ve dengeli olarak geliştirmesi olarak tanımlamıştır”(Sönmez, 2002: 31). Türkçe eğitimi de bireylerin ilk önce annesinden

öğrendiği ve çevresinden kazandığı dil malzemelerinin okul kurumuyla bilinçli ve kasıtlı olarak geliştirilmesi sürecidir. Bireyin çevresinden istek dışı edindiği dilin, bilinçli ve planlı bir şekilde okul kurumunda geliştirilmekle birlikte; dil eğitimi, hayatın her safhasında sürdürülmesi gereken bir eylemdir. Dil konusunda edinilen davranışların kalıcılığı ise iyi bir eğitimle sağlanır. Türkçe öğretimi ise Türkçeyi bilmeyen insanlara Türkçenin öğretimi faaliyetini ifade eder. Burada görüldüğü gibi Türkçe eğitimi ile öğretimi arasında bazı farklar vardır.

Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında da bazı kavramlar vardır. Bu kavramların bilinmesi bu sürecin, daha iyi anlaşılmasına vesile olabilir. Bu kavramlar ve özellikleri şöyle sıralanabilir: “Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür”(Varış, 1981: 21). Öğretme ise, “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir”(Ertürk, 1975: 93). Öğrenmede, eğitim ve öğretimin aksine öğrenci aktiftir; ancak öğretmenin yönlendirmesi vardır. Eğitim ve öğretimde ise öğretmen aktiftir; ancak bu kavramların merkezinde öğrenci bulunur. “Çağdaş anlamda öğrenme, birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu meydana gelen kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimidir”(Alkan, 1992: 5). Ayrıca, “Öğrenme, önce alınmış olanlarla sonra alınanları karşılaştırma, muhakeme etme sürecidir”(Karakuş, 2005: 85). Öğrenmede bireye, eleştirel düşünme süreçlerini işletmek gerekir. Bu süreçlerle Türkçenin en iyi şekilde öğrencilere kazandırılması gerekir. Öğretme yöntemi ise varılmak istenen hedefe en kısa sürede ulaşmayı sağlayan yoldur. Genel olarak, öğretme yolları; öğretme yaklaşımları, öğretim yöntemleri ve öğretim tekniklerinden oluşur.

Öğretme yaklaşımı; öğretimde amaçlara ulaşabilmek için, tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak, yöntemlerin seçimine yön veren genel bir öğretme yoludur.

Öğretim yöntemi; öğretimde amaçlara ulaşabilmek için, tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bir bütünlük oluşturacak biçimde düzenlenerek hizmete sunulmasında izlenen bir öğretme yoludur.

Öğretim tekniği; öğrencilere belli bir içeriği sunmada, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde izlenen özel bir yoldur”(Aydın, 1993: 9). Türkçe

dersinde seçilecek öğretim yöntem ve ilkelerini iyi düşünerek seçmek gerekir. Cemiloğlu (2003: 112-113) Türkçe öğretiminde öğretim ilke ve yöntem seçimiyle ilgili on sekiz madde belirlemiştir. Türkçe öğretiminin istenen düzeyde bireylere öğretilmesi için amaca uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekmektedir. Bu itibarla yöntemlerin, Türkçe öğretimine ilgiyi artıracak şekilde, bireylerin gelişim özelliklerine uygun olarak, somut öğrenme yaşantılarını kazandırmaya yönelik olmaları gerekmektedir. Seçilecek yöntemlerin bireyi düşündürmeye, öğretim faaliyetlerinin içine çekmeye yönelik olması Türkçe öğretiminden beklenenlerin daha iyi gerçekleşmesini sağlar. Okulda öğretilen dil becerilerinin, bireylerde devamlılık kazanması, bireylerin öğrendiği dil etkinliklerini günlük hayatta uygulaması gerekmektedir. Bu amaçla Türkçe öğretimiyle bireylere tam bir kılavuzluk sağlanmalıdır. Okulda öğretilen dil becerilerinin hayat bulması, okuldan sonra da okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle bilinçli olarak kullanılmasına bağlıdır.

Türkçe dersi, milletin bireyden istediği vasıfları kazanmasında en önemli derslerden biridir. Bu nedenle Türkçe eğitime gereken önem verilmelidir. “Türkçe dersi, çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur”(Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 14). Türkçe eğitiminde kullanılacak strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçlerin, çağın gereklerine uygun olmasına büyük özen gösterilmelidir. Bu itibarla “Derslerin çocuğun kendi dünyasına yönelik, onun içeriği ve yöntemlerine uygun olması gerekir. Başka bir deyişle, dersler çocukların içinde yaşadıkları hayat şartlarına, meraklarına, becerilerine, bilgi ve deneyimlerine uygun olmalı ve yaşamda karşılaşılabilecekleri her türlü hassas ve tehlikeli konuları dikkate almalıdır. Öğretim sürecinde de hayatın buna benzer içeriklerini içeren öğrenme süreçleri seçilmelidir”(Yıldız, 2003: 11). Türkçe öğretiminde teknik, yöntem, strateji ve araç-gereç seçimi oldukça önemlidir. Bu belirleyici unsurların titizlikle seçilmesi ve başta Türkçe derslerinde olmak üzere bütün derslerde uygulanması gerekmektedir.

2.3.1. Türkçe Eğitimi ve Öğretiminin Genel Özellikleri

Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken birtakım özellikler vardır. Bu özellikler aslında dilin kendi iç olgusundan kaynaklanır. Dil, kendini geliştirmek için konuşulduğu toplumu zorlar. Tabii bu büyük diller için geçerlidir. Türkçe de büyük bir dil olduğu için bizi kendini geliştirmeye zorlar. Çünkü dil yaşayan bir canlıdır. Buna göre Türkçe dersinde dikkate alınması gereken ilkeler genel olarak şöyle sıralanabilir:

Türkçe dersi, çocuğun içinde yaşadığı hayat şartlarını dikkate alarak ele alınmalı, bireye standart Türkçeyi kullandırmalıdır. Çünkü “Türkçe her türlü eğitim ve öğretimin temelidir. Türkçe eğitimi yeterince vermediğimiz çocuktan iyi insan, iyi vatandaş beklemek yanlıştır. Birbirini anlamayan, mensup olduğu devletin ve milletin dilini en doğru, en manalı ve ahenkli şekilde kullanamayan insanlardan meydana gelen bir sosyal yapıda, birlik ve bütünlükten bahsedilemez”(Tural, 1984). Türkçe eğitiminin, milletimizin birlik ve bütünlüğünü sağlamadaki rolünü iyi algılamak gerekir. Diller, milleti ayakta tutan muazzam bir güçtür. Türkçe dersinin mahiyetini doğru analiz etmek, Türkçe dersinden beklenenleri daha gerçekçi bir şablona oturtmak adına önemlidir. “Türkçe, bilgi dersinden ziyade ifade ve beceri dersidir. Bu nedenle, bu derste ezber yönteminden kaçınmak gerekir. Öğretmenlerin, bu derste bir takım kural ve kavramları ezberletmeleri yanlış olur. Kural ve kavramlar üzerinde ders konuları içerisinde yeri geldikçe durulmalı, bunlar öğrenciye tanıtılmalı ve bu davranışlar alışkanlık haline getirilmelidir. Türkçe dersinde önemli olan, öğrencinin okuduğu veya dinlediği bir konunun ana fikrini anlaması ve bu konuyu çözümleyebilmesini sağlamaktır”(Ergün ve Özdaş, 1997: 2). Beceri dersi olan Türkçe dersinde bilgi ezberletilemez. Bilgiyi yorumlatma gücünü bireye kazandırmak daha önemlidir. Bu sayede insanlarımız, birey olduğunun farkına varabilirler. Böylece devletimiz ve değerlerimiz daha sağlıklı bir şekilde geleceğe ilerler. Bu nedenle Türkçe dersinde, öğrenciyi değerlendirme basamağına doğru geliştirmek hedeflenmelidir. “Bilgiyi derinlemesine öğrenmek, öğrenilen bilgileri üst düzey bilişsel beceriler (anlama, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi analiz edebilme) haline getirebilmek, bilgiyi diğer bilgilerle bütünleştirerek kullanmak

gerekmektedir”(Koç, 2005: 12-13). Üst düzey beceri alanlarına doğru bireyi ulaştırmak, kendini gerçekleştiren bireylerin yetişmesi demektir ki bütün milletlerin istediği, kendini yetiştirmiş insan modeli de budur. Bu durumda biz, devletimiz ve değerlerimizin korunması için Türkçe eğitimini bir araç olarak ele alabiliriz. Bu amaçla öğrencileri doğrudan eğitim-öğretim faaliyetlerinin içine sokmak gerekmektedir. Öğrenci pasif durumda kaldıkça, Türkçe dersi amaçlarını gerçekleştiremeyecektir. Temel dil becerilerinin bireye en iyi şekilde kazandırılması gerekmektedir; ancak temel dil becerileri dil ediniminde aynı değere sahip değildir. “Amerika Birleşik Devletlerinde Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre insanlar, okuduklarının % 10'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, sadece işittiklerinin % 20'sini, görüp işittikten sonra söylediklerinin % 80'ini, gördüklerinin % 30'unu, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır”(Demirel, 1999: 79). Ayrıca Türkçe dersinde bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin temel alınmasının yanında Karakuş (2005: 67), Türkçe öğretimi konusunda temel öğretim yaklaşımlarının dikkate alınması gerektiğini de belirtmektedir. Türkçe öğretmenleri, devletin bireyden istediği davranışları gerçekleştirmede tek başına yeterli değildir. Bu bağlamda diğer öğretmenlerin de Türkçe öğretmenlerine destek olması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe eğitiminde konuların basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye doğru giden bir sırada verilmesi gerekmektedir.

Türkçe dersindeki beceri alanları bir bütün içinde verilemelidir; ancak dersin daha hızlı ve koordineli işlenmesi açısından okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisine ayrılması daha uygun olmaktadır. Bu ayrımın yapılması, bu beceri alanlarının birbirinden kopuk işlenmesini gerektirmez. Her beceri alanı öğrencilere kazandırılırken bütünlük göz önünde bulundurulmalıdır. Sözelimi, sınıfta okuma etkinliği yapılıyorsa, bu beceri yazılı anlatımla ya da diğer dil becerileriyle desteklenebilir. Çünkü “Türkçe dersinin kapsamına giren okuma, dinleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım, yazım ve dilbilgisi kurallarının temel hedefi öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini derinlikleriyle kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini ve öğrendiklerini doğru, maksada uygun olarak söyle ve yazıyla anlatabilme yeteneklerini geliştirmektir”(Calp, 2005: 243). Ayrıca

“Okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir amaca göre açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ve sözle ifade edebilme becerisini kazandırma, Türkçe dersinin en temel amaçlarıdır”(Ünalan, 2001: 5). Bu bütünlüğün çağdaş eğitim yaklaşımlarına göre hazırlanmış bir program dâhilinde ve kaliteli Türkçe öğretmenleriyle sağlanması gerekmektedir.

Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin kazandırılması amacıyla dersin, çağdaş eğitim yaklaşımlarına göre işlenmesi zorunludur. Bu zorunluluk içinde ödevlerin büyük yeri vardır. “Türkçe, okuldaki bütün öğretmenlerin verdiği derslerle gelişmektedir. Türkçe öğretmenimizin verdiği ders diğer dersleri, diğer öğretmenlerimizin verdiği dersler de Türkçe dersini desteklemektedir. Elbette bütün bunlar arasında Türkçe en çok edebiyatla ilgisi olan bir derstir. Edebiyat denince de sadece lisedeki edebiyat dersleri akla gelmemelidir. İlköğretimdeki Türkçe dersleri de birer (çocuk) edebiyat dersi hükmündedir”(Adıgüzel, 2004: 10). Özellikle Türkçe eğitiminin istenen düzeyde amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bireylere ödev vermek gerekmektedir; ancak ödevler öğrencilerin üst bilişsel ve duyuşsal yetilere götürecek mahiyette olmalıdır. Aksi takdirde Türkçe dersi zevkli bir dersten ziyade, çileli bir ders haline gelecektir. Türkçe öğretiminde, amaçların tam olarak gerçekleştirilebilmesi için dersin öğrenciye sevdirelmesi gerekmektedir. Öğrencilere kazandırılacak dil becerileri, gerekirse oyun eşliğinde verilmelidir. Sınıfın dar kalıbından çıkıp günlük hayatı da dersin içine sokmak gerekir. Bu itibarla öğretmenleri, mevzuatın cenderesinde hapsetmektense, onlara özgürlükler verilmelidir. Ayrıca Türkçe öğretimi ve eğitimi adına yeterli bilimsel araştırma yapılması için, devletimizin daha fazla çaba harcaması gerekmektedir. Bu amaçla, üreticiliğe yönlendirici bir program ve planlamanın yanı sıra, gerekli teknolojik ürünlerin de öğretmenlerin hizmetine verilmesi gerekmektedir.

2.3.2. Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkçe öğretimi ve eğitimi adına birçok çalışma yapılmasına rağmen istenen sonuçlara ulaşılamamaktadır. Sever (2004: 31) Türkçe dersinde genel olarak karşılaşılabilecek sorunları on maddede toplamıştır. Türkçe derslerinde kaynak sıkıntısının yanında kitaplara çok fazla bağlı kalınması büyük sorunlardandır. Çünkü Türkçe öğretimi sadece okuma becerisi kazandırma etkinliğinden oluşmaz. Ders kitaplarının, özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda büyük sıkıntılar doğurduğu bir gerçektir. Ders kitaplarının yanında görsel, işitsel vb. araç-gereçlerin de Türkçe eğitiminde kullanılması gerekmektedir. Bu araçların içinde bilgisayarın büyük yeri vardır. Çünkü bilgisayar diğer araç-gereçlerin gördüğü işlevin neredeyse tamamını görmektedir. Çağdaş yaklaşımların içinde bilgisayar en önde gelen araçtır. Türkçe öğretiminde ve eğitiminde bireylerin derse etkin katılımı sağlanmalıdır. Sınıfların gereğinden fazla kalabalık olması Türkçe dersini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkçe dersi sanat dersi olduğu için öğretmenlerin bu işe gönüllü bir şekilde yaklaşıp, öğrencileri derse en iyi bir şekilde motive etmeleri gerekmektedir.

Türkçe dersinde karşılaşılan sorunları genel olarak maddelendirecek olursak;

1. Öğrencilerde okuma ve yazma sorunu göze çarpar.
2. Ortaöğretim Kurumları Sınavına hazırlanan öğrencilerin, Türkçe dersiyle ilgili konuları biliyoruz havası içerisinde derse karşı lakayt davrandıkları görülür.
3. Liseye devam etmeme mantığıyla, diploma almak için derse devam etmek isteyen öğrencilerin derse karşı isteksiz davrandıkları görülmektedir.
4. Kitap okumaya karşı öğrencilerde bir isteksizlik göze çarpar.
5. Öğrencilerin derse çoğu zaman araç-gerecsiz geldikleri dikkati çekmektedir.
6. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, özellikle altıncı sınıf öğrencilerinin düşüncelerini ifade etme güçlüğü çektiği görülmektedir.
7. Halen geçerli olan sistem, öğrencilerin test çözme becerisine dayanmaktadır. Bu anlayıştan dolayı öğrencilere verilen Türkçe eğitimi yeterince başarılı olamamaktadır. Bunun yanında test çözme becerisi gelişmemiş öğrencilerin

sayısının da çok olması işi daha da çıkmaza sokmaktadır. Türkçe dersinin müfredatından dolayı, bu eksikliğin giderilmeye yeterli zamanın olmaması bu güçlüğün kapatılmasını engellemektedir.

8. Dersi tekdüze işlemek ve Türkçe dersinde kullanılması gereken teknolojilerin okullarda yeterince bulunmaması Türkçe dersinde amaçlanan verimin alınmasını engellemektedir.

9. Özellikle yedinci ve sekizinci sınıf ders kitaplarında yer alan bazı parçaların birtakım öğrencilerin seviyelerinin altında veya üstünde olması da derse olan ilgiyi azaltmaktadır. Ayrıca dersin verimsizliğinde, parçayı anlama sorularının yetersiz olması da etkilidir.

10. Gerek sınıf içindeki gerek kütüphanedeki kitapların yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin gerekli araştırmaları yapmadıkları göze çarpar. Öğrencilerin araştırma yapmalarında sadece kitaplardan yararlanılmaz. Öğrencileri yeterince eğitebilmek için onlara internet ve bilgisayar kullanımını öğretmek gerekmektedir; ancak bilgisayarın birçok okulda yeterince bulunmamasından dolayı Türkçe dersinde bilgisayar kullanılmamaktadır.

Sorunların bir an önce ortadan kaldırılması gerekmektedir. Türkçe dersi ana derslerden olduğu için bu sorunların varlığı diğer dersleri de etkilemekte, öğrencilerin diğer derslerde de başarısız olmasına neden olmaktadır. Bu sorunlara genel olarak şu çözümler üretilebilir:

1. Okuma problemi yaşayan öğrencileri rencide etmeden, onlara sınıftan ayrı olarak okuma ödevleri verilmelidir. Yazma problemi yaşayan öğrencilere, yine sınıftan ayrı olarak, işlenen veya edebi yönü kuvvetli olan, imlâ ve noktalama hatalarının olmadığı parçaların hatasız olarak yazdırılması yöntemi izlenebilir. Bu yöntem sırasında öğrencilere çeşitli dönüt- düzeltme, ipucu ve ödüller verilebilir.

2. Öğrencilerin motive edilmesi önemlidir. Özellikle Ortaöğretim Kurumları Sınavı kurslarına giden öğrenciler, derse yeterince güdülenmelidir. Öğrencilere bu konuda bilimsel veriler sunulurken, Türkçe öğretiminin önemi, insan beyninin unutmaya meyilli olduğu anımsatılarak, gerekli tekrarlar ve hatırlatıcılarla bilgilerin daha da kalıcı hale getirilebileceği anlatılmalıdır.

3. Öğrencilere Türkçe dersinde öğrendiklerini sadece okul hayatında değil, hayatı boyunca kullanacağı fikri verilmek suretiyle, liseye devam etmeyecek öğrencilerin derse karşı ilgileri sağlanmalıdır. Küresel yarışta Türkiye'nin geri kalmaması için öğrencilere duygu, düşünce ve hayallerini en iyi şekilde ifade etmelerinin zorunlu olduğu anlatılmalıdır. Devletlerin sadece kendi vatandaşlarına dil becerilerini öğretmekle kalmadıkları, bunu diğer ülkelere üstünlük sağlama aracı olarak da kullandıkları anlatılmalıdır. Böylece Türkçenin de korunması ve geliştirilmesi gerektiği fikri öğrencilere verilebilir. Ayrıca Avrupa Birliğine girilmesi durumunda, dil becerilerinin daha da önem kazanacağı ve iş ortamlarının bu doğrultuda düzenleneceği anlatılmalıdır.

4. Kitap okuma faaliyetlerinin istenen düzeyde olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin buna inanmaları ve bunu uygulamaları gerekmektedir. Öğretmen her gün derse bir kitap getirmeli ve kitabı okuma saatlerinde öğrencilere okumalıdır. Çeşitli ülkelerin kitap okuma oranları ve davranışları, kitap okumanın faydaları öğrencilere anlatılmalıdır. Kitap okuma yarışmalarıyla öğrenciler kitap okumaya teşvik edilmelidir. Okul yönetiminin de bu konuda duyarlı olmaları gerekir.

5. Öğrencilerin derse araç-gereçsiz gelmemeleri belirtilerek, çeşitli güdülemelerle teşvik edilmeli, öğrencilere çeşitli ödüller verilmeli, bu konuda okul yönetiminden yardımlar alınmalıdır. Ayrıca velilerin okula gelmeleri ve çocuklarının durumlarını sormaları teşvik edilmelidir. Bu davranış, hem Türkçe dersinin amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlere yardım edecek hem de öğretmenlerin bu konudaki yükünü hafifletecektir.

6. Öğrencilerde düşüncelerini ifade etme sorunu görülmektedir. Bunun en büyük sebebi ise; çoğu öğrencinin dile yeterince hâkim olmasıdır. Öğrenciler, okul öncesi yaşantılarında dille ilgili kazandıkları birtakım becerilerle, okula geldikleri için öğrencilerin sözlü anlatımlarında yazılı anlatımlardaki kadar sorun görülmez. Yazılı anlatımlarındaki bu sorunların çözümü için öğretmenler, herhangi bir konunun, beyin fırtınası tekniğiyle, nasıl yazılması gerektiği konusunda öğrencilerle birlikte hareket etmelidir. Öğrenciler, kendi duygu, düşünce ve hayallerini bu şekilde yazıya dökülebileceğini görünce, yazma işleminin sanıldığı kadar zor olmadığını anlayacaktır. Ayrıca öğretmenler, kompozisyon derslerinde çeşitli konuları her hafta

aksatmadan yazdırmalı ve sözlü anlatımda çeşitli konularda öğrencilerin konuşmalar yapmaları sağlanmalıdır. Başarılı öğrencilerin çeşitli şekillerde ödüllendirilmesi; başarısız olan öğrencilere de ceza vermeden onların duygu, düşünce ve hayallerini anlatmaya teşvik edilmesiyle bu sorun çözülebilir.

7. Öğrenciler ister istemez test çözme yöntemiyle muhatap olmaktadır. Bu yarışa öğrenciler altıncı sınıftan itibaren alıştırılmaz; ancak test tekniğiyle Türkçe dersinde amaçlananların yeterince gerçekleştirilemediği bir gerçektir. Bu nedenle Türkçe dersinde sadece test tekniği kullanılmamalıdır.

8. Türkçe dersinin yapısından kaynaklanan nedenlerden ötürü teknolojiye henüz yeterince yararlanılamamaktadır. Öğretmenler, özverili çalışmalarla ve internetten yararlanarak Türkçe dersini zenginleştirebilirler. Her hafta metinlerin, bilinen yöntemlerle okunarak, üzerinde işlemler yapılması öğrencilerde ve öğretmenlerde derse karşı bir ilgisizlik doğurmaktadır. Bu nedenle okuma çalışmalarında değişik yöntemler uygulanabilir. Yine okuma dersinde öğrencilere ses kasetleriyle çeşitli metinler dinletilip metinlerle ilgili sorular sorulmak suretiyle öğrencilerin ilgileri derse çekilebilir; ancak bu konu özveri çalışmalar gerektirmektedir. Dilbilgisi derslerinde konular slayt gösterileriyle ve bilgisayar desteğinde işlenebilir. Eğitim Teknolojileri Araştırma Kurumundan, okul yöneticilerinin de desteğiyle çeşitli materyaller sağlanabilir. Ayrıca bilgisayardan çeşitli çizgi film ya da diğer filmler izlettirilmek suretiyle öğrencilerin dil becerileri geliştirilebilir. Öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıyla da ders daha zevkli hale getirilebilir.

9. Ders kitaplarında yer alan okuma parçaları, anlama çalışmalarıyla birlikte tür, plan çalışmalarının eksik olması nedeniyle ders verimli hale getirilememektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir; ancak ders kitabına bağlılığın en aza indirilmesi Türkçe öğretimini daha anlamlı kılar. Ders kitaplarına alternatif makaleler, denemeler, otobiyografiler ve şiirlerle ders kitaplarındaki parçaların eksiklikleri giderilebilir. Öğretmen, okuma çalışmalarından önce kelime çalışmalarını yapmalıdır. Ayrıca öğretmen öğrencilere, önce sessiz okuma yaptırmalı, sonra örnek sesli okuma yapmalıdır. Bu sayede öğrencilerin telaffuz eksiklikleri giderilmeye çalışılmalıdır. Ayrıca yukarıda da bahsedildiği gibi

bilgisayar ve diğer eğitim araçlarıyla bu eksiklikler giderilmeye çalışılmalıdır. Bunlara ek olarak, ders kitabında yer alan anlama ve anlatım soruları öğretmenin kontrolünde öğrencilere hazırlattırılabilir.

10. Sınıf kitaplığı ve okul kütüphanesinin yetersiz olması öğrencilerin araştırma faaliyetlerini kısıtlamaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin öncülüğünde çözümlenmelidir. Ayrıca bu eksikliklere alternatif olarak internet kullanımının öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Okullarımızın büyük çoğunluğunda bilgisayar labaratuvarı mevcuttur. Türkçe öğretmenine düşen görev, bilgisayar öğretmeniyle işbirliği yaparak, bilgisayar dersinde ve uygun zamanlarda öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımını Türkçe dersinde kullanmaya çalışmalıdır. Her fırsatta öğretmen, öğrencileri Türkçe dersinde yeterince araştırmaya yönlendirebilir. Bu da öğrencilerin başarıma güdülerini tatmin edecektir. Böylece Türkçe dersi daha verimli olacaktır.

Eğitim, planlı bir şekilde yürütülen faaliyetler zinciridir. Sadece Türkçe öğretmenin düzenli, planlı çalışmasıyla eğitimde ve Türkçe dersinde başarı elde edilemez. Okuldaki bütün öğretmenlerin koordineli çalışması ve okul yöneticilerinin desteğinin sağlanmasıyla Türkçe derslerinde başarı elde edilebilir. Öğretmenlerin işbirliği içerisinde olması kaçınılmazdır. Türkçe dersinin mihver ders olduğu ve diğer derslerin de başarısını etkileyeceği göz önünde bulundurularak öğretmenler bu sorunlara hep birlikte eğilmelidirler. Ayrıca bitişik eğik yazıya da gereken önem verilmelidir. Özellikle sekizinci sınıf öğrencileri bu yazıyı gereksiz görme düşüncelerinden vazgeçirilmeli, bu yazının önemi bilimsel verilerle anlatılmalıdır.

2.3.3. Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları

Türkçe dersinin amaçlarını tam olarak gerçekleştirebilmek için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin en iyi şekilde kullanılması gerekmektedir. Türkçe dersinde: “Öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi alanlarına ilişkin performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir. Bu belirlemeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları

gibi araçları kullanılır”(Yıldız vd., 2006: 356). Ayrıca “Türkçe dersinin başlangıcından sonuna kadar, öğretme-öğrenme ile ölçme ve değerlendirme süreci iç içedir”(Yangın, 1999: 94). Türkçe dersinde ölçme-değerlendirme çalışmaları sadece belirli zaman dilimlerinde yapılmamalı, öğrencilerin dil becerileri uygulamaya dayandığı için, her zaman yapılmalıdır.

2.4. Yazılı Anlatım

Dil, anlama ve anlatım becerilerinden oluşur. Anlama, okuma ve dinleme; anlatım, yazılı ve sözlü anlatımlardan oluşur. Dilbilgisi ise bu becerilerin öğrencilere kazandırılma sürecinde diğer beceri alanlarına yardımcı olmaya yarayan bir alandır. Okuma, yazılı işaretlerden psikomotor olarak anlam çıkarma işidir. Dinleme, sesli işaretleri algılama sürecidir. Konuşma, duygu, düşünce ve hayallerin sözlü olarak iletilmesi işlemi, yazma becerisi ise yazılı olarak iletişim kurma aktivitelerini ifade eder. Yazma ve konuşma becerilerinde anlatım işe girer. “Anlatım düşüncelerin, duyguların düzenlenip sunulduğu bir bütündür”(Bozkurt, 2004: 345). Anlatımda iletişim işi vardır. Bu iletişim yazılı veya sözlü olarak sağlanır.

Anlatım becerisi içinde yazılı anlatım sözlü anlatıma göre az gelişmiştir. Bunun sebepleri ilerleyen bölümlerde ortaya konacaktır. “Yazı, dilin seslerinin görüntüye çevirmek, böylece dil kullanımlarını kalıcı kılmak amacıyla oluşturulmuş çizimsel düzendir. Yazı dili, dilin yazılması, yazıya geçirilmesine bağlı olarak aldığı biçimdir”(Hengirman, 1998: 424). Yazılı anlatımın ham maddesi yazıdır. Yazılı anlatım bilişsel süreçlerin psikomotor olarak ortaya konmasıdır. Bu nedenle yazılı anlatım, çizgilerin belli bir düzende, iletişim aracı olacak şekilde anlam bütünlüğü oluşturma işlemidir. Yazılı anlatımdaki çizgisel biçimler, toplumu oluşturan bireylerin algısında aynı anlamı oluşturmalıdır. Bu nedenle yazılı anlatım, çizgilerden oluşan bu ham maddenin işlenmesi sürecidir. “Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların kelimelerle kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazma adı verilir”(Karakuş, 2005: 125). Çizgilerin belli anlam bütünü oluşturabilmesi için en az

bir hece olmalıdır. Heceler birleşerek kelimeleri oluşturur. Yazılı anlatım kelimelerle yapılır. Kelimelerin ilkel olarak dizilmesinden, sanat değeri taşımasına kadar olan süreçlerin hepsi yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım klasik manada, kâğıtlara yazı yazmayı ifade eder; ancak günümüzde bilgisayar ve diğer görsel araçların yaygınlaşması göz önünde alındığında, yazılı anlatım sadece kâğıtlara yazmayı ifade etmez. Çünkü “Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir”(Akyol, 2005: 47). Yazılı anlatım devinışsel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin hepsini kapsar. Yazılı anlatım rastgele yapılamaz; yazma işleminin düşünülerek, önceden tasarlanarak yapılması onun bilişsel bir süreç ürünü olduğunu gösterir. Düşünce, istek ve hayallerin yazılması yazılı anlatımın duyuşsal süreçlerle ilişkili olduğunu gösterir. Yine yazma becerisi kas hareketleriyle yapılan bir eylemdir ki bu da yazma becerisinin psikomotor bir süreç olduğunu gösterir.

Yazılı anlatım, soyut olan düşünce, istek ve hayallerin yazı şeklinde ortaya çıkmasıdır. “Yazma eylemi düşünce, duygu, olay ve isteklerin soyut alandan yazı aracılığıyla somut alana dökülmesidir”(Yıldız vd., 2006: 266). Bireyin benliğinde soyut olarak yaşayan arzu, düşünce, duygu ve hayallerin uyandırılarak bir kalıba dökülmesi yazılı anlatımdan beklenen davranıştır. “Yazma, bireyin kendisini anlatmasının ve başkalarıyla iletişim kurmanın konuşma dışındaki öteki yoludur”(Sever, 2004: 24). İletişim sağlama yollarından biri de yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım, iletişim süreçlerinin kalıcılığını sağlayan bir araç görevi görür. Ayrıca yazı sayesinde duygu, düşünce ve hayallerin kalıcılığı sağlanır. Çünkü “Yazı, dili kalıcı yapan sistemdir. Yine dili başkalarına tanıtmak, yaymak için de dil, iyi bir araçtır”(Sağır, 1999: 25). İlkel insanların yerleşik toplum yapısına bürünmesi yazıyı bulmasıyla sağlanmıştır. Yazıyı günlük hayatlarında kullanmaları sayesinde insanoğlu, bugünkü gelişme seviyesine ulaşmıştır. Bireyler, yazı sayesinde kültürel değerlerini, duygu, düşünce, istek ve hayallerini, kanun, tasarı, haberlerini gelecek nesillere aktarabilmişlerdir. Bilim ve sanat süreklilik gösterir. Bu süreklilik eski ürünlerin yeniden yorumlanıp yeni bir sentezde gelecek kuşaklara sunulmasıyla sağlanmıştır. Bu süreklilik sözlü olarak aktarılamaz. Bu aktarım yazı sayesinde olmuştur. Bu nedenle insanlığın asıl gelişimi yazının icadından sonra gerçekleşmiştir.

Yazılı anlatım, insan seslerinin ifadesi olan harflerin dizilmesidir. “Yazma insan seslerinin her birine ilişkin işaretleri, yani sözcükleri sözle değil yazıyla sunma sanatıdır”(Mithat, 1985: 15). Seslerin ifadesi olan harflerin, belirli bir düzende ve kurallar çerçevesinde sıralanmasının nihai hedefi sanat ürünü oluşturmaktır. Yani yazılı anlatımın alt seviyesinde, bireyin anlayabileceği kadar yazılı işaretlerden anlamlar çıkarabilmesi; üst seviyesinde ise sanat ürünü ortaya koyabilmesi vardır.

Yazılı anlatım ile kompozisyon arasında oldukça yakın bir ilişki vardır. Hatta “Okullarda yazma öğretimi yerine “kompozisyon” kelimesi kullanılmaktadır”(Yıldız vd., 2006: 213). Temel anlamıyla kompozisyon “toplamak, birleştirmek, düzenlemek” demektir. Bunun dışında, “Kompozisyon, resim, heykel, mimari, musiki ve edebiyat gibi değişik sahalarda çeşitli kavramların belirli bir düzen içinde bir araya getirilmesidir”(Öner, 1982: 7). Edebiyat alanında kullanılan bir kavram olan kompozisyon, yazılı anlatımla eş anlamlı kullanılır olmuştur. Çünkü yazılı anlatımda tertip, düzen vardır. Bunu sağlama yoluna kompozisyon denmekle birlikte; ayrıca kompozisyon, yazılı anlatım yerine de kullanılmaktadır. “Yazılı kompozisyon her türlü olay, durum ve düşüncelere, malzemeyi yani dili en güzel şekilde kullanarak, belirli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, aktarmaya böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 7). Kompozisyonun kelime manası çok geniştir. Bu nedenle yazılı anlatım yerine yazılı kompozisyon kelimesini kullanmakta yarar vardır. Yazılı olarak duygu, düşünce ve hayallerin etkili bir şekilde bireylere anlatılmasına yazılı kompozisyon denir. Ayrıca “Kompozisyon kelimesi konudan, malzemedan önce bunların içinde yer aldığı düzeni ifade eder”(Öner, 1982: 8). Bireyin iletişim kurmasında kompozisyonun önemi büyüktür. Çünkü iletişimde alıcı ile verici arasında anlamlı algılar oluşmak zorundadır. Yazılı anlatımın bu işlevi yerine getirebilmesi, yazının bir kompozisyon bütünlüğü içerisinde oluşturulmasıyla sağlanabilir. Yine “Kompozisyon bir konuyu, belli bir plan ve sıra çerçevesinde bütün yönleriyle anlatma demektir”(İrfan, 2003: 215). Bu açıklamalar kompozisyon öğretimi ile edebiyat öğretiminin aynı olduğu sonucunu çıkarmaktadır; ancak “Kompozisyon öğretimi, edebiyat öğretimi değildir. Kompozisyon tam bir edebiyat değildir. Edebiyat öğretiminde edebi eserlerin bilhassa edebi değer ve vasıfları üzerinde

durulduğu halde, kompozisyonda asıl zihin, düşünce hayatı ve ifade kabiliyetinin inkişafı üzerinde durulur. Kompozisyon öğretiminde esas olarak öğrencilerden istenen şiir, hikâye, roman, tiyatro eseri yazması değil herhangi bir konu veya sorun üzerinde düşünmesi ve düşündüğünü yazmasıdır”(Okurer, 1997: 74-75). Kompozisyon öğretiminde amaç öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmektir. Bu gelişmenin nihai hedefi sanat ürünü olmalıdır.

2.4.1. Yazılı Anlatımla Diğer Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Yazılı anlatımla ile diğer dil becerileri arasında yoğun ilişki vardır; ancak yazılı anlatım, bazı yönlerden diğer beceri alanlarından farklıdır. “Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma denir. Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı becerileri de gerektirir. Öğrencilerin bir istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatım etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul içi ve dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır”(Yıldız, 2003: 24). Konuşma ile yazma aynı kulvarda koşmasına karşın konuşma becerisinde söz, yazılı anlatımda ise harfler kullanır. Konuşma, sözel iletişimde kullanılan bir etkinliktir. “Yazı ise dili oluşturan sessel simgelerin belli sembollerle ifade edilmesidir. Sözel iletişim dediğimiz konuşma nasıl dinleme eylemini gerektiriyorsa, yazılı iletişim de okumayı gerektirmektedir”(Ocak, 2004: 19). Dil öğretimiyle bireylere okuma, dinleme, konuşma ve yazma yazılı anlatım etkinlikleri kazandırılmaya çalışılır. Bu beceriler içinde “Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirini son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir”(Demirel ve Şahinel, 2006: 111). Yazılı anlatım salt psikomotor bir eylem değildir. Yazı olarak ortaya çıkan ürünün bilişsel süreçlerden ayrı olmadığı unutulmamalıdır. Yazma yeteneği gelişmiş olan bireyler, diğer dil becerilerinde de başarılıdır.

Yazılı anlatım da diğer beceriler gibi bir ihtiyaçtan doğmuştur. İnsanlar ihtiyaç duydukları için dili kullanmışlardır. “Yazma da konuşma gibi ihtiyaçtan

doğmuş ve hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnsanlar duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler. Bunun için de yazıya başvurulur”(Özbay, 2002: 73). İnsanlar temel ihtiyaçlarını gidermek için konuşmayı bir araç olarak kullandıkları gibi yazıyı da daha üst ihtiyaçlar için kullanmaktadır. Yine Güzel (2000: 90) de yazma becerisinin bir ihtiyaçtan doğduğu belirtmiştir. Bu ihtiyaç günlük hayatta karşımıza değişik şekillerde çıkmaktadır. “Eş ve dostlarımızla iletişim kurmak için kişisel; insanları bilgilendirmek, onlara yön vermek, onları aydınlatmak için toplumsal; hangi meslekten olursak olalım yazmak zorunda olduğumuz için uğraşsal bir ihtiyaçtır yazmak. Sonuç olarak yazmak kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir gereksinimin ürünüdür”(Pilancı vd., 2003: 174). Yazma becerisi ile en çok ilişkili olan dil alanı konuşma yani sözlü anlatımdır. Ancak araların fonksiyon farkıyla birlikte yapı farkı da vardır. Konuşma becerisi kullanılırken bilinçli bir çabayı gerektirmediği halde “Yazılı dilin, içinden konuşmayla olan ilişkisi sözlü konuşmanınkinden farklı olduğu için yazılı dil bilinçli bir çabayı gerektirir”(Vygotsky, 1985: 161). Yazma eyleminde birey, yazacaklarını bilinçli bir şekilde beyinde tasarlar; konuşma eyleminde ise vericiden gönderilen veriyi hızlıca algılayıp, algıya göre seri bir şekilde geribildirimde bulunur. Bu da bireyin, sözlü anlatımı günlük hayatta bilinçli bir şekilde tasarlayarak oluşturmadığını gösterir.

Dilin etkinliği aslında sözün ya da yazının yani sözlü ya da yazılı anlatımın etkin kullanımına dayanır. “Bir toplumda kullanılan dil, konuşma ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dilbilimciler de bu ayrımı yapmakta ve konuşma dilini bir ulusun, bir dil birliğinin dilinin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönü olarak, yazılı dili de, konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimi olarak tanımlanmaktadır”(Aksan, 1979: 85). Yazma ve sözlü anlatım, okuma ve dinlemeye göre daha aktif olmayı gerektirir. Çünkü genel olarak dinleme, sesin algılanması sürecidir ki malzemesi sestir. Bu da konuşmanın ya da okumanın yan ürünüdür. Okuma da yazma becerisine dayanır; çünkü yazı olmadığı sürece okuma bilinçsiz kalır.

Sözlü anlatımla yazılı anlatım arasındaki farklardan biri de şudur: “Sözlü dil edinimi işitme yoluyla, yazılı dil öğretimi de görme yoluyla gelen bilgilere dayanır”(Şahin, 1979: 117). Konuşma dil, kulak ve göz organına dayanırken; yazma sadece göz organına dayanır. Ayrıca: “Yazılı anlatım ve sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşıktır. Konuşurken dinleyicinin göstereceği tepkiler yüz ifadesinin değişmesi, soru sorması bizi hemen etkileyerek amacımız yönünden konuşmamızı şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeyi yönlendirebilmesine karşılık, yazıda böyle bir imkân yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyice hazırlayıp düşünerek yazmalıyız.”(Demirel, 1999: 24). Yazılı anlatımda yapılan bir hatanın sonradan düzeltilme imkânı yoktur. Yazılı anlatım konuşma becerisinden farklı olarak birtakım kurallara göre oluşturulur. Konuşmada da bazı kurallar vardır; ancak bu kurallar konuşma esnasındaki beden dili ve ses tonuna göre değişebilir. Yazılı anlatımın verimli olabilmesi için kurallara uymamız, düşüncelerimizi mantıkî bir sıraya göre oluşturmamız gerekmektedir. Bu nedenle yazma öğretimi Türkçe derslerinin en önemli etkinliklerinden biri olmuş ve böyle olmayı da sürdürecektir.

Konuşma da dil ile gerçekleştirilir. Konuşma, karşımızdakinin el, kol, yüz ifadeleriyle şekillenir. Bu da konuşmanın göze hitap etmesini sağlar. Ayrıca konuşma kulak organına hitap eder. Çünkü duyma yeteneği olmayan kişiler konuşamaz. Konuşma ile yazma arasındaki farklardan biri de hız farkıdır. “Ses tasarımlarının yazı haline geçirilmesi sırasında kendini gösteren önemli güçlük konuşma ile yazma arasındaki farktır. Konuşma ile yazma arasındaki sürat farkından dolayı kelimelerde harflerin, cümlelerde kelimelerin, daha büyük fikir bütünlüğü içinde cümlelerin atlanmasına veya iki kere tekrarlanmasına neden olur”(Baymur, 1968). Konuşma yazmaya göre çok hızlıdır.

Konuşma ile yazılı anlatım arasındaki farklardan biri de bu becerilerin iletişim süreçlerinde kullanımı sırasında ortaya çıkmaktadır. “Dil açısından bakıldığında, gönderen, mesajını ya konuşarak ya da yazarak gönderebilir; alan ise mesajı ya dinleyerek ya da okuyarak alabilir. Bu durumda gönderenin sözlü ya da yazılı anlatım; alanın ise dinlediğini ya da konuştuğunu anlama becerilerine hâkim olması gerekmektedir”(Yangın, 1999: 2). Dilin kullanımda bir bütünlük aranmalıdır. İletişim süreçlerinde, dilin alt becerilerinin en iyi şekilde kazandırılması

gerekmektedir. Buradan yazma ile diğer beceriler arasında sıkı bir ilişkinin bulunması gerektiği rahat bir şekilde anlaşılır. Bu açıklamalara göre, dil becerileri arasında işlevsel farklar vardır; ancak “Anlama ve anlatma becerileri, birbirini bütünleyen bir ilişkiler ağı içinde edinilebilir. Bu bütünsel ilişkiler ağı içerisinde edinilen dil becerileri, bireylerin ana dillerindeki yeterliliğini belirler. Öyle ki, bireyler anlam evrenlerini bu ilişkiler zinciri içinde edinir ve onu anlama ve anlatma becerileri doğrultusunda geliştirirler”(Adalı, 1983: 31-32). Bireyin dil yetileri sadece yazılı anlatıma dayanmaz. Diğer beceri alanlarıyla yazılı anlatım arasında bir bütünlük gözetilmelidir. Aynı zamanda yazılı anlatımın verimli bir şekilde kazandırılması diğer beceri alanlarının işbirliğiyle sağlanabilir.

Yazılı anlatımın geliştirilmesinde, okuldan önceki dil etkinlikleri önemli bir yere sahiptir. Çünkü “Yapılan bilimsel araştırmalar da göstermiştir ki: bilinçli olarak ve düzenli bir şekilde kendilerine kitap okunan çocuklar okuma yazma çalışmalarında daha başarı olmuşlardır”(Akyol, 2005: 12). Okuma becerisi ile yazma becerisi arasında doğru orantılı bir ilişki var. Bu iki beceri birbirine bağlı olmakla birlikte, okuma etkinliklerinin gelişimi tamamen yazmaya bağlıdır; ancak bireylerin yazılı anlatımlarının tam manasıyla geliştirilmesi isteniyorsa, okuma konusunda eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. “İlköğretim boyunca yapılan bütün anadili öğrenme etkinliklerinden yazma becerisi "yazdırmak" ile kazandırılır. Yazma başarısının ilk şartlarından biri öğrencileri serbest okumaya alıştırmaktır. Öğrenciler doğru konuşma ile kazandıkları bir takım ses tasarımlarını daha sonradan yazı haline koyarlar”(Baymur, 1968). Dört temel dil becerisinin günlük hayatta kullanımına baktığımızda, yazılı anlatımın diğer dil etkinliklerine göre çok daha az kullanıldığı ortaya çıkar. “Minnesota Üniversitesinden Dr. Lyeman K. Steil’in yaptığı dinlemeyle ilgili araştırmalarda insanların her gün iletişime ayırdıkları sürenin, % 9’unda yazı yazdıkları % 16’sında okudukları, % 30’da konuştukları ve % 45’inde ise dinledikleri ortaya çıkmıştır”(Ailes, 1996: 69). Yazılı anlatım diğer beceri alanlarına göre oldukça karmaşık ve zor bir süreci ihtiva eder. Çünkü bireylerin, en son gelişen dil becerisi yazılı anlatımdır. Birey, konuşma ve dinleme becerisini okula gelmeden az çok kazanır; okuma ve yazılı anlatım ise tamamen okulda öğrenilir. Konuşma ve dinleme yazılı anlatıma ve okumaya göre bir adım öndedir. Okuma ve yazılı anlatım

okulda öğrenilmektedir; ancak okuma becerisi bireyin aktif olmamasıyla da öğrenilebildiği için, bu beceri alanı da yazılı anlatımdan önde sayılır. Okuma yazılı anlatım göre daha alt beceri alanlarını kapsar. Yazılı anlatıma sahip bir bireyin değerlendirme aşamasına geldiği söylenebilir. Bu nedenle yazılı anlatıma diğer becerilere göre daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca yazılı anlatım, dili geliştirme bakımından diğer beceri alanlarına göre daha yapıcı ve kalıcı çözümler sunar. Konuşma ve dinleme, dili diğer beceri alanlarına göre daha az geliştirmektedir. Okuma ise yazılı anlatımla desteklenmedikçe başarılı olamayacaktır.

2.4.2. Yazılı Anlatımın Genel Özellikleri

Yazılı anlatım, bünyesinde birtakım özellikler barındırır. Bu özellikler yazılı anlatımın mahiyetini anlamak için önemlidir. Bu özellikler, bireye kazandırılması düşünülen yazılı anlatımın diğer becerilerden farklarını belirleme bakımından dikkate alınmalıdır. Her şeyden önce yazılı anlatım bir dil etkinliğidir. Çünkü dil, kayda geçirilmezse gelişemez. Yazılı anlatımla dil korunur; ancak “Yazma, cümle içeriği, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamayı ve sözcüklerinin doğru yazılımını içermesi bakımından oldukça karmaşık bir süreçtir”(Nunan, 1989: 36). Bu sürecin sağlıklı gelişmesi planlı ve programlı bir eğitimi gerektirir. Bilinçli hareket edilmezse, yazılı anlatımdan istenen verim alınmaz. Çünkü yazılı anlatım, bir anda elde edilecek bir beceri değildir. Yazılı anlatım, uzun süren, sabırlı bir gayreti gerektiren bir dil etkinliğidir.

Yazılı anlatım ile diğer beceriler arasındaki farklardan biri yazılı anlatımın içsel süreçleri barındırmasıdır. Çünkü “Yazı yazmak, bireyin kendi duygularıyla kendi içinde yüzleşmesi için oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntemdir. Bu duruma kendisiyle tanışmak da denir”(Oral, 2003: 17). Yazılı anlatım ile birey, bir anlamda kendisiyle yüzleşir, eksiklerini ve olumlu yönlerini geniş bir şekilde etüt edebilir. Birey, diğer insanlarla birlikte rahatlıkla ifade edemediği duygu, düşünce ve hayallerini kâğıda dökerek rahatlar ve psikolojik bunalımdan kurtulur. Bu manada

yazılı anlatım, insanların psikolojik bozukluklarını da bir yere kadar tedavi edebilir.

Bireylerin yazma isteği genellikle bir ihtiyaçtan doğar. Yazılı anlatım, günlük hayatta diğer beceri alanlarına göre daha az kullanılmasına rağmen bu beceri alanı dil becerisi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Türkçe eğitime tabi tutulan bireylerin yazılarının hemen sanat eseri değerinde olması beklenmemelidir; ancak birey buna yönlendirilmelidir. “Yazmada asıl amaç hemen bir edebi eser ortaya koymak değildir. Edebi esere giden yolda kaliteli yolcular yetiştirmek ya da edebi eserin öngördüğü tarzda kişilikler ortaya çıkarmaktır”(Yıldız vd., 2006: 206). Yazılı anlatımın ilk basamağında amaç, bireylerin günlük hayatta isteklerini, ihtiyaçlarını, duygu, düşünce ve hayallerini ifade edebilmesini sağlamaktır. Birey olgunlaştıkça ve yazılı anlatımı sürdürdükçe, yetenekleri doğrultusunda edebî manada eserler vücuda getirebilir. Bu manada “Yazmak, yaşamı keşfetmektir; başka insanların evrenini tanımaya çalışmaktır”(Gündüz, 2003: 15). Yazılı anlatım sayesinde diğer insanların davranışlarını, duygularını, düşüncelerini ve hayallerini tahmin ederek tasvir etmeye imkân sağlanır. Gezilen, görülen, keşfedilenlerin bireyde derunî bir mana kazanabilmesi için yazıya geçirilmesi gerekir.

İnsanlar, bilgi edinmek için değişik aktiviteler içine girerler. İnsanlar okuyarak, konuşarak, dinleyerek bilgi edindiği gibi yazmak suretiyle de bilgi edinebilir. “Yazmak, bilgi edinmenin farklı yollarından biridir. Dil edinme yollarından biri de yazmaktır.”(Yıldız vd., 2006: 205). Yazma dışındaki bilgi edinme yollarında birey, büyük oranda pasif konumda iken, yazılı anlatımda aktif hâlde bulunur. Bu da bilginin kalıcılığında önemlidir. Çünkü insanlar yaptıklarının büyük bir bölümünü hatırlamakta ve günlük hayatta kullanabilmektedirler. Bu faaliyetlerle birey, dili daha iyi öğrenmektedir. Edinilen bilgilerden, diğer insanların da faydalanmaları için yazılı anlatım, diğer beceri alanlarına göre daha kalıcı çözümler sunar. Bu nedenle kendini gerçekleştiren bireylerin yetişmesinde yazılı anlatımın yeri yadsınamaz.

Ayrıca yazılı anlatım, bireylerin kendilerini ifade etme, bilgi edinme, insanları bilgilendirme dışında iletişim süreçlerini kuvvetlendirir. “Hangi biçimde ve hangi amaçla yazılırsa yazılsın, yazılı anlatımın temel amacı; okuyucuya, belli bir konuda, belirli bir haber (mesaj) iletmektir”(Uluğ, 1996). Yazılı anlatımın kalıcı

çözümler üretebilmesi iki şekilde gerçekleşir: Birincisi, yazılı anlatım, üretilen çözümlerin kaydedilmesini sağlar. Bu sayede, üretilen yeni bilgilerle eski bilgilerin karşılaştırılması yapılabilir, kaydedilen mesafe ölçülebilir. Buna göre yeni çözüm yolları aranır. İkincisi ise, yazılı anlatım gelişmiş bireylerin bilgi üretme yeteneği ileri düzeydedir. Okurken, dinlerken pasif konumda bulunan bireylerin üretici fikirler çıkarmaları diğer beceri alanlarına göre daha zordur. Konuşma ve yazılı anlatımda aktif halde bulunan birey üretici düşünebilir; ancak yazılı anlatım konuşmaya göre daha da üretici fikirler sunar. Yazılı anlatımın, iletişim süreçlerinde bireye bilgi kazandırmanın yanında kişisel gelişim konusunda da katkıları vardır. “Yazma eylemi diğer dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmakla birlikte kişinin kimliğinin geliştirilmesi için de önemli bir iletişimsel araçtır. Bu becerinin üretici ve etken bir özelliği vardır. Kişi bu beceriyi yalnız başına değil de en çok derslerde öğrenmesi ve geliştirmelidir”(Balcı, 2000: 528). Özellikle Türkçe ve Edebiyat derslerinde öğrencilerin kişisel gelişimlerinin istenen seviyeye yükseltilebilmesi için yazılı anlatımdan yararlanılmalıdır.

Yazılı anlatım ile kültür arasında da yoğun ilişkiler vardır. Çünkü kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında kullanılan en büyük araç yazıdır. Özellikle manevi kültür ürünlerinin korunmasında yazının yeri doldurulamaz. “Yazı, sözden üstündür. Kültürün gerçek okulu yazıdır. Yazı bulunmamış olsaydı insanlık kendini bu kadar tınamayacak, uygarlık ve medeniyet yerinde sayacaktı. Çünkü yazı, duygu, düşüncelerin bilgi ve zekânın fotoğrafı, düşünen kafaların gölgesidir”(Karaalioğlu, 1992: 17). Kültürel özelliklerin yanında, insanlığın ulaştığı uygarlık seviyesinin bugünkü düzeye gelmesi, büyük oranda yazının bulunmasıyla ile sağlanmıştır.

Genel olarak yazılı anlatım birçok fiziksel, bilişsel ve duyuşsal faaliyet alanından oluşan çok yönlü bir beceridir. “Yazma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlar şöyle açıklanabilir:

1. Bilişsel Boyut: Edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin, okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

2. Duyuşsal Boyut: Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır.

3. Devinişsel Boyut: Yazma araçlarını (kalem, defter, kâğıt vb.) kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür”(Köksal, 2001: 7). Yazılı anlatım ile bireylerin eğitimlerine büyük katkı sağlanır. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerinin geliştirilmesinde yazılı anlatımın önemi büyüktür. Bu becerinin okullarda en iyi şekilde kazandırılması gerekmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarında başarının artırılması için öncelikle dili en iyi şekilde kullanmak şarttır. Bu amaçla bireyin anlatım becerilerine önem verilmelidir. “Anlatımın yazılı ve sözlü olmak üzere iki temel yolu vardır. İki anlatım yolu arasında kullanılan dil açısından farklılıklar olması doğaldır. Anlatımın işlek, açık ve etkili olması için kişinin anadilini iyi bilmesi ve doğru kullanması gereklidir. İşlek, açık ve doğru anlatım eğitim yaşamının her döneminde önemlidir. Anlatım kişinin seviyesini belirler. Yazılı ve sözlü anlatımda başarı, istediklerimizi derli toplu ve düzenli anlatmaya bağlıdır”(Pilancı, 2007). Yazılı anlatımın istenen seviyede geliştirilmesi için, anadilin bireye iyi kazandırılması, dil yeteneğinin iyi kullandırılması ve iyi bir yazılı anlatımın kazandırılması gerekmektedir.

2.4.3. Yazılı Anlatım Çeşitleri

Yazılı anlatım asırlarca kullanıldığı için çeşitleri oluşmuştur. İletilmek istenen mesajın, duygunun, düşüncenin veya hayallerin çeşidine göre yazılı anlatım da çeşitlenmektedir. Bu nedenle yazılı anlatımda çeşitli yazma türleri kullanılır. Bu türler, aralarında az çok farklarla birbirinden ayrılır. Genel olarak “Öğrencilere yazmakla beceri kazandıracağımız türleri amaçlarına ve kapsamlarına göre üç grupta belirtebiliriz:

1. İş Yazıları: insan ilişkileri, günlük işler ve gereksinimler dolayısıyla yazılan yazılardır (mektup, telgraf, dilekçe vb.)
2. Bilgi ve Düşünce Yazıları: Bu yazılar, çeşitli kaynaklardan edinilen bilgileri toplayıp sunan, değerlendiren, açıklayan yazılardır.
3. Yaratıcı yazılar; Konusu yazarınca bulunarak, hayal gücü, düzenleyim ve kişisel anlatımla ortaya konan yazılardır. Öykü, roman, anı, gezi deneme, şiir...

bunlardandır”(Göğüş, 1978). Günlük yaşamda bu üç anlatım türleri kullanılabilir. İş yazıları daha çok iş kesimlerince kullanılır. Bunlar arasında iş mektupları ve dilekçeler en fazla kullanılan türlerdir. Bilgi ve düşünce yazıları daha çok bilimsel eserlerde kullanılan yazılı anlatım türüdür. Makale, fıkra, deneme vb. yazılı anlatım türleri bunlardandır. Yaratıcı yazma ise daha çok duyguya yer veren yazılı anlatım türleridir. Bu yazı türünü daha çok şiirler oluşturur. Yazılı anlatım türleri yanında bu türlerde kullanılan anlatım biçimleri de vardır. Bu anlatım biçimleri şunlardır:

1. Betimleyici (Tasvirici) Anlatım,
2. Öyküleyici (Hikâye Edici) Anlatım,
3. Açıklayıcı Anlatım,
4. Tartışmacı Anlatım.

Betimleyici anlatım, bir konunun okuyucunun gözünde canlandıracak kadar detaylı anlatılmasıdır. Bu manada nesnelerin ve insanların dış görünüşleri ile insanların iç özellikleri betimleyici anlatımla ifade edilebilir. İnsan tasvirlerine portre de denir. Betimleyici anlatım daha çok hikâye, roman, deneme, fıkra gibi edebi eserlerde kullanılır. Bilimsel ve iş yazılarında betimleyici anlatıma pek başvurulmaz. Betimleyici anlatım daha çok sanat kaygısıyla oluşturulur.

Öyküleyici anlatım, hikâyenin anlatımında kullanılan anlatımdır. Hikâye edici anlatım, bir olayın belli bir zaman, yer, kişi gibi unsurlarla oluşturulan anlatım biçimidir. Betimleyici anlatımla öyküleyici anlatım arasında birtakım farklar vardır. Betimleyici anlatımla öyküleyici anlatım arasındaki en büyük fark, öyküleyici anlatımda bir zaman unsuruna bağlı olarak oluşan bir hareketliliğin betimleyici anlatımda bulunmamasıdır. Öyküleyici anlatım da daha çok sanat kaygısıyla oluşturulur. Ayrıca öyküleyici anlatımla betimleyici anlatım bir yazıda iç içe bulunabilir. Betimleyici anlatım ve öyküleyici anlatımda öznel yargılar bulunur.

Açıklayıcı anlatım, bir konuda bilgi vermek amacıyla yazılan anlatım biçimidir. Bu anlatım biçiminde kanıtlar ortaya konmak zorundadır. Başvurulan kanıtların bilimsel olarak geçerliliği korunmuş olmalıdır. Bilimsel geçerlilikten yoksun bir kanıt unsuru, bu anlatım biçimini sıkıntıya sokar. Bu anlatım biçiminde, betimleyici ve öyküleyici anlatımın aksine öznel yargılardan kaçınmak gerekir. Bu anlatım biçimi daha çok bilimsel eserlerde kullanılır.

Tartışmacı anlatım, ileri sürülen görüşün eksik yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir anlatım biçimidir. Bu anlatımda, savunulan görüş ve çürütülmeye çalışılan görüş olmak üzere iki ayrı görüş vardır. Bu anlatım biçiminde, savunulan görüşün doğruluğunu, çürütülmeye çalışılan görüşün de yanlışlığını ortaya koymak için kanıtlara başvurulmak zorunludur. Aksi halde savunulan görüş gerçeklik payesine yükselemeyecektir. Açıklayıcı anlatımla tartışmacı anlatım arasındaki en büyük fark, tartışmacı anlatımın açıklayıcı anlatıma göre konuşma havası içerisinde geçmesidir.

Anlatım biçimlerinin yanında düşünceyi geliştirme yolları da vardır. Bunlar genellikle anlatım biçimlerine yardımcı olur. Başlıca düşünceyi geliştirme yolları şunlardır:

1. Tanımlama,
2. Örnekleme,
3. Tanık Gösterme,
4. Karşılaştırma,
5. Benzetme,
6. İstatistiklerden Yararlanma,
7. Karşıt Durumlardan Yararlanma,
8. Duyulardan Yararlanma.

Tanımlama, bir olayın, konunun, durumun, nesnenin ya da bilginin temel özelliklerini ortaya koymaktır. Tanımlaması yapılan kelime, tanım cümlesinin içinde kullanılamaz. Ayrıca tanımlamada bulunan olgunun özellikleri, okuyucunun beyninde hiçbir pürüzlü noktaya yer verilmeyecek şekilde ortaya konmalıdır. Tanımlama bütün anlatım biçimlerinde kullanılabilir.

Örnekleme, anlatılan konunun daha da iyi anlaşılması için konuya uygun örneklerin verilmesidir. Örnekleme, konuyu somutlaştırmada kullanılır.

Tanık gösterme, anlatılan konunun daha inandırıcı olması için, bu alanda yetkin kişilerin konuyla ilgili sözlerini alıntılama denir. Tanık gösterme ile örnekleme arasındaki en büyük fark; tanık göstermede başkasının sözleri aynen alınmasına karşın, örneklemede sadece durumu somutlaştırmak için örnek verilmesidir.

İstatistiklerden yararlanma, anlatılanların daha inandırıcı ve somut olmasını sağlamak amacıyla sayısal verilerden yararlanmaktır. Daha çok bilimsel eserlerin yazımında kullanılır.

Konunun ilgi çekici olması için daha çok karşıt durumlardan yararlanılır. Bu düşünceyi geliştirme yolu daha çok tartışmacı ve açıklayıcı anlatımda kullanılır.

Duyulardan yararlanma ise, anlatılanların daha çok somutlaştırılmasını sağlar. Ayrıca bu anlatımda, okuyucuyu, duygusal bakımdan anlatılanların içine çekmeye çalışılır. Bu düşünceyi geliştirme yolu da daha çok şiir, roman, hikâye gibi türlerde betimleyici ve öyküleyici anlatımı desteklemek için kullanılır.

Genel olarak verilen anlatım türleri, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollardan sonra başlıca anlatım yöntemleri üzerinde durulacaktır. Başlıca anlatım yöntemleri şunlardır:

“1. Kontrollü Yazma

2. Serbest Yazma

3. Dikte Yazma

4. Güdümlü Yazma

5. Küme Çalışmalar

6. Araştırma-İncelemeye Dayalı Yazma Çalışmaları”(Aktaş, 2001: 101-106). Şimdi bu yöntemleri açıklayalım.

2.4.3.1. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazmada, bireylerin istenen komutları yerine getirmesi sağlanır. “Bu çalışmayla öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Bu çalışmalar ile her an dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilde yazma olanağı verilmektedir”(Demirel, 1999: 61). Bu yazma etkinliklerinde bireyin düşünmesinden ziyade, bireyde yazılı anlatımın bir alışkanlık haline gelmesi amacı vardır. Buna göre “Kontrollü yazmada amaç, öğrencilere bir durumu, bir görünüşü tasvir etmek, bir duyguyu anlatmak için yazı çalışmaları yaptırmaktır. Öğrenci pek çok konuda bilgi, gözlem ve hayat

deneyimlerine sahip olmasına rağmen bu birikimini yazılı olarak ifade edememektedir. İşte öğrencinin asıl sıkıntısı burada başlamaktadır. Bu durumda öğretmenin yapacağı şey, zihinde oluşacak duygu ve düşünceleri doğru cümle kalıplarına dökmektedir. Kontrollü yazma çalışmaları için bir paragrafa sığdırılacak konular seçilmelidir”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 101). Öğrencileri düşünmeye yönlendirmek amacıyla kontrollü yazma çalışmaları yaptırılır. Öğrenciler, bu çalışmayla temel olarak, yazılı anlatıma sahip olmaları istenir. Aşamalı olarak diğer yöntemlere başvurulur. Bu yöntemde yapılabilecek başlıca çalışmalar ise şunlar olabilir:

- “a. Verilen cümlelerdeki bazı kelimelerin yerlerinin değiştirilmesi.
- b. Verilen bir yapının başka bir yapıya dönüştürülmesi. Örneğin, verilen bir metinde geçen tüm birinci tekil şahıs zamirleri, 3. tekil şahıs zamirlere değiştirilmesi.
- c. Verilen örnek bir diyalog veya metnin anahtar kelimeleri kullanarak yeniden yazdırılması.
- d. Düzensiz olarak verilen cümleleri sıraya koyma veya yeniden yazma alıştırmaları.
- e. Verilen sorulara bir bütünlük içinde cevaplar hazırlama.
- f. Yarım bırakılmış bir cümlenin tamamlanması yaptırılabilir”(Akıncı vd., 1993: 29-30). İmlâ ve noktalama kurallarına uygun olarak yazdırma etkinliği amaçlanan kontrollü yazmada, monotonluktan kurtulmak için bazı oyunlar bulunabilir. Öğrencilerde üst becerileri geliştirmeye hizmet edecek olan, karışık olarak verilmiş kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma etkinliği kullanılabilir.

2.4.3.2. Serbest Yazma

Kontrollü yazma becerisinin tam zıttı olan serbest yazma etkinlikleri, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini kendi bilgileri ışığında, denetimsiz olarak yazmalarına dayanır. “Serbest yazı çalışmalarıyla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha çok konuda verilen başlıklardan biri seçilip bir

kompozisyon yazması istenir”(Yıldız vd., 2006: 218). Klasik manada yaptırılan yazma çalışmaları serbest yazma çalışmalarıdır. Serbest yazma çalışmaları kontrollü yazma çalışmalarına göre daha üst becerilere hitap eder; ancak sürekli kullanılırsa öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmekten ziyade köreltir. Bu yazma çalışmasında daha çok “öğrenilen dil kalıpları ve kelimeleri kullanmak amacıyla kompozisyon, mektup, kısa hikâye, şiir, makale vb. yazılar hazırlayarak serbest yazma çalışması yapılabilir”(Aydın, 2000: 54). Verilen konular arasından rastgele birini seçmekle öğrenciler özgür bırakılmış gibi görünüyorsa da bu yazma çalışmalarından yeterince zevk almazlar; ancak bu yazma çalışmaları “öğrencilerin hangi türe ve hangi konulara daha ilgili oldukları konu hakkında fikir verebilir”(Demirel, 1999: 62). Bu çalışma sınıfta şu şekilde yapılabilir:

- “1. Kompozisyon yazma,
2. Mektup yazma,
3. Duyuru, haber ve tutanaklar yazma,
4. Özel mektuplar,
5. Okunanlarla ilgili yazılar,
6. Gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazılar,
7. Resimlere bakarak yazma,

8. Rüyaları yazma”(Yıldız vd., 2006: 218-219). Bu yazma çalışmasında öğrenciler yönlendirilirse daha iyi sonuçlar alınır. Ayrıca serbest yazma çalışmalarında yapılacak etkinliklerin sıralanması şu basamaklardan oluşabilir:

“a. Çocuk konunun bütününe göz önüne almadan ayrıntıları gelişi güzel, bağlantısız olarak sıralaması,

b. Çocuk tek bir olayı kişisel bir anlayışla biraz da hikayeleştirerek yazar.

c. Çocuk bir olayı ayrıntıları da katarak daha uzunca canlandırmak ihtiyacını duyar ve bu ayrıntıları genel bir fikrin altında toplayabilir.

d. Çocuk, sadece anlatmakla yetinmeyerek, izlenimlerine şekil vermeye ve bunların okurlarda canlanmasına çalışır”(Baymur, 1968). Bu yazılı anlatımın ilk basamağında konunun nasıl yazıldığından ziyade, konuyla ilgili bilgilerin gelişigüzel sıralanması esastır. Burada bireyin kişisel görüşleri ağırlıktadır. Bu anlatımda genel olarak, yazılanların daha sonra ayrıntısına inerek yeniden gözden geçirilmesinden

sonra diğer basamaklara geçilir. Burada yazıyı düzenleyen tamamen öğrencidir. Öğretmen, bu yazılı anlatımda öğrenciye, yazının geliştirilmesi sürecinde hiçbir müdahalede bulunmaz. Bu yazılı anlatım, öğrencilerin yazma etkinliklerini bir yere kadar geliştirebilir; ancak bu, öğrencilerin yazılı anlatımını ileri düzeyde geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü öğrenci okul yaşamından sonra, eserler vücuda getirmek istediğinde öğretmeni yanında olmayacaktır. Aslında bu yazılı anlatım etkinliği, bireyin yazma sürecinde tek başına olduğunu hissettirmektedir.

2.4.3.3. Dikte Yazma

Dikte şeklinde yazma çalışmaları ayrı bir bölüm olarak ele alınabileceği gibi bundan önceki bölümler içinde de sayabiliriz. “Dikte yapma, derlenen bir metnin aynen yazılmasıdır. Dikte yaparken;

1. Metin önce normal hızda okur; öğrenciler dinler.

2. Metin ikinci kez anlamlı sözcük gruplarıyla okunur ve öğrencilerin yazmaları istenir.

3. Metin son kez okur ve öğrencilerden kontrol etmeleri istenir.

4. Kontrol ve düzeltme işaretleri öğrenciler arasında yapılacaksa doğru metin tahtaya yazılır veya tepegözden yansıtılır”(Demirel, 1999: 62). Dikte yazma, dinleme esaslı bir yöntem olarak da kullanılabilir. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirme amaçlı da yapılan bu yazma çalışması, öğrencileri yazmaya alıştırabileceği gibi soğutabilir de. Ayrıca dikte yazma çalışmalarında şu etkinlikler de yapılabilir:

- “a. Ders izlendikten sonra, bu derse ait metin veya diyalog ev ödevi olarak verilir. Öğrenci bunun yazılışını öğrenir.

- b. Bir sonraki derste öğretmen metni okur ve öğrencilere dağıtır.

- d. Öğrenciler yanlışları düzeltir.

- e. Daha sonra aynı metin veya diyalog asıl metinle karşılaştırılarak yanlışlar düzeltilir”(Hengirman, 73). Bu yöntem genel olarak ev ödevi verilmesi şeklinde de yapılabilir. Öğrencilerin yaptıkları yanlışların tespit edilmesi esasına dayanır. Öğrenci hatalarının tamamen ortadan kalkması bu yöntemden beklenen nihai

hedefdir. Ayrıca “Bu yöntemin başarılı olması ve zevkli bir hale gelmesi için şu hususların göz önünde bulundurulması gerekir:

1. Metin kısa olmalıdır.
2. Dil ve düşünce bakımından öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
3. Konu bakımından tam olmalıdır (metnin başı ve sonu olmalıdır.).
4. Metin denetlenmek istenen kurallara uygun ve o kuralları gösterecek nitelikte olmalıdır.
5. Yazı araştırma ve öğretmeye yönelik olmalıdır.
6. Yazı öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte, akıcı, yalın olmalıdır”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 101-103). Yöntemin sıkıcı olmaması için, öğretmenin özverili olması, metinlerin titizlikle hazırlanması gerekir. Öğrencilerin gelişim özellikleri baz alınarak, onlara eğitici metinlerle ilgili etkinlikler yaptırılabilir. Ayrıca metinlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk eden türden olmasına özen gösterilmelidir.

2.4.3.4. Güdümlü Yazma

Güdümlü yazma çalışmaları kontrollü yazma etkinliklerine benzemektedir; ancak bu yazma türü, kontrollü yazma türüne göre üst becerilere hitap eder. Çünkü bu yazma türünün kazanılması için öğrencilerin kontrollü yazma aşamasını geçmeleri gerekir. “Güdümlü yazma çalışmasıyla öğrencilerden öğrendikleri kelimeleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenir”(Yıldız vd., 2006: 217). Öğrencilere belli bir süre verilerek etkinliklerin daha planlı olması sağlanabilir. Güdümlü yazma çalışmaları ile öğrencilerden bir konuda özet çıkarmaları, konunun ana hatlarını belirlemeleri, bir konuda not alma gibi çalışmalar yapmaları istenebilir. Ayrıca ele alınan metinlerin ayrıntıları belirlenebilir. Bu anlatım türü de öğrencilere sürekli yaptırılmamalıdır.

2.4.3.5. Küme Çalışmaları

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde küme çalışmaları sık sık kullanılabilir. Bu beceriyi, yazılı anlatımın geliştirilmesinde kullanmak yararlı olabilir. Bu beceri diğer yöntemlerin toplamı gibidir. Diğer yöntemler karma olarak, küme çalışmalarında kullanılabilir. Küme çalışmaları konusunda “Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenin denetiminde ve kontrolünde olmak kaydıyla, ortaklaşa incelemeler sonucu ödevler yapan öğrencilerin daha başarılı ve derslerde daha aktif hareket ettikleri; bir arada çalışmaları esnasında fikirlerini daha özgürce ifade ettikleri, yaratıcı ve üretken oldukları görülmüştür”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 103-104). Küme çalışmaları öğrencileri, birey olmaktan kurtarıp sosyal olmasını sağlayan bir yöntemdir. Grup üyeleri gönüllülük esasına göre oluşturulmalıdır. Başkan eşliğinde yapılan bu yöntemdeki faaliyetler, öğretmen tarafından gerektiğinde denetlenmelidir. Küme çalışmalarında öğretmen, gerekli yönlendirmeleri yapmalı, öğrencileri araştırmaya sevk eden konuları seçmede özen gösterilmeli, tek başına yapılabilecek konulardan ziyade, birden fazla öğrencinin araştırabileceği konuları seçmelidir.

Göğüş (1978:36-39) küme çalışmalarının öğrencilerin kendilerine güven kazandığını, onları pasif durumdan kurtardığını, araştırmaya yönlendirdiğini, onlarda işbirliği duygusunu geliştirdiğini, dersin sıkıcılığını azalttığını, onlara eleştirel bir kimlik kazandırdığını, onların dil gelişimini hızlandırdığını belirtmiştir.

2.4.3.6. Araştırma-İncelemeye Dayalı Yazı Çalışmaları

Bu çalışma ile küme çalışmaları arasında benzerlikler vardır. Bu çalışma küme halinde değil, bireysel olarak yapılır. Öğrencilere verilen ev ödevleri, bir konuda görüşme ve rapor hazırlama gibi şekillerde verilen çalışmalar araştırma-incelemeye dayalı olarak öğrencilere yazdırılabilir.

Verilen çalışmaların öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerine yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin üst zihinsel becerilerini geliştirmeyecek

Çalışmalardan uzak durulmalıdır. Öğrencilerden, araştırmaları istenen konuların yazılı anlatımda uyulması gereken ilke ve yöntemlerine göre oluşturmaları istenmelidir. Bu amaçla kâğıt düzenine, içerik düzenlemesine özen gösterilmesi gerektiği belirtilmelidir. Öğrencilere yaptırılacak araştırmalar, başka yerden alıntı yaparak oluşturulmasına meydan vermeyecek tarzda verilmelidir.

Bu yöntemin öğrencilere sağladığı yararlar şöyle sıralanabilir:

1. Araştırma-inceleme çalışmaları öğrencilerin bireysel olarak iş başarma güdülerini tatmin eder.
2. Öğrencileri, pasif halden kurtararak, onların aktif yazılı anlatım çalışmalarını uygulayarak öğrenmelerini sağlar.
3. Öğrencilerin birinci elden kaynaklarla tanışmaları, bu kaynaklara alışmaları ve bilimsel ürünler ortaya koymaya yönlendirilmeleri sağlanır.
4. Öğrencilere araştırmacı, analiz edici, değerlendirci bir kimlik kazandırır.
5. Bu yazılı anlatım etkinliği öğrencileri, yazılı anlatımın kazanma noktasında, boş zamanları değerlendirmeye yönlendirir.
6. Öğrencilerin problem çözme, hayatla baş edebilme yetenekleri bu yöntemle yetkinleşir.
7. Bu yöntemle, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine doğrudan katılmaları sağlanır. Böylece öğrenmelerin kalıcılığı artar.
8. Bu yöntemin en büyük faydası ise öğrencilerin, dil gelişimlerinin planlı ve programlı bir ivme kazanmasını sağlamasıdır.

Yazma yöntemleri, dil becerilerinin üst düzeyde geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenir. “İster kontrollü ister serbest olsun, yazma etkinliklerinin temel amacı, anlatılmak istenenin tam, doğru ve etkileyici biçimde karşı tarafa aktarılması ve anlatılmasıdır. Bir başka deyişle, çocuğun zihinsel etkinliklerini ve düşünme yeteneğini geliştirerek yazılı anlatım gücünün geliştirilmesidir”(Okurer, 1997: 69).

2.4.4. Yazılı Anlatım Öğretimi

Yazılı anlatım çalışmaları, salt bilgiyi uygulama çalışmalarından çok, daha üst becerileri temsil eden ve diğer üst becerilere ulaştıran bir beceri alanıdır. Bunun farkında olan ülkeler, birçok gelişmelerini bu şekilde elde ederler. “Yazma becerisine, bugün başka ülkelerde daha çok önem verilmiş ve bu beceriyi kazandıracak etkinliklere daha çok yer ayrılmıştır”(Göğüş, 1978). Yazılı anlatım becerilerinin bireyde istenen düzeyde yerleşmesi, Türkçenin öğretimi açısından üst bir beceri alanı sayılır. Çünkü günlük hayatta, aşağı yukarı herkes konuşabilir; dinleyebilir; ancak herkes okuduğunu anlayamaz ve anladıklarını, duygu, düşünce ve hayallerini de yazıyla gerektiği gibi ifade edemez. Özellikle yazılı anlatım okuma becerisine göre daha zordur. Bu nedenle yazılı anlatım, dil öğretiminde en son aşama olarak görülür. Bu nedenle “Türkçe derslerinin dili etkilice kullanabilme özelliğini geliştirmedeki etkisi, en somut olarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin sabit olma derecesiyle belirlenebilir”(Tekin, 1980: 21). Bir dilin tam olarak kazanıldığıнын ölçütünü okuma ve yazılı anlatım belirler; çünkü birey okula gelmeden önce konuşma ve dinleme becerisini büyük oranda kazanmıştır. Okuma ve yazılı anlatım ise okulla birlikte kazandırılır. Türkçenin geliştirilmesi için diğer beceri alanlarıyla birlikte yazılı anlatım üzerinde titizlikle durulmalıdır.

yazılı anlatımın öğretilmesi uygulamalı olarak yapılmalıdır; çünkü “Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitim yönteminin temel ilkesi "yazdırmaktır”(Demirel, 1999). Bu nedenle öğrencilere yazma öğretiminin tam olarak kavratılması için onların aktif olarak bu işin içine sokulması gerekmektedir. “Yazma öğretimi, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için, onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir”(Yıldız vd., 2006: 213). Yazılı anlatım bir birikimdir. Bu beceri uygulandıkça ilerlemekte ve gelişmektedir. Öğrencilerin ilk yazılarıyla son yazıları arasında oldukça anlamlı farklar oluşmaktadır. Bu farka ulaşabilmek için klasik yazılı anlatım çalışmalarından ziyade, yaratıcı yazma çalışmalarıyla öğrencilerin ilgilerini yazılı anlatıma çekmek önemlidir. Bu nedenle “Yazma öğretimi oyun,

eğlence eşliğinde, zaten korkudan düşünemeyen öğrencilerin korkularını izale ederek cesaretlendirmeye, seviyelerine uygun zevkli yazış türleri ve etkinlikleriyle yönlendirerek onları yazmaya alıştırmaktır”(Yıldız vd., 2006: 213). Öğretmenlerin sınıfta, baskıcı ve aşırı rahatlatıcı tavırlardan uzak durmaları yazılı anlatımı daha da başarı kılar.

Öğrencilerin yazılı anlatıma karşı ilgilerini artırmak onları tanımamıza da yardımcı olur. Çünkü “Yazarken kişi eserine içtenlik, özgünlük ve hayal gücü katar. Aynı zamanda yazan kişi duygusunu ya da kendisinin ahlak değerinin ortaya koyar. Yazan kişi kendisini eserine bir yönüyle muhakkak koyar”(Moran, 1994: 304). Öğrencilere yaptırılacak yazma etkinliklerinden, mükemmel eserler vücuda getirmeleri beklentisinden uzak durulmalıdır. Öğrencilerin seviyeleri iyi tespit edilip, seviyelerinden düşük eser verip vermediklerine göre bir yargıda bulunulmalıdır. Öğrencilerin yazma süreçleri ise genel olarak şöyle yapılır: “Kişi, amacını söz ya da yazıyla anlatabilmek için zihninde düşüncelerini belirler, düzenler, kelimeler seçer, cümleler kurar, etkin anlatım yolları arar. Bir dili kazanmış sayılmak için o dille duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak anlatabilmek gerekir”(Göğüş, 1978: 167). Birey yazılı anlatımla beynini sürekli çalıştırmış olur.

Yazma öğretiminin istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilere genellikle şu özellikler kazandırmak gerekir:

“1. Gözlem yapmak

2. Düşünmek

3. Okumak

4. Ana dili iyi kullanmak(Korkmaz vd., 2001: 183-184). Bu görüşlerle aynı doğrultuda olan Ağca da (1999: 110-112) şunların iyi bir yazma için gerekli olduğunu belirtir:

“1. Düşünme gücü.

2. Görüş-fikir üretme gücü.

3. Duygu zenginliği.

4. Gözlem, deney ve tecrübeler.

5. Plânlama.”

İyi bir yazılı anlatım için bireylerin iyi bir gözlemci olması şarttır. “Gözlem; bakmak değil görmek, doğanın canlı cansız bütün unsurlarını, ayrıntılarıyla görmek demektir. Gözlem; doğru görmeyi, doğru tanımayı öğretir”(Kantemir, 1991:118). Gözlem yapma eyleminde dikkat çok önemlidir. Çünkü gözlemcilerin dikkatleri oldukça uyanıktır. İyi bir gözlem yeteneğine sahip bireyler aynı zamanda iyi bir yazma yeteneğine de sahiptirler. Düşünmek de yazma becerisinde önemlidir. Düşünme sayesinde bireyin aklına çok değişik yeni bilgiler, hayaller ve tasarımlar gelir. İnsanları coşturan eserlere baktığımızda iyi bir düşünmenin ürünü olduklarını anlarız. Yazma eyleminin bünyesinde düşünme eylemi olmak zorunludur. Ayrıca okumanın kısa vadede bireye bir getirisi yokmuş gibi gözükabilir; ancak okuma eyleminin uzun vadede getirilerinden biri yazılı anlatımdır. Okuma eylemi uzun vadede bireylerin yazılı anlatımlarını geliştirir. Yazılı anlatım gelişmiş bireyleri incelediğimizde aynı zamanda onların iyi birer okuyucu olduklarını görürüz. Ayrıca anadili iyi kullanmak ile yazma arasında bir döngü vardır. Yazılı anlatım, dil berilerini, dil becerileri de yazılı anlatımı geliştirir. Düşünme gücü ile fikir üretme arasında pozitif bir ilişki vardır. Yazılı anlatımı tetikleyen güç sadece düşünme yeteneği değildir. İyi bir duygu yoğunluğuna sahip bireylerin yazma konusunda başarılı oldukları görülür. Özellikle şairlerin yazılı anlatımlarının kuvvetli olması, onların duygu derinliğine sahip olmalarının bir ürünüdür. Her ne kadar yazılı anlatım çalışmaları duygu yoğunluğuna, deneyim ve tecrübe yeterliliğine, gözlem yapma ve iyi düşünme aktivitelerine bağlı olsa da iyi bir planlamayla düzenlenmedikçe, yazılı anlatımın istenen düzeyde gelişmesi zordur. Çünkü yazma ile disiplin arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu nedenle “Yazılı anlatım, sözcüklerin cümle içinde rastgele sıralanması değildir. Tam tersine düşünme gücüne sahip bireylerin; bilgi, görüş, düşünce ve duygularının, gözlem ve deneyimlerinin, seçilen konuyla ilgisi ölçütünde planlanarak, belli bir amaç doğrultusunda, dilin kendi kuralları bağlamında yazılı sembollerle ifade edilmesidir(Ağca, 1999: 37). Plan, bireyin yazma yeteneklerini ve malzemelerini bir sıraya koyarak yazılı anlatıma hayat verir.

Öğrencilere okullarda senelerce diğer dil becerileriyle birlikte yazılı anlatımda da eğitim verilmesine rağmen yazılı anlatımda yeterince başarı sağlanamamıştır. “Acaba niçin düşündüğümüzü ve duyduğumuzu yazı ile derli toplu

anlatamıyoruz? Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek ne bir meslek, ne bir sanattır. Bu, ortaöğretimden geçen her vatandaşın yapması gereken ve yapabileceği bir şeydir. Hikâye yazmak bir sanattır; fakat dün akşam başından geçenleri anlatabilmek sanat değildir”(Atay, 1953: 45). Öğrencilerin yazılı anlatımlarının istenen düzeyde olması kolay bir uğraş değildir; ancak imkânsız da değildir. Öğrencilerden bir sanat ürünü beklenmemelidir. Onlardan günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde yazılı anlatımlarını geliştirmeleri istenmelidir; ancak bu istek onların mükemmel eserler vücuda getirme yollarından sadece ilk basamağı olarak görülmelidir. Yazma konusunda yanlış olan kanı ise şudur: “Toplumumuzda ‘Yazmak bir kabiliyet işidir, herkes yazamaz.’ kanaati yaygındır. Hâlbuki yazmak bir kabiliyet işi değildir. Güzel yazmak kabiliyetle ilgili olabilir; ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir. Yazma tekniğini, dilin kurallarını bilen ve bu bilgileri sürekli uygulayan herkes, zamanla iyi ve doğru yazma alışkanlığı kazanabilir(Özbay, 2002: 180). Yazılı anlatımın amaçlar doğrultusunda gelişmesi yetenek işi olduğu doğrudur; ancak yetenek de yazmada tek başına yeterli değildir. Bireylerin yazma kurallarını da çok iyi bilmesi gereklidir. Bu sayede “Yazma zevk ve alışkanlığına sahip olan, yazma tekniğini ve dil kurallarını bilen, plân ve paragrafların oluşmasıyla ilgili gerekli deneyimi bulunan herkes, zamanla başarıya ulaşır. İyi yazmak, kolay bir iş değildir. Kişinin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve düzeltmesi gerekir”(Kantemir, 1997: 114-116). Öğrencilere verilen yazma eğitimi, onların yazılı anlatımlarını gerçek manada geliştirecek düzeyde olmalıdır. Bu nedenle “Yazılı anlatım çalışmalarında yeterince ve gerektiği gibi ağırlık verilmelidir. Uygun görülen konular sınıfça planlanmalı, üzerinde durulacak ana ayrıntılar öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeli; her ayrıntı, öğrencilerin katılımıyla tek tek önce sözlü, sonra yazılı anlatımla bütün bir metne dönüştürülmelidir. Bu tür sınıf içi uygulamaların öğrenci katılımını sağlamanın, öğrenmeyi ve kazandırılacak davranış değişikliğini kolaylaştıracağı gerçeği unutulmamalıdır”(Altay, 2000: 51). Malzeme olarak seçilen öğrencilerin bu işe doğrudan katılmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla öğrenciler yazılı anlatımlarını geliştirmede görev almalıdırlar. Bu da yaparak-yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştıracağı için kalıcı izli davranış değişikliği sağlanır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirme işi çaba gerektirir. İyi bir yazılı anlatım öğretimine tabi tutulmuş bireylerin eserlerinin kaliteli olup olmadığını belirleyen bazı ölçütler vardır. “Eğitimci F.B. Davis’in görüşüne göre bir yazının anlaşılması şu altı şarta bağlıdır:

- 1.Yazının konusunu, görüşünü, temasını anlamak,
- 2.Kelimeleri ve kelime kümelerinin anlamlarını kavramak,
- 3.Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek,
- 4.Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek,
- 5.Söz sanatlarını anlamak,

6.Yazıyla ilgili sorulara karşılık vermek”(Sezer vd., 1991: 78). Bu ölçütlere göre bireylere verilen eğitimin düzeyi tespit edilebilir. Bu yaklaşım, süreç halinde devam eden eğitimin boyutundan ziyade yazdıkları ile ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin “İçinde beslediği duyguları ve düşünceleri, gerçekleşen olayları, yapılmasını istediği bir işi anlatabilmek yazma becerisini kavramış olmak demektir”(Yıldız vd., 2006: 213). Bununla birlikte, okulda iyi bir eğitim verildikçe öğrencilerin yazılı anlatımları daha da gelişir. Çünkü “Okulda duygu ve düşüncelerini, isteklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir”(Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 240). Okuldaki öğrenme yaşantıları iyi düzenlenmelidir.

Yazılı anlatımın temelini kelime hazinesinin zenginliği belirler. Çünkü büyük yazarların ve şairlerin çağlara meydan okumalarını sağlayan etkenlerden biri de zengin bir kelime hazinelerine sahip olmalarıdır. Bu nedenle iyi bir eserde “Duygu ve düşüncelerimizi ifade etmek için kelimeler arasında birtakım anlam ilişkileri kurmaya çalışırız. Bu ilişkiyi en iyi, en güzel şekilde kuran insanlar duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde anlatan kimselerdir”(Dede, 1997: 438-439). Ayrıca yazılı anlatımın özgünlüğünü “duyguda, düşüncede, anlatımda başkalarına benzememek, başkalarından değişik bir anlatıma sahip olmak”(Kantemir, 1989: 23-24) belirlemektedir. Yazılı anlatım parmak izine benzemeli, sadece bir düzenleyicisi olmalıdır. Bu nedenle yazılı anlatımda taklit olmamalıdır. Bu da üslup sahibi olmayı gerektirir. “Yazılı anlatımda üslûp / bireysellik büyük ölçüde yazı türüne, sanatçının

üretkenliğine göre farklılık gösterir. İngiliz eleştirmeni Buffon'un dediği gibi 'üslûb-ı beyan aynıyla insandır.' Sözü yazılı anlatımdaki kişiselliğin, bireyselliğin önemini çok güzel ifade etmektedir. İşte yazılı olarak eserlerin birbirinden farklı olmasının nedeni kişiye özgü yorum tarzıdır"(Aktaş ve Gündüz, 2001: 58-59-60). Öğrenciye kişisel yorum farkını iyi kavratmalıyız. Böylece öğrencilerin yazılı anlatımları sürekli geliştirilebilir. "Öğrenciler yazma becerilerini geliştirdikçe, yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulayabilir, zihinlerini sürekli olarak kullanabilir ve öğretme-öğrenme sürecinde daha etkin bir biçimde katılabilirler"(Raimes, 1983: 3). Böylece "Öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarıları, öteki alanlardaki başarılarını da artırmaktadır"(Dara, 2000: 86). Yazılı anlatımın gelişmesi demek öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin de gelişmesi demektir. Çünkü bu beceriler birbiriyle çok sıkı ilişki içindedirler.

2.4.5. Yazılı Anlatımla Kazandırılmak İstenen Hedefler

Yazılı anlatım öğrencilere gelişigüzel verilemez. Yazılı anlatımda birtakım hedefler belirlenmelidir. Bu hedefler Türkçe programında detaylı olarak bulunmaktadır; ancak burada kast edilen hedef, öğretmenlerin sınıfın durumuna göre öğrencilerin yazılı anlatımlarını en iyi yönde nasıl geliştirebileceğine dair genel yargılarıdır. Genel olarak "Okullardaki dil öğretiminin en önde gelen amacı yazılı dilinin temelini oluşturan standart dili öğretmektir. Standart dili öğrenmenin yolu da yazı dilini öğrenmekten geçmektedir. Bu amaca yönelik olarak çocukların dil kullanımlarında görülen bölgesel ve sosyokültürel farklılıkların standart dil yönünden geliştirilmesi önem arz etmektedir"(Yıldız, 2003: 83). Yazılı anlatımın birinci amacı, ülkenin konuştuğu sabit dili öğrenciye öğretmektir. Bu amaçla İstanbul şivesi Türkiye'de standart dil sayıldığından, yazılı anlatımla bu dil kazandırılmalıdır. Bu itibarla yazılı anlatım ile konuşma dili arasında ilişki kurmak önemlidir. Bir dilin mükemmel dil olması demek, konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkın ortadan kalkması demektir; ancak bu fark, hiçbir zaman kapanmaz.

Ana hatlarıyla "Yazım eğitiminin başlıca amaçları şunlardır:

1. Sözcüklerin doğru yazılışlarını öğretmek,
2. Sözcüklerin hangi ses ve harflerden oluştuğu konusundan bilinç vermek,
3. Doğru yazım yoluyla sözcükleri doğru söylemeye alıştırmak,
4. Karşılaştığı yeni sözcüğü ses ve harfleriyle tanımaya alıştırmak,
5. Yazım kurallarını öğretmek,
6. Doğru yazma sorumluluğu ve isteği kazandırmak”(Göğüş, 1978: 72).

Öğrencilere kelimelerin doğru yazılışını öğretmek çok önemlidir. Özellikle ülkemizin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri çok çeşitli olduğundan, yazılı anlatımlarda yöresel dilin kullanımına izin verilmemelidir. Çünkü ülke birliğini sağlayan öğelerin başında dil birliği gelir. Zahirde çok dilli bazı toplumların dağılmadığı düşünülse de bu toplumların en küçük bir tetikleyici durumda, çok hızlı bir dağılma sürecine girdikleri bilinmektedir. Yöresel kelimelerin dile canlılık ve farklılık getirdiği iddia edilse de bu yaklaşım, ülke içinde dilde bölgesel ve kuşaklar arası uçurumlar oluşturabilir. Bu itibarla kelimelerin en küçük yapı birimi seslerden başlanarak ek-kök ilişkisi öğrencilere kavratılmalıdır. Ayrıca kelimelerin doğru telaffuz edilmesine önem verilmelidir. Telaffuz, anlam farklılıklarına neden olmaktadır. Bir dilin öğrenme şartlarından birini telaffuz oluşturur. Türkçemizde bazı kelimelerin telaffuza bağlı olarak anlam değişimlerine uğradıkları göz önünde bulundurulursa, telaffuzun öğretilmesinin önemi anlaşılır. Kelime hazinesinin artırılması, öğrencilerin dar düşünme kalıplarından kurtulup özgürce düşünmelerini sağlar. Bu da bireylerin kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerini sağlar. Kelimelerin yazımıyla ilgili kuralların öğretilmesi dil birliğini hızlandırır.

Yazma konusundaki amaçları Aktaş ve Gündüz (2001: 98) öğrencilere paragraf bilgisini kazandırabilme; yazıyı bölümlere ve sınıflara ayırabilme; yazılı anlatım türlerini özelliklerine göre kavrayabilme; eleştirel düşünme, bilgi toplama yollarını ve kaynaklarını öğretebilme; kelime ve deyimleri seçme alışkanlığı kazandırabilme; imlâ kurallarını, noktalama işaretlerini ve anlatım bozukluklarını kavratılabilme; yazma zevk ve alışkanlığı kazandırabilme şeklinde özetlemişlerdir. Seslerden sonra kelimelerle anlam kazanan dil, cümle ve paragraf kuruluşuyla devam eder. Öğrencilere, metne giden bu sırayı iyi kavratmak gerekir. Bu amaçla

öğrencilere, paragrafın ana ve yardımcı fikirlerini iyi tespit etmesi ve yazılarında buna dikkat etmesi gerektiği düşüncesi iyi kavratılmalıdır.

2.4.6. Yazılı Anlatımda Uyulması Gereken İlkeler

Yazılı anlatım çalışmalarının başarılı olabilmesi için amaçlardan başka, uyulması gereken ilkeler de bulunmalıdır. İlkeler, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırarak rotayı daha net görmeyi sağlar. Yıldız ve diğerleri (2006: 209) öğrencilerin, yazılı anlatımlarda anlaşılır bir yazı oluşturması; imlâya kurallarına, noktalama işaretlerine ve anlatım bozukluğu kurallarına hâkim olması; herkesin az çok anlayabileceği bir yazı oluşturması; dili kullanmada esnek olması; yazma beceri ve alışkanlığına sahip olması gibi temel yeterlilikleri geliştiren birtakım kurallar belirlemişlerdir.

Görsel açıdan iyi bir yazı yazmak, yazma ilkelerinden sayılabilir; ancak günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, artık yazıların sadece kâğıda yazılmadığı göz önünde bulundurulduğunda, güzel yazma özelliği iyi yazma ilkelerinden sayılmamalıdır. Şu da bir gerçektir ki yazılı anlatım teknolojik ürünlerle yazılmaya başlandığından beri dildeki yozlaşmalar da artmıştır. Bu noktada yazılı anlatım ilkeleri teknolojik ürünlere göre şekillenmemelidir. Yazım kurallarına, anlatım bozukluklarına ve noktalama işaretlerine her halükârda dikkat edilmelidir. Dil, kural bütünlüğünden uzaklaşırsa, onun dağılması da hızlanır. Bireylerin yazdıklarının anlaşılır olması çok önemlidir. Çünkü yazı okunmak için, dolayısıyla anlaşılacak için yazılır. Burada vurgulanması gereken diğer bir nokta da halkın seviyesine inme durumudur. İletişim kurmak için halkın seviyesine inmek gereklidir; ancak halkın seviyesi de sürekli yükseltilmelidir. Yazılı anlatım çalışmaları, konuşma becerisine göre her zaman bir adım önde olmak zorundadır. Çağları aşmış yazarlara ve şairlere bakarsak, bu yazar ve şairlerin her zaman halkın önünden gittikleri görülür. Şu da bir gerçektir ki bu tip insanlar hiçbir zaman çağında anlaşılammış, asırlardan sonra gerçek değerlerini bulmuşlardır.

Öğrencilerin yazılı anlatımları, yazdırmakla yetkinleşir. Bu amaçla öğretmenler de yazılı anlatıma katılarak öğrencilere örnek olmalıdır. Bu davranış,

öğrencileri yazılı anlatımlara sürekli teşvik eder. Öğrencilerin yazdıkları ürünleri takdir edilmelidir. Bu amaçla öğrencilerin ürünleri okul gazetesinde ya da panosunda gösterilmelidir. Öğrencilerin yazma davranışlarının gelişmesi için öğrenciler, eleştirilmeye alıştırılmalıdır. Eleştiriler, zamanla başarılı yazma davranışını beraberinde getirir. Motive etmek öğrencilerin hızlı yol almalarını sağlar; ancak motive etme davranışı gerçeklik üzerine kurulmalıdır.

Yazılı anlatımı geliştirmek için çeşitli ilkeler belirlenebilir. Yazılı anlatımda uyulması gereken prensipleri Okurer (1997: 52-53) de yazma etkinliklerinin bireyin seviyesine uygun olması, bireyde yazılı anlatım çalışmalarına ilgi uyandırması, yazılı anlatımla bireyin ulaşması istenen hedeflerin seviyeye uygun olması, bireylere yazılı anlatım uygulamaları yaptırılması, bireye sorumluluk verilmesi ve bireyin kendine güvenmesi kazanması, yazılı anlatıma uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerektiği şeklinde belirlemiştir. Öğrencilere yaptırılacak yazma etkinlikleri araştırma yapabilecek konular üzerinde yaptırılmalıdır. Öğrencilere yazma konusunda ulaşacakları amaçları bildirmek gerekir. Belki de eğitim-öğretim faaliyetlerinde en büyük eksiklik, öğrencilerin hedeflerden haberdar edilmemesidir. Hedefler çift taraflı olarak eğitim-öğretimde kullanılır.

Yazılı anlatımda uyulabilecek diğer ilkeleri de Göğüş, (1978) öğrencilerin kendi bilgi dağarcığından, yaşantısından hareketle, yazılı anlatım çalışmalarına yönlendirilmesi; onlara dilbilgisi kurallarının belirli bir sırayla yazılı anlatımda uygulatılması; yazılı anlatım çalışmalarının ayrı bir ders saatinde verilmesi; sınıf içi planlamanın öğrencinin seviyesine göre belirlenip, bu planlamaya uygun yazılı anlatıma katılmalarının sağlanması; öğrencilere uygun ödevlerin verilmesi; sınıfın rahat bir öğrenme havasına yönlendirilmesi; yazma çalışmalarının araç olarak kullandırılması şeklinde ifade etmiştir.

Teorik bilgilerle yazılı anlatımın kazandırılmayacağı açıktır. Yazılı anlatımda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yapılacağı, paragrafların nasıl dizilerek birbirine bağlanacağı, ana ve yardımcı fikirlerin nasıl eritileceği gibi konuların, kısacası iyi bir planlamayla yazılı anlatımın nasıl kazandırılması gerektiği öğrencilere detaylı bir şekilde anlatılmalıdır; ancak bu anlatılanların öğretmenler tarafından öğrencilere uygulatılmaması halinde havanda su dövmüş olur. Ayrıca

imlâ, noktalama ve anlatım bozukluklarının olmaması için öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Yazılı anlatımın sağlıklı gelişimi için öğretmenler öğrencileri iyi bir şekilde motive edip yazmaya teşvik etmelidir. Yazılı anlatımın bir plan dâhilinde başarılı bir şekilde yürütülmesi için yazma dersi ayrı bir saat olarak işlenmelidir.

Yazılı anlatımı uygulayan öğretmenlerin sabırlı olmaları gerekmektedir. Çünkü yazılı anlatım bir anda kazanılacak bir beceri alanı değildir. Bu nedenle her hafta titizlikle yazılı anlatımın bir plan ve program dâhilinde yürütülmesi gerekir. Yazılı anlatımın, sadece okulda yapılan etkinliklerle kazandırılmayacağı aşîkârdır. Bu nedenle yazılı anlatımların ödevlerle desteklenmesi gerekir. Ayrıca yazılı anlatımın istenen düzeyde geliştirilebilmesi için öğrencilerin yönlendirilmeleri şarttır. Öğrencilerin seviye farkları her zaman göz önünde tutulmalıdır. İleri giden öğrenci ile geri kalan öğrencilerin yazılı anlatımlara dengeli bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır. Gerekirse seviyeye uygun yazma çalışmaları yapılmalıdır. Geri kalan öğrencilere dikte çalışmaları, ilerleyen öğrencilere de araştırma-incelemeyle dayalı yazma çalışmaları yaptırılabilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine aşîrı güvenmeleri de engellenmelidir.

Öğrencilere yazma çalışmalarının bir araç olarak kullandıklarını hissettirmek gerekir. Sonuçta yazılı anlatımın amacı, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerini, sağlıklı iletişim becerilerine sahip olabilmelerini, yurt ve dünya sorunları hakkında yorumlar yapabilmelerini ve dil gelişimlerini başarılı bir şekilde geliştirmelerine yardım ederek, onlara dilin birlik ve tütünlükteki rolünü kavratmayı sağlamaktır.

Yazılı anlatımın ilerlemesi için yazma öğretiminde bunların dışında başka ilkeler de bulunabilir. Toparlı (2000: 159-160) yazılı anlatımı geliştirmek için öğrencilere; kitap okuma; onların kelime dağarcığını geliştirme; onlara uygun konu bulma ve bulunan konuları belli bir plan dahilinde sıralama; uygun başlık bulma; konuya başlamayı öğretme; konuyu sınırlama; anlatımı inandırıcı kılma; paragraflar arasında düşünce birliğini sağlama; ana ve yardımcı fikirleri bulma ve yazıda uygulama; seçilen yazılı anlatım türlerine uygun muhataba göre yazma; tekrarlardan kaçınma; kelimeleri ve rakamları yerli yerinde kullanma; noktalama işaretlerine

dikkat etme; yazıyı son defa gözden geçirme alışkanlığı kazandırma gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yazılı anlatımın geliştirilmesi için okumanın yeri yadsınamaz. Bu nedenle öğrencilere sürekli kitap okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir. Bu iş, oldukça planlı yapılmalıdır. Gerekirse öğrencilerden her hafta en az bir kitap özeti çıkartmaları istenmelidir; ancak öğrenciler, ne kitap okumaktan soğutulmalı ne de onların gevşek davranmalarına izin verilmelidir. Öğretmenin her konuda olduğu gibi bu konuda da öğrencilere model olması gerekmektedir. Öğretmen her derse en az bir kitapla gelmelidir. Öğretmenler kendi çıkardığı özetleri, öğrencilere okumalı ve onların da özet çıkarmalarını istemelidir. Özet çıkarma davranışı, yazılı anlatıma doğrudan katkı sağlamaz; ancak yazılı anlatımı uzun dönemde geliştiren bir güçtür.

Yazılı anlatımın geliştirilmesi için kelime kadrosu önemlidir. Öğrencilerin kelime servetlerini değişik şekillerde artırmak gerekir. Bunun dışında öğrencilerin konu bulmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu amaçla öğretmenler, yazma derslerinde yazdıracağı konuların bir listesini çıkarmalıdır. Bu konuların en iyi hangi yöntemlerle yapılacağı tespit edilmelidir. Öğrencilerin yazılı anlatımda karşılaştıkları güçlüklerden biri de başlık bulamamadır. Öğrencilere başlıkların nasıl bulunacağı ve yazılacağı öğretilmelidir. Verilen konunun başlık olamayacağı, başlığın konunun bir özeti mahiyetinde olması gerektiği öğrencilere kavratılmalıdır. Ayrıca yazıların anlam yoğunluğuna sahip olması gerektiği öğrencilere kavratılmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin deyim ve mecaz anlamları, atasözleri ve özdeyişleri yazılarına katmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yazılarındaki hataların azalması için onlara yazılarını tekrar gözden geçirmelerine olanak verilmelidir. Öğrencilere bu konuda uygulamalar yaptırılmalıdır.

Yazılı anlatımın öğrencileri ve öğretmenleri tatmin edebilmesi için öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinin iyi sağlanması gerekmektedir. Yazılı anlatımın kazandırılması, sadece öğretmen ve öğrencilerle sağlanamaz. Velilerin de eğitim-öğretime duyarlı olmaları gerekmektedir. Velilerin ilgilendiği öğrencilerle ilgilenmediği öğrenciler arasında oldukça anlamlı farklar oluşmaktadır. Bu amaçla yazılı anlatımın en iyi şekilde kavratılması için Demirel ve Şahinel (2006:111-112)

de on dokuz maddelik bir öneride bulunmuşlardır. Yazılı anlatım birtakım kuralları ezberlemek değildir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının başarılı olması için elbette birtakım kuralların onlara öğretilmesi gerekmektedir; ancak bu kurallar, yazılı anlatımda uygulanmasıyla hayat bulur. Öğrencilerin ilgilerini yazılı anlatıma çekmek için yazılı anlatım etkinliklerine önce yakın çevreden başlanmalıdır.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının ilerlemesi için uzun yazılardan ziyade önce kısa yazılar, paragraflardan başlanmalıdır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını geliştirmek için yazılı anlatım türlerinde bol bol yazma denemeleri yapmalarına izin verilmelidir. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin seviyelerine göre çalışmalar yaptırılması gerekmektedir.

Yazılı anlatımda görülen en büyük eksikliklerden biri de yönergelerin verilmemesidir. Yazılı anlatımın iyi yürütülebilmesi için öğrencilere, verilen konunun nasıl yazılacağı, giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde hangi bilgilerden bahsedilebileceği anlatılmalıdır. Bu etkinlik, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sınırlamak gibi algılanabilir; ancak öğrencilere yönerge verilerek yazdırılan konuyla yönerge verilmeden yazdırılan konu arasında anlamlı farklar vardır. Yani yönerge vermek öğrencilerin dar düşünme hendesinden kurtulmalarını sağlar.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için temel eğitim yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Bu amaçla yazılı anlatım çalışmalarında kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, yakın çevreden uzak çevreye doğru bir aşamalılık izlenmelidir.

2.4.7. Yazılı Anlatım Uygulamaları

Yazılı anlatımın, saptanan amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilkeler çerçevesinde geliştirilmesi için özellikle öğretmenlere yardımcı olması açısından birtakım yazma uygulamaları belirlenmelidir. Öğrencilere yazılı anlatım çalışmalarını en iyi şekilde kazandırmak için onların dil gelişiminin istenen düzeye yükseltilmesi gerekmektedir. Bu itibarla “Yazılı anlatımın amacı, bireylere, yazmanın temel öğelerini etkili bir biçimde kullanabilme becerisi kazandırmaktır.

Oysaki öğrencilerin yazma konusundaki en büyük sorunları, düşünce üretmek ve hayal güçlerini kullanamamaktır”(Tekşan, 2001: 62). Düşünce üretmeye ve hayal gücünün yazılı anlatıma yansıtmaya öğrencilerin yönlendirilmesi öğretmenlere düşmektedir; ancak çoğu üniversite bünyesinde Türkçe eğitiminin istenen düzeyde yapılamadığı aşikârdır. Üniversitelerde Türkçe eğitiminin, teorik bilgilerden ziyade uygulama düzeyinde verilmesi daha yapıcı eğitim sürecinin oluşmasını sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi donanımlarını ve kişisel yeteneklerini, öğrencilere düşünebilme, düşündüğünü ifade edebilme, sorunlarına kalıcı ve pratik çözümler üretebilme, hayal güçlerini zenginleştirebilme yetenek ve alışkanlığını kazandırmak için kullanmaları yazılı anlatımı daha da geliştirebilir.

Yazma öğretiminin düzenli bir şekilde yürütülmesi için örnek uygulamalardan yararlanılmalıdır. Yazma derslerinde öğrencilere, klasik yöntemlerle atasözü ve vecizeden anladıklarını yazdırmak yerine, onları hem yönlendirecek hem de onlara zevk verecek yazdırma yöntem, teknik ve etkinliklerden yararlanılmalıdır. Bu amaçla derslerde uygulanacak başlıca etkinlik alanları şunlar olabilir:

- “1. Gazeteler,
2. Sergiler,
3. Yarışmalar,

4. Yazar ve şair davetleri”(Yıldız vd., 2006: 228-229). Okulda, öğrencileri sosyal faaliyetlere katmak için onlara birtakım çalışmalar yaptırılabilir. Bu çalışmalardan bazıları okul duvar gazetelerinin ve dergilerinin çıkartılmasıdır. Bunlara ek olarak çeşitli şiir ve kompozisyon yarışmaları da düzenlenebilir. Bütün çalışmalar, öğrencilerin yazılı anlatım alışkanlığı kazanmasına vesile olmalıdır.

Öğrencilerin yazdıkları şiir, makale, deneme, fıkra, hikâye gibi edebi ürünler okul duvar gazetelerinde sergilenmelidir. Bu davranış, hem öğrencilere özgüven verir hem de onları yazmaya teşvik ederek onların yazma becerilerinin gelişmesine yardım eder. Öğrencilerin bu ürünleri dergiler halinde basılabilir. Bu sayede onlar, sene sonunda yapılacak bir sergi çalışmasıyla emeklerinin karşılıklarını alabilirler. Öğrenciler belirli gün ve haftalarda yapılan yarışmalara katılmalıdır. Ayrıca yazılı anlatımın birinci elden kaynakları durumunda olan şair veya yazarların bazıları okula davet edilerek öğrencilerin yazma hevesleri artırılabilir. Öğrencilere, yazdıkları

eserlerin niçin yazdıklarını kavratmak gerekir. Bu amaçla, öğrencilerin yazdıkları eserlere öğretmenler üşenmeden not vermelidirler. Her sınıf için hazırlanan farklı bir liste bu işi kolaylaştırabilir.

Yazma etkinliklerinin geliştirilmesi için ders dışında da birtakım çalışmalar yapılabilir. Bu etkinlikler genel olarak şöyle sıralanabilir:

- “1. Kütüphane gezileri,
2. Müze gezileri,
3. Yazar ve şair ziyaretleri,
4. Araştırma merkezleri ziyaretleri,
5. Formlar doldurmak ve kurumlara dilekçe yazmak.

6. Kitap fuarı gezileri”(Yıldız vd., 2006: 229-230). Öğrencilerin kütüphane gezilerine götürülmeleri belki de bir aylık yazma çalışmalarından daha faydalı olacaktır. Günümüz eğitim sisteminde artık bireylere bilgi vermekten ziyade bilgiye giden yolu gösterme ilkesi vardır. Nitekim Konfüçyüs’ün: “İnsanlara balık vermekten ziyade balık tutmayı öğretin.” felsefesi de bunu işaret eder. Kütüphane gezilerinin ilk zamanlarda belki getirisi yokmuş gibi algılanabilir; ancak uzun vadede kütüphane gezileri, öğrencilerde alışkanlık yapabilir. Nitekim gelişmemiş ülkelerin en büyük ıstırabı okumamaktır. Öğrencilere okuma etkinliğinin kazandırılması, onların yazılı anlatımlarının da gelişmesini sağlayacaktır. Ayrıca yüzlerce eseri bir arada gören öğrenciler, yazmaya daha da istek duyacaklardır. Bu amaçla öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişmesi için okulda kütüphane çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Öğrencileri kütüphanenin içine sokmak gerekir. Bir yerde eğitime, bilime önem vermenin ölçütü kitaplara verilen değerden geçer.

Kütüphaneler kadar olmasa da müze gezileri düzenlemek, kitap fuarlarına gitmek de yazılı anlatıma katkı sağlayabilir; ancak öğrencilerin bulunduğu yer, ekonomik durumları bu uygulamalara her zaman imkân vermeyebilir. Yazılı anlatımın geliştirilmesinde kullanılacak ne kadar ortam ve malzeme varsa imkân dâhilinde bunları kullanmak gerekir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için okullara yazar ya da şair getirmenin yanında öğrencileri yazar veya şair ziyaretlerine götürmek işe yarayabilir; ancak bu etkinlik de her zaman kullanılamaz.

Daha detaylı olarak Yıldız ve diğeri (2006: 253-265) yazılı anlatımda uygulanabilecek daha toplu olarak otuz dokuz yazma etkinliği sunmuşlardır. Öğretmenler sınıfta farklı ve ilginç konuları bularak bunları yazılı anlatım etkinliklerinde uygulayabilirler. Bu amaçla, beyin fırtınası yoluyla öğrencilerin görüşleri alınabilir. Öğretmenlerle müzakere yapılarak farklı konular tespit edilebilir. Ayrıca Türkçe öğretimi alanında yazılmış çeşitli eserlerden de yararlanılabilir.

Öğrencilerden doğada gezdikleri yerleri betimlemeleri isteyerek yazılı anlatıma çeşitlilik kazandırılabilir. Yazılı anlatım çalışmalarında şiir ihmal edilmemelidir. Özellikle ilköğretimin ikinci kademe öğrencilerine şiir yazdırma etkinlikleri uygulatılmalıdır. Öğrenciler yazılı anlatım etkinliklerine doğrudan katılmalıdır. Bu amaçla sınıfta ortaklaşa bir yazı yazabilirler. Bu çalışma her öğrencinin bir cümlesinin yazılması ya da gruplara ayrılan öğrencilerin grup olarak oluşturacakları bir yazının birleştirilmesi şeklinde olabilir.

Öğrenciler, günlük hayatta karşılaşılan bir problemin çözümüne yönlendirilebilir. Öğrencilerin müdür, milletvekili, esnaf, sporcu, öğretmen, muhtar, gazeteci, yazar gibi kişilerin kılığına girerek mesleklerdeki olumlu ve olumsuz yönleri tespit etmeleri sağlanabilir. Bu amaçla öğrencilerin diyalog yazmaları, kelime türetmeleri sağlanabilir; ancak “Kullandığımız kelimelerin anlamlarını çok iyi bilmemiz gerekir. Öğrenilen yeni bir kelimenin gerçek, yan mecaz anlamlarını iyi bilinmeli ve bu kelime hazinemize bu şekilde kazandırılmalıdır. Bunun yanında dilimize geçen yabancı kelimelerin anlamlarını da iyi bilmek yazılı anlatımda başarılı olmanın gereklerinden biridir. Yazılı anlatımı renklendiren, canlı duruma getiren unsurlardan biri de halk deyimleri, mecazlı söyleyişler ve atasözleridir. Bunları yazılı anlatımda kullanmak anlatımların başarılı olma şansını yükseltir”(Kandemir, 1989: 22). Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi yazma dersinin daha zevkli olmasını sağlar. Bu amaçla öğrencilere ders içinde ve dışında kelime hazinelerini geliştirecek çeşitli etkinlikler yaptırılabilir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için çeşitli oyunlar bulunmalıdır. Öğrenciler henüz oyun çağındayken için oyunlar derste araç olarak kullanılabilir. Bu amaçla çeşitli Türkçe öğretimi kitaplarından derlenen bir oyun listesi hazırlanabilir. Hazırlanan bu listeye göre yazma derslerinde çeşitli oyunlar

oyunabilir; ancak bu etkinliğe sınıftaki herkes katılmalıdır. Bu amaçla öğrencilerde gerekli özgüven oluşturulmalıdır.

Yazma dersi hayatın bir kesiti olmalıdır. Bu amaçla yazma isteğini güçlendirmek için öğrencilere adres veya sorulan herhangi bir yerin tarifi yaptırılabilir. Yine özellikle bayan öğrencilere yemek tarifi, erkeklere de bir spor müsabakası anlatılabilir. Yine öğrencilere, alış-veriş merkezlerinde, pazarda, sokakta yapılan diyaloglara benzer diyaloglar yazdırılabilir.

Reklâm yazma çalışması da öğrencilere ilginç gelebilir. Önemli olan, öğrencilerin yazma çalışmalarına en iyi şekilde yönlendirilmeleridir. Öğrencilerin en sevdiği çalışmalardan biri de en yakın arkadaşını veya kendini tanıtan yazılar yazdırmaktır. Ayrıca yazma etkinliklerinde öğrencilere biyografi ya da otobiyografi yazdırılabilir. Bu amaçla öğrencilere detaylı bir şekilde betimleme yaptırılabilir. Bunların yanında rüyaları anlatırmak da yazılı anlatım etkinliklerini geliştirebilir.

Ders içinde ve dışında yazılı anlatımın geliştirilmesine yönelik olarak Karakuş da (2001: 128) şu etkinlik örneklerini verir:

“a. Öğrenciden duyduğu, gördüğü veya düşündüğü bir olay veya konuyu yazmasını isteriz.

b. Mektup, tebrik kartı, dilekçe ve telgraf yazdırırız.

c. Duvar gazetelerine yazı yazdırırız.

ç. Herhangi bir konu hakkında yazmalarını isteriz.

d. Kısa fıkralar, şiirler yazdırırız.

e. Sık sık yazma ödevleri veririz.” Öğrencilere günlük hayatta, iletişimde kullanılan değişik yazılı anlatım çalışmaları yaptırılabilir. Bu amaçla onlara telefon konuşması, mektup, tebrik kartı, dilekçe, çeşitli form ve dokümanlarla birlikte internet ağlarında kullanılan elektronik posta yazma çalışmaları yaptırılabilir. Özellikle elektronik posta iletisi yazma çalışmaları, öğrencilerin ilgisini çekecektir. Yazma çalışmalarını çeşitlendirmek ve geliştirmek adına Sever (2004: 27) de on dört maddelik bir yazma etkinlikleri vermiştir.

Yazma çalışmaları kelimelerle başlanmalı, cümleyle geliştirilmeli, paragraf oluşturma çalışmasıyla desteklenmeli ve metne doğru gidilmelidir. Öğrencilerin yazma çalışmalarını geliştirmek için görsel araç-gereçlerden yararlanılması amaca

ulaşmada yardımcı olabilir. Bu amaçla öğrencilerin seviyelerine uygun olarak çizgi film, sinema filmi, belgesel gibi sunumlar izletilebilir. Bu etkinlikler, yarıda kesilip etkinliklerin devamı getirilebilir, özeti çıkartılabilir, ana fikirleri yorumlatılabilir. Özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için çizgi filmlerden yararlanılabilir. Türkçe dersinde okuma parçalarıyla birlikte filmler alternatif olarak kullanılabilir. Öğrencilere çeşitli resimler verilip, onların resim hakkındaki görüşleri alınabilir; ancak verilen resimlerin sanat değeri taşımasına ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca sanat değeri taşıyan çeşitli müzikler dinlettirilerek öğrencilerde oluşan duygu, düşünce ya da hayallerin ifade edilmesi onlardan yazılı anlatım şeklinde istenebilir.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını geliştirmek için onları not alma çalışmalarına yönlendirmek gerekir. Öğrencilere not tutma alışkanlığı kazandırmak yazılı anlatım çalışmalarının kalıcı olmasını sağlayabilir. Sonuçta yazılı anlatım etkinliklerinin amacı bireyin kendisini hayatı boyunca ifade edebilmesini ya da sanat eseri oluşturabilmesini sağlamaktır.

Yazılı anlatımın daha renkli geçmesi için Baymur (1968) da şu etkinlikleri önerir: “Yaşanmış ve gözlenmiş olaylarla ilgili yazma; rüya yazma; imgelem yazma; resimlere bakarak yazma; dinlenen hikâyelerle ilgili yazma; okunanları yazma; mektup, makbuz ve beyanname doldurma, dilekçe, senet kaleme alma; öğretim konularıyla ilgili sonuçların kaydını yazma.” Öğrencilere, genel olarak okunan bir eserin başını veya sonunu devam ettirme, uygun başlık bulma çalışmaları yaptırılabilir. Kavram haritası çalışmalarıyla öğrencilere değişik konularda kompozisyon yazdırılabilir. Buna göre:

“a. Okunan bir öykü, fıkra, şiir, makale, deneme, vb'nin yarıda kesilerek, öğrencilerden sözlü ya da yazılı olarak tamamlamalarının istenmesi.

b. Çeşitli edebi türlerin bir bölümünün verilmeyerek, (örneğin, öykünün çözüm bölümü) öğrencilere tamamlattırılması.

c. Verilen bir öykünün, öğrenciler tarafından kahramanlarının değiştirilip yeniden yazılması.

d. Öğrencinin bir kahramanın yerine kendisini koyup, yeni bir öykü (ya da bir bölümünü) oluşturması”(Sever, 1991).

Yazma etkinliklerinin daha da verimli olmalarını sağlamak amacıyla, daha önce de belirtildiği gibi, derslerde ve ders dışında değişik araç-gereçler kullanılabilir. Yalın (2004: 121) derslerde çeşitli araç-gereçler kullanılabileceğini belirterek dersin amaçlarına ulaşması için çeşitli araç-gereçler sunmuştur. Bu araç-gereçler genel olarak; gerçek eşyalar ve modeller, tepegöz, projeksiyon makineleri, radyo, teyp, tv ve video, slaytlar ve film şeritleri, gösteri tahtaları, döner levhalar, basılı veya yazılı materyaller, resimler, grafikler ve şemalar, bilgisayar ve yazılımları, materyal dışında gerçek kişiler şeklinde gruplandırılmıştır.

Öğretmenlerin, Türkçe öğretimi konusunda en çok yakındığı konuların başında Türkçe dersinde kullanılabilecek araç-gereçlerin eksik olması gelir. Türkçe öğretiminde günümüzde en fazla yararlanılması gereken araç-gereç bilgisayardır. Bilgisayar tek başına birçok araç-gerecin işlevini görmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimine bilgisayar mutlaka kullanılmalıdır. Öğretmenlerin konularını bilgisayar desteğinde işlemelerinde yarar vardır; ancak bu konudaki sıkıntı ise bilgisayar labaratuvarının eksikliğidir. Son yıllarda Türkiye, bu konuda epey mesafe kat etmiştir; ancak bilgisayar, eğitim-öğretimin kalitesini istenen düzeyde geliştirecek kadar yaygınlaşmamıştır.

2.4.8. Yazılı Anlatımda Planlama

Yazılı anlatımın gelişigüzel geliştirilmesi düşünülemez. Okullarda yazılı anlatımın belli bir plan dâhilinde uygulanması gerektiği öğrencilere öğretilmelidir. Buna göre “Plânlama, seçilen konuyla ilgili her çeşit malzemenin konuyla ilgisi ve ana fikre yakınlığı ölçüsüne göre sıralanmasıdır”(Kantemir, 1991: 153). Bir konuda duygu, düşünce ve hayallerin bir kurallar dâhilinde sıralanmasına planlama denir. Bu sıralama ölçütünü öğrencilere iyi kavratmak gerekir. Ayrıca “Yazmada plan bir eserin gerçekleştirilmesi amacıyla uyulması tasarlanan düzendir”(Yıldız vd., 2006: 271). Eserin belli bir düzende tutulması, iletişimin daha sağlıklı işlemlerini sağlar. Yine “Duygularımızı, düşüncelerimizi, hayal, gözlem ve tecrübelerimizi gelişigüzel anlatamayız. Kompozisyonda bu sıralama işine planlama adını vermekteyiz.

Planlama, insanın düzene olan tutkusundan doğmuştur”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 61). Eserlerin düzenli yazılması, anlatılmak istenen duygu, düşünce ve hayallerin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Sonuçta yazılı anlatım başkalarının anlaması için yapılır. Yazılı anlatımın başarılı kılınması için planlama yanında bu planlamanın geliştirilmesi de gerekmektedir.

İyi bir planlamada, öğretmenler, öğrencilerin kendilerine birtakım sorular sormalarını da sağlamalıdır. Bu amaçla Pilancı ve diğerleri (2003: 177) planlama yaparken rehberlik edecek soruları şöyle sıralamışlardır:

- “1. Yazıya nasıl bir girişle başlayacağım?
2. Yapacağım giriş ilgi çekici bir konuyu sergileyici bir nitelik taşıyor mu?
3. Girişte söylediklerimi açmak ve geliştirmek için hangi düşünceleri nasıl bir sırayla anlatacağım?
4. Yazımı nasıl sonuçlandıracağım?
5. Sonuçlandırırken özetleme yapmam gerekecek mi?” Yazıya, girişle başlanır. Gelişme ve sonuç bölümlerinin de bu giriş bölümüne göre devam ettirilmesi gerektiği öğrencilere kavratılmalıdır.

Öğrencilere, yazma öğretimi boyunca bazı aşamaların bulunduğu kavratılmalıdır. Bu aşamalar, daha çok genel bir eser yazma aşamasıdır. Bu bölümlerin iyi yapılmış olması, iyi bir planlanmanın yapıldığını gösterir. Bu amaçla iyi bir yazıda belirlenecek aşamaları genel olarak Keçik ve Uzun Subaşı (2004: 53) şöyle belirlemişlerdir: “Amaçların saptanması, söylem tasarımının yapılması, düşünceleri oluşturan kavram ağını kurma, dilsel gösterenleri seçme, metin düzeyinde kodlamaya geçiş, metin üretimi, söyleme”. Ayrıca yazının dış planının da yapılması gereklidir. “Dış yapıda sayfa düzeni, başlık, dilbilgisi, imlâ kurallarına uygunluk kastedilmektedir”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 64). Bunun yanında sayfanın kenarlarından yeterli boşluklar bırakılıp bırakılmadığı ve satırların düzgün dizilip dizilmediği de dış yapıda planlamaya girer. Daha detaylı planlamada ise konu tespitinin yapılması vardır. “Kompozisyona başlamadan önce konunun sınırlarını belirleyerek konuya uygun başlık konmalıdır. Parçanın ilk cümlesi başlık olamaz, başlık anlamlı bir söz veya cümle olabilir”(Toparlı, 2000: 158). Ancak konunun önceden planlanmasına yönelik olarak olumsuz eleştiri de yapılabilir: “Yazmaya

başlamadan konuyu plânlamak düşünceyi engellemektedir”(Ünalın, 1999: 123). Bunu, yönlendirmek manasında düşünürsek gereksiz bir kuruntu olduğunu görürüz. Çünkü öğrencilerin yönlendirilmesi onların eserlerinin daha iyi olmasını sağlar.

Yazılı anlatımın planlanma sürecinde ana ve yardımcı fikirlerin sıralanması da önemlidir. Çünkü yazının omurgasını bu ikisi oluşturur. “Ana fikir, yazının muhatap tarafından anlaşılması istenen en öz mesajdır, duygudur. Anlatılmak istenen veya anlaşılması istenen tek cümlelik yargıdır. Yazan kişinin yazısında sunduğu en kapsamlı ve kavrayıcı fikirdir. Yazanın önüne koyup yol aldığı bir pusula gibidir ana fikir cümlesi”(Yıldız vd., 2006: 270). Ana fikir, eserin özeti değil, okuyucuya iletilmek istenen duygu, düşünce ve hayallerdir. Buna göre her yazıda bir ana fikir olmalıdır. Yazının paragraflarının da bir ana düşüncesi olmalıdır. Bu ise ana düşünceyi tamamlayan yardımcı düşünce hükmündedir. “Yardımcı düşünceler, yazıda ele aldığımız konuyu genişletmek ya da açıklamak, belli noktaları belirginleştirmek, konunun çerçevesini çizmek için kullanılır”(Yıldız vd., 2006: 270). Ana düşüncelerin, okuyucular tarafından daha iyi algılanmasını sağlayan yardımcı düşünceler, yazının ince ayrıntılarıdır. “Bir yazıda ana düşünce çevresinde beliren yardımcı düşüncelerin, ana düşünceyle ilişkileri yönünden uzaklık ve yakınlıkları vardır. Bunları sıraya koymak, gereksizleri atmak, ancak plân yapmakla mümkündür”(Garipoğlu, 1981: 154). Plan bir yazının genel manada hem dış görünüşünü hem de iç yapısını düzenleyen bir yöntem durumundadır.

İyi bir planlamada ana fikir şu özelliklere dikkat edilerek verilmelidir:

- “1. Açık ve özlü bir cümle olmalıdır.
2. Tartışmaya, açıklama yapmaya, örnek vermeye, ispata, sebep-sonuç bağlantıları kurmaya, geliştirip genişletmeye uygun olmalıdır.
3. Anlaşılır olmalı, değişik yorumlara yol açmamalıdır.
4. Ana fikir cümlesi konu değildir. O konu hakkında düşüncemizdir. Öyleyse ana fikir cümlesi yazarın iletmek istediği mesajı olmalıdır”(Yıldız vd., 2006: 270). Ana fikir cümlesi parçanın bütünlüğünü kapsamalıdır. Eğer konunun tamamını kapsamıyorsa, yardımcı düşünce konumundadır. Bu nedenle ana düşünce, genel geçer hüküm şeklinde yazıda eritilmelidir. Bu şekilde verilen ana düşüncenin ispatlanması, sebep-sonuç ilişkisi kurulması, örneklendirilmesi, diğer düşünce

ürünleriyle bağlantı kurulması daha da kolaylaşır; ancak ana düşünce herkeste değişik yorumlara yol açmayacak kadar da açık ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca bir düşüncenin tercümanı durumunda olan ana düşüncelerin bir yargıyla ifade edilmesi gerekmektedir. Planlamanın geliştirilmesinde ana fikir önemlidir. Bu nedenle ana fikrin çeşitli şekillerde geliştirilmesi gerekmektedir. Buna göre “Belli başlı ana fikri geliştirme yolları şunlardır:

1. İstatistiklerden yararlanılabilir.
2. Gözlemler yapılabilir.
3. Deneyler yapılabilir. Sonuçları dikkate alınır.
4. Kaynaklar belirtilerek alıntılar yapılabilir.
5. Tümden gelim ve tüme varım metodu kullanılır”(Yıldız vd., 2006: 270).

Sayısal verilerden yararlanmak, düşünceleri daha derli toplu kılar. Sayıların doğasından kaynaklanan düzen ve kesinlik, iletişim sürecinde de aynı etkiyi sağlar. Sayıların yazılı anlatımda kullanılması inandırıcılığı da artırır. İnsanlar inanmadığı yazıları istekli okumayacaktır.

Yazılı anlatımda gözlemlerin yeri yadsınamaz. İyi yazarlar aynı zamanda iyi birer gözlemcidirler. Öğrencilere eşyaların, olayların, durumların ve insanların en ince ayrıntısına kadar nasıl çözümlenebileceği ve dış görünüşten iç görünüşe doğru bir sıralamanın nasıl yapılması gerektiği öğretilmelidir. Bu amaçla tümevarım ve tümdengelim metotları kullanılabilir.

Bir planın, yazının anlaşılması adına birçok faydaları vardır. Yıldız ve diğerlerine (2006: 272) göre iyi bir planlamanın yararları şöyle ifade etmektedirler: “Konu dağınıklığını ortadan kaldırır. Konu birliğini sağlar. Anlatılacakları kapsar, gereksizleri atar. Açıklığı sağlar. Kararlı olmayı getirir. Düşünce akışı hızlanır. Asıl anlatılacaklar konusunda yardımcı olur. Düşünce ve sözün yinelenmesini önler. Yazının dengesi ve ahengi sağlanır.”

Her şeyden önce plan, konunun bir düzen içerisinde açıklanmasını sağlar. Birlik ve bütünlüğü sağlayan plan böylece duygu, düşünce ve hayallerin bir düzen içerisinde sıralanmasına olanak verir. Yine “Plan, anlatım içeriğini geliştirmede başlıca yol göstericidir. Planın hazırlanması yazının ana düşüncesine bağlı olmak üzere, bunu destekleyecek yardımcı düşüncelerle birlikte geliştirilir”(Uluğ, 1996).

Ayrıca “Yazının çatısı, iskeleti olan plân, bize yol gösteren bir araçtır”(Kantemir, 1997: 153). Plan duygusunun öğrencilere kazandırılması yazılı anlatımdan beklenenlerin daha hızlı, sağlıklı gerçekleşmesini sağlar. Yazılı anlatımda planlamaya verilen değer okuyucuya verilen değerle eşdeğerdir. Okunan bir eser eğer iyi bir planlamayla oluşturulmuşsa, eser daha da ciddi okunur. Bu nedenle öğrencilere planlama konusundaki gerekli ciddiyet kazandırılmalıdır. Bu amaçla öğrencilere bol bol yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Sık sık yapılan yazma çalışmaları planlamada karşılaşılan sorunları zamanla ortadan kaldıracaktır.

2.4.9. Yazılı Anlatımda Konu Seçimi

Bireylere, yazılı anlatımın gerektiği gibi kazandırılması zor bir uğraştır. Bu becerinin kazandırılabilmesi için özverili hareket etmekte yarar vardır. Yazılı anlatıma katılan birey faal halde bulunmalıdır. Bu amaçla sanat eserlerinde kullanılan birçok kelime ve kelime gruplarının analiz edilmesinde yarar vardır. Yazarların bu kelimelere yükledikleri anlamların çözümlenmesi iletişim sürecini hızlandırır; ancak bu işlem sanat ürünlerinin toplumun seviyesinin her zaman üstünde bulunmasından dolayı biraz zordur. “Bir yazar insan eylemi ile konumunu zengin bir görsel imgelem aracılığı ile dile getirmeyi kendine amaç bilmişse, okura da bu parıltılı somut yüzey ardında yatan anlamı deşme görevi düşer”(Göktürk, 1989: 64). Eserin kalitesini, okuyucuyu yorması belirler. Eser okuyucuyu rahatsız etmeli ve onu düşünmeye zorlamalıdır. Bu amaca yönelik olarak bireylerin yazma hevesini kazandırmak için Aktaş ve Gündüz (2001: 98) öğrencilerin oluşturdukları yazıların özgün olması, özgüvenlerinin, öğrencilere gerekli yönlendirmelerin, temel anlatım biçimlerinin ve düşünceyi geliştirme yollarının kazandırılması, seçilen konunun öğrencilerin ilgisini çekecek özellikte olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, doğal, akıcı, sade ve yoğun bir dil kullanmaya yönlendirilmesi yazılı anlatımın geliştirilmesi adına önemlidir. Öğrencilerin seviyelerine göre konu somutlaştırılmalıdır. Özellikle sekizinci sınıfa kadar öğrencilere soyut konu vermekten kaçınılmalıdır; ancak yedinci sınıfın ikinci yarısından itibaren seviyeye

göre soyut konular verilebilir. Aynı şekilde sekizinci sınıfta, sınıf kademesine göre değil, öğrenci seviyesine göre konular verilmelidir.

Öğrenci yazılarının başarılı olması için öğrencilere birtakım yönergeler verilmeli, gerekli yardımlarda bulunulmalıdır. Bu amaca yönelik olarak bir “Yazının ilginç olması için gerekenler şunlardır:

1. Ses: Yazarın okuyucuyla konuşma, okuyucuyu inandırması, yazarın belirli ve güçlü etkisinin bulunması ve yazıdaki karakterlerin okuyucuyla konuşması.

2. Hareket: Yapı oluşturma, okuyucuyu sürüklemeye, belirli bir sıra izleyerek ve çeşitlilik oluşturarak bir yere gitme, konuya ve karakterlerin sesine bağlı olarak ilerleyebilme, tekdüzelikten uzak olma.

3. Hafif dokunuş: Yazarın kendini fazla belirginleştirmemesi, fikirlerin karakterlerin ağzından söylemesi.

4. Bilgi aktarımı: Söylenecek anlamlı bir sözün olması, yazıda kendine has bir içerik, bilgi ve anlamın olması.

5. Yaratıcılık: Özgün denetim, bilineni yeni bir biçimde ifade edebilme, kelimeleri kullanma, deyimler üretebilme, benzetme ya da farklılıkları uygun yerde kullanma-bilme, içeriğin ilginçliği”(Oral, 2003: 12-13). Yazıda kullanılan seslerin belli bir düzende yazılması yazının okunurluluğunu artırır. Bu amaçla özellikle şiirlerde kafiye, redif, mısra içi aliterasyon özelliklerinden yararlanılması yazıyı başarılı kılar. Düz yazılarda ise ünlü-ünsüz dizilişlerine dikkat ederek bir ahenk oluşturulmalıdır. Düşüncelerin mantıklı bir sırada dizilmesi için bu uyumların bir yere kadar etkisi vardır. Okuyucunun ilgisine göre değişmekle birlikte özellikle düz yazılarda bir hareket unsurunun bulunması okuyucuyu yazıya bağlar. Bazı durumlarda da durum ağırlıklı yazılar değişik okuyucu kitlesine ulaşmak açısından yararlı olur. Bu yazma yöntemlerinin tamamı bir yazarda bulunursa, onu daha da başarılı kılar. Yazarın objektif olmaya çalışması, düşüncelerini belirli bir mantık çizgisinde sürüklemesi, duygu, düşünce ve hayallerini karakterin ağzından söylemesi yazıya ilgiyi artırır. Bu durum daha çok olay ağırlıklı olan hikâye, roman, deneme, fıkra gibi yazılarda kullanılabilir. Bilimsel eserlerde ise bilgilerin ilginç bir şekilde sıralanması, okuyucunun kendine yönelmesini sağlar. Yazarın üslubu eserde hissedilebilmelidir. Yazarın diğer yazarlardan farkı anlaşılmalıdır. Bu amaçla

özgünlük, eserin daha başarılı olmasına vesile olur. Eserin bu noktada yaratıcı olması gereği ortaya çıkar. “Yazınsal yaratıcılık, yaratıcı çalışmaların temel anlayışı olan, kendini tanıma, düşünerek karar verme, planlama, bu plan ve kararları eyleme dönüştürme sürecinin, uygulamalarla yaşama geçilmesidir”(Sever,1991). Birey yetenekleri doğrultusunda başarılı bir planlamayla başarılı eserler oluşturabilir. Ayrıca “Yaratıcı yazı, hayal gücünden istifade ederek çeşitli etkinliklerden yola çıkarak ya da mevcut metinleri farklı kalıplara sokarak ya da onlardan faydalanıp yine onlardan farklı metinler yaratarak geliştirilebilir”(Yıldız vd., 2006: 249). Yaratıcı yazı ile üretici yazı aynı anlama gelir. Bu nedenle yaratıcı yazı oluşturan bireyin aynı zamanda üretici birey olduğunu söyleyebiliriz. Bu amaçla gerek edebi gerek bilimsel eserlerin oluşturulma sürecinde üretici olmak, yazıdan beklediğimiz maksadın gerçekleşme oranını daha artırır. Bu itibarla üretici yazıda icadın yeri önemlidir. Üretici yazı aynı zamanda icadı da kapsar. “İcat, türetme ve konu belirleme, dıştaki olaylar, eşyalar ve içimizde olup bitenler, üzerinde herkesten başka türlü düşünerek bunların oluşlarındaki nedenleri başka türlü değerlendirerek bir konu meydana getirmeye denir”(Garipoğlu, 1992: 10). İcatta, malzemelerin uygun şekilde düzenlenerek yeniden yorumlanması süreci hâkimdir. Üretici bir yazıyı sunan bireylerin icat becerisine sahip olması, onların üst düzey düşünme yeteneklerine sahip olduğunu gösterir.

Başarılı bir yazının oluşması kolay değildir. Konular bu süreçte oldukça önemlidir. Konu seçimi önemszenmezse, ortaya iyi bir yazı çıkmayacaktır. Aynı şekilde iyi bir konunun olması da yazıyı kurtarmaz. Bunun için seçilen konunun doğru şekilde ve belli yetenek ölçüsünde işlenmesi yazıya kalıcılık ve kalite kazandırır. Yazının ana unsurlarından olan konu, ele alınan şey, durum demektir. Yazının türüne göre değişik konular türetilebilir ve işlenebilir; ancak konu ile tema birbirine karıştırılmamalıdır. Buna göre “Konu kavramı daha genel olan, daha genel anlamda bir şeyi; tema kavramı ise daha tikel olan, daha özel bir şeyi kapsar”(Akbayır, 2006). Konu ile tema arasında birtakım farklar vardır. Konu, tema kavramına göre daha genel bir anlamı ifade eder. Ayrıca konu, tema kavramını da içine alan bir unsurdur. Konunun etkili olması onun kalitesiyle ölçülür. Seçilen konunun başarılı bir şekilde yazının içinde geliştirilmesi gerekir. Bunun için “Konu

seçimi, seçilen konuyu sınırlandırma, onu bir ana düşünceye bağlama ve söylemek istenenleri belirleyerek bunları amaca uygun anlatım biçimleri içinde işleme; ortaya çıkan taslağı, paragraf, cümle ve sözcük olarak dil kurallarının süzgecinden geçirme, yazma sürecinin temel aşamaları olarak gösterilebilir”(Özdemir ve Binyazar, 1998: 125). Konu kavramı ile ana düşünce arasında da sıkı bir ilişki vardır. Konu kavramını düz yolda yürüten ana düşüncedir. Ana düşünce, ne kadar çok yardımcı düşünceyle desteklenirse konunun başarıya ulaşma oranı da o kadar artar. Bu amaçla giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle birlikte, paragraf-cümle ilişkisine de büyük önem verilmelidir. Konunun iyi belirlenmesi yazarın işini kolaylaştırır. Bunun için “Konu iyi belirlenmelidir. İyi belirlenmemiş bir konunun dağılma tehlikesi söz konusudur. Konusu iyi belirlenmemiş yazı daha girişte belli olur. Ne anlatılmak istendiği net bir biçimde ortadadır”(Yıldız vd. 2006: 267). Konunun derli toplu olması, yazıya verilen değeri gösterir. Bir yazıda konu kavramına ne kadar değer verilirse okuyucu da yazıya o kadar değer verir.

Yazının istenen başarıya ulaşması için konu seçiminin yeri yadsınamaz. Bunun için konu seçiminde bazı özelliklere dikkat edilmelidir. “Konu seçiminde göz önünde bulundurulacak özellikler şunlardır:

1. Kişi, konu seçerken bildiği ya da ilgi duyduğu, araştırma yapabileceği konuyu seçmelidir.

2. Konu, geliştirmeye uygun olmalıdır.

3. Konu, bilimsel gerçeklerle çelişmemelidir.

3. Konu, türlü yorumlara yol açmayacak kadar inandırıcı ve açık olmalıdır”(Pilancı, 1998: 6). Her şeyden önce birey, alanında uzman olduğu ya da aşına olduğu konuyu seçmelidir. Bireyin, üzerinde fikir sahibi olmadığı konu hakkında yazı yazması zordur. Seçilen konu kişinin ilgi alanına ve uzmanlığına göre geliştirilebilecek nitelikte olmalıdır. Konu, yazılmaya başlandıktan sonra kişide melekeler tükendiyse, yapılan çalışma insanı tatmin etmez ve belki de bu, çalışmaların heba olmasına bile neden olabilir. Konu, kimseyi rencide etmemeli. Bu nedenle bilimsel yönü daha ağır basmalıdır. Bu nedenle konu objektif yargılarda bulunmaya müsait olmalıdır. Göğüş’e göre (1978) de konu seçiminde şu özelliklere dikkat edilmelidir: “Konu öğrencinin yaşantısından ve deneylerinden seçilmelidir.

Konu öğrencinin ilgisini çekmelidir. Konu öğrencinin ruhsal gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Geniş incelemeyi gerektiren konular verilmemelidir. Sınıfın düzeyi göz önüne alınarak konunun işlenecek yönleri belirlenmelidir. Konular bir gereksinmeyi karşılamalıdır. Konular somutlaştırılmalıdır. Konular çeşitlendirilmelidir.” Öğrencilere bir konuda verilen yazma ödevinin istenen düzeyde olması için, konunun öğrencinin düzeyine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Bu nedenle ilgi çekmeyen bir konu, dişe dokunur bir yazının da oluşmamasına neden olacaktır. Yazılan eserin bir amaca hizmet etmesi gerekir. Faydacı amaçla yazılmayan ve bunu göremeyen öğrenci istenen ödevi başarıyla yerine getiremeyecektir.

Bir yazının oluşturulmasında sadece konu bulmak yetmez. Bu konunun vurgulanacak olan ana düşünceye uygun bir şekilde sınırlandırılması gerekir. Aksi halde konunun dağınıklıktan kurtulması önlenemez. Yıldız ve diğerlerine (2006: 267-268) göre konuyu sınırlandırırken şu noktalara dikkat edilmelidir: “Okuyucu düzeyine uygunluk. Okuyucunun ilgi alanı. Okuyucuya uygun uzunluk veya kısalık. Okuyucu tatmin edecek birikim, materyal ve kaynak. Okuyucunun yazıda dikkati çekileceği özel nokta. Uygun yazma süresi. Okuyucuya sunulacak anlatım biçimi. Okuyucunun inanıp inanmayacağı düşüncesi.” Her şeyden önce seçilen konunun okuyucunun düzeyine uygun olması gerekir. Bunu belirlerken hedef kitlenin, konu yazılmadan önce, iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Sözelimi, ilkökul seviyesindeki öğrenci grubuna yönelik bir dilbilgisi kitabı yazılacaksa, bu kitabın gerek dil ve anlatım gerek içerik yönünden öğrencilerin anlayabileceği ve yorumlayabileceği tarzda sunulması zorunludur. Oluşturulan eser, okuyucunun ilgi alanına ve bilgi düzeyine uygun olmalı ve içeriği okuyucuyu doyurmalıdır. Bunun için ele alınan konu, daha önce yazılmış olanların tekrarı değil, daha da geliştiricisi olmalıdır.

Konunun, yazı içerisinde anlam bulup bulmayacağı ve bir metin bütünlüğü içinde oluşturulup oluşturulamayacağı eserin amacını gerçekleştirmede oldukça önemlidir. Metin kavramının boyutu ve içeriği bilinmezse konu uzmanlık alanının gerektirdiği ölçüde yazılamayacaktır. Buna göre “Metin için, başı ile sonu kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin ard arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir”(Akbayır, 2006). Metnin en önemli unsurlarından biri paragraflardır. Paragrafların, konunun esas amacı olan ana düşünceleri verip vermemesine göre

metnin kalitesi şekillenir. “Paragraf, bir düşünceyi anlatan cümleler topluluğu, diğer bir deyişle ana düşünceyle bağlantılı cümleler kümesidir. İyi plânlanmış bir yazıda her yardımcı düşünce bir paragrafla işlenir. Bu yardımcı düşünceler; ana düşünceyi açıklayıcı, geliştirici özellikte olmalıdır. Yazıdaki, paragrafların sayısı, ana düşünceyi destekler nitelikte oluşturulan yardımcı düşüncelerin özelliğine göre değişir”(Kantemir, 1992: 161). Paragraflar ana düşünceye giden merdiven görevindedir. Paragraf sayısı ana düşünceye yardım eden yardımcı düşünce sayısını gösterir. Paragraf sayısı metnin kalitesi açısından önemlidir; ancak paragraflar iyi düzenlenmemiş cümleler yığınınından oluşursa, konu dağınık ve metin iyi olmaz. Cümleler, paragrafları besleyen kelime ve kelime grubu kümesidir. İmlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu kurallarına dikkat edilerek cümleler oluşturulmalıdır. Eğer eserin yazarı, yazma konusunda yetkin değilse uzun cümle kurmaktan kaçınmalıdır. “Uzun cümleler; genellikle anlaşılması güç, okunuşu sıkıcı ve yorucu olduğundan istenen cümle olamaz. Baştan sona kısa cümlelerle yazılı bir metin de yazıya monotonluk vereceğinden okumayı zevksizleştirir. Sonuç olarak, yerine göre, çeşitliliğe gitmek en doğru yoldur”(Kantemir, 1992: 177). Buna mukabil, metnin monotonluktan kurtulması açısından her zaman kısa ya da uzun cümlelerle paragraflar oluşturulmamalıdır. Bu noktada çeşitliliğe gitmek, en uygun cümle kurma yoludur.

İlham perilerinin gelip yazarı, yazmaya zorlaması her zaman mümkün olmaz. Bu, bazen tam bir çileye dönüşebilir. Bu durumda beyni zorlamak da kâfi gelmez. Bu nedenle “Yazma öğretiminin başlangıcı son derece önemli ve son derece zordur. Başlangıçta atılan adımlar sayesinde çocuklar yazma basamaklarına ya geç varırlar ya da varamazlar”(Baymur 1968). Konuyu oluşturacak küçük bir giriş belki de yazıyı başlatacak bir adım olabilir; ancak yazılı anlatımın istenen düzeyde ilerlemesi için birtakım ilkeler -bundan önceki bölümlerdeki etkinlik örneklerine bakılarak iyi bir yazının özellikleri, nasıl yapılması gerektiği hatırlanabilir- vardır. Yazının can damarı giriş bölümüdür. Giriş bölümünün düzenlenmesi ve sıralanması yazının bütünü hakkında okuyucuya genel yargılar verir. Bu amaçla iyi bir giriş yapılmalıdır. Bunun için de “İyi bir giriş için şu kurallara uyulabilir:

1. İlk olarak araştırılan problemin niteliğini ve kapsamını mümkün olan bütün açıklıkla sunmalıdır.

2. Okuyucuyu yönlendirmek için ilgili yayınları değerlendirmelidir.

3. Araştırma yöntemini belirtmelidir. Eğer gerekli görülürse o yöntemin seçilme nedenleri de açıklanmalıdır.

4. Açıklamanın ana bulgularını belirtmelidir.

5. Bulguların ortaya çıkardığı ana sonuçları ortaya koymalıdır.

6. Okuyucuyu merak içinde bırakmamalı, kanıtların gelişimini izlemeli.”(Day, 1996: 36). Giriş cümlesi ana düşüncüyü ele verir. Bu nedenle giriş cümlesi özenle seçilmelidir. Yazının bütünlüğünü temsil eden giriş bölümü her yönden konuya hâkim olunduğunu hissettirmelidir. Bu nedenle giriş bölümü, iyi bir araştırma ya da bilgi, beceri ve dikkat ürünü olmalıdır. Yıldız ve diğerlerine (2006: 274) göre giriş paragrafında dikkat çekici yollar şunlardır:

1. Betimleme ile: Girişleri estetik kılmak için kullanılan yollardan biridir. Ele alınan nesnenin ya da olayın ve durumun ya merkezinden dışına ya da bir kenarından merkezine doğru betimlemeler yapılır.

2. Alıntı İle: Girişlerin bir kısmında anlatıcı kendisini inandırmak, haklılığını ispatlamak için kendi fikri doğrultusunda söylenmiş sözlerden birini seçip girişe alır.

3. Anlatı ile: Anlatıcı anlatacağı ya da aktaracağı ana fikri daha kolay aktarmak düşüncesiyle yaşanmış ya da anlatılmış bir olayı aktarmak giriş yapar ki en eğlenceli olan girişler de genelde böyle girişlerdir.

4. Sorular ile: Okuyucuyu yazıya katmak ve okuyucunun yazıda ele alınan konular hakkındaki fikirlerini depreştirmek için yapılan giriştir. Sorular okuyucuya yöneltildiğinde anlatım hareketli ve okuyucuyu da heyecanlı olabilmektedir.” Giriş bölümünün tasvirle başlanması önemlidir; ancak bu tasvir mantıklı düzenlenmelidir. Betimlemeler genelden özele ya da özelden genele doğru sıralanarak düzenlenmelidir. Başkalarının sözlerinden alıntı yapmak da başarılı bir giriş için iyi bir yol olabilir. Bu daha çok ironik konuların sunumunda kullanılır. Sorular da iyi bir girişe yardımcı olabilir. Sorular okuyucuyu yazıya katmak amacıyla iyi bir yöntem olabilir; ancak seçilen soruların iyi düzenlenmesi gerekir. Ayrıca sorular okuyucuyu

yazıdan uzaklaştıracak nitelikte zorlayıcı olamamalıdır. Bu soruların amacı gerçekten soru sormak değil, okuyucuyu yazının başından itibaren anlatılacaklara çekmek için sorulmalıdır.

Giriş metninden sonra yazı, gelişme ve sonuç bölümleriyle devam ettirilir. Gelişme bölümü giriş bölümünde anlatılanlarla ilgili olarak daha geniş bilgi sunulan bölümdür. Bu bölümde örneklemelerden, tanık göstermelerden, tanımlamalardan, istatistiklerden, karşıt durumlardan, duyu ifadelerinden yararlanılabilir. Giriş bölümünde değinilenlerin bu bölümde çarpıcı örneklerle ve bilgilerle desteklenmesi gerekmektedir. Sonuç bölümü de yazının özeti niteliğindedir.

İyi bir yazının oluşmasında konu seçimi, yöntem ve teknikler, iyi bir planlamanın etkisi olabilir; ancak eğer kişide belli bir yazma eğitimiyle birlikte yetenek yoksa yazı tatminkâr olamayacaktır.

2.4.10. Yazılı Anlatımla Kelime Bilgisi Arasındaki İlişki

Yazılı anlatımla kelime hazinesi ve bu hazinenin öğrencilere kazandırılması arasında sıkı bir ilişki vardır. Kelimeler yazının en küçük birimlerindendir. Tek başlarına kullanıldıklarında anlamları olmayan; ancak cümle kuruluşlarıyla anlam kazanan birimlerdir. “Düşüncenin temeli kelimeler, dolayısıyla dildir. Düşüncenin sağlam bir şekilde ortaya çıkması, kelime örgülerinin durumuna bağlıdır. Kelimeler düşüncelerin kalıbıdır”(Timurtaş, 1997: 29). Kelime ile düşünme arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü kelimeler düşünme sonucunda doğmuştur. Kelime sayısının çokluğu ve kelimelerdeki anlam yoğunluğu o kelimenin mensup olduğu toplumun düşünme gücünü gösterir. Türkçe dünyada gelişmiş bir dildir. Kelimeler dilimizde oldukça fazladır. Bir dilin zenginlik ölçütlerinden biri de kelime sayısıdır. Ayrıca bir dilin zengin dil sayılmasında kelimelerin sayısı kadar, anlam yoğunluğu da önemlidir. Dilimizin zenginliği açısından kelimelere sahip çıkmamız gerekmektedir. Çünkü “Kelimeler bizim düşünme aletimizdir”(Kaplan, 1989: 212). Ayrıca “Kavramların bir kalıba dökülmesinde, formüle edilmesinde yardımcı olan kelimeler, düşüncenin araç ve gereçleri olmaktadır. Algılama gücünün sınırlarını aşan fakat

anlama sınırları içinde kalan birçok konu, kelimeler sayesinde kavranmaktadır”(Aksan, 1997). Olay, eylem, durum, nesne, isimlerin anlamlarını kavramamızı sağlayan ve onlara bir dünya kazandıran kelimeler, bir metnin oluşmasını sağlar. Bu nedenle “İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir”(Aksan, 1997: 1).

“Varlık, kavram, nitelik, durum ve hareketleri karşılayan kelime ve kelime grupları tek başlarına yargı bildirmezler”(Karahan, 1991: 40); ancak kurallı olarak bir araya geldiklerinde bir anlam bağı oluştururlar. Bir yazıda, günlük hayatta vb. yerlerde kelimeler olmasaydı, her şey anlamsız olurdu. “Sözcük olmadan varlık suskunluğa, sessizliğe, anlamsızlığa gömülürdü, hatta var olamazdı, çünkü varlığını ifade edemezdi”(Cündioğlu, 1997: 189). Kelimeler sayesinde insanlar özgürce kendilerini ifade edebilirler. Kelimeler, bizim duygu, düşünce ve hayallerimizin tercümanı görevini görürler.

Bireylerin kelime dağarcıkları çok çeşitlidir. Genel olarak “Bireylerde kelime dağarcığı iki biçimde karşımıza çıkar:

1. Etkin kelimeler: Bireyin hayatında sıkça kullandığı kelimelerdir.

2. Edilgin kelimeler: Bireyi sürekli konuşmadığı fakat okurken veya dinlerken anladığı kelimelerdir”(Yıldız vd., 2006: 282). Günlük hayatta konuşurken kullanılan kelimeler genellikle etkin kelimelerdir. Yazarken, okurken kullanılan kelimeler ise pasif kelimelerdir. Bireyin dil gelişimlerinin istenen doğrultuda geliştirilmesi için aktif kelime ile pasif kelime arasındaki farkın pasif kelime lehine azaltılması gerekmektedir.

Bireyin kelime hazinesinin kullanımını etkileyen birçok faktör vardır. Çotuksöken (2002: 45)’e göre bireyin sözcük kullanımını etkileyen faktörler şunlardır: “Bireyin yaşı ve eğitim durumu. Bilimsel kaynaklardan yararlanma ediniimi. Bireyin çevresiyle kurduğu ilişki. Çok okuyan veya çok gezen biri olması. Kitle iletişim araçlarıyla, sinema, tiyatro gibi sanatlarla ilişkileri. Bireyin içinde bulunduğu çevre. Bireyin güncel yayınları takip etmesi. Bireyin kız ya da erkek olması. Bulunduğu yerin coğrafi durumu (deniz kıyısı, ova, dağlık)”. Bireyin yaşı ve eğitim durumu arttıkça kelime kullanım sayısı da artar; ancak kelime artışı her bireyde aynı düzeyde olmayabilir. Bu da kişiye okuma, yazma, konuşma, dinleme

becerilerinin iyi kazandırılıp kazandırılmadığına ve kişinin dili etkin kullanıp kullanmadığına bağlıdır. Buna göre bireyin kendine yetecek kadar sayı ve çeşitte kelime bilmesi gerekir. Bireyin dili kazanıp kazanmadığı bu unsura da bağlıdır. Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek söylenmesi de önemlidir. Bu konuda “David H. RUSSEL kelime bilgisini üç boyutta tanımlamaktadır:

Derinlik: Kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek ve anlamaktır.

Genişlik. Çeşitli konularda kelimeler bilmektir.

Ağırlık: Çeşitli konularda çok kelime bilmektir”(Sağır, 2002: 44). Ayrıca kelime gelişiminde “somut kavramların öğrenilmesi daha kolaydır. Fiziki gelişime ve zihin gelişimine paralel olarak öğrenim kademesi arttıkça, soyut kavramların dağarcığa katılması kolaylaşır”(Yıldız vd., 2006: 315). Öğrencinin yaşı, eğitimi ve seviyesi yükseldikçe soyut kelime gelişimi de artar.

Bireydeki kelimelerin anlamları da değişiktir. Genel olarak kelimenin anlam çerçevesi, beş bölümde toplanabilir: temel anlam, yan anlam, mecaz anlam, deyim anlam, terim anlam. Temel anlamlar kelimelerin ilk defa kullanıldığı zamanki anlamıdır. Kelimeler, insanlar arasında aynı anlam bütünlüğüne sahip olmaya başladığı ilk anlarda saf halde kullanılır; ancak uzun yıllar kullanılan kelimeler yeni anlamlar kazanır. Bu kazanımda kültürel etkileşim etkilidir.

Kelimeler yan anlamlar kazanarak anlam yoğunluğuna sahip olurlar. Kelimeler genellikle durumuna göre soyut ve somut halde bulunur. Zamanla kelimeler, yan anlam bütünlüğü kazanmak suretiyle somut halden soyut hale dönüşebilir. Bu kullanım dilin eski bir geçmişe sahip olmasını gerektirir.

Mecaz anlamlar, kelimelerin temel ve yan anlamlarından bambaşka bir anlamı ifade eder. Kelimeler uzun yıllar kullanıldıkları zaman toplumun kültürel değerlerine bağlı olarak mecaz anlamlar kazanabilir. Mecaz anlamların bir dilde çok olması, o dilin uzun bir geçmişe sahip olduğunu gösterir; ancak mecaz anlamların çok olması bazı durumlarda dili geliştirmez. Bir dilin gelişmiş dil olma ölçütlerinden biri de dildeki kelime sayının fazla olmasıdır. Mecaz anlamlar, kelimenin aslı değişmeden kelimeye yeni anlamlar yüklenmesiyle oluştukları için kelime sayısına girmez.

Deyim anlamlar da mecaz anlamlar gibi kelimelere yeni anlamlar yüklenmesiyle oluşan kelime kalıplarıdır. Mecaz anlamların aksine bir yargı bağı içinde en az iki kelimedenden oluşan deyim anlamlar mastarlı kullanıma müsaittir. Türkçe deyimler konusunda oldukça zengindir. Ayrıca atasözlerini de anlamlar konusuna dâhil edebiliriz. Atasözlerinin bir kısmı mecaz, bir kısmı da temel anlamda kullanılabilir. Deyim ve atasözlerinin bir dilde çok olması o dilin hem çok iyi işlendiğini hem de çok eski bir geçmişe sahip olduğunu gösterir.

Tasarı ve hayal ürünlerinin gelişmesi kelime türetimini de artırmıştır. Kelimelere zamanla duygu yoğunluğu da katılır. Dilin gelişme evresinin en son halkasında bu grup vardır. Özellikle şiir dilinde kelimelerin bu duygu değerinden yararlanılır. Dünya edebiyatına baktığımız zaman Türk şiirinin en gelişmiş şiirlerden biri olduğunu görürüz.

Hem günlük hayatta hem kişisel yaşamda hem de kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir yeri olan kelimelerin öğretimine de önem verilmelidir. Kelime öğretimine önem vermek, dil gelişimine de önem vermek demektir. Özellikle yazılı anlatımın istenen düzeyde geliştirilmesi için öğrencilerin kelime hazineleri artırılmalıdır. Bu nedenle kelime öğretimi en iyi şekilde yapılmalıdır. Buna göre kelime ve kavram öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli bir husus şöyle belirtilebilir: “Araştırmalar, bellekle ilgili faaliyetlerin kodlama, saklama ve arayıp bulmak üzere üç evrede gerçekleştiğini göstermektedir. Buna göre, değişik kullanımları görülen sözcüklerle ilgili belirli bir düzenleme vardır. Bu zaman içerisinde oluşan çağrışım modelleriyle bellekte aranıp bulunarak tekrar kullanılmaktadır. İşte sözcük öğretimi bir yönüyle bu üçlü sistemin üç değişik uygulama ile harekete geçirilmesidir”(Cemiloğlu, 2001: 159). Genel olarak kelime öğretimi, kelimelerin doğru yazılması, seslendirilmesi ve beynin, kelimeleri nasıl kodlaması ve kullanması gerektiğiyle ilgili olmak üzere üç ana bölümde yapılmalıdır. Kelimeler şema halinde beyinde depolanır. Uygun şema yöntemleriyle öğrencilere çeşitli kelimeler kazandırılabilir. Beyne depolanan kelimelerin hatırlanıp tekrar kullanılması için kelime öğretimine büyük görevler düşmektedir; ancak kelime öğretimi kısa sürede kazandırılacak bir beceri alanı değildir. Ayrıca kelime öğretimi bireyin doğumundan önce başlayıp ölümüne kadar devam edebilir.

Bireye kelime öğretimiyle çeşitli beceriler kazandırılabilir. Göğüş (1978: 361-362)' göre kelime öğretimi çalışmaları, öğrencilere çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlar. Göğüş'e göre öğretmenler öğrencilere, kullanmakta olduğu kelimelerin yanlış kullanışlarını fark ettirme yeteneği kazandırmalı, yeni öğretilecek kelimelerin yaşla doğal gelişimini hızlandırmalı, kelimelerin türlerini ve anlam gruplarını öğretmeli, bilmediği kelimelerin anlam ve yapısını öğrenebilmek için sözlük ve başka kaynaklara başvurma alışkanlığı kazandırmalı, kısaltmaları uygun şekilde tanıtmalıdır.

Öğrencilerin yaşına göre sahip olması gereken kelime kadrosu iyi tespit edilmeli, öğrencilerin bu seviyenin altına düşmesi engellenmelidir. Öğrencilere genel olarak Türkçenin özellikleri kavratılmalıdır. Özellikle tasfiyecilik akımına karşı öğrencileri bilgilendirmek, yabancı dillerin etkisinden bahsetmek gerekir. Dikkatli bir gözlem yapılırsa birçok öğrencinin sözlük kullanmayı tam olarak bilmediği ortaya çıkar. Bu itibarla öğrencilere harflerin alfabetik sırası iyi kavratılmalı, sözlükten bulunacak kelimelerin alfabetik sıraya göre aranması gerektiği belirtilmelidir. Kelimelerin anlam yoğunluğunu kavratmak için, temel anlamdan başka anlamlara bürünen kelimelerin, günlük hayatla ilişkilendirilerek kullanımını öğrencilere kavratmak gerekir. Burada belirtilmesi gereken diğer bir özellik de kelime öğretiminin doğal bir ortamda yapılması gerektiğidir. Bu amaçla, sınıfta yapılacak etkinlikler hayatın bir kesiti gibi düşünülerek yapılmalıdır.

Kelime dağarcığı ile yazılı anlatım arasında yakın bir ilişki vardır. Buna göre yazılı anlatımın sağlıklı bir süreç halinde ilerlemesi kelime kadrosunun zenginliğiyle doğru orantılı olarak artar. Kelime zenginliği öğrencilerin anlatacaklarını daha seri, aktif bir şekilde, akıcı bir üslupla sıralamasını sağlar. Kelime hazinesi zengin oldukça öğrenciler anlatacaklarını daha rahat anlatır, konu bulmakta zorlanmaz, ana fikirleri çabuk kavrar, anlatım bozukluğu hatası yapmazlar. Eğer öğrencilerde, bu konularda eksiklik varsa sorunlar ortaya çıkabilir. Ayrıca: "Söz dağarcığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirememiş olan bir öğrencinin, derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını ve ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla derslerde başarılı olabilmesi imkânsızdır"(Çeçen, 2002: 8). Kelime dağarcığına yeteri kadar sahip

olmayan bir öğrencinin okuduğunu ve dinlediğini anlaması olanaksızdır; ancak her zaman cümle içerisinde her kelimenin anlamının bilinmesi gerekmez, bazı kelimelerin anlamları cümlenin gelişinden de çıkarılabilir. Bu yeteneği de öğrenciye kazandıran kelime hazinesinin zenginliğidir.

Bir öğrencinin kelime sayısı yaşının gerektirdiği düzeyde değilse duygu, düşünce ve hayallerini anlatması da çok zor olmaktadır. Bu olumsuzluklar bireyin okul hayatına da etki eder. Ayrıca “Zengin bir kelime bilgisine sahip olmak kadar onları uygun ve yerli yerinde kullanmak da kültür seviyemizin hangi düzeyde olduğunu gösteren temel göstergelerden biridir. Başka bir ifade ile az okuyan ya da okumayanlar, sözcük dağarcığı bakımından zengin bir birikime sahip olamamaktadır ve dolayısıyla duygularını, düşüncelerini ya da okuduklarını anlatmakta ve yorumlamakta güçlük çekmektedirler”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 18). Kelimelerin uygun bir şekilde dizilmesi özellikle dilbilgisi derslerinde iyi kavratılmalıdır. Zengin bir kelime hazinesine sahip olup da bu, sözlü ve özellikle yazılı anlatımlarda kullanılamıyorsa, zengin kelime hazinesine sahip olmanın da bir anlamı kalmaz.

2.4.11. Yazma Ödevleri

Yazılı anlatımın sadece okulda, ders ortamında kazandırılması ve geliştirilmesi düşünülemez. Yazılı anlatım birtakım ödevler verilerek öğrencilerin yazma istekleri geliştirilebilir. “Eğitimde genel anlamıyla yazılı ödev, vazgeçilmez bir yetiştirme yoludur. Öğrenci, ödev yaparken kendi kendinedir. Yazdığından yaptığından özgür olmakla birlikte sorumluluk da duyar; öğrendiklerini düşündüklerini uygulamakta, yazmaktadır; bu sırada eksik, yanlış, belirsiz bilgilerini anlar, bunları tamamlamak, durulaştırmak gereğini duyar; düşünür, seçer, böylece girişim atılım içindedir, etkindir”(Göğüş, 1978). Ödevlerin en büyük faydası öğrencilere belli bir sorumluluk kazandırmasıdır. Yazılı anlatım da öğrencilere sorumluluk vermektedir; ancak yazılı anlatım ödevle pekiştirilmedikten sonra öğrenciler gerektiği ölçüde başarılı olamayacaktır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, doğru karar verme, sorun çözme, yorum ve değerlendirme yapabilme becerilerinin

yeterince geliştirilmesinde yazılı anlatımın etkisi yadsınamaz. Yazılı anlatımın bu vazifelerini tam olarak yerine getirebilmesi için ödevlerle desteklenmesi gerekir. Yazılı anlatımın bireyde üst düzey beceriler kazandırabilmesi için ödevlerin gelişigüzel verilmesi de düşünülmemelidir. Nas (2003: 205) ödevler konusunda öğretmenlerin dikkatle duracağı noktalar dokuz madde olarak belirlemiştir. Buna göre ödevler, öğrencinin yetenek ve kapasitesine göre bireysel ya da grup olarak verilebilir. Ödevlerin fazla olmaması ve öğrencinin isteğine göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Ödevler konusunda öğrenciler yüreklendirilmeli, ödevlerin hazırlanıp tamamlanması için yeterince süre verilmelidir. Ödevlerin düzenlenmesi ve oluşturulması öğrencinin isteğine bırakılmalı, öğrencilere yaratıcı yazma yöntemleri sunulmalıdır.

Yazma ödevlerinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine verilmesinde bir sakınca yoktur. Çünkü bu öğrencilerde okuma, yazma sorunu büyük oranda ortadan kalkmıştır. Öğrenciler bu alanda sorunlar yaşıyorsa, yazma ödevi daha çok, dikte yazma çalışması şeklinde olabilir. Bu amaçla öğrencilere edebi yönü sağlam, imlâ, noktalama ve anlatım bozuklukları bakımından hatasız metinler verilmelidir. Öğrenciler, bu metinleri hatasız yazana kadar aynen yazmalıdırlar. Seçilen metinlerin kısa olması, bireyin gelişim özelliklerine uygun ve kademeli olarak verilmesi yararlı olabilir. Yazılı anlatımda öğrencilere fazla yüklenilmemelidir. Çünkü bu tutum zamanla, öğrencileri yazılı anlatımdan soğutabilir. Ödevler daha çok araştırma-inceleme ve grup etkinliğine dayalı olmalıdır. Verilen ödevlerin kaliteli olması ve kaynak sıkıntısına neden olmaması gerekir. Öğrencilerin ödevlerini araştırmaları konusunda bir yönlendirme planı verilmelidir. Yazma ödevlerinin amacına ulaşması açısından yeterli süre verilmelidir. Sürenin çok kısa olması, ödevin zamanında yetiştirilme kaygısından dolayı eksik yapılmasına, çok uzun süre verilmesi ise konunun dağılmasına ve ödevin son güne bırakılmasına neden olabilir.

2.4.12. Yazılı Anlatımda Karşılaşılan Problemler

Yazılı anlatımda çeşitli sebeplerden kaynaklanan birçok sorunla karşılaşılabilir. Eğitimde, birtakım hedefler belirlenir, öğrencilerin bu hedeflere öğretmenler gözetiminde ulaşması istenir. Bu amaçlara araç-gereçler, yöntem ve teknikler yardım eder; ancak hedeflenenlere her zaman istenen düzeyde erişilemediği görülür. Bunun birçok sebepleri vardır. Yazılı anlatımın kazandırılmasında da bazı sorunlar görülür. Bu sorunlar başarısızlığa neden olur. Ozil (1991) yazmadaki başarısızlığın nedenlerini şöyle sıralamıştır: “Konuyu ele alırken yeterince düşünülmeden işe başlanıyor. Sözcük dağarcığımızın yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Kendimize güvenimiz yoktur, yazılanlarına kişilik ve değer verecek olan kendi yaşantılarını, görüşlerini ifade ederken gülünç olmak kuşkusunu taşıyoruz. Bu kuşku yazma isteksizliği uyandırır. Bu duyguyla yazan kişi bilinçli ya da bilinçsiz çekingenlik uyandırır. Yazı yazmanın güç bir beceri olarak benimsenip yazma çalışmalarından uzaklaşılması. Eğitimimiz boyunca alınan yazma eğitiminin tam anlamıyla amacına ulaşamaması.” Yazılı anlatım aynı zamanda düşünme becerisi demektir. Yazılı anlatımla öğrencilere düşünme becerisinin kazandırılması gerekir. Eğer çocuk düşünme yetisinden yoksunsa, onun yazılı anlatım da gelişmeyecektir. Bu nedenle yazılı anlatımdaki eksikliklerin giderilmesi için öğrencilere kitap okutmak en kestirme yoldur. Bunun yanında derslerde bazı düşünme yolları öğrencilere kavratılmalıdır. Bu amaçla önce kelime öğretiminden başlanmalı, cümle, paragraf ve metin öğretimine doğru giden bir sırada strateji izlenmelidir. Yazma esnasında öğrenciler duygu, düşünce ve hayallerini özgürce dile getirebilirler; ancak yazılan ürünün okunmasına gelince öğrencilerde bir isteksizlik göze çarpar. Bunun nedeni yazdıklarının arkadaşları tarafından alaya alınacağı korkusudur. Bu daha çok aynı çevrede yetişen öğrenciler arasında görülür. Birbirini çok yakından tanıyan öğrencilerin, değişik çevrelerden gelen ve birbirini yeterince tanımayan öğrencilere göre daha pasif kaldıkları gözlenmektedir.

Genel olarak yazma konusunda karşılaşılan güçlüklerin yanında, daha özel olarak öğretmenlerin de bu konuda karşılaştıkları bazı yazma problemleri vardır. Bu problemlerin sebeplerini genel olarak şöyle özetleyebiliriz:

- “1. Kalıplaşmış yöntemler kullanmak
2. Denetim yetersizliği
3. Sıkıcılık
4. Dersin sanat dersi olduğunu unutulması
5. Değerlendirmede yönlendirme eksikliği
6. Zaman yetersizliği”(Yıldız vd., 2006: 240-241).

Yazılı anlatımın kazandırılmasında birden çok yöntemin kullanılması zorunluluktur. Aksi halde tasarlanan hedeflere ulaşılamayacaktır. Öğretmenlerin bu konuda tekdüze yöntem ve teknik kullanmaktan kaçınmalıdır. Öğrencilere gelenekselleşmiş olarak bir atasözü ya da özdeyiş açıklamak, öğrencilerin yazılı anlatımlarını engeller. Bu nedenle yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilere klasik uygulama çalışmalarından ziyade, onları eğlendirecek yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Ayrıca öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye, problem çözmeye yönlendirmeyen yazma çalışmalarının pek bir anlamı yoktur. Bu amaca yönelik olarak yapılmayan yazma uygulamaları, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini not almak amacıyla rastgele sıralayarak yazmalarına neden olur.

Öğretmenler öğrencilerin yazılarını yeterince denetlemelidir. Bu amaçla öğrenci listeleri hazırlanmalı ve yazılar değerlendirilmelidir. Bu etkinlik kalabalık sınıfların bulunduğu okullarda uygulanması zordur. Yine de her öğrencinin yazma çalışmaları belli bir zaman belirlenerek incelenebilir. Öğrencilere gönüllülük esas olmakla birlikte yazıları okutulmalıdır; ancak bazen de derse katılmayanların rahatlığa düşmesini engellemek için rastgele birkaç öğrenciye yazıları okutulmalıdır. Öğretmenler tespit ettiği kusurları öğrencinin hevesini kırmadan öğrenciye bildirmelidir. Öğretmen karşılaştığı sorunların bir listesini yapıp kendine göre çözüm önerilerini sıralamalıdır. Bu amaçla ipucu, dönüt-düzeltilme, pekiştirme ve derse katılım çalışmaları yazılı anlatımda kullanılmalıdır.

Öğrencilerin yazma çalışmalarından sıkılmaması için özel çaba harcanmalıdır. Yazılı anlatım çalışmalarının sıkıcı olmaması için değişik yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğretmenler her hafta, uygulayacağı yazma etkinliklerinin bir listesini yaparlarsa konu bulma sıkıntısı yaşamazlar.

Yazılı anlatımın nihai hedefi öğrencilerin edebî eser yazma derecesine yükseltilmesidir. Bu da yazma dersinin bir sanat dersi olduğunu gösterir. Edebî eserlerin ortaya çıkması bir anda olmaz. İlköğretim çağındaki öğrencilere verilecek yazma etkinlikleri edebî bir eser oluşturmak amacıyla yapılmaz; ancak bu, ileriki eğitimlerine bir köprü olmalıdır. Bu dönemdeki öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini seviyelerine uygun olarak ifade etmeleri sağlanmalıdır.

Yazılı anlatımda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik bazı çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim-öğretim sürecinde karşımıza elbette sorunlar çıkacaktır. Bu sorunları bir tarafa atıp eğitimci olunmaz. Bunun için de yazma dersinde karşılaşılan sorunların görmezlikten gelinmesi çözüm getirmez. Çünkü sorunların üzerine gitmek ve makul çözümler üretmek öğretmenlerin aslî görevlerindendir.

Yazılı sınavlarda sorulan kompozisyon sorularına yeterince süre verilmemektedir. Öğrencilerin soruları cevaplama süresi iyi tespit edilmelidir. Bu amaçla öğrencilere uygulanacak yazılı anlatım sınavları genel sınavdan ayrı olarak yapılmalıdır. Yazılı anlatımda önemli olan, dar bir sürede öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini ifade etmelerini beklemek değil, öğrencilerin yazılı anlatımı sevmelerini sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilere gerekirse ev ödevi şeklinde yazma çalışmaları yaptırılarak, öğrencilerin yazıları sınava dâhil edilmelidir.

Yazma dersinde sadece öğretmenler açısından değil öğrenciler açısından da bazı olumsuz yönler olabilir. Öğrencilerin yazma konusunda bazı yetersizlikleri görülebilir. Bu aksaklıklar şöyle saptanabilir: “Öğrencilerde görülen yazma yetersizliklerini iki grupta toplayabiliriz:

a. Ruhsal nedenler,

b. Eğitimsel nedenler(Baymur, 1968). Öğrencilerin aile ortamı, arkadaş çevresi, erkek ya da bayan olması, yaşı, fiziksel ve ruhsal özellikleri yazma konusundaki bakış açısının da değişmesini sağlayabilir. Bu özellikler kimi zaman yazılı anlatımın gelişmesini sağlayabilir kimi zaman da gelişmesini engelleyebilir. Öğrencinin yazma derslerinde yeterince başarılı olamamasının diğer nedeni de eğitim ortamından kaynaklanan durumlardır. Bu konuda Türkçe öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğrencilere ve derslere karşı genel tutumları, öğrencilerin arkadaş çevresi, sınıfın derse karşı genel eğilimleri, okulun teknolojik donanım ve yönetim

konusundaki yeterliliği öğrencilerin yazılı anlatımı etkiler. Öğretmenin alanında tam bir uzman olması gerekir. Buna göre yazma dersinde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar şunlardır: “Plansızlık ve tekniksizlik, paragraf bilgisi noksanlığı, düşünceleri sırlama yetersizliği, konsantrasyon eksikliği, yazım ve noktalama yanlışlığı, düşünceleri ilişkilendirme yetersizliği, kelime kullanım kapasitesi zayıflığı ve anlam bilgisi noksanlığı, cümlede anlam ve yapıca görülen bozukluklar, yöre ağızlarının ve konuşma dilinin etkisinin görülmesi, okuyucunun seviyesine göre yazamama, nesnellikten uzaklık, tekrar sıklığı, cesaret, kendine güven ve hayal zayıflığı, günlük hayattan kopukluk, örneklerle, delillerle zenginleştirememe ve benzetmelerle süsleyememe, zamanın yetersizliği, yazma korkusu”(Yıldız vd., 2006: 241). Bu sorunlar daha da çoğaltılabilir; ancak önemli olan sorun tespit etmek değil, ortaya çıkan sorunlara kalıcı ve pratik çözümler üretebilmektir.

Öğrencilere yazma konusunda genel bir plan anlayışı kazandırılmalıdır. Buna göre kâğıdın iç ve dış planının nasıl olması gerektiği yeterince açıklanmalıdır. Ayrıca öğrencilere yazılı anlatımın kazandırılması için her şeyin belli bir plana göre yapılması gerektiği kavratılmalıdır. Sözgelimi, öğrencilere mutlaka bir kompozisyon defteri yaptırılmalıdır. Bunun yanında kâğıdın alt, üst, sağ ve sol taraflarında makul bir boşluğun bırakılması gerektiği öğretilmelidir. Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazmaları istenmelidir. Her dersin sonunda yazılı anlatımlar kontrol edilmelidir. Öğrencilerin yazılarında yaptıkları imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları hatalarının yanında yöresel kelime kullanma konusunda da önlemler alınmalıdır. Öğrencilerin yöresel kelime kullanımına izin verilmemelidir.

Öğrencilerde yazılarında görülen çeşitli yetersizliklerin kendi haline bırakılarak düzelmesi beklenemez. Bu sorunların çözümü için öğretmenler çeşitli uzmanlardan yardım alabilir. Öğrencilerin bu yetersizlikleri bir şekilde giderilmelidir. Bu konuya yönelik olarak öğrencileri yazmaya isteklendirmek ve yazma dersinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenlere sunulabilecek genel çözüm önerileri şöyle sıralanabilir:

1. Her şeyden önce öğrencilerin bireysel, çevre ve ekonomik özellikleri dikkate alınmalıdır.

2. Yazma, zor bir beceri olarak öğrenciye gösterilmemelidir. Bu konuda çeşitli yazarların hayatlarında örnekler verilebilir. Yazılı anlatımın diğer dil becerinden farklı olmadığı kavratılmalıdır.

3. Öğrencilere farklı yazılı anlatım türleri tanıtılmalı, özellikleri öğretilmelidir. Böylece öğrenci kendi isteğine uygun türde yazmaya teşvik edilmelidir.

4. Öğrencinin düşünmesine yardım edilmelidir. İyi belirlenmemiş, sıralanmamış olan, iyi anımsanamayan düşünceler ve olaylar, kararlaştırılmamış kanılar kolay anlatılamaz. Öğrencileri, yazacağı konu üzerinde konuşturmakla sorunlara bir çözüm yolu bulunabilir.

5. Öğrencilere gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Yazmada karşılaşılan güçlüklerle yardım edilmelidir. Bu güçlüklerin giderilmesi için öğrenci, öğretmenin yanında arkadaşlarına da sorabilmelidir.

6. Öğrencilere yazılı anlatımda gereken kaynak gösterilmelidir. Sözlük, imlâ kılavuzları, ansiklopediler ve diğer kaynaklar sınıfta bulundurulmalıdır. Bunun yanında okula kütüphane kurulmalı, gerektiği şekilde düzenlenmeli ve zenginleştirilmelidir. Ayrıca gerektiğinde öğrenciler büyük kütüphanelere de götürülmelidir.

7. Öğrencilerin kitap okuma zevk ve alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır. Yazılı anlatımın geliştirilmesi için diğer dil becerilerinin de en iyi şekilde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin değişik yerleri gezip görmeleri ve çeşitli konularda tartışmaları da sağlanmalıdır.

8. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortaya koyduğu düşüncelerine gereken önem verilmelidir. Gereken önem gösterilmediği takdirde öğrencilerin yazma istekleri kaybolabilir.

9. Öğrencilere edebi zevk kazandırma, zihinsel beceri geliştirme, bilgiyi sınıflandırma, karşılaştırma yapma, bilgiler arası ilişkiler kurma, eski ile yeni bilgiyi değerlendirme zevk ve alışkanlığı kazandırılmalıdır.

10. Öğrencilerin, öğrenme seviyelerine göre yazılı anlatım çalışmaları yapmalarına yardımcı olunmalıdır.

11. Öğrenciler, kendilerini, akranlarını veya edebi bir eseri değerlendirme çalışmalarına yönlendirilmelidir. .

12. Öğrencilere yaptırılan çalışmalar konusunda öğretmen ve veliler bilgilendirmeli, özellikle velilerin ilgisi okula çekilmelidir. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarının velilerin kontrolünde yapılması sağlanmalıdır.

13. Öğrencilerin çalışmaları için gereken süre verilmelidir. Bu süre çalışmanın uzunluğuna ve önemine göre belirlenmelidir.

14. Öğrencilerin yazıları en iyi şekilde değerlendirilmelidir. Sınıfın seviyesine göre iyi oluşturulmuş ürünler, okul gazetesinde ya da panosunda sergilenmelidir.

15. Öğrencilere gerekli dönüt-düzeltilme, ipuçları ve pekiştireçler hem yazılı anlatım boyunca hem de yazılar değerlendirildikten sonra verilmelidir.

Her şeyden önce yazdırılacak konular öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. Bu amaçla iyi güdülenen öğrencilere seviyesine uygun konular verilince dersin monotonluktan kurtulabileceği söylenebilir. Öğrencinin seviyesine uygun olmayan bir konu verildiği zaman öğrenciler dersten kopar. Öğrencilerin değişik konulara karşı aşına kazanması, okuma etkinliklerine yönlendirilmeleriyle sağlanabilir. Çünkü öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları yazılı anlatımı da sağlıklı kılar.

Öğrencilere verilen konuların bazıları, diğer okullarda da yazılmış örnek metinlerden de oluşturulabilir. Öğrencilere yaptırılan bu yazma konuları dersin sonunda örnek yazı ile karşılaştırılmalıdır; ancak bu, öğrenciyi rencide etmekten ziyade teşvik etmelidir. Bu amaçla yazılı anlatımın güç bir iş olmadığı kavratılmalıdır. Öğrencilerin yazılarına yardımcı olunmalıdır. Özellikle öğrenciler yazılarına başlık bulmakta zorlanırlar. Başlığın bulunamaması durumunda öğretmen konuya uygun olarak tahtaya birkaç tane başlık sıralamalıdır. Öğrencilerin yazılarının hangi amaca hizmet ettiği açıklanmalıdır. Öğrencilerin emeğinin karşılığı verilmelidir. Buna yönelik olarak sınıfta not sistemi uygulanabilir. Not sisteminde öğrencilere ceza verilmemeli, yani olumsuz not verilmemelidir. Ayrıca öğrenci, mantıklı sözlerle övülmelidir.

2.4.13. Yazılı Anlatımda Ölçme ve Değerlendirme

Yazılı anlatımın planlanması, düzenlenmesi ve yazılmasından sonra değerlendirilmesi süreci gelir. Eserin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi ve öğrencinin hakkının tam olarak verilmesi için ölçme ve değerlendirme çalışmalarının başarılı bir şekilde uygulanması gerekir. Yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilme süreci, her hafta düzenli bir şekilde yapılabilir. Yazılı anlatımın ölçme ve değerlendirilmesinde, belli bir ders saatinde yapılan yazılı yoklamalar yeterli değildir.

Yazılı anlatımların değerlendirilmesinde değişik kriterler belirlenebilir. Genel olarak “Yazılı anlatım çalışmalarında değerlendirme yapılırken genellikle başlık, anlatım planı ve düzeni, içerik, yazım ve noktalamaya uygunluk gibi esaslar göz önünde bulundurulur. Yazım çalışmalarıyla sözcüklerin doğru şekilde yazımları öğrenir”(Yeşil, 2003: 20). Yazıların değerlendirilmesi iç yapıda ve dış yapıda olur. Bir kâğıdın dış görünüşüne dış değerlendirme denir. Bu değerlendirmede yazının başlığına, kenar boşluklarına, satırların eğilip eğilmediğine, kâğıdın genel görünüşüne bakılır. İçerik olarak ise imlâ kurallarına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluklarına, cümleler arasındaki anlam bağına, paragrafların oluşturulma biçimine ve ana fikrin verilip verilmediğine bakılabilir. Bunun yanında öğrencilerin yazıları değerlendirilirken şunlara dikkat edilebilir: “Duygu, düşünce ve tasarı; olaylara bakış açısı; olaylar, gözlemler, izlenimler; plan ve anlam bütünlüğü; anlatımda tabiiyet ve duruluk; uygun kelimelerin seçilmesi, kelimelerin yerinde kullanılması; cümle kuruluşunda doğruluk; yazım ve noktalama işaretleri; yazının sayfaya iyi yerleştirilmesi; el yazısının okunaklılığı”(Yıldız vd., 2006: 233). Yazılı anlatımın değerlendirilmesinde salt bilgi yoklanmasına gidilmemeli, bu bilgilerin yorumlanma gücü değerlendirilmeli, öğrencilere verilecek konular ezberden ziyade yorum gücünü ölçmeye dayalı konular olmalı, öğrencileri düşündüren, yorum yapmaya yönlendiren konulara yer verilmelidir.

2.5. İmlâ Kuralları

İmlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu bahsi dilbilgisi içerisinde düşünülmelidir. Dilbilgisi alanı, dilin bir beceri alanından ziyade dört emel dil becerileri olan okuma, dinleme, sözlü ve yazılı anlatıma yardımcı olan bir alandır. Ayrıca “Dil, kültürün ve ulusal varlığın başta gelen ögesi olduğuna göre, gramer de bu başta gelen ögenin temel koruyucusu ve besleyicisidir. Bu durumda bir dilin grameri, kültür değerleri açısından da dil tarihi açısından da o dilin önemli bir alanını temsil eder”(Korkmaz, 2007). Gramersiz bir dilin öğretilmeyeceği aşîkârdır. Bu nedenle “Genellikle dil gelişimi denilince, çocuğun gramer kurallarını öğrenmesi anlaşılmaktadır”(Şahin, 1975). Gramer kurallarının öğrenilmesi elbette dil gelişiminin ölçütü sayılabilir; ancak bu alan tek başına yeterli değildir.

Gramer ile dilbilgisi aynı anlamda kullanılmaktadır. Buna göre “Dilbilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilimse dilbilimi adını alır. Her dilin kendisine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dilbilgisi vardır”(Göğüş, 1978: 337). Dilbilgisi dilin öğrenilmesi için temel kuralları bünyesinde toplayan bir bilim haline gelmiştir. Dilin en küçük yapı taşı olan seslerden başlayan bu kurallar kümesi metin bilimine kadar ilerler. Bu noktada dilbilgisi ile dilbilimi arasında büyük fark vardır. Dilbilimi orman ise dilbilgisi de bu ormanın içerisinde bir ağaçtır. Genel olarak dillerin dünyadaki dağılımı, oluşumu, kaideleri dilbilimine girerken; bir ulusun dil kuralları da dilbilgisine girer.

Dilbilgisi yardımcı unsur görevindedir. Bu itibarla dilbilgisinin kendine göre amaçları vardır. “Dilbilgisinin temel amacı Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmaktır. Bir başka ifadeyle dilbilgisi öğretiminin amacı öğrencilere duygu, düşünce ve tasarımlarını doğru, açık, anlaşılır ve etkili kullanma becerileri kazandırmaktır. Konuya bu açıdan bakılırsa, dilbilgisi anlamın iyi kavranmasını; öğrencinin kendi düşüncelerini, duygularını ve isteklerini doğru anlatma bilincine ulaşmasını amaçlayan bir çalışma olarak kabul edilebilir”(Calp, 2005: 273). Dilbilgisi sayesinde bireyin okuduğunu ve

dinlediğini anlaması; duygu, düşünce ve hayallerini konuşarak ya da yazarak etkili bir biçimde anlatması kolaylaşır. “Dilbilgisi çalışmaları, doğru, hızlı, anlayarak okumak; doğru ve etkili konuşup yazmak; dili güvenle kullanmak; konuşurken ve yazarken uyulan kuralların bilincine varmak için gereklidir”(Nas, 2003: 212). Eğer birey dilbilgisi kurallarına vakıf değilse, bireyin bu beceri alanlarında aksamalar meydana gelecektir. Bu nedenle dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi birey açısından gereklidir. “Dilinin kurallarını, inceliklerini, güzelliklerini tanıyan öğrenci daha doğru düşünür, konuşmalarında ve yazılarında daha dikkatli davranır”(Sağır, 2002: 26). Dilbilgisi kuralları yazılı anlatımın en büyük yardımcısıdır. Dilbilgisine hâkim olan bir öğrenci, yazılı anlatımlarında imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları bakımından hataya düşmez.

Dilbilgisi ile dilin gelişmesi sağlanır. Dilin istenen seviyede gelişmesi için dilin bir kurala oturtulması gerekir; ancak bu zorlamayla yapılamaz. Dil kuralları uzmanlar tarafından halkın konuştuğu dilin mevcut kurallarını saptamak şeklinde olmalıdır. “Dil, kendine özgü kuralları olan ve toplumda insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Gerek konuşma dilinde gerekse yazı dilinde bu kurallara uyulmadığı zaman dilde kirlenme veya yozlaşma baş gösterir”(Tokatlı, 2005: 191-196). Dilin kuralları bir sisteme oturtulmadıysa, dilde bozulmalar meydana gelecektir. Özellikle bir toplumun bekası, tehlikeye sokulmak istendiğinde dilin kurallarıyla oynanma oranı da yükselir. Dilde bozulmalara yol açan birçok faktör vardır. Buna göre dilde kirlenmeye yol açan sebepleri şöyle sıralamak mümkündür:

- “1. İmlâ ve söyleyiş kurallarına uyulmaması,
2. Dilde karşılığı olduğu hâlde, yabancı kelime kullanımı yoluyla Türkçede yabancı kelime sayısının artırılması,
3. Dilin kendi iç yapısına uygun kullanılmaması,
4. Cümle unsurlarının yanlış sıralanması,
5. Kelimelerin doğru anlamı ile ve yerinde kullanılmaması,
6. Dil bilinci ve sevgisinin olmaması”(Tokatlı, 2005: 191-196). Öğrencilere dil kurallarının öğretilmesi demek, dildeki yozlaşmaları engellemek demektir. Dilbilgisinin iyi bilinmesi hem dilde bozulmaları engeller hem de dil becerilerinin bireyde sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlar. Tasfiyecilik ve dilde karşılığı olduğu

halde yeni kelimelerin alınması dile zarar verir. Tasfiyecilik zorla yapılmamalıdır. Dil canlı bir varlıktır. Bu nedenle zamana ve mekâna karşı kendini yeniler. Zaten dil, kendi bünyesine uygun olmayan kelimeleri fark ettiği zaman, bu kelimeyi ortadan kaldırır. Aynı şekilde dilimizde karşılığı olan kelimenin yerine yabancı kelimenin aynen alınması da dilimize zarar verir. Yabancı dilden kelime almaya, bir yere kadar hoşgörüyle bakılabilir; ancak yabancı dil kurallarının alınmasına asla hoşgörüyle yaklaşılamaz. Bu nedenle öğrencilere dil sevgisini kazandırmak gerekir.

Bu bölümde imlâ kurallarına yer verilecektir. İmlâ kurallarının tam anlamıyla öğrenilmesi yazılı anlatımın istenen seviyede gelişmesi için zorunludur. “Doğru yazma, doğru okumayı ve doğru anlamlandırmayı sağlar. İmlânın düzgünlüğü aydın olmanın bir göstergesidir”(Akalin vd., 2001: 219). İmlâ kurallarıyla yazım kuralları aynı anlamda kullanılmaktadır. Buna göre: “Bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimine yazım (imlâ) denir”(Kavcar vd., 2002: 50). İmlâ bir kurallar bütünüdür. İmlâ kuralları genel olarak yazılı dilde kullanılmakla birlikte konuşma dilinde de kullanılır. “İmlâ çalışmalarıyla, öğrenciler, kullandıkları kelimelerin doğru yazılışlarını ve belli başlı imla kurallarını kavrar ve doğru yazma alışkanlığını kazanırlar”(Öz, 2003: 268). Güneş’ e göre (2007) de “Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesine yazım (imlâ) denir. Başka bir deyişle yazım, dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir.” Öner’e göre (1982: 111) “Kompozisyon yazmada, kelime bilmek kadar, bu kelimelerin doğru yazılışını da bilmek, öğrenmek gerekir. Bir dilin, kelimelerinin yazılı ve sözlü olarak kullanılışında, birliğini sağlamak üzere, uyulması istenen kurallara imla kuralları denir.” Dilde birlik ilkesine işlerlik kazandıran imlâ kurallarıdır. İmlâ kuralları sayesinde dilde birlik sağlanır. Bu ise toplumun daha da kaynaşması anlamına gelir. Bundan sonraki bölümde başlıca imlâ kuralları üzerinde durulacaktır.

2.5.1. Ses Olayları

Türkçede imlâ kurallarının işlediği en küçük yapı taşı sestir. “Ses titreşimle oluşan, insan kulağıyla ya da duyarlı aygıtlarla algılanan her türlü hava titreşimidir. İnsan sesi, gırtlaktan dudaklara uzanan yolda biçimlenip gelişen belli titreşimlerdir. Aynı seslerden oluşan birimler, toplumun bütün bireylerinde aynı kavramı yansıtacak biçime yerleşir. Böylece dilin yapı taşları oluşur. Dil olgusunun çıkış noktası bu evrimdir. Böylece bir sözleşme, bir uzlaşma aracı olan dil ortaya çıkar”(Bozkurt: 2004: 116). Sesle ilgili değişimleri ve kuralları inceleyen bilim dalı sesbilgisidir. “Dilin ses olaylarını, durumlarını ve özelliklerini her bakımdan inceleyen koldur ses bilgisi”(Yıldız vd., 2006: 280). Bu nedenle de “Ses bilgisinin öğretilmesinde yalın kitabî bilgilerden değil, bizzat kullanıldığı malzemelerden yararlanılmalıdır. Sesin karşılığı harfler ve tasnifi, ses uyumları, ses olayları, ses değişimleri ve türemeleri, vurgu ve tonlama gibi konuların yanında kelime telaffuzlarının da işlenmesi gereklidir”(Yıldız vd., 2006: 281). Yazılı anlatımın başarılı olması için sesbilgisiyle ilgili kuralların öğrencilere kavratılması ve uygulanması gerekir. Böyle yapılmazsa kurallar ezber yığınının baka bir işe yaramayacaktır. Ayrıca “Kuruluş açısından ses, dilbilgisi ya da her ikisinin de dışı vuruluşunu, hem algılayıcı hem üretici olarak katılmayı, yalnızca ses üretimiyle kalmayıp yüz ve vücut hareketlerini de içerdiğinden dört boyutlu (üretici, algılayıcı, işitsel, görsel) bir eylem olarak görülmektedir”(Demircan, 1990: 252). Sesbilgisi düzeyindeki kuralları genel olarak iki boyutta ele alabiliriz: ünlüler düzeyinde ses olayları, ünsüzler düzeyinde ses olayları.

2.5.1.1. Ünlülerle İlgili Ses Olayları

Sesbilgisi içerisinde yer alan ünlüler tek başına söylenebilir. “Bir dilde seslerin çıkarılması sırasında soluğun tam kapanma türünden bir engele uğramadan ses tellerinin titreşmesi sonucu oluşan seslere ünlü denir. Ünlüler tek başlarına söylenebilir ve hece kurabilirler”(Demir ve Yılmaz, 2003: 152). Bu nedenle “Ünlülerin çıkışında ciğerlerden gelen hava ağız ya da burun boşluğunda bir engele rastlamaksızın dışarı çıkar; konuşma organlarının herhangi bir yerinde kapanma ya da daralma olmaz”(Selen, 1979: 21). Ünlüler, tek başlarına kullanılabilirler.

Bir dilin zenginlik ölçütlerinden biri de ünlü ses sayısının çokluğudur. Ağız boşluğunda ve ses yolunda hiçbir engelle karşılaşmadan çıkan ünlüler Türkçede sekiz tanedir. Ünlü seslerin sayısına ve niteliğine göre Türkçe dünyanın gelişmiş dilleri arasında sayılır. Ünlüler çıkış yeri, dilin durumuna, dudakların durumuna ve ağzın açıklığına göre üçe ayrılır:

• Kalın ve ince ünlüler:	• Düz ve yuvarlak ünlüler:	• Geniş ve dar ünlüler:
Kalın: a, ı, o, u	Düz: a, e, ı, i	Geniş: a, e, o, ö
İnce: e, i, ö, ü	Yuvarlak: o, ö, u, ü	Dar: ı, i, u, ü

Ünlülerle ilgili başlıca ses olayları ve özellikler genel şöyle sıralanabilir:

2.5.1.1.1. Büyük Ünlü Uyumu (Kalınlık-İncelik Uyumu)

Büyük ünlü uyumu da denilen bu kural Türkçenin en eski kurallarından biridir. “Türkçede bir sözcüğün ilk hecesinde kalın bir ünlü (a ı, o, ö,) varsa, sonraki hecelerde de kalın; ince (e, i, ö, ü) ünlü varsa, sonraki hecelerde de ince ünlüler gelir”(Güneş, 2007). Bu kurala büyük ünlü uyumu denir. “Türkçenin kök ve kökenlerinde ünlülerin kalın veya ince olma özelliği üzerine düşen bilgi yükü, ünlülerin diğer yuvarlak veya düz ve dar geniş olma özellikleri üzerine düşen bilgi yüklerinden daha fazladır. Bu bakımdan diyebiliriz ki, Türkçede fonolojik olarak kök

ve kökenler -alınma kelimeler kök sayılır- son hecelerinin ünlülerine göre önce iki sınıfa ayrılır:

1. Kalın Sıradan Kök ve Kökenler,
2. İnce Sıradan Kök ve Kökenler.”(Gemalmaz, 1985: 4).

Büyük ünlü uyumu kuralı kelimenin Türkçe olup olmadığını belirlemede bir ölçüt olabilir; ancak bu kurala uymayan birkaç Türkçe kelime de vardır: anne, dahi, elma, hani, inanmak, kardeş, şişman... Bu kelimelerin aslı büyük ünlü uyumu kuralına uyar; ancak zamanla seslerin yapısında meydana gelen bazı değişikliklerle bu kelimeler büyük ünlü uyumu kuralına uymaz. Bu kelimeleri büyük ünlü uyumu kuralına uyuyor kabul etmemiz gerekir.

Büyük ünlü uyumu kuralı tek heceli kelimelerde aranmaz. Sonuçta büyük ünlü uyumu kuraları heceler arası uyumdur. Ayrıca “Büyük ünlü uyumu alıntı kelimeler için söz konusu değildir: ahenk, badem, ceylân, çaparı, çiroz, dükkân, fidan, gazete, hamsi, kestane, kiraz, kitap, liman...”(Komisyon, 2000). Yine “Türkçe olduğu hâlde bu kurala (büyük ünlü uyumu) uymayan birkaç ek var: -daş (meslektaş), -gil (halamgil), -ken (konuşurken), -ki (sabahki), -leyin (akşamleyin), -(i)mtırak (yeşilimtırak), -yor (düşünüyor)”(Güneş, 2007).

Büyük ünlü uyumunun en büyük özelliklerinden biri de kelimelere eklenen eklerin büyük ünlü uyumu kuralına uyarak eklenmesidir: ekmek-lik, kitab-ı, elbise-si... Eklenen ekler kelimenin son hecesine göre şekil alır. Yani uyum son hecedeki ünlüye göre olur. “Ancak, bazı alıntı kelimelerde ünlüsü kalın olan son heceden sonra ince ünlülü ekler getirilir:

Alkol / alkolü, emlâk / emlâkçilik, hakikat / hakikati, helâk / helâkimiz, kabul / kabulü, saat / saate...

Bu örneklerde ekin ince olmasının sebebi, kelimelerin sonundaki ünsüzlerin incelik özelliği taşımasıdır”(Komisyon, 2000).

2.5.1.1.2. Ünlü Kalınlaşması

Daha çok yöresel söyleyişte geçerli olan bir kuraldır. Bu kural, kelimelerin büyük ünlü uyumu kuralına aykırı kullanıma durumudur. “Ünlü kalınlaşması, ince ünlülerin, belirli ünsüzlerin kalınlaştırma veya kalın ünlülerin benzeştirme etkilerine bağlı olarak veya daha başka bir sebeple kelimede ön, iç ve son seslerde kalın sıraya geçmeleri hadisesidir”(Korkmaz, 1992: 160). Bu kuralın yazılı anlatımda uygulanması hatalı kullanım olur. Aşağıdaki durumlarda görülür:

ö<o

Askerlerimiz çok kötü günler geçir. (kötü<kotü)

Biz koyde yaşamaktan çok mutluyuz. (köyde<koyde)

i<ı, u

Uzun zaman sonra bize halını arz etti. (halini<halını)

Akşamlayın bize gelin. (akşamleyin<akşamlayın)

Düğünde doyasıya çukolata yemişler. (çikolata<çukolata)

Makine buğdayları bir anda bıçtı. (biçti<bıçtı)

Bu kuralla ilgili olarak şu durum da görülebilir: “Dilimize Arapçadan girmiş bulunan kelimelerde kalın “k”den sonra gelen “i” sesi, “ı”ya döner ve “ı” ile yazılır:

İnkılâp, inkıraz, inkısam, inkıta, inkıyat.

Uyarı: Hâkimiyet kelimesindeki “k” incedir. Dolayısıyla önündeki ünlü de “i”dir. Hâkimiyet şeklinde telâffuz edilmemelidir”(Komisyon, 2000).

ü<u

İllerimizi duşmanlara mı teslim edeceğiz, diyerek hucum etti. (duşman<duşman, hucum<hucum)

Bu olayı gece yarısına kadar düşünmüştüm. (düşünmek<duşünmek)

İnsanların çoğu luzumsuz işlerle uğraşır. (lüzumsuz<luzumsuz)

Dışarıda bir muddet düşündük. (müddet<muddet)

e<a

Pazardan iki kilo alma aldım. (elma<alma)

Hayatımda ilk defa sinamaya gittim. (sinema<sinama)

Biz bu yola baş koymuşuz kardaş! (kardeş<kardaş)

2.5.1.1.3. Ünlü İncelmesi

“Öndamak ve diş eti seslerinden “y, ç, ş” çevrelerindeki sesliler üzerinde inceltici bir etki yaparlar. İncelme eğilimi taşıyan “ı” seslisi de bu gelişmeye yardımcı olur”(Banguoğlu, 2004: 100). Bu kurala ünlü incelmesi denir. Bu kural sadece “y, ç, ş” seslerinin inceltici etkisiyle görülmez; bunun yanında “c, l, m, n, s, t, z” seslerinin inceltici etkisiyle de görülebilir. Bu kural Eski Türkçe döneminden kalmış bazı kelimelerde ve yöresel konuşma dilinde görülebilir. Bu kuralı yazılı anlatımlarda standart bir Türkçe için, kullanmamak gerekir. Bu olay aşağıdaki değişimlerde daha çok görülür:

a<e

Hastalığı döneminde birçok hayel görmüş. (hayal<hayel)

Romanda az karekter kullanılmış. (karakter<karekter)

i<

Çocuğun elini bıçak kesti. (bıçak<bıçak)

Onlar bize hiyanet etti. (hiyanet<hiyanet)

Pazardan birkaç kilo hiyar almış. (hiyar<hiyar)

a<i

Bu ödevleri ben yapmiyacağım, demez mi? (yapmayacağım<yapmiyacağım)

Ben artık kitap okumiyacağm. (okumayacağım<okumiyacağım)

“Bu kuralla ilgili olarak "Kul" anlamına gelen Arapça “abd” kelimesiyle kurulmuş olan özel adlarda “u” sesi çoğunlukla “ü”ye dönüşmüştür ve “ü” ile yazılır:

Abdülaziz, Abdülhamit, Abdülkadir, Abdülkerim, Abdülmecit, Abdürrahim.

Buna karşılık Abdullah, Abdurrahman gibi birkaç örnekte “u” korunmuştur”(Komisyon, 2000).

2.5.1.1.4. Küçük Ünlü Uyumu (Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu)

Küçük ünlü uyumu da büyük ünlü uyumu kadar önemli bir kural olmakla birlikte büyük ünlü uyumu kadar eski bir geçmişe sahip değildir. “Türkçede bir sözcükte düz bir ünlü (a, e, ı, i) varsa, sonraki ünlüler de düz olur: bekçi, izlek, kalın, saygı, yanak.

Türkçe bir sözcükte yuvarlak bir ünlü (o, ö, u, ü) varsa, sonraki ünlüler ya dar yuvarlak (u, ü) ya da geniş düz (a, e) olur: durak, öğretmen, sürücü, süzgeç, yönerge”(Güneş, 2007). Bu kurala küçük ünlü uyumu denir. Bu uyumda iki ayrı kural vardır. Bu kurallardan birincisi, kelimelerin ilk hecesinde düz ünlü varsa ikinci

hecede de düz olur; ikinci kural olarak da, eğer ilk hecede yuvarlak ünlülerden biri varsa ikinci hecede ya düz geniş ya da dar yuvarlak ünlü gelir.

Türkçe kelimelerin Türkçe asıllı olup olmamasını belirlemede küçük ünlü uyumu kuralı bir yere kadar belirleyici olmakla birlikte, kelimelere eklenen eklerin de eklenme prensibini belirler; ancak dilimizde bazı Türkçe kelimeler küçük ünlü uyumu kuralına uymaz: avuç, çamur, havuz, kavun, karpuz, savurmak, tavuk, yağmur.

“Küçük ünlü uyumu alıntı kelimeler için söz konusu değildir: alkol, daktilo, doktor, horoz, radyo, konsolos, profesör, aktör, bandrol, kabul, mühim, muzır, müzik, mümin, vakur”(Komisyon, 2000).

Ancak bazı alıntı sözler küçük ünlü uyumuna uydurulmuştur:

müdür (< müdi:r), mümkün (< mümki:n), müşkül (< müşkil)”(Komisyon, 2000).

Bazı yörelerde ikinci hecede “o,ö” ünlüsünün yer aldığı kelimelerin küçük ünlü uyumu kuralına uydurulduğu görülür: horoz<horaz, horuz.

2.5.1.1.5. Ünlü Düzleşmesi

Ünlü düzleşmesi olayı daha çok yöresel söyleyişlerde ortaya çıkar. Bunun sebebi, bu kuralın daha çok yabancı kökenli kelimelerde görülmesidir. “Ünlü düzleşmesi, çeşitli fonetik sebeplerle ve genellikle dilimize geçmiş yabancı kelimelerde ilk hecedeki yuvarlak sıradan bir ünlünün düz sıraya geçmesi olayıdır”(Korkmaz, 1992: 160). Aslında bu kural, yabancı kelimelerin Türkçeleşmesine engel olmaktadır. Halk, yabancılardan alınan kelimeleri Türkçeye uydurmaya çalışmaktadır; ancak dilde birlik açısından bu kullanımların özellikle yazılı anlatımlarda kullanılmaması gerekmektedir. Yine bu kural Türkçe kelimelerin düzleşme eğiliminde olduğunu da gösterir. Bu kural en fazla aşağıdaki durumlarda görülür:

ü<i

Eline ne geçtiyse fırlattı; çünkü çok kızmıştı. (çünkü<çünkü)

Bu gece karşı dağlara kar yağmış. (karşı<karşı)

Sabahleyin kapı açık kalmış. (açık<açuk)

u<ı

Evimize ilk defa bir abajır aldık. (abajur<abajır)

Şehrin etrafından abluka kalktı. (abluka<abluka)

Zavallı yavrum hastalanmış. (yavrum<yavrum)

o<a

Tilki horazı kapmış. (horoz<horaz)

2.5.1.1.6. Ünlü Yuvarlaklaşması

Yöresel ağızlarda ve Eski Türkçeden günümüze kadar ulaşmış bazı kelimelerde görülen bir ses olayıdır. “Yuvarlaklaşma olayının dudak ünsüzleri “b,p,m” ve diş-dudak ünsüzleri “f,v” etkisiyle yanlarındaki düz ünlerin ister kök ister ekte olsun, geniş bir düzenle yuvarlaklaştırılması görülmektedir”(Caferoğlu, 1989: 17). Ayrıca “Yuvarlak vokallerle dudak konsonantlarının birbirini çekmesi hadisesidir. Yuvarlak vokaller yanlarındaki başka konsonantları yaparlar. Buna karşılık dudak konsonantları da yanlarındaki düz vokalleri yuvarlaklaştırır. Böylece bu temayül dolayısıyla bazı kelimelerde yuvarlaklaşmalar görülür”(Ergin, 2002: 128). Genellikle aşağıdaki durumlarda görülür:

i<ü

Dozer hızını alamayınca demür kapıyı kırdı. (demir<demür)

Kırlardan bir sürü böcük sesleri geliyordu. (böcek<böcük)

a<o

Avcılar uzun süre kaldıkları dağda elli yedi tovşan yakalamışlar. (tavşan<tovşan)

e<ü

Annemin beni öpüceğini zannettim. (öpeceğini<öpüceğini)

2.5.1.1.7. Ünlü Daralması

“Ünlü öndamak sesleri “g, ğ, y” sesteşleri çevresindeki sesliler üzerinde daraltıcı bir etki yaparlar. Bunu geniş seslilerin daralması şeklinde görürüz”(Banguoğlu, 2004: 99). Bu kural Eski Türkçe döneminden günümüze kadar gelen kelimelerde ve yöresel söyleyişlerde görülür. Bu kural geniş ünlülerin dar ünlüye dönüşmesi şeklinde görülür. Buna göre Türkçede “a” sesinin “ı, u” sesine, “e” sesinin “i, ü” sesine, “ö” sesinin “ü” sesine, “o” sesinin “u” sesine dönme eğiliminde olduğu görülür. Özellikle “Birden çok heceli olup “a, e” ünlüleri ile biten fiiller, ünlüyle başlayan ek aldıkları zaman bu fiillerdeki “a, e” ünlülerinde söyleyişte yaygın bir daralma (ı ve i'ye dönme) eğilimi görülür. Ancak, söyleyişteki “ı, i” sesleri yazıya geçirilmez”(Komisyon, 2000).

Bu kural, uyulması gereken ve uyulmaması gereken kural statüsündedir. Bazı kelimeler ses yapısından kaynaklanan durumlardan ötürü darlaşmak zorundadır, bazı durumlarda da darlaşmaya gerek kalmadığı halde kelimelerin bu kurala uydurulduğu görülür. Bu kural aşağıdaki durumlarda çok görülmektedir:

a<ı, u

Ders başlıyalı çok olmuş. (başlayalı<başlıyalı)

Bu andımız sonsuza dek yaşıyacak. (yaşayacak<yaşıyacak)

Bu iki örnek, kelimelerde bu kurala uymanın hatalı olduğunu göstermek amacıyla verilmiştir. Aşağıdaki örnekler ise zorunlu sebepten dolayı bu kuralın doğduğunu göstermek amacıyla verilmiştir.

İki gündür oyun oynuyordu. (oynayordu<oynuyordu)

Köye üç gündür su verilmiyordu. (verilmeyordu<verilmiyordu)

e<i, ü

Sınıftaki çocuklar her fıkraya gülmüyordu. (gülmeyordu<gülmüyordu)

Sahili anlamsız anlamsız izliyordu. (izleyordu<izliyordu)

Bu örneklerde kural zorunlu olarak doğduğu için imlâ kuralları bakımından doğrudur; ancak aşağıdaki örnekler imlâ kurallarına uygun değildir.

İki aydır görmediğim yiğenimi çok özledim. (yeğenim<yiğenim)

Hiç durmadan iki gün işliyeblirim. (işleyebilirim<işliyeblirim)

“Buna karşılık tek heceli olan “demek” ve “yemek” fiillerinde, söyleyişteki “i” sesi yazıya da geçirilir:

diyen, diyerek, diyecek, diyelim, diye; yiye, yiyerek, yiyecek, yiyelim, yiye, yiyince, yiyip.

Ancak “deyince”, “deyip” örneklerindeki “e” yazılıştan korunur”(Komisyon, 2000).

Bazı daralmalar da öndamak ünsüzlerinden kaynaklanmayan daralmalar şeklinde de görülebilir:

Evde dört kilo domatis ve patatis vardı.

o<u

İyileşmek için doktura gitti. (doktora<doktura)

Erkek halinle bir de hamur yuğurma. (yoğurma<yuğurma)

Bu örnekler daralma kuralının yanlış yapıldığını göstermek amacıyla verilmiştir.

ö<ü

Değirmenler artık buğday üğütmez oldu. (öğütmez<üğütmez)

Yukarıdaki verilen örnek ünlü daralmasına aykırı bir kullanımdır. Aşağıdaki örnek ise daralmanın kalıplaşarak kelimenin eski kullanımının ortadan kalktığını göstermektedir. Dolayısıyla bu kullanım imlâ kurallarına uymaktadır:

Kendi halinde kalan at yürümeyi unutmuş. (yürümek<yörümek)

2.5.1.1.8. Ünlü Genişlemesi

Ünlü genişlemesi olayı “Kelime içindeki dar sıradan “ı,i,u,ü” ünlülerinin çeşitli sebeplerle boğumlanma özellikleri bakımından geniş sıradan “a,e,o,ö” ünlülerine dönüşmesi olayıdır”(Korkmaz, 1992: 160). Bu kural daha çok günlük konuşmalarda veya yöresel söyleyişlerde karşımıza çıkar.

u<0

Araba yokarı doğru çıktı. (yukarı<yokarı)
İnek yedi yaşındayken boynoz atmış. (boynuz<boynoz)

i<e

Elbisesini geymek istiyordu. (giymek<giymek)
Hasta olmasına rağmen aşağı enmeye çalışıyor. (inmek<enmek)

2.5.1.1.9. Ünlü Düşmesi

Ünlü düşmesi Türkçede çok görülen ses olaylarından biridir. “Gerek sözcüklerin, eklerin katılmasında gerekse sözcükten sözcüğe geçişlerde anlamı etkilemeyecek kısaltma ve değişmelere gidilir. Hece yapısını değiştirerek ünlü eksiltten kısaltmaların ünlü yitimi, ünlü düşmesi denir”(Demircan, 1996: 80). Bu kural daha çok “Arapçadan dilimize girmiş devir, emir, hüküm, kahır, kayıp, keşif, nakil, sabır, zehir gibi sözcükler yardımcı eylemlerle birleşirken, asıllarına uygun olarak ikinci hecedeki ses düşer. Bu ses değişiminin etkisiyle de bu sözcükler bitişik yazılır”(Güneş, 2007). Ünlü düşmesi kuralı daha çok “a, e, ı, i, u, ü” seslerinin düşmesi şeklinde görülür. Bu kural iki heceli bazı kelimelere ünlü ile başlayan bir ek getirildiği zaman da ortaya çıkabilir. Ayrıca bu kural günlük konuşmalarda veya bazı ağızlarda da görülebilir. Genellikle aşağıdaki durumlarda kullanılır:

a< düşmesi:

Burya takım elbiseli adamlar geldi. (buraya<burya)
Burda yatan da kim? (burda<burada)
Bugün yurttta sağnak yağış bekleniyor. (sağanak<sağnak)

Buradaki örnekler, bu kuralın yanlış uygulandığını göstermek amacıyla verilmiştir. Aşağıdaki örnekte ise ünlü düşmesinin Türkçenin yapısından kaynaklandığını görüyoruz:

Tavuklar artık her gün yumurtluyordu. (yumurtalamak)

e<düşmesi:

Nerde o eski bayramların tadı! (nerede<nerde)

Orda bir köy var. (orada<orda)

Bu örnekteki kullanım Türkçenin yapısına aykırıdır. Bazı birleşik kelime yapma sırasında ünlü düşmesi görülebilir. Bu düşme kuralı, daha çok sonu ünlü ile biten bir kelime ile ünlüyle başlayan bir kelimenin birleşmesi sırasında görülür. Bu kullanımlar ise Türkçenin yapısına uygun olarak düşmeye uğramıştır.

Sana verdiğim ödevleri niçin yapmıyorsun? (ne için<niçin)

N'olur benim dediğimi yap. (ne olur<n'olur)

Ancak bazı birleşik kelime yapılarında düşme görülmeyebilir:

Dün gece sergievine gittik. (sergievi)

i,ı <düşmesi:

Dükkânı iki ay önce devrettik. (devir etmek<devretmek)

Gardiyan son emrini verdi. (emir+i<emri)

Sınav öncesi sabretti. (sabır etmek<sabretmek)

Sivrisinek alını ısırmış. (alın+ı<alın)

Çocuk günden güne sararıyordu. (sarı+armak<sararmak)

Bu cümlelerdeki kullanımlar, seslerin yapısından dolayı doğru bir kullanımdır. Bazı durumlarda ise yanlış ünlü düşmesi görülmesine rağmen bu kullanımların kalıplaştığı da görülür:

Düşmana karşı son emir verildi: ilerle! (ilerile)

Çevreye karşı her zaman dirlik olmak gerekir. (dirilik)

Bazı birleşik kelime yapma sırasında ünlü düşmesi görülebilir. Ayrıca bu kullanımlar Türkçenin yapısına uygun olarak düşmeye uğramıştır.

Bu insanlar birbirlerine hep iyilikle muamele etmişlerdir. (biri birine<birbirine)

u,ü< düşmesi:

Çocuğun burnu kırılmış. (burun+u<burnu)

Yastıktan dolayı boynu tutulmuş. (boyun+u<boynu)

Örnekler, ünlü düşmesinin doğru olarak kullanıldığını göstermek amacıyla verilmiştir. Bazı durumlarda ise ünlü daralması yanlış olmasına rağmen kalıplaşmıştır:

Araçlar kavşakta birbirine girmiş. (kavuşak)

Köpek uzun uzun havayı kokladı. (kokulamak)

Ayrıca bazı durumlarda ünlü düşmesi kuralı uygulanmaz:

Keskin virajı alınca kamyonla burun buruna geldik. (burun buruna)

Kediler koyun koyuna uyuyorlardı. (koyun koyuna)

2.5.1.1.10. Ünlü Türemesi

Türkçede sıkça rastlanan bir ünlü olayıdır. “Türk Dili, fonetik sistemine uygun olmayan yabancı kaynaklı kelimeleri, genellikle kendi kurallarına uyarlamıştır. Dilin bir tür düzenlemesi olarak da değerlendirebileceğimiz bu “uyarlama” sonucunda meydana gelen çeşitli ses olaylarından biri de ünlü türemesidir”(Başdaş, 2002: 53-66). Bu kural Türkçe kelimeleri, yabancı kelimeler karşısında koruyan bir kuraldır. Buna göre “Ünlü türemesi, sözcün özgün biçiminde bulunmayan bir ünlünün çeşitli seslik nedenlerle ortaya çıkmasıdır. Özellikle ana dilin dizgesine uymayan alınma sözcüklerde, iki ya da daha fazla ünsüz arasında kısa bir ünlünün türemesi, hece yapısının kolaylaşmasını yani yerlileşmesini sağlar. Bu ses olayı; ünlünün türediği yere göre, sözcük başında, içinde ya da sonunda görülür”(Eker, 2003: 235).

Bu kural karşımıza çıkmasına rağmen “... Türkçede nadir bir olaydır. Bununla birlikte eklemeyi kolaylaştırmak ve yabancı kelimeleri Türkçenin ses ve hece yapısına uydurmak gibi pratik bir maksatla türettiğimiz sesler oldukça fazladır”(Banguoğlu, 2004: 65). Bu nedenle bu kural çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir.

Bu kuralın iki şekilde görüldüğünü söyleyebiliriz: Birincisi, kelimelere ek geldiği zaman okumayı kolaylaştırmak; ikincisi ise yabancı kökenli kelimeleri, daha çok ağızlarda, Türkçeye uydurmak için kullanılır. Genellikle aşağıdaki kullanımları sık görülen ünlü türeme olaylarıdır:

a, e<türemesi

Daha çok pekiştirme sıfatlarında “a” türemesi görülür:

Sapasağlam adam bir anda yere yığıldı. (sap+sağlam)

İnekler sereserpe uzanmışlar. (ser+serpe)

Bazı küçültme ekleri eklendiği zaman da “a, e” türemesi de görülebilir:

Daracık sokaklardan yürümek ne zormuş! (dar+cık)

Kumsalı çepeçevre sarmışlar. (çep+çevre)

İ, ı, u, ü < türemesi:

Türkçe kökenli kelimelerin başında “c, g, l, m, n, r, v, z” ünsüzleri nadiren görülür. Yabancı kökenli kelimelerin başında bu ünsüzler varsa, genellikle kelime başına ünlü getirilir. “ Türkçe kelimelerin başında bulunamayan akıcı l, r, v (>b) ünsüzlerinin önünde, kelimenin ilk hece ünlüsüyle uyumlu ünlüler (ı, i, o, u) türemiştir. Bu ünlüler, birer okutma ünlüsüdür”(Başdaş, 2002: 53-66).

Bugün İstanbul’a iki uçak gidecekmiş. (Stanbul)

İstasyonda birçok tanıdık vardı. (stasyon)

Gemi yavaş yavaş iskeleye yanaştı. (skele)

Bu cümledeki kullanımlar Türkçenin yapısı gereği doğru olarak yapılmıştır; ancak bazı durumlarda bu kuralın uygulanması yanlıştır:

Ağaçlardan ilimon toplamak çok zahmetli bir işmiş. (limon<ilimon)

Futbolcular siporda en gözde kişilerdir. (Spor<sipor)

Sınavdan dolayı bu kadar sitres yapma. (stres<sitres)

Öğretmen bizi gurup gurup içeri aldı. (grup<gurup)

Bazı pekiştirme sıfatlarında “ı, i” türemesi görülebilir:

Bana azıcık kitap verir misin? (az+cık)

Biricik evladını da toprağa verdi. (bir+cık)

Ayrıca Arapça ve Farsça kökenli bazı kelimelerin ikinci hecesinde türeme yapılıır. Bu durum Türkçenin yapısı gereği yapılmaktadır:

Buna da gereken sabrı gösterelim. (sabr)

Asker son kez emir verdi. (emr)

Ünlü türemesi, kelimelere ek getirildiği zaman da görülür. Bu kullanıma yardımcı ses adı da verilir; ancak yardımcı ses de ekin aslında yoktur. Yardımcı ünlüler de sonradan türemiştir. Bu sebeple yardımcı ünlü konusu da türeme içerisinde değerlendirilmelidir. “Yardımcı ses fonetik zaruretten ortaya çıkmıştır. Türkiye Türkçesinin ses özellikleri, iki ünlünün ve kelime sonunda, belli çiftler dışında, iki ünsüzün yan yana gelmesine müsaade etmez”(Ercilasun, 2000: 225). Bu nedenle ünsüzle biten bir kelimeye ünsüzle başlayan bir ek getirildiğinde, büyük oranda araya “ı, i, u, ü” sesleri girer. Böylece ünlü türemiş olur:

Bu olaydan sonra başım çok ağrıdı. (baş+m)

Uzaktan köyüm göründü. (köy+m)

2.5.1.1.11. Ünlü Benzeşmesi

Türkçe, bünyesinde barındıran sesleri kendi yapısına uydurma eğilimindedir. Özellikle yabancı kökenli kelimeleri ünlü benzeşmesi kuralıyla kendi yapısına dönüştürdüğü görülmektedir. Böylece kelimeler Türkçenin yapısına uymaktadır. “Benzeşme, birbirine yakın veya bitişik yahut uzak olan iki veya daha fazla oynaklanma hareketinin birbirine tesir icra ederek bir tek oynaklanma yeri veya yakın oynaklanma yerlerinde aynı veya benzer oynaklanma hareketleri haline girmeleri demektir”(Üçok, 1951: 161-165). Kelime içinde ve kelimeye getirilen eklerin birbirini etkilemesi yakın veya uzak şekilde olmaktadır. Ayrıca “Sesler, girdikleri çevrelerde anlamı değiştirmeyecek, anlamayı zorlaştırmayacak ölçüde birbirinden etkilenirler. Anlamlı birimlerin diziminde, ses birimlerin, kendilerinden önce ya da sonra gelen komşu seslerin etkisiyle, türlü biçimlerde değişikliğe uğramasına benzeşme ya da uyuşma denmektedir”(Demircan, 1996: 71). Ünlü benzeşmesinde sadece fonetik bir olay görülür, kelimelerin anlamında bir değişme

olmaz. Ünlü benzeşmesinde ünlü değişimleri de görülebilir. “Kurallı-kuralsız ünlü değişimleri, bazen çok heceli kelimelerin bir veya birkaç ünlüsünü etkileyerek aykırışmalara yol açarken, diğer taraftan Türkçenin genelinde görülen ünlü uyumlarının örneksetici etkisiyle de güçlenerek daha çok sayıda benzeşmelerin görülmesini sağlamıştır”(Gemalmaz, 1985: 21-22).

Ünlü benzeşmesine, benzeşmenin yönüne göre adlandırmalar verilebilir. “Sözcük içindeki seslerin kendinden önce gelen sesi etkileme durumuna göre ilerleyici veya gerileyici, sözcük içindeki bir sesin her yönüyle veya yönleriyle bir başka sese dönüşmesine göre tüm veya yarı benzeşme şeklinde sınıflandırılmaktadır”(Aksan vd., 1978: 16-23). Ayrıca “Benzeştiren fonemin benzeşmeden önce veya sonra geldiğine göre de benzeşmeler, ilerleyici ve gerileyici üzere yine ikiye ayrılır”(Üçok, 1951: 166-167).

Ünlü benzeşmesi kuralı büyük ünlü ve küçük ünlü uyumunu da içine alır. Sonuçta bu iki ünlü uyumu kuralında, kelime içindeki ve kelimeye eklenen seslerin kelimeye nüfuzu sırasında, seslerin benzeşmesi hadisesi vardır. Büyük ve küçük ses uyumları daha önceki bölümlerde ele alındığı için tekrar üzerinde durulmayacaktır.

Ünlü uyumları günümüz itibarıyla daha çok yöresel söyleyişlerde karşımıza çıkar. Bu nedenle ünlü benzeşmesine uğramış kelimeler Türkçenin yapısına aykırıdır; ancak kelimenin yapısında görülen büyük ve küçük ses uyumları ile Eski Türkçe döneminden kalmış bazı kelimelerde görülen ünlü benzeşmesi kuralı Türkçenin yapısına aykırı değildir. Bunun yanında ünlü uyumlarıyla günümüze kadar değişmiş kelimeler bu ibarenin dışında tutulmalıdır. Genellikle aşağıdaki kullanımı yaygındır:

a<u, ı<u, i<ü, ü < ö, u<ü

Ben bubamı çok seviyorum. (babamı<bubamı)

Soğuk punardan kana kana su içtik. (pınardan<punardan)

Annem büber salçası yaptı. (biber<büber)

Muhsin Bey büyük adammış. (büyük<böyük)

Gayrı bü dünyadan gider olduk. (bu<bü)

2.5.1.1.12. Ünlü Aykırılışması

Genel olarak Türkçede kelimeler benzeşmeye eğilimlidir; ancak bazı durumlarda ünlü benzeşmesinin olmadığı görülür. “Bir yandan benzer ses ve ses özelliklerinin yinelenmesini, dolayısıyla sesletimde tekdüzeliği önlemek, öte yandan hecelemeyi kolaylaştırmak amacıyla anlam yitimine neden olmayacak ama aynı zamanda komşu sese benzemeyen bir ses değişimi benzeşmezlik (aykırılışma) olarak görülmektedir”(Demircan, 1996: 93). Bu kurala ünlü aykırılışması denir. Ergin’e (2000: 128) göre de “Aykırılışma birbirine benzeyen veya aynı olan iki sestem birinin başkalaşmasıdır.” Ünlü aykırılışması büyük ve küçük ünlü uyumu kuralına uymayan istisnai durumlarına da denir. Daha önce bu ses olayları ele alındığı için tekrar üzerinde durulmayacaktır. Örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Sen üzerine düşen vazifeleri yapmıyor musun? (yapmıyor musun<yapmıyor musun)
Vücudunda büyük bir çiban çıkmış. (çiban<çiban)
Hanı bana verdiğin sözleri tutacaktın? (hani<hanı)

Çoğu zaman bir ses olayı ile diğer ses olayı iç içe olabilir. Sözgelimi yukarıdaki örnek hem aykırılışmaya hem ünlü incelmesine girebilir.

2.5.1.1.13. Diftong Olayı

Bu ses olayı Türkçenin yapısına aykırıdır. Bu nedenle diftong olayının görüldüğü kelimeler Türkçede sınırlıdır. “Diftong iki vokalın bir hecede yan yana gelmesidir”(Ergin, 2000: 135). Bu ses olayındaki durum Türkçe kelimelerde görülmez; ancak yabancı kökenli kelimelerin bazılarında bu durum korunmuştur. Bu olay yabancı kökenli kelimelerde görülür; çünkü Türkçede iki ünlü yan yana gelemez. Örnek aşağıda sunulmuştur:

Şair, bu şiirinde belli bir kesimin şuurunu kanaatince aksettirmiş.

Suat bu işi sual sormadan yaptı.

Saatın tik takları biraz daha artarak kulakları uyuşturdu.

2.5.1.2. Ünsüzlerle İlgili Ses Olayları

Ses yolunda kendi başlarına rahatlıkla çıkan seslere ünlü sesler denmesine karşın, ses yolunda çeşitli engellerle karşılaşan ve bu nedenle rahatlıkla çıkamayan seslere ünsüz ses denir. Ünlü seslerin vokal, sesliler gibi adlandırıldığı görülür. Aynı şekilde ünsüz sesler de konsonant, sesdeş, sessizler adını da alır. “Sesdeşler genellikle ses yolunun bir noktada kapanması veya dalması sonucunda çıkan seslerdir. Gırtlaktan gelen hava birlikte ün getirsin veya getirmesin sesdeşler aslında boğumlanma noktalarından gelen hışırtı veya patlamanın mahsulü sayılırlar. Çünkü onlara renklerini veren bu gürültüdür”(Banguoğlu, 2004: 40). Dilimizde 21 tane ünsüz ses vardır. Bir dilin zenginlik ölçütlerinden biri de ünsüz seslerin sayısının fazla olmasıdır. Buna göre dilimiz zengin dillerden sayılır. Ünsüzler şu gruplara ayrılabilir:

Ses Yolunun Durumuna Göre Ünsüzler

1. Sert sessizler: ç, f, h, k, p, s, ş, t
2. Yumuşak sessizler: b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z

Ses Tellerinin Durumuna Göre Ünsüzler

1. Patlamalı (süreksiz) sessizler: b, c, ç, d, g, k, m, n, ,p, t
2. Sızıcı (sürekli) sessizler: f, ğ, h, j, l, r, s, ş, v. y, z

Boğumlandıkları Yere Göre Ünsüzler

1. Dudak ünsüzleri: b, f, m, p, v
2. Diş ünsüzleri: c, ç, d, j, l, n, r, s, ş, t, z
3. Damak ünsüzleri: g, ğ, k, y
4. Gırtlak ünsüzü: h

Ünsüzlerle ilgili ses olayları, ünsüzlerin cümle içerisindeki durumuna denir. Ses olaylarını, bir kısmı Türkçe gramer yapısına uygun olarak yapılması gereken ses olayları; bir kısmı da yöresel söyleyişlerde görülen, bu nedenle Türkçenin yapısına uymayan ses olayları olmak üzere iki şekilde inceleyebiliriz. Ünsüzlerle ilgili görülen ses olayları şunlardır:

2.5.1.2.1. Ünsüz Türemesi

“Ünsüz türemesi, sözcüğün özgün biçiminde bulunmayan bir ünsüzün sonradan çeşitli seslik nedenlerle ortaya çıkmasıdır. Bu ses olayı; ünsüzün türediği yere göre, sözcük başında, içinde ya da sonunda görülür”(Eker, 2003: 239). Ses türemesi kelimenin kökünde bulunmayan bazı seslerin sonradan kelimeye eklenmesidir. Bu ses olayı daha çok yabancı kökenli kelimeleri Türkçeye uydurma durumundan ve Türkçe kelimelerin yanlış kullanımından kaynaklanır. “Arapçadan dilimize girmiş olan “af, zan, his, ret, zem” gibi sözcükler “etmek, eylemek, olmak” yardımcı eylemleriyle birlikte kullanıldıklarında, sözcüklerin asıllarında olan bir ses türer. Bu durumdaki birleşik sözcükler bitişik yazılır”(Güneş, 2007). Bu konudaki çeşitli örnekler şunlardır:

Bu söz üzerine seni affettim.

Bu duyguları ben her zaman hissettim.

Ayrıca “Türkçe kökenli kelimelerde iki ünlü yan yana bulunmadığından bazı alıntı kelimelerde ünlüler arasında “y, v” sesleri türemiştir:

fiyat (< fiat), fayda (< faide), zayıf (< zaif), mavna (< ma'ûna); konservatuvar, lâboratuvar, pisuvar, repertuvar, trotuvar, tuval, tuvalet.

Buna karşılık birçok örnekte “y, v” türemesi görülmez:

duayen, fail, faiz, fuar, fuaye, kuaför, kuartet, lâik, puan, suare”(Komisyon, 2000: 12).

Kaynaştırma harfleri olarak bilinen sesler aslında ünsüz türemesi olayıdır. Kaynaştırma harfleri konusunda çelişkili ifadeler de vardır. Bazı durumlarda sadece “y” sesi kaynaştırma olarak alınırken bazen de “n, s, ş, y” sesleri kaynaştırma olarak kabul edilir. Ercilasun’a (2000: 219-226) göre yardımcı ses olarak sadece “y” ünlüsünü seçebiliriz. Bunun dışındakiler yardımcı ses değil, ektir. Ünsüz türemesi en çok aşağıdaki durumlarda görülür:

h<türemesi:

Tarladan büyük bir hark geçiyordu. (ark<hark)

En hücre yerlere kadar su götürülecek. (ücre<hücre)

Bu kullanımlar Türkçenin imlâ yapısına uygun değildir; ancak aşağıdaki kullanımlar kalıplaşarak Türkçenin yapısına uygun hale gelmiştir:

Bu köyde büyük bir höyük bulundu. (öyük<höyük)

Bu elmalar gerçekten çok hoştu. (oş<hoş)

n<türemesi:

Suyu tunç bir kaptan içince çok sevindim. (tuç<tunç)

Bu işi ancak ortanca kardeş yapar. (ortaca<ortanca)

Yukarıdaki kullanımlar zamanla kalıplaştığı için Türkçenin imlâ yapısına uygundur; ancak aşağıdaki örnekler Türkçenin imlâ yapısına uygun değildir:

Tüfenk omzunu acıtmış. (tüfek<tüfenk)

Bunun için fırsat kolluyormuş. (firsat<firsant)

Bu işi halan düşünüyorum. (hala)

m<türemesi:

Meğersem bu işte bir hayır varmış. (meğerse<meğersem)

v<türemesi:

Dışarıda bir volta atayım, dedi. (olta<volta)

Bana vurmak isteyince kendimi geri çektim. (urmak<vurmak)

Yukarıdaki örnekler zamanla kalıplaştığı için Türkçenin yapısına uygun görülmeye başlanmıştır. Bunun yanında bazı yabancı kökenli kelimelerde de ünsüz türemesi görülür:

Tetkik için bugün laboratuvara gidecekmiş. (laboratuar<laboratuar)

Her zaman repertuvara gitmek istediğini söylerdi. (repertuar<repertuar)

y< türemesi:

Bahçede oynarken yılan gördüm. (ılan<yılan)

Bir anda yıldız kaydı. (ıldız< yıldız)

Buradaki kullanımlar kalıplaşmıştır. Eski Türkçe dönemindeki bazı kelimeler bu şekilde ünsüz türemesiyle kullanılarak günümüze kadar değişmiştir.

Annesiyle bize geldi. (annesi+y+le)

Yukarıdaki cümlede ünsüz türemesi kuralı yoktur.

2.5.1.2.2. Ünsüz Düşmesi

Ünsüz düşmesi Türkçede yaygın bir ses olayıdır. “Ünsüz düşmesi, kelime içinde (bir ünsüzden önce), kelime sonunda veya kaynaşma olayıyla iç seste “r,n,l, f” gibi akıcı ve sızıcı ünsüzler ile “y, g, ğ, k, h” ünsüzleşme ve sızılaşılarak erime özelliği taşıyan ünsüzlerin kaybolması olayıdır”(Korkmaz, 1992: 162). Buna göre “Ünsüz düşmesi olayının sebebi boğumlama güçlüğü ile birlikte; sızıcı ünsüzlerin etkisi, benzeşme ve en az çaba sarfı eğilimleridir. Bilhassa son seste “y, h, l, n, r, s” ünsüzlerinin düşmesi onların dayanıksızlıklarına bağlanabilir. Akıcı sızıcı “r, y” ünsüzleri ile katı sızıcı “ğ, h” ünsüzleri iç seste en çok düşen ünsüzlerdir”(Sağır, 2002: 7). Daha çok üç şekilde karşımıza çıkar:

1. Türkçeye uymayan bazı yabancı kökenli kelimelerin Türkçeye uyması sırasında görülen ünsüz düşmesi,
2. Kelimelerin birleşmesi sırasında veya kelimeye getirilen ekin yol açtığı ses yitimi şeklinde görülen ünsüz düşmesi,
3. Daha çok yöresel söyleyişlerde görülen Türkçenin yapısına aykırı ünsüz düşmesi. Bu kurallar genellikle aşağıdaki kullanımlarda görülür:

g<düşmesi:

Eski Türkçe dönemindeki birçok kelime “g” sesinin düştüğü görülür. Artık bu kelimeler kalıplaştığı için imlâ bakımından kusurlu sayılmaz:

Ormandaki kuru kütüğü zor getirdik. (kurug<kuru)

Yalan yanlış sözlerle insanları aldatma. (yalgan<yalan)

İki başlı canavarı kim yenebilir? (baş+lıg<baş+lı)

ğ< düşmesi:

İnsanlara her zaman dêr verirdi. (değer)

Dün gece bardaktan boşanırcasına yâmur yâdı. (yağmur, yağdı)

Mektubu okuduktan sonra âlamak istedim. (ağlamak)

Sâdıç düğüne zor yetiştı. (sağdıç)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi “ğ” sesi düştüğü zaman “a” sesinin uzun okunma eğilimi vardır. Uzun okunan “a” sesi “ğ” sesinin yerini tutmaya çalışır. Bu kullanımlar daha çok günlük konuşmalarda ve yöresel ağızlarda görülür. Bu nedenle bu düşme durumu Türkçenin gramer yapısına uygun değildir.

h< düşmesi:

“Kelime başında ve ünlü karşılaşmasına yol açmamak şartıyla hece başında akıcı ve yarı ünlü niteliğindeki “h” ve “y” ünsüzleri kendilerini izleyen ünlünün bünyesinde eriyerek düşmüş olabilirler”(Gemalmaz, 1985: 197).

Sabaleyin erken kalkıp kitap okumalıyım. (sabahleyin)

Sâftan yeni kitaplar aldım. (sahaf<sâf)

Çocuğun gerçekten tuaf davranışları vardı. (tuhaf<tuaf)

İkinci örnekte “ğ” sesinin düşme hadisesinde görüldüğü gibi “a” sesi uzun okunarak “ğ” sesinin görevini görür.

y< düşmesi:

Patron böyle iş olmaz diye, kestirip attı. (böyle<böle)

Çocuk uzaktan bir şey söylemek istiyordu. (söylemek<sölemek)

“y” sesinin düşmesi daha çok konuşma dilinde ve yöresel söyleyişlerde görülür. Bu durum insanların duygu, düşünce ve hayallerini en kısa sürede muhatabına iletme kaygısından doğar.

k< düşmesi:

Çobanlar kışın uykusunu atıp yaylaya çıktı. (yaylak<yayla)

Kışlaya askerler yerleşti. (kışlak<kışla)

Örneklerde de görüldüğü gibi Eski Türkçe döneminden kalma bazı kelimelerde ünsüz düşmesi görülebilir. Aşağıdaki örnekte ise kelimeye getirilenekten dolayı bir düşme görülür. Bu, her iki kullanım da Türkçenin imlâ kurallarına uygundur.

Küçücük boyuyla evin bütün işini yapmıştı. (küçük+cük)

Kirazın dalları alçacıktı, ama kirazları çok fazlaydı. (alçak+cık)

l< düşmesi:

İşçiler mazemedden kaçırmışlar. (malzeme<mazeme)

Yukarıdaki kullanım Türkçenin yapısına uygun değildir; ancak Eski Türkçe kelimelerin bazılarında “l” ünsüzünün düştüğü görülür. Bu kelimeler kalıplaştığı için imlâ kurallarına uygundur:

Üzerindeki küfeyi indirip oturdu. (olturmak<oturmak)

Artık bu planları o gerçekleştirsin. (ol<o)

r< düşmesi:

Arabadan fırına yaklaşp, “Bi ekmek verir misin?” diye seslendi.

Senin gibi arkadaş vâ mı?

t< düşmesi:

“Alıntı kelimelerden “ft, st” ünsüz çiftleriyle bitenlerin bir kısmında “t” sesi söyleyişte düşme eğilimi göstermekle birlikte yazılıştta korunur”(Komisyon, 2000: 13).

Dalgın dalgın gezerken sokakta ona rasladım. (rastlamak)

Dosluklar ömür boyu sürmelidir. (dostluk)

Ayrıca “Türkçede ikiz (şeddeli) ünsüz bulunmaz. Bu bakımdan Arapçadan dilimize girmiş olan ve sonunda ikiz ünsüz bulunan kelimelerin yalın durumunda ünsüzlerden biri düşer (ünsüz tekleşir):

hak (< hakk), his (< hiss), ret (< redd), zan (< zann), zem (< zemm).

Bu tür kelimelere ünlüyle başlayan bir ek geldiği zaman düşen ünsüz ortaya çıkar:

hak / hakka, his / hissimiz, ret / reddi, zan / zannımca, zem / zemmi.

Öte yandan “afv” kelimesinde “v” düşmüş ve bu durum yazıya da geçmiştir: af (< afv). Ancak, kelime ünlüyle başlayan bir ek aldığı zaman “f” sesi ikizleşir: affa uğramak”(Komisyon, 2000: 13).

2.5.1.2.3. Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi)

Türkçede fazla görülen ses olayıdır. Benzeşme, Türkçede seslerin özelliklerinden kaynaklanan bazı durumlardan dolayı kelimenin başında, ortasında, sonunda görülebilir. Benzeşme, kelimeye getirilen eklerin kendisinden önceki veya sonraki seslere uymasıdır. Yani “Ses kırışlerinde tonlanmayan, yalnız boğumlanma

yerlerinde, çıkaklarında biçimlenirken gürültüleri ünsüzlere de sert ya da ötümsüz ünsüzler denir”(Gencan, 1979: 50). Benzeşme, “Bir araya gelen seslerden birinin diğerinin kendisine benzetmesi, ikisinin böylece birbirine benzeşmesi hadisesidir”(Ergin, 2000: 126). Ünsüz benzeşmesi eklerde, yabancı kelimelerin köklerinde ve yöresel söyleyişlerde gerçekleşir. Benzeşme tüm, yarı, ilerleyici, gerileyici benzeşme olmak üzere dört türlü görülebilir.

“Tüm benzeşme, tüm özellikleri ortak olan ve yalnız bir noktada ayrılık gösteren veya hiçbir müşterek noktaları bulunmayan fonemlerin her cihetten birbirine benzemeleri demektir”(Üçok, 1951: 166). Bu benzeşme daha çok söyleyişte görülen bir benzeşmedir. Ayrıca bu benzeşmede ünlülerin ikizleştiği görülür.

“Yarı benzeşme, herhangi bir fonemin yanındaki foneme tesir ederek ona kendi özelliğinden birini veya ikisini vermesi veya onu, yalnız bir veya iki özelliği bakımından kendine benzetmesi demektir”(Üçok, 1951: 166). “Benzeştiren fonemin benzeşmeden önce veya sonra geldiğine göre de benzeşmeler, ileriyici ve gerileyici olmak üzere ikiye ayrılır”(Üçok, 1951: 166-167). “Önceki ses sonrakine tesir etmişse ileriyici benzeşme, aksi olmuşsa gerileyici benzeşme var demektir”(Ergin, 2000: 126).

Türkçede en fazla görülen benzeşme türü, kelimelere getirilen eklerde görülen benzeşmedir. “Sert ünsüzlerden biriyle biten sözcüğe c, d, g ünsüzlerinden biriyle başlayan bir ek geldiğinde, bu ekin ünsüzü de sert ünsüz biçimine dönüşür”(Güneş, 2007). Bu benzeşme türüne sert sessiz benzeşmesi de denir. Aşağıda konuyla ilgili olarak birçok örnek verilmiştir:

Kibritçi Kız parçasını okuyunca çok hüznlendim. (Kibrit+ci<kibrit+çi)

Asfalt yoldan araçlar çok hızlı geçti. (geç+di<geç+ti)

Aynı zamanda buradaki örneklerde ileriyici ve yarı benzeşme de vardır. Buradaki benzeşme kuralı Türkçenin imlâ yapısına uygundur. Türkçede ekler büyük oranda yumuşak seslerle başlar; ancak sonu sert sessizle biten kelimelerde bu ekler sertleşir. Bu nedenle benzeşme kuralı en çok eklerde görülür.

sb<sp:

“Alıntı kelimelerde “s” ünsüzünden sonra gelen “b” sesi ünsüz benzeşmesine uğrayarak “p”ye dönüşür ve “p” ile yazılır”(Komisyon, 2000).

Bu işi ispatlamak için epey uğraştı. (isbat<ispat)

Osmanlı Devleti müspet ilimlerle çok ilgilenmiş. (müsbet<müspet)

Bu kullanımlarda ileriye ve yarı benzeşme kuralı da vardır. Bu tür benzeşmeler Türkçenin doğal yapısından kaynaklanır. “Bazen bu benzeşme yanında “s” dışındaki tonsuzlardan sonra gelen “b”ler “p”ye dönmez”(Komisyon, 2000).

Atatürk istikbalin göklerde olduğunu söylemiştir. (istikbal)

Denizde bu ay büyük bir tatbikat yapılacaktı. (tatbikat)

ch<çh, ct<çt,

“Alıntı kelimelerde tonsuz (sert) ünsüzlerden önce gelen “c, ç” sesine dönüşür ve “ç” ile yazılır”(Komisyon, 2000).

Bu meçhul bilmeceyi kim çözecek? (meçhul<meçhul)

Bazı konularda içtihat yapmak faydalı olabilir. (ictihat<içtihat)

Türkçenin yapısına uygun olan bu benzeşme örnekleri, aynı zamanda gerileyici ve yarı benzeşmeye girer.

hd<ht:

“Dilimize Farsçadan geçen “-dar” ekindeki “d” sesi tonsuz (sert) ünsüzlerden sonra ünsüz benzeşmesine uğrayarak “t” sesine dönüşmüştür. Dilimize

Arapçadan geçen miktar kelimesi ile Hayrettin, Seyfettin, Necmettin gibi özel adlarda da “d” sesi “t”ye dönmüştür.”(Komisyon, 2000).

Yaptığın yardımlar için sana minnettarım. (minnet+dar<minnettar)

Futbol müsabakasında taraftarlar sahaya indi. (taraf+dar<taraftar)

Yukarıdaki örneklerde aynı zamanda ileriyici ve yarı benzeşme vardır. Bu benzeşme örneği, yabancı kelimelerin Türkçeleşmesi anlayışına iyi bir örnektir. Bu kullanımlar Türkçenin imlâ yapısına uymuştur. Bununla beraber “Alıntı kelimelerin hece sonlarında bulunan “d” sesi ise kendisinden sonra gelen tonsuz ünsüzlerin etkisinde kalarak “t” sesine dönüşür ve “t” ile yazılır”(Komisyon, 2000).

A benim canım, ben sana meftunum. (mefdun<mefnun)

Sana şimdi öyle methiyeler düzerim ki, aklın başından gider. (mehdiye<methiye)

Yukarıdaki örneklerde aynı zamanda ileriyici ve yarı benzeşme vardır.

ZS<SS:

Bu benzeşme türü “Yaygın ve oldukça kararlı gerileyici benzeşme türlerindendir. Son sesinde “z” bulunduran kelimelere “s” ünsüzüyle başlayan ekler getirildiğinde görülür”(Gemalmaz, 1985: 210).

Eve gelmesse ben ona yapacağımı bilirim. (gelmezse)

Bana her seferinde gülmesse daha iyi olur. (gülmezse)

Bu yüzsüz insan hala burada mı? (yüzsüz)

Bu benzeşme türü daha çok konuşma dilinde ve bazı ağızlarda görülür. Bu nedenle bu kullanımlar Türkçenin imlâ kuralına uygun değildir. Aynı zamanda bu benzeşme örneğinde tüm benzeşme de görülür.

kd<kt:

Meslektaşlarım bu toplantıda hazır bulundu. (meslek+daş<meslek+taş)

dk<tk:

İnsanlar, şu pis içecek votkada ne bulur bilmem! (vodka<votka)

nb<mb:

Pembe montunu yeni almış. (penbe<pembe)

Çarşamba günü büyük toplantı var. (çarşanba<çarşamba)

Cumbalar aşırı bozulmuş. (cunba<cumba)

Buradaki benzeşmeler kelimelerin Türkçenin esas şekline bürünmesini sağlamıştır.

tg<tk:

Doktorun çektiği röntken isabetli çıktı. (röntgen)

nl<nn:

Yalan yanlış haberlerle insanları kandırmayın! (yanlış)

Karannık odada uyumak insana ürküntü veriyor. (karanlık)

İnsannar dürüstlüğe hasret kalmış. (insanlar)

Bu benzeşme daha çok ağızlarda görülür. Ayrıca burada ilerleyici ve yarı benzeşme vardır.

2.5.1.2.4. Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleşmesi)

Ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi kuralının tersi bir durumdur. Ünsüz yumuşamasına ünsüz ötümlüleşmesi de denir. “Kimi ünsüzler, ünlüler gibi, ses kırımlarını titreterek tonlanır. Bu ton, boğumlanma yerinden çıkan gürültü ile karışır ve birlikte iştilir. Böyle biçimlenenlere yumuşak ya da ötümlü ünsüzler denir: b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z”(Gencan, 1979: 50). “Türkiye Türkçesinde kelime sonunda “b, c, d, g” sesleri bulunmaz. Bu seslerin yerine tonsuz “p, ç, t, k” bulunur. Ancak bu sesler, iki ünlü arasında kaldıklarında veya bir akıcı ünsüz ile ünlü arasında kaldıklarında genellikle tonlulaşırlar”(Ergin, 1985: 62-63). Dilimizde yumuşak ünlüler olan “b, c, d, g” ile biten kelimelerin büyük çoğunluğu yabancı kökenlidir; ancak saf bir dil bulunmadığı gerçeğinden hareket edersek bu kuralın, dilimize mal olmuş kelimelerin sadece bir kısmında geçerli olduğu ortaya çıkar. “Dilimize Arapça ve Farsçadan girmiş olan sonu “b, c, d, g” sesleriyle biten kelimelerdeki bu sesler, Türkiye Türkçesinde son seste tonsuz seslerin bulunması kuralına uygun olarak “p, ç, t, k” şeklindedir”(Özkan, 2001: 194-195). Bununla birlikte “Eski Türkçede kelime başında, çift-dudak ünsüzlerinden tonlu (b) ünsüzü bir yana, kurallı olarak patlayıcı tonsuz ünsüzler bulunur. Batı Türkçesinde ise kelime başında tonlulaşma oldukça yaygınlık gösterir”(Gemalmaz, 1996: 163). Batı Türkçesi ile Eski Türkçe arasında birtakım kural farklılığı da doğmuştur.

Kelime sonunda “b, c, d, g” ünsüzleri bulunmaz; ancak “Türkiye Türkçesinde bazı tek heceli ve birden fazla heceli kelimelerin ilk hecesinin sonundaki “p, ç, t, k” seslerinin ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında tonlulaştığı görülmektedir”(Tekin, 2000: 44-50). Ünsüz benzeşmesi ya da ötümlüleşmesinin oluşum sebebinin ise şöyle açıklanmaktadır: “Tek heceli ve birden fazla heceli kelimelerin ilk hecesinin sonundaki “p, ç, t, k” seslerinin ünlüyle başlayan bir ek aldığı zaman tonlulaşmasının, bu kelimelerin Eski Türkçe ve bazı Türk lehçelerinde ünlülerinin uzun, kelime sonundaki “p, ç, t, k” seslerinin tonlu olduğu dikkate alındığında, bu kelimelerin ünlülerinin uzun olmasından kaynaklandığı sonucu ortaya çıkmaktadır”(Nakiboğlu, 2001: 41). Genellikle yumuşama kuralı, kelimeye getirilen

ekler nedeniyle, kelimenin kökünde olur. Ayrıca özel isimlerdeki yumuşama kuralı, konuşmada söylenmesine karşın yazıya geçirilmez. Başlıca değişimler şunlardır:

ç<c:

Yaşlı kadın elindeki bakracı zor taşıyordu. (bakraç<bakracı)

Başbakan yeni süreci değerlendirdi. (süreç<süreci)

Ancak tek heceli bazı kelimelerde yumuşama görülmeyebilir:

Kuraklık insanları göçe zorluyor. (göç+e)

k<g, ğ:

Kitaplığı yeni baştan düzenledi. (kitaplık+ı<kitaplığı)

Fındığı güçlkle kırabildi. (fındık+ı<fındığı)

Ancak “İki ünsüzle biten ve sonu "k" olan Türkçe sözcüklerde "k"den önceki ses "n" değilse ötümlüleşme olmaz”(Özbilgin, 2002: 89-90-91). Yani tek heceli kelimelerin büyük çoğunluğunda yumuşama olmaz.

Korkak insanlar toplumda pek sevilmez. (kork+ak)

Borudaki eki görmediği için kesti. (ek+i)

“Türkçeye Arapça ve Farsçadan giren ve sonu “t, k” olan kelimeler, Türkiye Türkçesinde kelime sonunda tonsuz seslerin bulunması kuralına uygun olarak orijinal şekillerindeki gibi kullanılmaktadır. Bu kelimelerin büyük bir kısmında “t, k” sesleri, kelime ünlüyle başlayan bir ek aldığında Türkiye Türkçesindeki genel kurala uygun olarak tonlulaşmamaktadır”(Boz, 2001:11-12).

Okula sevkini geri verdi. (sevk+i)

Batı kökenli, birden fazla heceli kelimelerin sonundaki “g” ünsüzü Türkçede yalın durumdayken genellikle korunur; ancak kelimeye ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde “ğ”ye dönüşür.

İnsanlar diyaloga açık olmalıdır. (diyalog+a<diyaloga)

Ahmet’in yaptığı monologu çok beğendik. (monolog<monologu)

p<b:

Yarın bana kitabı getirir misin? (kitap+ı<kitabı)

Senin kalbini hiç kırmadım. (kalp+i<kalbi)

Elindeki kabı kırdı. (kap+ı<kabı)

Üzerine eski bir aba almıştı. (apa<aba)

Ancak tek heceli bazı kelimelerde yumuşama olmaz.

Koyun, ipini koparmış. (ip+i)

Ayağından topu kaçırdı. (top+u)

t<d:

Açlıktan simidi nasıl yediğini bilemedi. (simit+i<simidi)

Her zaman ümidini açık tutmalısın. (ümit+i<ümidi)

Pirimiz boyunluğu yeni giydi. (boyunluk+u<boyunluğu)

Ancak bazı Arapça kökenli kelimelerde yumuşama olmaz.

Adaletin ölçüsü değişmemeli. (adalet+in)

Atı alan Üsküdar’ı geçti. (at+ı)

2.5.1.2.5. Ünsüz Aykırılışması

Ünsüz benzeşmesi kuralının tersi kural olan ünsüz aykırılışması, az görülen bir ses olayıdır. “Bu olay boğumlanma noktaları aynı veya birbirine yakın olan sesdeşlerden birinin başka bir boğumlanma noktasına atlayarak benzerlerinden uzaklaşmasıdır”(Banguoğlu, 2004: 112). Benzer bir açıklamayı da Korkmaz (1992: 24) yapmıştır: “Aykırılışma / benzeşmezlik, bir kelimedede yan yana veya birbirine yakın duran ve boğumlanma nitelikleri bakımından birbirinin tıpkısı veya benzeri olan iki ünsüzden birinin, kendi boğumlanma noktasını ötekinden ayırarak başka bir ünsüze dönüşmesi olayıdır.” Ünsüz aykırılışması en fazla genellikle şu durumlarda görülür:

r<l:

Çocuklar panayır alanında güleştiler. (güreş)

Bu örnekteki aykırılışma Türkçenin yapısına aykırı olarak yapılmıştır.

p<k:

Çocuğa uzaktan bir tekme attı. (tepme<tekme)

Koyunu kırmak için uzun süre cebelleşti. (kırpma<kırmak)

Burada Türkçenin imlâ yapısına uygun olan bir aykırılışma yapılmıştır.

p<l:

Derin uçurumu görünce insanın içine bir ülperme dolar. (ürperme<ülperme)

Bu kullanım Türkçenin yapısına uygun değildir.

ş<h:

Düğünde ahçı lezzetli yemekler yapmış. (aşçı)

Bu kullanım Türkçenin yapısına uygun değildir.

n<l:

Bir filcan kahve içtim, ama hiç hoşuma gitmedi. (fincan)

Bu kullanım Türkçenin yapısına uygun değildir.

m<b:

Uzun bir muşambayı beline dolamış. (muşamma)

Bazı kullanımlarda ise aykırılıştan sonra benzeşme kuralı görülür:

Bugün arkadaşlarla saklambaç oynadık. (saklan+maç<saklan+baç<saklam+baç)

Sıcakta çitlembik ağacının gölgesi serinleticidir. (çitlen+mik<çitlen+bik<çitlem+bik)

Ayrıca “Yabancı kökenli kelimelerde özellikle halk ağızlarında ikiz sesdeşleri ve kelimedeki sesdeş tekrarını gidermek için yapılmış ayrışmaya daha sık rastlanır”(Banguoğlu, 2004: 112).

t<k, r<n:

Sokaktan aktar kokusundan geçilmiyordu. (attar<aktar)

Mundar etin yenmesi doğru mu! (murdar<mundar)

Bazı durumlarda benzeşme kuralının istisnai halleri de karşımıza çıkabilir. Bu kuralsızlık durumunu da aykırılışma olayından sayabiliriz:

sv<:

Tavsız toprağı sürmek kolay mı sanıyorsun? (tavsız)

Onu dövsem bir çözüm getirmez. (dövsem)

sc<:

Ayrıca “Arapçadan dilimize giren kelimelerde tonsuz (sert) ünsüzlerden sonra gelen “c” korunmuştur”(Komisyon, 2000).

Namaz kılmak için mescide gitti. (mescit)

Tescil belgesi almak için emniyete gitti. (tescil)

kd<:

Aykırılışma durumuyla, bazı yabancı kökenli kelimelerin Türkçenin imlâ yapısına uydurulduğu görülür; ancak “Buna karşılık Arapçadan dilimize giren birçok kelimede tonsuz (sert) ünsüzlerden sonra gelen “d” korunmuştur”(Komisyon, 2000).

Sana yeni arkadaşımı takdim edeyim. (takdim)

Seni her konuda olduğu gibi bu konuda da takdir ediyorum. (takdir)

nb<:

Genel olarak birleşik kelimelerde benzeşme kuralı görülmez. Bu da ünsüz aykırılışmasına yol açar:

O askerde onbaşı rütbesini almış. (onbaşı)

Kadınbudu gerçekten çok güzeldi. (kadınbudu)

c<j, c<ş:

Bu örneklerle birlikte “Aykırılaştırmanın bir türüsü de birleşik, kaymalı “c” ve “ç” sesdeşlerinin içseste dış sesdeşleri önünde çözülmesi olayıdır. Bunlar çoğu zaman söyleyişte meydana geldikleri “tş, dj” sesliklerinden birincilerini düşürüp dişeti seslerine “ş” ve j’ye dönerler”(Banguoğlu, 2004: 113).

Bunların hiç mi vijdanı sızlamaz? (vicdan<vijdan)

Bu günler ne çabuk geçti. (geç-<geş-)

2.5.1.2.6. Ünsüz Göçüşmesi

“Bazı hallerde kelime içindeki iki sesin yerleri değişir. Genel olarak söyleyişi kolaylaştırma yönünde meydana gelen bu değişikliğe göçüşme adını veririz”(Banguoğlu, 2000: 70). “Türkçe bilinen tarihi içinde uygun düştükçe, karşılaşılan konsonlardan sızıcı, özellikle akıcı olanlarını patlayıcı ve katı konsonlardan önce getirmek için göçüşmelere yer verilmiştir”(Gemalmaz, 1995: 6). Ayrıca “Göçüşmelerin teşekkülünde, daha zor söyleyişten daha kolay söyleyişe geçme temayülü vardır”(Çağırın, 1999: 239). Göçüşmeler daha çok konuşma dilinde ve bazı ağızlarda, söyleyişi kolaylaştırmak amacıyla yapılır; ancak bu kullanım Türkçenin imlâ kurallarına uygun değildir.

rh<hr:

Doktor ona pehriz yapmasını önermiş. (perhiz<pehriz)

Horyat çocuklar ilerde de toplumdan kaçır. (hoyrat)

tn<nt:

Çocuklar santranç oynuyor. (satranç)

Buradaki göçüşme olayı yakın seslerde değil uzak seslerde olmuştur.

lr<rl:

Pazardan beş kilo burgul alır mısın? (bulgur)

Kahvaltıda leçer yemeye bayılırım. (reçel)

pr<rp:

Çocuk küçüklüğünde de torpak yiyormuş. (toprak)

Çocuğun kipriği tüpün alevinde yanmış. (kirpik)

Gözyaşım döküldü yarpak yarpak. (yaprak)

ml<lm:

Bu melmeketten daha güzeli mi varmış? (memleket)

ln<nl:

Yalnızlığın acısını yeni duydu. (yalnızlık)

ps<sp:

Çayı nedense tespiye koymamış. (tepsi)

“Dilimizin birçok yabancı kelimeleri de seslilerle sesdeşlerin yerlerini değiştirmek suretiyle Türkçeye alıştırmış bulunduğunu tespit etmek gerekir”(Banguoğlu, 2004: 71). Aşağıda bu ibareye örnekler verilmiştir:

Osmanlı asıl gücünü Bursa’yla sağladı. (Brussa<Bursa)

Edirne Mimar Sinan’ın zirvesidir. (Edrine<Edirne)

2.5.1.2.7. Ünsüz Tekleşmesi

Genellikle yabancı kökenli kelimelerde görülen aynı tür sesin veya yan yana gelen iki ünsüzden birinin düşmesine ünsüz tekleşmesi denir. Özellikle “Arapçadan gelmiş kelimelerdeki ikiz sesdeşler içseste bir hayli tekleşmeye uğramış görünürler”(Banguoğlu, 2004: 62). Bu kural daha çok aşağıdaki kullanımlarda görülür:

ff<f:

Öğrenciler tenefüste dışarı çıkmadı. (teneffüs<tenefüs)

Buradaki ünsüz tekleşmesi kuralı daha çok günlük konuşmalarda görülür; ancak bu kullanım Türkçenin yapısına uygun değildir.

kk<k:

Muhakak bu olayı o tertipledi. (muhakkak<muhakak)

Buradaki ünsüz tekleşmesi kuralı daha çok günlük konuşmalarda görülür; ancak bu kullanım da Türkçenin yapısına uygun değildir.

mm<m:

Bu işi çok seviyorum; ama ortam iyi değil. (amma<ama)

Artık günümüzde hamallar aç kalmaz. (hammal<hamal)

Kemiyetleşmiş düşünceler kolay değiştirilemez. (kemmiyyet<kemiyet)

Bu örneklerdeki ünsüz tekleşmesi kuralları zamanla kalıplaştığı için bu kuralları Türkçenin imlâ yapısına uygun kabul etmek gerekir.

rr<r:

Bu işin sırrı eski olmaktır. (sırrı<sırrı)

Buradaki kullanım daha çok günlük konuşmalarda göze çarpar. Bu nedenle Türkçenin yapısına uygun değildir.

Desen bir kere seni bağışladım. (kere<kere)

Bu örneklerdeki kullanım zamanla kalıplaştığı için, bu kullanımı Türkçenin imlâ yapısına uygun kabul etmek gerekir.

yy<y:

Edebiyat en sevdiğim uğraş alanıdır. (edebiyat<edebiyat)

Medeniyet, zulme kılıftan başka bir şey değildir. (medeniyyet<medeniyet)

Bu örneklerdeki kullanımlar zamanla kalıplaştığı için bu kullanımları Türkçenin imlâ yapısına uygun kabul etmek gerekir.

vv<v:

Bundan evel bunu değiştirmek isteyen çok oldu. (evvel<evel)

Nihayet onların mürüvetini gördük. (mürüvvet<mürüvet)

Bu örneklerdeki kullanımlar zamanla kalıplaştığı için bu kullanımları Türkçenin imlâ yapısına uygun kabul etmek gerekir. Bazı durumlarda “İkiz sesdeşler son seste genellikle tekleşmeye uğrarlar”(Banguoğlu, 2004: 62). Bu düşmeler daha çok kelimenin yalın durumda kullanılması sırasında görülür. Aşağıdaki örnekler bu kurala yöneliktir:

İnsanların his dünyasına dokunmak zordur. (hiss<his)

Hak sahibi olmak için haksızlık yapmamalıyız. (hakk<hak)

İnsanlardaki zan düşüncesini silmek gerekir. (zann<zan)

İşçilere bu ay zam yapılacaktmış. (zamm<zam)

Ancak “Bu tür kelimelere ünlüyle başlayan bir ek geldiği zaman düşen ünsüz ortaya çıkar”(Komisyon, 2000).

İnsanlar hakkını aramalıdır.

Hissimizi insanlara değişik şekilde sunarız.

Bu olayın reddi kamuoyunu oyaladı.

Onun burada olmayacağını zannettim.

2.5.1.2.8. Ünsüz İkizleşmesi

Ünsüz ikizleşmesi, ünsüz tekleşmesinin tam tersi bir durumdur. “Bir dil ediniminin ard arda, uygun bir vurgulama ile yinelenmesine ikizleşme denir. Eğer birinci hece sonunda bir ünsüz yoksa yani açık bir hece ise, bu hece, ikinci hece başındaki sesle özdeş olan bir ünsüzle kapatılır”(Demircan, 1996: 95-96). Ayrıca

“Türkçedeki sessizler bazen vurgu ve tonlamaya bağlı olarak ses ikizleşmesine uğramaktadır”(Banguoğlu, 1990: 41). Bununla beraber “Türkçede ikizleşme nadirdir. Ancak bir sert vurguya, bir duyuş tonlamasına bağlı olarak içseste bir sesdeşin ikizleştiği görülür”(Banguoğlu, 2004: 68). Ayrıca kelime birleşmesi, ses düşmesi veya türemesinden kaynaklanan nedenlerden dolayı kelimelerde ünsüz ikizleşmesi yaşanabilir. Örnekler aşağıda sıralanmıştır:

c<cc:

Evi badana yapmak için kireşçi bulduk. (kireççi)

k<kk

Bu savaşta Akkoyunlu hükümdarı yenildi. (Akkoyunlu)

Arkamdan akkuyruk oldun. (akkuyruk)

l<ll:

Maliyeden yolluk almak için iyi çalıştı. (yolluk)

Askerler kolluk görevini yaptı. (kolluk)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi bazı eklerin yapısından dolayı kelimede ünsüz ikizleşmesi oluşturabilir.

m<mm:

Amman ne kafaya takar durursun! (aman<amman)

Bu gidişimde gömme dolap yaptırdık. (gömme)

İkinci örnekte ekten dolayı bir ikizleşme yaşanmıştır.

n<nn:

Geziye ailenne mi gideceksin? (ailen<ailenne)

Bu sefer annemi çok özledim. (anne)

s<ss:

Otobüs ıssız bir yerde bozuldu. (ıssız)

Yassı bir taş aradım. (yassı)

ş<şş:

Eşşek gibi çalıştım, ama yaranamadım. (eşek<eşşek)

Bu işte çalışırsa çalışsın. (çalışırsa<çalışırsa)

t<tt:

İnşaatta çalışmak insanı çok yorar. (inşaatta)

Bir anda misketi yuttum. (yuttum)

Bana oyuncak al diye tutturdu. (tutturdu)

y<yy:

Bu plana bayıldım. (bayıldım<bayıldım)

z<zz:

Yazzık ki bu hata senin. (yazık<yazzık)

2.5.1.2.9. Ünsüz Süreksizleşmesi (Ünsüz Patlayıcılaşması)

“Ses yolunun bir noktada kapanması ve gırtlaktan gelen ünlü veya ünsüz soluk hamlesi ile açılması sonucu meydana gelen sesdeşlere patlamalı sesdeşler diyoruz. Türkçede şu patlamalı sesdeşler vardır: b, c, ç, d, g, k, m, n, p, t”(Banguoğlu, 2004: 41). Bu ünsüzlere süreksiz sessizler de denir. Süreksiz ünsüzlerle ilgili ses olaylarından biri de ünsüz patlayıcılaşması veya ünsüz süreksizleşmesidir. Buna göre patlayıcılaşma, sızıcı (sürekli ünsüzler) ünsüzlerin çeşitli sebeplerle patlayıcı (süreksiz) ünsüzlere dönüşmesi olayıdır. Ayrıca “Patlayıcılaşma olayı, orta hecedeki “ğ” ünsüzünün “g” ünsüzüne dönüşmesidir”(Gemalmaz, 1985: 186-188). Konuyla ilgili örnekler şöyle sıralanabilir:

ğ<g:

Eger bunu böyle yapacaksan bir daha gelme! (eğer<eger)

Degerini bilmek istiyorsan halka sor. (değer<deger)

h<k:

Poyrazla nihayet ferakladım. (ferah<ferak)

Dün gece hasta sabakladım. (sabh<sabak)

p<f:

Patoş bu akşam bize gelecekmiş. (Fatoş<Patoş)

Mühendisler keşip yaptılar. (keşif<keşip)

2.5.1.2.10. Ünsüz Süreklileşmesi (Ünsüz Sızıcılığı)

“Ses yolunun bir noktada çok daralması ve gırtlaktan gelen ünlü veya ünsüz soluk akımının buradan hışırtı çıkararak sızması ile meydana gelen sesdeşlere sızmalı sesdeşler adını veriyoruz. Türkçede şu sızmalı sesdeşler vardır: f, ğ, h, j, l, r, s, ş, v, y, z”(Banguoğlu, 2004: 41). Buna göre “Sızıcılığı, patlayıcı ünsüzlerin çeşitli sebeplerle sızıcı ünsüze dönüşmesi olayıdır”(Korkmaz, 1992: 71). Sızıcılığı, patlayıcılığı olayının tam tersidir. Ünsüz sızıcılığı daha çok günlük konuşmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu kullanımlar Türkçenin yapısına uygun değildir. Sızıcılılaşmanın yaşandığı başlıca sesler şunlardır:

ç<ş:

“Kelime ve hece sonlarındaki “ç” ünsüzleri kurallı olarak sızıcılığıp “ş” olurlar”(Gemalmaz, 1985: 180). Bu sızıcılığı “oldukça fazla tesadüf edilen bir sızıcılığı türüdür”(Acar, 1984)

Ahmet dün iki bardak süt içmiş. (içmiş<içmiş)

Kazıkların uçlarını yontmuş. (uç<uş)

g<ğ:

İnsanlar geldikçe geliyordu. (gel<ğel)

k<ğ:

Yoğsa sen bu işi daha önce duymadın mı? (yoksa<yoğsa)

Bu ağşam size gelmeyi düşünüyorum. (akşam<ağşam)

k<h:

O çıplah sesle şarkı söyledi. (çıplak<çıplah)

Korkah insanları kimse sevmez. (korkak<korkah)

Bu ses olayı konuşma dilinde ve yöresel söyleyişlerde görülür. Aşağıdaki kullanım ise Eski Türkçe döneminden günümüze kadar gelen kelimelerde görülebilir. Bu kullanımları Türkçenin imlâ kurallarına uygun saymak gerekir.

Hangi ev senin amca? (kangi<hangi)

Kumbaranda ne kadar para birikti? (humbara<kumbara)

Bize yolu deneyimli kaftan gösterecek. (haftan<kaftan)

p<f:

O buradan telli fullu gitti. (pullu<fullu)

p<h:

Öğretmenin, bu ödevi yahmaz. (yapmaz<yahmaz)

2.5.1.2.11. Ünsüz Değişmesi

Türkçede çeşitli sebeplerle ünsüz değişmesi görülebilir. Aslında hemen hemen bütün ünsüz olaylarında ses değişmesi vardır. Buraya alınan konu ise diğer ses olaylarına girmeyen ses değişimleridir. “Ünsüz değişimi, bir ünsüzün yerini kendisine yakın başka bir ünsüze bırakmasıdır”(Korkmaz, 1992: 162). Aşağıdaki kullanımlarda ünsüz değişimi sık görülür:

ğ-v:

“Dilimizde “o, ö” seslerinden sonra gelen “ğ”lerin “v”ye dönme eğilimi güçlüdür. Ortak söyleyişte “v”li biçimler daha yaygın olmakla birlikte “ğ”li biçimler de büsbütün ortadan kalkmış değildir”(Komisyon, 2000).

Seni hiçbir zaman dövemem. (döğmek<dövmek)

Atalarım sövmemi bekleme benden. (söğmek<sövmek)

Dav gibi adam eskidi. (dağ<dav)

ğ<y:

Bu gece düyüne davetli misin? (düğün<düyün)

Seni bu güne kadar ben eyittim. (eğitmek<eyitmek)

Bu ses değişimi daha çok yöresel söyleyişlerde görülür. Bu nedenle şimdilik imlâ kuralına aykırı saymak gerekir; ancak dil, yaşayan bir varlık olduğu için zamanla bu kullanımlar kalıplaşabilir. Nitelim günümüzde ünsüz değişmesi şeklinde kullandığımız birçok kelime zamanla kalıplaşarak günümüz Türkçesinin imlâ kuralına uygun görülmeye başlanmıştır.

i<y:

Bu değişme daha çok “ile” edatının ve “-imek” fillinin birleşmesi sırasında görülür. Bu kullanımlar imlâ kurallarına uygundur:

Tamir edilen onun eviydi. (evi idi)

Oğluyla her zaman iftihar ederdi. (oğlu ile)

j<c:

Candarmalar arama yapacakmış. (jandarma<candarma)

Caponlar dünyanın en medeni insanıdır. (Japon<Capon)

Bu ses değişimi daha çok yöresel söyleyişlerde görülür. Bu nedenle Türkçenin yapısına aykırı olarak görmek gerekir.

s<z:

Herkez bunu hatırlıyor mu? (herkes<herkez)

Pazardan aldığım domatez çürük çıktı. (domates<domatez)

2.5.1.2.12. Türkçede Bulunmayan Ünsüzler

Türkçenin diğer dillerden en büyük faklarından biri de kelime başında, içinde ve sonunda bazı seslerin veya hecelerin bulunmamasıdır. Türkçe kelimelerde genellikle “f, j, h” bulunmaz; ancak bazı Türkçe kelimede bu sesler bulunabilir:

Rüzgâr bizi üfürdü. (f sesi)

Jilet üretilince tıraş olmak kolaylaştı. (j sesi)

Hangi ev senin? (h sesi)

Günümüzde bu seslerin kelimelerde çok görülmesinin nedeni Türkçeye alınan yabancı kelime sayısının artmasıdır.

“Türkçe asıllı kelimelerde “c, ğ, l, m, n, r, v, z” sesleri başta bulunmaz”(Ergin, 2000: 132).

Türkçenin diğer bir özelliği de kelime sonlarında “b, c, d, g” seslerinin bulunmamasıdır. Yabancı kökenli kelimelerin çoğu bu kurala uyarak sertleşmiştir.

Türkçe kelimelerin başında çift ünsüz bulunmaz. Yabancı kelimelerden alınan kelimeler de bu kurala uyar; ancak bazı yabancı kökenli kelimelerde çift ünsüzler korunmuştur.

İnsanlar grup olmamalıdır. (grup)

Herkes standart Türkçeyle konuşmalıdır. (standart)

Genel olarak “Tek heceli Türkçe kelimelerin sonunda, belli şartlarda, bazı ünsüz çiftlerinin kullanıldığı bilinmektedir”(Başdaş, 2002: 53). Bu ünsüz çiftleri şunlardır: “lç (ölç), lk (silk), lp (alp), lt (alt), nç (sevinç), nk (denk), nt (ant), rç (sürç), rk (ürk), rp (sarp), rs (pars), rt (yirt), st (üst), şt (hişt), yt (hayt)”(Ergin, 2000: 136). Batı kaynaklı bazı kelimelerde bu kuralın dışında çift ünsüz bulunabilir; ancak bazı ağızlarda bu çift ünsüz arasına ünlü getirilir:

Motoru yeni dizayn ettirdik. (dizayn)

Moderin insanlar kendini beğenmiştir.

“Türkçede kelime başında ve sonunda üç konsonant bulunmaz. Ancak yabancı kelimelerde görülebilir.”(Ergin, 2000: 137)

Ülkemiz yeni bir strateji denemelidir.

2.5.2. Hece Olayları

Hecelerle ilgili hece olayları ile seslerle ilgili ses olayları arasındaki tek fark hecede birden fazla sesin olaya katılmasıdır. Başlıca hece olayları şöyle sıralanabilir:

2.5.2.1. Hece Düşmesi (Hece Kaynaşması)

“Hece kaynaşması olayları daha çok orta hece ünlülerinin düşmesi veya iki ünlü arasında kalan yarı ünlü niteliğindeki (y, r, l, h) akıcı ünsüzlerinin erimesi sonucu karşılaşılan iki ünlüden birinin düşmesi ile oluşurlar. Bu hece kaynaşması olayları kök kelimelerde, eklerde ve kelime gruplarında ortaya çıkabilir”(Gemalmaz, 1995: 158). “Batı grubu ağızlarında düzenli ve kurallı hece kaynaşması “y”, “l”, ve “ğ” ünsüzleri etrafında meydana gelir”(Karahan, 1999: 132). Bu olay daha çok, günlük konuşmalarda, bazı yöresel söyleyişlerde, yabancı kökenli kelimelerin Türkçeye uydurulmasında ve birleşik kelimelerde görülebilir. Örnekler şöyle sıralanabilir:

İnsanlar barsak iltihabından kendini korumalı. (bağırsak<barsak)

Mâyaya giren gençler bir daha dışarı çıkamadılar. (mağara<mâra)

Hep bâ yedirdin. (bana<bâ)

Buradaki kullanımlar günlük konuşmalarda karşımıza çıkar. Bu nedenle Türkçenin imlâ yapısına uymazlar.

Annesi, peki senin dediğini yapacağım, dedi. (pek iyi<peki)

Türkiye’de kaynanalarla gelirler arasındaki ilişki düzeltilmeli. (kayın ana<kaynana)

Sabah kahvaltılarını çok severim (kahve altı<kahvaltı) hece düşmesi

Dün gece çok nefis bir sütlaç yedik. (sütlü aç<sütlaç) hece düşmesi

Buradaki kullanımlar imlâ kuralına uygundur. Aynı şekilde Farsçadan dilimize geçmiş “hane” kalıbının düşürülmesi de Türkçenin yapısına aykırı olarak görülmektedir. Çünkü “Farsçadan dilimize girmiş “hane” sözüyle yapılan birleşik kelimelerde “ha” hecesi korunmuştur”(Komisyon, 2000: 13). Ancak yabancı bir dil kuralının Türkçede yaşamasından ziyade, Türkçenin yapısında erimesinin daha uygun olduğu düşüncesindeyiz. Yine de şimdilik yazıda birliğin sağlanması açısından bu kalıbın korunması gerekir.

Hastalar muayenehaneye teker teker girmeye başladı.
Yatakhane sessizlik zor sağlandı.

2.5.2.2. Hece Türemesi

“Bir sesin ya da ses öbeğinin, aynı sözcenin birçok seslem ya da sözcüğünde yinelenmesi sonucu sağlanan uyumdur”(Vardar, 1988: 181). Bu kullanım karşımıza daha çok günlük konuşmalarda ve yöresel söyleyişlerde çıkar. Bu nedenle Türkçenin yapısına aykırıdır. Örnekler:

Elindeki elmaları veririr misin?
Bugün ne yapıyıyordun?

2.5.1.2.3. Ulama

Ulama, ünsüzle biten bir kelimeden sonra ünlü ile başlayan bir kelime geldiğinde, bu iki kelimenin bitişikmiş gibi okunması olayıdır. Bu ses olayı konuşmada geçerlidir, yazıya geçirilmez. Bu ses olayının gerçekleşmesi için kuralı sağlayacak olan kelimeler arasında noktalama işaretleri bulunmamalıdır. Örnekler:

Akşam ekmek aldım.

Aşağıdaki cümlede ise ulama yoktur.

Akşam, annem ve babam gece yarısı sessizce gelince çok korktuk.

2.5.2.4. Hece Bölünmesi

Satır sonlarına sığmayan hecelerin bölünmesi önemlidir, çünkü çoğu öğrenci hece bölmesini yanlış yapmaktadır. Türkçede satır sonuna sığmayan kelimeler bölünebilir; fakat heceler bölünemez. Satıra sığmayan kelimeler bölünürken satır sonuna kısa çizgi (-) konur. Bu kural birleşik kelimelerde de uygulanır:

Bu yaz tatilini büyük bir ihtimalle, arkadaşlarla birlikte Çanakkale’de ge-çirebilirim.

Bu kuralda genellikle satır sonunda ve satır başında tek harf bırakılmaz:

Soğuk bir havada soğuğa karşı eli-mizi koruyalım.

“Kesme işareti satır sonuna geldiği zaman yalnız kesme işareti kullanılır; ayrıca çizgi kullanılmaz.” (Komisyon, 2000: 17).

Artık İstanbul’dan Ankara’ya iki saatte geliniyor.

Rakamların da satır sonuna gelmesi halinde de sadece kesme işareti kullanılır:

Olay yerine polisler saat 16:45’te geldiler.

“Özgün imlâsıyla yazılan yabancı kelimeler satır sonunda kendi dillerinin kurallarına göre bölünür. Yabancı dillerde kullanılan ve tek sesi karşılayan “ch, sh, sch, cz, sz” gibi harfler satır sonunda birbirinden ayrılmaz”(Komisyon, 2000: 16-18).

Bundan önce ele alınan konular ses bilgisi düzeyindeki imlâ kurallarıydı. Bundan sonra ele alacağımız imlâ kuralları ise daha çok şekil bilgisi ile ilgili konular olacaktır. “Şekil bilgisi, dilin kök kelimelerini, eklerini, kökler ile eklerin birleşme, biçim ve koşullarını, eklerin görevlerini, türetme ve çekim eklerini kısaca dilin şekil

yapısı ile ilgili bütün yönlerini işleyen dilbilgisi bölümüdür”(Korkmaz vd., 2005: 105). Seslerin belli bir düzen içinde bir araya gelmesiyle kelimeler oluşur; ancak kelimeler belli ses bütünlerinden oluşur. Bu bütünlere hece denir. Ayrıca hecelerden farklı, kelimededen küçük ek sistemi de Türkçemizin özelliklerindendir. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu nedenle şekil bilgisi ele alınırken kelimeler, heceler ve ekler birlikte düşünülmelidir. Özellikle kelimelere getirilen eklerin eklenme biçimi ve türü önemlidir. Öğrencilere bu konuda gerekli eğitim verilmelidir; ancak “Öğrenciler şekil bilgisi konusunda oldukça sıkıntı çekmektedirler. Özellikle dilbilgisi derslerinde öğretmenlerin sözcüklerin kökü ve ekleri konusunda öğrencilerle daha fazla çalışma yapması gerekmektedir”(Kartal, 2003: 28). Bunun sağlanması da özellikle ilköğretim kademesindeki öğrenciler için oldukça güçtür. Kelimelerin ekini ve kökünü ayırırken öğrencilere daha somut yaşantılar sunulmaya çalışılmalıdır. Bu konuda ele alınacak konular şunlardır:

2.5.3. İle Kelimesinin Yazımı

“İle”nin yazımı değişik şekillerde arşımıza çıkabilir. Öncelikle “ile”yi ek saymamak gerekir; ancak bu kelime günümüz Türkçesinde ek görevinde kullanılarak kelimeye eklenebilir. “İle” kelimesi cümlede bağlaç ve edat görevinde kullanılabilir. “Bağlaç ve ilgeç olarak kullanılan “ile” cümledeki öteki sözcüklerden ayrı yazılır. Ancak istenirse ek olarak kullanılıp, kendinden önceki sözcüğe bitleştirilebilir. Bu durumda ile’nin başındaki “i” ünlüsü düşer ve ek ünlü uyumuna uyar”(Güneş, 2007). Bu kullanım sonu ünsüzle biten kelimedenden sonra görülür:

Trenle Ankara’ya gitti.
Defterle sınıfa gelmemiş.

Ayrıca ünlü ile biten ve üçüncü kişi iyelik eki almış kelimedenden sonra “ile” kelimesindeki “i” sesi düşer ve yerine “y” sesi gelir:

Annesiyle eve gelmiş.
Arabayla nehre uçmuş.

Bu kullanımların dışında “ile” sözcüğü kelimedен ayrı olarak da yazılabilir:

Düşünce ile ufuklar aşılır.
Kerem ile eyle bana bir düş.

2.5.4. -ken Ekinin Yazımı

Bu ek daha çok zarf-fiil eki olarak görev yapar. Ayrıca “-ken eki, “iken” ekeyleminin ekleşmiş biçimidir. Ünlü uyumuna uymaz. Bu ek ünlü ile biten bir sözcüğe eklenirken, araya “y” ünsüzü girer”(Güneş, 2007). Kelimedен ayrı veya kelimeye birleşik olarak yazılabilir.

Ayşe gülerken bayılmış.
Okuldayken çok yaramazlık yapıyormuşsun!
Düşer iken uçurumdan yetişti imdadıma.

2.5.5. “Mi” Soru Ekinin Yazımı

Soru eki olarak da telaffuz edilen soru eki “mi”, edattır. Her zaman kelimedен ayrı yazılması, aslında onun ek değil kelime olduğunu gösterir; ancak kullanımı ek şeklindedir. Çünkü ünlü uyumlarına göre şekillenir. “Soru eki (Alm. fragepartikel; Fr. particule interrogative; İng. interrogative particle; Osm. Edâtı istifhâm): Soru kavramı veren mI/mU eki. İlgili olduğu kelimedен ayrı yazılır; ancak, o kelimenin son ünlüsüne göre ünlü uyumlarına girer; soru biçimindeki yüklemelerde şahıs ekleri alabilir”(Korkmaz, 2003: 196). Ayrıca “Soru eki (mi?) ayrı yazılır”(Gencan, 1966: 315). “Soru eki kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne

bağlı olarak mı, mi, mu, mü biçimini alır”(Kırkkılıç, 2002: 92). “Mi soru eki isimlere de fiillere de getirilerek soru anlamı, soru kavramı yapılır. İsimlere doğrudan getirilen bu ek bazı fiil çekimlerinde şahıs ekinden önce gelir. Bu durumda da ayrı yazılır”(Göker, 2001: 204). Soru eki her zaman soru anlamında kullanılmaz. “Bu ek soru anlamı dışında kullanıldığında da ayrı yazılır. Cümle soru, anlam olumlu olduğunda da soru işareti kullanılmaz(Kırkkılıç, 2002: 92-93). Soru eki soru anlamı dışında, daha çok pekiştirme, kızma, kesinlik gibi anlamlarda da kullanılır. Bu durumda da soru eki kelimedenden ayrı yazılır; ancak cümlelerin sonuna soru işareti konmaz.

Sahilde yürüyüş yapılacak bir yer var mı? (soru anlamı)

Sizinle bu konuda uzlaşamayacak mıyız? (soru anlamı)

Eve geldi mi hemen ders çalışmaz. (pekiştirme)

Sen beni beceriksiz mi sandın! (kızma)

İnsanlar kardeşlik içinde yaşamasa hayatın bir tadı kalır mıydı. (onaylatma)

2.5.6. “Ki” Bağlacı ve “-Ki” Ekinin Yazımı

“Dilimizde farklı olan dört “ki” vardır:

1. Belirtme sıfatı yapan –ki eki.
2. İlgili zamiri olan –ki eki.
3. Bağlaç olan yani birbiriyle ilgisi olan cümleleri, kelime gruplarını ve kelimeleri bağlayan “ki”ler kendinden önceki sözcükten ayrı yazılır.
4. Biri de Eski Türkçedeki “erki” şüphe ve tahmin edatından gelmiş olan ki şüphe edatıdır. Bu edat doğrudan doğruya sorulu cümle şekillerine “şüphe, tereddüt, tahmin ve endişe” anlamları katmaktadır”(Korkmaz, 2005: 620-624).

“Ki bağlacı (Alm. relativpronomen; Fr. pronom relatif; İng. relative pronoun) ki’li birleşik cümlelerde ana cümleyi yardımcı cümleye bağlayan ve dilimize Farsçadan geçmiş olan ki nispet zamiri”(Korkmaz, 2003: 147). Sıfat yapan ve ilgili zamiri görevinde kullanılan “ki” ektir ve kelimeye bitişik yazılır.

Evdeki hesap çarşıya uymaz. (sıfat)
 Düşüncemdeki kara noktayı bulamadım. (sıfat)
 Bizimki hemen bunu babama söylemiş. (zamir)
 Sinan'ınki diğerlerinden çok daha gösterişliydi. (zamir)

Sıfat yapan “ki” ile ilgi zamiri ya da aitlik eki “ki” kelimeye bitişik yazılır. “Eklendiği sözcüğe bağlı olma, ilgili bulunma anlamlarını verir. Ünlü uyumlarına uymaz. Dolayısıyla son hecesinde kalın ünlü bulunan bir sözcüğe eklenirken de aynı kalır; başka bir deyişle ünlü uyumuna aykırı olarak kullanılır”(Güneş, 2007).

Onunki bunu başaracak.
 Boğazındaki kolyesi kaybolmuş.

“Ki bağlacı ayrı yazılır”(Komisyon, 2000: 15). Ancak “Ki Bağlacı birkaç örnekte kalıplaşmış olduğu için bitişik yazılır”(Korkmaz, 2001: 229).

Eve gel ki sana doyayım.
 Ödevlerini zamanında yap ki sınıfını geçesin.

Yukarıdaki bağlaçlar şart anlamı verir.

Hâlbuki beni sen karşılayacaktın.
 Seni severim, çünkü beni anlıyorsun.

Buradaki kullanımlar kalıplaştığı için kelimeye bitişik yazılmıştır. “Şüphe ve pekiştirme göreviyle kullanılan “ki” sözü de ayrı yazılır(Komisyon, 2000: 15). Zaten bu kullanımlar daha çok bağlaç görevinde bulunur. Bu durumda “ki”nin ayrı yazılması beklenir.

Bunu duydu mu ki?
 Bu konuyu ben bilmem ki.

2.5.7. “De” Bağlacı ve “-De” Ekinin Yazımı

Türkçede iki çeşit “de” ses kümesi vardır. Bunlardan biri ek, diğeri de bağlacıdır. Ayrıca “de” bağlacı ve eki farklı yazımlara sahiptir; ancak “Ulandığı ada “kalma, bulunma” kavramı katan “-de durum eki” ile “dahi” edatıyla görevdeş olan “de” sözcüğü öteden beri, yazım bakımından birbirine karıştırılmaktadır. Ses ve biçimce benzeyen bu iki öge yazımca da birleştirilince vurgu ve anlam karışıklığına yol açmaktadır. Bundan ötürü, birbirinden çok ayrı işlevi olan bu iki ögenin yazımca ayırt edilmesinde kesin zorunluluk vardır”(Şimşek, 1993: 85).

İsmin hallerinden olan ek görevindeki “de” eki kelimeye her zaman bitişik yazılır. “Ad durum eklerinden biri olan -de, bir bulunma, kalma durumu gösterir. Kendinden önce gelen sözcüğe bitişik olarak yazılır. Bu ek hem ünlü uyumuna, hem de ünsüz benzeşmesine uyar. Eklendiği sözcüğün son ünlüsü inceyse -de, kalınsa -da biçiminde yazılır. Sözcüğün sonunda sert bir ünsüz varsa, -de eki ünsüz benzeşmesine uyarak, -te biçimine dönüşür”(Güneş, 2007).

Evde birçok kitabımı düzenledim.

Ağaçta elmalar olgunlaşma dönemine girmiş.

Bağlacı görevinde kullanılan “de” ses kümesi ise kelimedenden her zaman ayrı yazılır. Bu da onun ekten ziyade kelime işlevini görmesini sağlar. “Bugün, Eski Türkçedeki ma/me ve ok/ök edatları gibi, bağlama, sıralama, belirtme ve bilhassa kuvvetlendirme vazifesi gören da/de, Batı Türkçesinde yaygın ve zengin kullanışı olan bir edattır”(Hacıeminoğlu, 1992: 220). Da, de bağlacı kelimedenden ayrı yazılır; ancak, kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar; ancak sertleşmeye uğramaz. Bu nedenle bu ek “-ta, -te” şeklinde kullanılamaz.

Ormanda da yürüyüş yapılabilir.

Şiirde de insan yaşamı tadabilir.

Ancak “Ya sözüyle birlikte kullanılan da mutlaka ayrı yazılır (ya da). Da, de bağlacını kendisinden önceki kelimeden kesme ile ayırmak yanlıştır. Bu bağlacı tamamen ayrı yazmak gerekir. Bulunma hâli eki olan -da, -de, -ta, -te'nin da, de bağlacı ile hiçbir ilgisi yoktur; bulunma hâli eki getirildiği kelimeye bitişik yazılır”(Komisyon, 2000: 14). Bu bağlaç ayrıca “Söz konusu sözcüğü ya da cümleyi daha önceden geçen ya da geçmiş sayılabilen aynı görevdeki bir sözcüğe benzerlik, eşitlik, katılma anlamlarıyla bağlar. Ayrı yazıldığı için ünsüz benzeşmesine uymaz”(Güneş, 2007).

Nehirler de yakında kuruyacakmış.

Kardeşi de aynı okula gidiyor.

Bağlaç olan bu kelime, bazen cümleye pekiştirme anlamı da verebilir.

Edebiyat tarihi okudun da kızdım mı?

Bunu böyle söyledin de ne oldu?

Roman yazacakmış da kendini kanıtlayacakmış!

Son cümlede küçümseme anlamı da vardır.

2.5.8. Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı

Büyük harflerin kullanımıyla ilgili en kapsamlı çalışma Türk Dil Kurumunun yayınladığı imlâ kılavuzunda yapılmıştır. Bu çalışmaların dışında da çalışmalar mevcuttur. Bazı akademisyen ve araştırmacıların bu konuda fikir ayrılığına düştüğü noktalar elbette bulunabilir; ancak Türkçede birliğin sağlanması açısından Türk Dil Kurumunun hazırladığı imlâ kılavuzu baz alınmalıdır. Büyük ve küçük harflerin kullanım alanları şöyle belirtilebilir:

1. Cümleler büyük harfle başlar:

Ben seni en yakın dostum olarak görüyorum.

Elinden gelini ardına koyma.

Ancak cümle rakamla başlamışsa rakamdan sonra gelen kelimeler büyük harfle başlamaz:

1920 yılında TBMM kuruldu.

“Cümle içinde başkasından aktarılan ve tırnak içine alınan cümleler de büyük harfle başlar:

Atatürk, gençliğe seslenirken: "Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve Cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur." diyor.”(Komisyon, 2000: 18).

Tırnak içinde aktarılan söz, cümle oluşturmuyorsa veya alıntının baş tarafı alınmamışsa büyük harfle başlamaz:

Vehbi Dede:

“... daha çalışmalı, diyor.”

(Halide Edip Adıvar, Sinekli Bakkal)

Ayrıca iki çizgi veya virgül arasındaki arasözler de büyük harfle başlamaz:

En sevdiğim insanı -annemi- çok özledim.

İki noktadan sonra gelen kelimeler eğer cümle niteliğindeyse büyük, cümle niteliğinde değilse küçük harfle başlar:

Elinde birçok eşya vardı: koli, poşet, kitap, telefon...

Var gücüyle bağırdı: Orduyu ileri gönderin!

2. Şiirdeki mısralar büyük harfle başlar:

Ne doğan güne hükmüm geçer,
Ne hâlden anlayan bulunur;
Ah aklımdan ölümüm geçer;
Sonra bu bahçe, bu kuş, bu nur.

(Cahit Sıtkı Tarancı, Gün Eksilmesin Pencereden)

Ancak günümüz şiir anlayışında artık bu kural terk edilmeye başlanmıştır.

3. Özel adlar büyük harfle başlar.

3.1. İnsan ad ve soyadları daima büyük harfle başlar:

Yahya Kemal Beyatlı, Peyami Safa...

3.2. Takma adlar, lâkaplar; saygı, ünvan ve meslek bildiren adlar büyük harfle başlar:

Deli Ozan (Faruk Nafiz Çamlıbel), Mehmet Ali Sel (Orhan Veli Kanık); Kara Fatma...

Ancak akrabalık bildiren isimler büyük harfle başlamaz. Bunun yanında akrabalık isimleri, kişi isimlerinden önce kullanıldığında ünvan ya da lakap yerine geçtiği için büyük harfle başlar:

Fatma abla, Hayriye teyze, Mustafa dede, Sabri amca...
Erzurum'u nice Nene Hatunlar kurtardı.
Koca Seyit topu hazneye çok kolay verdi.

3.3. Hitaplar büyük harfle başlar:

Sevgili anneciğim, Değerli kardeşim...

3.4. Hayvanlara verilen isimler büyük harfle başlar:

Minnoş dört sene önce öldü.

Samanlığın içinde Mırgıl'ı gördüm.

3.5. Millet, ulus adları büyük harfle başlar:

Türk, Fransız...

3.6. Dil, lehçe, şive adları da büyük harfle başlar:

Türkçe, Arapça, Farsça...

3.7. Coğrafya isimleri ile ülke isimleri büyük harfle başlar:

Türkiye, Suudî Arabistan, Azerbaycan, Atlas Okyanusu, Akdeniz, Van Gölü, Aral gölü, Atatürk Meydanı, Ağrı Dağı, Kızılırmak...

Ancak “Bir sözcük tek başına söz konusu kıtanın, denizin adını veriyorsa, ikinci olarak kullanılan sözcük küçük harfle yazılır. Ancak, özel ad tamlama biçiminde kurulmuşsa, başka bir deyişle tamlamanın ikinci sözcüğü kullanılmadığında söz konusu özel ad anlaşılmıyor, onun yerine ilk sözcükle tanınan başka bir yer adı ortaya çıkıyorsa, bu durumda ikinci sözcüğün ilk harfini de büyük yazmak gerekmektedir:

Atlas Okyanusu, Kuzeydoğu Anadolu, Ağrı Dağı, Haymana Ovası, Adalar Denizi...”
(Güneş, 2007).

3.8. “Din ve mitoloji alanlarında kullanılan ve özel isim niteliği taşıyan adlar büyük harfle başlar:

Allah, Tanrı, Cebrail, Zeus, İzis, Oziris vb.

Ancak, tanrı kelimesi özel ad olarak kullanılmadığı zaman küçük harfle başlar: Eski Yunan tanrıları vb.”(Şimşek, 1997: 107)

3.9. Bilimsel eserlerde gezegen ve yıldız gibi terim adları büyük harfle başlamasına karşın, günlük dilde terim dışında kullanıldıklarında küçük harfle başlar:

Venüs Çoban Yıldızı olarak da bilinir.

Dünyayı versen yine de almaz.

3.10. “Saray, köşk, han, kale, köprü, anıt vb. yapı adlarının bütün kelimeleri büyük harfle başlar:

Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı, İshakpaşa Sarayı, Çankaya Köşkü...”(Komisyon, 2000: 19)

3.11. Kurum, kuruluş ve kurul isimleri büyük harfle başlar:

Türkiye Büyük Millet Meclisi, Türk Tarih Kurumu...

3.12. Kitap, gazete, dergi, ilan, kanun, tüzük, yönetmelik, genelge isimleri büyük harfle başlar; ancak bu isimlere dâhil olmayan bölümler küçük harfle başlar:

Sefiller romanını bir solukta bitirdim.

Bu sene Varlık dergisine üye olmadım.

3.13. “Yazı başlıklarının her sözcüğü büyük harfle başlar. Başlıkta geçen “ve, de, ile, ya da” bağlaçlarıyla “mi” soru eki küçük harfle yazılır. Başlığın tümü büyük harflerle yazılmışsa, bunarın da büyük yazılması gerekir.”(Kurt, 1998: 161).

Geçen gün elime Mai ve Siyah geçti.

3.14. Millî ve dinî bayramlar ile kurultay, sempozyum, panel vb. toplantı isimleri büyük harfle başlar:

Bu sene de Cumhuriyet Bayramı görkemli kutlandı.
Türk Dilini Geliştirme Sempozyumu bu sene geç başladı.

3.15. “Tarihî olay, çağ ve dönem adları büyük harfle başlar:

Kurtuluş Savaşı, Millî Mücadele, Cilâlı Taş Devri, İlk Çağ, Yükselme Devri...

Ancak tarihî dönem bildirmeyip tür veya tarz bildiren terimler küçük harfle başlar:

Divan edebiyatı, divan şiiri, halk şiiri, eski Türk edebiyatı, klâsik Türk edebiyatı...

Bunlardan bölüm ve ana bilim dalı olarak kullanılıp özel ad durumuna gelmiş olanlar büyük harfle başlar:

Eski Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.”(Komisyon, 2000: 20).

4. Belirli bir tarih bildiren gün, hafta, ay ve yıl isimleri büyük harfle başlamasına karşın, belirsiz bir zamanı ifade eden gün, hafta, ay, yıl isimleri küçük harfle başlar:

29 Mayıs 1453 Salı günü İstanbul fethedildi.

Bu hafta pazar günü yürüyüş yapılacak.

5. “Levhalar ve açıklama yazıları büyük harfle başlar:

Giriş, Çıkış, Müdür, Vezne, Başkan, Doktor...”(Komisyon, 2000: 21).

Ancak bu isimler birden fazla kelimeden oluşursa sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük yazılır. Ayrıca rakamla başlayan levhalarda ikinci kelimeler küçük harfle başlar:

Genel müdür tabelası çalınmış.

Duvarı IV. blok yazıyordu.

2.5.9. Birleşik Kelimelerin Yazımı

“Birleştirme yoluyla kurulan kelimeye birleşik kelime denir. Birleşik kelimeler bir varlığı, bir kavramı, bir oluşu veya kılışı karşılamak üzere iki ya da daha çok kelimenin şekil bilgisi ölçülerine uyularak yeni bir anlam oluşturacak biçimde bir araya getirilmesinden oluşan sözlerdir”(Korkmaz, 2005: 153). Dilimizde kelime türetme yollarından biri de birleşik kelime yapmaktır. Birleşik kelimelerin bazıları birleşik, bazıları da ayrı yazılabilir. Birleşik kelimeleri ayrı ve birleşik yazılan birleşik kelimeler olma üzere ikiye ayırabilir. Bundaki ölçütü; birleşik kelimeleri oluşturan unsurlardan en az birinin anlam değişmesine uğraması belirler. Burada şunu da belirtelim: Birleşik kelimeler arasına hiçbir ek gelmez. Şimdi birleşik kelimelerin kullanım alanlarını şöyle sıralayabiliriz:

A. Bitişik yazılan birleşik kelimeler:

Birleşik kelimeler aşağıdaki kullanımlarda birleşik kelime olurlar ve bitişik yazılırlar:

1. İki ayrı kelimenin birleşmesi sırasında ses düşmesine uğrayan birleşik kelimeler bitişik yazılır:

Ben kaynanamı çok severim. (kaynana< kayın ana)

2. “Dilimize Arapçadan girmiş azil (< azl), emir (< emr), hüküm (< hükm), kayıp (< gayb), keşif (< keşf), küfür (< küfr), nakil (< nakl) gibi birtakım kelimeler etmek, edilmek, olmak, olunmak, eylemek yardımcı fiilleriyle birleşirken asıllarına uyarak ikinci hecedeki ünlülerini düşürürler. Bu gibi kelimelerle yapılan birleşik fiiller bitişik yazılır.”(Komisyon, 2000: 24). Dilimize Arapça ve Farsça’dan geçmiş bu tip kelimeler bazı yardımcı eylemlerle birleştiklerinde, de ses düşmesi ya da ses türemesi meydana gelirse, bu kelimeler bitişik yazılır:

Hastalıklara sabretmek gerektiğini ifade ederdi.

Bu sene işlerini halledemedi.

Böylece düşüncelerimi gerekli mercilere arz ettik.

3. Kelimelerde vurgu son heceye kayarsa, bu tür birleşik kelimeler bitişik yazılır. Aynı tarzda kurulmuş ikilemeler de bitişik yazılır:

Bu çocuk bu işlerde çok cingözlük yapar.

Bu sene civcivler sakat doğdu.

4. Eş anlamlı ikilemelerde vurgu ilk heceye kayarsa, bu tür ikilemeler bitişik yazılır:

Odalarınızı darmadağınık bırakmak size yakışmaz.

5. “Kelimelerden biri veya ikisi, birleşme sırasında benzetme yoluyla anlam değişmesine uğrarsa bu tür birleşik kelimeler bitişik yazılır.(Komisyon, 2000: 25). Bu tür bitişik yazılan birleşik kelimeler, genellikle organ, eşya veya nesne, insana özgü isim ya da sıfat, benzetme bildiren kelimelerle kurulan eşya, yiyecek, bitki, hayvan isimlerinde görülür:

En sevdiğin çiçek aslanağzıdır.

Bu çocuk çok alicenaptı.

6. Kurallı birleşik fiillerde “-a, -e ve -ı, -i, -u, -ü” ekleri iki fiili birbirine bağladığı için bu tür birleşik fiiller daima bitişik yazılır:

Düşünebilmek sadece insana verilmiş bir nimettir.

7. “Ortaçlarla kurulan birleşik sözcükler: -an/-en, -ır/-ar/-er, -maz/-mez ortaç (sıfatfiil) ekleriyle kurulup kalıplaşmış birleşik sözcükler bitişik yazılır.”(Güneş, 2007)

Çağın en modern aracı hiç şüphesiz bilgisayardır.

8. “-dı (-di /-du / -dü, -tı/ -ti /-tu /-tü) ekiyle kurulan kalıplaşmış birleşik kelimeler bitişik yazılır:

Albastı, ciğerdeldi, çıtkırıldım, dalbastı, fırdöndü, gecekondı, gündöndü, günindi...”(Komisyon: 2000: 26).

9. Renklerle kurulan ya da renk ismi yapan hayvan, bitki, organ ve çeşitli nesne isimleri bitişik yazılır:

Bu sene evimizi kavuniçi boyadık.

Ancak bu tür birleşik kelimelerden sonra renk kelimesi kullanılırsa bu kelime ayrı yazılır:

En sevdiğim renklerden biri de gülkurusu rengidir.

10. “Üst, üzeri ve alt” kelimelerinin sona getirilmesiyle kurulan, birleşik kelimeler bitişik yazılır:

Akşamüstü gezmek artık adet halini aldı.

Hırsızlar bugün gözaltına alındı.

11. İki veya daha çok kelimenin birleşmesinden oluşmuş insan isimleri ile soy isimleri bitişik yazılır:

Ahmet Cemaloğlu dün vefat etmiş.

12. İki veya daha çok kelimedenden oluşmuş Türkçe yer adları bitişik yazılır:

Çanakkale, Gümüşhane; Acıpayam, Pınarbaşı, Şebinkarahisar; Beşiktaş, Kabataş...

Şehir, kent, köy, mahalle, dağ, tepe, deniz, göl, ırmak, su vb. kelimelerle kurulmuş sıfat tamlaması ve belirtisiz isim tamlaması kalıbındaki yer adlarında birinci kelime tek başına söz konusu yer adını ifade edemiyorsa bu tür yer adları bitişik yazılır:

Akşehir, Eskişehir, Suşehri, Yenişehir; Atakent, Batıkent, Konutkent, Korukent...”(Komisyon, 2000: 28).

13. Lakap, ünvan adlarından oluşmuş şehir, ilçe, köy, mahalle isimleri bitişik yazılır. Yani en az iki kelimedenden oluşan yer adları bitişik yazılır:

Çanakkale gezileri bu sene patlama yapmış.
Sonunda Ertuğrulgazi ziyaret edebildik.

14. Yabancı dilden dilimize geçmiş yer adları olduğu gibi korunarak bitişik yazılır:

Geçen sezon Türkler Düsseldorf a gitmemiş.

15. “Batı, doğu, güney, kuzey” kelimeleriyle oluşturulan ara yönler bitişik yazılır; ancak bu kelimeler yer ismi oluştururlarsa, ayrı yazılır ve büyük harflerle başlar:

Bu gece rüzgâr güneybatı yönünde esecekti.
Etkili kar yağışı bu sene Doğu Anadolu’yu esir aldı.

16. Ticarî belgelerde kullanılan çek ve senetlerdeki sayılar, hukukî sorunlar oluşturmaması için bitişik yazılır:

Bankadan ikiyüzellibeşmilyon kredi aldı.

17. “Baş” kelimesiyle kurulan kelimeler bitişik yazılır:

Bolu tünellerini başbakan açtı.
Başçavuş son emrini verdi.

18. “Ağa, bey, efendi, hanım, nine” vb. sözlerle kurulan birleşik kelimeler bitişik yazılır:

Çocuk uzaktan, hanımnine, diye bağırıyordu.

19. “Dal” kelimesiyle kurulan birleşik kelimeler bitişik yazılır:

Bu şehre büyük bir dalgakıran gerekiyor.

20. “Hane, zade, name sözleriyle Farsça kurala göre kurulan birleşik isimler bitişik yazılır.”(Şimşek, 1997: 111).

Eczahaneler gece boyunca açık kalacakmış.

Sümbülzade sokak boyunca ilerledi.

Ataması yapılan öğretmenlerin kararnameleri gelmiş.

21. Yabancı dilden alınan isim ve sıfat tamlamalarıyla birlikte kalıplaşmış olarak kurulan bazı birleşik kelimeler bitişik yazılır:

İnsanların haletiruhiyesini yansıtan bir şiir yazmış.

22. “Bugüne kadarki imlâ kılavuzlarında yer alan; ancak, birleşik kelimeler konusuna girmeyen pekiştirmeli sıfatların da bitişik yazılması gerektiği unutulmamalıdır:

Apaçık, apak, büsbütün, çepçevre, çepeçevre, çırpıplak, cırılçırplak, dümdüz...”(Komisyon, 2000: 30).

23. Bazı birleşik kelimeler hiçbir kurala bağlı olmaksızın bitişik yazılırlar. Bu daha kural daha çok geleneksel olarak kullanılan kelimeler için geçerlidir:

Ben iki senedir anneannemi ve büyükbabamı görmedim.

24. Pekiştirme sıfatları bitişik yazılır:

Bembeyaz bir açtı gönlümde.

B. Ayrı yazılan birleşik kelimeler:

Birleşik kelimeler aşağıdaki kullanımlarda birleşik kelime olurlar ve ayrı yazılırlar:

1. Birleşme sırasında kelimelerin herhangi biri anlam değişmesine uğramazsa, bu birleşik kelimeler ayrı yazılır:

Trafiğin rahatlaması için insanlar çevre yolunu kullanmalıdır.

2. Yardımcı eylemle kurulan birleşik fiillerin oluşumu sırasında, kelimeler arasında ses düşmesi ya da ses türemesi meydana gelmezse, bu birleşik fiiller ayrı yazılır:

Sonun adamı hasta ettin.

3. “-r /-ar / -er, -maz /-mez ve -an /-en ekleriyle kurulan sıfat tamlaması yapısındaki birleşik kelimeler ayrı yazılır:

Akar amber, bakar kör, boyar madde, çalar saat, çıkar yol, döner ayna, döner kapı...”(Komisyon, 2000: 32).

4. İsnat grupları oluşan birleşik kelimeler de ayrı yazılır:

Baş açık, ayak yalın

Nereye gidersin kulağı delik

5. Vurgusu başta bulunan ikilemeler çoğunlukla ayrı yazılır:

Sık sık bize uğrardı.

6. “Köy, mahalle, dağ, tepe, göl, deniz, ırmak, su gibi kelimelerle kurulmuş sıfat tamlaması ve belirtisiz isim tamlaması kalıbındaki birleşiklerde birinci kelime söz konusu yeri anlatabiliyorsa, yer adındaki “dağ, göl, su...” kelimeleri ayrı yazılır:

Bahçelievler Mahallesi, Yunus Emre Mahallesi; Alp dağları, Altay dağları, Nemrut dağı...”(Şimşek, 1997: 112).

7. Yabancı dillerden alınan birleşik kelimeler ait olduğu dilde ayrı yazılıyorsa Türkçede de ayrı yazılır:

İstanbul’dan Buenos Aires’e doğrudan uçak kalkıyor.

8. “Ev, ocak ve yurt kelimeleriyle kurulan birleşik kelimeler ayrı yazılır:

Aş evi, bakım evi, doğum evi, düğün evi, gözlem evi, huzur evi, konuk evi, ordu evi...”(Komisyon, 2000: 32).

9. “Alt, ön, ara, dış, öte, sıra, ana, arka, orta, büyük, küçük ileri, sağ, sol, çift, yan, art...” kelimelerinin başa veya sona getirilmesiyle oluşturulan birleşik kelimeler ayrı yazılır:

Milletler arası anlaşmalar saklı tutulur.

10. Sayı kümeleri de birleşik kelime sayılır. Bu nedenle birden fazla sayıdan oluşan birleşik kelimeler ayrı yazılır:

Koca Sinan seksen dokuz yaşında ahirete göçmüş.

11. “Kuruluş adları, kural olarak ayrı yazılır; ancak kanunda bitişik geçen kuruluş adları olduğu gibi yazılır.”(Şimşek, 1997: 112).

Atatürk Orman Çiftliği fauna ve flora bakımından oldukça zenginleştirilmiş.

Bu konuda Göker (2001: 191-99), Güneş (2007), Şimşek (1997: 109-114)'e de bakılabilir.

2.5.10. Yabancı Kelimelerin Yazılışı

Yabancı dillerden alınmış kelimeler çoğunlukla Türkçenin söyleyiş özelliğine uymuştur. Uymayanlar da bulunabilir; ancak er ya da geç onlar da Türkçenin imlâ yapısında erirler. Dilimize geçmiş yabancı kelimelerin yazımında çoğunlukla şu kurallar belirlenmiştir:

1. “Başında ya da sonunda iki ünsüz bulunan batı kökenli sözcüklerde bu ünsüzler arasına ünlü konmaz:

Blok, film, kreş, lüks, grup, program, sadizm, trafik, teyp, vinç.

Ancak iki ünsüzle biten Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin ünsüzleri arasına bir ünlü getirilir:

Emr > emir, kabr > kabir, hükm > hüküm, zehr > zehir.”(Güneş, 2007).

Burada şunu belirtelim: Yabancı dillerden alınan kelimelerin tamamını Türkçeye uydurmamız daha doğrudur. Zaten zamanla bu kelimeler kendiliğinden Türkçenin imlâ yapısına uyar.

2. Yabancı kökenli bazı kelimelerde yan yana iki ya da daha çok ünsüz bulunan sesler arasına ünlü konmadan yazılır:

Türkiye’nin yeni bir stratejisi oluşmalıdır.

3. Yabancı dillerden dilimize girmiş, sonunda ve iç yapısında “g” ünsüzü bulunan bazı kelimelerdeki bu “g” ünsüzü korunur. Aslında Türkçe kelimelerin sonunda “g” ses bulunmaz. Bu nedenle bu tür kelimeler de zamanla Türkçeye uyar

Çatalhöyük’te arkeolog yeni bir yapı bulmuşlar.

4. Yabancı kökenli sözcüklerde yan yana gelmiş olan ünlülerin birçoğu olduğu gibi korunur:

Edebiyatımızda en gelişmiş tür şiirdir.

Ancak, iki ünlü bulunan bazı kelimelerde bu iki ünlü arasına “v” ünsüzü eklenebilir:

Güzel Sanatlar Akademisinde konservatuvar bölümü öğrencileri kendini geliştirmiş.

5. Bilim, sanat ve uzmanlık dallarında kullanılan bazı terimler olduğu gibi korunur:

Dün ünlü futbolcuya check-up yapılmış.

2.5.11. Kısaltmaların Yazımı

Dilde pratiklik açısından kısaltmalar yapılabilir. “Kısaltma; bir kelime, terim veya özel adın içerdiği harflerden biri veya birkaçı ile daha kısa olarak ifade edilmesi ve sembolleştirilmesidir. İhtiyaca göre her zaman kısaltma yapılabilir.”(Komisyon, 2000: 56). Kısaltmaların anlamlı olabilmesi için toplumun her kesiminin aynı anlam üzerinde birleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, bu kuralların da öğrencilere titizlikle öğretilmesi önem arz etmektedir. Kısaltmaların yazımında genel olarak aşağıdaki kurallar geçerlidir:

1. Kurum, kuruluş, kitap, dergi vb. kısaltmalar genellikle ilk harflerinin alınmasıyla oluşturulur:

Bu sene TDK yeni eserler basacakmış.

Ancak bazı kısaltmaların hatırdan kalması için kelimelerin ilk harflerinin yanında diğer harfleri de alınabilir. Ayrıca büyük harflerle yapılan kısaltmalar arasında nokta konmaz:

Kış BOTAS kârla kapattı.

2. Elementlerin ve ölçülerin milletler arası kısaltmaları genellikle Türkçede de olduğu gibi kabul edilmiştir:

C (karbon), Ca (kalsiyum), Fe (demir); m (metre), mm (milimetre), cm (santimetre)...”(Komisyon, 2000: 56).

3. Yukarıdaki haller dışında yapılan kısaltmalar genellikle küçük harflerle yapılır. Eğer kısaltılan kelime özel isimse, kısaltmanın ilk harfi büyük yazılır. Ayrıca bu tür kısaltmaların sonuna nokta konabilir:

Bu dönem yabancı dil olarak İng. gördük.

4. Kısaltmalara getirilen ekler kesme işaretiyle ayrılır. Küçük harflerle yapılan kısaltmalarda, ekler kelimenin okunuşuna; büyük harflerle yapılan kısaltmalarda ise kısaltmanın son harfinin okunuşuna göre getirilir:

Pazardan üç kg'dan aşağı elma almaz.

UNESCO'ya nihayet Yunus Emre alındı.

2.5.12. Sayıların Yazımı

Dilimizde sayılar da imlâ kurallarına uyar. Yazıda bütünlüğün sağlanması için sayıların da yazının emrine girmesi gerekir. Sayıların yazımında başlıca kurallar şöyle sıralanabilir:

1. Edebi metinlerde geçen, küçük sayılar, yüz, bin, milyon, trilyon, katrilyon gibi sayılar yazı ile gösterilir.

İki hafta sonra ordayım.

Haftanın beşinci günü cumadır.

2. Saat, tarih, para tutarı, ölçü, istatistik verilere ilişkin sayılar ile büyük sayılarda rakam kullanılabilir:

Öğleden sonra 13.30'da geliyorum.

Bana 13.000.000 borç verir misin?

Ancak bu sayılar yazıyla da yazılabilir.

4. Birden fazla kelimeden oluşan sayılar ayrı yazılır.

Yaş otuz beş yolun yarısı eder.

Üç yüz altmış beşi on ikiye böldüm, ayları sıraladım.

5. Parasal işlemlerde, bankacılık ve senet işlemlerinde sayılar bitişik yazılır.

6. Romen rakamları, ancak yüzyıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerin yazılışında, kitap ve dergi ciltlerinde ve kitapların asıl bölümlerden önceki sayfaların numaralandırılmasında kullanılır. Bu bölümler normal rakamla da yazılabilir:

XXI. yüzyıl insanlığın en gelişmiş çağıdır.

III. Selim Yeniçeri Ordusundan sonra yeni bir ordu kurdu.

7. Üleştirme sayıları da rakamla değil yazıyla belirtilir.

Merdivenleri ikişer ikişer tırmandı.

8. Bunun yanında “Belli bir gün bildiren tarihlerin yazımı şu biçimlerde olabilir:

12 Temmuz 1998, 12.5.1998, 12-5-1998, 12/5/1998, 12.V.1998”(Güneş, 2007).

9. Dört ve dörtten büyük sayılar, okumayı kolaylaştırmak amacıyla soldan sağa doğru üçerli gruplara bölünebilir. Gruba ayrılan sayılar arasına nokta da konabilir:

Öğretmen 32.562.236 ile 65.985.325 sayısını çarpmamı istedi.

10. Kesirler de virgülle ayrılarak yazılır.

11. Sayılara gelen ekler kesme işaretiyle ayrılır. Eklerin sayıya eklenmesinde ise sayının yazıyla okunuşu temel alınır:

3,14’ten 5,23’ü çıkaramadım.

12. Sıra bildiren sayılardan sonra nokta konabilir; ancak sıra bildiren sayı nokta konmadan da ekler yardımıyla sıra bildirebilir:

Yarışmada 6’ıncı oldu.

Bu ey 13. kitabını da bitirmiş.

2.5.13. İkilemelerin Yazımı

Dilimizde ikilemeler önemli yer tutar. Bunların yazımıyla ilgili kural çok olmamasına rağmen bu kuralların bilinmesi birlik açısından önemlidir. Ayrıca bu kural sayesinde dilimiz gelişir. “İkilemelerin yazımında esas kural her kelimenin ayrı yazılmasıdır. Çok az örnekte görülen ikilemeler bitişik yazılır”(Göker, 2001: 209-210). Birleşik kelimelerin yazımında ayrı ve bitişik yazılan ikilemeler konusuna değinildiği için burada tekrar üzerinde durulmayacaktır.

Çizgi filmde tavşan zıpzip atlıyordu.

Caddenin bir ucundan cızbızın kokusu geliyordu.

Ayrıca ikilemeler değişik şekillerde oluşturulur:

1. Aynı kelimelerle oluşan ikilemeler:

Merdivenleri hızlı hızlı çıktı.

Küçük küçük balıkları yakalamışlar.

2. Zıt anlamlı kelimelerle oluşanlar:

İyi kötü günleri beraber geçirdik.

Eğri otur doğru konuş.

3. Yakın anlamlı kelimelerle oluşanlar:

Sepette kırık dökük yumurtalar vardı.

Şu işi düzeltecek doğru dürüst bir adam yok.

4. Bir anlamlı bir anlamsız kelimelerle oluşanlar:

Okul çantamda defter mefter var.

İnsanlar ev bark kuralı çok oldu.

5. Her ikisi de anlamsız kelimelerle oluşanlar:

Sınıf eciş bücüş oldu.

Odamda ıvır zıvır bir çok eşya var.

Ayrıca ikilemelerin yazımında dikkat edilmesi gereken kurallardan biri de ikileme yapılan kelimelerin arasına noktalama işareti konmaması gerektiğidir.

2.5.14. Pekiştirmelerin Yazımı

Dilimizde sıfatlar, çeşitli şekillerde pekiştirilerek anlamı güçlendirilebilir. Pekiştirme amaçlı kullanılan kelimelerin ilk hecelerine "m, p, r, s" ünsüzlerinden biri getirilerek pekiştirme yapılır. Pekiştirme, kelimenin ilk hecesinden alınan bir ünlü, ünsüz-ünlü ya da ünlü-ünsüz sese "m, p, r, s" seslerinin eklenmesiyle oluşturulur. Ayrıca pekiştirmeler birleşik yazılır.

Masmavi suya daldı.

Bembeyaz gökyüzün yükseldi kuş.

Bazı pekiştirmelerde ünlü türemesi görülebilir:

Çepeçevre sardı etrafı bir fırtına.

Sapasağlam adam böyle mi yapar?

2.5.15. Ekfiilin (Cevher Fiil) Yazımı

Ekfiil olarak belirtilen “i-” fiilidir ve tek başına bir anlamı yoktur. Ekfiil eski Türkçe döneminde “er-” fiili şeklinde kullanılmaktaydı; ancak günümüze “i-” fiili şeklinde kullanılmaktadır. Ekfiilin görevi, isim ve isim soylu kelimelere gelerek bu kelimelerin cümlede yüklem olmasını sağlamak ve çekimlenmiş fiillere gelerek bu fiilleri birleşik zamanlı fiiller yapmaktır. Ayrıca “i-” ek fiili ayrı yazıldığı zaman ünlü uyumlarına uymaz”(Komisyon, 2000: 15).

Senin küçük kaçamaklar yapıyor idik.

Mehtabı beraber kovalar idik.

“Ancak, “i-” fiili bugün daha çok ekleşmiş olarak kullanılmakta ve ünlü uyumlarına uymaktadır. Ünlüyle biten kelimelere eklendiği zaman “i-” ünlüsü düşebilir. Bu durumda araya “y” ünsüzü girer”(Komisyon, 2000: 15).

Benim en iyi tanıdığım, kitapçıydı.

Bu, Çin kökenli bir çiçekmiş.

İkinci cümlede de görüldüğü gibi sonu ünsüzle biten bir kelimede “i-” fiili düşer ve araya koruyucu ünsüzü “y” gelmez.

2.6. Noktalama İşaretleri

Noktalama işaretleri, dil konusunda anlama ve şekle yardımcı olan işaretlerdir. Öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda eksiklikleri vardır. Bu eksiklikler öğrencilerin okuduklarını yeterince anlayamamalarına, yeterince dinleyememelerine, konuşmalarının istenen etkiyi yapamamasına ve yazılı anlatım çalışmalarının kusurlu olmasına neden olmaktadır. Buna göre bu işaretlere genel olarak “Yazılı anlatımı sözlü anlatıma yaklaştırabilmek ve mesajı tam olarak

iletebilmek amacıyla kullanılan ve genellikle uluslar arası değerler taşıyan, harfler dışındaki işaretler dizgesine noktalama işaretleri adı verilir”(Eker, 2003: 456). Noktalama işaretleri, yazılı anlatımda, bazı şartlardan dolayı, iletinin verici tarafından istenen biçimde alıcıya ulaştırılamaması olumsuzluğunu kırmaya yarar. Ayrıca bu işaretler de birer semboldür. “Noktalama işaretleri olmasa, her şeyden önce tam bir iletim kurulamaz. Çünkü bu işaretler, yazının anlaşılmasını kolaylaştırır. Anlatımın temel birimi olan cümleleri ayırır, anlamı etkili kılar. Yine bu işaretler okumanın düzenli yapılmasını, anlamın aydınlığa kavuşmasını ve okuyucunun ilgisini uyanık tutmasını sağlar. Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak anlam karışır. Anlama zorlaşır. Yanlış ve ters anlamlar ortaya çıkar”(Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 84). Noktalama işaretlerinin cümle içersindeki yeri yadsınamaz; ancak noktalama işaretlerinin varlığı kadar cümle içerisinde doğru kullanımı da önemlidir. Bu nedenle “Bir metnin kolay okunması, çabuk ve doğru anlaşılması, kelimelerle birlikte noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmasına bağlıdır”(Şimşek, 1997: 117). Öğrencilerde görülen noktalama işaretini kullanmama ya da yanlış kullanma eksikliğini gidermek kolay bir iş değildir. Bu becerinin de öğrencilere kazandırılması için çeşitli yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılmalıdır. Noktalama işaretlerini öğrencilere tam anlamıyla kazandırabilmek için oyunu eğitim-öğretimde kullanmalıyız. Yine bu hatanın düzeltilebilmesi için bireye temel dil becerilerini en iyi şekilde kazandırmalıyız. Özellikle okuma ve yazılı anlatımla noktalama işaretleri arasında yakın bir ilişki vardır. Noktalama işaretleriyle temel dil becerileri arasında karşılıklı bir döngü vardır. Bu döngüyü en iyi şekilde bireye yerleştirmeliyiz. Çünkü noktalama işaretlerinin düzeltilmesi, temel dil becerilerinin bireye tam olarak yerleştirmekle sağlanabilir. Yine temel dil becerilerinin öğrencide sağlıklı bir şekilde geliştirilebilmesi için noktalama işaretlerinin de bireye doğru olarak kazandırılması gerekmektedir. Başlıca noktalama işaretleri aşağıda sıralanmıştır.

2.6.1. Nokta (.)

1. Nokta, bitmiş cümlelerin sonuna konur. Bitmiş cümle, yargının bir anlam bütünlüğü göstermesi demektir.

Bugün canım bir şeyler içmek istiyor.
Ben sana bunun böyle olmayacağını belirtmiştim.

“Ancak, duraklamanın daha az yapıldığı sıralı cümlelerde nokta yerine virgül veya noktalı virgül konur”(Komisyon, 2000: 38).

Eve gelir, üzerini değiştirir, dersine başlar.

2. “Kimi kısaltmaların sonuna konur”(Şimşek, 1997: 117).

Bu kelime Fr. kökenliymiş.
Bugün dr. gelecekmış.

“Ancak, bazı kısaltmalarda nokta kullanılmaz:

TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi), TDK (Türk Dil Kurumu); KB (Kutadgu Bilig)”(Komisyon, 2000: 38).

3. Eğer sayılar sıra bildiriyorsa, sayılardan sonra nokta konur.

Bu, onun 10. romanıymış.

“Cadde ve sokak numaralarında nokta mutlaka kullanılmalıdır.”(Komisyon, 2000: 38).

Piri Reis caddesinin 7. sokağında oturuyormuş.

4. “Sıra bildirmek üzere bahis ve satır başlarına konan harfler ve rakamlardan sonra kullanılır”(Banguoğlu, 2004: 131).

Birleşik fiiller üçe ayrılır:

a. Bir isim ve yardımcı eylemden oluşan birleşik fiiller

b. Fiil ve yardımcı fiillerden oluşan birleşik fiiller

I. Yeterlilik fiili

II. Tezlik fiili

III. Süreklilik fiili

IV. Yaklaşma fiili

c. Anlamca kaynaşmış birleşik fiiller.

5. Günü gösteren tarihlerde kullanılır.

Bu yıl 03.05.2007’de toplantımız varmış.

Ancak tarihler rakamla yazılmayabilir. Bu durumda rakamlardan sonra nokta kullanılmaz.

Kurban Bayramı 30 Aralık 2007 günü olacakmış.

6. Saat ve dakikaları ayırmada nokta kullanılır.

Bugün 12.15’te İzmir’e gidecekmiş.

7. “Arka arkaya sıralanan virgülle veya çizgiyle ayrılan rakamlardan sadece sonuncu rakama nokta konur:

3, 4 ve 7. maddeler; XII – XIV. yüzyıllar arasında”(Komisyon, 2000: 39).

8. Matematikte çarpma işaretinin yerine kullanılır.

Dün gece (125+54).(561-94) sayısını çözemedi.

9. Rakamlar üçten fazlaysa sayıları üçlü grup olarak ayırmada kullanılır.

Elime ilk defa 315.345.000 lira geçti.

10. “Rakamlar arsına lira ve kuruş haneleri göstermek için konur”(Banguoğlu, 2004: 130).

Hesap bakiyemde 3.560.00 ytl vardı.

11. “Bibliyografik künyelerin sonuna konur:

Agâh Sırrı Levend. Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri. Ankara,1960.”(Komisyon, 2000: 39).

2.6.2. Virgül (,)

“Virgülün yerinde kullanılması, anlatımı akıcı ve anlaşılır kılar; yerinde kullanılmazsa, yanlışlıklara, okuma zorluklarına yol açar. Bu yüzden virgülü yerli yerinde kullanmak önemlidir”(Komisyon, 2005: 33). Virgülün kullanım alanları şöyle sıralanabilir:

1. Eş görevli kelimelerin arasına konur.

Ben düşüncelerimin, duygularımın, heveslerimin esiri oldum.

Ancak farklı görevde kullanılan örneklerden sonra noktalı virgül kullanılır.

Pazardan elma, armut, portakal; pantolon, gömlek almış.

2. “Bir bağlama işareti olan virgül, eş görevle sıralanan sıralı cümleler arasına konur:

Sarı perdeleri yavaşça çekiyorlar, ona anasını gösteriyorlar.”(Şimşek, 1997: 117).

Ancak eş görevli olarak sıralanan cümlelerin içinde virgül kullanılmışsa, görev karışıklığını engellemek için cümleler arasında noktalı virgül kullanılmalıdır.

İnsanoğlu, bütün yaptıklarının ödülünü, cezasını alır; kendisi de bunları başkasından bekleyebilir.

3. “Cümlede özel olarak vurgulanması gereken öğelerden sonra konur:

Binaenaleyh, biz her vasıttan, yalnız ve ancak, bir noktadan itibaren istifade ederiz.”(Komisyon, 2000: 40).

4. Cümle içindeki ara sözleri ayırmak için kullanılır.

En sevdiğim insanı, biricik annemi, çok özledim.

Ancak ara sözleri ayırmak için kısa çizgi de kullanılabilir.

5. “Cümlede vurgulanıp belirtilmek istenen öğelerden sonra kullanılır:

Saray çevresinde onu, vazifesini bir makine intizamıyla yapan bir adam diye tanırlardı.

(Refik Halit KARAY, Bugünün Saraylısı)”(Şimşek, 1997: 117).

6. “Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan öğeleri belirtmek için konur:

Saniye Hanımefendi, merdivenlerde oğlunun ayak seslerini duyar duymaz geldi.”(Komisyon, 2000: 40).

7. Sayılarda ondalık bölümleri ayırmak için kullanılır.

Öğretmen bana, 12,5 ile 5894,25’i topla, dedi.

9. “Hitap için kullanılan çağrı halinde adlar ve ünlem öbeklerinden sonra konur”(Banguoğlu, 2004: 132).

Sevgili babacığım, bana gönderdiğin mektubundan dolayı teşekkür ederim.

10. “İşaret sıfatlarıyla teklik işaret zamirlerinin karıştırılmaması için ikincisinden sonra virgül kullanılır:

O dünyayı çok iyi tanıyordu. (o, sıfat)

O, dünyayı kendine dost etti. (o, zamir)

Bu işi sizden öğrenecek değiliz! (bu, sıfat)

Bu, işi bilmediğinizi gösteriyor. (bu, zamir)”(Şimşek, 1997: 118).

11. “Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur:

Akşam, yine akşam, yine akşam,

Göllerde bu dem bir kamış olsam!

(Ahmet Haşım)

Ancak, ikilemelerde kelimeler arasına virgül konmaz:

Akşam akşam, yavaş yavaş, bata çıka, koşa koşa...”(Komisyon, 2000: 41).

12. Bir düşünceyi kabul etme veya etmeme ifadesini veren sözlerden sonra kullanılır.

Hayır, seninle bir yere gelmeyeceğim.

Evet, sizin fikrinizi beğeniyorum.

13. “Tırnak içinde verilmeyen alıntı cümlelerden sonra konur:

– Beni de çok üzmişti okuduğum zaman, dedi yüzbaşı.

Melahat abla:

– Beni de, diyebildi.”(Şimşek, 1997: 118).

14. Yazışmalarda yer isimlerinden sonra kullanılır.

Tezi Türkeli, 05 Mayıs 2007’de bitirdim.

15. “Konuşma çizgisinden önce konur:

Hatta bahçede gezen hanımefendi bile işin farkına varıp,

– Nen var senin çocuğum, diye sormak zorunda kaldı.

(Haldun Taner, Hikâyeler)”(Komisyon, 2000: 41).

16. Yazışma işlemlerinde makam adından sonra virgül kullanılır.

Milli Eğitim Bakanlığına,

17. “Bibliyografik künyelerde yazar, eser, basım evi vb. maddelerden sonra konur:

Falih Rıfkı Atay, Tuna Kıyıları, Remzi Kitap Evi, İstanbul 1938.

Yazarın soyadı önce yazılmışsa soyadından sonra da virgül konur.

Metin içinde ve, veya, yahut bağlaçlarından önce de sonra da virgül konmaz.”(Komisyon, 2000: 41).

2.6.3. Noktalı Virgül (;)

Noktalı virgül, Türkçede az kullanılır. Noktalı virgölün kullanım alanları şöyle sıralanabilir:

1. “Biçimce ayrı, anlamca bağı cümleler arasında kullanılır:

Aşkın gözü kör, kulağı sağırdır; ne doğru yolu görür, ne doğru sözü duyar.

(Cenap ŞAHABETTİN, Tiryaki Sözler)”(Şimşek, 1997: 119).

2. “Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur:

Erkek çocuklara Doğan, Tuğrul, Aslan, Orhan; kız çocuklara ise İnci, Çiçek, Gönül, Yonca adları verilir”(Komisyon, 2000: 41).

3. “Kendilerinden evvelki cümleyle ilgi kuran ancak, yalnız, fakat, lâkin, çünkü, yoksa, bundan dolayı, binaenaleyh, sonuç olarak, bununla birlikte, öyleyse vb. cümle başı bağlaçlarından önce konur:

Halis bir şiir fena okunabilir; lâkin sahte bir şiir iyi okunamaz.

(Yahya Kemal Beyatlı)

Sıralı cümleler arasında ancak, fakat, çünkü vb. cümle başı bağlayıcılarından önce yazar, araya nokta, virgül, noktalı virgül koymakta serbesttir.

Bu husus, yazarın üslûptaki tercihiyle ilgilidir”(Komisyon, 2000: 42). Ancak Türkçede bir kural birliğinin sağlanması açısından bu bağlaçlardan önce noktalı virgül kullanılmalıdır.

2.6.4. İki Nokta (:)

İki nokta işareti daha çok “Gelecek söze dikkati çeker”(Banguoğlu, 2004: 133). İki nokta işaretinin kullanım alanları şöyle sıralanabilir:

1. Bir cümlenin sonunda açıklama yapılacaksa, örnek verilecekse iki nokta işareti konur.

Babası eğilerek seslendi: Oğlum sen birinci mi oldun?

İki noktadan sonra gelen bölüm, eğer bir yargı bildiriyorsa büyük, yargı bildirmiyorsa küçük harfle başlar.

Pazardan şunları aldı: elma, armut, portakal...

2. “Kendisinden sonra açıklama yapılacak cümlenin sonuna konur:

Bu kararın istinat ettiği en kuvvetli muhakeme ve mantık şu idi: Esas, Türk milletinin haysiyetli ve şerefli bir millet olarak yaşamasıdır.

(Mustafa Kemal Atatürk)”(Komisyon, 2000: 42).

3. “Ses bilimi çalışmalarında uzun ünlüleri göstermek için kullanılır”(Şimşek, 1997: 119).

Arapçadan alınan bazı kelimeler şunlardır: şi:ir, şa:ir, ...

4. Bir başkasından doğrudan aktarılan sözden önce iki nokta işareti konur:

Günlük emirde şöyle deniyordu: “Ordular, hedefiniz Akdenizdir. İleri!”

5. “Kütüphanecilik alanında yazar adı ile eser başlığı arasına konur”(Komisyon, 2000: 42).

En sevilen eserlerin başında şu gelir: Mehmet Akif ERSOY: Safahat.

6. “Edebî eserlerdeki karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişinin adından sonra konur:

‘Gülsüm: Ağabeyim dışarıda mı?

Binnaz: Değil.

Gülsüm: Annem?

Binnaz: Kuyunun başında...’

(Necati CUMALI, Ezik Otlar, s. 106)”(Şimşek, 1997: 120).

7. Matematikte bölme işaretinin yerine konur.

Öğretmen bize $(265:15)+21$ ’in sonucunu sordu.

2.6.5. Üç Nokta (...)

“Daha kuvvetli ve belirli bir düşünme ve ihtimal işaretidir”(Ergin: 2000: 184). Üç nokta işaretinin kullanımları şöyledir:

1. Herhangi bir nedenle bitirilmemiş cümlelerin sonuna konur.

Bu bahar o kadar güzel oldu ki...

Ben sana yapacağımı bilirim; ancak....

2. “Birtakım nesneler, varlıklar sayılırken daha başkalarının da bulunduğunu göstermek için kullanılır:

Ertesi gece şehrin meydanı acayip bir panayıra dönmüştü: Çadırlar, tahtadan ve gaz sandıklarından yapılmış kulübeler, dört direk arasına ve üstüne gerilmiş kilim ve seccadeden yapılma meskenler, hatta sadece önleri örtülü arabalar...

(Ahmet Hamdi TANPINAR, Abdullah Efendinin Rüyalari)”(Şimşek, 1997: 120)

3. “Kaba sayıldığı için veya bir başka sebepten ötürü açıklanmak istenmeyen kelime ve bölümlerin yerine konur:

Arabacı B...’a yaklaştığını söylüyor, ikide bir fırsat bularak arabanın içine doğru başını çeviriyordu.

(Ahmet Hamdi Tanpınar, Huzur)”(Komisyon, 2000: 43).

4. Ayrıca argo ifadelerinin yerine konur.

Onu bu ... sözüne alındım.

5. “Alıntılarda, alınmayan kelime ve bölümlerin yerine üç nokta konur:

“...Öyle ki sonuçta dil düşünmenin de bir vasıtası olmuştur. Ana dilimizden cümleler kurarak düşünürüz...”(Şimşek, 1997: 120).

Alıntılarda alınmayan bölümlerin yerine sıra noktaların konması uygun değildir.

6. “Ünlem ve seslenmelerde anlatımı pekiştirmek için konur:

Gölgeler yaklaştılar. Bir adım kalınca onu kıyafetinden tanıdılar:

— Koca Ali... Koca Ali, be!...

(Ömer Seyfettin, Diyet)”(Komisyon, 2000: 43).

Bu örnek aslında konuşma çizgisinden önce kullanılır. Burada anlamı pekiştirme anlamı da bulunabilir, başka anlamlar da bulunabilir.

2.6.6. Sıra Nokta (.....)

“Metinde satır veya satırlarda parça atılma işaretidir. Çizilmiş kelime ve satır altı noktalanırsa geçerlilik işareti olur, karalama geçersizdir manâsını ifade eder”(Ergin, 2000: 184).

Döndüler. Sık ağaçlar arasından yalnız üst katının çatısı görünen kırmızı aşıboyalı bir eski eve doğru yürüyorlardı.

.....

Hacı Niyazi Efendi eski bir evkaf memuruydu. Hürriyet'te tazminat olarak daireden çekilmiş, ev alıp satmakla geçinmeğe başlamıştı. Fakat çok doğru bir adamdı. Senede belki yüz ev sattığı halde kendi perili köşkünü hariçten gelip Hanya'dan Konya'dan haberi olmayan enayi bir müşteriyi sokmuyor: "Allah'tan korkarım neme lâzım!" diyordu. Köşkünün perili olduğunu hiç saklamazdı.

(Ömer SEYFETTİN, Perili Köşk, s. 478)

2.6.7. Ünlem İşareti

Daha çok duyu alanlarına hitap eden yazılarda kullanılan ünlem işaretinin kullanım alanları şöyle sıralanabilir:

1. “Ünlem bildiren (sevinç, acı, kızgınlık, korku, şaşkınlık gibi duyguları anlatan) cümlelerin sonuna konur:

Bunun nedeni, Türk aydını, gene sensin! Bu viran ülke ve yoksul insan kitlesi için ne yaptın? (Yakup Kadri Karaosmanoğlu) ”(Güneş, 2007b).

Ünlemden ya da ünlem niteliğinde kullanılan kelimedenden sonra gelen cümle, duygu bildiren bir cümle değilse, ünlem bildiren kelimedenden sonra virgül konur. Cümle sonunda ise ünlem işareti kullanılmaz.

Arkadaş, yolumuz ayrılıyor sizinle.

2. “Coşku gerektiren hitaplardan sonra kullanılır:

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk cumhuriyetini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir.

(Gazi Mustafa KEMAL)”(Şimşek, 1997: 121).

3. “Söz içinde, parantez arasında ünlem işareti önüne geldiği kelime veya cümlelerin hafifseme ve eğlenti ile kullanıldığını gösterir:

Şu senin yüzücülük (!) Kaliforniya’da mıydı?”(Banguoğlu, 2004: 136).

Ayrıca cümlede şiddeti ifade etmek için birden fazla ünlem işareti de kullanılabilir.

Ey Türk atanla öğündükçe öğün!!!

2.6.8. Soru İşareti (?)

“Bir şey öğrenmek istediğimiz yerlerde cümleyi soru işareti ile kaparız”(Banguoğlu, 2004: 135). Soru işareti genel olarak şuralarda kullanılır:

1. Soru bildiren cümlelerin sonuna konur.

Neden ağlıyorsun?

Ancak içinde soru eki olduğu halde, soru anlamı vermeyen cümlelerde, bu işaret kullanılmaz. Bu, daha çok şaşırma, pekiştirme, onaylatma anlamlarının verildiği cümlelerde görülür.

Buradan bir çıktım mı doğru evdeyim.
Bize geldin mi çekinme.

2. “Bilinmeyen tarih, yer vb. durumlarda konur”(Güneş, 2007b).

Yunus Emre (?-1320) yılları arasında yaşamış.

3. Bazı kelimeler ve cümlelerde soru bildiren kelime olmadığı halde soru anlamı vardır.

Siz yarışmaya nereden katılıyorsunuz?
Mehmet Bey?

4. “Bir bilginin şüpheyile karşılandığı veya kesin olmadığı durumlarda yay
ayraç içinde soru işareti kullanılır:

Ankara'dan Konya'ya 1,5 (?) saatte gitmiş.

UYARI: mı / mi eki -ınca / -ince anlamında zarf-fiil işleviyle kullanıldığı
zaman soru işareti konmaz:

Akşam oldu mu sürüler döner. Hava karardı mı eve gideriz.

UYARI: Soru ifadesi taşıyan sıralı ve bağlı cümlelerde soru işareti en sona
konur:

Çok yakından mı bu sesler, çok uzaklardan mı?”(Komisyon, 2000: 44).

2.6.9. Tırnak İşareti (" ")

Tırnak işareti “Kapsadığı kelime ve cümleleri söz içinde ayırt etmeye ve belirtmeye yarar”(Banguoğlu, 2004: 138). Şuralarda kullanılır:

1. Başkasından aynen aktarılan, cümlelerin veya sözün başına ve sonuna konur.

Atatürk, "Ne Mutlu Türk'üm Diyene!" sözünü kendisi söylemiştir.

“Olduğu gibi aktarılmayan cümle ya da cümleler tırnak içinde gösterilmez. Uzun alıntılarda her paragraf ayrı ayrı tırnak içine alınır. Tırnak içindeki alıntının sonunda bulunan işaret tırnak içinde kalır”(Şimşek, 1997: 123).

2. Cümle içinde özellikle belirtilmek istenen sözler tırnak içinde gösterilir.

İnsanların “siz” kelimesi bir resmiyetliği ifade ediyor.

3. “Kitapların ve yazıların adları ve başlıkları tırnak içine alınır:

Yahya Kemal'in bazı şiirleri “Kendi Gök Kubbemiz” adı altında çıktı.

UYARI: Tırnak içine alınan sözlerden sonra kesme işareti kullanılmaz:

Yahya Kemal'in “Kendi Gök Kubbemiz”i okudunuz mu?”(Komisyon, 2000: 46).

4. “Tiyatro eserleri dışındaki yazılarda, konuşma çizgisi yerine kullanılabilir:

"Niye susuyorsun? Bir şey söylesene. Haksız mıyım?"

"Hangi konuda?"

"İnsanın yaşamı her yönüyle yaşaması konusunda. Öyle sustun da..."
(İpek Ogun)"(Güneş, 2007b).

5. Metnin içinde geçen edebî eser ve bilimsel yayınların isimleri de, özellikle birkaç kelimedenden oluşuyorsa, tırnak içinde gösterilirler.

Bu sözü Ahmet Hamdi TANPINAR'ın "Huzur" romanından aldım.

Tırnak içinde gösterilen bölüm eğer bir yargı bildiriyorsa, cümlelerin durumuna göre gelmesi gereken noktalama işareti cümlede kullanılır. Ayrıca tırnak içinde gösterilen bölüm, cümle ve özel isimden oluşmuyorsa küçük harfle başlar.

2. 6.10. Tek Tırnak İşareti (‘ ’)

Tek tırnak işareti aşağıdaki hallerde kullanılır:

1. "Tırnak içine alınmış bir sözde yeniden tırnak açmak gerekirse, tek tırnak işareti kullanılır:

Bir başka defasında da roman üzerinde konuşurken, 'Bizim romanlarımız şarkılarımızdır.' demişti."(Şimşek, 1997: 124).

2. Dille alâkalı yazılarda, verilen örneğin anlamını göstermek için kullanılır:

Göktürk Anıtları'nda geçen fakat günümüze ulaşmayan bazı örnekler:

Bodun 'millet, kavim', sab 'söz', eçü apa 'ecdat, atalar', tüketi 'tamamen, bütünüyle'.

2.6.11. Denden İşareti (“)

Denden işareti aşağıdaki durum için kullanılır:

1. “Bir yazıdaki maddelerin sıralanmasında veya bir çizelgede alt alta gelen aynı sözlerin veya söz gruplarının tekrar yazılmasını önlemek için kullanılır:

- a. Etken fiil
- b. Edilgen "
- c. Dönüşlü "
- ç. İşteş "(Komisyon, 2000: 46).

2.6.12. Kesme İşareti (‘)

“Harflerin üst kısmına konan virgül işaretidir”(Ergin, 2000: 184). Kesme işaretinin kullanım alanları şöyle belirtilebilir:

1. Özel isimlere getirilen çekim eklerini ayırmada kullanılır; ancak yapım ekleri ayrılmaz.

Meral’den aldığım gömlek yırtıldı.

Ankaralılar su sorunu yaşamayacak.

Ancak kurum ve kuruluş, akım, çağ ve dönem, kişi adlarından sonra kullanılan ünvanlar, ay ve gün, deyimlerde geçen özel isimlerden sonra kesme işareti kullanılmaz:

Dün gece Türkiye Büyük Millet Meclisine hırsız girmiş.

Osmanlı devleti Yükselme Döneminin başlangıcı Fatih’tir.

Mustafa Kemal Paşaya, yürekten bağlıydılar.

30 Ağustos Çarşambadan sonra resmi tatil başladı.

Şeytan, Alinin külâhını Veliye, Velinin külâhını Aliye giydirdi.

“UYARI: Özel adlar yerine kullanılan "o" zamiri cümle içinde büyük harfle yazılmaz ve kendisinden sonra gelen ekler kesme işaretiyle ayrılmaz”(Komisyon, 2000: 47-48).

2. “Yabancı özel adlara gelen çoğul ve yapım eklerinden önce kullanılır:

Paris'ler, Londra'lı.

Türkçedeki özel adlara gelen çoğul ve yapım ekleri kesmeyle ayrılmaz:

Türkçe, Türklük, Atatürkçü, Müslümanlık, Hristiyanlık, Asyalı, Kırşehirli, Ayşeler.

Bu eklerin üstüne gelen öteki eklerde de kesme işareti kullanılmaz: Türkçeden, Atatürkçülükte, Asyalıdan”(Güneş, 2007b).

Çoğul ekinin kesmeyle ayrılmaması için yapım eki hüviyetine bürünmesi şarttır.

Türkiye’de Mehmetler bitmez.

3. Kısaltmalara getirilen ekler kesme işaretiyle ayrılır.

TDK’yi yeniden yapılandırmaya başladılar.

Kısaltmalara getirilen ekler, kısaltmanın açılımına göre değil kısaltılmış haline göre yazılır. Ayrıca “Sonunda nokta bulunan kısaltmalara getirilen ekler kesmeyle ayrılmaz”(Şimşek, 1997: 126).

Bu sınavımda coğ.yı geçemeyeceğim.

4. Sayılara getirilen ekler de kesme işaretiyle ayrılır.

Saat 17.30'da toplantımız varmış.

Sayılara getirilen ekler ses uyumlarına uyar.

5. “Bir harf ya da ekten sonra gelen eki ayırmak için de kesme işareti konur”(Güneş, 2007b).

Türkçe kelimelerin başında b'yi bulamazsınız.

6. “Dilimizde kolmak, netmek, neylemek, napmak gibi fiiller yoktur. Ancak konuşmada ve vezin dolayısıyla şiirde bu tür kullanılışlar ortaya çıkabilmektedir. Seslerin vezin dolayısıyla şiirde veya konuşma sırasında düştüğünü göstermek için kesme kullanılır:

K'oldu, N'oldu? N'etsin? N'eylesin? N'apalım?”(Komisyon, 2000: 49-50).

7. “Özel adların yanında ayraç içinde bir açıklama yapıldığı zaman, kesme işareti ayraç kapandıktan sonra konur:

Cahit Öztelli (1910 – 1978)'nin ilk kitabı Zileli Şairler (1944)'di.

(Behçet Necatigil)

Özel adların yerine kullanılan "o" adlı, cümle içinde küçük harfle yazılır; kendisinden sonra getirilen ekler kesmeyle ayrılmaz”(Güneş, 2007b).

Onlar bu savaşta ellerinden geleni yaptılar.

2.6.13. Parantez (Yay Ayraç) (())

Parantez işareti “Okunması gerekmeyen, cümledeki fikri dışarıdan destekleyen, kaynağı gösteren, örneğe temas eden kelime, söz ve işaretleri içine alan, bir çeşit isbat ve izah işaretidir”(Ergin, 2000: 185). Parantez işaretine yay ayraç da denmektedir. Ayrıca “Yay ayraç, tümcenin yapısına girmeksizin söze katılan yardımcı, açıklayıcı sözcük, rakam, işaret, tümce vb. içine alan noktalama işaretidir”(Eker, 2003: 462). Daha detaylı olarak aşağıdaki durumlarda kullanılır.

1. “Cümlelerin yapısına girmeksizin söze katılan yardımcı, açıklayıcı kelime, rakam, işaret, gönderme ve sözleri içine alır:

Kıbrıs Anadolu’dan ancak 45 mil (75 km) kadar uzaktadır. O tarihte (Mayıs 1919) Yunanlılar Anadolu’ya ayak basmış bulunuyorlardı”(Banguoğlu, 2004: 139).

Ancak parantez içinde yazılanlar, yargı bildiren anlamlı bir cümle ise cümlelerin sonundaki noktalama işaretleri, parantezi kapamadan konur ve cümleler büyük harfle başlar.

Bugünkü insanlık yolundaki yükselişimiz (Bize atalarımız bu konuda muazzam bir miras bırakmışlardır.) yeterli değildir.

2. “Tiyatro eserlerinde konuşanın hareketlerini, durumunu açıklamak ve göstermek için kullanılır:

Ayşe söze girdi (kendinden emin bir şekilde)”(Komisyon, 2000: 50).

3. “Alıntı yapılırken, yazarı ya da eseri göstermek için kullanılır:

Kemal Tahir, bu ilkedan hareket ederek, görüp yaşadığı somut Türk insanı gerçeğini, genel bir kavram çerçevesi içine oturtmuştur. Böylece, Osmanlı tarihinin sosyal ve

siyasî olaylarını açıkladığı gibi, Tanzimat çağını ve Cumhuriyet devrini de bu görüş açısından değerlendirmiştir.

(Selahattin Hilav)''(Güneş, 2007b).

4. “Söze alay, küçümseme anlamı kazandırmak için kullanılan ünlem işareti yay ayraç içinde verilir:

Çeşitli buluşların (!) sahibi olduğunu söylüyor. Hem de büyük (!) buluşların...”(Şimşek, 1997: 124).

2.6.14. Yarım Parantez ())

“Madde başı rakam ve harflerinden sonra çizgi yerine bu işaret de kullanılabilir”(Ergin, 2000: 185). Kullanımı kısıtlı bir noktalama işaretidir.

Dilbilgisinden şunları işledik:

- 1) İsimler
- 2) Sıfatlar
- 3) Zamirler

2.6.15. Köşeli Parantez (Köşeli Ayraç) ([])

Köşeli parantez işareti, parantezle hemen hemen aynı görevde kullanılmakta ve paranteze yardım etmektedir. Başlıca kullanım alanları şöyle sıralanabilir:

1. “Ayraç içindeki bir anlatımda, ayrıca ayraç içine alınması gereken bir açıklama, köşeli ayraç içine alınır.

(Anzavur’un üzerine yürüyen çeteci Çerkez Ethem’in emrine ordu birliklerinden de verilmişti [s. 524])

(Fethi Naci, 60 Türk Romanı, s. 232)”(Bilgin, 2002: 145).

2. “Bilimsel çalışmalarda, metinde bulunmayan veya silinmiş olan, fakat araştırmacı tarafından tamamlanan bölümler köşeli ayraç içine alınır:

Babam kağan öldüğünde küçük kardeşim Kül-tegin ye[di yaşında kaldı...].

(Çözülmüş Orhon Yazıtları)”(Komisyon, 2000: 51).

3. “Kaynakçalarda künyelere ilişkin kimi ayrıntıları belirtmek için kullanılır:

M. Fuad [Köprülü], Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul, 1928”(Şimşek, 1997: 125).

4. Köşeli ayracın açık ([]) biçimi, dizelerin satıra sığmayan bölümünü göstermede kullanılır:

Koca bir dünyanın yüreği çırpındı senin ağacının

[dallarında

(Hüseyin YURTTAŞ, Kod Adı: Mansur, s. 105)”(Bilgin, 2002: 145).

2.6.16. Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi) (-)

Kısa çizgi işareti “Noktalamadan ziyade yazıya yardımcı olan bir işarettir. Yerine göre kelimelerin, kelime parçalarının, kök ve eklerin birleşik olduğunu göstermeye yarar”(Banguoğlu, 2004: 136). Aşağıdaki hallerde kullanılır:

1. Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmada kullanılır:

Onun başına gelmedik kalmadı; ama buna biraz da kendi isteğiyle razı oldu da diyebiliriz.

2. Dilbilgisi derslerinde kelimelerin kökleri ile eklerini ayırmada kullanılır:

Şiir-den anla-ma-y-an insan ol-ma-malı.

3. Kelimeleri hecelere bölmek için kullanılır:

Yü-rü-mek is-ti-yor-du; an-cak me-ca-li yok-tu.

4. Eklerin başına ve fiilleri göstermede kullanılır:

Dilimizde en işlek yapım ekleri şunlardır: -lik, -li, -ci...

Fillere mastar eki getirilmeden yazılır: git-, gül-, oyna-, gel-...

5. “Ara sözleri ve ara cümleleri ayırmak için kullanılır:

Örnek olsun diye -örnek istemez ya- söylüyorum”(Komisyon, 2000: 51).

Arasözleri ayırmak için virgül de kullanılır; ancak virgül daha çok kısa arasözleri ayırmada kullanılır. Bunun nedeni, anlam karışıklığına yol açmamak içindir.

6. Arapça ve Farsa kurallara göre yapılmış tamlamalar ve birleşik kelimeler arasına konur:

Hakimiyet-i Milliye, Servet-i Fünûn, Adem-i Merkeziyet, Darü'l-Fünûn...”(Yavuz, Yetiş ve Birinci, 1998: 239).

Ancak yabancı dil kurallarının Türkçede uygulanmasının sakıncaları göz önünde bulundurulduğunda, bu kelimedeki dil kuralının dilimizde kullanılmaması gerekir.

7. “İki sözcük arasındaki ilgiyi, bağlantıyı belirtmek için kullanılır:

Okur-yazar ilişkisi, okul-aile birlikleri, Osmanlıca-Türkçe sözlük.

Ayrıca kimi terim ve kuruluş adlarında da sözcükler arasına konur:

Sıfat-fiil, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi”(Güneş, 2007b).

8. “Adres yazarken semt ile şehir (ilçe ile il) arasına konur:

Güzelyalı-İzmir, Kaş- Antalya...”(Bilgin, 2002: 147).

9. İki veya daha fazla özel isimleri ayırmada kullanılabilir:

Bölünmüş yol çalışması Ankara-İstanbul ile Adana-Şanlıurfa güzergâhında yoğunlaşacak.

Koç-Sabancı anlaşmasına göre Tansaş-Migros birleşecek.

10. Yabancı kelimelerin özgün kullanımında kısa çizgi kullanılmışsa Türkçede özgün biçimleriyle kullanılır:

Sainte-Beuve, Boulogne-sur-Mer.

11. Matematikte çıkarma işlemi işareti olarak kullanır.

Kitaptaki (2316-654)+459 işlemini görmemiş.

2.6.17. Uzun Çizgi (—)

Kısa çizgiden biraz daha uzun olan uzun çizginin kullanım alanları şunlardır:

1. “Yalnızca karşılıklı konuşmalarda, söz başlarında kullanılır. Bu nedenle konuşma çizgisi de denir.

Bekir Çavuş:

- _ Biliyorum beyim sen de onlardansın emme.
- _ Onlar kim?
- _ Aha, Kemal Paşadan yana olanlar...
- _ İnsan Türk olur da nasıl Kemal Paşadan yana olmaz?
- _ Biz Türk değiliz ki, beyim.
- _ Ya nesisiz?
- _ Biz İslâmız, elhamdülillâh... O senin dediklerin Haymana'da yaşarlar.

(Yakup Kadri Karaosmanoğlu)”(Güneş, 2007b).

Konuşma bölümleri tırnak içinde gösterilmişse uzun çizgi kullanılmaz.

2.6.18. Eğik Çizgi (/)

Eğik çizgi aşağıdaki durumlarda kullanılabilir:

1. “Şiirlerden yapılan alıntılarda, yan yana yazılan mısraları ayırmak için kullanılır:

“Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır, / Toprak, eğer uğrunda ölen varsa vatandır”

(Mithat Cemal KUNTAY, Türkün Şehnamesinden)”(Şimşek, 1997: 123).

2. Birden çok anlam vermede kullanılır:

“Bir size seslenen ses- - neden/siz” (“Neden siz?” / “nedensiz”)

(Behçet NECATİĞİL, En/cam, s. 25)”(Bilgin, 2002: 146).

Bu kullanım daha çok imge yüklü şiirlerde, anlamı kuvvetlendirmek için yazılan şiirlerde, görülür.

3. Adres yazılırken apartman numarası ile daire numarası veya kat numarası arasına konur:

Bahçelievler Sokağı, Nu.: 65/9.

Daha önce kısa çizginin kullanımında da geçen ilçe ile il, semt ile ilçe arasına eğik çizgi de konabilir:

Demtevler Sokağı, Nu.: 56/8 Konak / İzmir

4. Dilbilgisinde kelimelere eklenen eklerin değişik biçimlerini göstermede kullanılabilir:

İsim-fiil ekleri şunlardır: -ma, -me / -mak, -mek / -ış, -iş, -uş, -üş.

5. Tarihlerin yazımında gün, ay, yıl arasında da kullanılabilir; ancak son zamanlarda nokta koyma eğilimi daha güçlüdür.

6. Matematikte bölme işareti olarak kullanılır.

2.6.19. Düzeltme İşareti (^)

Aslında bu işaret Türkçemizde bulunmaz; ancak dilimizde bu işarete gereksinim duyan birçok kelime vardır. Zaten Tanzimat dönemine kadar noktalama işaretleri kullanılmamıştır. Noktalama işaretleri bize Batıdan geçmiştir. Düzeltme işaretinin, sesleri uzatma ve inceltme olmak üzere iki görevi bulunur. Düzeltme işareti aşağıdaki durumlarda kullanılır:

1. Yazılışları aynı, anlamları ve okunuşları farklı olan kelimeleri ayırt etmek için, okunuşları uzun olan ünlülerin üzerine düzeltme işareti konur:

Alem direğe şimşek gibi çekildi.

Âlem yaratılalı beri böyle savaş görmedi.

“Yazılışları bir, işlevleri ve okunuşları farklı olan Arapça bi-, Farsça bî- ön eklerini birbirinden ayırt etmek için okunuşu uzun olan Farsça bî- ön ekinde düzeltme işareti kullanılır:

Bîçare (çaresiz), bîtaraf (tarafsız), bîvefa (vefasız); bihakkın (hakkı ile), bizatihi (kendiliğinden), bilumum (bütün, hepsi)

UYARI: Katil (< katl = öldürme) kelimesiyle karışma ihtimali olduğu hâlde katil (ka:til = öldüren) kelimesinin düzeltme işareti konmadan yazılması yaygınlaşmıştır. Bu yaygınlaşmada düzeltme işaretinin k'yi ince okutması endişesi etkili olmuştur”(Komisyon, 2000).

2. “İnce okunması gereken “g, k, l” ünsüzlerini izleyen “a, u” ünsüzleri üzerine konur:

Ahlâk, bîgâne, halâs(kurtuluş), halâkâr (kurtarıcı), hikâye, ilâç, kâğıt, k’amil, k3Atip, mekân, sükûn, sükût, yadigâr, zekâ vb.”(Şimşek, 1997: 109).

Ayrıca bu kullanım Batı kökenli bazı kelimelerde de “l” sesinin ince okunduğunu göstermek amacıyla da kullanılır:

Plân, plâk, lâhana, Lâtin, klâsik, lâmba...

3. “Dilimize Arapçadan girmiş, nispet eki (î) almış sözcüklerde de kullanılır. Aksi takdirde -Türkçedeki –sel / –sal ekinin karşılığı olan bu ek, dilimizin belirtme durumu ve iyelik eki ile karışabilir:

askerî okul	Türk askeri
dinî inanç	İslâm dini
ilmî tartışmalar	fizik ilmi
resmî kuruluşlar	Atatürk'ün resmi”(Güneş, 2007b).

“Nispet î'si alan kelimelere Türkçe ekler getirildiğinde düzeltme işareti olduğu gibi kalır:

Ciddîleşmek, ciddîlik, millîleştirmek, millîlik, resmîleştirmek, resmîlik...

Sözlük, dizin ve ansiklopedilerde düzeltme işareti almamış olan kelimeler önce gelir.

Adet (sayı), âdet (gelenek, alışkanlık)”(Komisyon, 2000).

2.6.20. Noktalı Çizgi (.)

“Satır başlarındaki bahis, madde ve paragraf başlıklarından, bazen de harflerden ve rakamlardan sonra noktalı çizgi konur. Aynı yerlerde tercihe göre nokta, iki nokta ve uzun çizgi de kullanıldığından bu noktalı çizgi vazgeçilmez bir işaret değildir”(Banguoğlu, 2004: 138).

Bunların dışında yazının en iyi şekilde anlaşılması için bazı işaretler de kullanılır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

- + toplama işareti, artı,
- x çarpma işareti, çarpı,
- = eşitlik işareti,
- % yüzde işareti,
- ² üs işareti,
- § paragraf işareti,
- + paragraf işareti,
- ./ . çeviriniz,
- * kelimedenden sonra dipnot işareti;
- kelimedenden önce farazîlik işareti,
- ° derece işareti,
- => devam işareti,
- ® devam işareti; gönderme işareti,
- ~ benzerlik, yaklaşıklık işareti (alternasyon),
- > büyük; gramerde çıkma işareti,
- < küçük; gramerde gelişme işareti,
- @ yaklaşık olarak eşit
- bitti,
- *** bölüm sonu işareti,
- eksiği veya fazlası

2.7. Anlatım Bozuklukları

Dil, insanlar ve diğer canlılar arasında anlaşmayı sağlayan bir sistemdir. “Söz konusu anlaşmanın istenen biçimde gerçekleşmesi, iki ögenin varlığını gerektirir: anlama ve anlatma. Bu iki ögenin biri eksikse, dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlama işlevini yerine getiremeyecektir”(Bilgin, 2002: 575). Bu noktada anlatım bozukluklarının bir cümlede bulunması anlama ve anlatma işlevini daha da

zora sokacaktır. Özellikle öğrencilerin bu konudaki eksikleri göz önünde bulundurulduğunda anlatım bozukluklarının düzeltilmesi için bilinçli bir çalışma zorunludur. “Anlatım bakımından bozuk ve yazım yanlışları ile dolu bir yazı, yazarının eğitimsizliğini ele verir; daha da önemlisi ana diline gereken saygıyı göstermediği anlamına gelir. Anlatım bozukluklarının önüne geçmenin temel şartı yanlışları bilmek, tespit etmektir. Bu yanlışlar bilinçli ve sürekli yazı çalışmaları yapmakla düzeltilebilir”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 110). Bu noktada ek, kelime, cümle ve metin arasındaki uyumsuzluk ilişkisi anlatım bozukluğu olarak nitelendirilebilir.

Anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde anlama ve anlatım becerilerinin bir bütün içerisinde geliştirilmesi etkilidir; ancak yazılı anlatımın geliştirilme düzeyi çok daha önemlidir. Öğrencilerin yazılı anlatımları geliştirilirse anlatım bozukluklarının azalması umulabilir. “Yazma öğretimi, sözlü iletişim kadar önemlidir. Sözlü iletişimde hatalar hoş görüşle karşılanırken yazmada hata pek kabul edilmez”(Aydın, 2000: 54). Sözlü anlatımdaki anlatım bozuklukları uçar gider; ama yazılı anlatımda anlatım kusurları yazıya geçirildiği için kalıcı olabilir. “Eğer bir yazıdaki cümleler dilbilgisi kurallarına uygun değilse anlatım bozuk demektir. O zaman da sağlam bir anlaşma, gerçek bir iletişim kurulamaz”(Kavcar ve Kantemir, 1986: 28). İnsanlar arasında anlaşma aracı olarak kullanılan yazılı sembollerin, işlevini tam olarak yerine getirebilmesi için metinlerin dilbilgisi kurallarına uygun olarak oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca “Anlatım bozukluğu, bir dilsel birimin, ana dili konuşurlarınca, o dile ait kusursuz yapıda bir öge olarak değerlendirilmemesidir. Kusursuz bir anlatım için dilbilgisel ve anlamsal kabul edilebilirlik ön koşuldur”(Korkmaz, 1992: 299). Öğrencilerin ulaşacağı yazılı anlatım, kusursuz bir anlatım aracına doğru gitmelidir. Yani anlatım bozukluklarının düzeltilmesindeki nihai hedef kusursuz bir anlatımdır. “Genel anlatım bozuklukları “fesahat” konusu içinde yer alır. Fesahat, yazıda ve konuşmada, kelime ve cümlelerin ses, ahenk ve mana bakımından kusursuz olması demektir. Kusursuz söze “fasih” denir. Şu halde genel anlatım bozuklukları: fasih olmayan, fesahati bozan hallerdir”(Ercilasun, 2003: 285). Cümledeki kelimelerin sadece şekil olarak kusursuz olması anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde yeterli bir başarı sayılamaz. Cümlelerin işlevlerini

tam olarak yerine getirmesi ayrıca onun ahenk, ses ve anlam unsurlarının da mükemmel olmasını gerektirmektedir.

Anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde bazı hedefler saptanmalıdır. Bu hedefler ölçütünde anlatım bozukluklarının giderilmesine çalışılmalıdır. Genel olarak anlatım bozuklukları ile şu kusurların iyileştirilmesi hedeflenmelidir: “Kelimeleri yan yana getirerek cümle oluştururken bazı yazım kurallarının uygulanması gerektiğini ve noktalama işaretlerinin kullanılması lazım geldiğini örnek üzerinde göstermeliyiz. Cümle içinde bazı kelimelerin büyük harf ile başladığına, bu kelimelerin özel ad olduğuna dikkat çekmeliyiz. Kelimelerin cümle içinde bir anlam ifade ettiğini, yapılarının farklı olduğunu ve farklı görevleri yerine getirdiğini belirtmeliyiz. Kelimelerin işlevlerine göre cümle içindeki yerlerinin farklı olduğunu bu kelime ve kelime gruplarının özne, yüklem, tümleç işlevini yerine getirdiğini, özne ile yüklem arasında uyum olması gerektiğini cümle üzerinde göstererek öğretmeliyiz. Bazı kelimelerin tek heceden, bazılarının birkaç heceden oluştuğunu; bazen de iki veya üç kelimenin birleşerek tek kelime gibi anlamlandığını anlatmalı ve cümle içinde göstermeliyiz”(Karakuş, 2005: 131). Bu açıklamalardan sonra anlatım bozukluklarını anlamla ilgili ve dilbilgisiyle ilgili anlatım bozuklukları olmak üzere iki grupta toplayabiliriz. Şimdi bu anlatım bozukluklarını detaylı bir şekilde ele alalım:

2.7.1. Anlamla İlgili Anlatım Bozuklukları

İyi bir anlamamanın gerçekleşmesi için anlatımda kusur olmaması gerekir. “Anlam kusuru; sözcük grubu, tümce gibi anlatım birimlerinde uyumu bozan, anlamı ve iletilmek istenen mesajın algılanmasını zorlaştıran ya da ortadan kaldıran kusurdur; genellikle, sözcüklerin anlamlarını yeterince bilmemekten kaynaklanır”(Eker, 2003: 443). Kelimelerin anlamlarının, anlam farklarının Türkçe derslerinde çok iyi öğretilmesi gerekir. Öğrencilere temel sözlük, atasözü, deyimler sözlüğü kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Ayrıca öğrencilere kelimelerin anlamlarının öğretilmesi kadar cümle içerisinde nasıl dizileceğinin de kavratılması

önemlidir. Yine de “Bir dili öğrenmek için o dildeki sözcükleri dizmek yeterli olmamaktadır. O sözcüklerin içerisinde kullandıkları dilin kendine özgü olan kurallarına göre bir araya getirilmesi gerekmektedir”(Baştürk, 2004: 15). Buna göre cümlelerin kuruluşundaki kuralların bilinmesi iyi bir anlama için zorunludur. Anlam bakımından verici ile alıcı arasındaki iletişimin sağlıklı ilerlemesi için cümle kuruluşu çok önemlidir. Buna göre cümle “bir düşünceyi, bir hareketi, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek ifade eden kelime ve kelime dizisidir”(Ergin, 2000: 405). Duygu, düşünce, istek, hayaller vb. cümle vasıtasıyla karşımızdakilere iletebilir. Bu nedenle “Bir dilin ve anlatımın temel birimi cümledir. Bir cümlelerin anlaşılmasını güçleştiren, yanlış anlaşılmasına neden olan söyleyiş kusurları anlatım bozuklukları yaratır. İyi bir cümlelerin özellikleri: Dilbilgisi kurallarına uygunluk, açıklık, duruluk, doğruluk ve yalınlıktır”(Kavcar vd., 2003: 28). Cümlelerin bünyesinde meydana gelebilecek bir sorun anlatımın da kusurlu olmasına neden olur. Öğrencilerin cümlede yaptığı anlatım bozukluklarını gidermek için öğrencilere bol bol uygulama yaptırılmalıdır. Anlatım bozukluğu, yazdırmakla oluşan tecrübe sayesinde giderilebilir. Özellikle anlamla ilgili anlatım bozukluklarının giderilmesi için öğrencilere kitap da okutturulmalıdır; ancak okutulacak eserlerin anlatım bakımından kusursuz olması gerekmektedir.

Cümleler metinleri oluşturur, metinler de eseri oluşturur. Metnin sağlıklı olması kelimelerin, cümle içerisinde imlâ kurallarına uygun olarak dizilmesine bağlıdır. Anlamla ilgili anlatım bozukluklarında daha çok cümlelerin anlamsal boyutu üzerinde durulacaktır. Özellikle kelimelerin anlamlarının öğrencilere çeşitli aktivitelerle kavratılması gerekir. Kelimelerin anlamlarında öğrenciler sorun yaşıyorlarsa, bu kelimeleri cümle içerisinde kullandıkları zaman hata yapabilirler. Anlamla ilgili anlatım bozuklukları şöyle sıralanabilir:

2.7.1.1. Gereksiz Kelime Kullanımı

İnsanlar anlatmak istediklerini cümle vasıtasıyla iletebilirler. “Cümle, bir düşüncenin, bir duygunun ya da bir yargının başlı başına anlatıma yarayan ve içindeki sözcüklerin sayısı sınırlı olmayan, dile ait bir birimdir”(Aksan, 1997: 124). Cümlede anlatılacakların isabetli olarak alıcıya iletebilmesi için cümle içerisindeki kelimelerin titizlikle seçilmesi gerekir. Cümlede fazla kelime bulunması anlatımı kusurlu hale getirebilir. Bu noktada cümlelerin duru olması anlatım bozukluğunu giderir. Bu nedenle uzun ve karmaşık cümle kurmaktansa, kısa ve öz cümleler kurmak daha isabetli bir davranıştır. Gereksiz kelime kullanmakla ilgili anlatım bozukluğu “Durulukla ilgili bir anlatım bozukluğudur. Tümceden çıkarıldığında tümcenin anlamında bir eksilme olmuyorsa, o sözcük ya da ek gereksizdir; anlatımda artıklama vardır”(Bilgin, 2002: 577). İyi bir cümlede yeterli sayıda kelime kullanılmalıdır. Bu anlatım bozukluğu şu şekilde gruplandırılabilir:

2.7.1.1.1. Eş ve Yakın Anlamlı Kelimelerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması:

Eş anlamlı kelimeler bir dilde bolca bulunabilir. Bu özellik, o dilin eski bir geçmişe sahip olduğunu gösterir; ancak her ne kadar eş anlamlı kelimeler aynı anlamda kullanılsa da bazı durumlarda farklı anlamlara da gelebilir. Cümlede aynı anlamda kullanılan ya da aynı anlamı verecek kelimeleri cümlede gelişigüzel sıralamak anlatım bozukluğu oluşturur. Ayrıca bir cümlede aynı kelimenin cümle içerisinde gereksiz tekrarlanması da anlatım kusuru doğurur. Bu anlatım bozukluklarına şu örnekler verilebilir:

Onun yaptığı **yenilikçi** devrimler, sosyal, kültürel ve siyasal yaşamımızı kökünden değiştirmiştir.

Kitaplar insanlara **merhameti ve acımayı** da öğretmelidir.

Herkesi **eleştirip** tenkit etmek topluma hiçbir yarar sağlamaz.

Olgun insanlardan yararlanmayı, **istifade etmeyi** bilmeliyiz.

Böyle **yüksek sesle** bağırmana gerek yok, sağır değilim.

Bu konu için herkesin **fikir ve** görüşünü almalısınız.

Bu gece hava sıcaklığı **sıfırın altında** eksi sekiz dereceymiş.

Yaşanmış deneyimlerinden hareketle bu romanı yazmış.

İki kardeşten **en** küçüğü bizimleydi.

İçerideki **bayan** hemşireden bilgi alabilirsiniz.

Yatmadan **önce** eşofmanlarını giymeyi unutma.

Millî bayram yaklaştıkça, ülkedeki heyecan **gittikçe** artıyor.

Yanına gidiniz, **konusarak** derdinizi anlatınız.

Az kalsın merdivenlerden düşeyazdı.

2.7.1.1.2. Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması

Türkçede duygu, düşünce ve hayallerin etkili bir şekilde anlatılması cümle vasıtasıyla olur. Cümlede en önemli unsur yüklemidir; ancak “Türkçede kimi ad soylu sözcükler “etmek, olmak” yardımcı eylemleriyle birlikte kullanılmaktadır. Günümüzde bu eylemlere “yapmak, bulmak” eylemleri de katılmıştır. Oysa yardımcı eylemlerle cümleyi doldurmak yerine sözcüklerin eylem olanını kullanma yoluna giderek, Türkçenin zenginliğinden ve gücünden yararlanarak, daha duru bir anlatıma sahip olabiliriz”(Pilancı, 2006). Çoğu yerde yardımcı eylemlerin gereksiz kullanılması anlatılacakları gereksiz yere uzatmaya neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bu tür hatalara düşmesini engellemek için onlara sürekli alıştırmalar yaptırmak gerekmektedir. Bu konuda görülen anlatım bozuklukları şunlar olabilir:

Sağlığına dikkat etmediği için sık sık **hasta oluyor**. (hastalanıyordu)

Onun bütün hastalarını **iyi ettiğini** duydum. (iyileştirdiğini)

Bu işin en kısa sürede biteceğini **umut ediyordum**. (umuyorum)

Dün arkadaşım **hasta oldu**. (hastalandı)

Senden hiçbir zaman **kuşku duymadım**. (kuşkulanmadım)

Ancak bazı yardımcı eylemler cümleden kaldırılamaz:

Bütün olanlar onu yıktı; ama **sabretti**.

Dostlarını zor günlerde **yardım eyle**.

2.7.1.2. Yanlış Anlamda Kullanılan Kelimeler

Kelimeler bazı durumlarda aynı anlam bağı içinde kullanılabilir. Bu da anlam karışıklığına neden olmaktadır. Özellikle “Aynı kökten türemiş ya da anlamca birbirine benzeyen sözcüklerin karıştırıldığı görülmektedir. Bu durum anlatmak istediklerimizin dışında bir anlamın ortaya çıkmasına neden olmaktadır”(Bilgin, 2002: 582). Bu kelimelerin anlam karışıklığına neden olmaması için öğrencilere kelimelerin nüanslarını iyi kavratmak gerekmektedir. Bu konuda şu örnekler verilebilir.

İnsanların birbiriyle **uygunluk** içinde olmaları bizi sevindirdi. (uyum)

Çalışkan olduğunu **belirten** davranışlar sergiliyordu. (gösteren)

Bu kadar **çekimser** olmana gerek yok; sonuçta onlar senin arkadaşların. (çekingin)

Kimi yiyecekler, insanlara yarardan çok zarar **sağlamaktadır**. (vermektedir)

Küçük kızın saçları hayli **büyümüş**. (uzamış)

Ormanda yetişen bir ağacı saksıya **ekemezsınız**. (dikmek)

Ayrıca cümle içerisinde dizilen kelimelerle anlamca uyuşmayan kelime kullanımı da anlatım bozukluğuna neden olur.

Defterlerimi taşıyarak işimi bitirmeme **neden oldu**. (sağladı)

Ceketini ve kravatını giyerek dışarı çıktı.

Ceketini giyerek ve kravatını takarak dışarı çıktı.

Kurabiye, kek ve çay içerek kahvaltı yaptı.

Kurabiye, kek yiyerek ve çay içerek kahvaltı yaptı.

Babam **manyak** para gönderiyor.

Korkunç güzel bir programdı.

Şarkılarınızı **inanılmaz** güzel buluyorum.

Müthiş konserimize bekliyoruz.

2.7.1.3. Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması

Cümle meramımızı ifade etmemize yarayan bir araçtır. “Cümle, içinde ya bir tek bağımsız yargı ya da yeteri kadar yan yargıyla bir tek temel yargı bulunan kelime dizisidir”(Edizkun, 2004: 323). Temel yargının hedefi başarılı bir iletişimdir. Bu iletişim aynı zamanda dilin de gelişimi demektir. Bu itibarla bir cümlede birbiriyle çelişen kelimelerin bulunması, sağlıklı bir iletişimi sağlamayacaktır. Bu nedenle bir cümlede birbiriyle çelişen kelimeler bulunmamalıdır. Cümlede çelişen kelimeler genellikle “kesinlik” ve “olabilirlik” anlamı taşıyan kelimelerin bir arada kullanılmasından kaynaklanır.

Eminim ki bunca gösteri en çok onu üzmüş olsa gerek.

Kuşkusuz çalışmalarının ödülünü eninde sonunda **belki** alacaksın.

Kesinlikle yarın onlar gelebilirler.

Şüphesiz bu sözleri bütün veliler duymuş olmalı.

Aşağı yukarı bu olaydan tam iki yıl geçti.

Sözünü ettiğiniz yazarın **herhâlde** on yedinci yüzyılda yaşadığını zannediyorum.

Mutlaka bir gün çocukluk arkadaşlarını **belki** yine arayacak.

Yanılmıyorsam, bu iki kelimenin aynı olduğunu **tahmin ediyorum**.

2.7.1.4. Yanlış Yerde Kullanılan Kelimeler

Cümleler çeşitli kelimelerden oluşur. Bu kelimelerin rastgele sıralanması düşünülemez. Eğer kelimeler cümle içerisinde uygun bir yere yerleştirilmezse,

anlatımda bir kusur meydana gelir. Buna göre yanlış yerde kullanılan kelime yanlışlığı “Bir cümlede önce gelmesi gereken unsurların sonra, sonra gelmesi gerekenlerin önce bulunması durumudur”(Korkmaz, 2003). Dolayısıyla cümle içindeki bir kelimenin bile yerini değiştirmek farklı anlamlara, farklı yorumlara ve yargılara yol açabilir. Bu konuda şu örnekler verilebilir.

Ekonomik ve sosyal yönden geri kalmış **ülkemizin** belli bölgelerine kalkınmada öncelik tanınacak.

Ekonomik ve sosyal yönden **ülkemizin** geri kalmış belli bölgelerine kalkınmada öncelik tanınacak.

Okulu bitirince öğretmen olarak **doğduğu kasabada** çalışmaya başladı.

Okulu bitirince **doğduğu kasabada** öğretmen olarak çalışmaya başladı.

Yeni durağa gelmiştik ki dolmuş da hemen geldi.

Durağa **yeni** gelmiştik ki dolmuş da hemen geldi.

Bu toplantıda **çekinmeden** düşüncelerini dile getirdi.

Bu toplantıda düşüncelerini **çekinmeden** dile getirdi.

Her yolda kalana yardım etmeliyiz.

Yolda **her** kalana yardım etmeliyiz.

İzinsiz inşaata girilmez.

İnşaata **izinsiz** girilmez.

2.7.1.5. Mantısal Tutarsızlık

Cümlede anlatılacaklar mantıksal bir düzleme oturtulmalıdır. Aksi halde anlatımda bir kusur olacaktır. Buna göre bu anlatım kusuru “Kelimelerin asıl bulunması gereken yerlerde değil, başka yerlerde bulunması, cümlenin anlamını zayıflattığı yahut farklı bir anlamın ortaya çıkmasına neden olduğu gibi okuyucuyu da olumsuz yönde etkiler”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 117). Bu anlatım kusuru ile bir önceki anlatım kusuru aynı gibi düşünülebilir; ancak bu anlatım kusurunda mantığa

uymama durumu vardır. Ayrıca bu anlatım bozukluğu, yeterince düşünmemekten kaynaklanır.

Önümüzdeki hafta yapılacak programlarından bazılarını sizlere **hatırlatmaya** çalıştık. (tanıtmak)

Önlem alınmazsa bu hastalık ölüme, hatta kısmi felce bile neden olabilir.

Önlem alınmazsa bu hastalık, kısmi felce, hatta ölüme bile neden olabilir.

Beni duymayan öğrenciler lütfen ellerini kaldırsın.

Bütün bildiklerimi ve bilmediklerimi kızıma öğreteceğim.

Son turda atlet, **arkasındaki** yarışçıyı bir hamlede geçti. (önündeki)

Otomobilin bagajından bir kamyon dolusu su çıktı.

Aşağıya indiğimizde arabamızı çalınmış olarak **bulduk**.

Bir yatakta ölü olarak **uyanmak istemiyorum**.

Bırakın **patates** doğramayı yemek bile yapamaz o.

2.7.1.6. Deyim ve Atasözü Yanlışları

Bir dilin zenginlik ölçütlerinden biri de deyim, vecize ve atasözlerinin çokluğudur. Dilimiz bu konuda oldukça zengindir; ancak “Türkçemizin yoğurup ürettiği deyim, atasözü, ikileme, kalıpsöz gibi kalıplaşmış söz öbeklerini biçimbozulma uğratarak kullanmak, onlardaki ezgiselliği ve/ya da anlamı bozmak demektir”(Bilgin, 2002: 584). Bu kusurun önüne geçilmesi için öğrencilere iyi bir eğitim verilmeli ve onlara sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu kusurun en büyük sebebi bilgisizliktir. Ayrıca atasözü, deyim ve özdeyişin bildirdiği anlamla cümlelerin taşıdığı anlam uyusmalıdır. Aksi takdirde cümlede bir anlam çatışması meydana gelecektir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Bir koyundan iki **deri** çıkmaz. (post)

Haydi bakalım **seç** pirincin taşını. (ayıkla)

Tüm itirazlara **göz yummuştum**. (kulak tıkamak)

Ona ayak bağı oluyor, işini çabuk bitirmesini sağlıyordu.

Ona yardım et, elinden geleni ardına koyma.

Sora sora **Çin** bile bulunur. (Bağdat)

Sevinçten etekleri **tutuşmuştu**.

Suçlu olduğu anlaşılınca **paçaları tutuştu**.

Göze batınca **ödüllendirildi**.

Şimdi **yan** oturup doğru konuşalım.

Adam yokluğunda keçiye Abdurrahman Çelebi derler.

2.7.1.7. Karşılaştırma Yanlışları

“İki unsur arasındaki olumlu veya olumsuz ilgiyi sözü dinleyende soruya yer bırakmayacak şekilde tam olarak haber veya dilek yoluyla ifade eden kelimeler dizisine cümle denir”(Bilgegil, 1984: 12). Cümle, metin içerisinde çeşitli şekillerde kurulabilir. Cümlelerin kuruluşlarından biri de karşılaştırma yapmaktır. Bu anlatım bozukluğu, karşılaştırılan kelimeler arasında farklı yorumların, anlamların var olmasıyla oluşur. Bu nedenle karşılaştırması yapılan kelimeler cümle içerisinde iyi dizilmeli, bu kelimeler arasında anlam bağı iyi kurulmalıdır. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Sen futboldan benden daha çok hoşlanırsın.

Sırma gibi siyah saçlarını toplayıp topuz yaptı.

Edebiyatı senden daha çok seviyorum.

2.7.1.8. Anlam Belirsizliği

“Tümce, aktarılmak istenen herhangi bir düşüncenin, bir duygunun, bir olayın tam bir yargı etrafında toplandığı dizimsel yapıdır”(Şimşek, 1987: 16). Cümlelerin tam bir yargı bildirmesi için cümlede anlam belirsizliğinin bulunmaması

gerekir. Bu nedenle cümlede eksik kelime bulunmamalı, atasözü ve deyim yanlışlığı yapılmamalı, kelimeler uygun yere yerleştirilmeli, noktalama işareti eksikliği de yapılmamalıdır. Bu kullanımların aksi durumların bir cümlede görülmesi anlatım bozukluğuna neden olmaktadır. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Dogmaların, bilime kesin (olarak) yenildiği bir çağdayız.

Yaralı doktora minnetle baktı.

Yaşlı ağaca dayanmış uyumaya çalışıyordu.

Kazanacağını biliyorduk.

Geldiğini pencereden gördüm.

Telefonla arayarak görmeyi çok istediğini söyledi.

Genç doktora durumunu sordu.

Polis tarafından okula kaçak olarak getirilen kitaplara el konuldu.

Bayan satıcıya vitrinde gördüğü kazağın fiyatını sordu.

Geleceğini babamdan öğrendim.

2.7.2. Dilbilgisi ile İlgili Anlatım Bozuklukları

İletişim sürecinde yazılı anlatımın yeri yadsınamaz. Yazılı anlatımın hammaddesi kelimeler ve kelimelerin dizilmesinden oluşan cümlelerdir. Cümle kuruluşları rastgeleliğe bırakılırsa iletişim sağlıklı olamayacaktır. Cümlede anlatılmak istenen duygu, düşünce ve hayallerin etkili bir şekilde düzenlenmesi için dilbilgisi kurallarının iyi bilinmesi gerekmektedir. “Dilbilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır”(Göğüş, 1978: 337). Dilbilgisi, cümlelerin düzgün kurulmasına yardım eder. Dilbilgisi eksikliği cümleye yansıtıldığı zaman anlatımda sorunlar başlar. “Cümle unsurları fiil, fail, nesne, yer tamlayıcısı ve zarftır. Yani cümlede fiil ile onun gerektirdiği unsurlar bulunur. Su halde cümle hüküm ifade eden fiil grubudur. Hükümün genişliğine göre cümlede cümle unsurlarından biri, birkaçı veya hepsi bulunur”(Ergin, 2000: 405).

Öğrencilerin dilbilgisi konusunda görülen anlatım bozuklukları daha çok, öge dizilişi, kelimelere getirilen eklerin özellikleri, imlâ ve noktalama eksiklikleri ve tamamlamalarda karşımıza çıkmaktadır. Dilbilgisi alanındaki anlatım bozukluğu öge dizilişi, ek yanlışlığı, imlâ ve noktalama yanlışlığı gibi kullanımlarda görülür. Dilbilgisiyle ilgili karşılaşılabilecek başlıca anlatım bozukluğu çeşitlerini şöyle sıralayabiliriz:

2.7.2.1. Yüklem Yanlışları

Yüklem yanlışları ve diğer öge yanlışlıkları genel olarak: “Tümce ögeleri arasındaki uyumsuzluk, tümce ögelerinin, birbirleriyle gramerce ve anlamca uyumlu olmamasıdır. Tümce düzeyindeki uyumsuzluklar, yüklemle diğer ögelerin ilişkilerine bağlıdır. Bir cümledeki yüklem doğru ve yerinde kullanılmışsa, diğer ögelerin de asıl öge olan yüklemle uyumlu olması gerekir, tümcede öznenin dışında kalan her birim doğrudan eylemle ilgilidir. Bu ögeler yüklemi zaman, koşul, durum, yer vb. bakından tümlemektedir. Doğal olarak özne-yüklem, tümleç-yüklem, nesne-yüklem vb. uyumsuzluklar ortaya çıkabilir”(Eker, 2003: 442). Bunlar detaylı olarak şöyle ele alınabilir:

2.7.2.1.1. Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği

Yüklem, cümlenin en önemli unsurudur. “Yüklem, cümleyi bir yargıyla sonuca hazırlayan ya da cümleyi sonuca bağlayan kelime öbeğidir. Yüklem cümlenin temel ögesidir”(Edizkun, 2004: 328). Ayrıca “Cümlenin en esaslı unsuru, ana unsuru, temel unsuru, cümlenin direğidir”(Ergin, 2000: 405). Cümlede yüklem eksik olması yargının da eksik olması demektir. Bu ise anlatılmak istenenin anlaşılabilmesi sorunu beraberinde getirir. Cümlede iki farklı yargının tek bir fiilimsiye ya da yükleme bağlanması cümlede çoğu kez yargılardan birinin fiilimsiye ya da yüklemle uyumsuzluğuna neden olur. Bu durum anlatım

bozukluğuna yol açar. Bu tür anlatım bozukluğunu gidermek için, ayrı yargıları farklı fiilimsiye veya yükleme bağlamak gerekir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Bu davranışıyla bize yarar mı sağladı zarar mı (**verdi**) belli değil.

Hangisinin başarılı (**olduğunu**), hangisinin başarılı olmadığını öğreneceğiz.

Çok az (**çalışarak**) veya hiç çalışmadan derse geldiler.

Dost konusunda ben onu (**etkilemek istemem**), o da beni etkilemek istemez.

Kitap için kendisine verilen sürenin eksik (**olduğunu**) ve yeterli olmadığını söyledi.

Çay az (**severim**) kahveyi hiç içmem.

Çorbaya biraz acı (**atılabilir**), biraz da tuz ve limon sıkılabilirdi.

Reklâm işleriyle ben (**ilgilenirim**) kayıt işleriyle Aysel Hanım ilgilenir.

İhtiyaç sahiplerine yardım (**eder**) ve onların dertleriyle ilgilenirdi.

Çok az (**çalışarak**) veya hiç çalışmadan sınavlara girdiler.

2.7.2.1.2. Ekfiil Yanlılığı

“Bir hüküm (yargı) bildirmek üzere tek başına kullanılan çekimli bir fiile veya çekimli bir fiille birlikte kullanılan kelimeler dizisine cümle denir”(Gencan, 1975: 114). Bu kelimeler dizilerinden biri de yüklemidir. Yüklem fiillerden ve isimlerden oluşabilir. İsimleri yüklem yapan ise ekfiil (cevher fiil) ve bildirme ekidir. Ayrıca ekfiiller basit zamanlı bir fiili, birleşik zamanlı bir fiile dönüştürür. Ekfiil eksikliği yüklem bazılarının fonksiyonlarını yerine getirememesine neden olabilir. Bununla beraber fiillerden oluşan yüklem her zaman basit zamanlı kiplerle kurulmaz. Birleşik zamanlı cümlelerde ve isim cümlelerinde bu eksik yapıların görülmesi ekfiil yanlılığına neden olur. Ekfiil eksikliği “Özellikle sıralı ve bağlı cümlelerde yardımcı eylemlerin unutulması...”(Pilancı, 2006) şeklinde görülür. Bu nedenle sıralı cümlelerde yüklem bir kısmını oluşturan ekfiillerin kip ve kişi ekleri yönünden uyumlu olması gerekir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Her sabah bana uğrar(**dı**), okula birlikte giderdik.

Boyama işi bitmiş(**ti**), evi yerleştirecektik.

Sözleri güzel(**di**) ama etkili değildi.

Bu konuda seyircilerle biz eleştirmenler bir kez daha ters düştü(**k**) sanırım.

Boyu kısa(**ydı**), bedeni de pek biçimli değildi.

Hava açık(**ti**); ama sıcak değildi.

Gerekli yerlere başvuruda bulunmuş(**tuk**), ama bir sonuç almış değiliz.

Köydeki araziler geniş(**ti**), fakat verimli değildir.

2.7.2.1.3. Çatı Yanlışı

Çatı ekleri arasında uyumsuzluğun bulunmaması gerekir. Çatı ekleri cümleye rastgele veya karmaşık olarak yerleştirilmemelidir. Özellikle “Birleşik tümcelerde yüklemelerin aynı çatı ile kullanılmaması, anlatım bozukluğuna yol açar”(Bilgin, 2002: 595). Cümle genel olarak tek bir çatıya bağlanmalıdır. Birleşik cümlelerde, yan cümlenin yüklem çatısıyla temel cümlenin yüklem çatısı, etkenlik ve edilgenlik yönünden uyumlu olmalıdır. Aksi halde anlatım bozukluğu kaçınılmazdır. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Toplantıda hep aynı konu tartışılıyor, saatlerce aynı şeyler konuşu(**lu**)yordu.

Bütün konuşmalara kulak ver(**il**)mişse de hiçbir şey anlaşılamamış.

Her ne kadar iyi **hazırlanılmışsa** da istenilen sonucu alamadı. (hazırlanmışsa)

Film seyret(**il**)tikten sonra biraz konuşuldu sonra evlere gidildi.

Bir yıl boyunca devamlı çalışa(**la**)rak kazanıldı.

Her ne kadar şehir dışına taşınmışsa da beklenen **huzuru bulunamamıştı**. (huzuru bulamamıştı)

Törende her türlü güvenlik tedbirini alıp adeta kuş uçurulmadı. (uçurmadı)

Her sabah erken kalkmaya **çalışılmalı**. (çalışmalı)

2.7.2.2. Özne Yanlıları

“Yargı birimi olan tümce, ya tek bir düşünceyi, tek bir duyguyu yansıtır; ya da birden çok duygu ve düşünce, tümce kalıbı içinde bir araya gelerek bir temel yargıya bağlanır”(Dizdaroğlu, 1976: 187). Bu temel yargı içinde özne en az yüklem kadar önemlidir. “Cümlede yüklemden sonra temel ikinci unsur öznedir. Bir cümledeki yüklemi/eylemi yapan, bir başkasına yaptıran ya da yüklemden etkilenen cümle ögesidir”(Günay, 1998: 5-27). Özne yüklem bildirdiği işi, oluşu, durumu vb. yapan ögedir. Eylemi yapan öge olan öznenin, cümle içerisinde verilmediği zaman anlatımda bazı sorunlar ortaya çıkar. Özne, her zaman cümle içerisinde belirtilmez; ancak şahıs eklerinden anlaşılabilir. “Türkçede özne şahıs ekleriyle temsil edilir. Ancak üçüncü şahısla çekimlenmiş cümlelerde özneyi genellikle kurtarmak amacıyla özel belirleyicilere başvurulur”(Gemalmaz, 1998: 21). Şahıs eklerinden anlaşılmayan veya cümle içerisinde eksik bir özne anlatım bozukluğu yaratır. Özellikle sıralı ve bağlı cümlelerde ortak olarak kullanılan öznenin bütün yüklemlere uyması gerekir. Özne, bu eylemlerden birine uymazsa cümlede anlatım bozukluğu ortaya çıkar. Bu tür anlatım bozuklukları, her yargıda ayrı bir özne kullanılmasıyla giderilebilir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Şehit ailelerinin en büyük yardımcısı odur, **(onlar)** hep ondan yardım isterler.

Denizli’de havalar açık; **(Denizli)** artık yağmurdan sisten arınmış durumda.

Bu tür eserlerin sayısı gittikçe azalıyor, **(dergiler)** okunmaz oluyor.

İnternet evlerinin sayısı artıyor ve **(evler)** denetlenmiyor.

Eserdeki yanlışlar düzeltilecek ve **(kitap)** ikinci baskıya girecek.

O resimlerinde pastel renkleri kullanmış, bu nedenle **(resimleri)** çok çabuk satılmış.

2.7.2.2.1. Özneye-Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması

Özne ile yüklem arasında birtakım ilişkiler vardır. Bu ilişkilerden biri de olumluluk-olumsuzluk ilişkisidir. Özne, bazı durumlarda olumlu bazı durumlarda da olumsuz olabilir. Bu durumda özne olumlu olduğunda yüklem de olumlu, özne olumsuz olduğunda yüklem de olumsuz olmalıdır. Aksi halde cümlede bir çelişki meydana gelecektir. Bu da anlatım kusuruna yol açar. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Hiçbiri okula gelmedi; (**herkes**) dışarıda oynadı.

Herkes ondan nefret ediyor; (**hiçbiri**) yüzünü bile görmek istemiyordu.

Hiç kimse okula gelmedi, (**herkes**) geziye gitti.

Hiçbiri anlatılanlara inanmadı; (**hepsi**) kendi fikrinde ısrar ettirdi.

Hepsi dersten önce kütüphanede toplansın; sakın (**hiç kimse**) dışarı çıkmasın.

Ayrıca sıralı cümle oluşturan ne... ne... bağlacına da dikkat edilmelidir. “Ayrık durumlar dışında, özneleri ne... ne... bağlacıyla bağlanan tümcelerin yüklemi olumludur. Bu nedenle, bir tümcede birden çok ne... ne... bağlacıyla öbekleşiyorsa, o tümcede özne-yüklem uygunluğunu sağlamak daha bir özeni gerektirmektedir”(Bilgin, 2002: 586). Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Ne elma ne portakal ne ayva ne de nar (**vardı**), muz ve kivi de yoktu.

Ne seni ne kendimi, onu da düşünmüyorum.

2.7.2.2.2. Özneye Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması

Özne ile yüklem tekil ve çoğulluk açısından da bir uyum içinde olması gerekmektedir. Özne ile yüklem arasındaki şahıs yönünden uygunluk, tekil-çoğulluk durumuna göre şekillenir. “Türkçe cümle yapısında yüklem, öznenin teklik

ve çokluk durumuna göre uyum sağlar. Özne tekil olduğunda yüklem de tekil, çoğul olduğunda ise çoğul eki alır”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 114). Bu durumlara uyulmaması durumunda anlatım bozuk olur. Şimdi özne-yüklem arasında tekillik-çoğulluk uyumunu detaylı bir şekilde ele alalım.

“Özne, tek şahıs ise, yüklem de teklik ifade eder. Özne birden fazla ise, yüklem çokluk ifade eder”(Erkul, 2002: 35).

Biz yarın yola çıkıyorum. (çıkıyoruz)

Sen elinden geleni yapmanız mı? (yapmadın mı)

Arabada o ve ben kaldım.

“Cümlede, birden çok özne bulunduğunda;

a. Öznelerden biri, teklik veya çokluk birinci şahıs zamiri ise, yüklem birinci çokluk şahıs olur.

b. Öznelerden biri, teklik veya çokluk ikinci şahıs zamiri ise, yüklem çokluk ikinci şahıs olur.

c. Öznelerden biri, teklik veya çokluk üçüncü şahıs zamiri ise, yüklem çokluk üçüncü şahıs olur”(Erkul, 2002: 35).

Bu işi ancak ben ve sen **halledebilirsin**. (halledebiliriz)

Dışarıda sadece ben ve o küçük çocuk **kalmıştı**. (kalmıştık)

Ben ve siz yarışmada eşit durumda **değildiniz**. (değildik)

Ben ve birkaç yaşlı adam, kahvede uzun bir sohbete **dalmıştılar**. (dalmıştık)

Sen ve annen burada ne **yapıyordun**? (yapıyordunuz)

Sen hatta hepiniz bu konuda **suçlusun**. (suçlusunuz)

Sen ve buradaki konukların, bize yarın **gelebilirsin**. (gelebilirsiniz)

Galiba sonunda senle biz aynı sonuca **ulaştın**. (ulaştık)

Sen ve o aynı yolun **yolcususun**. (yolcularısınız)

Sen ve o yarın **görüşürsün**. (görüşürsünüz)

Ablamla eniştem Kütahya’ya **döndü**. (döndüler)

Cümle içinde özne sadece insanlardan oluşmaz. Öznenin insan veya başka varlıklardan oluşması yüklem tekil ya da çoğul olmasını etkiler. Buna göre özne ile yüklem arasında şu ilişkiler bulunur:

“1. Övünme, alçak gönüllülük, böbürlenme amacı ile özne, tek kişi de olsa yüklem çokluk şahıs olarak ifade edilir.

2. Özne hareket ifade eden çokluk bir kelime olduğunda, yüklem teklik ifade eder.

3. Çokluk ifade eden hareket isimleri, özne olduğunda yüklem teklik ifade eder.

4. Özne durumundaki hayvan ve bitkiler, çokluk ifade ediyorlarsa yüklem genellikle teklik ifade eder. Bitki ve hayvanlara kişilik kazandırılmak istendiğinde yüklem, çokluk ifade eder.

5. Çokluk ifade eden zaman isimleri ve topluluk isimleri özne durumunda olduğunda yüklem teklik ifade eder.

6. Özneleri çokluk ifade etse de, yüklem durumundaki var, yok, gerek, lâzım kelimeleri genellikle teklik ifade ederler”(Erkul, 2002: 36-37).

Buradan genel olarak şu sonuç çıkarılır: Özne, insan dışında bir varlıktan oluşuyorsa, yüklem büyük oranda tekil olur; ancak bu özneler insanî vasıf kazandırılırsa yüklem tekil olmayabilir. Ayrıca öznenin insan olması durumunda yüklem duruma göre tekil de çoğul da olabilir; ancak özneler çoğul olduğu zaman bireyleri tek tek düşündürerek genelleme yapıyorsa yüklem tekil olur. Bu bilgiler şu örneklerle daha pekişebilir:

Mart ayları en soğuk **aylardır**. (aydır)

Kuşlar dallara **kondular**. (kondu)

Kuzular kırdaki **koşuşturuyorlar**. (koşuşturuyor)

Sevgiler gizli kaldıkça **güzelleşirler**. (güzelleşir)

Çocuklar erken **uyurlar**. (uyur)

Çocuklar geldi/geldiler.

Aylar, yıllar su gibi akıp **geçtiler**. (geçti)

Anılar beni bu akşam **ağlattılar**. (ağlattı)

Yağmurlar evleri **bastılar**. (bastı)

Rüzgârlar, bir ana şefkatiyle düşüncelerimizi **sardılar**.

2.7.2.3. Nesne Yanlışları

Cümlede nesne yüklem ve özneye göre ikinci durumdadır. “Fiilin tesir ettiği nesneyi, sahsı, şeyi karşılayan cümle unsurudur. Fiillerin bir kısmı geçişli, bir kısmı geçişsizdir. Yani bir kısmı yapma, bir kısmı olma ifade eder”(Ergin, 2000: 406). Nesne ile fiil çatısı arasında doğrudan bir ilişki vardır. “Yüklemler konuşucunun seçimine göre her tümleci alabilmelerine rağmen nesne alabilmek için çatı değiştirirler”(Börekçi, 1994: 224). Her yüklem nesne almayabilir. Nesnelerin imlâ kurallarına uygun dizilmemesinden dolayı anlatım zedelenir. Nesne yanlışları, birleşik cümlelerde nesnenin, ilk cümle yüklemine uymamasından kaynaklanır. Bu bozukluk ikinci cümleye nesne eklenerek giderilebilir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Kitaplarına asla yazı yazmaz, **(onları)** gözü gibi korurdu.

Çocuğun gözlerindeki yaşı silip, **(çocuğu)** yerine oturttu.

Konunun az bilinen bir yönüne ışık tutuyor, **(onu)** aydınlatıyordu.

Kendisine bütün sınıf adına teşekkür eder, **(kendisini)** tebrik ederiz.

Öğretmenimiz hiçbirimizi azarlamaz, **(hepimizi)** çok severdi.

Yaşlı insanlara güler yüz göstermeli ve **(onları)** hiç üzmemeliyiz.

Konuşmacının düşüncelerine katılıyor ve **(onu)** destekliyorum.

Onlara niçin bu kadar yardım ediyor ve **(onları)** destekliyorsunuz.

Derslerine çalışmıyor, **(onu)** ihmal ediyor.

Söylenenlere hemen inanıyor ve **(onları)** her yerde savunuyordu.

2.7.2.4. Dolaylı Tümleç (Yer Tamlayıcısı) Yanlışıları

Cümledeki yüklem bildirdiği anlamları destekleyen cümle öğelerinden biri de dolaylı tümleçtir. Dolaylı tümleç “Fiilin mekânını ve istikametini gösteren cümle unsurudur. Her hareketin zaman ve mekân içinde bir yeri ve bir istikameti vardır. İşte yer tamlayıcısı hareketin cereyan ettiği bu yeri ve istikameti ifade eder. Bu unsur da isim cinsinden bir kelime veya kelime grubu olur. Fiile yer ve istikamet ekleri olan datif, lokatif ve ablatif ekleri ile bağlanır”(Ergin, 2000: 407). Bu nedenle dolaylı tümlece yer tamlayıcısı da denir. Dolaylı tümleçlerin cümlede uygun yerlerde ve eksiksiz olarak bulundurulması cümle fonksiyonunu daha pekiştirir. Özellikle “Birleşik cümlelerde, dolaylı tümleç, bütün yüklemelerin ortak ögesi olmadığı halde böyle bir görünüm içindeyse anlatım bozuktur”(Bilgin, 2002: 590). Dolaylı tümleç yanlışıları daha çok bu öğenin eksikliği şeklinde görülür. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Kadına her fırsatta bağıyor, (**kadını**) sürekli aşağılıyordu.
 Sana her konuda güveniyor ve (**senden**) yardım bekliyoruz.
 Sizden başka bizi kim dinler, (**sizi**) kim inanır?
 Çalışmalarını hiç bırakmıyor, (**çalışmalarına**) hiç ara vermiyor.
 Sevdiklerini koruyan, (**onlara**) değer veren bir insandı.
 Kardeşini yanına çağırdı, (**ona**) bir şeyler söyledi.
 Öğrenciyi yanına çağırdı; (**öğrenciye**) nasihat etti.
 Öğrencileri yüreklendirmeli, (**onlara**) destek olmalıyız.
 Olanları senin yorumlamak, (**onlara**) bu gözle bakmak gerekir.
 Babasını sevmiyor, (**ondan**) her gün daha da nefret ediyordu.
 Hükümet tabibine muayene olarak, (**ondan**) sağlık raporu alacaksın.
 Köye yaklaşıyor muyuz; (**köyden**) uzaklaşıyor muyuz?
 Öğrencileri büyük odalara yerleştirmiş, (**onlara**) en iyi imkânları sağlamıştır.
 Birbirlerini çok iyi anlar, (**birlerine**) inanırlardı.
 Yaşamını güzelleştiren, (**yaşamına**) anlam kazandıran birçok dostu var.

2.7.2.5. Zarf Tümleci Yanlışları

Cümlelerin anlamlarını çeşitli şekillerde tamamlayan yardımcı öğelerden biri de zarf tümlecidir. Zarf tümleci “Fiilin muhtelif şartlarını ve zamanını gösteren cümle unsurudur. Hareketin nasıl, niçin, ne şekilde, hangi vasıtalarla, hangi sebeple, hülasa, hangi şartlarla yapıldığını veya olduğunu ve hangi zamanda cereyan ettiğini göstermek için zarf unsuru kullanılır. Bu unsur zarf olarak kullanılan isim cinsinden bir kelime veya kelime grubu, bir zarf veya zarf grubu veya bir edat grubu olur. Zarf unsurunun sonunda instrumental, eşitlik ve yön ekleri bulunabilir”(Ergin, 2000: 408). Bu anlatım bozukluğu, daha çok bileşik cümlelerde, ortak olmayan zarf tümlecinin ortak olarak kullanılmasından kaynaklanan bir anlatım bozukluğudur. Bu anlatım bozukluğu, ikinci cümleye bir zarf tümleci eklenmesiyle giderilebilir. Edat tümleci olarak vasıflandırılan cümle öğesi ise aslında zarf tümlecidir. Bu nedenle bu konudaki anlatım bozuklukları zarf tümleci bahsine katılmıştır. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Her zaman senin yanındayım, **(hiçbir zaman)** seni yalnız bırakmayacağım.
 Hiçbir zaman kendini düşünmedi, **(her zaman)** ailesinin mutluluğu için çalıştı.
 Akşamları kitapçıya uğrar, saatlerce **(onunla)** sohbet ederdi.
 Arkadaşımanın babası geldi, bir süre **(onunla)** sohbet ettik.
 Sabahları uykusu gitmez, **(gece)** gelmezdi.

2.7.2.6. Tamlama Yanlışları

“Bir duyguyu, bir düşünceyi, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisine cümle denir”(Karahan, 1993: 11). Cümleler, bağımsız kelimelerden oluşabileceği gibi birbirlerine çeşitli şekillerle ve anlamlarla bağlanan kelime gruplarından da oluşabilir. İsim ve sıfat tamlamaları da kelime gruplarındandır. Bu kelime gruplarının birinde meydana gelecek bir aksaklık, cümlelerin de bozuk olmasına neden olur. Tamlama yanışlarını genel olarak isim ve

sıfat tamlaması yanlışları olarak iki grupta toplayabiliriz. Tamlama yanlışları, “İsim ve sıfat tamlamalarında tamlayan ile tamlananın yanlış yerde yahut tamlayanın eksiz kullanılmasından doğan anlatım bozukluğudur”(Aktaş ve Gündüz, 2001: 114). Tamlama yanlışları, tamlama oluşturan kelimelerin uygun yerde kullanılmaması, tamlamalara getirilen eklerin yanlış kullanılması ya da tamlamada kullanılmaması gereken eklerin kullanılmasıyla oluşabilir. Şimdi tamlama yanlışlarını genel olarak ele alalım:

2.7.2.6.1. İsim Tamlaması Yanlışları

İsim tamlaması, isimlerin anlam ve şekil olarak bir işlev görmesidir. İsim tamlaması, “En az iki addan kurulmuş ad öbeği”(Koç, 1992: 25-26)’dir. Bilgegil’e (1984: 117) göre ise “Bir isim tamlaması; ya iki isimden meydana gelir, ya da kendisi bir belirten gibi sayılarak ardından birtakım belirtilenler sıralanabilir. Fikret’in kedisi sözünde birinci durumu; defterinizin kapağının yaldızı yahut Fatma’nın köyünün yolunun tozu sözünde ikinci durumu görüyoruz. İki örneğe uygun olanlara “basit isim tamlamaları” diyeceğiz; diğer iki örneğe uygun olanlara da, zincirleme isim tamlamaları (=tetâbu-ı izâfât)» adını almaktadır.” İsim tamlamalarında tamlayan ve tamlanan bölümleri vardır. Genellikle tamlayan tamlanana göre ön sırada bulunur. İsim tamlamalarıyla ilgili yapılan bir hata anlatım bozukluğuna neden olur. Bu “Tamlamalardaki kuruluş yanlışlıkları, daha çok, tamlama öğelerinden birinin eksikliği, tamlayan-tamlanan uyumsuzluğu, tamlama eklerinin eksikliği ya da artıklığı biçimde görülmektedir”(Bilgin, 2002: 592). Ayrıca isim tamlamalarında kelimeler aynı tamlanana bağlanamaz. İsim tamlamalarının aynı tamlanana bağlanması anlatım bozukluğuna yol açar. Bu konuda en fazla görülen anlatım bozukluğu; tamlayan ya da tamlanan eksikliği, tamlayan veya tamlanan eklerinden birinin kullanılmamasından dolayı oluşan anlam belirsizliğidir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Öğrenciyi düşünmeye yönlendiren ve (**öğrencinin**) eleştiri yapmasını sağlayan bir anlayış, henüz eğitim sistemimize yerleşmedi.

Bu kitaplar kütüphanenin yer(**i**) almadığı için yerleştirilmeyen kitaplardır.

Buraya geldiğini duydum. (kimin? onun-senin)

Onun böyle ödevlerle uğraşmaya ne vakti vardı ne (**bunun**) de zamanıdır.

İstanbul’u sevmemek, (**İstanbul’un**) güzelliklerini görmemek mümkün mü?

Bu konuda müdüre danışalım, (**müdürün**) görüşlerinin neler olduğunu öğrenelim.

Toplantıda gündemin öğrencilerin başarılarının artırılmasıyla ilgili **maddeye** geçildi.
(maddesine)

Şirketimiz(**in**) memuru ve tek elemanısın.

Hece (**vezni**) ve serbest vezin şiirin değişmez kalıplarıdır.

Ucu yırtık paralar(**ın**) merkez bankası dâhil hiçbir yerde işlem görmüyor. (tamlayan eki fazlalığı)

Ayrıca isim tamlamaları zamir grubundan oluştuğunda; tamlayanın birinde “ben” zamiri varsa, tamlanan “biz” şeklinde olur; eğer tamlayanın birinde “sen” zamiri varsa tamlanan “siz” şeklinde olur. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Senin ve Ali’nin **yaptığımız** resimleri beğendim.(yaptığı demek yanlıştır)

Benim ve arkadaşımın **cevapladığımız** sorular(cevapladığı demek yanlıştır)

İsim tamlamaları ilgi ve iyelik ekleriyle beraber bazen ayrılma hali ekiyle de kurulabilir. “Belirtili ad tamlamalarında, tamlanan bir çokluk içinden ayırma bildiriyorsa, tamlayan eki (-in) yerine, (-den) eki de kullanılabilir”(bilgin, 2002: 594).

Takdir verilen insanlardan bazıları buna sevinmemiş.

Gelenlerden pek çoğu derse girmemiş.

2.7.2.6.2. Sıfat Tamlaması Yanlışları

Sıfat tamlaması, bir sıfat unsuru ile isim unsurunun anlam ve şekil olarak birbirine bağlanmasıdır. Sıfat tamlaması yanlışları daha çok birden fazla sıfat unsurunun bulunduğu tamlamalarda, sıfatların aynı isimlere bağlanması şeklinde karşımıza çıkar. Bu nedenle sıfat tamlamalarının aynı tamlanana bağlanması anlatım bozukluğuna yol açar. Çünkü tamlananlar, niteliği farklı olduğundan, ortak kullanılamaz. Bu durum daha çok isim tamlamalarıyla sıfat tamlamalarının aynı cümlede kullanılması sırasında görülür. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Bu konu ekonomik (**açıdan**) ve sağlık açısından önemlidir.

Bu bölge coğrafi (**açıdan**) ve iklim açısından ilgi çekici özelliklere sahiptir.

Bu konu ekonomik (**açıdan**) ve sağlık açısından önemlidir.

Toplantıya özel (**sektörleri**) ve kamu sektörlerini çağırdı.

Siyasi, askeri (**alanlarda**) ve ekonomi alanlarında görüşüler.

Ekonomik (**sorunlar**) ve sağlık sorunları dile getirildi.

Kaza yerine birçok askeri (**araç**) ve polis aracı geldi.

Bu ülkeye teknik (**yardımda**) ve bilgi yardımında bulunulacak.

Siyasî (**ilişkileri**) ve ekonomi ilişkileri çıkmaza girdi.

Ticari (**faaliyetler**) ve meslek faaliyetleri yıldan yıla artıyor.

Şehrimizde çeşitli kültürel (**etkinlikler**) ve sanat etkinlikleri gerçekleştirildi.

İnsana değer veren, (**insanın**) dertlerini dile getiren bir başkan istiyoruz.

Kar yüzünden tüm özel (**okullar**) ve devlet okulları tatil edildi.

Son derste belgisiz (**sıfatları**) ve sayı sıfatlarını öğrendik.

Ayrıca “bir”den büyük sayı sıfatlarıyla kurulan sıfat tamlamalarında ismin çoğul eki alması yanlışlık yaratır. Bu tür sıfat tamlamalarında ismin tekil kullanılması gerekir.

Salonda üç ya da daha çok **konuşmacılar** söz alacakmış. (konuşmacı)

Eve birçok **davetliler** katıldı. (davetli)

Parkta iki **insanlar** seni soruyordu. (insan)

Bununla beraber “birçok, biraz, herhangi, birkaç, hiçbir, her” gibi belgisiz sıfatların tamlayan olduğu sıfat tamlamalarında, ismin tekil halde kullanılması gerekir.

İhaleye birçok yerli ve yabancı **firmalar** katıldı. (firma)

Hiçbir öğretmen ve **öğrencilerin** buna itiraz edeceğini sanmam. (öğrencinin)

Yine “her” belgisiz sıfatının tamlayan olduğu sıfat tamlamalarında, yüklem olumsuz olması anlatım bozukluğuna neden olur.

Bu günlerde her(**bir**) grup okumasını aksatmayacak.

Bu ayda her(**bir**) çeşit balık avlanmayacaktır.

2.7.2.7. Yapıları Yanlış Olan Kelimeler

Türkçede görülen anlatım bozukluklarının diğer sebepleri de kelime yapılarında görülen hatalardır. Bilindiği gibi Türkçe, sondan eklemeli bir dildir. Kelimelere getirilen bu ekler sayesinde yeni kelimeler de türetilir, kelimeye yüklenen görevler de değişebilir. “Türkçenin bitişken bir dil olma özelliği nedeniyle, bir ad ya da eylem, kökü değişmeksizin art arda getirilen, işlevleri farklı eklerle hem eylem çekimleri, hem sözcük yapımları gerçekleşmektedir”(Tosun, 2005: 142). Yapım ve çekim eklerinin eksik, fazla ya da yanlış kullanılması anlatım bozukluğuna neden olur. Kelime yapılarında görülen anlatım bozuklukları yapım eklerinde ve çekim eklerinde görülür. Bu konu şu şekilde açıklanabilir:

2.7.2.7.1. Yapım Eklerinde Yapılan Yanlışlar

Türkçe, kelime türetme konusunda dünyanın en gelişmiş dilidir. Bu zenginliği ekler sağlar ve bunu sağlayan ekler yapım ekleridir. “Görevli dil öğelerini temsil eden gramer morfemlerinin bir kısmı, kök veya köken halindeki anlamlı dil öğeleri ile birleşerek müstakil anlamlı dil öğelerini temsil eden gövde halindeki lügat morfemlerini (kavram işaretlerini) oluştururlar. Bu sebeple bu gramer morfemlerine (görevli dil öğelerine) yapım ekleri adı verilir”(Akyılmaz, 2003: 13). Yapım eklerinde görülebilecek anlatım kusurları şöyle sıralanabilir:

2.7.2.7.1.1. Yanlış Yapım Eki Kullanılması

Yapım eklerinin, anlam belirsizliğine neden olmadan kelimelere eklenmesi gerekir. Aynı şekilde kelimelere yanlış yapım eklerinin eklenmesi ve yapım eklerinin kurallara uygun olarak eklenmemesi, dilbilgisi kurallarına uymadığı için anlatım bozukluğuna yol açar. Bu konuya aşağıdaki örnekler verilebilir.

Babasını iyi bir doktora **bakıtmak** gerekiyor. (baktırmak)

Alıkoyulan evrakları yarın isteyelim. (alıkonan)

Malları **pahalılatmak** enflasyona yol açar. (pahallılaştırmak)

Beni ilgilendiren senin **kazandığındır**. (kazanmandır)

Vergilerin yeni sisteme göre **toplanacağını** sağlayacaklar. (toplanmasını)

Beni en çok sevindiren senin **geldiğindir**. (gelmendir)

Tek amacımız, yurdumuza **dönmemiz** ve ülkemize yararlı olmaktır. (dönmek)

Bu yalanın ne kadar doğru **olmadığını** öğreneceğiz. (olduğunu)

Bugünkü toplantıda Nihat Bey bize çalışma arkadaşlarını **tanıştırdı**. (tanıttı)

Tek amacımız sınavı kazanmak ve iyi bir bölüme **girmemizdir**. (girmektir)

Sorun, onların bizi bu konuda iyi aydınlatmamış **olduğundan** kaynaklanıyor. (olmasından)

2.7.2.7.1.2. Eksik Yapım Eki

Kelimelere gerekli yapım eklerinin eklenmesi gerekir. Kelimelerin eksik yapım ekleriyle kullanılması, şekil bozukluğu kadar anlam bozukluğu ve belirsizliğine de neden olur. Bu da anlamda kusurların oluşmasına neden olur. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Onun bu duyarlı(**lı**)ğı tüm sanatçılara esin kaynağı oldu.

Romanın okuyucuya sağladığı faydalar say(**ıla**)mayacak kadar çoktur.

Trenden inen yolcuların giriş işlemleri yap(**ıl**)maya başlandı.

Onun en büyük ıstırabı sınavların hatalı hazırla(**n**)masıydı.

2.7.2.7.1.3. Kelimelere Fazladan Yapım Eki Eklenmesi

Yapım eklerinin eksikliği kadar fazlalığı da cümlede anlam kusuruna yol açar. Bu anlatım kusuru “Genellikle edilgenlik ya da ettirgenlik eklerinin üst üste kullanılmasından kaynaklanan bir artıklamadır”(Bilgin, 2002: 579). Ancak edilgenlik ve ettirgenlik ekleri dışında da bu bozukluk görülebilir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Dayım **bakkalcılığa** yeni başladı (bakkallığa)

Tutuklular **salınılıverdi**. (salıverildi)

Bu çocuklar, fakir bir ülkenin, savaş nedeniyle kendileriyle **ilgilenilmeyen**, gerekli eğitimi alamayan çocuklardır. (ilgilenmeyen)

Lütfen cep telefonlarını kapaltınız. (kapatınız)

Bence bu konuda onun haklı olduğunu düşünmüyorum. (ben)

2.7.2.7.2. Çekim Eklerinde Yapılan Yanlışlar

“Bir yargıyı bildirmek üzere tek başına kullanılan çekimli bir eyleme veya çekimli bir eylemle kullanılan sözcükler dizisine tümce denir”(Hatipoğlu, 1982: 99). Cümle içerisinde kelimelerin istenen görevleri üstlenebilmeleri için çekim eklerine büyük ihtiyaç vardır. Çekim ekleri yapım eklerinin aksine, kelimelerin anlamını değiştirmeyen eklerdir; ancak kelimeler çekim ekleri vasıtasıyla cümlede görev alabilirler. Bu nedenle çekim eklerinin uygun bir şekilde kelimelere getirilmesi gerekmektedir; ancak çekim ekleri de yapım ekleri gibi kelimeye istenen şekilde yerleştirilmez, eksik yerleştirilirse anlatım kusuru meydana gelir. Çekim eklerinde görülebilecek anlatım bozuklukları şöyle gruplandırılabilir:

2.7.2.7.2.1. Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar

En fazla kullanılan çekim eki hâl ekleridir. İsimler bu ekler vasıtasıyla cümlede kendilerinden beklenen işlevleri büyük oranda yerine getirirler. “Varlıkların birbirleriyle olan hareket ve oluş ilişkileri dilde bu ilişkileri kurabilecek vazife unsurlarının oluşmasına yol açmıştır. Bu unsurlar dilin yapısına göre ekler (bitişen vazife unsurlar) şeklinde olabileceği gibi kelimeler (ayrık vazife unsurlar) şeklinde veya bunların bir birleşimi şeklinde de görülebilirler. Türkçede de birçok dilde olduğu gibi bu ilişkileri kurabilecek hem ekler hem de kelimeler mevcuttur. Bu ilişkileri kurmaz üzere isimlere getirilen ekler “isimlerin hale göre çekim ekleri” diyoruz”(Gemalmaz, 1995: 273). Hâl ekleri isimlere cümle içerisinde çeşitli görevler yükler; ancak hâl ekleri imlâ kurallarına uygun olarak kelimeye eklenmezse anlatımda sorunlar başlar. Bu nedenle bu anlatım bozuklukları “Hâl eklerinin yanlış kullanılması demektir”(Korkmaz, 2003). Buna göre hâl eklerinin eksik kullanılması, fazla kullanılması ve yanlış yerde kullanılması anlatım bozukluğu yaratır. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Okuduklarını ezberlemek değil, **özümlemesine** sağlamak gerekir. (özümlemesini)

Öğrencilerin **projelerine** ilgilenmek gerekir. (projeleriyle)

Eser(**de**), başarıya götüren yollar bir bir anlatılır.

Anlattığım **olayları** garip ve yanlış görülebilir. (olaylar)

Hepinizi başarılar dilerim. (hepinize)

Sana çok iyi tanıdığımı söyleyebilirim.(seni)

Hepinizi iyi akşamlar dilerim. (hepinize)

Ayrıca “çokluk anlatan belgisiz sıfatlarla kurulan tamlamalarda tamlayana çoğul eki getirilmesi”(Bilgin, 2002: 592) anlatım bozukluğuna yol açar.

Birçok **insanlar** sabahları erken uyanır. (insan)

Yüzlerce **kuşlar** bu sene geç göçtü. (kuş)

Ayrılma hali eki olan “-den” ekinin yanlış kullanılması da anlatım bozukluğuna yol açar.

Söylediklerimden hep aksini yaparsın zaten. (söylediklerimin)

Hava kirliliğinin nedenlerinden biri yeşil alanların **azlığındandır**. (azlığıdır)

2.7.2.7.2.2. Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar

Tamlama ekleri iki türdür: ilgi, iyelik. İlgi ekleri; isimlerin diğer isimlerle ilgisini gösteren, isim tamlamalarında daha çok tamlayan konumunda bulunan ektir. “Ad çekiminde kullanılan iyelik ekleri, adları yalnızca ait ya da bağlı oldukları başka adlara ve kişi kavramlarına bağlayarak, onların belirtme öbekleri kurmalarını sağlar. Böylece kapsam bakımından tek adların bildirdiklerinden pek farklı olmayan kavramların bildirilmesinde adların kullanılmasına yardımcı olurlar”(Koç, 2002: 430). İyelik ekleri daha çok tamlanan konumunda bulunur. İlgi ve iyelik ekleri isimlerin, anlam ve şekil bakımından bir bütün olarak cümle içerisinde faaliyet

görmelerini sağlar. Bu eklerin eksik, fazla ve yanlış yerde kullanılması durumunda cümle içinde isimler kendilerine verilen görevleri yerine getiremeyecektir. Bu da anlatım bozukluğuna neden olur. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Her insan(**ın**) vatanın yararına çalışması kaçınılmazdır.

Yazarımız(**ın**) köy yaşamıyla ilgilenmeleri toplumumuz açısından çok yararlıdır.

Ucu yırtık **paraların** merkez bankası dâhil hiçbir yerde işlem görmüyor. (paralar)

Sanatçı(**nın**) okuru sarıveren anlatımı çağdaşlarında görülmez.

Bunlar, ünlü ressamın birer güzel **tablolarıdır**. (tablosudur)

Her ülke(**nin**), dünya devletleri arasında önemli bir yer edinmek için, ekonomik açıdan gelişmesi gerekir.

Sanatçı(**nın**), topluma yararlı bir kişi olmak için, eserinde mutlaka toplum sorunlarına yer vermelidir.

Bütün **yemekleri** hazırlayıp bir kenara koyulmalıdır. (yemekler)

Yazılan konular, geçen yılın hazırlanan ama; öğrenciye verilmeyen **konulardır**. (konulardır)

Sanki **kabahatleri** bendeymiş gibi davrandı.(kabahat)

Gördüğün **çocukları**mın hepsi benimdi (çocukların)

Bizim **köyümüz** oldukça güzel. (köy)

2.7.2.7.2.3. Soru Ekinin Yanlış Kullanımı

“Soru, ismin soru ifade eden kategorisidir. Dillerde soru ses tonundan kelimelerin yer değiştirmesine kadar çeşitli şekillerde karşılır”(Ergin, 2000: 213). Soru ekleri isimlere de fiillere de gelebilir; ancak soru ekinin yanlış yerde kullanılmasından ve diğer sebeplerden dolayı anlatım bozukluğu meydana gelebilir. Soru ekleri cümle içerisinde kelimenin durumuna göre eksiz, ekli olarak bulunabilir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Eve akşam **gelirsiniz mi?** (gelir misiniz)

Bu halimle seyircinin karşısına çıksam **güler miler?** (gülerler mi)

Bir türlü okuyamadım, anlıyorsun mu? (anlıyor musun)

2.7.2.8. Dizgi Bozukluğu

Metinlerin yazılıp baskıya verilmeden önce son kez gözden geçirilmesi gerekmektedir. Kelimelerin bünyesindeki her sesin bir görevi vardır. Kelimede meydana gelebilecek fazla ya da esik bir ses, anlatımı değiştirebilir. Aynı şekilde kelimeye konmayan bir noktalama işareti de anlamı değiştirebilir. Bu da anlatım bozukluğuna neden olur. Bu nedenle metinde görülebilecek bir dizgi bozukluğu yazarı güç durumda bırakabilir.

2.7.2.9. Argo İfade ve Yerel Dil Kullanmak

“Cümle, en yalın bir tanımla, isteğimizi anlatmaya yarayan bir yargı birimidir”(Özdemir, 1967: 292). Bu yargı biriminde kulağı tırmalayacak, ahlâkı zedeleyecek, insanları küçük düşürecek bir anlatımın olması anlamı zenginleştirmez. Anlamı zenginleştirmeyen bu kelime yığınlarını kullanmaktansa, bunun daha güzel ibaresi olan kelimeleri kullanmak insan ilişkilerinin sağlıklı gelişimi ve psikolojisinin dengeli olması açısından daha faydalıdır. Bu kötü kelimelere genel olarak argo veya küfür denir. Bu tür kelimelerin cümlede kullanılması anlatım bozukluğu olarak kabul edilir. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

Ben onun ağzına ...

Bırak şu herifi!

Şimdi **manyaklarla** uğraşamam.

2.7.2.10. Yazı Başlığı

“Cümle bir hüküm bildirmek için kullanılan en geniş ve en büyük kelime grubudur”(Karaörs, 1993: 36). Kelimelerin imlâ kurallarına göre sıralanmasıyla oluşan bir metnin en önemli unsurlarından biri de başlıktır. Özellikle öğrencilerde yazıya başlık koyma konusunda sorunlar vardır. Metnin başlığı, yazıyı özetler. Başlıkla metin arasında sıkı bir ilişki vardır. Başlıksız bir yazı anlatım bakımından sorunlar oluşturur. Ayrıca başlığın yazımında da sorunlar göze çarpar. Başlıktaki kelimelerin ya tamamı ya da sadece ilk harfleri büyük yazılmalıdır. Başlığı oluşturan kelimelerin sadece ilk harflerinin büyük yazılması durumunda aradaki “ve, ile” gibi bağlaçların ilk harfi büyük yazılmaz. Başlığın bir kısmının büyük bir kısmının küçük harflerle yazılması da anlatım bozukluğu oluşturur. Bununla birlikte bir yazıda başlığın hiç kullanılmaması daha büyük sorunlara yol açar.

2.7.2.11. İmlâ Yanlışları

Daha önceki bölümlerde imlâ kuralları detaylı bir şekilde ele alındığı için burada tekrar üzerinde durulmayacaktır. Bir yazıda imlâ kurallarının ihlal edilmesi anlatım bozukluğuna neden olur. Ayrıca bu imlâ kurallarının yanında yöresel söyleyişlerin yazıya geçirilmesi de anlatım kusuru yaratır. Bu noktada “Sosyal tabakadan gelen öğrencilerin fonetik bakımından gösterdikleri farklılıkların yazılı anlatımlara yansması onların başarılarını da olumsuz olarak etkilemektedir”(Yılmaz, 1974: 59). Öğrencilerin yöresel söyleyişlerini yazıya aktarmalarının yanında, yanlış olarak yazdıkları kelimeler de anlatım bozukluğuna neden olur. “Bu yanlışlar genellikle başka dillerden Türkçeye girmiş sözcüklerin okunmasında, yazılmasında ve söylenmesinde görülür. Çoğunlukla yabancı sözcüklerin anlamının tam ve doğru olarak bilinmemesinden ileri gelir. Anlamı tam ve doğru olarak bilinmeyen yabancı sözcüklerin yerine Türkçelerinin seçilmesi anlatımın doğru ve açık olmasını sağlar.

Aşağıda bu tür sözcüklerin bir kısmının yanlış ve doğru şekilleri liste halinde verilmiştir.

Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru
adele	adale	örneyin	örneğin
afaroz	aforoz	râkip	rakip
arazöz	arozöz	sezeryan	sezaryen
asvalt	asfalt	silüet	siluet
âyar	ayar	şevkat	şefkat
eyitim	eğitim	tarikater	tarîkatler
hâtırâ	hâtıra	tafsiye	tasfiye
herkez	herkes	teşfik	teşvik
hîbe	hibe	Türkiya	Türkiye
ihtibaren	itibaren	vâhim	vahim
kavonoz	kavanoz	yalnış	yanlış
klavuz	kılavuz	yanlız	yalnız
lağzım	lazım	mahfetmek	mahvetmek
mefta	mevta	meşgâle	meşgale
muaffak	muvaffak”(Pilancı: 2006).		

2.7.2.12. Noktalama Yanlışları

Noktalama işaretlerinin kullanımı da daha önceki bölümlerde ele alındığı için tekrar üzerinde durulmayacaktır. Bir cümlede noktalama işaretlerinin kullanımına uyulmaması anlamda belirsizliğe, karmaşaya neden olabilir. Bir cümlede noktalama işaretlerine uyulmaması, anlatım bozukluğuna neden olabilir; ancak noktalama işaretlerinin kullanımında en çok virgölün kullanımında hata çıkmaktadır. Virgölün kullanımındaki karşılaşılan en büyük sorun, adlaşmış sıfattan sonra kullanılan isimlerin bulunduğu cümlede görülür. Bu tür cümlelerde anlam belirsizliği ortaya çıkmaktadır. Bu tür yanlışlıkları gidermek için adlaşmış sıfatla isim arasına virgöl konmalıdır. Bazı durumlarda virgöl konmaz. Böyle durumlardaki belirsizlik anlatım kusuru olarak görülmemelidir. Aşağıdaki cümleler bu tür anlatım bozukluklarına iyi birer örnektir.

Satıcı kadına seslendi.

Yabancı dükkânda elbise bulamadı.

Genç doktora şikâyetini anlattı.

Gürültüden ürktüğü için Ali Ağa eşeğine yollu küfürler savurdu.

İhtiyar arkadaşıyla gitti.

Küçük çam ağacını dikti.

Benim gibi çalışmazsan kazanamazsın.

Kadın şoförü çağırdı.

Avukat hanım kardeşini arıyor.

Yine virgölün kullanımına yönelik olarak “Belirtili tamlamanın tamlayanı ile tamlananı arasına tamlayanı düşmüş bir başka belirtili tamlama girdiğinde tamlayanın virgülle ayrılması, anlamda belirsizliğe yol açabilir”(Bilgin: 2002: 597).

Yeliz Hanımın önüne koyduğu yemeği silip süpürdü.

Yeliz Hanımın önüne, koyduğu yemeği silip süpürdü.

Anlatım bozukluklarına dikkat edilmesi güçlü bir Türkçe için zorunluluktur. Dilin kalıcı olmasını ve kültürel değerleri gelecek kuşaklara aktarılmasını ve böylece milletlerin devamını sağlayan, yazılı anlatımdır. Eğer dil yazıya geçirilmezse istenen gelişime ulaşamaz. Yazılı anlatımda meydana gelecek bir kusur dilin gelişimini sekteye uğratacaktır.

III. BÖLÜM

3.1. Araştırma Yöntemi

Yöntem, tasarlanan amaçları gerçekleştirmek için girişilen yollara denir. Teknik ise yöntemi gerçekleştirmek için izlenen yoldur. Yöntem bir bakıma stratejileri gerçekleştirmeye yarar. Yöntemsiz bir eylem, plansız bir eylem yığından başka bir şey değildir. Ayrıca etkili yöntemler de kullanılmayınca hedeflerin gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle araştırmamızda etkili bir yöntem ve teknik belirlemeye çalıştık. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen imlâ, noktalama ve anlatım bakımından görülen hataların düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim tekniklerinin etkililiği ölçülmüştür. Buna göre bu bozuklukların giderilmesinde düzeltme işlemi yapılmıştır. Yazılı anlatımda görülen hatalar sürekli yazmak suretiyle azaltılabilesine karşın bu, düzeltme işlemi bir yöntemle sistemleştirilmezse kalıcı olmaz. “Yazılı anlatım becerisini öğrenciler ancak kendileri yazarak kazanabilirler. Öte yandan çok seyrek de olsa öğrencilerin yazdıkları yazıların onların yazılı anlatımlarını geliştirmeye hizmet edebilmesi, öğrencilerinin yazılarındaki yanlışlarını bilmelerine ve yanlışlarının ne olduğunu görmelerine bağlıdır. Sadece kompozisyonlarında aldıkları notların, o da aradan çok uzun süre geçtikten sonra öğrencilere duyurulduğu, yapılan yanlışlıkların belirtilerek düzeltildiği ya da düzeltilmediği bugünkü genel uygulama biçiminin yazılı anlatım becerisini geliştirmede pek etkili olmadığı söylenebilir”(Uça, 2003: 71). Düzeltme çalışmaları çok çeşitli olabilmektedir. Düzeltme çalışmalarını, öğrencilerin yaptıkları hataları görmelerini sağlamak olarak da değerlendirmek mümkündür. Düzeltme çalışmalarında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle sıralayabiliriz:

“1. Öğretmen düzeltme yaptığı kâğıdın kime ait olduğunu düzeltmeyi yaptıktan sonra öğrenmeli.

2. Düzeltme esnasında objektif olunmalı.

3. Düzeltme için ortak kriterlere uyulmalı.

4. Yanlış yapan öğrencinin yanlışını yüzüne vurmamalı, doğrusu çok olan öğrenciyi de pohpohlayacak düzeyde övmemeli.

5. “Bu yanlışlardan dolayı zayıf aldın.” Demek yerine “Bu konuda noksanların var, bu konularda iyisin, dolayısıyla notun şu...” şeklinde konuşulmalı”(Yıldız vd., 2006: 235).

Biz bu araştırmada düzeltme çalışmaları olarak ipucu ve geri bildirim seçtik. Buna göre “En genel anlamıyla dönüt (feedback) ve düzeltme; “öğrenciye neyi, ne kadar öğrendiği, daha neleri öğrenmesi gerektiği ve eksik öğrenmelerini tamamlamak için nelerden, nasıl yararlanabileceği yolunda açıklamaları kapar”(Sever, 2004: 45). Geri bildirim dönüt-düzeltilme de denebilir. İpucu ise öğrencilere, hedef doğrultusunda doğru yoruma, bilgiye vb. ulaşılması için verilen küçük işaretlerdir. İpuçlarının özellikle derslerde büyük faydası vardır. “Öğrencilerin özelliklerine, bedensel ve zihinsel gelişim düzeylerine uygun olarak verilen ipuçlarının, eğitim durumlarında, “dikkati hedef davranışlarla ilgili uyarıcılar üzerinde toplama”, “öğrenciyi hedeften haberdar etme”, “hedef davranışlarla ilgili ön bilgileri hatırlatma”, “öğrencilerin derse katılımlarını sağlama”, “öğrenme güçlüğü çekilen yerlerde kavramayı kolaylaştırma” gibi temel işlevlerden söz edilmektedir”(Sönmez, 1986: 169-170).

3.1.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, örnekleme giren sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında noktalama işaretleri, anlatım bozuklukları ve imlâ kurallarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için bu öğrencilere kompozisyon sınavları uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine klasik yöntemin dışında tam öğrenme kuramında kullanılan ipucu ve geri bildirim teknikleri uygulanmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencilerine sınav kâğıtları verilip gerekli ipuçlarında ve geri bildirimlerde bulunulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerine ise klasik yöntem uygulanmıştır. Bu nedenle bu gruptaki öğrencilere ipucu ve geri bildirimde bulunulmamıştır.

3.1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Sinop ili Türkeli ilçesindeki ilköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Sinop İli Türkeli İlçesinde bulunan Akçabük İlköğretim Okulu, Ayaz İlköğretim Okulu, Güzelkent İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Gazi Mustafa Kemal Yatılı Bölge İlköğretim Okulundaki sekizinci sınıf öğrencileri örneklemi oluşturmuştur. Örneklemde toplam 228 öğrenci yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemi ve Evreni Oluşturan Okullar ile Bu Okullara Ait Bilgiler

Sıra No	Okulun Adı	Bulunduğu Yer	Öğretim Şekli	İkamet Durumu	Sekizinci Sınıf Öğrenci Sayısı
1	Akçabük İlköğretim Okulu	İlçe Merkezine 13km Uzaklıkta Köy	Normal Öğretim	Gündüzlü	27
2	Ayaz İlköğretim Okulu	İlçe Merkezine 14km Uzaklıkta Köy	Normal Öğretim	Gündüzlü	16
3	Güzelkent İlköğretim Okulu	İlçe Merkezine 5 km Uzaklıkta Belde	Normal Öğretim	Gündüzlü	52
4	Atatürk İlköğretim Okulu	İlçe Merkezinde	Normal Öğretim	Gündüzlü	65
5	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	İlçe Merkezinde	Normal Öğretim	Gündüzlü	20
6	Gazi Mustafa Kemal YİBO	İlçe Merkezinde	Normal Öğretim	Gündüzlü	48

Araştırmaya ilçe merkezindeki üç okul ve ilçe merkezine bağlı beldeden bir okul ile iki köy okulu seçilmiştir. Böylece araştırmaya altı ilköğretim okulu dâhil edilmiştir. İlköğretim okullarının tamamı normal eğitim-öğretim vermektedir. İki kademeli olarak eğitim verilen bir okul yoktur. Araştırmanın sağlıklı olması açısından okullar karma olarak beldeden, köyden ve ilçe merkezinden seçilmiştir. Ayrıca yatılı olarak eğitim-öğretim yapan bir okul da araştırmaya dâhil edilmiştir.

Böylece araştırma sonuçlarının belli olgulara göre şekillenmesi engellenmiştir. Okullar arası ekonomik, sosyal yönden farklılıklar vardır. Bu nedenle araştırmanın homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

3.1.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri inceleme tekniği uygulanmıştır. Bu amaçla örnekleme giren sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki noktalama işaretleri, anlatım bozuklukları ve imlâ kurallarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için bu öğrencilere kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırma kapsamına giren öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna Akçabük İlköğretim Okulu ve Ayaz İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencilerinden 43 kişi alınmıştır. Kontrol grubuna da Güzelkent İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Gazi Mustafa Kemal Yatılı Bölge İlköğretim Okullarından toplam 185 öğrenci seçilmiştir.

Araştırma için öğrencilere üçer kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin kompozisyonlarındaki imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları hatalarının hangi seviyede oldukları tespit edilip onlara kâğıtlar geri verilmiştir. Kâğıtlar deney grubu öğrencilerine geri verilirken, öğrencilerin yaptıkları yanlışlar öğrencilere tek tek gösterildi; ancak sadece deney grubu öğrencilerine gerekli ipucu ve geri bildirimlerde bulunulmuştur. Bu sayede öğrencilere verilen ipucu ve geri bildirimin etkisi araştırılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine klasik yöntem uygulanmıştır. Bu uygulama, onar gün ara ile toplam üç kez tekrarlanmıştır.

Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar istatistiksel tekniklerle, bilgisayar ortamında incelenmiş ve bu yazılarla ilgili gerekli yorumlarda bulunulmuştur. Bu amaçla Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. İlerleyen bölümlerde bu amaca yönelik bulgular, yorumlar, sonuçlar ve önerilere yer verilecektir.

IV. BÖLÜM

4.1. Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmamızda, sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ile bu sorunların düzeltilmesinde geri bildirim ve ipucunun etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamına Sinop ili Türkeli ilçesinde bulunan Akçabük İlköğretim Okulu, Ayaz İlköğretim Okulu, Güzelkent İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Gazi Mustafa Kemal Yatılı Bölge İlköğretim Okullarındaki sekizinci sınıf öğrencileri alınmıştır.

Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki bölüme ayrılan öğrencilere üçer defa toplam 684 kompozisyon yazdırılmıştır. Örneklemeye giren bütün öğrencilere yazılı anlatımla ilgili, birinci kompozisyon olarak “trafik kazasının zararları” konulu bir karikatür yorumlatma; ikinci kompozisyon olarak kavram haritası yoluyla “baharın gelişi” konulu bir yazı; üçüncü kompozisyon olarak da yarım bırakılan bir hikâyeyi devam ettirme çalışması yaptırılmıştır. Bu tekniklerin seçilmesinde, tezde araştırılmak istenen konuyu etkileme amacı yoktur. Bunların seçilmesinin nedeni, öğrencilerin daha üretici olmalarını sağlayacak çağdaş yazdırma tekniklerinin etkisini araştırmaktır.

İlk kompozisyonda deney ve kontrol grubu öğrencilerinde görülen hatalar tespit edilmiştir. Birinci kompozisyonun sonunda deney grubu öğrencilerine yaptıkları yanlışlar geri bildirim ve ipucuyla tek tek gösterildi. Bu öğrencilerde tespit edilen ses olayları, imlâ kuralları ve noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu seviyesinde görülen bilgi eksikleri giderildi. Kontrol grubu öğrencilerine hiçbir geri bildirim ya da ipucunda bulunulmadı, sınav sonucu söylenmedi ve sınavın hangi amaçla yapıldığı belirtilmedi. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerine ikinci bir kompozisyon uygulandı. İkinci kompozisyonlarda da imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozuklukları seviyesindeki hatalar tek tek tespit edildi. Tespit edilen hatalar sadece deney grubu öğrencilerine detaylı bir şekilde gösterildi.

Öğrencilerde karşılaşılan imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu düzeyindeki bilgi eksiklikleri giderildi. Bu konulara yönelik olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar sınıfta düzeltildi. Kontrol grubu öğrencilerine hiçbir geri bildirim ya da ipucunda bulunulmadı, sınav sonucu söylenmedi ve sınavın hangi amaçla yapıldığı belirtilmedi. Bu kompozisyonların ardından üçüncü bir kompozisyon uygulandı. Üçüncü kompozisyonun uygulanmasındaki amaç, öğrencilerin kâğıtlarında görülen düzeltilmelerde geri bildirimin ve ipucunun etkisinin kesin olarak var olup olmadığını kanıtlamaktır. Aşağıda, kompozisyonlardan elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin kâğıtlarındaki hatalar; ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu kategorilerine ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu seviyesinde toplam 919 hata tespit edilmiştir. Deney grubunda öğrenci başına ortalama 21,37 hata düşmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında ise toplam 3428 hata tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenci başına ortalama 18,52 hata düşmektedir. Görüldüğü gibi birinci kompozisyonlarda öğrenci başına düşen hata miktarı arasında anormal farklar yoktur.

Öğrencilerin hataları detaylı bir şekilde incelenecek olursa; deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarındaki ses olayları seviyesinde toplam 206 hata tespit edilmiştir. Ses olayları seviyesinde öğrenci başına ortalama 4,79 hata düşer. Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında ses olayları seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 22,41'dir. Deney grubu öğrencilerinin ses olayları düzeyinde yaptıkları hata oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 2. Deney Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Kalınlık-İncelik Uyumu (Büyük Ünlü Uyumu)	% 0	% 0	206	919
Ünlü Kalınlaşması	% 5,83	% 1,31		
Ünlü İncelmesi	% 14,08	% 3,16		
Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu (Küçük Ünlü Uyumu)	% 0	% 0		
Ünlü Düzleşmesi	% 0	% 0		
Ünlü Yuvarlaklaşması	% 0	% 0		
Ünlü Daralması	% 0,49	% 0,11		
Ünlü Genişlemesi	% 0	% 0		
Ünlü Düşmesi	% 5,83	% 1,31		
Ünlü Türemesi	% 2,91	% 0,65		
Ünlü Benzeşmesi	% 0	% 0		
Ünlü Aykırılışması	% 0	% 0		
Ünsüz Türemesi	% 0,49	% 0,11		
Ünsüz Düşmesi	% 16,99	% 3,81		
Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi)	% 3,4	% 0,76		
Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleşmesi)	% 5,83	% 1,31		
Ünsüz Aykırılışması	% 0	% 0		
Ünsüz Göçüşmesi	% 0	% 0		
Ünsüz Tekleşmesi	% 0	% 0		
Ünsüz İkizleşmesi	% 0	% 0		
Ünsüz Patlayıcılaşması (Ünsüz Süreksizleşmesi)	% 13,11	% 2,94		
Ünsüz Sızıcılaşması (Ünsüz Süreklileşmesi)	% 10,19	% 2,29		
Ünsüz Değişmesi	% 16,5	% 3,7		
Hece Düşmesi (Kaynaşma)	% 4,37	% 0,98		
Hece Türemesi	% 0	% 0		
Hece Bölünmesi	% 0	% 0		

Tabloya göre deney grubu öğrencileri birinci kompozisyonlarda ses olayları seviyesinde en fazla hatayı % 16,99'la ünsüz değişmesi konusunda yapmışlardır. Bu hatanın nedeni öğrencilerin büyük bir kısmının kelimeleri yöresel söyleyişlere göre yazmasıdır. Deney grubu öğrencileri köyde oturan öğrencilerden seçilmişti.

Deney grubu öğrencileri, ses olayları düzeyinde kalınlık-incelik (büyük ünlü uyumu), düzlük-yuvarlaklık uyumu (küçük ünlü uyumu), ünlü düzleşmesi, ünlü yuvarlaklaşması, ünlü genişlemesi, ünlü benzeşmesi, ünlü aykırılışması, ünsüz aykırılışması, ünsüz göçüşmesi, ünsüz tekleşmesi, ünsüz ikizleşmesi, hece türemesi, hece bölünmesi konularında hiç hata yapmamışlardır. Bu hataların yapılmaması, deney grubu öğrencilerinin bu konularda bilinçli olmasından kaynaklanmıyor. Öğrenciler, yazılarında bu ses olaylarına neden olacak kelime kullanmadıklarından dolayı kompozisyonlarda bu hatalar yokmuş gibi görünüyor. Aşağıda deney grubu öğrencilerinin imlâ ve noktalama seviyesinde yaptıkları hatalar verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin imlâ ve noktalama düzeyinde yaptıkları hataların toplam hata içindeki oranı % 55,38'dir. Toplam hata oranı içinde en fazla paya imlâ ve noktalama düzeyinde yapılan hatalar sahiptir. Öğrencilerin bu konuda yaptığı toplam hata sayısı 509'dur. Bu hata grubunda öğrenci başına ortalama 11,83 hata düşmektedir. Ses olayları düzeyindeki hata oranlarında deney grubu öğrencilerinin bilgisizliğinin yanında yöresel söyleyişlerin birinci kompozisyonda çok kullanılması gibi nedenler etkiliyken, imlâ ve noktalama düzeyinde yapılan hata oranlarında ise tamamen bilgisizlik etkilidir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda imlâ ve noktalama düzeyinde yaptıkları hatalar tabloyla şöyle gösterilebilir:

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
İle Kelimesinin Yazımı	% 0	% 0	509	919
-ken Ekinin Yazımı	% 0	% 0		
“Mi” Soru Ekinin Yazımı	% 0,2	% 0,11		
“Ki” Bağlacı Ve “-Ki” Ekinin Yazımı	% 0,98	% 0,54		
“De” Bağlacı Ve “-De” Ekinin Yazımı	% 16,11	% 8,92		
Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı	% 22,99	% 12,73		
Birleşik Kelimelerin Yazımı	% 4,91	% 2,72		
Yabancı Kelimelerin Yazılışı	% 0	% 0		
Kısaltmaların Yazımı	% 0	% 0		
Sayıların Yazımı	% 0,39	% 0,22		
İkilemelerin Yazımı	% 0	% 0		
Pekiştirmelerin Yazımı	% 0	% 0		
Ekfiilin (Cevher Fiil) Yazımı	% 0	% 0		
Nokta	% 15,52	% 8,6		
Virgül	% 20,63	% 11,43		
Noktalı Virgül	% 8,06	% 4,46		
İki Nokta	% 2,16	% 1,2		
Üç Nokta	% 0	% 0		
Sıra Nokta	% 0	% 0		
Ünlem İşareti	% 0	% 0		
Soru İşareti	% 1,18	% 0,65		
Tırnak İşareti	% 0,39	% 0,22		
Tek Tırnak İşareti	% 0	% 0		
Denden İşareti	% 0	% 0		
Kesme İşareti	% 2,16	% 1,2		
Parantez (Yay Ayraç)	% 0,2	% 0,11		
Yarım Parantez Yarım Ayraç	% 0	% 0		
Köşeli Parantez (Köşeli Ayraç)	% 0	% 0		
Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi)	% 3,93	% 2,18		
Uzun Çizgi	% 0,2	% 0,11		
Eğik Çizgi	% 0	% 0		
Düzeltilme İşareti	% 0	% 0		
Noktalı Çizgi	% 0	% 0		

Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda imlâ ve noktalama düzeyinde yaptıkları hatalar içinde en fazla büyük payı % 22,99'la büyük harflerin kullanımında görülen hatalar almıştır. Bunun sebebi, öğrencilerin büyük harflerin tam olarak nerelerde kullanıldığını bilmemeleridir. Büyük harflerin kullanımında görülen hatalar, daha çok virgöl, noktalı virgöl, tırnak işaretinin kullanımına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. İkinci sıradaki hata oranını ise virgölün kullanımı almıştır. Bu hata, daha çok sıralı cümlelerde tespit edilmiştir. Öğrenciler sıralı cümlede virgöl ve noktalı virgöl kullanma konusunda başarısızdır. Sınıf içerisinde bu noktalama işaretini doğru kullanan çok az kişi vardır. Noktalama işaretlerinin dışında imlâ kuralı olarak “de” bağlacının ve ekinin kullanımında görülen hatalar yekûn tutar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu “de” bağlacını kelimeye bitişik olarak yazmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda imlâ ve noktalama konusunda hata yapmadıkları noktalama işareti ve yazım kuralları konuları ise şunlardır: “ile” kelimesinin yazımı, “-ken” ekinin yazımı, yabancı kelimelerin yazılışı, kısaltmaların yazımı, ikilemelerin yazımı, pekiştirmelerin yazımı, ekfiilin (cevher fiil) yazımı, üç nokta, sıra nokta, ünlem işareti, tek tırnak işareti, denden işareti, yarım parantez (yarım ayraç), köşeli parantez (köşeli ayraç), eğik çizgi, düzeltme işareti, noktalı çizgi. Noktalama işaretlerinin ve imlâ kuralları konusunda yanlış yapılmasının en büyük nedeni bilgisizliktir. Ayrıca bilgi konusunda yeterli olan bazı öğrencilerin ise bu konuya gereken özeni göstermemeleridir. Bu konuda hata yapılmayan noktalama işareti ve imlâ kuralı konularının da olması bu görüşü çürütür gibi algılanabilir; ancak öğrenciler bu imlâ kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanacak şekilde cümleler kurmamışlardır. Eğer öğrenciler bu kuralları da cümle içinde kullansaydı hata yapabilirlerdi. Bu nedenle birinci kompozisyonundan sonra geri bildirimde ve ipucunda bulunarak hataların büyük oranda ortadan kaldırılması hedeflenmiştir.

Aşağıda ise deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda anlatım bozukluğu düzeyinde yapılan hatalar hakkında bulgulara yer verilerek, bu bulgulara göre çeşitli yorumlar yapılmıştır. Aşağıdaki toplada bu konuyla ilgili yeterli bilgi vardır:

Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Eş Ve Yakın Anlamlı Sözcüklerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması	%16,18	% 3,59	204	919
Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması	% 0,49	% 0,11		
Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler	% 14,71	% 3,26		
Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması	% 0	% 0		
Yanlış Yerde Kullanılan Sözcükler	% 1,47	% 0,33		
Mantısal Tutarsızlık	% 1,47	% 0,33		
Deyim Ve Atasözü Yanlışları	% 0	% 0		
Karşılaştırma Yanlışları	% 0	% 0		
Anlam Belirsizliği	% 0,49	% 0,11		
Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği	% 5,39	% 1,2		
Ekfiil Yanlışlığı	% 0,98	% 0,22		
Çatı Yanlışlığı	% 0,49	% 0,11		
Özne Yanlışları	% 3,43	% 0,76		
Özneyle Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması	% 0	% 0		
Özneyle Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması	% 2,45	% 0,54		
Nesne Yanlışları	% 3,43	% 0,76		
Dolaylı Tümleç (Yer Tamlayıcısı) Yanlışları	% 3,43	% 0,76		
Zarf Tümleci Yanlışları	% 1,96	% 0,44		
İsim Tamlaması Yanlışları	% 4,9	% 1,09		
Sıfat Tamlaması Yanlışları	% 0,49	% 0,11		
Yanlış Yapım Eki Kullanılması	% 4,41	% 0,98		
Eksik Yapım Eki	% 1,47	% 0,33		
Sözcüğe Fazladan Yapım Eki Eklenmesi	% 2,45	% 0,54		
Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar	% 10,78	% 2,39		
Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar	% 10,29	% 2,29		
Soru Ekinin Yanlış Kullanımı	% 0	% 0		
Dizgi Bozukluğu	% 7,35	% 1,63		
Argo İfade Ve Yerel Dil Kullanmak	% 0,49	% 0,11		
Yazı Başlığı	% 0,98	% 0,22		

Deney grubu öğrencileri birinci kompozisyonda anlatım bozukluğu konusunda çeşitli yanlışlar yapmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğu konusunda yaptığı hataların, toplam hata içindeki oranı % 22,19'dir. Öğrenciler anlatım bozukluğuyla ilgili toplam 204 hata yapmışlardır. Bu hata grubunda öğrenci başına ortalama 4,74 hata düşer. Deney grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğu seviyesinde yaptıkları hatalar diğer hatalardan daha azdır. Bu sevindirici bir durumdur. Deney grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğu seviyesinde yaptıkları hatalar içindeki en büyük orana % 16,18'le eş ve yakın anlamlı kelimelerin kullanımı sahiptir. Bu hatanın yüksek olması, kelimelerin anlamlarının tam olarak cümleye yansıtılmadığını gösterir. Deney grubu öğrencilerinin bu konuda yaptığı hataların ikinci sırasında da kelimelerle ilgili olan yanlış anlamda kullanılan kelime hatası vardır. Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda hataya düşmediği anlatım bozukluğu konularını ise; anlamca çelişen kelimelerin kullanılması, deyim ve atasözü yanlışları, karşılaştırma yanlışları, özneyle yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk uyumsuzluğunun bulunması ve soru ekinin yanlış kullanımıdır.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında karşılaşılan hatalara yer verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ses olayları seviyesinde yaptığı hata sayısı 545'tir. Bu hata grubunda öğrenci başına ortalama 2,94 hata düşer. Bu hata grubunun toplam hata içindeki oranı % 15,89'dir. Kontrol grubu öğrencileri birinci kompozisyonda en az hatayı ses olayları düzeyinde yapmışlardır. Bu hata grubunda yapılan yanlışlıklar aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Kalınlık-İncelik Uyumu (Büyük Ünlü Uyumu)	% 20,18	% 3,21	545	3428
Ünlü Kalınlaşması	% 17,8	% 2,83		
Ünlü İncelmesi	% 2,39	% 0,38		
Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu (Küçük Ünlü Uyumu)	% 1,1	% 0,18		
Ünlü Düzleşmesi	% 0,37	% 0,06		
Ünlü Yuvarlaklaşması	% 0,37	% 0,06		
Ünlü Daralması	% 2,2	% 0,35		
Ünlü Genişlemesi	% 0,18	% 0,03		
Ünlü Düşmesi	% 8,07	% 1,28		
Ünlü Türemesi	% 2,57	% 0,41		
Ünlü Benzeşmesi	% 2,02	% 0,32		
Ünlü Aykırılışması	% 0,55	% 0,09		
Ünsüz Türemesi	% 3,12	% 0,5		
Ünsüz Düşmesi	% 10,64	% 1,69		
Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi)	% 3,12	% 0,5		
Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleştmesi)	% 2,57	% 0,41		
Ünsüz Aykırılışması	% 1,47	% 0,23		
Ünsüz Göçüşmesi	% 0,55	% 0,09		
Ünsüz Tekleşmesi	% 0	% 0		
Ünsüz İkizleşmesi	% 1,28	% 0,2		
Ünsüz Patlayıcılaşması (Ünsüz Süreksizleşmesi)	% 1,83	% 0,29		
Ünsüz Sızıcılaşması (Ünsüz Süreklileştmesi)	% 2,02	% 0,32		
Ünsüz Değişmesi	% 11,01	% 1,75		
Hece Düşmesi (Kaynaşma)	% 3,67	% 0,58		
Hece Türemesi	% 0,18	% 0,03		
Hece Bölünmesi	% 0,73	% 0,12		

Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda, ses olayları düzeyinde yaptıkları hatalar içinde en büyük payı % 20,18’le büyük ünlü uyumu kuralında yapılan hatalar almıştır. Bu kuralda görülen hatalar, ünlü kalınlaşmasına ve incelmesine bağlıdır. Bu hata daha çok öğrencilerin yöresel olarak kullandıkları kelimelerde ve yabancı kelimelerin yazımında görülen hatalardan kaynaklanır. Kontrol grubu öğrencileri, birinci kompozisyonda ses olayları grubunda ünsüz tekleşmesinde hata yapmamışlardır. Hataların olmaması öğrencilerin bu konuda yetkin olmalarından kaynaklanmıyor. Öğrenciler yeri geldiğinde en basit olaylar karşısında bile şaşkın kalmaktadırlar. Aynı öğrenci, kâğıdın bir yerinde ünlü kalınlaşması kuralında hata yaparken, kâğıdın başka bir yerinde bu hataya düşmemektedir. Bilgisizliğin yanında, dikkat eksikliği de bu şaşkınlığa düşmede etkilidir.

Aşağıda kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda imlâ kuralları ve noktalama işaretleri konusunda yaptıkları hatalara yer verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri birinci kompozisyonda, imlâ kuralları ve noktalama işaretleri konusunda toplam 1838 hata yapmışlardır. Bu hata grubu içinde öğrenci başına ortalama 9,93 hata düşer. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda imlâ ve noktalama konusunda yaptığı hatanın toplam hata içindeki oranı % 53,61’tür. Görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda, imlâ ve noktalama düzeyinde yaptıkları hata oranı, toplam hata içinde en fazla paya sahiptir. Bu konuda aşağıdaki tabloda detaylı bilgiler sunulmuştur:

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonunda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
İle Kelimesinin Yazımı	% 0,05	% 0,03	1838	3428
-ken Ekinin Yazımı	% 0,05	% 0,03		
“Mi” Soru Ekinin Yazımı	% 1,31	% 0,7		
“Ki” Bağlacı Ve “-Ki” Ekinin Yazımı	% 0,65	% 0,35		
“De” Bağlacı Ve “-De” Ekinin Yazımı	% 13,22	% 7,09		
Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı	% 24,86	% 13,33		
Birleşik Kelimelerin Yazımı	% 4,52	% 2,42		
Yabancı Kelimelerin Yazılışı	% 3,86	% 2,07		
Kısaltmaların Yazımı	% 0,11	% 0,06		
Sayıların Yazımı	% 1,69	% 0,9		
İkilemelerin Yazımı	% 0,05	% 0,03		
Pekiştirmelerin Yazımı	% 0,11	% 0,06		
Ekfiilin (Cevher) Yazımı	% 0,44	% 0,23		
Nokta	% 13,11	% 7,03		
Virgöl	% 16,43	% 8,81		
Noktalı Virgöl	% 7,13	% 3,82		
İki Nokta	% 2,12	% 1,14		
Üç Nokta	% 0,16	% 0,09		
Sıra Nokta	% 0,11	% 0,06		
Ünlem İşareti	% 0,33	% 0,18		
Soru İşareti	% 1,47	% 0,79		
Tırnak İşareti	% 1,41	% 0,76		
Tek Tırnak İşareti	% 0	% 0		
Denden İşareti	% 0	% 0		
Kesme İşareti	% 1,31	% 0,7		
Parantez (Yay Ayraç)	% 0,05	% 0,03		
Yarım Parantez Yarım Ayraç)	% 0,11	% 0,06		
Köşeli Parantez (Köşeli Ayraç)	% 0	% 0		
Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi)	% 3,37	% 1,81		
Uzun Çizgi	% 0	% 0		
Eğik Çizgi	% 0	% 0		
Düzeltilme İşareti	% 1,96	% 1,05		
Noktalı Çizgi	% 0	% 0		

Öğrenciler, imlâ ve noktalama içinde en fazla yanlış büyük ve küçük harflerinde kullanımında yapmışlardır. Bu hatanın imlâ ve noktalama içindeki payı % 24,86'dır. Belki de bir yazıda en büyük yeri büyük ve küçük harflerin kullanımı tutar. Bu konuda bu kadar büyük eksikliğin yer alması öğrencilerin bilgisizliğinin yanında dikkatsizliği de etkilidir. Çünkü öğrenci bu kuralları kullanırken çelişkiye düşmektedir. Bu nedenle kuralların kullanımında görülen eksiklikleri tek bir nedene bağlamak zor olmaktadır. Öğrencilerin imlâ ve noktalama konusunda hata yapmadıkları konular ise şunlardır: tek tırnak, denden işareti, köşeli parantez (köşeli ayraç), uzun çizgi, eğik çizgi, noktalı çizgidir.

Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda imlâ ve noktalama düzeyinde hata yapmasının en büyük nedeni bilgisizliktir. Bu konuda okullarda yeteri kadar çalışma yapılıyor; ancak ya öğrenciler anlatılan konuyu anlamıyor ya bunların kullanımına gereken önemi vermiyor ya da öğretmen teorik bilgiler vererek konuyu geçiyor. Bundan sonraki bölümde anlatım bozukluğu düzeyinde yapılan hatalar ele alınacaktır.

Kontrol grubu öğrencileri birinci kompozisyonda anlatım bozukluğu düzeyinde toplam 1045 hata yapmışlardır. Anlatım bozukluğunda öğrenci başına ortalama 5,64 hata düşmektedir. Anlatım bozukluğu hatalarının toplam hata içindeki oranı ise % 30,48'dir. Aşağıdaki tabloda bu konuya ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 1. Kompozisyonunda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Eş Ve Yakın Anlamlı Sözcüklerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması	% 22,97	% 7,01	1045	3428
Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması	% 0,29	% 0,09		
Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler	% 6,51	% 1,98		
Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması	% 0,38	% 0,12		
Yanlış Yerde Kullanılan Sözcükler	% 1,91	% 0,58		
Mantısal Tutarsızlık	% 2,68	% 0,82		
Deyim Ve Atasözü Yanlışları	% 0,38	% 0,12		
Karşılaştırma Yanlışları	% 0,19	% 0,06		
Anlam Belirsizliği	% 3,35	% 1,02		
Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği	% 5,65	% 1,72		
Ekfiil Yanlışlığı	% 0,77	% 0,23		
Çatı Yanlışlığı	% 0,29	% 0,09		
Özne Yanlışları	% 2,49	% 0,76		
Özneyle Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması	% 0,48	% 0,15		
Özneyle Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması	% 3,16	% 0,96		
Nesne Yanlışları	% 1,91	% 0,58		
Dolaylı Tümleç-Yüklem Yanlışları	% 3,35	% 1,02		
Zarf Tümleci-Yüklem Yanlışları	% 1,63	% 0,5		
İsim Tamlaması Yanlışları	% 2,2	% 0,67		
Sıfat Tamlaması Yanlışları	% 1,05	% 0,32		
Yanlış Yapım Eki Kullanılması	% 2,58	% 0,79		
Eksik Yapım Eki	% 2,3	% 0,7		
Sözcüğe Fazladan Yapım Eki Eklenmesi	% 2,78	% 0,85		
Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar	% 10,05	% 3,06		
Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar	% 5,17	% 1,58		
Soru Ekinin Yanlış Kullanımı	% 1,34	% 0,41		
Dizgi Bozukluğu	% 4,21	% 1,28		
Argo İfade Ve Yerel Dil Kullanmak	% 0,19	% 0,06		
Yazı Başlığı	% 9,76	% 2,98		

Kontrol grubu öğrencileri birinci kompozisyonda, anlatım bozukluğunda en büyük hatayı % 22,97 oranıyla eş ve yakın anlamlı sözcüklerin aynı cümle içinde kullanılmasında yapmışlardır. Hâl eklerinin ve yazı başlığının kullanımında da kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencilerine göre daha fazla hata yapmışlardır. Öğrenciler, kelimelerin eş anlamlılarını bilmektedir; ancak buna rağmen eş anlamlı kelimeleri cümle içerisinde kullanmaktadırlar. Ayrıca eş ve yakın anlamlı kelimelerin aynı cümle içerisinde kullanılmasının yanında, cümle içinde aynı anlam görevini taşıyan kelimelerin sıkça kullanıldığı da görülmektedir. Kontrol grubu öğrencileri birinci kompozisyonda, hâl eklerinin kullanımı konusunda oldukça hata yapmışlardır. Bu hata, daha çok yanlış hâl eki kullanmaktan kaynaklanmıştır. Yazı başlığı hataları da sınavda büyük yer tutar. Bu hata daha çok başlığın konmaması şeklinde karşımıza çıkar. Ayrıca öğrenciler başlığın bir kısmını küçük harfle bir kısmını da büyük harflerle yazmaktadırlar.

Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonda, anlatım bozukluğu düzeyinde hata yapmadığı bir konu yoktur. Birinci kompozisyonda en az hata yapılan konular ise şunlardır: % 0,19'la argo ifade ve yerel dil kullanma ile karşılaştırma yanlışlıkları, % 0,29'la yardımcı eylemlerin gereksiz kullanılması ve çatı yanlışlığı, % 0,38' anlamca çelişen kelimelerin kullanılması ile deyim ve atasözü yanlışlığı, %0,48'le özneye yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk uyumsuzluğunun bulunması, % 0,77 ile de ekfiil yanlışlığıdır.

Örnekleme giren öğrencilere, uygulanan birinci kompozisyondan sonra ikinci bir kompozisyon uygulanmıştır. Birinci kompozisyondan sonra sadece deney grubu öğrencilerine geri bildirim ve ipucunda bulunulmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonda yaptıkları hatalar aşağıdaki tabloda geniş bir şekilde sunulmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarından çeşitli bulgular elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kâğıtlarındaki ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu kategorilerinden toplam 460 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında tespit edilen hata sayısı 919'dur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin birinci ile ikinci kompozisyonları arasında toplam 459 hata azalmıştır. Bu da toplam hatada % 49,94

oranında bir azalmaya tekabül etmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kişi başına ikinci kompozisyonda 10,69; birinci sınavda 21,37 hata düşmektedir. Görüldüğü gibi deney grubu öğrencinin birinci ile ikinci kompozisyon arasında muazzam farklar vardır. Genel olarak ve kişi başına düşen hata sayısında neredeyse yarı yarıya bir azalma göze çarpar. Deney grubu öğrencilerinin toplam hatalarında bir düşüş gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında görülen ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu düzeyindeki hata oranları ve birinci kompozisyonla ikinci kompozisyonda arasındaki azalma oranları aşağıdaki tablolarda detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Öğrencilerin hataları detaylı bir şekilde incelenecek olursa; deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında ses olayları seviyesinde toplam 108 hata tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında ses olaylarında 206 hata vardı. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ses olayları alt bölümünde birinci ile ikinci kompozisyonları arasındaki fark 98'dir. Buna göre birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki azalma oranı % 47,57'dir. Ayrıca ikinci kompozisyonda, ses olaylarında öğrenci başına 2,51 hata düşer. Bu rakam birinci kompozisyonda 4,80'di. Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında ses olayları seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki oranı % 23,47'tür. Bu oran birinci kompozisyonda % 22,41'di. Görüldüğü gibi öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında ses olayları seviyesinde görülen hataların genel hatalar içindeki oranı birinci kompozisyona göre artmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonda ses olayları düzeyinde yaptıkları hata oranları ve birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 8. Deney Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Kalınlık-İncelik Uyumu (Büyük Ünlü Uyumu)	% 14,81	% 3,48	% 7,77	108	460
Ünlü Kalınlaşması	% 15,74	% 3,7	% 2,42		
Ünlü İncelmesi	% 12,04	% 2,83	% -7,77		
Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu (Küçük Ünlü Uyumu)	% 0	% 0	% 0		
Ünlü Düzleşmesi	% 1,85	% 0,43	% 0,97		
Ünlü Yuvarlaklaşması	% 0,93	% 0,22	% 0,49		
Ünlü Daralması	% 1,85	% 0,43	% 0,48		
Ünlü Genişlemesi	% 0	% 0	% 0		
Ünlü Düşmesi	% 1,85	% 0,43	% -4,86		
Ünlü Türemesi	% 0	% 0	% -2,91		
Ünlü Benzeşmesi	% 0,93	% 0,22	% 0,49		
Ünlü Aykırılışması	% 0	% 0	% 0		
Ünsüz Türemesi	% 1,85	% 0,43	% 0,48		
Ünsüz Düşmesi	% 8,33	% 1,96	% -12,62		
Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi)	% 0	% 0	% -3,4		
Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleştmesi)	% 4,63	% 1,09	% -3,4		
Ünsüz Aykırılışması	% 0	% 0	% 0		
Ünsüz Göçüşmesi	% 0	% 0	% 0		
Ünsüz Tekleşmesi	% 0,93	% 0,22	% 0,49		
Ünsüz İkizleşmesi	% 0	% 0	% 0		
Ünsüz Patlayıcılaşması (Ünsüz Süreksizleşmesi)	% 13,89	% 3,26	% -5,83		
Ünsüz Sızıcılaşması (Ünsüz Süreklileştmesi)	% 0	% 0	% -10,19		
Ünsüz Değişmesi	% 15,74	% 3,7	% -8,25		
Hece Düşmesi (Kaynaşma)	% 3,7	% 0,87	% -2,43		
Hece Türemesi	% 0	% 0	% 0		
Hece Bölünmesi	% 0,93	% 0,22	% 0,49		

Deney grubu öğrencileri ikinci kompozisyonda, ses olaylarında en fazla hatayı % 15,74'le ünlü kalınlaşması ve ünsüz değişmesi konularında yapmışlardır. Öğrenciler birinci kompozisyonda da en fazla hatayı % 16,99'la ünsüz değişmesinde yapmışlardır. Öğrencilerin hata yapmadığı konular şunlardır: düzlük-yuvarlaklık uyumu (küçük ünlü uyumu), ünlü genişlemesi, ünlü türemesi, ünsüz benzeşmesi (ünsüz ötümsüzleşmesi), ünsüz aykırılışması, ünsüz göçüşmesi, ünsüz ikizleşmesi, ünsüz sızıcılışması (ünsüz süreklileşmesi), hece türemesi.

Ses olayları konusunda, birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranlarına baktığımızda arada olağan üstü bir fark göze çarpar. Bu iki sınav arasında azalan ve artan konular farklılaşmakla beraber, konulardaki hata sayılarında büyük bir azalma dikkati çeker. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile ikinci kompozisyonlarında en büyük azalma % 12,62'yle ünsüz değişmesi konusunda yaşanmıştır. Bunun sebebi, öğrenci hatalarının birinci kompozisyon sonunda detaylı bir şekilde gösterilmesi ve bu konudaki bilgi eksiklerinin giderilmesidir. Değişim tespit edilmeyen konular ise şunlardır: ünlü genişlemesi, ünlü aykırılışması, ünsüz göçüşmesi, ünsüz ikizleşmesi, hece türemesi. Bazı konularda ise artış yaşanmıştır. Buna göre en fazla artış % 7,77'yle kalınlık-incelik uyumu (büyük ünlü uyumu) konusunda yaşanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında imlâ ve noktalama konusunda da birtakım tespitler ortaya konmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinde, imlâ ve noktalama seviyesinde toplam 266 hata tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında imlâ ve noktalamada toplam 509 hata vardı. Deney grubu öğrencilerinin birinci ile ikinci kompozisyonu arasındaki fark 243'tür. Buna göre birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki azalma oranı % 47,74'dir. İmlâ ve noktalama konusunda genel bir azalma göze çarpar. Ayrıca ikinci kompozisyonda öğrenci başına 6,13 hata düşer. Bu rakam birinci sınavda 11,83'tü. Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında imlâ ve noktalama seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 57,82'dir. Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarda, imlâ ve noktalama düzeyinde yaptıkları hata oranları ve birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
İle Kelimesinin Yazımı	% 0	% 0	% 0	266	460
-ken Ekinin Yazımı	% 0	% 0	% 0		
“Mi” Soru Ekinin Yazımı	% 0,75	% 0,43	% 0,19		
“Ki” Bağlacı Ve “-Ki” Ekinin Yazımı	% 2,26	% 1,3	% 0,2		
“De” Bağlacı Ve “-De” Ekinin Yazımı	% 13,91	% 8,04	% -8,84		
Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı	% 16,17	% 9,35	% -14,54		
Birleşik Kelimelerin Yazımı	% 6,02	% 3,48	% -1,77		
Yabancı Kelimelerin Yazılışı	% 0	% 0	% 0		
Kısaltmaların Yazımı	% 0	% 0	% 0		
Sayıların Yazımı	% 0	% 0	% -0,39		
İkilemelerin Yazımı	% 0,38	% 0,22	% 0,2		
Pekiştirmelerin Yazımı	% 0,38	% 0,22	% 0,2		
Ekfülin (Cevher) Yazımı	% 0	% 0	% 0		
Nokta	% 11,65	% 6,74	% -9,43		
Virgöl	% 28,2	% 16,3	% -5,9		
Noktalı Virgöl	% 7,52	% 4,35	% -4,13		
İki Nokta	% 0,75	% 0,43	% -1,77		
Üç Nokta	% 0	% 0	% 0		
Sıra Nokta	% 0	% 0	% 0		
Ünlem İşareti	% 0,75	% 0,43	% 0,39		
Soru İşareti	% 0,75	% 0,43	% -0,79		
Tırnak İşareti	% 0	% 0	% -0,39		
Tek Tırnak İşareti	% 0	% 0	% 0		
Denden İşareti	% 0	% 0	% 0		
Kesme İşareti	% 3,76	% 2,17	% -0,2		
Parantez (Yay Ayraç)	% 0	% 0	% -0,2		
Yarım Parantez Yarım Ayraç)	% 0	% 0	% 0		
Köşeli Parantez (Köşeli Ayraç)	% 0	% 0	% 0		
Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi)	% 5,64	% 3,26	% -0,98		
Uzun Çizgi	% 0	% 0	% -0,2		
Eğik Çizgi	% 0	% 0	% 0		
Düzeltilme İşareti	% 1,13	% 0,65	% 0,59		
Noktalı Çizgi	% 0	% 0	% 0		

Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında, imlâ ve noktalama konusunda en fazla hata % 28,2'yle virgülün kullanımında tespit edilmiştir. Öğrenciler birinci kompozisyonda da en fazla hatayı % 28,2'yle bu konuda yapmışlardı. Öğrenciler, ikinci sınavda şu konularda hiç hata yapmamışlardır: “ile” kelimesinin yazımı, -ken ekinin yazımı, yabancı kelimelerin yazılışı, kısaltmaların yazımı, sayıların yazımı, ekfiilin (cevher) yazımı, üç nokta, sıra nokta, tırnak işareti, tek tırnak işareti, denden işareti, parantez (yay ayraç), yarım parantez yarım ayraç), köşeli parantez (köşeli ayraç), uzun çizgi, eğik çizgi, noktalı çizgi.

İmlâ ve noktalama konusunda, birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranlarına baktığımızda arada olağanüstü bir azalma vardır. Bu konuda birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki en büyük azalma % 14,54'le büyük-küçük harflerin kullanımında yaşanmıştır. Bu konuda “ile” kelimesinin yazımı, -ken ekinin yazımı, yabancı kelimelerin yazılışı, kısaltmaların yazımı, ekfiilin (cevher) yazımı, üç nokta, sıra nokta, tek tırnak işareti, denden işareti, yarım parantez yarım ayraç), köşeli parantez (köşeli ayraç), eğik çizgi, noktalı çizgi konularında hiç azalma görülmemiştir. Buna mukabil bazı değişimde artış da yaşanmıştır. Buna göre en fazla artış % 0,59'le düzeltme işaretinde yaşanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında, anlatım bozukluğu konusunda da birtakım tespitler ortaya konmuştur. Buna göre öğrencilerde anlatım bozukluğu seviyesinde toplam 86 hata tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında, anlatım bozukluğunda toplam 204 hata vardı. Buna göre deney grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğunda birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki fark 118'dir. Öğrencilerin anlatım bozukluğunda büyük bir azalma göze çarpar. Buna göre birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki azalma oranı % 57,84'dür. Ayrıca anlatım bozukluğu konusunda, ikinci kompozisyonda öğrenci başına 2 hata düşer. Bu rakam birinci sınavda 4,74'tü. Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında anlatım bozukluğu seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 18,69'dir. Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarda anlatım bozukluğu düzeyinde yaptıkları hata oranları ve birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Eş Ve Yakın Anlamli Sözcüklerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması	% 29,07	% 5,43	% -3,93	86	460
Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması	% 2,33	% 0,43	% 0,49		
Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler	% 4,65	% 0,87	% -12,75		
Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması	% 1,16	% 0,22	% 0,49		
Yanlış Yerde Kullanılan Sözcükler	% 0	% 0	% -1,47		
Mantısal Tutarsızlık	% 2,33	% 0,43	% -0,49		
Deyim Ve Atasözü Yanlışları	% 0	% 0	% 0		
Karşılaştırma Yanlışları	% 0	% 0	% 0		
Anlam Belirsizliği	% 1,16	% 0,22	% 0		
Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği	% 3,49	% 0,65	% -3,92		
Ekfiil Yanlışlığı	% 0	% 0	% -0,98		
Çatı Yanlışlığı	% 0	% 0	% -0,49		
Özne Yanlışları	% 4,65	% 0,87	% -1,47		
Özneyle Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması	% 0	% 0	% 0		
Özneyle Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması	% 4,65	% 0,87	% -0,49		
Nesne Yanlışları	% 1,16	% 0,22	% -2,94		
Dolaylı Tümleç (Yer Tamlayıcısı) Yanlışları	% 3,49	% 0,65	% -1,96		
Zarf Tümleci Yanlışları	% 0	% 0	% -1,96		
İsim Tamlaması Yanlışları	% 8,14	% 1,52	% -1,47		
Sıfat Tamlaması Yanlışları	% 2,33	% 0,43	% 0,49		
Yanlış Yapım Eki Kullanılması	% 3,49	% 0,65	% -2,94		
Eksik Yapım Eki	% 0	% 0	% -1,47		
Sözcüğe Fazladan Yapım Eki Eklenmesi	% 1,16	% 0,22	% -1,96		
Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar	% 12,79	% 2,39	% -5,39		
Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar	% 12,79	% 2,39	% -4,9		
Soru Ekinin Yanlış Kullanımı	% 0	% 0	% 0		
Dizgi Bozukluğu	% 0	% 0	% -7,35		
Argo İfade Ve Yerel Dil Kullanmak	% 0	% 0	% -0,49		
Yazı Başlığı	% 1,16	% 0,22	% -0,49		

Deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında anlatım bozukluğu konusundaki en fazla hata % 29,07'yle eş ve yakın anlamlı sözcüklerin kullanımında yaşanmıştır. Öğrenciler birinci kompozisyonda da en fazla hatayı % 16,18'le bu konuda yapmışlardı. Deney grubu öğrencileri ikinci kompozisyonda şu konularda hata yapmamışlardır: yanlış yerde kullanılan sözcükler, deyim ve atasözü yanlışları, karşılaştırma yanlışları, ekfiil yanlışlığı, çatı yanlışlığı, özne ile yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk ilişkisinin bulunması, zarf tümleci yanlışları, eksik yapım eki, soru ekinin yanlış kullanımı, dizgi bozukluğu, argo ifade ve yerel dil kullanmak. Birinci kompozisyonda da en az hata bu konularda yapılmıştı.

Anlatım bozukluğu konusunda, birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranlarına baktığımızda arada olağanüstü bir azalma göze çarpar. Bu konuda, birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki en büyük azalma % 12,75'le yanlış anlamda kullanılan kelimelerde yaşanmıştır. Bu konuda değişme görülmeyen konular şunlardır: deyim ve atasözü yanlışları, karşılaştırma yanlışları, anlam belirsizliği, özne ile yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk ilişkisinin bulunması, soru ekinin yanlış kullanımı. Bu gruptaki öğrencilerinin birinci ile ikinci kompozisyonları arasında bazı konularda azalmanın bazı konularda ise artışın yaşandığı göze çarpar. Buna göre en fazla artış % 0,49'la yardımcı eylemlerin gereksiz kullanılması, anlamca çelişen kelimelerin kullanılması, sıfat tamlaması konularında tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki değişimlerde önemli farklar oluşmuştur. Bu farklılık ses olaylarında % 20,39, imlâ ve noktalamada % 15,13 ve anlatım bozukluklarında ise % 12,80'dir. Buna göre en az değişim, anlatım bozukluğunda yaşanmıştır. Bu farkın en büyük sebebi hiç şüphesiz ipucu ve geri bildirimin etkisidir. Bundan sonraki bölümde kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarından elde edilen bulgular ve bu konudaki yorumlar ele alınacaktır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında çeşitli bulgular saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarındaki ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu kategorilerinden toplam 3331 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin birinci kompozisyonlarında

görülen hata sayısı 3428'di. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile ikinci kompozisyon arasında toplam 97 hata azalmıştır. Bu da toplam hatada % 2,82 oranında bir azalmaya tekabül etmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında kişi başına 18 hata düşer. Bu sayı birinci sınavda 18,52'ydi. Görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile ikinci kompozisyonları arasında öğrenci başına düşen hata miktarı arasında çok küçük bir fark vardır. Kontrol grubu öğrencilerinin toplam hatalarında bir düşüş göze çarpar. Kontrol grubu öğrencilerinin kâğıtlarında görülen ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu düzeyindeki hata oranları ve birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranları aşağıdaki tablolarda detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Öğrencilerin hataları detaylı bir şekilde incelenecek olursa; kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarındaki ses olayları seviyesinde toplam 531 hata tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonundaki ses olaylarında 545 hata vardı. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin ses olaylarında birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki fark 14'tür. Bu da birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki azalma oranının % 2,56 olduğunu gösterir. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında kişi başına 2,87 hata düşer. Bu rakam birinci sınavda 2,94'tü. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında, ses olayları seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 15,94'tür. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarda ses olayları düzeyinde yaptıkları hata oranları ve birinci ile ikinci kompozisyon arasında değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Kalınlık-İncelik Uyumu (Büyük Ünlü Uyumu)	% 17,14	% 2,73	% -3,48	531	3331
Ünlü Kalınlaşması	% 16,76	% 2,67	% -1,47		
Ünlü İncelmesi	% 0,75	% 0,12	% -1,66		
Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu (Küçük Ünlü Uyumu)	% 0,94	% 0,15	% -0,18		
Ünlü Düzleşmesi	% 0,94	% 0,15	% 0,55		
Ünlü Yuvarlaklaşması	% 0,56	% 0,09	% 0,18		
Ünlü Daralması	% 2,82	% 0,45	% 0,55		
Ünlü Genişlemesi	% 0,56	% 0,09	% 0,37		
Ünlü Düşmesi	% 6,78	% 1,08	% -1,46		
Ünlü Türemesi	% 2,07	% 0,33	% -0,55		
Ünlü Benzeşmesi	% 2,26	% 0,36	% 0,18		
Ünlü Aykırılışması	% 1,51	% 0,24	% 0,92		
Ünsüz Türemesi	% 2,26	% 0,36	% -0,92		
Ünsüz Düşmesi	% 9,04	% 1,44	% -1,83		
Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi)	% 2,64	% 0,42	% -0,55		
Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleşmesi)	% 3,39	% 0,54	% 0,73		
Ünsüz Aykırılışması	% 1,13	% 0,18	% -0,37		
Ünsüz Göçüşmesi	% 0,75	% 0,12	% 0,18		
Ünsüz Tekleşmesi	% 0,19	% 0,03	% 0,18		
Ünsüz İkizleşmesi	% 0,94	% 0,15	% -0,36		
Ünsüz Patlayıcılaşması (Ünsüz Süreksizleşmesi)	% 3,39	% 0,54	% 1,47		
Ünsüz Sızıcılaşması (Ünsüz Süreklileşmesi)	% 2,07	% 0,33	% 0		
Ünsüz Değişmesi	% 12,99	% 2,07	% 1,65		
Hece Düşmesi (Kaynaşma)	% 4,9	% 0,78	% 1,1		
Hece Türemesi	% 1,51	% 0,24	% 1,29		
Hece Bölünmesi	% 1,69	% 0,27	% 0,92		

Kontrol grubu öğrencileri ses olaylarında, ikinci kompozisyonda en fazla hatayı % 17,14'le kalınlık-incelik uyumunda yapmışlardır. Öğrenciler ses olayları düzeyinde en az hatayı % 0,19'la ünsüz tekleşmesi, % 0,56'le ünlü genişlemesi ve ünlü yuvarlaklaşması, % 0,75'le ünlü incelmesi ve ünsüz göçüşmesi, % 0,94'le düzlük-yuvarlaklık uyumu (küçük ünlü uyumu), ünlü düzleşmesi ve ünsüz ikizleşmesi konularında yapmışlardır. Birinci kompozisyonda da en az hata bu konularda yapılmıştı. Görüldüğü gibi bu gruptaki öğrencilerin sınavlarında değişim çok azdır.

Ses olayları konusunda, birinci ile ikinci kompozisyon arasındaki değişim oranlarına baktığımızda arada sıra dışı bir fark yoktur; ancak hataların genel olarak azaldığı göze çarpar. Genel olarak görülen bu azalma oranı % 2,56'dır. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile ikinci kompozisyonları arasındaki en büyük azalma % 3,48'le kalınlık-incelik uyumunda yaşanmıştır. Ünsüz sızıcılaşmasında (ünsüz süreklileşmesi) ise hiç hata görülmemiştir. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile ikinci kompozisyonları arasında genel bir azalmanın göze çarptığı belirtilmişti; ancak bazı konularda hataların arttığı da saptanmıştır. Buna göre en fazla artış % 1,65'le ünsüz değişmesinde yaşanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında imlâ ve noktalama konusunda da birtakım tespitler ortaya konmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin imlâ ve noktalama seviyesinde toplam 1806 hata tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonunda imlâ ve noktalamada toplam 1838 hata vardı. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin imlâ ve noktalamada birinci ile ikinci kompozisyonları arasındaki fark 32'dir. Buna göre birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki azalma oranı % 1,74'tür. Öğrencilerin imlâ ve noktalama konusunda genel bir azalma göze çarpar. Ayrıca imlâ ve noktalama konusundaki ikinci kompozisyonda öğrenci başına ortalama 9,76 hata düşer. Bu rakam birinci kompozisyonda 9,93'tü. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında imlâ ve noktalamada görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 54,21'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonda imlâ ve noktalamada yaptıkları hata oranları ve birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	Değişim (%)	İmlâ ve Noktalama Seviyesin de Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
İle Kelimesinin Yazımı	% 0,44	% 0,24	% 0,39	1806	3331
-ken Ekinin Yazımı	% 0,28	% 0,15	% 0,22		
“Mi” Soru Ekinin Yazımı	% 0,78	% 0,42	% -0,55		
“Ki” Bağlacı Ve “-Ki” Ekinin Yazımı	% 0,44	% 0,24	% -0,21		
“De” Bağlacı Ve “-De” Ekinin Yazımı	% 11,85	% 6,42	% -1,58		
Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı	% 21,82	% 11,83	% -3,42		
Birleşik Kelimelerin Yazımı	% 5,65	% 3,06	% 1,03		
Yabancı Kelimelerin Yazılışı	% 2,82	% 1,53	% -1,09		
Kısaltmaların Yazımı	% 0,83	% 0,45	% 0,71		
Sayıların Yazımı	% 1,99	% 1,08	% 0,27		
İkilemelerin Yazımı	% 0,44	% 0,24	% 0,39		
Pekiştirmelerin Yazımı	% 0,22	% 0,12	% 0,11		
Ekfiilin (Cevher) Yazımı	% 0,89	% 0,48	% 0,43		
Nokta	% 14,34	% 7,78	% 0,98		
Virgöl	% 14,17	% 7,69	% -2,5		
Noktalı Virgöl	% 8,75	% 4,74	% 1,47		
İki Nokta	% 2,27	% 1,23	% 0,11		
Üç Nokta	% 0,72	% 0,39	% 0,55		
Sıra Nokta	% 0,44	% 0,24	% 0,33		
Ünlem İşareti	% 0,66	% 0,36	% 0,32		
Soru İşareti	% 1,99	% 1,08	% 0,49		
Tırnak İşareti	% 1,27	% 0,69	% -0,16		
Tek Tırnak İşareti	% 0	% 0	% 0		
Denden İşareti	% 0,11	% 0,06	% 0,11		
Kesme İşareti	% 0,94	% 0,51	% -0,39		
Parantez (Yay Ayrac)	% 0,39	% 0,21	% 0,33		
Yarım Parantez Yarım Ayrac)	% 0,17	% 0,09	% 0,05		
Köşeli Parantez (Köşeli Ayrac)	% 0	% 0	% 0		
Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi)	% 3,6	% 1,95	% 0,17		
Uzun Çizgi	% 0,22	% 0,12	% 0,22		
Eğik Çizgi	% 0	% 0	% 0		
Düzeltilme İşareti	% 1,5	% 0,81	% -0,49		
Noktalı Çizgi	% 0	% 0	% 0		

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında imlâ ve noktalama konusundaki hata oranlarının sıralandığı yukarıdaki tabloya göre en fazla hata % 21,82'yle büyük-küçük harflerin kullanımında saptanmıştır. Öğrenciler birinci kompozisyonda da en fazla hatayı % 24,86'yla bu konuda yapmışlardı. Öğrenciler, ikinci kompozisyonda şu konularda hiç hata yapmamışlardır: tek tırnak işareti, köşeli parantez, eğik çizgi, noktalı çizgi. Birinci kompozisyonda da en az hata bu konularda yapılmıştı. Görüldüğü gibi bu gruptaki öğrencilerin kompozisyonlarında değişim çok azdır.

İmlâ ve noktalama konusunda, birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki değişim oranlarına baktığımızda arada olağanüstü bir fark yoktur; ancak bu konuda hataların genel olarak azaldığı göze çarpar. Bu konuda birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki en büyük azalma % 3,42'yle büyük-küçük harflerin kullanımında yaşanmıştır. Bu konuda tek tırnak, köşeli parantez, eğik çizgi, noktalı çizgide hiç azalma görülmemiştir. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile ikinci kompozisyonları arasındaki hataların genel olarak azaldığı belirtilmişti; ancak bazı konulardaki hataların arttığı da saptanmıştır. Buna göre en fazla artış % 1,47'yle noktalı virgülden yaşanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında anlatım bozukluğunda da birtakım tespitler ortaya konmuştur. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğunda toplam 994 hata tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğunda toplam 1045 hata vardı. Buna göre anlatım bozukluğunda kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile ikinci kompozisyonları arasındaki fark 51'dir. Anlatım bozukluğunda hataların genel olarak azaldığı göze çarpar. Buna göre birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki azalma oranı % 4,88'dir. Ayrıca anlatım bozukluğu konusunda, ikinci kompozisyonda öğrenci başına 5,37 hata düşer. Bu rakam birinci kompozisyonda 5,64'tü. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğunda görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 29,84'tür. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonda anlatım bozukluğu düzeyinde yaptıkları hata oranları ve birinci ile ikinci kompozisyon arasında değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oramı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim (%)	Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Eş Ve Yakın Anlamli Sözcüklerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması	% 23,24	% 6,93	% -0,86	994	3331
Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması	% 0,5	% 0,15	% 0,19		
Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler	% 7,85	% 2,34	% 0,95		
Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması	% 0,6	% 0,18	% 0,19		
Yanlış Yerde Kullanılan Sözcükler	% 1,71	% 0,51	% -0,28		
Mantısal Tutarsızlık	% 1,41	% 0,42	% -1,34		
Deyim Ve Atasözü Yanlışları	% 0,5	% 0,15	% 0,1		
Karşılaştırma Yanlışları	% 0,7	% 0,21	% 0,48		
Anlam Belirsizliği	% 2,41	% 0,72	% -1,05		
Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği	% 4,73	% 1,41	% -1,15		
Ekfiil Yanlışlığı	% 1,51	% 0,45	% 0,67		
Çatı Yanlışlığı	% 0,8	% 0,24	% 0,48		
Özne Yanlışları	% 1,31	% 0,39	% -1,25		
Özneyle Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması	% 0,3	% 0,09	% -0,19		
Özneyle Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması	% 3,92	% 1,17	% 0,57		
Nesne Yanlışları	% 1,41	% 0,42	% -0,57		
Dolaylı Tümleç-Yüklem Yanlışları	% 3,62	% 1,08	% 0,09		
Zarf Tümleci-Yüklem Yanlışları	% 2,62	% 0,78	% 0,86		
İsim Tamlaması Yanlışları	% 1,11	% 0,33	% -1,15		
Sıfat Tamlaması Yanlışları	% 0,4	% 0,12	% -0,67		
Yanlış Yapım Eki Kullanılması	% 3,22	% 0,96	% 0,48		
Eksik Yapım Eki	% 3,52	% 1,05	% 1,05		
Sözcüğe Fazladan Yapım Eki Eklenmesi	% 1,81	% 0,54	% -1,06		
Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar	% 11,67	% 3,48	% 1,05		
Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar	% 4,73	% 1,41	% -0,67		
Soru Ekinin Yanlış Kullanımı	% 0,8	% 0,24	% -0,57		
Dizgi Bozukluğu	% 4,93	% 1,47	% 0,48		
Argo İfade Ve Yerel Dil Kullanmak	% 0,5	% 0,15	% 0,29		
Yazı Başlığı	% 8,15	% 2,43	% -2,01		

Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında, anlatım bozukluğu konusundaki hata oranlarının sıralandığı tabloya göre en fazla hata % 23,24'le eş ve yakın anlamlı sözcüklerin aynı cümle içinde kullanımında olmuştur. Öğrenciler birinci kompozisyonda da en fazla hatayı % 22,97'la bu konuda yapmışlardı. Öğrenciler, ikinci kompozisyonda en az hatayı; % 0,3 özneye yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk uyumsuzluğunun bulunması, % 0,4'le sıfat tamlaması yanlışları, % 05'le yardımcı eylemlerin gereksiz kullanılması, deyim ve atasözü yanlışları ve argo ve yerel dil kullanmak, % 0,6'yla anlamca çelişen kelimelerin kullanılması, % 0,7'yle karşılaştırma yanlışları, % 0,8'le çatı yanlışları ve soru ekinin yanlış kullanımı konularında yapmışlardır. Birinci kompozisyonda da en az hata bu konularda yapılmıştı. Anlatım bozukluğu konusunda, birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki değişim oranlarına baktığımızda arada olağanüstü bir fark yoktur; ancak yukarıda da belirtildiği gibi bu konuda hataların genel olarak azaldığı göze çarpar. Bu azalma oranı % 1,71'dir. Bu konuda birinci ile ikinci kompozisyonlar arasındaki en büyük azalma % 2,01'le yazı başlığında yaşanmıştır. Bu konuda değişme görülmeyen konu yoktur. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile ikinci kompozisyonları arasında hataların genel olarak azaldığı belirtilmişti; ancak bazı konulardaki hatalarda artış da yaşanmıştır. Buna göre en fazla artışa % 1,05'le eksik yapım eki kullanımı ve hâl eklerinde yapılan yanlışlar konusunda tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ikinci kompozisyonda anlatım bozukluğu seviyesinde görülen değişim diğer konulara göre daha azdır. Ses olayları düzeyinde görülen değişim oranları arasındaki fark % 5,13, imlâ ve noktalama konusunda % 4,89 ve anlatım bozuklukları seviyesindeki fark ise % 3,06'dır. Bundan sonraki bölümlerde üçüncü kompozisyonlara yönelik bulgulara yer verilecektir.

Birinci ve ikinci kompozisyonlardan sonra sadece deney grubu öğrencilerine geri bildirim ve ipucunda bulunulmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin yaptıkları hatalar aşağıdaki tabloda geniş bir şekilde sunulmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında çeşitli bulgular saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin kompozisyonlarındaki ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu kategorilerinden toplam 362 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin birinci kompozisyonlarında 919,

ikinci kompozisyonlarında ise 460 hata tespit edilmişti. Buna göre birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında 557, ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında da 98 hata farkı vardır. Bu da toplam hatada birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında % 60,60, ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında ise % 21,30 oranında bir azalışa tekabül etmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrenci başına üçüncü kompozisyon da 8,41, ikinci kompozisyon da 10,69, birinci kompozisyon da 21,36 hata düşmektedir. Görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında kişi başına düşen hata miktarı arasında büyük bir fark vardır. Bu gruptaki öğrencilerin birinci kompozisyonlarından üçüncü kompozisyonlarına doğru sürekli bir azalma göze çarpar. Deney grubu öğrencilerinin kompozisyonlarında görülen ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu düzeyindeki hata oranları ve birinci ile üçüncü, ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki değişim oranları aşağıdaki tablolarda detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Öğrencilerin hataları detaylı bir şekilde incelenecek olursa; deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki ses olaylarında toplam 41 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında 108, birinci kompozisyonlarında ise 206 hata vardı. Buna göre ses olaylarında deney grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında 165 hata, ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında da 67 hata azalmıştır. Birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki azalma oranı % 80,09, ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki azalma oranı da % 62,03'dür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında kişi başına 0,95 hata düşer. Bu sayı ikinci kompozisyonlarda 2,51, birinci kompozisyonlarda da 4,79'du. Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki ses olayları seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 11,32'dir. Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki ses olayları düzeyinde yaptıkları hata oranları ve birinci ile üçüncü, ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	2. Sınava Göre Değişim	Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Kalınlık-İncelik Uyumu (Büyük Ünlü Uyumu)	% 0	% 0	% 0	% -14,81	41	362
Ünlü Kalınlaşması	% 7,32	% 0,83	% -4,37	% -12,96		
Ünlü İncelmesi	% 0	% 0	% -14,08	% -12,04		
Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu (Küçük Ünlü Uyumu)	% 0	% 0	% 0	% 0		
Ünlü Düzleşmesi	% 0	% 0	% 0	% -1,85		
Ünlü Yuvarlaklaşması	% 0	% 0	% 0	% -0,93		
Ünlü Daralması	% 9,76	% 1,1	% 1,45	% 1,85		
Ünlü Genişlemesi	% 0	% 0	% 0	% 0		
Ünlü Düşmesi	% 14,63	% 1,66	% -2,92	% 3,71		
Ünlü Türemesi	% 0	% 0	% -2,91	% 0		
Ünlü Benzeşmesi	% 0	% 0	% 0	% -0,93		
Ünlü Aykırılışması	% 0	% 0	% 0	% 0		
Ünsüz Türemesi	% 0	% 0	% -0,49	% -1,85		
Ünsüz Düşmesi	% 19,51	% 2,21	% -13,11	% -0,92		
Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi)	% 0	% 0	% -3,4	% 0		
Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleşmesi)	% 0	% 0	% -5,83	% -4,63		
Ünsüz Aykırılışması	% 0	% 0	% 0	% 0		
Ünsüz Göçüşmesi	% 0	% 0	% 0	% 0		
Ünsüz Tekleşmesi	% 2,44	% 0,28	% 0,49	% 0		
Ünsüz İkizleşmesi	% 2,44	% 0,28	% 0,49	% 0,93		
Ünsüz Patlayıcılaşması (Ünsüz Süreksizleşmesi)	% 4,88	% 0,55	% -12,14	% -12,04		
Ünsüz Sızıcılaşması (Ünsüz Süreklileşmesi)	% 0	% 0	% -10,19	% 0		
Ünsüz Değişmesi	% 19,51	% 2,21	% -12,62	% -8,33		
Hece Düşmesi (Kaynaşma)	% 19,51	% 2,21	% -0,49	% 3,71		
Hece Türemesi	% 0	% 0	% 0	% 0		
Hece Bölünmesi	% 0	% 0	% 0	% -0,93		

Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında, ses olaylarındaki hata oranları yukarıdaki tabloda sıralanmıştır. Buna göre öğrenciler en fazla hatayı % 19,51’le ünsüz düşmesi konusunda yapmışlardır. Deney grubu öğrencileri, kalınlık-incelik uyumu (büyük ünlü uyumu), ünlü incilmesi, düzlük-yuvarlaklık uyumu (küçük ünlü uyumu), ünlü düzleşmesi, ünlü yuvarlaklaşması, ünlü genişlemesi, ünlü türemesi, ünlü benzeşmesi, ünlü aykırılışması, ünsüz türemesi, ünsüz benzeşmesi (ünsüz ötümsüzleşmesi), ünsüz yumuşaması (ünsüz ötümlüleşmesi), ünsüz aykırılışması, ünsüz göçüşmesi, ünsüz sızıcılaşması (ünsüz süreklileşmesi), hece türemesi, hece bölünmesi konusunda hiç yanlış yapmamışlardır.

Deney grubu öğrencilerinin son kompozisyonlarındaki ses olaylarında yapılan hata oranlarında, diğer sınavlardan üçüncü sınava doğru büyük bir azalma göze çarpar. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında en fazla azalma % 14,08’le ünlü incilmesi konusunda yaşanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında değişme görülmeyen konular şunlardır: kalınlık-incelik uyumu (büyük ünlü uyumu), düzlük-yuvarlaklık uyumu (küçük ünlü uyumu), ünlü düzleşmesi, ünlü yuvarlaklaşması, ünlü genişlemesi, ünlü benzeşmesi, ünlü aykırılışması, ünsüz aykırılışması, ünsüz göçüşmesi, hece türemesi, hece bölünmesi. Bazı ses olaylarında hataların birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında arttığı da saptanmıştır. Bu sınavlar arasında en büyük artış % 1,45’le ünlü daralması konusunda yaşanmıştır.

Aynı şekilde ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında en fazla azalma % 14,81’le kalınlık-incelik (büyük ünlü uyumu) konusunda yaşanmıştır. Bu kompozisyonlar arasında değişme görülmeyen konular şunlardır: düzlük-yuvarlaklık uyumu (küçük ünlü uyumu), ünlü genişlemesi, ünlü türemesi, ünlü aykırılışması, ünsüz benzeşmesi (ünsüz ötümsüzleşmesi), ünsüz aykırılışması, ünsüz göçüşmesi, ünsüz tekleşmesi, ünsüz sızıcılaşması (ünsüz süreklileşmesi), hece türemesi. Ayrıca ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında hataların arttığı konular da olmuştur. Bu konuda % 3,71’le ünlü düşmesi ve hece düşmesi (hece kaynaşması) konusunda artış tespit edilmiştir. Bundan sonraki bölümde imlâ ve noktalama konusunda tespit edilen bozukluklar üzerinde durulacaktır.

Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında imlâ ve noktalamada da birtakım tespitler ortaya konmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında imlâ ve noktalama seviyesinde toplam 269 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında 266, birinci kompozisyonlarında ise 509 hata vardı. Buna göre imlâ ve noktalamada deney grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki fark 240, üçüncü ile ikinci kompozisyonları arasındaki fark ise 3'tür. Buna göre imlâ ve noktalamada öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki hatalarda % 47,15 oranında bir azalma, ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki hatalarda da % 1,12 oranında bir artış saptanmıştır. Ayrıca imlâ ve noktalama konusunda, üçüncü kompozisyonda öğrenci başına ortalama 6.26 hata düşer. Bu rakam birinci kompozisyonda 11,84, ikinci kompozisyonda 6,19'du. Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında imlâ ve noktalamada görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 74,30'dur. Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonda imlâ ve noktalama düzeyinde yaptıkları hata oranları, birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	2. Sınava Göre Değişim	İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
İle Kelimesinin Yazımı	% 0	% 0	% 0	% 0	269	362
-ken Ekinin Yazımı	% 0	% 0	% 0	% 0		
“Mi” Soru Ekinin Yazımı	% 5,2	% 3,87	% 2,55	% 4,51		
“Ki” Bağlacı Ve “-Ki” Ekinin Yazımı	% 1,86	% 1,38	% 0	% -0,38		
“De” Bağlacı Ve “-De” Ekinin Yazımı	% 11,52	% 8,56	% -10,02	% -5,26		
Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı	% 13,75	% 10,22	% -15,72	% -2,26		
Birleşik Kelimelerin Yazımı	% 5,2	% 3,87	% -2,16	% -0,76		
Yabancı Kelimelerin Yazılışı	% 0	% 0	% 0	% 0		
Kısaltmaların Yazımı	% 0	% 0	% 0	% 0		
Sayıların Yazımı	% 0,37	% 0,28	% -0,19	% 0,38		
İkilemelerin Yazımı	% 0,74	% 0,55	% 0,39	% 0,37		
Pekiştirmelerin Yazımı	% 0	% 0	% 0	% -0,38		
Ekfilin (Cevher) Yazımı	% 0	% 0	% 0	% 0		
Nokta	% 11,15	% 8,29	% -9,63	% -0,37		
Virgöl	% 15,61	% 11,6	% -12,38	% -12,41		
Noktalı Virgöl	% 9,67	% 7,18	% -2,95	% 2,25		
İki Nokta	% 5,95	% 4,42	% 0,98	% 5,27		
Üç Nokta	% 0	% 0	% 0	% 0		
Sıra Nokta	% 0,37	% 0,28	% 0,2	% 0,38		
Ünlem İşareti	% 0,37	% 0,28	% 0,2	% -0,37		
Soru İşareti	% 10,41	% 7,73	% 4,32	% 9,78		
Tırnak İşareti	% 3,35	% 2,49	% 1,38	% 3,38		
Tek Tırnak İşareti	% 0	% 0	% 0	% 0		
Denden İşareti	% 0	% 0	% 0	% 0		
Kesme İşareti	% 1,12	% 0,83	% -1,57	% -2,63		
Parantez (Yay Ayraç)	% 0,37	% 0,28	% 0	% 0,38		
Yarım Parantez Yarım Ayraç)	% 0	% 0	% 0	% 0		
Köşeli Parantez (Köşeli Ayraç)	% 0	% 0	% 0	% 0		
Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi)	% 2,6	% 1,93	% -2,55	% -3,01		
Uzun Çizgi	% 0	% 0	% -0,2	% 0		
Eğik Çizgi	% 0	% 0	% 0	% 0		
Düzeltilme İşareti	% 0,37	% 0,28	% 0,2	% -0,75		
Noktalı Çizgi	% 0	% 0	% 0	% 0		

Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında imlâ ve noktalamadaki hatalarının sıralandığı yukarıdaki tabloya göre en fazla hata % 15,65’le virgölün kullanımında saptanmıştır. Bunun yanında “ile” kelimesinin yazımı, -ken ekinin yazımı, yabancı kelimelerin yazılışı, kısaltmaların yazımı, pekiştirmelerin yazımı, ekfiilin (cevher) yazımı, üç nokta, tek tırnak işareti, denden işareti, yarım parantez yarım ayraç), köşeli parantez (köşeli ayraç), uzun çizgi, eğik çizgi, noktalı çizgi konularında hiç hata yapılmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin son sınavında birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında ikili bir karşılaştırma yapılmıştır. İmlâ ve noktalamada yapılan hata oranında, birinci sınavdan üçüncü sınava doğru büyük bir azalış, ikinci sınavdan üçüncü sınava doğru da küçük bir artış göze çarpar. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında en fazla azalma % 15,72’yle büyük ve küçük harflerin kullanımında görülmüştür. Birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında değişim görülmeyen konular şunlardır: “ile” kelimesinin yazımı, -ken ekinin yazımı, “ki” bağlacı ve “-ki” ekinin yazımı, yabancı kelimelerin yazılışı, kısaltmaların yazımı, pekiştirmelerin yazımı, ekfiilin (cevher) yazımı, üç nokta, tek tırnak işareti, denden işareti, parantez (yay ayraç), yarım parantez (yarım ayraç), köşeli parantez (köşeli ayraç), eğik çizgi, noktalı çizgi. Bunun yanında birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki bazı konularda artış da tespit edilmiştir. Buna göre en fazla artış % 4,72’yle soru işaretinin kullanımında görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında en fazla azalma % 12,41’le virgölün kullanımında tespit edilmiştir. İkinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında değişme yaşanmayan konular şunlardır: “ile” kelimesinin yazımı, -ken ekinin yazımı, yabancı kelimelerin yazılışı, kısaltmaların yazımı, ekfiilin (cevher) yazımı, üç nokta, tek tırnak işareti, denden işareti, yarım parantez (yarım ayraç), köşeli parantez (köşeli ayraç), uzun çizgi, eğik çizgi, noktalı çizgi. İkinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında artış yaşanan konular da vardır. Bunların içinde en fazla artış % 9,78’le soru işaretinin kullanımında görülmüştür. Bundan sonraki bölümde anlatım bozukluğu düzeyinde tespit edilen hatalar üzerinde durulacaktır.

Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğunda da birtakım tespitler ortaya konmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğunda toplam 52 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin birinci kompozisyonlarında 204, ikinci kompozisyonlarında ise 86 hata vardı. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğunda birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki fark 152, üçüncü ile ikinci kompozisyonlar arasındaki fark ise 34'tür. Buna göre birinci kompozisyondan üçüncü kompozisyona doğru % 74,50, ikinci kompozisyondan üçüncü kompozisyona doğru da % 39,53 oranında bir azalış saptanmıştır. Ayrıca anlatım bozukluğu konusunda, üçüncü kompozisyonda kişi başına 1,20 hata düşer. Bu rakam birinci sınavda 4,74, ikinci sınavda 2'ydı. Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğu seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki oranı % 14,36'dır. Deney grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarda anlatım bozukluğu düzeyinde yaptıkları hata oranları, birinci ile üçünü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	2. Sınava Göre Değişim	Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Eş Ve Yakın Anlamlı Sözcüklerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması	% 38,46	% 5,52	% -6,38	% -5,81	52	362
Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması	% 0	% 0	% -0,49	% -2,33		
Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler	% 7,69	% 1,1	% -12,75	% 0		
Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması	% 0	% 0	% 0	% -1,16		
Yanlış Yerde Kullanılan Sözcükler	% 0	% 0	% -1,47	% 0		
Mantısal Tutarsızlık	% 1,92	% 0,28	% -0,98	% -1,17		
Deyim Ve Atasözü Yanlışları	% 0	% 0	% 0	% 0		
Karşılaştırma Yanlışları	% 0	% 0	% 0	% 0		
Anlam Belirsizliği	% 0	% 0	% -0,49	% -1,16		
Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği	% 1,92	% 0,28	% -4,9	% -2,33		
Ekfiil Yanlışlığı	% 0	% 0	% -0,98	% 0		
Çatı Yanlışlığı	% 0	% 0	% -0,49	% 0		
Özne Yanlışları	% 3,85	% 0,55	% -2,45	% -2,32		
Özneyle Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması	% 0	% 0	% 0	% 0		
Özneyle Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması	% 0	% 0	% -2,45	% -4,65		
Nesne Yanlışları	% 0	% 0	% -3,43	% -1,16		
Dolaylı Tümleç (Yer Tamlayıcısı) Yanlışları	% 0	% 0	% -3,43	% -3,49		
Zarf Tümleci Yanlışları	% 0	% 0	% -1,96	% 0		
İsim Tamlaması Yanlışları	% 1,92	% 0,28	% -4,41	% -6,98		
Sıfat Tamlaması Yanlışları	% 0	% 0	% -0,49	% -2,33		
Yanlış Yapım Eki Kullanılması	% 0	% 0	% -4,41	% -3,49		
Eksik Yapım Eki	% 0	% 0	% -1,47	% 0		
Sözcüğe Fazladan Yapım Eki Eklenmesi	% 5,77	% 0,83	% -0,98	% 2,33		
Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar	% 25	% 3,59	% -4,41	% 2,33		
Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar	% 11,54	% 1,66	% -7,35	% -5,81		
Soru Ekinin Yanlış Kullanımı	% 0	% 0	% 0	% 0		
Dizgi Bozukluğu	% 0	% 0	% -7,35	% 0		
Argo İfade Ve Yerel Dil Kullanmak	% 1,92	% 0,28	% 0	% 1,16		
Yazı Başlığı	% 0	% 0	% -0,98	% -1,16		

Deney grubu öğrencileri üçüncü kompozisyonlarda en fazla hatayı % 38,46'yla eş ve yakın anlamlı sözcüklerin aynı cümle içinde kullanılması konusunda yapmışlardır. Üçüncü kompozisyonlardaki anlatım bozukluğunda hata tespit edilmeyen konular şunlardır: yardımcı eylemlerin gereksiz kullanılması, anlamca çelişen kelimelerin kullanılması, yanlış yerde kullanılan sözcükler, deyim ve atasözü yanlışları, karşılaştırma yanlışları, anlam belirsizliği, ekfiil yanlışlığı, çatı yanlışlığı, özneyle yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk uyumsuzluğunun bulunması, özneyle yüklem arasında şahıs yönünden uyumsuzluğun bulunması, nesne yanlışları, dolaylı tümleç (yer tamlayıcısı) yanlışları, zarf tümleci yanlışları, sıfat tamlaması yanlışları, yanlış yapım eki kullanılması, eksik yapım eki, soru ekinin yanlış kullanımı, dizgi bozukluğu, yazı başlığı.

Anlatım bozukluğu konusunda deney grubu öğrencilerinin yaptıkları hataların diğer kompozisyonlardan üçüncü kompozisyonlara doğru azaldığı göze çarpar. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında en fazla azalış % 12,75'le yanlış anlamda kullanılan sözcükler konusunda saptanmıştır. Birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında değişim görülmeyen konular şunlardır: anlamca çelişen kelimelerin kullanılması, deyim ve atasözü yanlışları, karşılaştırma yanlışları, özneyle yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk uyumsuzluğunun bulunması, soru ekinin yanlış kullanımı, argo ifade ve yerel dil kullanmak. Birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında artış yaşanan konu yoktur.

İkinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında en fazla azalış % 6,98'le isim tamlaması yanlışları konusunda yaşanmıştır. İkinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında değişim görülmeyen konular şunlardır: yanlış anlamda kullanılan sözcükler, yanlış yerde kullanılan sözcükler, deyim ve atasözü yanlışları, karşılaştırma yanlışları, ekfiil yanlışlığı, çatı yanlışlığı, özneyle yüklem arasında olumluluk-olumsuzluk uyumsuzluğunun bulunması, zarf tümleci yanlışları, eksik yapım eki, soru ekinin yanlış kullanımı, dizgi bozukluğu. İkinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında artış yaşanan konular da vardır. Bunların içinde en fazla artış % 2,33'le sözcüğe fazladan yapım eki eklenmesi ve hâl eklerinde tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan üçüncü kompozisyonlardaki anlatım bozukluğu seviyesinde görülen değişim, ses olayları, imlâ ve noktalama konularına

göre daha az olmuştur. Diğer konularda birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki hataların farklılaşması büyükken, anlatım bozukluğu düzeyindeki farklılaşma küçüktür. Ses olayları düzeyinde birinci ile üçüncü kompozisyonlarda görülen değişim oranları arasındaki fark % 15,53 ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlarda ise % 18,52'dir. İmlâ ve noktalama konusunda birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki fark % 20,44 ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında da % 22,19'dur. Buna mukabil anlatım bozukluklarında birinci ile üçüncü kompozisyonlarda görülen fark % 12,75, ikinci ile üçüncü kompozisyonlarda da % 9,31'dir. Bundan sonraki bölümde kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında tespit edilen hatalar üzerinde durulacaktır.

Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında çeşitli bulgular saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin kâğıtlarındaki ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğu kategorilerinden toplam 3479 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin birinci kompozisyonlarında 3428, ikinci kompozisyonlarında ise 3331 hata tespit edilmişti. Buna göre üçüncü ile birinci kompozisyonlar arasında 51, üçüncü ile ikinci kompozisyonlar arasında da 148 hata farkı vardır. Bu da toplam hatada üçüncü ile birinci kompozisyonlar arasında % 1,48, üçüncü ile ikinci kompozisyonlar arasında ise % 4,44 oranında bir artışa tekabül etmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrenci başına üçüncü kompozisyonlarda 18,80, ikinci sınavda 18, birinci sınavda 18,52 hata düşmektedir. Görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlarında, kişi başına düşen hata miktarı arasında çok küçük bir fark vardır. Buradaki değişim şu şekilde değerlendirilebilir: Öğrenciler bildikleri konuları dikkatsizlikten dolayı kompozisyonlarda tam olarak uygulayamamaktadırlar. Kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyonlarında görülen ses olayları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğundaki hata oranları ve üçüncü ile birinci, üçüncü ile ikinci kompozisyonlar arasındaki azalma oranları aşındaki tablolarda detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Öğrencilerin hataları detaylı bir şekilde incelenecek olursa; kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki ses olayları seviyesinde toplam 534 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında 531,

birinci kompozisyonlarında ise 545 hata vardı. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin, ses olaylarında birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında 11 hata azalmış, ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında 3 hata artmıştır. Birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki azalma oranı % 2,01'dir. İkinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki artış % 0,56'dır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında kişi başına 2,88 hata düşer. Bu sayı ikinci kompozisyonlarda 2,87, birinci kompozisyonlarda 2,94'tü. Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki ses olayları seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 15,34'dür. Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarda ses olayları düzeyinde yaptıkları hata oranları ve üçüncü ile birinci, üçüncü ile ikinci kompozisyonları arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 17. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Ses Olaylarında Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	2. Sınava Göre Değişim	Ses Olayları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Kalınlık-İncelik Uyumu (Büyük Ünlü Uyumu)	% 19,29	% 2,88	% -1,28	% 2,26	534	3479
Ünlü Kalınlaşması	% 19,66	% 2,93	% 1,47	% 3,01		
Ünlü İncelmesi	% 1,5	% 0,22	% -0,92	% 0,76		
Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu (Küçük Ünlü Uyumu)	% 2,62	% 0,39	% 1,47	% 1,7		
Ünlü Düzleşmesi	% 1,5	% 0,22	% 1,1	% 0,57		
Ünlü Yuvarlaklaşması	% 0,94	% 0,14	% 0,55	% 0,38		
Ünlü Daralması	% 1,69	% 0,25	% -0,55	% -1,13		
Ünlü Genişlemesi	% 0,37	% 0,06	% 0,19	% -0,18		
Ünlü Düşmesi	% 9,55	% 1,42	% 1,29	% 2,82		
Ünlü Türemesi	% 1,5	% 0,22	% -1,1	% -0,56		
Ünlü Benzeşmesi	% 0,75	% 0,11	% -1,29	% -1,51		
Ünlü Aykırılışması	% 1,5	% 0,22	% 0,92	% 0		
Ünsüz Türemesi	% 4,49	% 0,67	% 1,28	% 2,26		
Ünsüz Düşmesi	% 7,87	% 1,17	% -2,93	% -1,13		
Ünsüz Benzeşmesi (Ünsüz Ötümsüzleşmesi)	% 0,94	% 0,14	% -2,2	% -1,7		
Ünsüz Yumuşaması (Ünsüz Ötümlüleşmesi)	% 4,31	% 0,64	% 1,65	% 0,94		
Ünsüz Aykırılışması	% 0,75	% 0,11	% -0,74	% -0,38		
Ünsüz Göçüşmesi	% 0,19	% 0,03	% -0,37	% -0,56		
Ünsüz Tekleşmesi	% 0	% 0	% 0	% -0,19		
Ünsüz İkizleşmesi	% 1,69	% 0,25	% 0,37	% 0,75		
Ünsüz Patlayıcılaşması (Ünsüz Süreksizleşmesi)	% 2,43	% 0,36	% 0,56	% -0,94		
Ünsüz Sızıcılaşması (Ünsüz Süreklileşmesi)	% 3,37	% 0,5	% 1,28	% 1,32		
Ünsüz Değişmesi	% 7,87	% 1,17	% -3,3	% -5,08		
Hece Düşmesi (Kaynaşma)	% 3,93	% 0,59	% 0,18	% -0,95		
Hece Türemesi	% 0,94	% 0,14	% 0,74	% -0,57		
Hece Bölünmesi	% 0,37	% 0,06	% -0,36	% -1,31		

Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında, ses olaylarındaki hata oranları yukarıdaki tabloda sıralanmıştır. Buna göre öğrenciler en fazla hatayı % 19,66'yla ünlü kalınlaşması konusunda yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ses olayları düzeyinde ünsüz tekleşmesi konusunda hiç yanlış yapmamışlardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında ikili bir karşılaştırma yapılmıştır. Ses olayları konusunda yapılan hata oranında, diğer kompozisyonlardan üçüncü kompozisyonlara doğru bir artış ve azalma göze çarpar. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında en fazla artış % 1,65'la ünsüz yumuşaması (ünsüz ötümlüleşmesi), en büyük azalma % 3,30'la ünsüz değişmesi konularında yaşanmıştır. Aynı şekilde ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında en fazla artış % 3,01'le ünlü kalınlaşması, en fazla azalma da % 5,08'le ünsüz değişmesi konularında görülmüştür. Birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında değişme görülmeyen konu yoktur.

Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki imlâ ve noktalamada 1878 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında 1806, birinci kompozisyonlarında ise 1838 hata vardı. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyonlarındaki imlâ ve noktalama alt bölümünde birinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki fark 40, üçüncü ile ikinci kompozisyonları arasındaki fark ise 72'dir. Öğrencilerin imlâ ve noktalama konusundaki üçüncü kompozisyonlarında genel bir artış göze çarpar. Buna göre birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında % 2,17, ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında da % 3,98 oranında bir artış saptanmıştır. Ayrıca imlâ ve noktalamada, üçüncü kompozisyonlarda kişi başına 10,15 hata düşer. Bu rakam birinci kompozisyonlarda 9,93, ikinci kompozisyonlarda 9,76'ydı. Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki imlâ ve noktalama seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki yüzdesi % 53,98'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarda imlâ ve noktalama düzeyinde yaptıkları hata oranları, birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 18. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda İmlâ ve Noktalamada Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	2. Sınava Göre Değişim	İmlâ ve Noktalama Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
İle Kelimesinin Yazımı	% 0,21	% 0,11	% 0,17	% 0,22	1878	3479
-ken Ekinin Yazımı	% 0,16	% 0,08	% 0,11	% 0,11		
“Mi” Soru Ekinin Yazımı	% 1,44	% 0,75	% 0,16	% -0,72		
“Ki” Bağlacı Ve “-Ki” Ekinin Yazımı	% 0,69	% 0,36	% 0,06	% -0,28		
“De” Bağlacı Ve “-De” Ekinin Yazımı	% 12,83	% 6,73	% -0,11	% -1,49		
Büyük ve Küçük Harflerin Kullanımı	% 21,35	% 11,2	% -3,04	% -0,38		
Birleşik Kelimelerin Yazımı	% 3,94	% 2,07	% -0,49	% 1,55		
Yabancı Kelimelerin Yazılışı	% 4,53	% 2,37	% 0,76	% -1,89		
Kısaltmaların Yazımı	% 0,32	% 0,17	% 0,22	% 0,5		
Sayıların Yazımı	% 2,4	% 1,26	% 0,76	% -0,5		
İkilemelerin Yazımı	% 0,37	% 0,2	% 0,33	% 0,05		
Pekiştirmelerin Yazımı	% 0,27	% 0,14	% 0,16	% -0,06		
Ekfiilin (Cevher) Yazımı	% 0,21	% 0,11	% -0,22	% 0,67		
Nokta	% 13,53	% 7,1	% 0,71	% 0,28		
Virgöl	% 18,74	% 9,84	% 2,72	% -5,32		
Noktalı Virgöl	% 6,6	% 3,46	% -0,38	% 1,88		
İki Nokta	% 2,24	% 1,17	% 0,17	% -0,06		
Üç Nokta	% 0,64	% 0,34	% 0,49	% 0,06		
Sıra Nokta	% 0,75	% 0,39	% 0,65	% -0,34		
Ünlem İşareti	% 0,11	% 0,06	% -0,22	% 0,55		
Soru İşareti	% 0,85	% 0,45	% -0,6	% 1,1		
Tırnak İşareti	% 2,08	% 1,09	% 0,71	% -0,89		
Tek Tırnak İşareti	% 0	% 0	% 0	% 0		
Denden İşareti	% 0,05	% 0,03	% 0,05	% 0,05		
Kesme İşareti	% 0,75	% 0,39	% -0,55	% 0,16		
Parantez (Yay Ayraç)	% 0,27	% 0,14	% 0,22	% 0,11		
Yarım Parantez Yarım Ayraç)	% 0,43	% 0,22	% 0,33	% -0,27		
Köşeli Parantez (Köşeli Ayraç)	% 0	% 0	% 0	% 0		
Kısa Çizgi (Birleşme Çizgisi)	% 2,77	% 1,45	% -0,54	% 0,72		
Uzun Çizgi	% 0	% 0	% 0	% 0,22		
Eğik Çizgi	% 0	% 0	% 0	% 0		
Düzeltilme İşareti	% 1,49	% 0,78	% -0,44	% -0,05		
Noktalı Çizgi	% 0	% 0	% 0	% 0		

Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki imlâ ve noktalama hatalarının sıralandığı yukarıdaki tabloya göre öğrenciler en fazla hatayı % 21,35’le büyük-küçük harflerin kullanımında yapmışlardır. Buna mukabil tek tırnak işareti, köşeli parantez, uzun çizgi, eğik çizgi, noktalı çizgi konularında hiç hata yapılmamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin imlâ ve noktalamada yaptıkları hatalarda, diğer kompozisyonlardan üçüncü kompozisyona doğru bir artış göze çarpar. Genel olarak bu artış oranı birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında % 2,19, ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında da % 4,02 olarak saptanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasında en fazla artış % 2,72’yle virgöl, ikinci ile üçüncü kompozisyonlarında da % 1,88’le noktalı virgöl konularında yaşanmıştır. Aynı şekilde birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında en fazla azalma % 3,04’le büyük ve küçük harflerin kullanımı, ikinci ile üçüncü kompozisyonlarda ise % 5,32’yle virgöl konularında görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğunda toplam 1067 hata tespit edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin birinci kompozisyonlarında 994, ikinci kompozisyonlarında ise 1045 hata vardı. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğunda birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki fark 73, ikinci ile üçüncü kompozisyonlarda ise 22’dir. Öğrencilerin üçüncü kompozisyonlarında, anlatım bozukluğundaki hataların genel olarak arttığı göze çarpar. Buna göre birinci kompozisyonlardan üçüncü kompozisyonlara doğru % 7,34, ikinci kompozisyonlardan üçüncü kompozisyonlara doğru da % 2,1 oranında bir artış saptanmıştır. Ayrıca anlatım bozukluğu konusunda, üçüncü kompozisyonlarda öğrenci başına ortalama 5,76 hata düşer. Bu rakam birinci kompozisyonlarda 5,37, ikinci kompozisyonlarda 5,64’tü. Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğu seviyesinde görülen hataların, toplam hata içindeki oranı % 30,66’dır. Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarda anlatım bozukluğu düzeyinde yaptıkları hata oranları, birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki değişim oranları aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir:

Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin 3. Kompozisyonda Anlatım Bozukluğunda Yaptıkları Hata Oranları

Hata Tipi	Hata Tipinin Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Toplam Hata Oranı İçindeki Yüzdesi	Hata Tipinin Toplam Hata Sayısı İçindeki Yüzdesi	1. Sınava Göre Değişim	2. Sınava Göre Değişim	Anlatım Bozuklukları Seviyesinde Yapılan Hata Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Eş Ve Yakın Anlamlı Sözcüklerin Aynı Cümle İçinde Kullanılması	% 22,68	% 6,76	% 0,19	% 1,11	1067	3479
Yardımcı Eylemlerin Gereksiz Kullanılması	% 0,75	% 0,22	% 0,48	% 0,3		
Yanlış Anlamda Kullanılan Sözcükler	% 5,53	% 1,65	% -0,86	% -1,91		
Anlamca Çelişen Kelimelerin Kullanılması	% 0,66	% 0,2	% 0,29	% 0,1		
Yanlış Yerde Kullanılan Sözcükler	% 2,44	% 0,73	% 0,58	% 0,91		
Mantısal Tutarsızlık	% 3,09	% 0,92	% 0,48	% 1,91		
Deyim Ve Atasözü Yanlışları	% 0,28	% 0,08	% -0,09	% -0,2		
Karşılaştırma Yanlışları	% 0,47	% 0,14	% 0,29	% -0,2		
Anlam Belirsizliği	% 1,97	% 0,59	% -1,34	% -0,3		
Yüklem ve Fiilimsi Eksikliği	% 6,09	% 1,82	% 0,57	% 1,81		
Ekfiil Yanlışlığı	% 1,22	% 0,36	% 0,47	% -0,2		
Çatı Yanlışlığı	% 0,75	% 0,22	% 0,48	% 0		
Özne Yanlışları	% 1,97	% 0,59	% -0,48	% 0,8		
Özneyle Yüklem Arasında Olumluluk-Olumsuzluk Uyumsuzluğunun Bulunması	% 1,03	% 0,31	% 0,57	% 0,81		
Özneyle Yüklem Arasında Şahıs Yönünden Uyumsuzluğun Bulunması	% 3,19	% 0,95	% 0,09	% -0,5		
Nesne Yanlışları	% 2,44	% 0,73	% 0,58	% 1,21		
Dolaylı Tümleç-Yüklem Yanlışları	% 3,84	% 1,15	% 0,57	% 0,5		
Zarf Tümleci-Yüklem Yanlışları	% 1,5	% 0,45	% -0,1	% -1,01		
İsim Tamlaması Yanlışları	% 1,78	% 0,53	% -0,38	% 0,8		
Sıfat Tamlaması Yanlışları	% 1,41	% 0,42	% 0,39	% 1,11		
Yanlış Yapım Eki Kullanılması	% 2,53	% 0,75	% 0	% -0,5		
Eksik Yapım Eki	% 1,97	% 0,59	% -0,29	% -1,41		
Sözcüğe Fazladan Yapım Eki Eklenmesi	% 2,91	% 0,87	% 0,19	% 1,31		
Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar	% 10,78	% 3,21	% 0,95	% -0,1		
Tamlama Eklerinin Kullanımında Görülen Yanlışlar	% 4,59	% 1,37	% -0,48	% 0,2		
Soru Ekinin Yanlış Kullanımı	% 2,06	% 0,61	% 0,77	% 1,41		
Dizgi Bozukluğu	% 4,03	% 1,2	% -0,1	% -0,6		
Argo İfade Ve Yerel Dil Kullanmak	% 1,03	% 0,31	% 0,86	% 0,61		
Yazı Başlığı	% 7,03	% 2,1	% -2,58	% -0,6		

Kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında anlatım bozukluğundaki hatalarının sıralandığı yukarıdaki tabloya göre öğrenciler en fazla hatayı % 22,68’le eş ve yakın anlamlı sözcüklerin aynı cümle içinde kullanılması konusunda yapmışlardır. En az hatalar ise % 0,28’le deyim ve atasözü yanlışları, % 0,47’yle karşılaştırma yanlışları, % 0,66’yla anlamca çelişen kelimelerin kullanılması, % 0,75’le yardımcı eylemlerin gereksiz kullanılması ve çatı yanlışları konularında yapılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında yapılan ikili karşılaştırmaya göre anlatım bozukluğu konusundaki hatalarda, diğer kompozisyonlardan üçüncü kompozisyonlara doğru bir artış göze çarpar. Bu gruptaki öğrencilerin birinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki en fazla artış % 0,95’le hâl eklerinde yapılan yanlışlar, ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki en büyük artış da % 1,91’le mantıksal tutarsızlık konularında yaşanmıştır. Aynı şekilde birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasından en fazla azalma % 2,58’le yazı başlığı, ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında en fazla azalma ise % 1,91’le yanlış anlamda kullanılan sözcükler konularında görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü kompozisyonlarında sadece yanlış yapım eki kullanılması, ikinci ile üçüncü kompozisyonlarında da çatı yanlışlığı konularında değişim saptanmamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan üçüncü kompozisyonlarki anlatım bozukluğu seviyesinde görülen değişme, ses olayları, imlâ ve noktalama konulara göre daha azdır. Diğer konulardaki değişim oranları arasındaki fark büyükken anlatım bozukluğu düzeyindeki değişim oranları arasındaki fark küçüktür. Ses olayları düzeyinde birinci ile üçüncü kompozisyonlarda görülen değişim oranları arasındaki fark % 4,95 ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında da % 8,09’dur. İmlâ ve noktalama konusunda birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki fark % 5,76 ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında da % 7,2’dir. Buna mukabil anlatım bozuklukları seviyesinde birinci ile üçüncü kompozisyonlarda görülen fark % 3,53 ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında da % 3,82’dir.

Bundan sonra sonuç bölümüne geçilmiştir.

4.2. Sonuç

Öğrencilere uygulanan sınavlardan sonra çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Araştırmada öğrenciler, deney ve kontrol grubu olarak iki bölüme ayrılmıştır. Deney grubunda 43, kontrol grubunda da 185 öğrenci bulunmaktadır. Uygulanan üç kompozisyonun sonu deney grubu öğrencilerine gerekli ipucu ve geri bildirim verince genel olarak: “Türkçe öğretiminde, yazma becerisinde görülen imlâ kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu hataları ipucu ve geri bildirim kullanılarak düzeltilir.” hipotezi kanıtlanmıştır.

2. Konu seçmenin öğrencilerin yaptıkları hatalarda etkili olmadığı tespit edilmiştir. Çünkü aynı konuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hataları birinci kompozisyonun sonu oldukça farklılaşmıştır. Bu farklılaşmada konu değil, deney grubu öğrencilerine verilen ipucu ve geri bildirim teknikleri etkilidir.

3. Öğrencilere üçer kompozisyon uygulanmıştır. Bu kompozisyonlara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, ses olayları, imlâ ve noktalama ile anlatım bozukluğu konularındaki hata sayıları bakımından birinci kompozisyonlarda önemli bir fark yoktur; ancak ikinci ve üçüncü kompozisyonlarda büyük farklar vardır. Birinci kompozisyonun bu hata sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 20. Birinci Kompozisyonun Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu Toplam	Kontrol Grubu Toplam
Ses Olayları	206	545	919	3428
İmlâ ve Noktalama	509	1838		
Anlatım Bozuklukları	204	1045		

Birinci kompozisyonlarda hata oranları arasındaki fark öğrenci sayısından kaynaklanmaktadır. Bu sayıların, kişi başına düşen oranlarına baktığımız zaman birinci kompozisyonlarda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında büyük farkın olmadığı sonucu ortaya çıkar.

4. Bu araştırmada öğrencilerin hatalarının azalıp azalmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. Birinci kompozisyonlarda ses olayları, imlâ ve noktalama ile anlatım bozukluğu düzeyinde deney ve kontrol grubu öğrencileri başına düşen ortalama hata miktarları şöyle verilebilir:

Tablo 21. Birinci Kompozisyonda Öğrenci Başına Düşen Hata Oranları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ses Olayları	4,79	2,94
İmlâ ve Noktalama	11,83	9,93
Anlatım Bozuklukları	4,74	5,64

Birinci kompozisyonlarda deney ve kontrol grubunda kişi başına düşen hatalar arasında önemli bir fark yoktur. Ses olaylarındaki farkın fazla olması, şehir-köy durumundan kaynaklanmaktadır. Çünkü deney grubu öğrencilerinin ses olaylarındaki hataları büyük çoğunlukla yöresel söyleyişlerden kaynaklanmaktadır. Köyde oturan öğrenciler şehirde oturanlara nazaran daha fazla yöresel söyleyişe kaçarlar.

5. Öğrencilere uygulanan birinci kompozisyonlara göre toplam hata içinde en fazla orana imlâ ve noktalama düzeyindeki hatalar sahiptir. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarında ses olaylarındaki hata oranı, deney grubu öğrencilerine göre daha düşüktür. Buna mukabil deney grubu öğrencilerinin anlatım bozukluğundaki hata oranı kontrol grubu öğrencilerine göre daha düşüktür.

Tablo 22. Birinci Kompozisyonda Öğrenci Hatalarının Toplam Hata İçindeki Oranları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ses Olayları	% 22,41	% 15,89
İmlâ ve Noktalama	% 55,38	% 53,61
Anlatım Bozuklukları	% 22,19	% 30,48

6. Öğrencilerden ikinci kompozisyonda kavram haritası yöntemiyle bahar mevsimiyle ilgili duygu, düşünce ve hayallerini yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ses olayları, imlâ ve noktalama ile anlatım bozukluğundaki hata sayıları arasında önemli bir fark oluşmuştur. İkinci kompozisyonlardaki bu sayılar şöyle gösterilebilir:

Tablo 23. İkinci Kompozisyonda Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu Toplam	Kontrol Grubu Toplam
Ses Olayları	108	531	460	3331
İmlâ ve Noktalama	266	1806		
Anlatım Bozuklukları	86	994		

İkinci kompozisyonlarda öğrencilerin hata oranları arasındaki fark, öğrenci sayısından kaynaklanmaktadır; ancak bu sayıların kişi başına düşen oranlarına baktığımız zaman deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında önemli farkın olduğu görülür.

7. Bahar temasını içeren ikinci kompozisyonda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hatalar konusundaki fark önemli boyuta ulaşmıştır. İkinci kompozisyonlarda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ses olayları, imlâ ve noktalama ile anlatım bozukluğu düzeyinde öğrenci başına düşen ortalama hata miktarları şöyle verilebilir:

Tablo 24. İkinci Kompozisyonda Öğrenci Başına Düşen Hata Oranları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ses Olayları	2,51	2,87
İmlâ ve Noktalama	6,13	9,76
Anlatım Bozuklukları	2	5,37

Deney ve kontrol grubu öğrenci başına düşen hatalar arasında önemli dalgalanmalar oluşmuştur. Ses olayları seviyesindeki fark çok azdır; ancak birinci kompozisyonlara göre hataların büyük bir düşüşe girdiği saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında imlâ ve noktalama konusundaki fark artmıştır; ancak asıl fark anlatım bozukluğu konusunda yaşanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin birinci kompozisyonlarına göre ikinci kompozisyonlarındaki hataların azalması, öğrencilere verilen dönüt-düzeltilme ve ipucunun işe yaradığını göstermektedir.

8. Öğrencilere uygulanan ikinci kompozisyonlara göre, toplam hata içinde en fazla orana imlâ ve noktalama düzeyindeki hatalar sahiptir. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin ses olaylarındaki hata oranı, deney grubu öğrencilerine nazaran daha düşüktür. Buna mukabil deney grubu öğrencilerinin de kontrol grubu öğrencilerine göre anlatım bozukluğundaki hata oranı çok düşüktür. Bu farklılığın öğrenci gruplarına göre değişmesinin belli bir nedeni yoktur. Öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında tespit edilen toplam hata içindeki, gruplara ayrılan konuların hataları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 25. İkinci Kompozisyonda Öğrenci Hatalarının Toplam Hata İçindeki Oranları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ses Olayları	% 23,47	% 15,94
İmlâ ve Noktalama	% 57,82	% 54,21
Anlatım Bozuklukları	% 18,69	% 29,84

9. Bundan önceki bölümlerde deney grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarından itibaren hataların büyük oranda düştüğü ifade edilmişti. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hata oranlarında bazı değişimler saptanmıştır. Bu öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında görülen hata farkları ve bu farkların değişim oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26. İkinci Kompozisyonda Öğrenci Hatalarında Görülen Değişim Oranları

Hata Grubu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	1. ve 2. Sınav Farkı	Değişim Oranı	1. ve 2. Sınav Farkı	Değişim Oranı
Ses Olayları	98	% -47,57	14	% -2,82
İmlâ ve Noktalama	243	% -47,74	32	% -1,74
Anlatım Bozuklukları	118	% -57,84	51	% -4,88

Tabloya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci kompozisyonlarında, değişim konusunda büyük farklar oluşmuştur. Birinci ile ikinci kompozisyonlar arasında tespit edilen hataların, deney grubu öğrencilerinde genel olarak % -49,94, kontrol grubu öğrencilerinde de % -2,82 oranında düştüğü saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile ikinci kompozisyonları arasındaki hataların azalması çok küçükken, deney grubu öğrencileri arasında çok büyüktür. Bu farkın oluşmasını sağlayan etken, deney grubu öğrencilerine verilen ipucu ve geri bildirimdir.

10. Öğrencilerden üçüncü kompozisyonda yarım bırakılan bir hikâyeyi devam ettirmeleri istenmiştir. Bu kompozisyonlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ses olayları, imlâ ve noktalama ile anlatım bozukluğu konularındaki hata sayıları arasında önemli bir fark oluşmuştur. Üçüncü kompozisyonlardaki bu hata sayıları şöyle gösterilebilir:

Tablo 27. Üçüncü Kompozisyonda Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu Toplam	Kontrol Grubu Toplam
Ses Olayları	41	534	362	3479
İmlâ ve Noktalama	269	1878		
Anlatım Bozuklukları	52	1067		

Üçüncü kompozisyonlarda da öğrencilerin hata oranları arasındaki fark öğrenci sayısından kaynaklanmaktadır. Bu sayıların, kişi başına düşen oranlarına baktığımız zaman deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında büyük farkın olduğu sonucu ortaya çıkar.

11. Yarım olarak bırakılan bir hikâye tamamlatma çalışmasından oluşan üçüncü kompozisyonlarda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, hatalarda beliren fark önemlidir. Üçüncü kompozisyonlarda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ses olayları, imlâ ve noktalama ile anlatım bozukluğu düzeyinde öğrenci başına düşen ortalama hata miktarları şöyle verilebilir:

Tablo 28. Üçüncü Kompozisyonlarda Öğrenci Başına Düşen Hata Oranları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ses Olayları	0,95	2,88
İmlâ ve Noktalama	6,26	10,15
Anlatım Bozuklukları	1,20	5,76

Deney ve kontrol grubu öğrenci başına düşen hatalar arasında önemli dalgalanmalar oluşmuştur. Deney grubu öğrenci başına düşen hataları arasında birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında büyük azalmalar oluşmuştur. Hatalardaki bu azalmaların oluşması öğrencilere verilen dönüt-düzeltilme ve ipucunun işe yaradığını göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında hataların önemli bir şekilde azalmadığı tespit edilmiştir.

12. Öğrencilere uygulanan üçüncü kompozisyonlara göre, toplam hata içindeki en fazla orana imlâ ve noktalama düzeyinde yapılan hatalar sahiptir. Öğrencilerin üçüncü kompozisyonlarında tespit edilen toplam hata oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 29. Üçüncü Kompozisyonda Öğrenci Hatalarının Toplam Hata İçindeki Oranları

Hata Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ses Olayları	% 11,32	% 15,34
İmlâ ve Noktalama	% 74,30	% 53,98
Anlatım Bozuklukları	% 14,36	% 30,66

13. Öğrencilerin birinci ile ikinci, birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasında genel olarak görülen hata farkları ve bu farkların konulara göre detaylı değişim oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30. Üçüncü Kompozisyonda Öğrenci Hatalarında Görülen Değişim Oranları

		Ses Olayları	İmlâ ve Noktalama	Anlatım Bozuklukları
Deney Grubu	1. ve 2. Sınav Farkı	98	243	118
	1. ve 3. Sınav Farkı	165	240	152
	2. ve 3. Sınav Farkı	67	3	34
	1. ve 2. Sınav Değişim Oranları	% -47,57	% -47,74	% -57,84
	1. ve 3. Sınav Değişim Oranları	% -80,09	% -47,15	% -74,50
	2. ve 3. Sınav Değişim Oranları	% -62,03	% 1,12	% -39,53
	1. ile 2. Sınav Arasındaki Genel Değişim Oranı			% -49,94
	1. ile 3. Sınav Arasındaki Genel Değişim Oranı			% -60,60
	2. ile 3. Sınav Arasındaki Genel Değişim Oranı			% -21,30
Kontrol Grubu	1. ve 2. Sınav Farkı	14	32	51
	1. ve 3. Sınav Farkı	11	40	73
	2. ve 3. Sınav Farkı	3	72	22
	1. ve 2. Sınav Değişim Oranları	% -2,82	% -1,74	% -4,88
	1. ve 3. Sınav Değişim Oranları	% -2,01	% 2,17	% 7,34
	2. ve 3. Sınav Değişim Oranları	% 0,56	% 3,98	% 2,1
	1. ile 2. Sınav Arasındaki Genel Değişim Oranı			% -2,82
	1. ile 3. Sınav Arasındaki Genel Değişim Oranı			% 1,48
	2. ile 3. Sınav Arasındaki Genel Değişim Oranı			% 4,44

Tabloya göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üçüncü kompozisyonlarında büyük farklar oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin birinci ile ikinci, birinci ile üçüncü ve ikinci ile üçüncü kompozisyonları arasındaki hataların azalması çok küçükken, deney grubu öğrencileri arasında çok büyüktür. Bu farkın oluşmasını sağlayan, deney grubu öğrencilerine verilen ipucu ve geri bildirimdir. Deney grubu öğrencilerindeki hataların sadece ikinci ile üçüncü kompozisyonlar arasındaki imlâ ve noktalama konusunda küçük bir oranda arttığı tespit edilmesine karşın diğer konularda büyük azalmalar yaşanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinde ise hataların sadece birinci ile üçüncü kompozisyonlar arasında küçük bir oranda azaldığı tespit edilmesine karşın diğer kompozisyonlar arasında artış göze çarpar.

Bu açıklamalardan sonra genel olarak tezde savunulan hipotez kanıtlanmıştır. Bundan sonraki bölümde ise sonuçlara yer verilecektir.

4.3. Öneriler

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir vasıtaadır. Bu nedenle dil pürüzsüz olmasıyla bu görevini hakkıyla yerine getirebilir. Bu manada dilin öğretimi konusunda sorunların giderilmesi gerekmektedir. Dil, çeşitli beceri alanlarından oluşmaktadır. Bu beceri alanları arasında koordine eksikliği oluşması halinde, dilin öğretilmesi ve kullanılmasında sorunlar başlayabilir.

Bu çalışmamızda, öğrencilerin yazılı anlatımlarının hangi düzeyde olduğunu tespit edip, karşılaşılan sorunların gerekli ipucu ve geri bildirimle düzeltilmesi amaçlanmıştır. Dil alanında karşılaşılan sorunlar tamamen ortadan kaldırılamaz. Çünkü dil yaşayan bir canlıdır. Canlılık faaliyetlerinde sıfır hata beklenemez. Yazılı anlatımlarda karşılaşılan sorunlar, adı geçen tekniklerle giderilmeye çalışılmıştır. Bu konuda büyük oranda başarı sağlanmıştır; ancak dil konusunda karşılaşılan sorunlar tamamen ortadan kaldırılamamıştır. Bu amaçlara yönelik olarak çeşitli bulgular ve bulgulara göre çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre de çeşitli önerilere erişilmiştir. Bu amaçla yazılı anlatımlarda karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik olarak şu öneriler sunulabilir:

1. Yazılı anlatımların amacına ulaşabilmesi için etkinlik öncesi öğrencilerin hedeflerden haberdar edilmeleri gerekmektedir. Öğrenciler, yazma etkinlikleri boyunca yapacakları çalışmalardan haberdar olurlarsa hem derse daha iyi motive olmakta hem de yazılı anlatımdan daha fazla verim alınmaktadır. Çoğu zaman hedefler Türkçe programı temel alınarak öğrenci-öğretmen arasında birlikte belirlenmelidir; ancak bu karar öğrencilerin dersten kopmasına ve dersin işlenmesine engel olacak boyutta olmamalıdır.

2. Türkçe öğretiminde temel dil becerileri arasında eşgüdüm sağlanmalıdır. Bu nedenle yazılı anlatım çalışmalarından yeterince yararlanılabilmesi için diğer dil becerileri olan okuma, konuşma ve dinleme etkinliklerinden de yararlanılmalıdır. Temel dil becerileri arasında bir bütünlük aranmalıdır. Özellikle okuma ile yazılı anlatım arasında sıkı bir ilişkinin olduğu öğrencilere sezdirilmelidir. Bu amaçla öğrencilerin kitap okumaya yönlendirilmesi gerekmektedir.

3. Yazılı anlatımların geliştirilmesinde okumanın yeri yadsınamaz; ancak gerek sınıf içindeki gerek kütüphanedeki materyallerin yetersiz olması öğrencilerin kitaplardan yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle hem sınıf hem de okul kütüphanelerinin kitap konusunda zenginleştirilmesi gerekmektedir.

4. Yazılı anlatımın, dil becerileri arasında en fazla uygulanmaya ihtiyaç duyulan bir beceri alanı olduğu öğretmenler tarafından iyi bilinmelidir. Temel dil becerilerinden olan konuşma ve dinlemeyi birey, okula gelmeden çok daha önce büyük oranda edinmiş olarak gelir; ancak okuma ve özellikle yazılı anlatım okul kurumuyla birlikte kazandırılıp geliştirilmektedir. Bu açıdan yazma dersi bilgi dersinden ziyade becerisi dersi hüviyetini almalıdır.

5. Yazılı anlatımın işlerlik kazanması, dilbilgisiyle eşgüdümlü olarak uygulanmasıyla sağlanabilir. Her ne kadar yazılı anlatımın, uygulama düzeyinde işlenmesi gerekteyise de, yazılı anlatım bilgi basamaklarını aşamazsa istenen düzeyde geliştirilememektedir. Bu amaçla dilbilgisi dersinde, yazılı anlatım alışkanlıklarının kazandırılması için yazılı anlatımda görülen bilgi eksiklikleri giderilmelidir. Dilbilgisi derslerinde öğrencilere imlâ kuralları, noktalama işaretleri, ses olayları ve anlatım bozuklukları konularının en iyi şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilere kazandırılan bilgiler yazma derslerinde uygulanmazsa, bu beceriden istenen verim alınamayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi için öğrencilere yazma uygulamaları yaptırılmalıdır.

6. Özellikle ilköğretimin ikinci kademesindeki sekizinci sınıflarda, bazı becerileri kazanmanın verdiği aşırı güvenin, makul seviyelerde tutulması hem öğretmenler açısından hem de yazılı anlatımdan beklenenler açısından önem arz etmektedir. Bu amaçla bu sorunun giderilmesinde öğrencilerin ergenlik dönemi güdülerinden yararlanılabilir. Öğrencilerin bu dönemdeki psikolojik ve fizyolojik dürtülerinin yazılı anlatıma, özellikle şiir yazma türüne, kanalize edilmesi bu sorunların çözümünde faydalı olabilir.

7. Ders içi disiplinlerin sağlanması, diğer temel dil becerilerine olduğu gibi yazılı anlatıma da gereken özenin gösterilmesini sağlamaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin derse gereken önemi vermeleri, yazma etkinliklerinin daha verimli uygulanması sağlayabilir.

8. Yazılı anlatım, en son kazanılan, uygulama basamağına hitap eden üst beceri alanlarını ifade eder. Anadili gelişiminde en son basamakta yazılı anlatım bulunur. Diğer beceri alanları bir şekilde öğrencilere kazandırılmasına rağmen, yazılı anlatımın kazandırılması özel bir çabayı gerektirmektedir. Bu amaçla yazılı anlatımla ilgili yapılacak etkinliklerin, öğrencileri sıkmayacak boyutta, yazma isteklerini artıracak çağdaş yazma yaklaşımlarından yararlanılarak yapılması gerekmektedir. Bu amaçla Türkçe öğretimine uygun strateji, yöntem ve tekniklerin derste kullanılması gerekmektedir.

9. Test tekniği dil becerilerinde çok az kullanılmalı, hatta tamamen kaldırılmalıdır. Bu amaçla test tekniğine dayalı sınavların kaldırılması gerekmektedir. Test tekniği uygulamaya dayanmadığı için öğrencilerin yazılı anlatımlarının istenen düzeyde gelişmesini engellemektedir. Öğrencilerin yazılarına baktığımız zaman hem yazı güzelliği hem bilgi ve beceri bakımından birçok eksikliklerin göze çarptığı görülür. Bu sorunlar uygulama yapmakla düzeltilebilir.

10. Yazma dersindeki sorunların başında imlâ kuralları, noktalama işaretleri, ses olayları ve anlatım bozuklukları düzeyindeki hatalar gelmektedir. Bu hataların düzeltilememesinin başında, öğrencilere gereken ipucu ve geri bildirimlerin ya hiç verilmemesi ya da yetersiz olarak verilmesi gelmektedir. Bu amaçla öğrencilere yaptırılan yazma etkinliklerinden sonra öğrencilerin yazıları yukarıdaki hata düzeylerinde incelenmeli ve öğrencilerin yaptıkları hatalar kendilerine tek tek gösterilmelidir. Bu çalışma yöntemi, sınıfların kalabalık olması, zaman alması ve eksikliklerin geri bildiriminde sınıf içi disiplinin bozulması gibi nedenlerle çok zor görülebilir; ancak yazılı anlatımlardaki eksikliklerin giderilmesi, nasıl uygulama etkinlikleriyle mümkünse, uygulama çalışmalarının anlam kazanması da ancak ipucu ve geri bildirimle mümkün olmaktadır. Bu nedenle özellikle Türkçe öğretmenlerinin özveri ile olmaları kaçınılmazdır.

11. Öğrencilere öğretilen imlâ kuralları, noktama işaretleri, ses olayları ve anlatım bozukluklarının uygulanması için medyadan da yararlanılmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin seviyelerine uygun yazma ödevleri verilerek çeşitli sunucuların, yazarların, ünlü kişilerin hataları öğrencilere tespit ettirilebilir. Bu, hem motivasyonu artırır hem de öğrencilerin aynı hatalara düşmelerini engeller.

12. Öğrencilerin yazılı anlatımlarda karşılaşılan sorunlardan biri de yöresel söyleyişlerin yazıya yansıtılmasıdır. Bu amaçla öğrencilerin kullandıkları yöresel kelimeler tespit edilip ve bu kelimelerin doğrusu listeler halinde öğrencilere verilebilir. Ayrıca yazılarda bu hatalar tespit edilip öğrencilere gösterilebilir. Bu amaçla, öğrenciler rencide edilmeden, öğrencilerin yöresel söyleyişlerinden oluşan cümlelerin incelenmesi yapılabilir. Ayrıca bu sorunun giderilmesi için öğretmen, öğrencilere bol bol kitap okutturmalıdır.

13. Türkçe öğretimi ve özellikle yazılı anlatımlarda karşılaşılan sorunların giderilmesinde, Türkçe ve edebiyat dersi öğretmenleri yeterli olamamaktadır. Bu amaçla diğer ders öğretmenleriyle işbirliği yapılabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin gereken ortamı ve işbirliğini sağlamada üzerine düşenleri yapmaları gerekmektedir.

14. Öğrencilere uygulatılacak yazılı anlatım çalışmaları için öğretmenler gerekli yönlendirmeleri verilmelidir. Bu davranışın, öğrencilerin yazma çalışmalarına ket vurduğu, etkinliklerini sınırlandırdığı düşünülebilir; ancak özellikle ilköğretim kademesindeki öğrencilerine verilen yönlendirmelerin, diğer dil becerilerinin de gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, ne kadar işe yaradığı ortaya çıkar.

15. Türkçe dersinin tekdüze işlenmesinin engellenmesi için öğretmenlerin iyi çalışması gerekmektedir. Bu tekdüzeliğe ders kitapları neden olabilir. Bu nedenle dersin merkezinde ders kitaplarının yanında diğer ders donanım ve araçlarının da bulundurulması yararlı olabilir. Bu amaçla bilgisayarların ve internetin Türkçe öğretiminde, özellikle yazma derslerinde, kullanılması faydalı olabilir. Bu amaçla öğrencilerin yazma çalışmalarını geliştirecek çeşitli bilgisayar programları düzenlenebilir ve internet adresleri oluşturulabilir.

16. Yazılı anlatımın işlerlik kazanması için öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve sosyo-ekonomik çevrelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu amaçla yazma etkinliklerinin öğrencilerin yakın çevrelerine yönelik olması, yazılı anlatımdan hedeflenenlerin daha iyi gerçekleşmesini sağlayabilir.

17. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesinde aktif kelime sayısının da büyük yeri vardır. Bu amaçla öğrencilerin yazılarındaki kelime sayılarını artırmak için çeşitli bulmacalar ve oyunlar düzenlenebilir.

18. Öğrencilerin yazdıkları ürünlerin okul gazetesinde, gerekirse yöresel dergi ve gazetelerde yayınlanmasına olanak verilmelidir. Bu amaçla öğretmenlerin de öğrencilerle birlikte yazma etkinliklerine katılmaları faydalı olabilir. Bu tür çalışmalar öğrencileri yazmaya teşvik ettiği gibi öğrencilerin yazılı anlatımlarının kaliteleşmesini sağlayabilir.

Bu etkinliklerin yanında öğrencilerin çeşitli gezilerle yazmaya teşvik edilmesine olanak verilebilir. Bu amaca yönelik olarak öğrenciler, imkân dâhilinde kütüphane ve çeşitli müze gezilerine götürülebilir. Ayrıca öğrencileri yazmaya teşvik edecek yazma etkinlikleri, belirli gün ve haftalarda, Milli Eğitim Müdürlükleriyle koordineli bir şekilde düzenlenebilir.

19. Öğrenci ve velilerdeki, yazılı anlatımın bir yetenek işi olduğu, herkesin yazamayacağı fikrinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu amaçla bazı yazarların hayatlarından örnekler de verilebilir. Bu amaca yönelik olarak yazılı anlatımın nihai hedefinin ilk zamanlarda edebi eser vücuda getirmek olmadığı; ancak edebi esere giden yolun bu şekilde gerçekleştiği ifade de edilmelidir.

20. İlköğretim Türkçe programının yazma etkinliklerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi yararlı olabilir. Bu amaçla programın öğrenci-aile-çevre özelliklerini dikkate alarak esnek bırakılması yazılı anlatımı teşvik edebilir.

21. Türkçe öğretiminin, özellikle de yazılı anlatımın bireylere istenen düzeyde kazandırılabilmesi için Türkçe dersi haftalık ders saatlerinin artırılması gerekmektedir. Çünkü mevcut ders saatleri temel dil becerilerini gerçekleştirmek için yeterli değildir. Türkçe öğretiminde meydana gelebilecek hatalar, diğer derslerde meydana gelebilecek hatalardan çok daha yıkıcı olabilmektedir. Bu amaçla diğer ders saatleri konusunda yeniden gözden geçirmeye gidilebilir.

22. Üniversitelerde Türkçe öğretimine yönelik ders saatlerinin artırılması faydalı olabilir. Özellikle öğretmen adaylarına Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği detaylı, uygulamalı bir şekilde uzman ekipler tarafından verilmelidir. Ayrıca öğretmenlere bu konuda çeşitli materyaller sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, Kenan. “Kandıra ve Çevre Köyler Ağzı, Ses ve Şekil Bilgisi”, Yayınlanmamış Lisans Tezi, **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili Edebiyatı Bölümü**, 1984.
- Adalı, Oya. **Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım**. İzmir: Aydın Yayınları. 1982.
- Adalı, Oya. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine”, **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretim Özel Sayısı)**, Sayı: 379-380, 1988.
- Adıgüzel, M. Sani. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Yeryüzü Yayınevi, 2004.
- Ağca, Hüseyin. **Yazılı Anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 1999.
- Ailes, Roger. **Mesaj Sızsınız Kendiniz Olun İstedığınızı Elde Edin**. (Çev: Alev Önder). İstanbul: Sistem Yayınları, 1996.
- Akalın, Mehmet ve Diğerleri. **Türk Dili Ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yargı Yayınları, 2001.
- Akbayır, Sıdık. **Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2006.
- Akıncı, Hüseyin Vd. **Modern Usullerle Arapça Serisi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara, 1993.
- Aksakal, Ö. Devrim. “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2004.
- Aksan, Doğan ve Diğerleri. **Türkiye Türkçesinin Gelişmeli Sesbilimi**. Ankara, 1978.
- Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I**. Ankara: TDK Yayınları, 1977-1979-2000-2003.
- Aktaş, Şerif Ve Osman Gündüz. **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**. Ankara: Akçağ Yayınları, 2001.
- Akyol, Hayati. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2005.

- Alkan, Cevat. **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1992.
- Altay, Selami. “Türkçe Eğitimi Uygulamaları”, **Milli Eğitim**, Sayı: 147, 2000.
- Alyılmaz, Semra. “Doğu Anadolu Ağızlarına İsim Yapım Ekleri”, **Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 14, 2003.
- Atay, Falih Rıfkı. **Niçin Kurtulmamak**. İstanbul: 1953.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Din Eğitimi Ve Öğretiminde Buldurma (Sokrates) Yöntemi”. Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1993.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Arapçayı Nasıl Öğretelim?” **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: MEB Yayınları, 2000.
- Aypay, İrfan. **Türk Dili ve Kompozisyon**. (Editör: Erdoğan Boz). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırmalar Vakfı, 2003.
- Balcı, Yasemin. “Kreatives Schreiben Als Hilfe Beim Erwerb Der Lesend Schreibfertigkeiten”, **In: 7. Türkischer Germanistik-Kongress, Tagungsbeiträge**, Ankara: H.Ü. Philologische Fak., 2000.
- Banguoğlu, Tahsin. **Türkçenin Grameri**. Ankara: TDK Yayınları, 1990-2004.
- Başdaş, Cahit. “Kırgız Türkçesinde İkiz Ünlüler”, **Türk Dünyası Araştırmaları**, Sayı: 139, 2002.
- Başkan, Özcan. “İnsan Dilinin Doğuşu”, **TDAY-Belleten**, Ankara: TDK Yayınları, 1968.
- Baştürk, Mehmet. **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2004.
- Baykoç Dönmez, Necati ve Meziyet Arı. “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması”, **Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, Nu: 2, 1987.
- Baymur, Fuat. **Türkçe Öğretimi**. İstanbul, 1968.
- Beydoğan, H. Ömer. “Dil Öğretim Yaklaşımlarına Göre Çocukta Anadili Edinimi Gelişimi”, **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi(Dil Edinimi ve Öğretimi Özel Sayısı)**, 2001.
- Beyreli, Latif ve Diğerleri. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2006.

- Bilgegil, M. Kaya. **Türkçe Dilbilgisi**. 3. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları, 1984.
- Bilgin, Muhittin. **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Nu: 2874, 2002.
- Boz, Erdoğan. “Doğu Kökenli Kelimelerdeki Kelime Sonu (B,C,D,G) Ünsüzlerinin Türkiye Türkçesinde Ötümsüzleşme Sorunu”, **Türkbilig Türkoloji Araştırmaları**, 2001.
- Bozkurt, Fuat. **Türkiye Türkçesi**. 3. Basım, İstanbul: Kapı Yayıncılık, 2004.
- Börekçi, Muhsine. “Atatürk’ün “Nutuk” Unda Söz Dizimi”, Basılmamış Doktora Tezi, **Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı**, 1994.
- Caferoğlu, Ahmet. “Anadolu ve Rumeli Ağızları Ünlü Değişmeleri,” **TDAY Belleten**, Sayı: 1964, Ankara: TDK Yayınları: 240, 1989.
- Calp, Mehrali. **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 2005.
- Cemiloğlu, Mustafa. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Alfa Yayınları, 2001.
- Cemiloğlu, Mustafa. **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Bursa: Alfa Yayınları, 2003.
- Coward, Rosalind ve John Ellis. Dil ve Maddecilik (Çev: Esen Tarım). İstanbul: İletişim Yayınları, 1985
- Cündioğlu, Düccane. **Anlamanın Buharlaşması ve Kur’an**. İstanbul: Kitabevi Yayınları, 1997.
- Çağırın, Önder. “Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Ünsüz Göçüşmelerinin Kuruluş Sistemi,” **3. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı**, 1996, Ankara: TDK Yayınları, Nu: 678, 1999.
- Çeçen, Mehmet Akif. “İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**, 2002.
- Çiftçi, Musa. “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 1, 1998.
- Çotuksöken, Yusuf. **Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Cem Yayınları, 2002.

- Çulha, Meral ve Aynur Atlas Dereli. “Atılgnlık Eğitimi Programı”, **Psikoloji Dergisi**, Sayı 21, Cilt 6, 1987.
- Dara, Ramis. **Yazılı Anlatıma Giriş**. Bursa: Asa Kitabevi, 2000.
- Day, Robert A. **Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayınlanır?** (Çev: Altay G. Aşkar). Ankara: TÜBİTAK Yayınları, 1996.
- Dede, Behçet. “Söz Diziminin Sırrı”, **Türk Dili**, Sayı: 551, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1997.
- Demir, Nurettin ve Emine Yılmaz. **Türk Dili El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları, 2003.
- Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Can Ofset, 1990.
- Demircan, Ömer. **Türkçenin Sözdizimi**. İstanbul: Der Yayınları, 1996.
- Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.
- Demirel, Özcan ve Melek Şahinel. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**. 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2006.
- Demirsar, A. **Çocuk ve Anne-Baba İlişkileri**. İstanbul: Redhouse Yayınları, 1985.
- Dilaçar, Agop. **Dil, Diller Ve Dilek**. Ankara: TDK Yayınları, 1968.
- Dizdaroğlu, Hikmet. **Tümce Bilgisi**. TDK Yayınları, Ankara, 1976.
- Dökmen, Üstün. **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. İstanbul: M.E. B. Yayınları, Nu: 2531, 1994.
- Ediskun, Haydar. **Türk Dilbilgisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004, S. 323.
- Eker, Süer. **Çağdaş Türk Dili**. 2. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları, 2003.
- Ekmekçi, F. Özden. “Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı”, **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**, Temmuz- Ağustos 1983.
- Ekmekçi, Özden. **Psikodilbilim**. Adana: Ç.Ü YADİM, 1995.
- Ercilasun, Ahmet Bican. “Türkiye Türkçesinde Yardımcı Ses” **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, S.585, Eylül 2000.
- Ercilasun, Bilge ve Diğerleri. **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yargı Yayınevi, 2003.
- Erdem, Selman. **Liseler İçin Sosyoloji Ders Kitabı**. İstanbul: Fil Yayınevi, 1998.
- Eren, Hasan. **Türkçenin Etimoloji Sözlüğü**. Ankara: Bizim Büro Yayıncılık, 1999.

- Ergin, Muharrem. **Türk Dil Bilgisi**. 13. Baskı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1985.
- Ergin, Muharrem. **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Basım Dağıtım, 2000.
- Ergün, Mustafa ve Ali Özdaş. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul, 1997.
- Erkul, Rasi. **Cümle ve Metin Bilgisi**. Manisa-Demirci: Tekin Matbaası, 2002.
- Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara, 1975.
- Garipoğlu, Kemal. **Kompozisyon Bilgileri**. İstanbul: Serhat Dağıtım, 1981.
- Gemalmaz, Efrasiyap. “Standart Türkiye Türkçesi(Stt) İçin Dilbilgisi Uygulamalarında Kullanılacak İşaret ve Kısaltmalar”, **Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 10, 1998.
- Gemalmaz, Efrasiyap. **Çağdaş Azeri Türkçesi Metinleri Antolojisi**. Erzurum: A.Ü. Fen. Edebiyat Fakültesi, 1985.
- Gemalmaz, Efrasiyap. “Türkiye’nin Morfo-Sentatik Yapısının Fonolojisine Etkileri,” **Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitü Dergisi**, Sayı:3, Erzurum, 1995.
- Gemalmaz, Efrasiyap. **Erzurum İli Ağzları I**. Ankara: TDK Yayınları, 1995.
- Gencan, Tahir Nejat: **Dilbilgisi, Lise 1 Ders Kitabı**. İstanbul: Kanaat Yayınları, 1966.
- Gencan, Tahir Nejat. **Dilbilgisi**. Ankara: TDK Yayınları, 1975-1979.
- Göğüş, Beşir. **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1978.
- Göğüş, Beşir. “Anadili Eğitim Programlarının Niteliği”, **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**, 1983.
- Göker, Osman. **Uygulamalı Türkçe Bilgileri I**. Ankara: MEB Yayınları, 2001.
- Göktürk, Akşit. **Sözün Ötesi**. İstanbul: İnkılap Kitabevi Anka Ofset A.Ş., 1989.
- Günay, V. Doğan. “Eylemi Gerçekleştirici Öznenin Kimliği ve Gücü”, **Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Dergisi**, Sayı: 72, Ekim 1998.
- Gündüz, Sevim. **Öykü ve Roman Yazma Sanatı**. İstanbul: Toroslu Matbaası, 2003.
- Güneş, Zeliha. “Yazım Kuralları”, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, [Http://Www.Aof.Edu.Tr/Kitap/Ioltp/2272/Unite10.Pdf](http://www.aof.edu.tr/Kitap/Ioltp/2272/Unite10.Pdf), 05 Şubat 2007.

- Güneş, Zeliha. Noktalama İşaretleri, [Http://Www.Aof.Edu.Tr/Kitap/Ioltp/2272/Unite11.Pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/oltp/2272/unite11.pdf), 13 Şubat 2007b.
- Günşen, Ahmet. “Ölçünlü Türkçede Yerelleşme Sorunu,” **Türkçenin Çağdaş Sorunları**. İstanbul: Divan Yayınevi, 2006.
- Güzel, Abdurrahman. **Kompozisyon 2**. İstanbul: Ders Kitapları, 2000.
- Hacıeminoğlu, Necmettin. **Türk Dilinde Edatlar**. İstanbul: MEB Yayınları, 1992.
- Hatipoğlu, Vecihe. **Türkçenin Söz Dizimi**. Ankara: DTCF Yayınları, 1982.
- Hengirman, Mehmet. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**. Ankara: Engin Yayınları, 1997.
- Hengirman, Mehmet. **Dilbilgisi ve Dilbilimleri Terimleri**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Hubert O. **Muttersprache-Identitaet-Nation: Sprachliche Bildung Im Spannungsfeld Zwischen Einheimisch Und Remd. Opladen: Westdt. Verlag.** (Aktaran: Cemal Yıldız), 1994.
- İlhan, Nadir. “Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları”, [Http://Www.Manas.Kg/Pdf/Sbdpdf13/Makaleler/15.Pdf](http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/makaleler/15.pdf), 3 Mayıs 2006.
- Kandemir, Emine. **Konuşmak- Yazmak Sanatı**. İstanbul: Serhat Yayınları, 1989.
- Kantemir, Enise. **Yazılı ve Sözlü Anlatım** Ankara: Engin Yayınları, 1997.
- Kaplan, Mehmet. **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1989.
- Karaalioğlu, Seyit Kemal. **Yazmak ve Konuşmak Sanatı**. İstanbul: İnkılâp Ve Aka Basımevi, 1981.
- Karaalioğlu, Seyit Kemal. **Kompozisyon Sanatı**. İstanbul: İnkılâp Yayınevi, 1992.
- Karacan, Elvan. “Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi”, **Klinik Psikiyatri Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 4, 2000.
- Karahan, Leyla. **Türkçede Söz Dizimi- Cümle Tahlilleri-**. Ankara: Akçağ Yayınları, 1991-1993.
- Karahan, Leyla. **Anadolu Ağzlarının Sınıflandırılması**. Ankara: TDK Yayınları, 1999.
- Karakuş, İdris. “Çocukta Dil Gelişimi”, **Türk Dili Dergisi**, Sayı: 544, Nisan, 1997.
- Karakuş, İdris. **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Can Yayınevi, Ankara, 2005.

Karaörs, Metin. **Türkçenin Söz Dizimi ve Cümle Tahlilleri**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayını, 1993.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 16. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

Kartal, Ali Fatih. “İğdır İli İlköğretim Okullarının II. Kademe VI. Sınıflarda Okuma ve Yazma Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı**, 2003.

Kavcar, Cahit ve Enise Kantemir. **Türk Dili**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1986.

Kavcar, Cahit ve Ferhan Oğuzkan. **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1987.

Kavcar, Cahit ve Diğerleri. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002-2003.

Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe Öğretimi**. 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınevi, 2004.

Keçik İlknur Ve Leyla Uzun Subaşı. **Türkçe Sözlü Ve Yazılı Anlatım**. (Edit. Cana İleri). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

Kerlinger, F.N.. **Foundations Of Behavioral Resaerch**. Holt, Rinehart And Winston. (Çev. Niyazi Karasar), 1964.

Kırkkılıç, Ahmet ve Diğerleri. **Türk Dili Yazılı Anlatım ve Kompozisyon Bilgileri**. Erzurum: Bakanlar Matbaacılık, 2002.

Koç, Nurettin. **Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1992.

Koç, Nurettin. “İyelik Ekleri, Fiilimsiler ve –sa/-se Eki Üzerine” , **Türk Dili**, Sayı: 605, Mayıs 2002.

Koç, Nurettin. “Bilgi Çağında Eğitimin Geleceği”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Cilt: 323, Sayı: 2005, 2005.

Komisyon, **İmlâ Kılavuzu**. Ankara: TDK Yayınları, 2000-2005.

Korkmaz, Zeynep. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları, 1992-2003.

- Korkmaz, Zeynep. **Bartın ve Yöresi Ağzıları**. Ankara: TDK Yayınları, 1994.
- Korkmaz, Zeynep. “Türkiye Türkçesinin Ki Bağlacıyla Ki Şüphe Edatı Arındaki Yapı ve Görev Ayrılığı”, **Türk Dili Üzerine Araştırmalar I**. Ankara: TDK Yayınları, 2005.
- Korkmaz, Zeynep. “Türkiye Türkçesi Üzerindeki Gramer Çalışmaları ve Bu Çalışmaların Günümüzdeki Durumu”, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, E-Kaynak:
- [Http://www.akmb.gov.tr/turkce/books/v.t.kongresi/dil%20cilt%201/zeynep%20korkmaz.htm](http://www.akmb.gov.tr/turkce/books/v.t.kongresi/dil%20cilt%201/zeynep%20korkmaz.htm)**, 09 Şubat 2007.
- Korkmaz, Zeynep ve Diğerleri. **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Ekin Kitapevi, 2001-2005.
- Köksal, Kemal. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2001.
- Kurt, İ. Hakkı. **Dilbilgisi İlköğretim 8**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 1998.
- Kuzu, Tülay Sarar. “Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:158, Bahar 2003.
- Langacker, R. W.. **Fundamentals Of Linguistic Analysis**. New York: 1968.
- Aktaran: Demirel, Özcan ve Melek Şahinel, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2006.
- Mithat, Ahmet. “Yazı Yazmak Üzerine Bazı Bilgiler”, **Türk Dili**, Ocak 1985.
- Moran, Berna. **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**. İstanbul: Cem Yayınevi, 1994.
- Nakiboğlu, Sadi. **Adıyaman ve Yöresi Ağzıları**. Niğde: Niğde Üniversitesi Yayınları, Nu: 7, 2001.
- Nas, Recep. **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları, 2003.
- Nunan, David. **Designing Tasks For The Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Ocak, Gürbüz. “İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi”, **[Http://ilkogretim-online.org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr)**, 2004.
- Okurer, Cahit. **Kompozisyon Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları, 1997.
- Oral, Günseli. **Yine Yazı Yazıyoruz**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.
- Ozil, Şeyda. **Yazma Öğrenilebilir Mi?**, İstanbul: Cem Yayınevi, 1991.

- Öner, Sakin. **Örneklerle Kompozisyon Düzenli Yazma ve Konuşma Sanatı**. İstanbul: Kuşak Matbaası, 1982.
- Öz, Feyzi. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayınları, 2003.
- Özbay, Murat. “Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi”, **Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı**, 2002.
- Özbay, Murat. **Türkçe Öğretimi Bibliyografyası**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.
- Özbilgin, Muhittin. **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**. Ankara: KTB Yayınları, 2002.
- Özdemir, Emin. “Cümle Kalıpları”, **Türk Dili**, Sayı: 184, Ankara: TDK Yayınları, 1967.
- Özdemir, Emin ve Adnan Binyazar. **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. Papirüs Yayınları, 1998.
- Özkan, Mustafa. **Türkçenin Ses ve Yazım Özellikleri**. İstanbul: Filiz Kitabevi, 2001.
- Pilancı, Hülya ve Diğerleri. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi, 1998.
- Pilancı, Hülya ve Diğerleri. **Türk Dili**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2003.
- Pilancı, Hülya. “Anlatım Bozuklukları”, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, S. 220-229, [Http://Www.Aof.Edu.Tr/Kitap/Ioltp/2272/Unite12.Pdf](http://Www.Aof.Edu.Tr/Kitap/Ioltp/2272/Unite12.Pdf), **05 Şubat 2006**.
- Raimes, Alan. **Techniques İn Teacher Writing**. London: Oxford University Press, 1983.
- Sağır, Mukim. **Dilbilim ve Türk Dilbilgisi**. Erzurum, 1999.
- Sağır, Mukim. **İlköğretim Okullarında Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ekim 2002.
- Sağır, Mukim. “Ses Olayları Bakımından Anadolu Ağızları,” Erzurum: **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 20, 2002.
- Saussure, Ferdinand De. **Genel Dil Bilim Dersleri**. (Çev: Berke Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu, 1976.

- Selen, Nevin. **Söyleyiş Sesbilimi Akustik Sesbilim ve Türkiye Türkçesi**. Ankara: TDK Yayınları, 1979.
- Sever, Sedat. “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yaratıcılık”, **Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme**, 13-14 Nisan 1991.
- Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- Sezer, Ayhan ve Diğerleri. **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Eskişehir: AÖF Yayınları, 1991.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Yargı Yayınları, 1986.
- Sönmez, Veysel. **Eğitim Felsefesi**. (Genişletilmiş 6.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Şahin, Nail. **Dil Psikolojisine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi, Yüksek Lisans Ders Notları, 1975.
- Şahin, Nail. “Çocuk Dili Araştırmaları ve Uygulamaları”, **Ulusal Kültür**, Sayı: 6, 1979.
- Şimşek, Rasim. “Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri”, **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**, Sayı: 379–380, 1983.
- Şimşek, Rasim. **Örneklerle Türkçe Sözdizimi**. Trabzon, 1987.
- Şimşek, Rasim. **Türk Dili 3**. İstanbul: Şimşek Yayınları, 1993-1997.
- Tekin, Halil. **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara, 1980.
- Tekin, Talat. **Orhon Türkçesi Grameri**. Ankara: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 9, 2000.
- Tekşan, Keziban. “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.
- Timurtaş, Faruk Kadri. **Türkçemiz ve Uydurmacılık**. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 1977.
- Tokatlı, Suzan. “Türkiye Türkçesinin Bugünkü Durumu ve Sorunları Üzerine Yazılan Kitaplar”, **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 29, No:2, Aralık 2005.

- Toparlı, Recep. **Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım Bilgileri**. Sivas: Dilek Ofset Matbaa, 2000.
- Tosun, Cengiz. “Dil Zenginliği, Yozlaşma ve Türkçe”, **Adana: Çukurova Üniversitesi Türkoloji Merkezi**, 2006.
- Tural, Sadık Kemal. “Anadolu ve İlkokullarımızda Ana Dili Öğretimi”, **Tercüman Gazetesi**, Milli Eğitim Sempozyumu Bildirisi, Ocak 1984.
- Tural, Sadık. **Tarihten Destana Akan Duyarlılık**. Ankara: AKM Yayınları, 1998.
- Uça, Mine. “İstanbul’da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Önerileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.
- Uluğ, Fevzi. **Okulda Başarı**. 5. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996.
- Üçok, Necip. **Genel Fonetik**. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları: 68, İbrahim Horoz Matbaası, İstanbul, 1951.
- Ün Açıkgoz, Kamile. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 2003.
- Ünalın, Şükrü. **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. Çanakkale, 1999.
- Ünalın, Şükrü. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001.
- Ünalın, Şükrü. “Okuma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar”, **Dil Dergisi**, 2001.
- Vardar, Berke. **Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, 1980-1988.
- Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1981.
- Vygotsky, Lev Semenovich. **Düşünce ve Dil**. (Çev. Semih Koray). İstanbul: Kaynak Yayınları, 1985.
- Yalın, Halil İbrahim. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- Yangın, Banu. **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4: İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: MEB Yayınları, 1999.
- Yapıcı, Şenay ve Mehmet Yapıcı. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Yavuz, Kemal, Kazım Yetiş Ve Necat Birinci. **Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri.** İstanbul: Beşir Kitabevi, 1998.

Yeşil, Esra. “Erzurum’deki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarıyla İlköğretim Okulları 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Hataları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı**, 2003.

Yıldız, Cemal. **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Yıldız, Cemal ve Diğerleri. **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık, 2006.

Yılmaz, Tahsin. **Dil Yapısını Okul Başarısındaki Rolü.** Ankara: Basım ve Ciltevi, 1974.

Bu tür olayların yaşanmaması için gerekenler zamanında yapılmalıdır. Dikkat yazısı hemen dikilmelidir. Ambulansa hemen haber verilmeli ve gereken ilk müdahale bilinci³ olarak yapılmalıdır. Araç içinde sıkışanları kurtarmak için yardım çağırılmalıdır. Bizler de bu durumlara düşmemek için daha gereksiz dikkatli olmalıyız. Ustası hız yapmamalıyız ki önümüzü daha iyi görebilelim.

Bu olaylara artık son vermeliyiz. Birilerinin bu işlere dur deme vakti geldi.

Ek-2 Örneklem Grubuna Ait Birinci Sınav Örneği

Aşağıda size bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorularla ilgili kendi yorumunuzu yazınız. Bu bir sınav değildir. Başarılar...

Aşağıdaki metinde gördüklerinizi anlatınız. Sizce bu olayın yaşanmaması için ne gibi tedbirler alınabilir? Biz de bu durumu düşmemek için neler yapabiliriz?

Nadiye CAN
8/A 160



ZAMANIN ÖNEMİ

Bu resimde bir tane kaza olmuş Ambulans gelmiş ve adamı muayene ediyorlar. Daha sonra bir tane adam müdürün istediği levhayı getiriyor; fakat iş işten geçmiş. Yani o levhayı kazadan sonra getiriyor.

Bu tür olayların yaşanmaması için birçok tedbir almamız gerekir. Eğer kendi aklımızdan düşünürsek, trafik işaret ve levhalarına, trafik kurallarına uymamız gerekir. Diğer görevli olan kişiler ise verilen görevleri yerine getirmelidir. Mesela yukarıdaki resimde görevli olan kişi, görevini zamanında yapmadığı için birçok kişinin hayatı ile oynamış oluyor. Belki de o levhayı zamanında yerine getirseydi, kaza meydana gelmeyecekti. Eğer biz böyle sorumsuz davranırsak yine kendimize yaparız. Kendimizin can ve mal güvenliğini sağlayamayız. Eğer ülkemizi sorumsuz insanların eline verirsek ülkemiz bu tür olaylardan kurtulmayacaktır. Bu yüzden gerçekleştiren sorumlu davranmalıyız ve her tür olaylara karşı tedbirli olmalıyız.

Biz de bu tür olaylara düşmemek için trafik kurallarına, trafik ışıklarına ve levhalarına uymalıyız. Alkollü iken, yorgun iken araba kullanmamalıyız. Aşırı derecede hız yapmamalı ve kendimize güven duymalıyız. Bizim milletimiz ve devletimiz için önemli olan konularda bize görev verildiğinde ^{görevi} zamanında yerine getirmeliyiz. Örneğin; kaza yapıldığında yukarıdaki resimdeki gibi, quturlar oluşabilir ve bu quturlar ^{gereksiz} belkide ~~can~~ ^{can} olabilir. Hem çevre düzeni bozulur hem de birçok sorun ^{belki de} ortaya çıkabilir. Bu yüzden her zaman trafik kurallarına uymalı ^{verilen} görevleri zamanında yerine getirmeliyiz.

Ek-3 Örneklem Grubuna Ait İkinci Sınav Örneği

ADI= Kenan

SOYADI= Şentürk

NO= 240

SINIFI= ZİA

Aşağıda baharın gelmesiyle oluşan duygu, düşünce ve hayallerle ilgili bazı kelimeler sıralanmıştır. Bu kelimeleri en az bir kere kullanmak şartıyla baharın gelmesiyle ilgili duygu, düşünce veya hayallerinizi anlatınız. Kelimeler şunlardır:

Sevinç, hayal, mutluluk, hoşgörü, umut, yaşama isteği, ömür, özgürlük, dostluk, doğa.

Başarılar...

Kenan PEKAZ

BAHARIN GELMESİ

Bahar geldiğinde içimde hayata karşı bir yaşama isteği oluştu. Havaaların düzelmesiyle ve doğanın yeniden canlanmasıyla hayata umutla bakmaya başladım. Artık tek hayalim eğitimime devam etmek. Çünkü eğitimime devam edersem ömür boyu mutlu olacağıma inanıyorum.

Bu arada arkadaşlarımla olan dostluğumu unutmamam lazım. Çünkü başarılarımı arkadaşlarımla sağlıyorum. Dostlarımla hoşgörü, sevinçli en önemlisi de özgür bir hayat içimde yaşama isteği doğuruyor. Bu da hayatta başarılı olmamı sağlıyor.

Bahar da geldiği için bu sevincim bir kat daha artıyor. Bu da geleceğe karşı umutlu olmamı sağlıyor.

Çünkü baharın, hayata karşı yazama isteğinin
olması için bahar gerekli bir mevsimdir. Bahar hayatı-
mızda saygı, sevgi, hoşgörüü arttırır.

Ek-4 Örneklem Grubuna Ait İkinci Sınav Örneği

Samet

Aşağıda baharın gelmesiyle oluşan duygu, düşünce ve hayallerle ilgili bazı kelimeler sıralanmıştır. Bu kelimeleri en az bir kere kullanmak şartıyla baharın gelmesiyle ilgili duygu, düşünce veya hayallerinizi anlatınız. Kelimeler şunlardır:

Sevinç, hayal, mutluluk, hoşgörü, umut, yaşama isteği, ömür, özgürlük, dostluk, doğa.

Başarılar...
Kenan PEKAZ

BAHARIN GELİŞİ

İlkbahar Nisan ayının gelmesiyle bahar başlamış olur. Bahar nisan sıcak ve kurak ayların başlangıcı olarak kabul edilir. (24)

İlkbahar, sevginin, hoşgörünün, özgürlüğün yaşama isteği-ne dayanır. Başlıca Bütün insanlar, hayvanlar, taş, toprak coşar. Mutluluk, dostluk insanlar arasında bir bağ kurar. Doğa insanlara sevgeye güllükler sunar. Hayatı bile güzel olur insanların sevinciyle baharda sentenir.

İlkbahar umudun en güzel zamanıdır. Onu güzel geür-
mel insana Baharın Hayatı ömür bağışlar. Bahar Canına bir can
daha katar. Yeşiti her yeri kaplar, hayvanlar ot yer.
Ağaçlar yapraklarıyla güzelleşir. Baharla baharı yaşamak
çocuklukta çocuk olmak kadar güzeldir.

Ek-5 Örneklem Grubuna Ait İkinci Sınav Örneği

Kübra
81A
298
Özbay

Aşağıda baharın gelmesiyle oluşan duygu, düşünce ve hayallerle ilgili bazı kelimeler sıralanmıştır. Bu kelimeleri en az bir kere kullanmak şartıyla baharın gelmesiyle ilgili duygu, düşünce veya hayallerinizi anlatınız. Kelimeler şunlardır:

Sevinç, hayal, mutluluk, hoşgörü, umut, yaşama isteği, ömür, özgürlük, dostluk, doğa.

HAYATIN ANLAMI

Başarılar...
Kenan PEKAZ

Bugün doğa ne kadar güzel. İnsan içine mutluluk saçıyor. Sanki, ne de olsa bahar geldi. İnsan ne isteyim yerinde olamıyor. İnsan içine yaşama isteği katıyor. Nasıl ayrıda insanlar bu dünyadan burada insanlar yaşamaları sürçünürken, ömürlerinin ne zaman bitceğini düşünmeleri gerekir. Hasgani ise bu yaşam sürecinde en çokta gelen unsurlardan biridir. Neyse bu açıklamalarla bir yana buradadır. Geçelim gerçek hayata. Bugün nedense her zamankinden çok sevinçliyim. Bunların yanında tüm hayallerimle bir umut var sanki. O umutların bir kısmı özgürlüğe açılan kapsa ne dostluk. Bahar sevinç bir yana beşim sevinç bir yana nasil söyleyeyim bilmenki çok mutluyum. Sanki başından çıkan çok gileğim. Anlamak çok terle üzüldüğüm neden dersemiz, ömrü geçiyor her yıl sevinç yaşam doğum günümüzde halleri her geçen yıl yaşadığımız, ama farklıdır. değilir. Hayat çok güzel hayatın tadına doym almaz. Ama bir yine çok hasgani almak gereklidir. Yaşama sevinç de beşim beşim gelir. Baharın gelmesiyle kışın äter cul cul ne güzel her mevsim hayatın tadına doym almaz. Hasgani çok güzel ne umut çok gün yaşı.

Ek-6 Örneklem Grubuna Ait Üçüncü Sınav Örneği

Aşağıdaki hikayeyi devam ettiriniz.

Samet ÖZKAYA

DİLENCİ

Saltanatının sınırları geniş diyarlara uzanan bir hükümdardı. Kibrinin ve gururunun ise sınırı yoktu. Elinden gelse bütün dünyayı eline geçirmek ve mülküne dâhil etmek istiyordu. Sürekli "daha, daha" diyordu. Hiç kimse ondan bir gün olsun "yeterli" veya "buna da şükür" sözünü duymamıştı.

Yeme-içmede, eğlenmede, hakarete, haksızlıkta hep dünden bir adım ileriye gidiyordu. Öyle bencildi ki, iyilik yaparken bile başkalarına ne kadar cömert olduğunu sergilemek isterdi.

İşte bu hükümdar, bir gün sarayının önündeki bahçede yürüyüşe çıkmış gezinirken, yanına başı önünde eğik, elinde dilenci kabı taşıyan bir adam yaklaştı. Muhafızlar, dilencinin hükümdarın yanına sokulmasının engellediler.

Hükümdar, adamlarına o ana dek hiç konuşmayan dilenciye bırakmalarını emretti. "Ne istiyorsun?" diye büyülenerek sordu hükümdar. Adamın onun yanına dilenmek için geldiği besbelliydi, ama o bu soruyu yine de sordu, çünkü karşısındakinin kendisine yalvarmasını istiyordu. Bu hep böyle olurdu.

Fakirler, dilenciler bir şeyler ister, o onlara fazlasıyla ihsanda bulunur, adamlar bindir teşekkürle ve minnetle yanından ayrılırken o "var mı benim gibi cömert?" dercesine sağına soluna bakınır ve etraftaki yağcılardan övgü dolu sözlerini kendinden geçerek dinlerdi. Ama bu defa öyle olmadı! Dilenci güldü ve başını kaldırıp hükümdarın gözlerinin içine bakarak şöyle dedi: "Sultan hazretleri yoksa benim arzumu yerine getirebileceklerini mi sanıyorlar?"

Sultan şaşkın şaşkın adama bakar. Sonra "Ne istiyorsun sen ^{B.K.} bir ^{S.İ.} söylede yerine getirebilecektimiyim, getiremeyecektimiyim" ^{B.K.} buna benzer karar vereyim." der. Dilenci gözünü yere çevirerek "İki yıl önce karımı ve iki çocuğumu kaybettim. Onları geri getirebilir misin? Kendini büyülenerek gören Sultan, bu sefer goresiz kalmıştır. Sultan o taş kalpliliğine rağmen üzülüyordu. Sultan bu sefer amriliği bırakarak dilencinin iki gün yanında kalmasını istemiştir. İlk önce dilencinin üstüne ^{B.K.} üç beş para ^{B.K.} birşey ^{B.K.} aldırması. Onu ^{B.K.} sarıya ^{B.K.} yatırmaması. Onu hayvanların kaldığı ahırda ^{B.K.} yatırtması. Ertesi gün Sultan "Bende ^{B.K.} başta ^{B.K.} birşey ^{S.İ.} istiyormusun?" diye sormuş. Dilenci "Ben ^{B.K.} bir ^{S.İ.} eş ^{B.K.} ve ev ^{S.İ.} istiyorum." demiştir. Sultan ^{S.İ.} hizmetçisini dilenciye vermiştir. Ev meselesine gelince, çok para gitmesinden korkmuş. Köyün dışında ahır gibi bir ev vermiştir. Dilenci kendine yeni bir hayat kurmuş. Herkese çok iyi davranmış. İki sene sonra dilenciye iyiliklerine karşılığın Sultan yapmışlar. Eski sultan o günden sonra iyilik yapmamaya yemin etmiştir.

Ek-7 Örneklem Grubuna Ait Üçüncü Sınav Örneği

Aşağıdaki hikâyeyi devam ettiriniz.

Èbru ÇİNAL

DİLENCİ

Saltanatının sınırları geniş diyarlara uzanan bir hükümdardı. Kibrinin ve gururunun ise sınırı yoktu. Elinden gelse bütün dünyayı eline geçirmek ve mülküne dâhil etmek istiyordu. Sürekli "daha, daha" diyordu. Hiç kimse ondan bir gün olsun "yeterli" veya "buna da şükür" sözünü duymamıştı.

Yeme-içmede, eğlenmede, hakarete, haksızlıkta hep dünden bir adım ileriye gidiyordu. Öyle bencildi ki, iyilik yaparken bile başkalarına ne kadar cömert olduğunu sergilemek isterdi.

İşte bu hükümdar, bir gün sarayının önündeki bahçede yürüyüşe çıkmış gezinirken, yanına başı önünde eğik, elinde dilenci kabı taşıyan bir adam yaklaştı. Muhafızlar, dilencinin hükümdarın yanına sokulmasının engellediler.

Hükümdar, adamlarına o ana dek hiç konuşmayan dilenciye bırakmalarını emretti. "Ne istiyorsun?" diye büyülenerek sordu hükümdar. Adamın onun yanına dilenmek için geldiği besbelliydi, ama o bu soruyu yine de sordu, çünkü karşısındakinin kendisine yalvarmasını istiyordu. Bu hep böyle olurdu.

Fakirler, dilenciler bir şeyler ister, o onlara fazlasıyla ihsanda bulunur, adamlar bindir teşekkülle ve minnetle yanından ayrılırken o "var mı benim gibi cömert?" dercesine sağına soluna bakınır ve etraftaki yağcılardan övgü dolu sözlerini kendinden geçerek dinlerdi. Ama bu defa öyle olmadı! Dilenci güldü ve başını kaldırıp hükümdarın gözlerinin içine bakarak şöyle dedi: "Sultan hazretleri yoksa benim arzumu yerine getirebileceklerini mi sanıyorlar?"

Sultan şaşırdı ve ona baktı: "Ne diyorsun? Sen benim gücümü bilmiyor musun? Ben herkesin istediğini yerine getiririm. Sevaplarımı herkes biliyor. Sen ne istiyorsun söyle?" Dilenci: "Senden ruhunu değiştirmeni istiyorum... O bencilliğini bırakıp cömert olmanı istiyorum. İnsanlara hakaret yerine güzel sözlerle, ricalarla yaklaşmanı istiyorum. Fakirlere itip kokmak yerine yardım elini uzatmanı istiyorum. O kötü ruhlu adam gidip yerine insanların dilinden anlayan adamın gelmesini istiyorum. Çok mu?" Sultan, yüzüne baktı: "Peki sana bir şey sorabilir miyim?" Dilenci: "Evet, tabiki" Sultan: "Sence çok mu yec?"

Dilenci: "Hla ^{hiabir} bir şey için gecikmiş değilsiniz."
 Sultan o ^{hiabir} günden sonra dilencinin dediklerini
 yerine getirdi. İyi bir adam ^{hiabir} özellikle iyi bir
 padişah oldu...

Ek-8 Örneklem Grubuna Ait Üçüncü Sınav Örneği

Esmâ Ünlü

90

Aşağıdaki hikâyeyi devam ettiriniz.

DİLENCİ

Saltanatının sınırları geniş diyarlara uzanan bir hükümdardı. Kibrinin ve gururunun ise sınırı yoktu. Elinden gelse bütün dünyayı eline geçirmek ve mülküne dâhil etmek istiyordu. Sürekli "daha, daha" diyordu. Hiç kimse ondan bir gün olsun "yeterli" veya "buna da şükür" sözünü duymamıştı.

Yeme-içmede, eğlenmede, hakarete, haksızlıkta hep dünden bir adım ileriye gidiyordu. Öyle bencildi ki, iyilik yaparken bile başkalarına ne kadar cömert olduğunu sergilemek isterdi.

İşte bu hükümdar, bir gün sarayının önündeki bahçede yürüyüşe çıkmış gezinirken, yanına başı önünde eğik, elinde dilenci kabı taşıyan bir adam yaklaştı. Muhafızlar, dilencinin hükümdarın yanına sokulmasının engellediler.

Hükümdar, adamlarına o ana dek hiç konuşmayan dilenciye bırakmalarını emretti. "Ne istiyorsun?" diye büyülenerek sordu hükümdar. Adamın onun yanına dilenmek için geldiği besbelliydi, ama o bu soruyu yine de sordu, çünkü karşındakinin kendisine yalvarmasını istiyordu. Bu hep böyle olurdu.

Fakirler, dilenciler bir şeyler ister, o onlara fazlasıyla ihsanda bulunur, adamlar bindir teşekkürle ve minnetle yanından ayrılırken o "var mı benim gibi cömert?" dercesine sağına soluna bakınır ve etraftaki yağcuların övgü dolu sözlerini kendinden geçerek dinlerdi. Ama bu defa öyle olmadı! Dilenci güldü ve başını kaldırıp hükümdarın gözlerinin içine bakarak şöyle dedi: "Sultan hazretleri yoksa benim arzumu yerine getirebileceklerini mi sanıyorlar?"

Sultan şaşırılmıştı: "Nediyorsun sen?" Dilenci tekrarladi: Sultan: "Neymiş yapamayacağım şey?" Ben, sizden bu halkın iyiliğini ^{mandık} ^{hadas} ve kötü huylarınızdan vazgeçmenizi istiyorum" der. Sultan yanındaki adamlarına dilenciye dizen atmalarını söyledi.

Akşam olmak üzereydi, Sultan hala dilencinin sözlerini düşünüyordu. Sıcak olmuş, öğle vakti yaklaşıyordu. Sultan adamlarına çağırdı. Adamlar sultanın yanına geldi. Sultan: "Dün gelen dilenciye cabuk bulun ve getirin" dedi. Bir koca saat geçmeden dilenciyi buldular. Dilenci ile sultan karşı karşıya geldiler. "Senin dediklerini düşündüm de sen haklıydın. Bu zamana kadar hic kandi mi farketmedim. Ayrıca ıkesaretinden dolayı seni kutlarım", dedi.

Sultan dilenciye sarayına aldı. Adamlarından biri yaptı. Artık kapısına gelen dilencilere iyi davranıyor. Bu zamana kadar halka değil, kendine bencillik yaptığını farkediyor.

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Kenan PEKAZ
- Sürekli Adresi** : Yukarı Damlalı Beldesi Dereköy Mah.
Kumru / Ordu
- Doğum Yeri ve Yılı** : Kumru / Ordu; 1981
- Yabancı Dili** : İngilizce
- İlköğretim** : Dereköy İlkokulu, 1993 ve Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, 1996
- Ortaöğretim** : Kumru Çok Programlı Lisesi, 1999
- Lisans** : Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, 2004
- Yüksek Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, 2007
- Çalışma Hayatı** : Sinop İli Türkeli İlçesi Akçabük İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım.