

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇEDE ÇATI KAVRAMI, YÖNETME VE BAĞLAMA
KURAMINA GÖRE ÇATI ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

SEHER ÇİÇEK

BOLU, MAYIS - 2021

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



TÜRKÇEDE ÇATI KAVRAMI, YÖNETME VE BAĞLAMA
KURAMINA GÖRE ÇATI ÖĞRETİMİ

Doktora Tezi

SEHER ÇİÇEK

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY

BOLU, MAYIS - 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Seher ÇİÇEK tarafından hazırlanan “**TÜRKÇEDE ÇATI KAVRAMI, YÖNETME VE BAĞLAMA KURAMINA GÖRE ÇATI ÖĞRETİMİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği/oy çokluğuyla kabul edilmiştir. 21/05/2021

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY
BAİBÜ

.....

Üye
Prof. Dr. Halit KARATAY
BAİBÜ

.....

Üye
Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR
BAİBÜ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 10/06/2021 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %5 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol No 2019/208 sayısı ile ve Düzce Valiliğinden E.15388583 sayılı evrak ile etik izin alınmıştır.

SEHER ÇİÇEK

ÖZET

TÜRKÇEDE ÇATI KAVRAMI, YÖNETME VE BAĞLAMA KURAMINA GÖRE ÇATI ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

SEHER ÇİÇEK

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ SALİH KÜRŞAD DOLUNAY

BOLU, MAYIS-2021

XV + 317

Bu araştırmanın amacı ünlü dilbilimci Chomsky'nin ortaya attığı bir sözdizim kuramı olan Yönetme ve Bağlama Kuramı'na göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf eylemde çatı konusunun öğretimine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunun öğretiminde, YBK verilerinin işlevsel dilbilgisi modeli ilkeleriyle birleştirilmesiyle oluşan dilbilgisi deseninde öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenen Düzce merkeze bağlı iki ve merkeze bağlı bir köy okulunun birer 8. sınıf şubesinde okuyan 83 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde tasarlanarak yürütülmüştür. Nicel verilerin toplanmasında tek grup ön test-son test zayıf deneysel model kullanılırken nitel verilerse çalışma grubundaki öğrenci görüşleri, uygulayıcı öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden oluşmuştur.

Araştırma sonucunda, Yönetme ve Bağlama Kuramı'na göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulanmasıyla çalışma grubundaki 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusuna ilişkin bütün kazanımları öğrenme düzeylerinde ve genel başarı düzeylerinde ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş olduğu belirlenmiştir. Araştırma boyunca öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel verilerin ortaya çıkan olumlu ve anlamlı sonuçları desteklediği tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Türkçede Çatı Kavramı, Yönetme ve Bağlama Kuramı, İşlevsel Dilbilgisi, Dilbilgisi Öğretimi

ABSTRACT

VOICE CONCEPT IN TURKISH, VOICE TEACHING ACCORDING TO GOVERNMENT AND BINDING THEORY

PhD THESIS

SEHER ÇİÇEK

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

DEPARTMENT OF TURKISH EDUCATION

SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. SALİH KÜRŞAD DOLUNAY

BOLU, MAY 2021

XV + 317

The aim of this research is to investigate the effect of the syllabuses prepared according to the Government and Binding Theory (after this GBT), a syntax theory put forward by the famous linguist Chomsky, on the teaching of the voice in verb topic at the 8th grade. For this purpose, teaching activities were prepared in the grammar pattern formed by combining the YBK data with the functional grammar model principles in the teaching of the voice at the 8th grade level.

The study group of this research consists of 83 students studying in the 8th grade class of two schools affiliated to the center of Düzce and a village school affiliated to the center of Düzce, which are determined according to the socio-economic level. The research was designed and carried out in a mixed method in which qualitative and quantitative research techniques are used together. In collecting quantitative data, single group pre-test post-test weak experimental model was used, while qualitative data consisted of student opinions in the study group, practitioner teachers' opinions and researcher observations.

As a result of the research, the level of 8th graders in the study group learning about the voice in verb topic from the pre-test to the final test increased statistically significantly with the application of utilities prepared according to the GBT. It was determined that there is a statistically significant increase from pre-test to post-test in the learning levels of the students about voice in verb topic. It was determined that the qualitative data obtained from the opinions of students and teachers supported these positive and meaningful results of the study.

KEYWORDS: Voice in Turkish, Government and Binding Theory, Functional Linguistics, Grammar Teaching

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiii
TEŞEKKÜR	xiv
ÖNSÖZ	xv
1. BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	6
1.3 Alt Problemler	7
1.4 Araştırmanın Amacı.....	7
1.5 Araştırmanın Önemi	9
1.6 Sınırlılıklar	10
1.7 Sayıtlar	11
1.8 Tanımlar	11
2. BÖLÜM	12
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ALANYAZIN	13
2.1 Türkçe Dilbilgisi Araştırmalarında Çatı Kavramı	13
2.1. 1 Biçimsel Yaklaşımda Çatı	24

2.1. 2 İşlevsel Yaklaşımda Çatı	30
2.2 Çatı Çeşitleri	47
2.2.1 Geçişlilik ve Geçişsizlik	47
2.2.2 Etken Çatı	51
2.2.3 Edilgen Çatı	53
2.2.4 Meçhul Çatı (Öznesiz Çatı)	56
2.2.5 Dönüslü Çatı	58
2.2.6 İşteş Çatı	62
2.2.7 Ettirgen Çatı	65
2.2.8 Oldurgan Çatı	67
2.3 Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi (ÜDD)/Evrensel Dilbilgisi (ED)	68
2.3.1 Edinç ve Edim	73
2.3.2 Dilbilgisel Olan ve Dilbilgisel Olmayan	74
2.3.3 Derin Yapı ve Yüzey Yapı	76
2.3.4 Yeniden Yazım kuralları, Öbek Yapı, Dönüşümler	77
2.3.5 Yönetme ve Bağlama Kuramı (1981)	79
2.3.5.1 Yönetme Kuramı	83
2.3.5.1.1 Öbek Yapılar: Baş, Tümleç, Eklenti	83
2.3.5.1.2 Ağaç Şemalar	87
2.3.5.1.3 Sözdizimsel İşlevlerin Ağaç Şemada Gösterimi	89
2.3.5.1.4 Kurucu Buyurma	91
2.3.5.1.5 Büyükçül Buyurma	92
2.3.6 Bağlama Kuramı	93
2.3.6.1 Dizinleme ve Eşdizinleme	94
2.3.6.2 Gönderge Biçimleri	95
2.3.6.3 Bağlama Kuramı'nın İlkeleri	96
2.3.6.4 Türkçede Dönüslülük ve İşteşlik Adılları ile Bağlama	96
2.3.7 Türkçe Dilbilgisi Araştırmaları ile YBK Arasındaki Benzerlikler	98
2.4 İşlevsel Dilbilgisi Modeli/Yaklaşımı	105
2.4.1 S.C. Dik, İşlevsel Dilbilgisi Modeli (1978, 1989)	111
2.4.2 M. A. K. Halliday, Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli (1960)	116
2.5 İlgili Alanyazın	119
2.5.1 Çatı ile İlgili Lisansüstü Tezler	120
2.5.1 Çatı ile İlgili Diğer Çalışmalar	126
3. BÖLÜM	131
3. YÖNTEM	131

3.1 Araştırmanın Yöntemi ve Deseni	131
3.2 Öğretim Etkinliği Geliştirme Aşamaları.....	135
3.3 Araştırmanın Katılımcıları	137
3.3.1 Çalışma Grubu	137
3.3.2 Araştırmadaki Uygulayıcı Öğretmenler.....	138
3.4 Veri Toplama Zamanı	139
3.5 Veri Toplama Araçları	140
3.5.1 Kazanım Değerlendirme Testi (KDT)	141
3.5.2 Araştırmacının Uygulama Süreci ile İlgili Gözlemleri.....	142
3.5.3 Öğrenci ve Uygulayıcı Öğretmen Görüşleri	146
3.6 Verilerin Çözümlemesi	148
4. BÖLÜM	149
4. BULGULAR VE YORUM.....	149
4.1 Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	149
4.2 Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorum	152
4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	154
4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	157
5. BÖLÜM	161
5. TARTIŞMA,SONUÇ VE ÖNERİLER.....	161
5.1 Tartışma ve Sonuç	161
5.2 Öneriler	170
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	170
6. KAYNAKLAR	174
7. EKLER	184
Ek 1. Etik Kurul İzni.....	184
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	185
Ek 3. Birinci Hafta Öğretim Etkinlikleri	186
Ek 4. İkinci Hafta Öğretim Etkinlikleri	203
Ek 5. Üçüncü Hafta Öğretim Etkinlikleri	216
Ek 6. Dördüncü Hafta Öğretim Etkinlikleri	228
Ek 7. Beşinci Hafta Öğretim Etkinlikleri	245
Ek 8. Öğrenci Görüşme Formu.....	236
Ek 9. Öğretmen Görüşme Formu	257
Ek 10. Yapılandırılmış Gözlem Formu	260

Ek 11. Kazanım Değerlendirme Testi	261
Ek 12. 2019 Yılı Şubat Ayı Öğretmen Görüşme Formu	268
Ek 13. Uygulama Fotoğrafları	270
Ek 14. Araştırmacı Gözlem Raporları	282
Ek 15. Öğretmen Görüşleri	298
Ek 16. Öğrenci Görüşleri	304



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Aktif ve Pasif Analizleri.....	25
Şekil 2.2. Yükleme Biçimine Göre Çatı.....	35
Şekil 2.3. Eyleyenlerin Edimsel İşlevleri.....	36
Şekil 2.4. Çatının Dilbilgisel/Sözdizimsel Boyutu	40
Şekil 2.5. Dilbilgisellik Ölçeği	67
Şekil 2.6. Chomsky, Ağaç Şema Gösterimi (1957)	69
Şekil 2.7. 1980 ve 1990'daki Dilbilgisinin Temel Şekli.....	71
Şekil 2.8. Mantıksal Biçim ve Sesbilimsel Biçim Ekli YBK	72
Şekil 2.9. Ağaç Şemada Cümle Gösterimi	75
Şekil 2.10. Chomsky, Ağaç Şema Gösterimi (1957)	78
Şekil 2.11. Özne-Yüklem İlişkisinin Ağaç Şema Gösterimi	79
Şekil 2.12. Tümleç-Baş İlişkisinin Ağaç Şema Gösterimi	79
Şekil 2.13. Eklenti-Baş İlişkisinin Ağaç Şema Gösterimi	80
Şekil 2.14. Kurucu Buyurma İlişkisi	81
Şekil 2. 15. Büyükçül Buyurma İlişkisi	82
Şekil 2.16. Bağlama	84
Şekil 2.17. Eylem Cümlesinde Ögelerin Sırası.....	90
Şekil 2.18. Eylem Cümlesinde Tümleç Ögelerinin Sırası	90
Şekil 2.19. Sözlü Etkileşim Modeli	100
Şekil 2.20. Katmanlaşma (Stratification)	105
Şekil 3.1. Açımlayıcı Sıralı Karma Desen Şeması	111
Şekil 3.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Kullanım Zamanları	125

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Türkçe dilbilgisi araştırmalarında çatı kavramı	20
Tablo 2.2. Çatı biçimbirimleriyle gizleme.	38
Tablo 2.3. N. Chomsky'nin ED kuramının gelişim aşamaları.	61
Tablo 2.4. Öbek türleri.	75
Tablo 2.5. Tümleç ve eklenti örnekleri.	76
Tablo 2.6. Tümleç ile eklenti arasındaki farklar.....	77
Tablo 2.7. Yanulamlama özelliklerine göre eylemler	77
Tablo 2.8. Gönderimsel öğelerin türleri	85
Tablo 2.9. Tam dizimli bir eylem cümlesi.	88
Tablo 2.10. Dilin boyutları (düzen biçimleri) ve düzenlenme ilkeleri	104
Tablo 3.1. Tek grup ön-son test zayıf deneysel model.....	118
Tablo 3.2. Öğretim etkinliği hazırlama ölçütleri	120
Tablo 3.3. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerine ait bilgiler	122
Tablo 3.4. Araştırmanın veri toplama takvimi	124
Tablo 4.1. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek grubun ön-son testinin normal dağılımı	132
Tablo 4.2. Sosyo-ekonomik düzeyi orta grubun ön-son testinin normal dağılımı	133
Tablo 4.3. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük grubun ön-son testinin normal dağılımı.....	134
Tablo 4.4. Eylemde çatı kazanımları ve genel başarı ön-son test karşılaştırma sonuçları.	135
Tablo 5.1. Çalışma grubundaki okullarla ilgili gözlem verileri	262
Tablo 5.2. Araştırmacı gözlemleri birinci hafta..	263
Tablo 5.3. Araştırmacı gözlemleri ikinci hafta.....	266
Tablo 5.4. Araştırmacı gözlemleri üçüncü hafta..	269
Tablo 5.5. Araştırmacı gözlemleri dördüncü hafta.....	271
Tablo 5.6. Araştırmacı gözlemleri beşinci hafta..	274

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

BK	: Bağlama Kuramı
ED	: Evrensel Dilbilgisi
GBT	: Government and Binding Theory
KDT	: Kazanım Değerlendirme Testi
ÜDD	: Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi
YBK	: Yönetme ve Bağlama Kuramı
YK	: Yönetme Kuramı



TEŞEKKÜR

Hayatımın merkezinde yer alan okulla tanışmamdan doktora sürecini tamamladığım ana kadar üzerimde emeği olan bütün değerli öğretmenlerime; doktora tez sürecimin başından sonuna kadar bana rehberlik eden, yardımlarıyla ilgisini esirgemeyen Tez Danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad Dolunay'a, uzman görüş ve tecrübelerini asla esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Halit Karatay'a, Sayın Prof. Dr. Fevzi Karademir'e, Sayın Doç. Dr. Başak Ümit Bozkurt'a teşekkürlerimi sunarım. Tezin ortaya çıkış sürecinden beri uzman görüşlerinden yararlandığım, beni hiçbir zaman geri çevirmeyip yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Esra İkinci Çelikipazu'ya, Dr. Öğr. Üyesi Demet Sancı Uzun'a, Doç. Dr. İ. Alper Köse'ye; değerli arkadaşım araştırma görevlisi Seda Kaya'ya; değerli öğretmen arkadaşlarım Atilla Dilekçi'ye, Asuman Aydın'a, Ahmer Asar'a, Onur Dölek'e, Aydın Keskin'e, Emre Bodur'a, Begüm Öztemur'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda görev yapan değerli idarecilere, Türkçe öğretmenlerine ve araştırmada yer alan sevgili öğrencilerime; sürece verdikleri katkı, destek, güleryüzlerinden ötürü gönülden teşekkür ederim.

Son olarak öğrenim hayatım boyunca beni daima destekleyen, ben tezimle ilgilenirken ay parçam oğlumla ilgilenen anneciğime, en büyük destekçim ağabeyim ile yengeme, beni sabırla bekleyen oğluma ve beni izlediğini daima hissettiğim rahmetli babacığım sonsuz teşekkür ederim.

Seher ÇİÇEK

ÖNSÖZ

Dilbilim ve dilbilgisi alanında yapılan birçok çalışmada araştırmacılar; dilbilimin dilleri inceleme ilkeleri, dillere bakış açısı ve ortaya koyduğu verilerden öğretim basamağında yararlanma önerisinde bulunmaktadır. Bu öneriyi gerçekleştirip sonuçlarını görmek için bu çalışmada; Amerikalı dilbilimci Chomsky'nin 1950'lerden beri sözdizimiyle ilgili geliştirdiği ve pek çok kez yenileyerek son şeklini verdiği Evrensel Dilbilgisi (bundan sonra ED) kuramının alt kuramlarından olan Yönetme ve Bağlama Kuramı'nın (bundan sonra YBK) verileri dilbilgisi öğretimine konu edilmiştir. YBK'ye göre 8. sınıf düzeyinde yapılan çatı öğretiminin öğrenci başarısına etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın "Kuramsal Temeller ve İlgili Alanyazın" bölümünde Türkçe dilbilgisi araştırmalarında çatı kavramı, çatının sınırları, çatı çeşitleri, biçimsel ve işlevsel yaklaşımların çatı kavramına bakış açısı alanyazın taraması yapılarak ortaya konmuştur. Ardından araştırmacının kuramsal çerçevesinde ED diğer adıyla Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi (bundan sonra ÜDD), YBK ve bunların ortaya koyduğu ilkeler açıklanmıştır. Bunlara ek olarak çalışmada uygulanan öğretim etkinliklerinin geliştirilme ilkelerini oluşturan İşlevsel Dilbilgisi yaklaşımının özellikleri ve bu yaklaşımın önde gelen modelleri tanıtılmıştır. Araştırmacının üçüncü bölümünü oluşturan "Yöntem" bölümünde ise çalışmada benimsenen yöntem ve desen, öğretim etkinliklerini geliştirme aşamaları, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesiyle ilgili bilgiler verilmiştir. "Bulgular ve Yorum" başlıklı dördüncü bölümde araştırma boyunca toplanan veriler, araştırmacının ana problemi ile alt problemlerine göre sıralı bir şekilde ortaya konmuştur. "Sonuç, Tartışma ve Öneriler" adlı beşinci bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazından derlenen çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp tartışılmıştır. Tezin son bölümü olan "Ekler" kısmında; araştırma öncesi alınan izinler, çalışmada kullanılan öğretim etkinlikleri, nitel ve nicel veri toplama araçları, uygulama fotoğrafları sunulmuştur.

Dilbilimsel verilerin dilbilgisi öğretimine aktarılmaya çalışıldığı bu araştırmacının bundan sonra yapılacak çalışmalar için dilbilimle dilbilgisi öğretimini buluşturan bir basamak olacağını umuyorum.

1. BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Çeşitli işlevleri olan dilin bugüne kadar yüzlerce farklı tanımı yapılsa da dilbilgisi ve dilbilimle ilgili eserlerdeki ortak nokta dilin bir dizge yani “sistem” olarak tanımlanmasıdır (bk. Adalı, 1979; Aksan, 2009; Demirci, 2017; Erkman Akerson, 2000; Karademir, 2011; Kocaman, 2006; Martinet, 1998; Toklu, 2007; Vardar, 2002). Bir kurallar dizgesi olan dil, bir dizgeyi oluşturan birimlerden ve bunların kurallı bir şekilde dizilişinden meydana gelir (Özsoy, 2012, 4). Dizge ise bölümleri ya da öğeleri türlü ilkelere göre birbirine bağlı düzenli bir yapı veya bütündür (Vardar, 2002, 79).

Bir dizge olan dili bilimsel olarak inceleme çalışmaları yürüten bilim dalı ise dilbilimdir. Dilbilim terimi, ilk defa 19. yüzyılın ortalarında kullanılmış olsa da bu çalışmaların en az 2500 yıl öncesine dayandığı bilinmektedir (Kocaman, 2006, 9). Ancak dili bilimsel bir bakış açısıyla inceleme girişimlerinin dönüm noktası ve bu girişimlerin temellenip hız kazanması 20. yüzyılın başlarında İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure ile olmuştur. Saussure ile dil inceleme çalışmaları bilimsel bir kimliğe kavuşmuştur (Kocaman, 2006). Saussure’ün ölümünden sonra öğrencileri onun ders notlarını “Genel Dilbilim Dersleri” adı altında yayımlayarak yapısalcilik kuramının doğuşunu sağlamıştır (Vardar, 1983, 11). Bir dilbilim yöntemi oluşturan Saussure; evrensel geçerlik taşıyan bir bilgi kuramı da ortaya koymuş (Vardar, 1985, 8), böylece kuramsal dilbilim çalışmaları Saussure ile başlamıştır (Uzun, 2006, 64). Saussure’le ve onun takipçileri olan dilbilimcilerin katkılarıyla bilimsel bir temele oturtulan ve sınırları çizilen dilbilim çalışmalarına yapısal dilbilim akımı hâkim olmuştur (Aksan, 2009, 21-22). Yapısal dilbilimle dizge, gösteren-gösterilen-gönderge üçlüsüyle ulaşılan

gösterge kavramı, dizi-dizim ilişkileri vb. kavramlar dilbilim alanına kazandırılmıştır.

20. yüzyıla gelindiğinde ise dilbilim alanında yaptığı çalışmalarıyla Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky, 1950'lerden itibaren sözdizimi ile ilgili ortaya attığı ve o tarihten bugüne kadar yenilediği ÜDD kuramı ile bu alanda yetkin bir duruma yükselmiştir. 1950'li yıllarda ÜDD kuramını geliştiren Chomsky; Saussure'un dil inceleme yöntemlerini çok iyi araştırarak öğrenir ve Chomsky'nin bu kuramı dil incelemelerinde yeni bir başlangıç oluşturur (Karabulut, 2007, 1255). Kuramsal dilbilgisi çalışmalarına elli yılı aşkın bir süredir devam eden Chomsky, Uzun'a göre (2006, 66) ilk sırada sözdizimi olmak üzere dilbilimin birçok alanını etkileyen bir kuramın kurucusudur. Bugün ED olarak bilinen kuramında Chomsky, Amerika ve Avrupa yapısalcılığına karşı çıkarak sözdizimini dilbilgisinin odağına almıştır. Chomsky kuramında Saussure'un "Dil bir dizgedir." savından ilham alarak "Bütün diller tek bir dizgeye sahiptir." görüşünü geliştirmiştir. Buna göre çeşitli toplulukların kullandıkları diller her ne kadar farklı görünse de temelde, derinde tek bir dizgeye sahiptir. Bu dizgeler birtakım dönüşümlerden geçerek yüzey yapıya çıktıklarında farklılaşır (Karabulut, 2007, 1255).

Chomsky kuramını ilk şekliyle bırakmamış, kuramında birtakım değişiklikler yapmıştır. ÜDD adı altında geliştirdiği kuramı bugün son şeklini alarak ED olarak anılmaya başlanmış ve bu adlandırma bilim çevrelerinde yaygın bir şekilde kabul görmüştür. ED çatısı altında şekillenen kuramdan YBK (ilkeler ve değiştirgenler kuramı), rol, yönetme, bağlama, aşamalı-x, denetleme, durum, taşıma, sınırlama kuramları ve boş ulam ilkesi gibi alt kuramlar geliştirilmiştir (Dursun, 2018, 18-19, Kerimoğlu, 20016, 84).

Özünde sözdizimi ile ilgili olan YBK; İmer, Kocaman ve Özsoy'un (2011, 275) hazırladığı Dilbilim Sözlüğü'nde, ÜDD kuramının, dilbilgisini, ilkeler ve değiştirgenlerden oluşan bir üst dizge olarak gören biçimi şeklinde tanımlanmıştır. Bir *ilke* bütün dillerde vardır, evrenseldir; bütün dünya dillerinde görülen ortak özelliklere dil evrenselleri denir (Demirci, 2017, 205). İlkenin dillere göre değerini belirleyen *değiştirgenler* (parametreler) ise (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 275) dillerin tamamı hakkında karar vermede fazla

etkili olmayan, diller arasında farklılıklar gösteren özelliklerdir (Demirci, 2017, 206).

Yönetme Kuramı (bundan sonra YK) bir yapının yöneticisi (head) ile ona bağlı ulamların ilişkisine dayanır (Chomsky, 1993, 5). Bir yöneticinin kendisine bağladığı diğer öğelerle kurduğu ilişkide baş olan yönetici, diğerleri ise yönetilendir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 274). Yönetme (Alm. rektion, Fr. rection, İng. government), herhangi bir ögenin belli tümleçleri olarak gerçekleştirdiği işlevdir (Dursun, 2018, 19). Buna göre bir eylem öbeği ile bir ad öbeğinden oluşan bir cümlede her öbeğin bir yöneticisi vardır ve her öbek eylem öbeğine bağlıdır (Erkman-Akerson, 2000, 51-52). Kısacası, bir cümlede en önemli ögesi olan çekimli eylem (yüklem) yönetim konusunda en merkezî unsurdur (Demirci, 2017, 189). Bir cümlede başı olan çekimli eylem, yöneticiliğinin gücüyle cümlede yer alacak olan zorunlu unsurları belirler. Söz gelimi bir cümlede başı olan gitmek eylemi, eylemi yapan özne ve eylemin hedefini bildiren yer tamlayıcısını zorunlu olarak ister: “Kerem düğüne gidiyor.” İçmek eylemi bir cümlede başı olduğunda eylemi yapan özne ve eylemden etkilenen nesneyi zorunlu olarak ister: “Bebek sütünü içti.”

Gönderim (reference) kavramıyla ilgili olan Bağlama Kuramı’nda (bundan sonra BK) bir cümledeki adıl, isim, gönderge (anaphor) gibi bir öncüle gönderim yapabilen unsurlar kuramın temelidir (Chomsky, 1993, 6). Sözdizimiyle ilgili olan bu kuram “*bir ad öbeğinin başka bir ad öbeğinin göstergesinin yorumlanışını belirleme durumu*”dur (İmer, Özsoy, Kocaman, 2011, 42). Başka bir deyişle bu kuram, bir cümledeki adıl ve adılar gibi temsil görevi olan unsurlarla bu unsurların atıfta bulunduğu unsurlar arasındaki dilbilgisel bağı anlatır (Demirci, 2017, 190). Söz gelimi “Öğretmen kendini tanıttı.” cümlesinde öğretmen eyleyeni/öznesi, “kendi” adılını bağlamıştır; başka bir deyişle “kendi” adılı öğretmen eyleyenine atıfta bulunur. “Kaybolan çocuğun anne ve babası birbirlerini suçluyor.” cümlesinde kaybolan çocuğun anne ve babası eyleyeni/öznesi, “birbirlerini” adılını bağlamıştır; yani “birbirlerini” adılı eyleyene/özneye atıfta bulunmaktadır.

Geleneksel dilbilgisinde şekilci bir yaklaşımla eylemin biçim değiştirmesi olarak ele alınan çatı kavramı (Erkman-Akerson, 2000, 132; İkinci Çelikpazu, 2012, 4) dil kullanıcısının tercihiyle bağlı olarak cümleyi

oluşturan ögeler arasındaki hiyerarşiyi belirleyen, bunu değiştirmeyi sağlayan bir dilbilgisi ulamıdır. Dilbilimsel yaklaşımla çatı kavramını ele alan Erkman-Akerson çatıyı, derin yapıda belirip henüz yüzey yapıya çıkmamış bir önermeyi ifade eden bir eylemin, bu eylemi yapan bir eyleyenin ve bu eylemden etkilenen diğer eyleyenlerin birbirleriyle olan ilişkisi, birbirine çatılması olarak tanımlamıştır (Erkman-Akerson, 2000, 209). Çatı; cümledeki eyleme katılan eyleyen, eylemden etkilenen ve eylemi yaptıran ögelerle cümlelerin başı olan eylem arasındaki ilişkiyi belirleyen dilbilgisi ulamıdır (Demircan, 2003, 11). Çatı eylemin cümledeki diğer eyleyenlerle (özne, nesne, tümleçler) ilişkisini düzenleyerek (Börekçi, 2004; Lyons, 1983) eyleme katılanların metne giriş-çıkışlarını belirleyen bir dilbilgisi ulamıdır (Demircan, 2003, 160).

Börekçi (2004) çatıyı Türkçenin anlatım olanaklarını önemli derecede geliştiren ve ifade tarzını artıran bir husus olarak değerlendirirken buna ek olarak çatının konuşma ya da yazı üreten dil kullanıcısının kişiliğini yansıtan çıkarımlar yapılmasına yardımcı olduğunu da vurgular. Yani dil kullanıcısının cümledeki çatı tercihi, onun kişiliği ve nesnel gerçekliği algılama biçimiyle ilgili olarak alıcıya fikir verir.

Alanyazın incelendiğinde çatı ve çatı ulamları hakkında Türk Dili ve Edebiyatı ile Genel Dilbilim bilim dallarında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin olduğu görülmüştür. Abdi Golzar (2015) ettirgen yapılar, Atasoy (2018) oldurgan yapı, Baasanjav (2006) Türkiye Türkçesi ve Moğolcadaki çatılar, Koşaner (2005) dönüşlü yapılar, Sebzecioğlu (2008) edilgen yapı, Uysal (2016) işteş yapı, Yıldırım (2012) ise ettirgen yapılar üzerine art ve/veya eş zamanlı yöntemleri kullanarak amaçlı olarak seçtikleri metinler üzerinde çatı oluşum ve dönüşümlerini incelemişlerdir.

Bununla birlikte alanyazında ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki sözdizimi ve anlatım bozukluklarını inceleyen tezler de vardır (Bedirhanoğlu, 2010; Büyükkiz, 2007; İlaslan, 2007; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009).

Ayrıca alanyazında doğrudan çatı kavramıyla ilgili olan ortaokul öğrencilerinin çatı ve bu kavramla ilgili yanılgılarını (Ekinci Çelikpazu, 2012), ortaokul (6, 7, 8. sınıf) öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki çatı yanlışlıklarını

(Sarıkaya, 2013) ve çatı öğretiminin 7. sınıf ders kitaplarındaki durumunu inceleyen (Eren, 2008) birer araştırmanın olduğu belirlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çatı konusunun ders kitaplarında ele alınışını inceleyen ve örnek çalışmaların hazırlandığı (Onat, 2013) bir araştırmanın olduğu da tespit edilmiştir.

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda çatı ile ilgili olarak “T.8.4.20 Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. (Kavramsal tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.)” kazanımı ve açıklaması mevcuttur ancak bu kazanım ifadesinde 8. sınıf düzeyinde hangi çatı çeşitlerinin öğretilmesiyle ilgili bir bilgi yoktur. Bu bağlamda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden görüş alınma gereği duyulmuştur. Bu amaçla bu araştırmaya başlamadan önce on Türkçe öğretmeni ve on Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden 2019 yılı bahar döneminde (Şubat ayı) görüş alınmıştır. Bunun için ilgili alan uzmanlarıyla işbirliği içinde beş soruluk bir “Öğretmen Görüşme Formu” (Ek 12) oluşturulmuştur. Formda öğretmenlerin derslerinde işledikleri çatı çeşitleri, çatı konusunu işlerken temel aldıkları ölçütler, ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterliliği, yıllık planda çatı konusuna ayrılan süre ve öğrencilerin çatı konusunda yaşadığı zorluklarla ilgili olarak öğretmenlerden görüş alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre; Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıfta işledikleri çatı çeşitlerinde birlik olmadığı, çatı konusunun öğretiminde ders kitabında bulunan etkinliklerin yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca ek olarak öğretmenler yıllık planlarda çatı öğretimine ayrılan sürenin yeterli olduğunu (4 veya 5 hafta) ancak öğrencilerin neredeyse tüm çatı çeşitlerinde (etken, edilgen, dönüşlü, işteş, ettirgen, oldurgan) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Erdem'in (2007) ortaokulda dilbilgisi öğretiminin sorunlarını tespit etmek amacıyla öğretmen görüşlerini alarak yaptığı araştırmada; öğretmenlere göre öğrenciler en çok birleşik cümle, eylemsiler ve çatı kazanımlarında zorlanmaktadırlar. Ekinci Çelikpazu (2012) “Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar” başlıklı doktora tez çalışmasında, ortaokul 8. sınıf ve ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine çatı ile ilgili kavram yanılgıları belirleme testi uygulamıştır. Bu araştırma bulgularına göre; 8 ve 10. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çatı ve çatının alt kavramlarını tam olarak bilmediği, bu konuyla ilgili

kavramları birbirleriyle ilişkilendiremediği, bu kavramla ilgili bilgilerini uygulama boyutuna taşıyamadığı ve çatı konusunda kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bütün bu verilere ek olarak; ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki sözdizimi yanlışlıklarını ve anlatım bozukluklarını inceleyen tezlerde (Bedirhanoglu, 2010; Büyükikiz, 2007; İlaslan, 2007; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009); öğrencilerin yazılı anlatımlarında çatı ile ilgili yaklaşık %10'luk bir hatanın olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak; bu araştırmaya başlamadan önce alınan öğretmen görüşlerinden ve alanyazından taranan araştırma sonuçlarından hareketle Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) 8. sınıf dilbilgisi kazanımları içinde yer alan çatı konusunda öğrencilerin zorlandığı, kavram yanlışlarının olduğu, öğrencilerin yazılı anlatımlarında konuyla ilgili hatalarının bulunduğu ve konunun öğretiminde ders kitaplarının yetersizliği hususunda öğretmenlerin aynı düşüncede oldukları belirlenmiştir. Bütün bu verilere göre; artık ortaokul seviyesinde önce kuralın verilmesiyle başlayıp ardından alıştırmaların yapılmasıyla devam eden dilbilgisi öğretiminin tamamen terk edilmesi, Türkçenin çağdaş dilbilim yaklaşım ve yöntemleriyle incelenerek elde edilen sonuçlardan dilbilgisi öğretiminin temelini oluşturan ortaokul seviyesinde yararlanılması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın giriş bölümünde sıralanan gerekçeler ve açıklamalar temelinde; bu araştırmanın problem cümlesiyle alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

YBK'ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri, 8. sınıf öğrencilerinin çatı konusunu öğrenmelerinde etkili midir?

1.3 Alt Problemler

1. Çalışma grubundaki 8. sınıf öğrencilerine ait; yönetim, geçişlilik-geçişsizlik, etken çatı, edilgen çatı, işteş çatı, dönüşlü çatı, ettirgen çatı, oldurgan çatı kazanımlarının ve genel başarının ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. YBK'ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerini yürüten öğretmenlerin uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?
3. YBK'ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleriyle ilgili çalışma grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Alanyazında yer alan çatı ile ilgili araştırmaları doğrudan ve dolaylı araştırmalar şeklinde iki grupta toplamak mümkündür. Çatıyla ilgili doğrudan çalışmaların ilk grubunda betimlemeli bir dilbilimi yaklaşımıyla art veya eş zamanlı yöntemler kullanılarak yürütülen kuramsal çalışmalar; ikinci grubunda ise ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin çatı kavram bilgisini ve çatı kullanım durumunu inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Doğrudan çatı ve çatı çeşitlerinin incelendiği araştırmalar (Abdi Golzar, 2015; Atasoy, 2018; Baasanjav, 2006; Koşanaer, 2005; Sebzecioğlu, 2008; Uysal, 2016; Yıldırım, 2012) betimlemeli dilbilim anlayışıyla yürütülerek bu araştırmalarda Türkçedeki çatı ulamının işlevi, görünüşü ve yazılı eserlerden hareketle çatının kullanım durumları ortaya konmuştur.

Doğrudan çatıyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda ise Ekinci Çelikipazu'nun (2012) 8 ile 10. sınıf öğrencilerinin çatı ve bu kavramla ilgili yanılgılarını incelediği araştırması, Sarıkaya'nın (2013) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bulunan çatı yanlışlıklarını incelediği araştırması ve Eren'in (2008) çatı öğretimi ile ilgili 7. sınıf ders kitaplarındaki durumu inceleyen bir araştırması vardır. Ayrıca, Onat'ın (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde çatı konusunun ders kitaplarında ele alınışını incelediği ve örnek çalışmalar hazırladığı bir araştırması bulunmaktadır.

Ekinci Çelikpazu (2012), 8 ve 10. sınıf öğrencilerinin çatıyla ilgili ana kavramları bilme, uygulama durumlarını tespit etmek ve konuyla ilgili kavram yanlışlarını ortaya koymak için yaptığı araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çatıyla çatının alt kavramlarını bilmediğini, bu kavramları birbirleriyle ilişkilendiremediğini, bunları uygulama alanına aktaramadığını, konuyla ilgili kavram yanlışlarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sonucu göstermektedir ki ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde geleneksel dilbilgisi anlayışına göre yürütülen dilbilgisi öğretimi etkinlikleriyle eylemde çatı konusunda istenen başarı yakalanamamaktadır.

Sarıkaya (2013), 100 ortaokul (6, 7, 8. sınıf) öğrencisinin yazılı anlatımlarında bulunan anlatım bozukluklarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin cümlelerinde %27,27 oranında hata olduğunu tespit etmiştir. Çatı yanlışlıklarının yüklem yanlışlıkları içinde değerlendirildiği bu araştırmada, öğrencilerin çatıyla ilgili yaklaşık %10 oranında hata yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları da ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında çatı ulamıyla ilgili bilgilerini uygulama düzeyine başarılı bir şekilde aktarmakta sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Eren (2008) Türkçe ders kitaplarındaki eylemde çatı konusuyla ilgili mevcut eksiklik ve yanlışlıkları belirleyerek buna çözüm önerisi sunmak amacıyla yaptığı araştırmasında; ders kitapları ile akademik kaynaklarda kullanılan tanımlar, terimler ve kavramların çoğu zaman birbiriyle çeliştiği; dilbilgisiyle ilgili konular, kavramlar, terimler öğretilirken bir bütünlük içinde hareket edilmediği, konularla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bağlantının kurulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin seviyesine göre soyut kalan dilbilgisi konularının öğretiminde, konuların öğrencilerin yaş düzeyine uygun olarak somutlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre; alanyazın ve ortaokul kitaplarında kullanılan tanım, terim ve kavramların birbirinden farklılığı bir ikilik oluşturmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında bulunan çatı öğretimi ile ilgili etkinlikler hem öğrencilere uygun değildir hem de bunlar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizdir.

Onat (2013) araştırmasında, yabancı öğrencilerin en çok zorlandığı konulardan biri olarak ifade ettiği çatı konusunu öğretmek için çatıyı dört

temel dil becerisiyle ilişkilendirerek etkinlikler hazırlamıştır. Ayrıca araştırmada, çatı ulamıyla ilgili Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Kitapları'nda yer alan etkinlikler incelenmiştir. Araştırmada bazı etkinliklerin dilbilimsel verilerden hareketle planlandığı görülmektedir.

Alanyazında çatıyla ilgili yer alan dolaylı araştırmalar ise ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bulunan yanlışları inceleyen (Bedirhanoglu, 2010; Büyükikiz, 2007; İlaslan, 2007; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009) çalışmalardır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan dil ve ifade yanlışlıklarının tespit edildiği bu araştırmalarda, öğrencilerin yazılarında yaklaşık %10 düzeyinde çatı yanlışlığının olduğu belirlenmiştir.

Çatı konusuyla ilgili yukarıda sıralanan araştırmalarda, ortaokul düzeyinde çatı konusunun öğretimiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışmasının olmadığı da görülmüştür. Ayrıca incelenen araştırmaların sonuçları ve bu araştırma öncesi alınan öğretmen görüşlerine göre; çatı konusunda öğrencilerin zorlandıkları, mevcut öğretim uygulamalarıyla ders kitaplarında bulunan etkinliklerin yetersiz olduğu için öğrencilerin eylemde çatı konusunda istenen başarıya ulaşamadığı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında konuyla ilgili hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Yukarıda sıralanan gerekçelerden dolayı bu araştırmanın amacı, YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin çatı konusunu öğrenmelerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak 8. sınıfta çatı konusunun öğretiminde YBK verileri kullanılarak dört temel dil becerisi ile ilişkilendirilen etkinliklerden oluşan beş haftalık bir öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, kaynağını ED kuramının oluşturduğu YBK'nin ilkeleri temel alınarak 8. sınıfta çatı konusunun öğretimi için öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan bu öğretim etkinliklerine göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, orta ve düşük seviyede bulunan üç ortaokulda eylemde çatı konusunun öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma

grubunu farklı sosyo-ekonomik düzeylerden ortaokullar oluşturmuştur çünkü böylece hazırlanan öğretim etkinliklerinin her koşulda başarıya ulaşp ulaşmadığı tespit edilmiş olacaktır. Çatı konusunun öğretiminde YBK'nin etkisini belirlemek için öğrencilerin eylemde çatı başarıları öğretim etkinlikleri öncesi ve öğretim etkinlikleri sonrası hazırlanan KDT ile ölçülmüştür.

Klasik dilbilgisi çalışmaları ile başlayan dilbilimi çalışmaları, filoloji ve karşılaştırmalı dilbilgisi aşamalarından geçerek dil öğretimi aşamasına ulaşmış (Ekinci Çelikpazu, 2012; Özgen, Koşaner, 2018), kuram ve uygulamanın birleştirildiği bir dilbilim alanı olan uygulamalı dilbilim alanı doğmuştur (Kocaman, 2006, 165). Bu araştırma, dilbilgisi öğretimindeki başarısız sonuçların ortaya konduğu pek çok çalışmada öneri olarak getirilen dilbilim verilerinden yararlanma önerisini hayata geçirmeyi hedeflemektedir. Bu haliyle çalışma ülkemizde bir dilbilim kuramının ilkelerine göre ortaokul seviyesinde dilbilgisi öğretiminin yapılacağı ilk uygulamalı dilbilim çalışması olacaktır. Araştırmadan başarılı sonuçlar elde edilmesi hâlinde araştırma; öğrenci ve öğretmenlerin zorlandıkları, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata yaptıkları eylemde çatı konusunun öğretimi için bir çözüm sunacak ve öğretmenlere konunun öğretiminde kaynaklık ederek kolaylık sağlayacaktır. Yine bu araştırma başarıya ulaşması hâlinde ülkemizdeki anadilinde dilbilgisi öğretiminde dilbilimsel çalışmalardan yararlanmanın gerekliliğine işaret edecek ve bu yöndeki çalışmalara öncülük edecektir. Böylece ülkemizde dilbilgisi öğretimi alanında uygulamalı dilbilim çalışmalarının artacağı umulmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Düzce il merkezinde iki ve merkeze bağlı bir köyde yer alan bir ortaokul olmak üzere toplam üç ortaokulun 8. sınıflarından seçilen 83 çalışma grubu öğrencisiyle,

2. Çalışma grubuyla yürütülen beş haftalık öğretim etkinlikleriyle,

3. Araştırmada ön-son test olarak kullanılan Kazanım Değerlendirme Testi (bundan sonra KDT) ile,

4. Haftalık beş ders saati olan Türkçe derslerinin uygulama boyunca ikişer ders saatiyle sınırlıdır.

1.7 Sayıtlar

Çalışma grubunda yer alan 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyeti, öğrenim gördükleri okulun başarısı, akademik başarısı, LGS'ye hazırlanması, özel ders alması, destekleme ve yetiştirme kurslarına katılması, Türkçe dersine karşı tutumları gibi değişkenlerin araştırmaya etkilerinin aynı düzeyde olduğu varsayılmıştır.

1.8 Tanımlar

Dilbilim: Dilin bilimi ya da dilin bilimsel olarak incelendiği bir bilim dalı olarak tanımlanan dilbilim; dilbilgisini içine alan, dillerin yapı, anlam ve işlev alanlarını kapsayan, genel anlamda insan diliyle ve tek tek doğal dillerin incelenmesiyle uğraşan bilim dalının adıdır (Kocaman, 2006, 10).

Dilbilgisi: Dilbilgisi bir dili ses, biçim, köken, sözdizimi ve anlam boyutlarıyla inceleyen; dilin bu boyutlarına ilişkin özelliklerini ortaya koymaya çalışan bilim dalıdır (Dolunay, 2019, 187).

Yönetme ve Bağlama Kuramı (Government and Binding Theory): ÜDD kuramının, dilbilgisini ilkeler ve değiştirenlerden oluşan bir üst dizge şeklinde gören biçimidir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 275).

Yönetme Kuramı (Government Theory): Bir yapının yöneticisi (head) ile ona bağlı ulamların ilişkisini esas alan (Chomsky, 1993, 5) bir birimin belli bir tümleş olarak gerçekleştirdiği işlevleri inceleyen (Dursun, 2018, 19) sözdizimi ile ilgili kuram Yönetme Kuramı'dır.

Bağlama Kuramı (Binding Theory): Bir ad öbeğinin başka bir ad öbeğinin göstergesinin yorumlanışını belirleme durumlarını inceleyen (İmer,

Özsoy, Kocaman, 2011, 42), ad öbeklerinin yorumlanmasında etkili olan gönderimsel ilişkileri ele alan (Uzun, 2000, 235) sözdizimiyle ilgili kuram Bağlama Kuramı'dır.

Çatı: Cümledeki eyleme katılan eyleyen, eylemden etkilenen ve eylemi yaptıran ögelerle cümle başı olan eylem arasındaki ilişkiyi belirleyen dilbilgisi ulamı çatıdır (Demircan, 2003, 11).



2. BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ALANYAZIN

2.1 Türkçe Dilbilgisi Araştırmalarında Çatı Kavramı

“Dil; bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır.” (Aksan, 2009, 11). Çok yönlü, farklı özellikleri olan, sırları hâlâ çözülemeyen bu büyüğü varlığın hiç şüphesiz bu zamana kadar pek çok tanımı yapılmış ve yapılacaktır. Bu tanımlardan birini de Börekçi (2009, 8) yapmıştır: *“Dil; insanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemli bir sistemdir.”* Tanımda bir sistem özelliği gösteren dilin kullanıcısı ve üreticisi olan insanın dış dünyadaki varlıklarla ilişki kurma, anlama-anlatma ve düşünce üretme işlevleri merkeze alınmıştır.

Anlamı iletme için çift eklemli bir iletişim sistemi olan dil; ses, biçim, sözdizimi düzlemlerinde düzenli, sistemli kurallarla işletilir ve ortaya çıkar. Bu kural ve görünümleri inceleyen bilim dalları ise dilbilim ve her dilin özelinde dilbilgisidir. Aksan’a göre (2019, 103) Dionysios Thrax’tan beri dilbilgisi uzmanlarının inceledikleri çatı ulamı; davranış doğrultusu, sunuş tarzı ve görüş tarzı şeklinde ifade edilmiştir. Kullanılan dil fark etmeksizin “Topu patlattı./Top patladı.” ile “Duvarı boyadım./Duvar boyandı.” cümle çiftlerinin temelini oluşturan eylemin görevi, anlamı, biçimi ve cümledeki diğer öğelerle ilişkisinin eşit olduğu iddia edilemez. Eylemleri bu şekilde farklı anlam yükleriyle cümledeki diğer öğelere bağlayan yapı özelliği çatıdır.

Türkçenin önemli inceliklerinden ve zenginliklerinden biri olup anlatımı zenginleştiren bir yapı özelliği gösteren, dilimizin ifade gücüne önemli derecede

katkı sağlayan (Börekçi, 2004, 487) çatı ulamı için Osmanlıca dilbilgisinde yapı anlamına gelen binâ terimi; Batı dillerinde ise iskelet, çatı, çerçeve gibi anlamlara gelen voice terimi kullanılmıştır. Türkçede bu yapı özelliği için çatı teriminin kullanımı tercih edilmiştir (Demirci, 2017, 164).

Bu bölümde, Türkçedeki çatı ulamına dilbilgisi kitaplarında hangi yaklaşımlarla yer verildiği ele alınacak ve bunlar irdelenecektir.

Fransız araştırmacı Jean Deny, (1921) modern Türk dilbilgisi çalışmalarının kapsamlı ilk örnekleri arasında sayılan “Türk Dil Bilgisi” adlı eserinde çatı ulamını ayrı bir başlık altında incelemeyip “Çatı Bildiren Fiil Yapım Ekleri” alt başlığı altında incelemiştir. Deny’e göre (1921, 329-344) Fransızcada voix denen çatıya etkenlik, edilgenlik, sıfat-fiillik karşılık gelirken Türkçede ise voix kavramı içine ettirgen, olumsuz ve olumsuz yeterlilik eylemleri de girer. Eylemler aldıkları çatı biçimbirimlerine göre dönüşlü, işteş, ettirgen, edilgen ve olumsuz yeterliliği diye çeşitlenir. Çatı çeşitlerini değerlendirdiği başlıklarda bazen eylem bazen de çatı terimini kullanan Deny; yaptığı açıklamalarda eylemlerin aldığı biçimbirimlerden yola çıkmış, art zamanlı bir yaklaşımla örnekler vermiştir. Ayrıca dönüşlü, işteş, ettirgen, oldurucu, katmerli ettirgen, edilgen çatılı eylemlerde oluşan anlamları da ele alıp açıklamalar yapmıştır. Ettirgen veya oldurucu eylem diyerek aynı ad altında açıklamalarda bulunan araştırmacı, daha sonra ise katmerli ettirgen diye madde başı yaparak başkasına yaptırma anlamını veren eylemleri örnek olarak vermiştir. Sıraladığı çatı çeşitlerinin hiçbirine dâhil olmayan eylemlere etken eylem denileceğini belirtmiştir. Yaptığı değerlendirmelerden yola çıkarak Deny’nin çatı kavramını ele alışını biçimsel, ayrıca aldıkları biçimbirimle eylemlerde ortaya çıkan anlamlara da değindiği için anlambilimsel olduğu söylenebilir.

Ergin (1986) “Türk Dil Bilgisi” adlı eserinde çatı ulamına ayrı bir başlık altında değil, biçimsel bir yaklaşımla türetim biçimbirimleri konusunun bir alt başlığı olan “Eylemden Eylem Yapma Ekleri” alt başlığı altında yer vermiştir. Konuyu bu şekilde ele almasından Ergin’in çatı biçimbirimlerinin türetme işlevli olduğunu kabul ettiği anlaşılmaktadır. Bu biçimbirimleri “*Eylem kök ve gövdelerinden eylem yapmak için kullanılan eklerdir.*” diye tanımlayan Ergin (1986, 200-214) -n, -l, -ş, -r, -t, -dır, -dar/-der, -ar/-er, -gur/-gür, -z biçimbirimlerini ayrı maddelerde ele alıp bunları dönüşlölük, meçhul, ortaklaşma

ve ettirgen işlevli olarak değerlendirmiştir. Ergin yaptığı tespitlerde art zamanlı bir yaklaşımla biçimbirimlerin işlek olup olmama, geçişli veya geçişsiz eylemlere gelip gelmeme durumlarına, biçimbirimin eylemlerde ortaya çıkardığı anlam işlevlerine (fonksiyon) yer vermiş; eylemler için verdiği örneklerde genellikle eş zamanlı bir yaklaşım benimsemiş, ihtiyaç durumunda eylemin eski şekillerini de belirtmiştir.

Ergin (1986, 282) eylemleri karşıladıkları harekete göre geçişli ve geçişsiz eylem olmak üzere ikiye ayırmıştır. Buna göre yapma bildiren, karşıladığı hareketin yönü dışı doğru, yani etkilenen nesnesi bağlı olduğu şahsın dışında olan eylemlere geçişli eylem denir. Ancak olma bildiren, karşıladığı hareketin yönü içe doğru olan; yani etkilenen nesnesi bağlı olduğu şahıs olan eylemlere geçişsiz eylem denir. Bu yüzden karşıladığı hareketin yapma veya olma durumuna göre geçişli ve geçişsiz eylem olmak üzere ikiye ayrılan eylemler; nesne faaliyetlerine göre etken-edilgen, bilinmezlik (öznesiz), dönüşlü-dönüşsüz, ortaklaşmalı, ettirgen gibi çeşitlere ayrılır. Buna göre -n biçimbirimi esas olarak dönüşlülük biçimbirimidir ve dönüşlü eylemler yapar; -l biçimbirimi esas edilgenlik ve bilinmezlik biçimbirimidir, pasif ve meçhullük belirten eylemler yapar; -ş biçimbirimi ortaklaşma biçimbirimidir, karşılıklı ve birlikte yapma bildiren eylemler yapar. Ettirgen eylemler yapan -r, -t, -dır, -dar, -ar, -gur, -z biçimbirimleri; oldurma ve yaptırma anlamları veren eylemler türetirler. Sonuç olarak; çatı ulamını eylemden eylem yapan biçimbirimler içinde ele alan Ergin'in çatı kavramına bakışının biçimsel olduğu, ayrıca biçimbirimlerin türettiği eylemlerde ortaya çıkan anlamlara da değindiği için anlambilimsellik özelliği taşıdığı da söylenebilir.

Korkmaz (2017, 494-515) "Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi" adlı eserinde eylemler ana başlığı altında eylemleri yapılarına, içeriklerine, anlamlarına, kılınış biçimlerine ve çatılarına göre sınıflandırıp açıklamalar yapmıştır. Sözlük anlamında herhangi bir değişikliğe uğramadan eylem kök veya gövdesinin eylemden eylem yapan belirli bazı biçimbirimlerle genişletilerek cümlede bulunan özne ve nesne ile olan ilişkisinde ortaya çıkan durum değişikliğine; yani anlam değişikliği göstermemesine rağmen eylemin cümledeki özne ile nesneyi egemenliği altına alan şekil değişikliğine *çatı* denir. Eylem kök

veya gövdesinde temel anlam sabit kalırken çatı biçimbirimi eyleme yalnızca bir yapı görevi yükler. (Korkmaz, 2017, 494-495).

Korkmaz, çatı tanımında konuya biçimsel bir şekilde yaklaşarak eylemdeki şekil değişikliğini vurgulamıştır ve bu durumun cümlede yer alan özne veya nesne üzerindeki egemenliğini de ifade etmesi çatının söz dizimselliğe etkisi ile ilgilidir. Çatı tanımında her ne kadar eylem kök ya da gövdesinin eylemden eylem yapan belli bazı biçimbirimleri aldığı belirtilmiş olsa da biçimbirimin eklendiği yeni eylemde anlamın sabit kaldığı vurgulanmaktadır.

Korkmaz (2017, 495-496) eylemden eylem türeten biçimbirimleri iki grupta ele almıştır. Birinci gruptakiler eklendikleri kök veya gövdede köklü bir anlam değişikliği yapan biçimbirimlerdir. İkinci gruptakiler ise çatı biçimbirimleridir ve bunlar eylemin temel anlamında köklü bir değişiklik yapmaz ancak eylemin özne ve nesneyle olan ilişkisinde şekil ile durum değişikliği ortaya çıkarır. Ona göre çatı biçimbirimlerinin sözlüksel işlevi yoktur çünkü bu biçimbirimler anlam değişikliği değil, durum değişikliği yaptığı için bunlar türetim ve çekim ekleri arasında bir geçiş sınıfı oluşturur.

Eylemleri çatılarına göre eylem-özne bağlantısı ve eylem-nesne bağlantısı diye sınıflandıran Korkmaz (2017) eylem-nesne bağlantısından kaynaklanan geçişlilik ve geçişsizlik özelliğinin çatı biçimbirimlerinden kaynaklanan bir husus olmadığını, eylemlerin sözlük anlamlarına ilişkin doğalarında bulunan bir nitelik olduğunu ve ayrıca bazı dilbilgisi uzmanlarının yalın durumdaki eylem kök veya gövdelerini geçişli ve geçişsiz çatı sınıflamasına sokmalarının yanlışlığını ifade etmiştir. Ancak geçişli ve geçişsiz eylemlerle ilgili bu tespitlerine rağmen araştırmacının çatı kavramını açıklarken eylem-özne ve eylem-nesne bağlantısı şeklinde ayırım yapması çelişkili görünmektedir.

Eylem-özne bağlantısı altında özne alıp almama ve özne özelliklerine göre eylemleri; etken, edilgen, ettirgen, dönüşlü ve işteş çatıda eylemler olarak ayıran Korkmaz (2017, 499-512) konunun devamında meçhul çatı (öznesiz çatı) diye de bir madde başı yapmıştır. Çatı çeşitlerini açıklarken biçimsel bir yaklaşım benimseyen Korkmaz; eylem kök veya gövdelerinin aldığı çatı biçimbirimlerinden yola çıkmış, bu biçimbirimleri alan eylemlerin geçişlilik ve geçişsizlik durumlarını nasıl değiştirdiğine değinmiştir.

Ediskun (2017) “Yeni Türk Dilbilgisi” adlı eserinde “Eylemler” ana başlığı altında çatı ulamını incelemek için “Eylemlerin Çatısı” alt başlığını açmıştır. Ediskun (2017, 219) eylem kök veya gövdelerinin gösterdiği; eylemi yapan özne ve eylemden etkilenen nesneyi isteyip istememe, eylemi yapan ile eylemden etkilenenin aynı varlık olması, eylemin çokluk özne ile karşılıklı veya birlikte yapılma özelliklerini eylem çatısı şeklinde tanımlamış; bu özelliklere denk gelen örnek cümleler verip bunları açıklamıştır.

Çatıyı özne ve nesne alma durumlarına göre sınıflandıran Ediskun (2017, 219-222); nesne alan eylemler için geçişli çatılı eylem, nesne almayan eylemler için geçişsiz çatılı eylem kavramını kullanmıştır; ona göre mastar hâlindeki eyleme sorulan “ne, neyi, kimi” sorularının cevabı alınabiliyorsa eylem geçişli çatılıdır. Özne durumuna göre öznesi olan eylemler etken çatılı, öznesi belli olmayanlar edilgen çatılı, özne hem eylemi yapan hem de eylemden etkilenen durumunda ise dönüşlü çatılı, çoklu öznenin karşılıklı, birlikte ya da ortaklaşa yaptıkları eylemler ise işteş çatılıdır. Türkçedeki bütün eylemler etken çatılıdır, edilgen eylemler belli bazı biçimbirimlerle etken eylemlerden türetilir. Geçişli-edilgen bir eylemle kurulan cümlede eylemden etkilenen nesne, eylemi yapan özne gibi görünür. Söz gelimi, geçişli-edilgen bir eylemle kurulan “Dal kırıldı.” cümlesinde dal ögesi özne gibi görünmektedir; ancak dal ögesi kırma eylemini yapan değil, bu eylemden etkilenen konumundadır. Bu sebeple özne gibi görünen nesneye sözde özne denir. Ayrıca edilgen bir eylemle kurulan cümlelerde eylemi yapan gerçek özne; tarafından, etkisiyle, dolayısıyla, -ca gibi sözcük ve biçimbirimlerle ifade edilebilir.

Geçişsiz çatılı eylemler, belli türetim biçimbirimleriyle (-r, -t, -dır) çatı değiştirip geçişli bir hâl alır, bunlara oldurgan (=neden ve aracı olan) eylemler; geçişli çatılı eylemlerin belli bazı türetim biçimbirimleriyle geçişlilik dereceleri artırılır, bunlara ise ettirgen (= neden ve aracı olan) eylemler denir.

Sonuç olarak; Ediskun (2017) çatı kavramını biçimbirimlerden hareketle biçimsel bir bakış açısıyla değerlendirmiş, bu biçimbirimleri alan eylemlerin sözlüksel anlamları ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Ayrıca çatı biçimbirimlerini eylemden eylem yapan türetim biçimbirimi olarak değerlendirmiştir. Çatıyı sözdizimindeki özne ve nesne durumuna göre sınıflayıp aynı kavram için bazen çatı bazen de eylem terimini kullanan Ediskun, ettirgen ve oldurgan çatılı

eylemlerin aynı anlama geldiğini belirterek sözde özne ile gerçek özne terimlerini de kullanmıştır.

Boz (2012, 52-60) “Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi (Tasnif Denemesi)” adlı eserinde, çatı kavramını “Yüklemın Özne ve Nesne İlişisini Belirleyiciler: Çatılar” alt başlığı altında incelemiştir. Çatıyı yüklemın bir cümlede özne ve nesneye göre biçimbirimli veya biçimbirimsiz şekillenmesi diye tanımlayarak biçimsel ve sözdizimsel bir bakış açısıyla bu ulamı ele almıştır. Sözdizimine dâhil olan bir cümledeki ögeler arasında hiyerarşi vardır, en tepede ise hangi ögelerin cümlede yer alacağını belirleyen kurucu öge olan yüklem yer alır. İkinci sırada ise özne gelirken özneyi nesne ve diğer tümleçler takip eder. Bir cümleye özne ve nesnenin giriş-çıkışları çatı değişikliğine sebep olurken genellikle eyleme biçimbirim eklenir.

Boz (2012, 52) çatıyı işleyen dilbilgisi araştırmalarında konunun oldukça karmaşık ele alındığını, ancak çok yaygın kullanılsa da çatı kavramı içine alınmaması gereken bazı terimler olduğunu, buna rağmen bu terimleri kendisinin de kitabına aldığını belirtmiştir. Boz, çatı çeşitlerini eylemin çatı biçimbirimi almadığı durumlarda yalın/etken/düz çatı, geçişli eylem/çatı, geçişsiz eylem/çatı; eylemin biçimbirimi aldığı durumlarda ise edilgen, dönüşlü, ettirgen, oldurgan ve dönüşlü çatı diye sınıflamıştır. Çatı çeşitlerini açıklarken sözdizimsel ve biçimsel tespitlerde bulunan Boz; edilgen çatıda nesnenin özne konumuna yükseldiğini dilbilgisel özne/sözde özne olduğunu, aslında bu ögenin derin yapıda mantıkça nesne olduğunu söyleyip daha sonra meçhul çatıyı dilbilgisel öznenin olmadığı çatı şeklinde tanımlamıştır. Boz, çatı biçimbirimlerini işletim biçimbirimlerinden saymaktadır çünkü edilgenlik biçimbirimi olan -l ve -n’nin bu işlem dışında eylemden eylem türettiğini de belirtmiştir. Ona göre çatı biçimbirimleri hem türetim hem de işletim görevi alabilir. Çatı konusunun araştırmalarda karmaşık bir şekilde ele alındığını söyleyen Boz; yaptığı değerlendirmelerde derin yapı, yüzey yapı; dilbilgisel özne/sözde özne, mantıkça özne; nesne, mantıkça nesne, ettirgen çatıyı açıklarken kullandığı -(y)a’lı nesne, çift geçişlilik gibi yeni terimlere yer verdiği de görülmektedir. Boz’un kullandığı dil ve terimlerden konuyu açıklamada dilbilim kuramlarından yararlandığı, biçimsel ve sözdizimsel boyutlarda konuyu ele aldığı anlaşılmaktadır.

Banguoğlu (2015) ilk baskısı 1959 yılında yapılan “Türkçenin Grameri” adlı eserinde “Eylemin Çatısı” başlığı altında çatı kavramı ve çeşitleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymuştur. Bir kılış, oluş veya durumu genel bir ifadeyle olup biteni anlatan sözcüğü *eylem* diye tanımlayan Banguoğlu; eylemleri karşıladığı niteliğe göre kılış, oluş ve durum; anlamlarına göre bir varlık üzerinde etkisi varsa geçişli, bir varlık üzerinde etkisi yoksa geçişsiz eylem; kullanışlarına göre ise çekimli eylem ve eylemsiler olarak sınıflamıştır. Banguoğlu’nun bazı eylemlerin farklı anlamlarına göre bazen geçişli bazen de geçişsiz eylem olabileceğini ifade etmesi ve yaptığı sınıflamalardan, geçişlilik ile geçişsizlik durumunu eylemin sözlüksel anlamıyla ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır.

Eylemin çatı biçimbirimi almış şeklini görünüş terimiyle karşılayan, eylemin aldığı çeşitli görünüşleri eylemin çatısı (voix) diye tanımlayan Banguoğlu (2015, 411) bu görünüşleri yalın, olumsuz, edilgen/edilen, dönüşlü, karşılıklı ve ettiren olmak üzere altıya ayırmıştır. Çatı biçimbirimi almayıp belli bir kılıcı isteyen eylem kök veya gövdelerine yalın görünüş diyen Banguoğlu, bu görünüşün edilgen görünüşün karşıtı olan etken görünüşe denk geldiğini, yalın görünüşteki eylem kök veya gövdelerine gelen -ma biçimbirimi ile olumsuz görünüşün ortaya çıktığını ifade eder. Diğer çatı çeşitlerini hem aldıkları biçimbirimlerle hem de ortaya çıkan görünüşün hangi işlevlerde kullanıldığını belirtip eş zamanlı bir yaklaşımla örnek cümleler vererek açıklayan Banguoğlu; edilgen görünüşte dilbilgisel özne, mantıkça özne; ettiren görünüşte alt kimse, üst kimse gibi farklı terimleri de kullanmıştır. Çatı çeşitlerini konunun girişinde altıya ayıran araştırmacı; edilgen çatı altında meçhul çatı demese bile bu kavramla ilgili açıklamalar yapmış, ayrıca ettiren görünüş başlığı altında üst-alt ilişkisi içinde görülen başka bir durum ya da oluşa geçmeye sebep olma anlamı veren olduran görünüşe ilişkin açıklamalar da yapmıştır. Sonuç olarak Banguoğlu’nun, çatı ulamıyla ilgili biçimsel ve anlamsal bir bakış açısını benimsediği görülmektedir.

“Çağdaş Türk Dili” adlı eserinde biçimsel bir yaklaşımla çatı ulamını ele alan Eker, (2017, 283-288) “Eylemden Eylem Yapan Biçimbirimler” başlığı altında çatı ve çatı çeşitleri ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Bu biçimbirimlerin çatı denilen özel görünüşleri (aspect) olduğunu söyleyen Eker’e göre eylem çatılarını belirlemede birinci sıradaki ölçüt anlamdır. Bu nedenle anlamı temel alarak çatıyı sözlüksel, biçimsel ve sözdizimsel boyutlarda ele almak

gerekir. Çatıyı sadece biçimbirimlere göre ele almak yeterli değildir, bu sebeple eylem çatılarını sözdizimindeki işlev, görev ve anlam ekseninde düşünmek gerekir. Çatı çeşitlerini olumsuz, etken, ettirgen, edilgen, dönüşlü, işteş, sıklık ve kuvvetlendirme diye sınıflandıran Eker; yine yaptığı açıklamalarda başka araştırmacıların biçimsel görüşlerine yer vermiştir.

Karaağaç, (2012) “Türkçenin Dil Bilgisi” adlı kapsamlı eserinin “Anlam Bilgisi” bölümünde alfabetik sıraya göre alanın terimleriyle ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Çatı (voice) başlığı altında Karaağaç (2012, 598) çatıyı, sözlük anlamında bir değişikliğe uğramadan eylem kök veya gövdesinin eylemden eylem yapma işlevli belli bazı biçimbirimleri alarak özne ve nesneye hükmeden biçim değişikliği şeklinde tanımlamıştır. Ancak tanımda eylemden eylem yapan biçimbirimlerle genişletilen eylemin sözlük anlamında değişiklik olmadığının belirtilmesi bir çelişki oluşturmaktadır. Karaağaç’a göre eylemin var oluş niteliği olan çatı; yüklem, özne ve nesnenin birlikte gerçekleştirdiği anlam ilişkisidir. Etken, edilgen, ettirgen, bilinmez, dönüşlü ve işteş olmak üzere altı çatı çeşidine yer veren araştırmacının bu terimleri açıklarken etken çatılı, etken görünüşlü, etken eylem vb. gibi kavramları aynı cümle içinde kullanması konuyu karmaşıktır. Örneğin “*Etken çatı: Yapan ve olanın özne olduğu eylemler, etken çatılı, yani etken görünüşlü eylemlerdir. Ettirgen eylem, yaptırma ve öldurma bildiren ve öznenin etken özne olduğu eylemler, ettirgen çatılı, ettirgen görünüşlü eylemlerdir.*” şeklindeki ifadeler konunun anlaşılmasını güçleştirmiştir. Edilgen çatıda; sadece özneye yönelen, özneyi etkileyen eylemler edilgen çatılı, edilgen görünüşlüdür diyen araştırmacı; olma ve yapılma bildiren bütün eylemler edilgen görünüşlüdür, demiştir. Ancak edilgen çatıdaki bu ifade, etken çatıda yer alan öznenin olduğu eylemler ifadesiyle çelişmektedir. Sonuç olarak eserde çatı biçimbirimlerinin sınıflaması, çatının ilişkili olduğu kavramlar, çatı çeşitlerinin ayrılmasında belirsizlikler ve çelişkilerin bulunduğu; ayrıca konuya biçimsel ve sözdizimsel boyutta bakıldığı görülmüştür.

Demirci (2017) “Kelime Bilgisi El Kitabı”nın eylemlerle ilgili bölümünde çatı ulamına “Çatılarına Göre Eylemler” alt başlığı altında yer vermiştir. Demirci, çatı belirlemede sözdizimsel düzeyi temel alarak çatı ulamını özne ve nesne durumuna göre inceler. Öznesine göre etkenlik, edilgenlik, dönüşlülük ve işteşlik çatısı; nesnesine göre geçişlilik, geçişsizlik, oldurganlık, ettirgenlik çatısı

sınıflaması vardır. Ayrıca eserde olumsuzluk, sıklık ve kuvvetlendirme çatısı da açıklanmıştır. Etkenlik çatısında özne eylemin bildirdiği işi, oluşu, kılışı vb. kendisi yapmaktadır, Batı dillerinde özne aktif bir rolde olduğu için bu eylemlere aktif eylem denir. Edilgenlik çatısı için Batı dillerinde pasif sözcüğü kullanılır, bu çatıda eylem -l edilgenlik yapım biçimbirimini alır. Edilgen eylemlerde dilbilgisel olarak özne gibi görünen öge esas özne değil, sözde öznedir. Aslında sözde özne olan öge özde nesnedir. Demirci, geçişlilik ve geçişsizlik çatısı dese de yaptığı değerlendirmelerde geçişli, geçişsiz eylem terimini kullanmıştır ve bu durumun eylemlerin kılışlarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir; ettirgenlik ve oldurganlık çatısı terimlerinde -r, -t, -dır yapım biçimbirimlerinden, eylemlerin geçişli ve geçişsiz şekillerinden hareketle açıklamalar yapmıştır. Özetle, çatı konusunda terminoloji bakımından büyük bir sorun olduğunu kendisinin de belirttiği Demirci'nin (2017, 164-174) çatı ulamıyla ilgili yaptığı tespitler biçimsel ve sözdizimsel bir yaklaşımla yapılmıştır.

Özkan ve Sevinçli (2008, 135-140) “Türkiye Türkçesi Söz Dizimi” adlı eserlerinde çatı konusunu “Cümle Çeşitleri” bölümünde ele almış, “Yüklemelerine Göre Cümleler” alt başlığında geçişli, geçişsiz eylemlerle; etken, edilgen, ettirgen, işteş, dönüşlü çatılı eylemlerle kurulan cümlelere yer vermişlerdir. Buna göre nesne alan eylemlere geçişli, alamayanlara ise geçişsiz eylem denir. Edilgen çatılı eylemlerin dışında kalan dönüşlü, işteş, geçişli, geçişsiz, ettirgen ve oldurgan eylemler etken çatılı eylemlerdir. Etken çatılı eylemlerde gerçek özne vardır. Edilgen çatılı bir cümlede nesne, özne görünüşündedir; bu nedenle bu ögeye sözde özne denir. Ettirgen ve oldurgan ayrımı yapılmamış olsa da ettirgen çatılı eylem alt maddesinde belli bazı biçimbirimlerle geçişsiz eylemleri geçişli, geçişli eylemleri bir kez daha geçişli duruma getiren eylemlere ettirgen çatılı eylem denerek iki farklı durumun olduğu açıklanmıştır. Bütün bu cümle düzlemindeki değerlendirmelerden araştırmacıların konuya bakışının sözdizimsel ve biçimsel olduğu anlaşılmaktadır.

Topaloğlu ve Gürlek'in ortak eseri olan “Türkçede Fiiller ve Çatıları” (2016) adlı kitap, bağımsız olarak Türkçedeki çatı ulamını ele alan bir çalışmadır. Yine Topaloğlu'nun “Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü”nde (2019) çatı ulamı aynı şekilde incelenmiştir. Bu iki eserde Osmanlıcada binâ terimi ile karşılanan çatı ulamı, öznenin eylemin belirttiği işi yapmasına, bu işin etkisinde

kalmasına ya da bunların dışında belli biçimlerde ilişkili olmasına göre eylem kök veya gövdelerine çatı biçimbirimlerinin eklenmesiyle ortaya çıkan türev şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmacılar; bir eylemin geçişlilik ve geçişsizlik durumunu, eylemin doğasında sözlüksel anlamıyla ilgili olarak var olan bir özellik olduğu için çatı olarak değerlendirmemiştir. Ayrıca eylemin sözlüksel anlamıyla ilgili olarak ortaya çıkan bu durumda eylem herhangi bir çatı biçimbirimi de almaz, bu yüzden çatı çeşidi olarak kabul edilemez. Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü'nde Türkçedeki eylemler çatılarına göre etken, edilgen, dönüşlü, iştâs, ettirgen ve oldurgan olmak üzere altıya ayrılırken “Türkçede Fiiller ve Çatıları” adlı eserde etken eyleme yer verilmemiştir. Söz konusu eserde (2019, 61) edilgen çatının karşıtı olarak verilen etken çatı; öznenin, yüklemnin belirttiği işi doğrudan yaptığını gösteren çatı ve etken eylem ise doğrudan doğruya öznenin yaptığı işi anlatan eylem şeklinde açıklanmıştır. Her iki eserde de çatı açıklamalarında çatı ve eylem terim çiftleri (edilgen çatı, edilgen eylem vb.) kullanılmış, ayrıca konu sözdizimsel ve biçimsel bakış açısıyla sunulmuştur.

Tablo 2.1. Türkçe dilbilgisi araştırmalarında çatı kavramı

Biçimsel yaklaşım	Özne ve nesne ile ilişkisine göre ele alma	Çatı biçimbiriminin yapım işlevi	Çatı biçimbiriminin çekim işlevi
Banguoğlu (2015) Bilgin (2006) Boz (2012) Demirci (2017) Deny (1921) Ediskun (2017) Eker (2017) Ergin (1986) Gencan (1979) Karaağaç (2012) Koç (1996) Korkmaz (2017) Özkan ve Sevinçli (2008) Topaloğlu ve Gürlek (2016)	Boz (2012) Demirci (2017) Ediskun (2017) Ergin (1986) Karaağaç (2012) Korkmaz (2017) Özkan ve Sevinçli (2008)	Deny (1921) Ergin (1986) Ediskun (2017) Eker (2017) Karaağaç (2012)	Boz (2012)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi incelenen Türkçe dilbilgisi ile ilgili araştırmalarda (Banguoğlu, 2015; Boz, 2012; Demirci, 2017; Deny, 1921; Ediskun, 2017; Eker, 2017; Ergin, 1986; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2017; Özkan

ve Sevinçli, 2008; Topaloğlu ve Gürlek, 2016; Topaloğlu, 2019) ve tekrara düşmemek için ayrı bir şekilde yer verilmeyip incelenen araştırmalarda (Bilgin, 2006; Koç, 1996; Gencan, 1979); çatının bağlamdan kopuk, eş zamanlı ve biçimsel bir yaklaşımla ele alındığı görülmüştür.

Bu biçimsel yaklaşımın bir ürünü olarak bazı eserlerde çatı ulamı eylemden eylem yapan biçimbirimler başlığı altında açıklanmıştır (Deny, 1921; Ergin, 1986; Ediskun, 2017; Eker, 2017; Karaağaç (2012); yine bazı eserlerde eylemden eylem yapan biçimbirimler (Korkmaz, 2017) altında incelenmesine rağmen çatı biçimbirimlerinin yeni eylem türetmediğinin belirtilmesi çelişki doğurmuştur. Boz'un eserinde (2012) ise çatı biçimbirimleri çekim işlevli kabul edilmiştir.

Çatı tanım ve çeşitlerinin ele alınmasında nesnenin varlığı ile eylemin aldığı biçimbirimler sonucunda öznenin varlığında olan değişiklikleri temel alan sözdizimsel sınıflandırmalar yapılmıştır (Banguoğlu, 2015; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Deny, 1921; Ediskun, 2017; Eker, 2017; Ergin, 1986; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Koç, 1996; Korkmaz, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008; Topaloğlu ve Gürlek, 2016). Banguoğlu (2015) ve Eker (2017) ise çatıyı özne ve nesne ile ilişkisine göre ele almamıştır.

Bu sınıflandırmalar esnasında bağlamdan uzak, eş zamanlı eylem örnekleri ve örnek cümleler verilmiştir, bu nedenle bazen aynı eylemin farklı terimlere örnek olarak verildiği görülmüştür. Bu yüzden biçim, anlam ve işlevi temel alan bütüncül bir bakış açısı ortaya çıkmamıştır. Konuya bütüncül bakılmamasından dolayı bu eserlerde; çatı ulamının terminolojisinde kullanılan x çatısı, x eylemi, x çatılı eylem, x çatılı yüklem gibi terimlerin kullanılmasıyla çatının eylemle mi, yüklemle mi, yoksa cümleyle mi ilgili olduğu hususunda karışıklık ve fazlasıyla terim çeşitliliği doğmuştur. Taranan eserlerde geçişlilik ve geçişsizliğin çatı oluşturup oluşturmadığı konusunda belirsizlik olduğu, yine çatı çeşitlerinde de kesin birlik olmadığı ve çatı biçimbirimlerinin türetme işlevli mi yoksa işletme işlevli mi olduğu konusunda görüş birliğinin bulunmadığı da gözlenmiştir.

Alanyazında çatı ulamını sadece biçimsel bir yaklaşımla incelemeyen (Börekçi, 2004; Demircan, 2003; Erkman-Akerson, 2000; Özsoy, 2012, Uzun, 2006) eserlerin olduğu da görülmüştür. Bu eserlerden “İşlevsel yaklaşımda çatı”

başlığı altında ayrıntılı olarak bahsedilecektir. Bu yüzden tekrara düşmemek için burada bu çalışmalara yer verilmemiştir.

2.1.1 Biçimsel Yaklaşımda Çatı

Dilbilim araştırmalarında dilin tanımı, kapsamı ve dili araştırma sürecinde nelerin olması gerektiği konusunda farklı bakış açılarına sahip birçok kuram veya araştırma geleneği vardır. Bu kuram ile gelenekler, biçimi merkeze alanlar ve işlevi merkeze alanlar olmak üzere iki temel yaklaşıma ayrılmaktadır. Can'a göre (2018, 17) her iki yaklaşımda da dilin yapısı incelenir ancak bu inceleme sürecindeki başlangıç varsayımları ve ulaşılan sonuçlar birbirinden farklıdır.

Biçimci yaklaşımda dilin mantık veya matematiği ortaya konmaya çalışılırken işlevci yaklaşımda dilin işlevsel boyutları açıklanmaya çalışılır (Can, 2018, 17). Biçim merkezli yaklaşımlarda dil soyut biçimsel bir nesne ve bir cümle dizisi olarak görüldüğü için dilbilimin amacı; cümleleri biçimsel sözdizim, yani cümle kurucuların düzenini yansıtan kurallar açısından betimleyerek açıklamaktır. Bu yüzden anlam ve bağlam bir dilin araştırılmasında daha önemsiz bir roledir. Bu yaklaşımı benimseyen ve öne çıkaran dilbilim kuramlarından biri Chomsky'nin kurucusu olduğu ÜDD'dir (Schaaik, 1998, 10). ÜDD ana başlığı altında ele alınabilecek bir dizi kuramı kapsayan biçimci yaklaşımda dil; özerk bir yapıya sahiptir, bu yapının temelinde de sözdiziminin özerkliği yatmaktadır. Bu sebeple bir dil bağlamdan bağımsız olarak ele alınmalıdır. Yine bu yaklaşıma göre cümleler kümesi veya dizisi olan bir dilin esas işlevi düşünceyi yansıtmaktır, dilin psikolojik karşılığı olan edinç; cümleleri üretme, yorumlama ve değerlendirme yetisidir (Aksan, 1993, 193-194).

Biçimci yaklaşımı temel alan kuramlardan en bilinen ve kabul görenlerin ilki ÜDD'dir. Bu kuramın dışında Sözcüksel-İşlevsel Dilbilgisi (Kaplan ve Bresnan, 1982), Genelleştirilmiş Öbek Yapı Dilbilgisi (Gazdar, Klein, Pullum ve Sag, 1985), İlişkisel Dilbilgisi (Perlmutter, 1980; Postal ve Joseph, 1990), Ulamsal/Kategorisel Dilbilgisi (Steedman, 1993), Baş-Güdümlü Öbek Yapı Dilbilgisi (Pollard ve Sag, 1994) ve Yapı Dilbilgisi (Goldberg, 1995) gibi

kuramlar biçimsel yaklaşımı temel alan kuramlardan bazılarıdır (Yozgat, 2018, 42-43).

Bu bölümde sözü edilen kuramlardan tek tek bahsedilmeyecektir fakat ilk olarak bu kuramlardan biri olup bu çalışmanın temelinde yer alan ÜDD'nin benimsediği ilkeler, dili ele alış biçimi gibi unsurlar hakkında bilgi verilecek ve çatı özelinde birtakım açıklamalar aktarılacaktır. İkinci olarak biçimsel yaklaşımların çatı ulamını ele alış biçimini göstermeye örnek olması bakımından Bağıntısıl/İlişkisel Dilbilgisi Kuramı hakkında da bilgi verilecektir.

Biçimci yaklaşımı benimseyenlerin en önemli temsilcilerinden biri olan Chomsky'nin (1976) dillerle ilgili en büyük uğraşısı dilin yapısını ve kullanımını belirleyen soyut ilkeleri keşfetmektir (Aksan, 1993, 195). Chomsky (1965, 2014) bunu yaparken kuramın yeterlilik düzeylerini de belirleyen üç temel soru sormaktadır.

Bunlar:

1. Dilin bilgisi nelerden oluşur? (betimsel yeterlilik)
2. Dilin bilgisi nasıl edinilir? (açıklayıcı yeterlilik)
3. Dilin bilgisi nasıl kullanılır? (gözlemsel yeterlilik)

Bu sorulara denk gelen yeterlilik düzeyleri aynı zamanda Chomsky'e göre bir dil kuramında yer alması gereken yeterlilik düzeylerini de belirlemektedir. Betimsel yeterlilik hem konuşucunun dilsel yargılarına hem de dilbilgisellik yargısına dayanmaktadır, yani bu yeterlilikte dilbilgisel cümlelerin yanında dilbilgisi dışı cümleler de konu edilir. Dili konuşan kişinin dilsel yargılarına dayanarak dilin işleyişini açıklamak gözlemsel yeterlilik, dilin nasıl edinildiğini açıklamak ise açıklayıcı yeterliliğin konusudur (Kayabaşı, 2018, 262).

ÜDD'nin temel ilkeleri şu şekilde açıklanmaktadır (Kayabaşı, 2018, 264):

- ✓ Dil edinme becerisi insana özgü, doğuştan gelen bir yetidir.
- ✓ Bütün dillerin dil evrenselleri olarak adlandırılan ortak noktaları vardır.
- ✓ Dil; zekâ, hafıza, dikkat vb. bilişsel işlevlerden farklı ve bağımsız bir dizge olarak incelenmelidir.
- ✓ Sözdizim, dilin ses veya işaret ile anlam bileşenlerini bir araya getiren iskelet yapısıdır.

Etken ve edilgen çatıyı YBK çerçevesinde inceleyen Chomsky'nin (1993) kuramının alt kuramlarından olan Rol ve Durum Kuramları'nın ilkeleri etken ve edilgen çatı değişimlerini açıklamada önemlidir (Özsoy, 1990; Sebzecioğlu, 2008). YBK'ye göre yönetici ulamlar durum biçimbirimlerini ad öbeklerine verir. Buna göre eylemin nesnesi olan ad öbeğine nesne durum biçimbirimini yönetici olan eylem verirken özne olan ad öbeğine yalın durumunu yönetici olan uyum verir (Özsoy, 1990, 51). Herhangi bir yöneticinin durum yüklediği ad öbeği, yani yönetilmeyen ad öbeği cümle dışı kalacaktır. Rol Kuramı'na göre ise bir ad öbeğine sadece bir rol yüklenebilir ve her ad öbeğinin bir rolü olmak zorundadır (Sebzecioğlu, 2008, 6-7).

a. Çocuk, kitabı okudu.

b. Kitap çocuk tarafından okundu.

b cümlesindeki edilgen yapıda görülen derin yapıda nesne olan ad öbeğinin (kitap) yüzey yapıya çıkınca özne olması YBK'nin ilkelerine göre açıklanmaktadır. Edilgen eylemler, nesnelerini derin yapıda belirleyemediği için nesneye durum biçimbirimi veremezler. Bu durumda “kitap” ad öbeği boş kalan özne konumuna ilerleyerek uyumun verdiği yalın duruma geçer. Arkasında ise derin yapıda nesne olduğuna dair eşdizimli bir iz (t_i) bırakır (Özsoy, 1990, 53; Sebzecioğlu, 2008, 7). Aşağıdaki gösterimde bu sürecin bir örneği yer almıştır.

c. Derin Yapı

[[Z U] [.....] [kitap oku-n]]
T' Ç T AÖ EÖ

d. Yüzey Yapı

[[Z U] [[kitap i] [t_i oku-n]]]
T' Ç T AÖ EÖ

Yukarıdaki gösterimde görüldüğü gibi eylemden rol ve durum alamayan c'deki *kitap* ad öbeği, d'de derin yapıda nesne olduğunu gösteren t_i izini bırakarak özne konumuna geçmiştir. *Kitap* ad öbeği özne konumuna geçerken çekim ulamının bir bileşeni olan uyum, bu ad öbeğine yalın durumu vermektedir. Yer değiştirme işlemi sonucunda derin yapıda bir iz kalmasıyla bu ad öbeği, yine derin

yapıda okun- eyleminin nesnesi olarak algılanmaktadır (Özsoy, 1990, 53; Sebzecioğlu, 2008, 8).

Sonuç olarak; Chomsky (1993) YBK ile onun alt kuram ve ilkeleriyle ele aldığı etken-edilgenlik ulamlarını biçimsel yaklaşıma uygun olarak sözdizim ve sözdizim unsurları temelinde açıklamıştır çünkü onun kuramında en büyük dilsel birim cümle olduğu için cümlelerin iskeleti olan sözdizim merkezdedir. Bu nedenle kuramında anlam, söylem değeri ve bağlam her zaman ikinci planda kalmaktadır.

Diğer bir biçimci yaklaşıma sahip dil kuramı David Perlmutter ve Paul Postal'ın 1970'lerin başında geliştirdiği Bağıntısız/İlişkisel Dilbilgisi Kuramı'dır. Bu kuram; sözdiziminde özne, nesne, tümleç gibi dilbilgisel ilişkileri vazgeçilmez ve öncelikli kavramlar olarak ele alan biçimsel bir yaklaşımı ifade etmektedir. Perlmutter'e (1980) göre, bunlar dilbilimin üç hedefine ulaşmak için gereklidir. Bu üç hedef ise dil evrenselliklerini tespit etmek, doğal dillerin dilbilgisi yapılarının sınıfını tanımlamak ve her dilin yeterli ve anlaşılır dilbilgisini oluşturmaktır (A. Wilson ve C. Keil, 1999, 717).

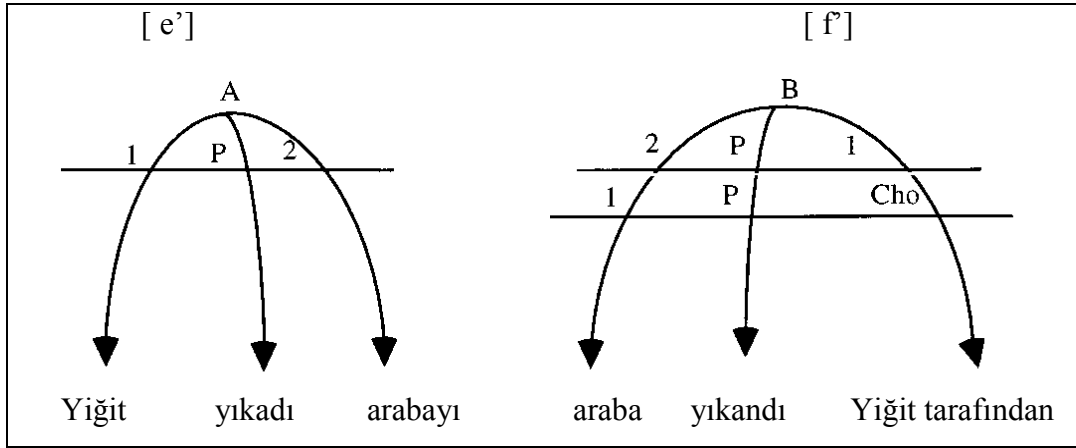
İlişkisel Dilbilgisi, özne ile nesneyi içeren dile özgü ve dilbilimsel genellemeleri ortaya koyan birçok dildeki sözdizimsel çalışmada kullanılmıştır (A. Wilson ve C. Keil, 1999, 717). Sözdizimini ve sözdizimsel ilişkileri temel alan bu kuramda sözdizimsel ilişki içindeki öğeler arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Bu ilişki şu şekilde belirlenmektedir:

Özne	>	Nesne	>	Tümleç	>	Diğer tümleçler
1		2		3		

Hiyerarşik ilişkiyi yansıtan bu terminolojide birinci sırada yer alan özneyi, nesne takip eder; ardından tümleç ve diğer tümleçler gelmektedir. Terimler geleneksel olarak hiyerarşideki konumlarıyla ifade edildiği için özne 1, nesne 2 ve tümleç 3 rakamlarıyla ifade edilmiştir. Özne ve nesne arasında nükleer ilişkiler; nesne ve tümleçler arasında ise nesne ilişki türleri bulunmaktadır (A. Wilson ve C. Keil, 1999, 717; Blake, 1990, 1).

e. Yiğit arabayı yıkadı.

f. Araba Yiğit tarafından yıkandı.



Şekil 2.1. Aktif ve Pasif Analizleri [A. Wilson ve C. Keil'den (1999, 718)
uyarlanmıştır.]

İlişkisel Dilbilgisi'nde bir cümle'nin ilişkisel yapısı katmanlı diyagramda gösterilebilir. Etken cümle'nin (e) ilişkisel yapısı e' ve edilgen karşıtının (f) ilişkisel yapısı f' de gösterilmiştir. Şekil 2.1'deki diyagramlar bu analizleri temsil eder. A ve B cümle düğümleridir ve her bir ögeye yüklenen dilbilgisel ilişkiler yatay satırlarla temsil edilen katmanlar hâlinde düzenlenmiştir (A. Wilson ve C. Keil, 717; Blake, 1990, 1).

Dilbilgisel ilişkiler 1=özne, 2=nesne, Chô=Chômeur, P=yüklem ile temsil edilir. Kelime sırası ile etken ve edilgen arasındaki uzlaşma farklılıkları son katmandan kaynaklanmaktadır. Evrensel olarak kelime sırasının belirlendiği dilbilgisel ilişkilerin olduğu yer, ilişkilerin gerçekleştiği son tabakadır. Edilgen cümlede ilk öznenin Chômeur'a indirgenmesi; bir katmanın en fazla bir özneyi, bir nesne ve bir tümleci içerebileceğini öngören evrensel bir İlişkisel Dilbilgisi ilkesini “Katmansal Teklik Yasasını” (The Stratal Uniqueness Law) yansıtmaktadır (A. Wilson ve C. Keil, 718).

Doğrusal bir düzenin olmadığı bu ağlarda yüklem ile isim cümlelerinin alt yapısı göz ardı edilmiştir. Sadece bir tabaka veya bir seviyenin olduğu etken cümlede (e) bir yüklem (P), bir özne (1) ve bir nesne (2) vardır. Edilgenin ilişkisel yapısında ise iki tabaka vardır. İlk tabaka etken cümle'nin tek tabakasıyla aynıdır ancak ikinci ve son tabaka yeniden değerlendirmeleri yansıtır. İlk olarak nesne, özne yerine ilerleyerek ilk özne chômeur ilişkisine (Chô kısaltması)

indirgenmiştir. Chômeur kavramı, İlişkisel Dilbilgisi'ne özgüdür ve teorinin yeniliklerinden birini temsil eder. Gayriresmi olarak chômeur ilişkisi, terim durumundan yani 1, 2 veya 3'ten çıkarılmış sıfır değere sahip olan ilişkidir. Bir Chômeur, kendisine karşılık gelen terimin gramer özelliklerinden en azından bir kısmına sahip değildir. f'deki özne, e'deki öznenin aksine eylem üzerinde anlaşmayı kontrol edemez ve cümlede çevresel, isteğe bağlı bir konumu işgal eder. Chômeur terimi, Fransızca'da işsiz ya da boştaki kişi anlamına gelir. Böylece f'deki "Chômeur" ile "Yiğit tarafından" ad öbeği tanımlanabilir (Blake, 1990, 2).

Buraya kadar olan bölümde ÜDD ve İlişkisel Dilbilgisi özelinde biçimsel yaklaşımı benimseyen kuramların çatı ulamını nasıl ele aldıkları incelenmiştir. Buna göre söz konusu görüşe sahip kuramlar, çatıyı sözdizimi temelinde inceleyerek özne, nesne veya diğer tümleçlerin ilişkileriyle değer değişimlerine odaklanmakta ve bu sonuçlara göre birtakım evrensel çıkarımlara ulaşmaya çalışmaktadırlar. Ancak bunu yaparken en büyük dilsel birim olarak cümleyi kabul edip bağlam, anlam ve edimsel ilişkileri ikinci planda tutmaktadırlar.

Ülkemizdeki biçimsel yaklaşıma sahip araştırmacılar ise çatı ulamını yine sözdizim çerçevesinde özne ve nesne ilişkilerine göre eylemin biçim değiştirmesi olarak değerlendirmektedirler. Börekçi ve Ekinci Çelikpazu'nun (2012, 2018) değerlendirmesine göre geleneksel dilbilgisinde eylemlerin etken, edilgen, dönüşlü, işteş, ettirgen ve oldurgan şekillerini karşılayan çatı ulamını dilbilgisi uzmanları farklı biçimlerde tanımlayıp eylem-özne ile eylem-nesne ilişkisi çerçevesinde değerlendirmeler yapmışlardır.

Ayrıca yine geleneksel dilbilgisi araştırmalarında Türk dilinde çatı değişikliğini sağlayan çatı biçimbirimlerinin yapım mı yoksa çekim biçimbirimi mi olduğu tartışması doğmuştur. Örneğin Ergin (1986, 200) ve Ediskun (2017) çatı biçimbirimlerini yapım işlevli olarak incelerken Korkmaz (2017) bu biçimbirimleri iki tür arasında geçiş işlevli olarak görmektedir. Yapım biçimbirimleri kalıcı kavram işaretleri yaparak yeni anlamlı sözlük birimler oluştururken, hangi sınıfta olursa olsun, çatı biçimbirimleri eylemin anlamında bir değişiklik yapmaz. Eyleyenleriyle olan ilişkisine göre eylemin anlamı düzenlenir (Ekinci Çelikpazu, 2012, 26). Karşılaşılan veya anlatılmak istenen olay durumu dışı vurulacağı zaman dil üreticisi bakış açısına uygun olan eylem-eyleyen

ilişkinsini, çatı şeklini, tercih etmektedir. Son olarak ise Börekçi (2004, 489) “Çatı eklerinin yapım veya çekim eki konumunun işlevlerinden bağımsız olduğu hatta bu sınıflamanın Türkçe öğrenenlere uygulama açısından bir yarar sağlamayacağı dikkate alınarak taban ekleri olarak kabul edilmesinde ve öğretiminin uygulamaya yönelik yapılmasında yarar vardır.” diyerek tartışmalara noktayı koymuştur.

2.1.2 İşlevsel Yaklaşımda Çatı

Geleneksel dilbilgisinde eylemin biçim değiştirmesi şeklinde ele alınan (Erkman-Akerson, 2000, 132) çatı ulamı tek taraflı bir bakış açısıyla biçimsel olarak incelenmiştir. Ancak çatı ulamı sadece biçimbirimlerden kaynaklanan bir eylem ulamı olmayıp sözdizimsel, anlamsal, edimsel işlevleri olan ve sonuç itibariyle söylem değeri olan bir dilbilgisi ulamıdır (Ekinci Çelikpazu, 2012, 27). Bu nedenle çatı ulamı bütünsel bir bakış açısıyla ele alınarak işlevsel yaklaşımda belirlenen işlevsel ilişkiler temelinde açıklanmalıdır.

İşlev kavramının merkeze alındığı işlevsel yaklaşıma göre “Dil işlevsel bir sistemdir, farklı işlev üstlenen birimler farklı biçim olarak değerlendirilmelidir.” (Börekçi ve Tepeli, 2013, 101). İşlevsel yaklaşımda ulamlar değil; işlev, yani işlevsel ilişkiler önemlidir. Bu nedenle işlevsel anlayışta dilsel birimleri içinde bulundukları yapıdan soyutlayan ulamsal açıklamalar tercih edilmez. Bunun yerine dilsel birimler içinde bulundukları yapıda yer alan diğer birimlerle ilişkisine göre ele alınıp değerlendirilir (Kerimoğlu, 2016, 111). İşlevsel yaklaşıma göre bir yapı içinde yer alan her dilsel birim bildirişim sürecinde diğer dilsel birimlerle ilişki kurduğu sürece değer kazanır. Çatı ulamı da bildirişim sürecinin temel birimi olan sözce/cümle düzeyindeki dilsel birimlerin birbirleri ile kurduğu ilişkiyi düzenleyen önemli bir dilbilgisi ulamıdır. Böylece eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişki onun çatısını belirler (Ekinci Çelikpazu, 2012). Buna göre işlevsel bir yaklaşımda çatı ulamı incelenirken cümlenin merkezi olan eylem tek başına ele alınmaz; cümledeki eyleyenlerle kurduğu ilişkiye göre sözdizimsel, anlamsal, edimsel boyutları ile ele alınıp değerlendirilir.

İşlevsel dilbilim geleneğinin içinde olan Fransız dilbilimci Tesniere, Bağımsal Dilbilgisi Kuramı'nda çatı ulamı ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Cümleyi olayın, oyuncuların ve şartların bulunduğu bir tiyatro oyununa benzeten ünlü dilbilimciye göre sözdiziminde olay eylemi, durum ve koşullar tümleyeni, oyuncular ise eyleyeni temsil eder. Etken veya edilgen biçimde eyleme katılan, genellikle isim ya da isim soylu olan eyleyenlerle olayın çevresinde yer alan belirteç ya da belirteç yerini tutan tümleyenler doğrudan eyleme bağlıdır. Her eylem aynı sayıda eyleyene sahip değildir, yani bir cümlede eyleyenlerin sayısı sınırlıdır ancak yer, zaman, neden vb. belirten tümleyenlerin sayısı sınırsızdır. Bir cümlemin bütün öğeleri birbirine zincirlenirken her öbekte kendisine bağlı birimleri yöneten bir öge vardır. İsim öbeğinde isim düğümü, eylem öbeğinde ise eylem düğümü vardır (Güz, 1983; Rifat, 1990).

Eyleyenler, herhangi bir şekilde olaya dâhil olan kişi veya nesnelerdir. Bir dildeki eylemlerin tamamının eşit sayıda eyleyeni yoktur. Eylemler; eyleyensiz, bir eyleyenli, iki eyleyenli ve üç eyleyenli olabilir. Buna göre eyleyensiz eylemler, kendiliğinden gerçekleşen oluşu anlatır, bu duruma Fransızcadaki hava durumlarını anlatan cümleler örnek verilebilir. Bir eyleyenli eylemler, tek bir katılımcının dâhil olduğu olayı anlatır. “Ali düşünüyor.” cümlesindeki düş- eylemi bir katılımcı ister. İki eyleyenli eylemler, iki katılımcının içinde bulunduğu bir olayı anlatır. “Ali, Ahmet’e vuruyor.” cümlesindeki vur- eylemi, vuran ve vurulan olmak üzere iki eyleyene sahiptir. Üç eyleyenli eylemler, olayın gerçekleşmesi için üç katılımcıya ihtiyaç duyan eylemlerdir. “Ali, Ahmet’e para verdi.” cümlesindeki ver- eyleminin; veren, verilen şey ve alan olmak üzere üç eyleyeni vardır (Güz, 1983).

Tesniere’e (1959) göre bağımlı oldukları eyleme bağlı olarak işlevi değişen eyleyenler üç çeşittir: birinci, ikinci ve üçüncü eyleyen. Geleneksel dilbilgisinde anlamsal bakımdan eylemi yapan birinci eyleyene özne, eylemin yöneldiği ikinci eyleyene nesne denir. Anlamsal bakımdan üçüncü eyleyen, eylemin yararına veya zararına gerçekleşen eyleyendir. Eylemin hedefi olan kişi ya da yer adı üçüncü eyleyendir (Güz, 1983).

Eylemin niteliği; yönettiği eyleyen sayısına göre değişir çünkü konuşan kişi eyleyensiz ya da bir, iki, üç eyleyen yöneten eylemi aynı biçimde algılamamakta ve aynı şekilde söze aktaramamaktadır. Eylemin olası

eyleyenlerine göre, yani yönetebildiği eylem sayısına bağlı olarak düşünme biçimine *çatı* denir. Sonuç olarak eylemin çatısı, alabileceği eyleyen sayısına bağlıdır (Güz, 1983). Bu bağlamda Tesniere çatıyı, yönetici olan eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişki sonucunda ortaya çıkan anlamsal ve edimsel işlevlere göre değerlendirmektedir.

Çatı ulamını işlevsel bir yaklaşımla ele alan bir diğer dilbilimci Gerjan van Schaaik (1999, 2001) “Türkçede Öznelik Eksiltme” adlı çalışmasında dilimizdeki edilgen, dönüşlü ve işteş eylem biçimlerini, yükleyici oluşum kuralına dayandırarak temel bir yükleyicide yer alan öznelliklerin nasıl eksildiğini tanımlayıp birbirleriyle karşılaştırmıştır. Çalışmadaki öznellik terimi ile bir eylemin aldığı eyleyenler kastedilmektedir.

Schaaik (1999) edilgen, dönüşlü ve işteş yapıları eylemin eyleyenleri (öznelik) ile ilişkisi bakımından irdelemiştir. Eylem ve eyleyenlerinin kurduğu ilişki sürecinin sonunda yükleyici girdilerinin aldıkları belli bazı biçimbirimlerle türetilen yeni biçimleri çıktı olarak değerlendirilir. Girdi ile çıktı arasındaki süreç esnasında eksiltelen eyleyenlerin konumu, yükleyicinin/eylemin aldığı biçimbirimlerle gösterilmektedir. Yapılan değerlendirmelere göre; edilgen yapıda birinci eyleyenin (yapan/eden) eksildiği, dönüşlü yapılarda ikinci eyleyenin (erek/nesne) eksildiği, işteş yapılarda ise ikinci eyleyenin eksildiği ancak ilk eyleyenin eden ile ereğin ortak tek bir çoğul varlık olduğunu ifade eden eden-erek ikili işlevine sahip olduğu belirlenmiştir.

1a. Ali, Ayşe’ye bir demet çiçek verdi.

1b. Bir demet çiçek Ayşe’ye verildi. (Ali tarafından)

Doğal bir dilin belli bir olay durumunu farklı bakış açılarıyla sunabilme seçeneği vardır. Bakış açılarının seçimini ise etken-edilgen eylem karşıtlığı, yani çatı değişimini sağlamaktadır. Olay durumunun farklı bakış açılarıyla sunulmak istenmesinin nedenleri çok yönlüdür. İlk sebep olarak, konuşan, birinci eyleyene göre ikinci eyleyenden daha fazla hoşlanmışsa 1a yerine 1b cümlesini tercih edecektir. Edimsel olarak sunulduğunda birinci eyleyenin (eden) belirtili olarak ifade edilmesi, yeni birinci eyleyenin ise genellikle belirtisiz olarak sunulması ikinci sebeptir. Birinci eyleyen iyi bilinmiyor ya da konuşanın bilgi aktarımında gereksiz olarak görülüyorsa edilgen yapı tercih edilmesi üçüncü sebeptir (Schaaik, 1999, 7-8).

Türkçede edilgen bir eylem; bir eylem kökünden biçimbirimle oluşturulur, yani biçimsel bir edilgen yapı vardır. Türkçede söz varlığına eklenen her yeni eylemin edilgeni yapılabildiği için edilgen yapı oluşturma üretkendir. Türkçede hem iki eyleyenli (eden ve erek) geçişli eylemler hem de erek eyleyensiz geçişsiz eylemler edilgen yapıda olabilir (Schaaik, 1999, 10-12).

Schaaik (1999, 12) edilgen eylemin oluşumunu yükleyici oluşum kuralındaki edilgen yükleyicinin biçimsel türetimiyle açıklamaktadır. Bu kurala göre eylem bir yükleyici girdi olarak alınıp çıktı olarak türetilmiş bir yükleyici verilir ve her ikisi arasındaki ilişkinin tanımı sunulur. Çıktı ve girdi yükleyiciler arasındaki anlambilimsel ilişkiler içinde bir ifade sunulur. Aşağıdaki edilgen eylem oluşumu düzeneğinde görüldüğü gibi yap- eylem nitelikli bir yükleyici girdisidir. Bu girdiden -(ı)l biçimbirimiyle genişletilen bir çıktı yükleyicisi elde edilmiştir.

Girdi: yap- Eylem (X1) Eden (X2) Erek
Düzenek: 1. (X1) Ed $\rightarrow$ $\emptyset$
2. (X2) Er $\rightarrow$ (X1) İş
Çıktı: yap-ıl- E (X1) İş
Genel anlam: “yap-” eylemi yalnızca X1 için geçerlidir.

Düzenekteki geçişli bir eylemden edilgen çıktı oluşumunda görüldüğü gibi yap- eylemi yapan/eden, erek/nesne olmak üzere iki eyleyene sahiptir. İşlem sonucunda eyleyen sayısı bire düşmüştür ve girdide ikinci eyleyen olan erek, çıktıda birinci eyleyen konumuna yükselmiştir. Buna göre etken eylemler bir yapan/eden bulunduğu için kontrol edilen olayı anlatan eylemlerdir, edilgen biçimleri ise kontrol edilmeyen bir olayı anlatır (Schaaik, 1999, 12-13).

Erek eyleyeni olmayan geçişsiz eylemlerden türetilen kişisiz edilgen yapılar, asla eden eyleyeni almaz. Örneğin, git- eyleminin yükleyici oluşum kuralı şeması aşağıdaki gibi olacaktır (Schaaik, 1999, 13).

Girdi: git- Eylem (X1) Eden (X2) Yön
Düzenek: 1. (X1) Ed $\rightarrow$ $\emptyset$
2. (X2) Yön $\rightarrow$ (X1) Yön
Çıktı: git-il- E (X1) Yön
Genel anlam: Birisi X1'e gider. X1'e gidilir.

Düzenekte görüldüğü gibi kişisiz edilgen bir eylemin oluşumda yer alan olası ikinci eyleyenin anlamsal işlevi değişmez, yani geçişsiz bir eylemin ikinci eyleyeni eylemden etkilenmez. Ancak, geçişli bir eylemin ikinci eyleyeni erek olduğu için eylemden etkilenir, yani geçişli eylemler etkilenen eyleyenle ilişki kurarlar.

Dönüşlü yapıların oluşumunun edilgen yapılar kadar üretken olmadığını belirten Schaaik'a göre (1999) dönüşlü eylem kökleri -(1)n biçimbirimini alıp sözlükselleşir ve Türkçede dönüşlülük "kendi" adlı ile de belirtilebilir. Dönüşlü yıkan- eyleminin yükleyici oluşum kuralı şeması aşağıdaki gibi olacaktır.

Girdi: yıka- Eylem (X1) Eden (X2) Erek
Düzenek: 1. (X2) Er $\rightarrow$ $\emptyset$
Çıktı: yıka-n-E (X1) Ed
Genel anlam: (X1)Ed yıka- eylemini kendisi üzerinde yapar.

-(1)ş biçimbirimli eylemler, dönüşlü eylem biçimbirimini taşıyan eylemlerle yapısal ve anlamsal olarak ilişkilidir. Aynı zamanda bu biçimbirim işteşlik, topluluk ve tamamlılık da ifade etmektedir. İşteşlik ve topluluk işlevindeki eylemler için eyleyen eksiltme işlemi söz konusu olmaktadır. -(1)ş biçimbirimiyle kullanılan geçişli bir eylem genellikle işteşlik belirtir ve işteşlik belirten eylem çoğu zaman sadece çoğul bir eyleyen ister. Bu durum aşağıdaki gibi şemalaştırılabilir (Schaaik, 1999, 16-17).

etkile- Eylem	(X1) Eden (X2) Erek
etkile-ş-	(X1) Ed/Er
it- Eylem	(X1) Eden (X2) Erek
it-iş-	(X1) Ed/Er

Görüldüğü gibi erek temel biriminin eyleyen konumu silinerek bu konum - (1)ş biçimbirimiyle gösterilmiştir. İşteş yapıda eden eyleyenin çoğul olduğu işteş yapıda edendeki varlıklar eylemdeki etkinliği birbirlerine yaparlar. Geçişli eylemlerdeki erek eyleyeninin işteşlik adılı olan “birbirlerine” dayandırılabilceğı açıktır. Bu oluşum aşağıda gösterilmektedir.

Girdi: it- Eylem (X1) Eden (X2)Er

Düzenek: 1. (X2) Er → Ø

Çıktı: it-iş- E (X1) Ed/Er

Genel anlam: Çoğul bir (X1)Ed it- eylemini birbirlerine yapar.

Schaaik'in (1999, 18-19) işteş yapı ile ilgili değindiğı bir diğer noktaya göre -(1)ş biçimbirimi alabilen erek eyleyeni bulunmayan bazı eylemlerde topluluk işlevi yani eylemin çoğul eyleyenler tarafından aynı anda bağımsız bir şekilde yapılma anlamı vardır. Buna örnek olabilecek ağlaş-, gülüş- eylemlerinde topluluk anlamı vardır, ancak buradaki işteş yapı oluşumunda eyleyen eksiltme yoktur.

Sonuç olarak, Schaaik'in (1999, 2001) değlendirmelerine bakıldığında; Schaaik edilgen, dönüşlü ve işteş yapı ile ilgili tespitlerini yükleyici oluşum kuralı temelinde ele alıp eylem-eyleyen ilişkisi çerçevesinde açıklamalar yapmıştır ve her üç yapıda da eyleyen eksilmesi olduğunu belirtmiştir.

Çatı ulamını işlevsel bir bakış açısıyla değlendiren diğer bir araştırmacı Erkman-Akerson (2000, 132-140) ögelerde değ kayması oluşturma yollarından biri olarak çatıyı işaret etmektedir. Ona göre bir cümledeki her dilsel birimin, işlevinden dolayı konuşma amacına uygun bir değeri vardır. Ögelere verilen bu değerin ögeler arasında kaydırılması çatı değıştirimleri ile mümkün olmaktadır.

Erkman-Akerson (2000, 132-134) geleneksel dilbilgisinde sadece eylemin biçim değıştirmesi olarak değlendirilen çatı ulamını; niçin çatı değıştirildiğı, bu değışimin amacının ne olduğı, çatı değışiminin bir cümledeki eyleyenlere verilen değere etkisi ve bu değ değışiminin tek yolunun çatı mı olduğınu sorular çerçevesinde tartışarak konuya edimsel düzlemde yaklaşmıştır. Bir cümledeki temel ilişkiler; bir eylemin zorunlu ögeleri olan özne (Ø), -i, -e, -den ve ile

biçimbirimi alan eyleyenler arasında geçer. Doğal bir dilde eylemi gerçekleştiren ögeye önem verilir. Bir olay durumunda dil kullanıcısı bir varlığı özne konumuna getirerek kendisinin olaya bakış açısını gösterir. Kullanıcının olay durumundaki bakış açısına göre değer verdiği ögeyi yükseltebilmesi, öne çekebilmesi; çatı değiştirimi, ögelerin yerini değiştirme, ses vurguları, adılları kullanarak olabilir. Bir olay durumunda önem verilen öge dil kullanıcısının duruma nereden baktığını, durumu nasıl yorumladığını gösteren bir odak noktası oluşturur. Olay durumundaki ögeye verdiği değeri ortaya koymak amacıyla kullanıcı bir dildeki çatı değişimleri sayesinde niyetini açıklamış olur.

Türkçedeki edilgen yapıya geçiş, yani odağın eylemi yapandan ereğe kayması aşağıdaki gibi olmaktadır (Erkman- Akerson, 2000):

1. Görevliler kapıyı açtı.
2. Birileri kapıyı açtı.
3. Kapıyı açtılar.
4. Kapı açıldı.

Sıralı cümlelerde yavaş yavaş konuşanın bakış açısı, olay durumuna verdiği değer; eylemi yapandan ereğe doğru kaymıştır. Dördüncü ve son cümlede eylemin ereği olan *kapı* birimi özne konumuna yükselmiştir. Böylece etken yapıdan edilgen yapıya geçerek çatı değiştirilmiştir. Çatı değişikliği sonucunda eylemi yapan özne silinmiş, bunun kanıtı olarak da eyleme biçimbirim eklenmiştir. Ayrıca Türkçede eylemi yapan özne bahsedilmeyecek kadar genel ve kavramsalsa öznesiz edilgen yapı ortaya çıkmaktadır (5, 6).

5. Sabahları koşulur.
6. Her akşam orada oturulurdu.

Öznenin kendi üstünde yaptırım uyguladığı bazı durumlarda ise dönüşlü yapı ortaya çıkar. Yedinci cümlede eylemi yapan ile kendini eyleyeninin karşıladığı varlık aynıdır, yani öznenin eylemi kendine dönüşlüdür. Sekizinci cümlede eylemden etkileneni karşılayan dilsel birim silinip eyleme biçimbirim eklenerek aynı anlama gelen dönüşlü yapıya ulaşılmıştır (Erkman-Akerson, 2000, 135-136).

7. Ayşe bana kendini açtı.
8. Ayşe bana açıldı.

Erkman-Akerson'a göre (2000, 136-137) işteş yapıda artık neredeyse unutulmuş -i veya -e tümleci alan eş değerde iki özne vardır. 9a ve 9b'de eylemi yapan, eylemi -i biçimbirimi alan bir ereğ üzerinde gerçekleştirmekte, ayrıca ereğ de aynı eylemi yapmaktadır. Bundan dolayı bir eşdeğerlik ve karşılıklı bir eylem benzerliği bulunmaktadır. Böylece -i veya -e biçimbirimi alan eyleyen özne konumuna çıkar ve ilk özneyle olan eşdeğerliği "ile" dilsel birimiyle gösterilir. Örneğin; 9a ve 9b'deki -i biçimbirimli eyleyenler, 9c'de özne konumuna yükselmiş ve bu durumda eylem de -(i)ş biçimbirimini almıştır. Hangi eyleyen yapının odak noktasındaysa "ile" dilsel birimi o birimden sonra gelir, eylem de bu değeri kaymasından dolayı -(i)ş biçimbirimi alır. Örneğin; 10a'da Ergin odak noktasında, 10b'de ise Birol odak noktasında olduğu için "ile" bu birimlerden sonra gelmiştir. Ayrıca Türkçede işteş yapı gösteren eylemler büyük çoğunlukla kalıplaştığı için, savmaktan gelen savaşmak eylemi gibi, bağımsız eylem gibi kullanılmaktadır.

9a. Ergin Birol'u döver.

9b. Birol da Ergin'i döver.

9c. Ergin Birol'la dövüşüyor.

10a. Ergin'-le Birol dövüşüyor.

10b. Ergin Birol'-la dövüşüyor.

Oldurğan ve ettirgen yapıda ise diğeri üç yapının aksine (edilgen, dönüşlü, işteş) eyleyen eksilmesi değil, eyleyen artması yaşanır. Her iki yapıda da dilbilgisel açıdan yeni bir özne yapıya dâhil olur, böylece ilk yapıdaki öznenin değerinde eksilme olur ve bu ilk özne -i veya -e biçimbirimli eyleyen konumuna düşer. Dilsel yapıya yeni katılan eyleyen, değeri düşen eyleyene eylemi yaptırır ya da eylemi tetikler. 11a cümlesindeki etken yapıya, 11b'de sebep olan bir eyleyen daha katılmış ve ilk cümledeki eden/yapan eyleyenin değerinde düşme olmuştur. 12a cümlesindeki etken yapıya, eylemi yaptıran bir eyleyen daha dâhil olmuş ve 12a cümlesindeki eden/yapan eyleyen değeri kaybı yaşamıştır (Erkman-Akerson, 2000, 137).

11a. Çocuk ağlıyor.

11b. Kadın çocuğı ağlattı.

12a. Terzi elbiseyi söktü.

12b. Kadın terziye elbiseyi söktürdü.

Çatı ulamını işlevsel bir bakış açısıyla eylem ve eyleyen ilişkisine göre ele alan Erkman-Akerson (2000) edilgen, dönüşlü ve işteş yapıda ortaya çıkan eyleyen eksilmesi ve ögelerde ortaya çıkan değer kaymalarını edimsel düzlemde açıklamıştır. Ettirgen ve oldurgan yapıda ise eyleyen artması yaşanmakta, olay durumuna katılan yeni eyleyenlerin cümledeki diğer ögelerden değeri yüksek olmakta ve yeni eyleyenler cümleye yaptırma veya sebep-vasita anlamları katmaktadır.

Türkçedeki çatı ulamıyla ilgili bir kitap çalışması yapan önemli araştırmacılardan Demircan (2003) “Türk Dilinde Çatı, Türkçede Ettirgen ile Öge Ekleme, Gizil ile Öge-Dışlama İşlemleri ve Aralarındaki İlişkiler” başlıklı çalışmasında çatı değişiklikleri esnasında cümlenin yapısında meydana gelen değişiklikleri eylem ve eyleyen ilişkisine göre incelemiştir. Ayrıca Demircan’a göre Türkçe dilbilgisinin betimlenmesinde özellikle İngilizceden aktarılan terimler kullanılmakta ancak bu terimler Türkçe dilbilgisi ulamlarını doğru karşılayamamaktadır. Bu nedenle araştırmacı eserinde çatı ulamıyla ilgili yeni terimler de önermiştir.

Demircan (2003, 11) çatıyı sözlü bilgi akışıyla ilgili olarak olay durumunun katılanları olan yapan/etkilenen/yaptıran ile yüklem arasındaki ilişkileri belirleyen biçimlenme veya eklemleme şeklinde tanımlamıştır. Tanımdan anlaşıldığı üzere çatı ulamı çok boyutlu ele alınarak konunun biçimsel, sözdizimsel ve edimsel düzlemlerine dikkat çekilmiştir.

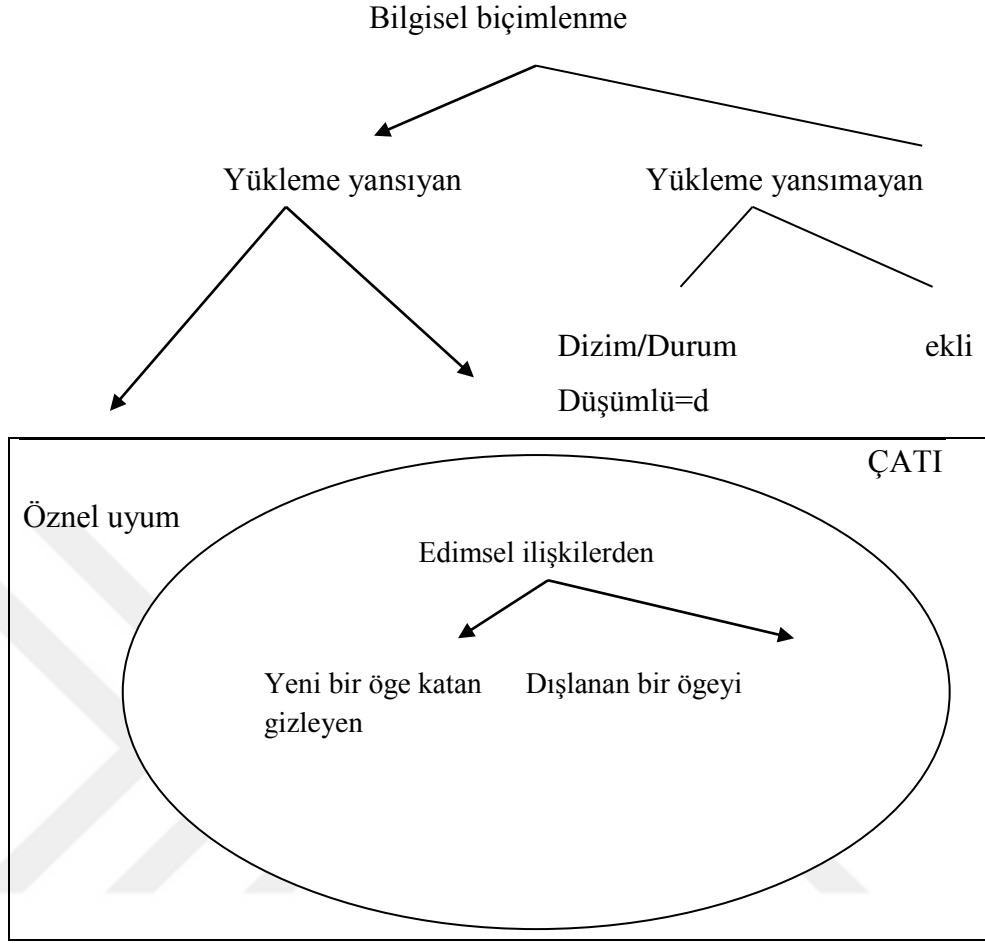
Çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan Demircan (2003, 9) konuyu işlevsel yaklaşımla değerlendiren diğer araştırmacılardan farklı olarak çatıyı “eyleyenler ile yüklem arasındaki ilişkiyi belirleyen biçimlenme” diye ifade etmiştir. Yüklem; özne ile ilgili bir eylem (Ben yürüyorum.), bir oluş (Sen sarardın.), bir durum (Ben okuldayım.), bir yargı (Sen suçsuzsun.), bir eşitlik (Bu Özge’dir.) vb. bildirmektedir. Eylemin ifade ettiği olaya göre cümleye bir nesne (Ben bulaşıkları yıkadım.), bir yararlanan (Ben Ayşe’ye bir elbise aldım.), bir araç (Ekmeği bıçakla kestim.) vb. *eyleyenler*; yer (Çantam arabada kaldı.), zaman (Okula yarın geleceğim.), uzaklık (Karakol yüz metre ileride.), yön (Uçak Ankara’ya uçuyor.) gibi tümleçler/konumlayıcılar; neden (Sel nedeniyle seralar zarar gördü.), koşul (Söylediklerimi kabul edersen anlaşıyoruz.) gibi ek bilgiler eklenebilir.

Yüklem ile olaya katılanlar arasında öznel ve edimsel olmak üzere iki şekilde ilişki vardır. Konu seçilen öge veya özne, yükleme eklenen kişi ve sayı biçimbirimleriyle belirlenmektedir. Yüklemın kişi ve sayıya göre biçimlenmesine *uyum* denir. Çatı ulamıyla ilgili olan edimsel ilişkiler ise olaya katılanların işlevlerini, yükleme üç şekilde yansıtmaktadır:

- i. Bir eylemin doğal eyleyenleri ile yüklem arasındaki ilişki için kişi ve sayı ekleri (öznel uyum) dışında yükleme bir biçimbirim getirilemez. (Düz çatı)
- ii. Doğal eyleyenler dışında olay durumuna giren her eyleyen yükleme eklenen bir biçimbirimle gösterilir. “Ben mimara bir plan çiz-dir-di-m.” cümlesinde yaptıran özne ve yapan özne vardır. Yapan öznenin yüklemle artık öznel uyum ilişkisi bitmiş, yaptıran özne ile ilişki -dir ve -m biçimbirimleriyle kurulmuştur. (ettirgen çatı)
- iii. Cümleden çıkarılan bir eyleyen yükleme bağlanan bir biçimbirimle izlenir. “Ben başkan seç-il-di-m.” cümlesindeki doğal eyleyen çıkarıldığı için (Üyeler beni başkan seçti.) yükleme -il biçimbirimi eklenmiştir. Yüklemın aldığı öznel uyum biçimbirimleri, özne konumuna yükselen eyleyene göre (ben) biçimlenmiştir. (gizil çatı)

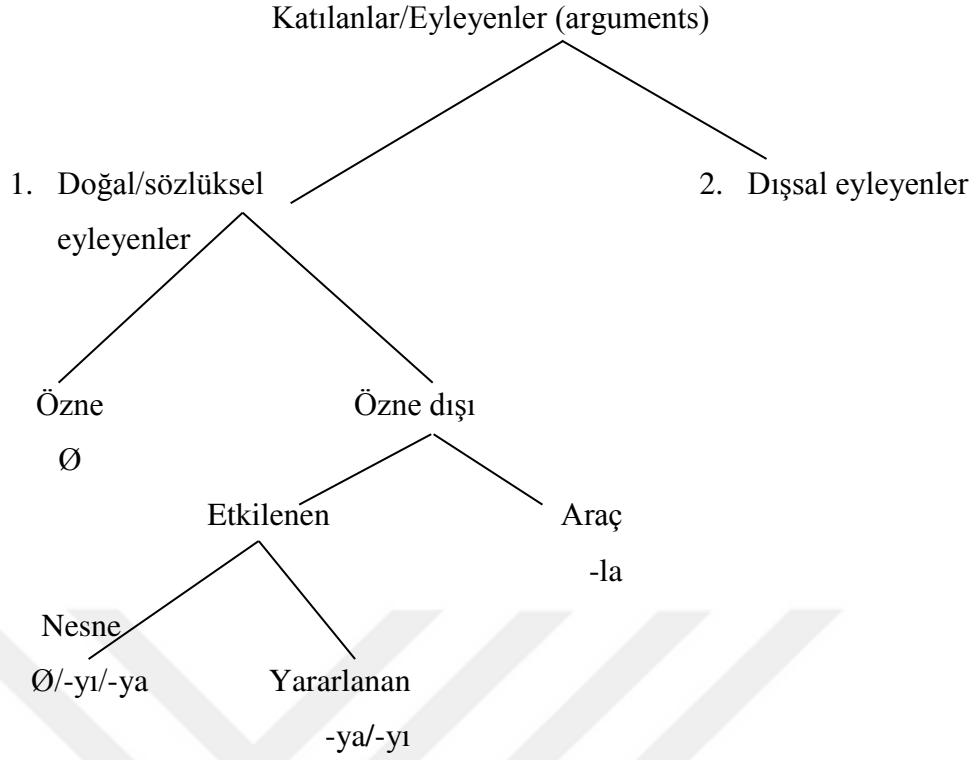
Demircan (2003) bir cümleyi ya da sözceyi işlevsel yaklaşımın temel kavramı olan *bağlam* içerisinde ele alıp edimsel ilişkilerden yola çıkarak değerlendirmiştir. Araştırmacının edimsel ilişkileri yansıtan eylem ve eyleyenleri arasındaki ilişkiyi açıklamada yüklem terimini kullanma sebebi, bir olay durumundaki eylem ve doğal eyleyenlerinin ilişkisini yüzey yapıya çıkmış hâliyle sözdizimsel boyutta ele almasıdır. Bu yüzden eylemin doğal eyleyenleri ile olan dizim ilişkisinde kişi ve sayı uyumu biçimbirimlerini alarak yüklem olma durumu ile edimsel düzlemde bağlama göre eylemin eyleyenlerinin giriş-çıkışları esnasında aldığı çatı ve yeni uyum biçimbirimleriyle yüklem olma durumunu iki şekilde açıklamıştır.

Ona göre yüklem aldığı biçimbirimlere göre çatılar şu şekildedir:



Şekil 2. 2. Yüklem Biçimine Göre Çatı (Demircan, 2003, 11)

Yukarıdaki şekilde yüklem yansıyan öznel uyum olarak ayrılan yapı düz çatıdır. Her eylemin sözlüksel katılanları/eyleyenleri vardır. Eyleyenlerin eylemi yapan, eylemden etkilenen, eylemden yararlanan ve eylemde kullanılan araç işlevleri arasından edimsel özellikleri seçilmektedir. Bunların dışında çatı ile ilgili olmayan zorunlu konumsal öğeleri olan -de kal-, -de geçir-, -den geç- gibi eylemler de vardır. Buna göre bir eylemin doğal eyleyenleri ile zorunlu uzamsal (yer ve zamanda konumlanışı) öğeleri vardır. Uzamsal konumlanamayan çatı, olay durumuna katılan eyleyenlerin ilişkisini göstermektedir. Bir eylemin doğal eyleyenleri ile yüklem arasındaki ilişki durum biçimbirimleriyle belirlenir. Yalın durumda olan özne konumundaki eyleyenin yüklem ile kişi ve sayı uyumuna girmesine *düz çatı* denir (Demircan, 2003, 17).



Şekil 2. 3. Eyleyenlerin Edimsel İşlevleri (Demircan, 2003, 18)

Edimsel ilişkiler çerçevesinde cümleye yeni bir öge katıp öznel uyuma ek olarak eyleme -t ve -dır biçimbirimiyle eklenen çatıya *ettirgen çatı* denir. Olay durumuna yeni eyleyenler eklemek ettirgenliktir. Eylemle ilişkili olan bu eyleyenler, yapan/ettiren/aracı ettiren/zorlayıcı özne olma işlevlerini eyleme öznel uyumdan önce eklenen -t ve -dır biçimbirimleriyle kazanır. Ettirgen biçimbirimler genellikle etkilenen özneli bir olay durumuna yapan özne ekler. Ancak bu biçimbirimler yapan özneli bir olay durumundaki eyleme eklenirse dışsal özneye yaptıran işlevi yükler, yani işi başkasına yaptıрма anlamı ortaya çıkar. “Mehmet çiçekleri bana sulattı.” cümlesinde Mehmet ögesi yaptıran, bana ögesi ise yapan işlevlidir (Demircan, 2003, 14). Demircan, yapan ve etkilenen özne ayrımını yaparak ettirgen ve oldurgan çatıda ortaya çıkan farklı anlamlara da değinmiştir.

Demircan (2003, 17-21) çatı ulamını eyleyenlerin edimsel ilişkilerine göre ele alarak şekilde görüldüğü gibi eyleyenleri doğal/sözlüksel ve dışsal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Doğal eyleyenler yapan, etkilenen, yararlanan ve araç işlevleriyle herhangi bir biçimbirim almamış eyleme durum ekleriyle bağlanır. Dışsal eyleyenler ise eyleme eklenen -t/-dır biçimbirimleriyle yapan, ettiren, üst

ettiren/aracı ettiren/zorlayıcı işlevlerini yüklenirler. Ettirgen çatıda dışsal eyleyenler söz konusu işlevlerle cümleye dâhil olurlar.

1. *Erlər* yürüdü. (yapan özneli)
2. *Çavuş* erleri yürü-t-tü. (ettiren özne eklenmiş)
- 3a. *Teğmen* çavuşa erleri yürü-t-tür-dü. (üst ettiren eklenmiş)
- 3b. *Albay teğmen aracılığıyla* çavuşa erleri yürü-t-tür-dü. (üst ettiren aracı ettirene indirgenmiş)
4. *Albay* çavuşa erleri yürü-t-tür-t-tü. (üst ettirene zorlayıcı anlamı yüklenmiş)

Adıl türünden bir sözcükle sözdizimine giren dışsal katılanlar da vardır. Dönüşlü bir adıyla eyleme dönüşlü bir nesne bağlanabilmektedir. Tekil dönüşlü bir dizim olan bu yapı “kendi” adıyla kurulur. Bu yapıya anlamca denk olarak -n gizil işlemi de uygulanabilmektedir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi etkilenen özneye -n gizil işlemi uygulanamazken yapan/etkileyen özne durumunda uygulanabilir (Demircan, 2003, 20).

- 5a. Ahmet kendini beğeniyor. (Ahmet Ø beğen*ini*yor. Etkilenen=Ahmet)
- 5b. Ahmet kendini süsledi. (Ahmet Ø süslendi. Etkilenen=kendi, yapan=Ahmet)

Olay durumunda işteşlik anlatan ikinci ekleme türü “*birbiri ve birlikte*” isim soylu sözcükleriyle yapılmaktadır. Birlikte veya karşılıklı yapılma anlamı veren işteşlik -ş gizil işlemiyle de verilmektedir. Örneklerde görüldüğü gibi -ş gizil işlemi karşılıklı veya birlikte bir eylem yapılması durumunda uygulanmaktadır (Demircan, 2003, 20).

- 6a. Ahmet ile Mehmet birlikte/*birbiriyle oturuyor.
- 6b. Ahmet ile Mehmet birbirini beğeniyor/*beğenişiyor.
- 6c. Ahmet ile Mehmet birbirine güveniyor/*güvenişiyor.
- 6d. Ahmet ile Mehmet birbirini dövdü./Ahmet ile Mehmet dövüştü.

Demircan’a göre (2003, 22-23) Türkçedeki ettirgen yapı biçimbirimlere göre incelenmiş, eyleyen ilişkilerine göre değerlendirilmemiştir. Bu nedenle de konu hakkında aktarma terim çevirileri çeşitlenip çoğalmıştır. Her ikisinde de öge ekleyen bir işlem olan oldurgan ve ettirgen ayrımları bu yapılara has biçimbirimlerle ifade edilmemektedir. Edilgen teriminde olduğu gibi ettirgen de

bir üst ayırmadır ancak her ikisi de bir alt ayırım olabilir çünkü üst ayırım “öge ekleme” olabilir.

Demircan (2003, 83-87) eylemin eyleyenlerle olan ilişkisinde gerçekleşen öge eksilmelerini gizil anlatım üst ayırımında ele almıştır. Bilgi saklamak, bilineni dışlamak için gizil işlem uygulanır. Buna göre gizil; cümlede işleyen ve bilgisellik açısından cümleler arası bağlantıyı, tutarlılığı sağlayan bir metin oluşturunucudur. Bir metindeki gizil işlemler; cümle aşırı (düşüm=d) ve cümle içi gizil olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Cümle içi gizil üç farklı şekilde uygulanır: kılışsal belirsizleme, çatı biçimbirimi kullanma, adıl kullanmadır. Cümleden dilsel birimleri dışlama işlemleri olan bu seçenekler metin içi bağlama ve ilişkilendirme (bağdaşıklık ve tutarlılık) işlemleridir. Burada sadece gizil işlemlerin çatı ile ilgili işlemleri üzerinde durulacaktır. -l,-n,-ş biçimbirimleriyle uygulanan gizil öge işlemleri; bilinen ve bilinmeyen bir eyleyen işlevine ve taban seslerine uyan bir biçimbirimle izlenerek sözce/cümle dışı bırakılır. Olay durumuna katılanların işlevine ve aralarındaki ilişkiye göre çatı biçimbirimleriyle gizleme üç işlemle gerçekleşmektedir.

Tablo 2. 2. Çatı biçimbirimleriyle gizleme (Demircan, 2003, 86)

Üst Kavram Gizil (-l,-n,-ş)		
Dönüşsüz gizil/düz gizil (=edilgen): Bu işlem kavramsal bir alt ayırım olan edilgeni de kapsar.	Dönüştü gizil/biril dönüştü: Bu işlem cümledeki dönüştü olan kendi adılına -n biçimbirimiyle uygulanan işlemdir.	İkil dönüştü gizil: Bu işlem bir cümlede eşlenmiş olan işteş özneler arasında ilişki kuran birbirini adılına -ş biçimbirimiyle uygulanan işlemdir.
Meclis öneriyi reddetti.>Öneri reddedildi.	Ayşe kendini süsledi.> Ayşe süslendi.	Ahmet ile Mehmet birbirini gördü.> Ahmet ile Mehmet görüştü.
-l,-n	-n,-l,-ş	-ş

Türkçede eyleyenleri dışlama yöntemi olan gizil işlemin kendine özel bir biçimlenişi ve dizimsel işlemleri bulunmaktadır. İngilizce passive teriminin karşılığı olan edilgenlik ayırımı geçişliliğe bağlıdır ve Türkçedeki gizil işlemler içinde bir kavramdır. Kavramsal bir çeviri olan edilgenliğin dilimizde sözdizimsel ve biçimsel olarak ayırıcı bir işlem ve biçimi bulunmaz. Üst kavram olan gizil

anlatım ise dönüşlü, işteş, ettirgen çatılara da uygulanabilen bir işlemdir. Bu nedenle kavramsal bir alt ayırım olan edilgenlik biçimsel bir üst ayırım olarak sunulursa Türkçe çeviri yöntemiyle incelenmiş olur (Demircan, 2003, 103-104).

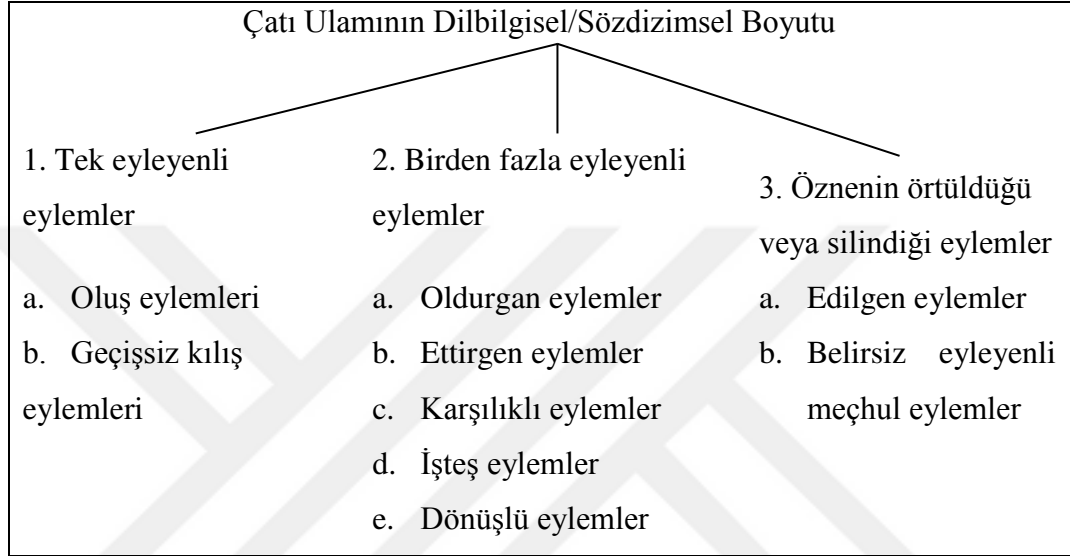
Demircan'ın çatı ulamıyla ilgili değerlendirmelerine göre (2003) bir sözce ya da cümle içindeki birimler konuşanın odaklanma biçimi ve birimlerin bilgi yüklerine göre dizimlenir. Uzamsal (yer, zaman, uzaklık) birimlerin yükü dışında bir olay durumuna dâhil olan eyleyenlerin görevini, işlevini gösteren bu dizimsel konumlanma çatı (voice: özne ile eylem ilişkisi) terimiyle karşılanır. Çatıyı işlevsel ve edimsel bir bakış açısıyla ele alan Demircan'a göre çatı, eylem ve eyleyenleri arasındaki ilişkileri kuran bir dilbilgisi ulamıdır. Bir eylemin doğal eyleyenleri edimsel sebeplerle sözceden, cümleden çıkarılabilir ya da bunlara yeni eyleyenler eklenebilir. Eyleyenlerin bu giriş-çıkışları sırasında eyleme bu ilişkileri gösteren çatı biçimbirimleri eklenir. Eyleme eklenen bu çatı biçimbirimlerinin işlevi eylemin doğal ve sonradan eklenen eyleyenleriyle kurduğu ilişkiyi yansıtmaktır. Çatı biçimbirimlerinin eylem ile eyleyenler arasındaki ilişkileri, açık ile gizil olacak şekilde, düz/dönüşsüz gizil, biril dönüşlü/dönüşlü gizil, ikil dönüşlü ve ettirgen işlevlerini izlemektedir. Metin üretimindeki bu iki izlem bilgisel ve bağlamsal bir zorunluluktur.

Dili işlevsel bir sistem olarak kabul edip incelemeler yapan Börekçi (2004, 2009) çatı ulamını da işlevsel bir yaklaşımla ele alıp çatıyı eylem-eyleyen ilişkisini düzenleyen bir dilbilgisi ulamı olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda Börekçi, işlevsel yaklaşıma uygun olarak çatı incelemelerinde *bağlam* ve çatı değişikliklerindeki *edimsel ilişkilere* dikkat çekmektedir.

Börekçi (2004) çatının ilgili olduğu sözlüksel ve sözdizimsel düzlemleri ayırarak değerlendirmiştir. Bir cümleyi yöneten; eyleyen, tamlayan ve tümleyenin bütün etkisini yüklenen bir eylemin tek başına anlamı yoktur. Eylemler, varlıkları ve nitelikleri eyleyenlerine bağlı olan sözcüklerdir. Bir eylemi şekillendiren nitelikler doğal ilişki içinde olduğu özne ve nesneye bağlıdır. Sözdizimine girmeden önce bu doğal ilişki eylemi şekillendirmektedir. Bu nedenle bir dildeki eylemler sözlüklerde nesne durumlarına göre tanımlanır. Buna göre bir eylemin nesne alıp almama durumu dilbilgisel değil, anlamsal bir durumdur. Bu yüzden bazı kaynaklarda görülen geçişli, geçişsiz çatı sınıflaması hatalıdır çünkü geçişsiz

bir eylemi geçişli, geçişli bir eylemi de geçişsiz yapan biçimbirimler yoktur. Kısacası çatı biçimbirimleri eylemin eyleyenleriyle ilişkisini düzenlemektedir.

Börekçi (2004) çatı ulamının sözlüksel düzlemini tartışıp açıklığa kavuşturduktan sonra çatının dilbilgisel düzlemini bir eylemin eyleyen sayısına göre ele almıştır çünkü çatı biçimbirimleri eylemin eyleyenlerle ilişkisini kurar. Bir eylemin eyleyen sayısı eylemin çatısını kuran temel etkendir. Bu yüzden eylemler eyleyen sayısına göre sınıflandırılmalıdır.



Şekil 2. 4. Çatının Dilbilgisel/Sözdizimsel Boyutu (Börekçi, 2004)

Tek eyleyenli eylemler; oluş eylemleri ve geçişsiz kılış eylemleridir. Eylemlerin oluş veya kılış bildirme durumu aynı nesne alıp almama durumları gibi anlamsaldır. Tek eyleyenli oluş eylemleri bir oluşu, bir durumdan başka bir durumu geçişi anlatır (1a, 1b). Doğa olaylarını anlatan eylemler oluş bildirir (1b). Oluş bildiren bir eylemin bulunduğu cümlede olan bir özne/etkilenen özne mevcuttur. Börekçi, oluş bildiren bu eylemlerin etken çatı olarak değerlendirilmesini yanlış bulmaktadır. Ona göre oluş bildiren eylemlerin hiçbir çatı biçimbirimi olmadığı için etken çatıya dâhil edilmesi işlevsel değil, biçimsel bir yaklaşımdır. Oluş eylemleri çatı biçimbirimleri ile oldurganlaşarak geçişli kılış eylemine dönebilir (1c). Börekçi, öznenin iradesi dışında gerçekleşen tek eyleyenli eylemleri de bu grupta ele almıştır (1d).

1a. Yumurta pişti.

1b. Yağmur yağıyor.

1c. Bebeği doyurdu.

1d. Yaşlı adam acıkmış.

Genelde hareket belirten, nesne almayan tek eyleyenli geçişsiz kılış eylemlerinde yapan/eden özne ögesi bulunmaktadır (Börekçi, 2004, 492). Börekçi geçişsiz kılış eylemlerini, etken çatıya dâhil etmiştir.

2a. Ben her gün yürüyorum.

2b. Biz bu mahallede oturuyoruz.

Eyleyen sayısı birden fazla olan eylem grubunda oldurgan, ettirgen, karşılıklı, işteş ve dönüşlü eylemler bulunmaktadır. Özne-yüklem ilişkisinin değiştiği oldurgan eylemlerde oluş öznesi, sebep veya araç işlevli eyleyenin özne konumuna geçmesiyle kılış öznesine dönüşür. Oldurganda olduran-eylem ilişkisi mevcuttur (Börekçi, 2004, 493).

3a. Yapraklar sarardı. > Güneş yaprakları sararttı.

3b. Hava karardı. > Bulutlar havayı kararttı.

3c. Çocuk uyudu. > Annesi çocuğu uyuttu.

Eyleyen sayısının birden fazla olan ettirgen çatıda yaptıran ve yapan özne eyleyenleri vardır, yaptıran özne dilbilgisel özne [öğretmen (4a), ben (4b)] konumundadır (Börekçi, 2004, 494).

4a. Öğretmen öğrencilere bu kitabı okutacak.

4b. Saat dörtte hepsini yola çıkardım.

Karşılıklı ve işteş eylemlerde de eyleyen sayısı birden fazladır. Karşılıklı bir eylemde çoğul özneler aynı eylemi birbirine karşı yapar ve öznelerden biri karşılıklılık biçimbirimi/edatıyla (ile) sözceye girer (5a). Karşılıklılık, zarf veya tümleçlerle (birbiri, -ne, -nden, -iyle) de sağlanmaktadır (5b). İşteş eylemlerde ise çoğul özne aynı eylemi birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmektedir (5c). İşteş eylemler de tümleçlerle ifade edilebilir (5d) (Börekçi, 2004, 494-495).

5a. Yakında kendisiyle görüşeceğim.

5b. Trende herkes birbiriyle konuşuyordu.

5c. Ormanda kuşlar ötüşür, çayırdaki gülbüz koçlar itişir.

5d. Bazen arkadaşlarla tiyatroya giderdik.

Eyleyen sayısının birden fazla olduğu dönüşlü eylemde ise özne ile nesne biçimsel olarak örtüşmektedir. Günümüz Türkiye Türkçesinde bazı eylemlerde

dönüşlülük biçimbirimleri kaynaşmıştır (tırmanmak, tükenmek vb.) (Börekçi, 2004, 495).

6a. Küçük köpek durmadan kaşınıyordu.>Küçük köpek kendini kaşıyordu.

Üçüncü ve son grupta yer alan öznenin örtüldüğü veya silindiği eylemlerde ise eyleyen eksilmesi gerçekleşir. Etkilenen eyleyenin dilbilgisel özne konumuna geçtiği edilgen yapı (7a) ve dilbilgisel özne konumunun boş kaldığı belirsiz eyleyenli yapılarda [meçhul (7b, 7c)] öge eksilir (Börekçi, 2004, 496-497).

7a. Müdür Bey toplantı yaptı.>Toplantı yapıldı.

7b. Köye bu yoldan gidilir.

7c. Bu sokaktan çıkılmaz.

Sonuç olarak Börekçi'ye göre (2004, 498) çatı ulamında farklı bakış açılarından dolayı bilgi ve terim çeşitliliği doğmuştur. Ancak dil çift eklemli bir sistemdir; dil öğretiminde bu özellik dikkate alınmalı ve biçimle işlev arasındaki bağlantı kurulmalıdır. Çatı öğretimi sadece bilgi vermeye dönük değil; bir sözceyi farklı çatılarda kurma, eyleyen-eylem ilişkisi değişikliğinin ortaya çıkardığı anlamı takip etme, metin türüne uygun çatı belirleme ve düşünceye uygun çatı seçebilme şeklinde uygulamaya dönük işlevsel bir yaklaşımla yapılmalıdır.

Balcı (2012) ve Sebzecioğlu (2016); çatı ulamını işlevsel bir bakış açısıyla eylemin-eyleyenlerle ilişkisine göre sözdizimsel, anlamsal ve edimsel düzlemlerde ele alıp tartışmıştır. Tekrara düşmemek için yazarların görüşleri burada ayrıntılı olarak ele alınmayacak, tartışma ve sonuç bölümünde bunlardan yararlanılacaktır.

2.2 Çatı Çeşitleri

2.2.1 Geçişlilik ve Geçişsizlik

Bu ana başlıkta çatı ulamı ile ilgili ilk ele alınacak olan “geçişlilik-geçişsizlik” terimleridir. Türkçe dilbilgisi hakkında yazılmış olan bazı dilbilgisi kitaplarında geçişli-geçişsiz çatıya yer verilmiştir (Bilgegil, 1982; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Ediskun, 2017; Gencan,1979). Bazı kitaplarda ve araştırmalarda ise eylemlerin geçişlilik ile geçişsizlik özelliklerinin çatı

oluşturmadığı vurgulanıp geçişli ve geçişsiz çatı ayrımı yapılmayarak bu ayrım kabul edilmemiştir (Atabay ve Özel, 1976; Banguoğlu, 2015; Deny, 1921; Eker, 2017; Ergin, 1986; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2017; Lübimov, 1963; Özkan ve Sevinçli, 2008; Topaloğlu ve Gürlek, 2016; Topaloğlu, 2019). Buna göre alanyazında genel olarak çatı ulamının biçimsel bir yaklaşımla ele alındığı eserlerde eylemlerin geçişlilik ve geçişsizlik özelliklerinin çatı çeşidi sayılması konusunda bir uzlaşının olmadığı görülmektedir.

Çatı ulamını işlevsel bir yaklaşımla ele alan araştırmacılarda ise (Balcı, 2012; Börekçi, 2004; Ekinci Çelikpazu, 2012; Erkman-Akerson, 2000; Demircan, 2003; Sebzecioğlu, 2016; Yücel, 2011) eylemlerin geçişlilik ve geçişsizlik durumlarının çatı çeşidi oluşturmadığı konusunda bir uzlaşma bulunmaktadır. Bu araştırmacılar, çatı ulamını eylemin özne ile ilişkisine göre ele aldıkları için geçişli ve geçişsiz çatı diye bir ayrım gözetmemişlerdir.

Geçişlilik (transitivity)-geçişsizlik (intransitivity) dilbilgisi terim sözlüklerinde bir bağlam içinde bir eylemin doğal olarak nesne alıp almaması şeklinde tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2017b; Topaloğlu, 2019; Yılmaz, 2014). Bir eylemin nesne ögesini alıp almama durumu anlamsal bir durumdur. Bu yüzden bir dile ilişkin sözlüklerde dildeki eylemler nesne alıp almamalarına göre tanımlanır. Geçişlilik ve geçişsizlik sözlükseldir, sözdizimsel bir durum değildir (Börekçi, 2004). Çatı ulamında geçişli-geçişsiz ayrımı bir kısıtlayıcı değildir (Demircan, 2003, 13). Böylece sözlük aşamasında dilimizdeki bütün eylemler, sözdiziminden dolayısıyla özne-yüklem ilişkisinden bağımsız olarak, geçişli-geçişsiz karşılığı bakımından sınıflandırılmalı; eyleyen-eylem ilişkisini düzenleyen çatı biçimbirimlerinin işlevleri geçişlilik-geçişsizlik durumuyla karıştırılmamalıdır (Börekçi, 2004, 490). Türkçedeki bütün eylemler, nesne alıp almama durumlarına göre doğal olarak ikiye ayrılmaktadır. Buna göre eylemlerin bu sözlüksel özelliği çatı kabul edilecek olursa diğer çatı çeşit ve biçimbirimlerine gerek olmamaktadır. Çatı ulamı eylemin özne ile ilişkisini belirlediği için geçişlilik ve geçişsizlik kavramlarını ayrı bir çatı olarak değerlendirmeyip bütün eylemlerin bir özelliği olarak değerlendirmek doğru ve yerinde bir karar olacaktır (Yücel, 2011, 279).

Alanyazında nesnenin geçişli eylemin etkilediği öge olduğunda bir uzlaşma olmasına rağmen nesne ögesinin hangi biçimbirimleri alarak sözdizimine çıktığında bir uzlaşma henüz yoktur. Bir kısım dilbilgisi uzmanları nesne ögesinin

biçimbirimsiz ya da -y(1) biçimbirimini alarak sözdizimine çıktığını kabul ederken bir kısım dilbilgisi uzmanları ise (Banguoğlu, 2015; Boz, 2004, 2007; Börekçi, 2004; Deny, 1921; Gökşen, 1974; Öztürk, 2008; Sev, 2004; Üstünova, 2016) eylemin etkilediği öge olma özelliğini korumak şartıyla nesne ögesinin farklı biçimbirimlerle yüzey yapıya çıkabildiğini savunmaktadır. Banguoğlu (2015), bazı eylemlerin -(y)e biçimbirimini alan nesneler istediğini belirterek aşağıdaki örnekleri verir:

1a. Hemşire hastaya bakıyor.

1b. Bu çocuğa kıymayın.

1c. Kamyon bir hayvana çarptı.

Börekçi de benzer şekilde eylemden etkilenen nesne ögesinin farklı biçimbirimleri alabileceğini iddia edip aşağıdaki örnekleri sıralar:

2a. Sana baktım, âşık oldum Türkiye.

2b. Sokakta ayaküstü oradan buradan konuştuk.

Börekçi'ye göre örneklerde görülen “sana” ve “oradan buradan” sözcükleri eylemden etkilenen öge oldukları için bakmak eylemi -y(e) biçimbirimli nesne, konuşmak eylemi ise -dan biçimbirimli nesne almış geçişli eylemlerdir.

Boz ise (2004, 2017) Türkiye Türkçesi üzerine yapılan kimi araştırmalarda hâl biçimbirimlerinin birbirinin yerine kullanılabildiğini ve bu biçimbirimlerde işlev kayması olabildiğini vurgulayarak -dan biçimbirimli ögenin eylemin etkisinde kalması şartıyla nesne olabileceğini iddia etmiştir.

3a. Ahmet, Ayşe'yi kıskanıyor.

3b. Serdar müfettişten şüpheleniyor.

Yukarıda verilen 3a ve 3b örneklerinde Boz (2004) her iki cümlelerin eyleminin de duygularla ilgili olduğunu ancak birinci cümledeki “Ayşe” ögesine nesne denirken “müfettiş” ögesine neden nesne denmediğini sorgulayarak her iki ögenin de nesne olduğunu açıklamıştır. Ona göre cümle çözümlemelerinde yüzey yapı veya derin yapıdan sadece birine ağırlık vermek yanlışlara neden olmaktadır, bu nedenle birbirini tamamlayan bu iki yapıya eşit düzeyde değer verilerek -dan biçimbirimli ögelerin de bu şekilde ele alınmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmacılara ek olarak Deny (1921) ve Öztürk'ün (2008) -(y)a biçimbirimli nesne ögesini kabul ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Üstünova

da (2016) eylemden etkilenen ögenin aldığı biçimbirime bakılmaksızın nesne kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Gökşen'e (1974) göre durum biçimbirimleri arasında en sık kullanılan ve en geniş işlevli olan çıkma (-dan) biçimbirimi, eylemlerde nesne işlevi de görebilmektedir.

4a. Bir şeyden anlamıyor.

4b. Bir ucundan da sen tut!

4c. Kabak aşından yiyordu.

4d. Bu peynirden sakın yeme!

Yukarıda sıralanan 4a, 4b, 4c ve 4d örneklerinde -dan biçimbirimini alan sözcükler bütünün parçası anlamını vermektedir (Gökşen, 1974, 978). Buna göre -dan biçimbirimi bütünün bir parçası anlamını vermek için -(y)ı biçimbirimi ile eş görevli kullanılabilmektedir.

Çıkma durumu biçimbirimi olan -dan biçimbiriminin işlevlerinden birinin de nesne görevinde kullanılması olduğunu iddia eden Sev'e göre ise (2004) Türkçedeki bazı eylemler nesne işlevli -(y)ı biçimbirimiyle kullanılabildiği gibi -dan biçimbirimiyle de kullanılabilmektedir.

4a. Biz de onun kadar bu işten anlarız.

4b. Aradığınız kişiler, köşeden döndü.

4c. Aradığınız kişiler, köşeyi döndü.

Sev'in (2004) yukarıda verdiği örneklerden anlaşıldığı üzere Türkçedeki bazı eylemler -(y)ı ve -dan biçimbirimlerini değişmeli olarak nesne işlevi olarak alabilmektedir. Ayrıca her iki nesne kullanımında da cümlelerin anlamları eşittir ve cümlelerde dilbilgisel olarak herhangi bir bozulma olmaz.

Ayrıca Sev'e göre (2004, 2017) adı geçen bu eylemlerin çok anlamlı olması dikkat çekici bir özelliktir ve Türkçe Sözlük'te nesnesiz olarak belirtilen bazı eylemlerin çoğunlukla çok anlamlı olması bu eylemlerin ortak özelliğidir.

Sonuç olarak; nesnenin söz dizimine biçimbirimsiz ya da -(y)ı biçimbiriminden başka -(y)e ve -den biçimbirimiyle de çıkabileceğini iddia eden araştırmacılar vardır. İşlevsel bir bakış açısına sahip olan bu araştırmacılar, nesnenin alabileceği biçimbirimlerle ilgili değerlendirmelerini yaparken nesnenin eylemden etkilenen olma özelliğini yani *anlamı* temel almışlardır. Bu sebeple herhangi bir dilin betimsel incelemelerinin sadece biçimi temel alan tek taraflı bir

bakış açısıyla değil anlamsal ve edimsel bakış açılarının da dâhil edildiği bütüncül bir bakış açısıyla yapılması şarttır.

2.2.2 Etken çatı

Alanyazındaki Türkçe dilbilgisi ile ilgili bazı eserlerde etken çatı terimi yer almaktadır (Atabay ve Özel, 1976; Boz, 2012; Demirci, 2017; Deny, 1921; Ediskun, 2017; Eker, 2017; Ergin, 1986; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008). Buna karşılık etken çatı terimine hiç yer verilmeyen (Topaloğlu ve Gürlek, 2016) veya etken çatı yerine başka terimler kullanan (Banguoğlu, 2015) kaynaklar da görülmektedir. Çatı ulamını biçimsel yaklaşımla ele alan bu eserlerde etken çatı teriminde bir uzlaşının olmadığı görülmektedir. Bu terimdeki uzlaşmazlığın sebebi çatı ulamına bakış açılarının çeşitliliğidir. Bazı görüşlere göre eylemin çatı biçimbirimi almamış hâli çatı olarak değerlendirilmezken bazılarına göre ise etken çatı terimi İngilizceden dilimize aktarılmıştır ve bu yüzden bu terimin Türkçe için kullanılması sorunlu bulunmaktadır.

Etken çatı teriminin kullanıldığı eserlerde bu çatı; eylemin hiçbir çatı biçimbirimi almamış ve öznenin mevcut olduğu çatı olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda pasif çatının zıddı olarak ele alınmaktadır (Ergin, 1986). Banguoğlu ise etken çatı yerine yalın görünüş terimini kullanmıştır. Ona göre bu görünüş, edilgen görünüşün zıddı olan etken görünüşe denk gelir ve herhangi bir çatı biçimbirimi almayarak belli bir kılıcı isteyen eylemler yalın görünüştedir.

Çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan eserlere göre çatı eylem-eyleyen ilişkisini düzenleyen bir dilbilgisi ulamıdır. Bir eylemin eyleyen sayısı ise eylemin çatısını kuran temel etkendir. Çatı biçimbirimleri ise eylemin eyleyenleriyle ilişkisini kurmaktadır. Buna göre alanyazından taranan işlevsel yaklaşıma sahip eserlerin bazılarında etken çatı terimine yer verilirken (Balcı, 2012; Börekçi, 2004; Erkman-Akerson, 2000; Sebzecioğlu, 2016) bazı eserlerde ise çeviri bir terim olan etken çatının yerine farklı terimler kullanılmış ve bu terimlere yüklenen anlamlar farklı olmuştur (Demircan, 2003; Yücel, 2011).

Etken-edilgen karşıtlığını oluşturan, eylemde belirtilen işi öznenin yaptığını gösteren, biçimbirim almayan yalın eylemler etken çatıdadır (Balcı, 2012, 109; Erkman-Akerson, 2000; Sebzecioğlu, 2016).

Çatı ulamının dilbilgisel/sözdizimsel boyutunu tek eyleyenli, birden fazla eyleyenli ve öznenin örtüldüğü veya silindiği eyleyenler diye üç grupta toplayan Börekçi'ye göre (2004) tek eyleyenli grupta oluş bildiren eylemler ve geçişsiz kılış eylemleri bulunmaktadır. Börekçi, geçişsiz kılış eylemlerini etken çatıya dâhil ederken diğer çalışmalarda oluş bildiren eylemlerin çatı biçimbirimi almadığı için etken çatıya dâhil edilmesini hatalı bulmaktadır.

Demircan'a göre çeviri bir terim olan etken çatı terimi Türkçede buna denk gelen çatı sınıfını karşılamakta yetersizdir. Bu yüzden Demircan bu terimin yerine düz çatı terimini önermiştir. Ona göre (2003, 10) düz çatıda bir eylemin doğal eyleyenleriyle yüklem arasındaki ilişki için yükleme öznel uyum için gereken kişi ve sayı ekleri dışında herhangi bir biçimbirim gelmez.

Yücel'e göre ise (2011, 276) öznenin belli olması veya bizzat yapıcı olması çatıyı belirlemeye yetmezken çatıyı öznenin eylemle ilişkisi belirlemektedir. Bu nedenle etken çatı terimini kabul etmek hata olacaktır. Başka bir deyişle, çatı biçimbirimi almamış eylemlerin “yalın çatı” terimiyle karşılanması ve adlandırılması doğru olacaktır.

Sonuç olarak; çatı ulamını işlevsel bir bakış açısıyla ele alan araştırmacılarda etken çatı teriminin kabulü ile içeriği hakkında tam bir uzlaşının olmadığı ve düz/yalın/etken/oluş vb. terim çeşitliliğinin doğduğu tespit edilmiştir.

Etken çatı; dilbilgisi ile ilgili sözlüklerde öznenin, yüklem belirtiği işi doğrudan yaptığını gösteren (Topaloğlu, 2019, 61) biçimbirimsiz eylem çatısı, yalın çatı (Korkmaz, 2017b) şeklinde tanımlanmış ve aşağıdaki örnekler verilmiştir:

- 1a. Çocuk camı kırdı.
- 1b. Babam evden çıktı.
- 1c. Hava karardı ve akşam oldu.
- 1d. Müthiş bir gürültü ile uyandım.
- 1e. O hızlı yürüdü, ben kaçtım.
- 1f. Büyükbabam esrarlı şeyleri pek severdi.

Korkmaz (2017b, 131) etken eylemi “*öznesi belli olan, öznesi ile kesin ilişkisi bulunan ve herhangi bir çatı biçimbirimi almamış eylem*” şeklinde tanımlamıştır. Yücel de çatı biçimbirimi almamış eylemleri “yalın çatı” terimiyle karşılamayı ve adlandırmayı tercih etmektedir. Bu tez çalışmasında da “etken çatı” terimiyle Korkmaz ve Yücel’in söz konusu çatıya yüklediği ilkeler esas alınmıştır. Başka bir deyişle, ister oluş eylemi ister durum eylemi isterse de kılış eylemi vb. olsun öznesi belli olan ve ayrıca herhangi bir çatı biçimbirimi almayan bütün eylemlerin etken çatılı olduğu kabul edilmiştir.

2.2.3 Edilgen Çatı

Alanyazındaki Türkçe dilbilgisi üzerine yazılmış bütün eserlerde edilgen çatı terimine yer verilmiştir (Atabay ve Özel, 1976; Banguoğlu, 2015; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Deny, 1921; Ediskun, 2017; Eker, 2017; Ergin, 1986; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008; Topaloğlu ve Gürlek, 2016). Genel olarak çatı ulamını biçimsel bir yaklaşımla inceleyen bu eserlerde edilgen çatı varlığı konusunda bir uzlaşa bulunmaktadır. Bu eserlerdeki edilgen çatıyla ilgili tanımlarda biçimsel ve sözdizimsel bir bakış açısıyla öznenin yokluğu üzerinden tanımlar yapılmıştır. Eylemin gösterdiği işi kimin yaptığı bilinmeyen veya söylenmemiş olan, yani öznesi belli olmayan çatıdır (Korkmaz, 2017a). Edilgen çatılı eylemlerde eylemin gösterdiği işi kimin yaptığı belli değildir (Özkan ve Sevinçli, 2008); yani gerçek özneler belli değildir (Atabay ve Özel, 1976; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Ediskun, 2017). Ergin’in (1986) “*Pasif fiillerin asıl manası başkası tarafından yapılma ifade etmektedir.*” şeklindeki tanımının ettirgen çatı ile karışma ihtimali bulunmaktadır. Diğer araştırmacılar ise eylemi yapanın/kılıcının yokluğunda özne konumuna yükselen dilbilgisel öznenin/nesnenin eylemden etkilenme durumuna dikkat çekmişlerdir (Banguoğlu, 2015; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Topaloğlu ve Gürlek, 2016). Edilgen görünüşte, bir cümlede eylemden etkilenme durumunda olan bir öge varsa eylem tabanı bir biçimbirim alıp edilen görünüş kazanır (Banguoğlu, 2015), özneleri yapılan işin etkisine uğrayan eylemler edilgen çatılıdır (Gencan, 1979; Karaağaç, 2012).

Çiçek ise (2008) yaptığı inceleme sonucunda çifte edilgenlik üzerine açıklamalarda bulunmuştur. Buna göre çifte edilgenlik yapısı, nesnenin özne konumuna geçtiği edilgen yapıda sınırlı kullanıma sahipken öznesiz çatıda kullanımının ciddi bir şekilde arttığını belirlemiştir.

1a. İstendi. (edilgen)

1b. İstenildi. (çifte edilgen)

Bu bağlamda 1a'daki edilgen yapı ile 1b'deki çifte edilgen yapı biçimsel olarak eşit olmadığı gibi anlamsal olarak da asla birbirine eşit değildir. Bu yapılar ve yapılar arasındaki sözdizimsel, anlamsal ve edimsel boyutlarda açıklanmaya muhtaçtır.

Alanyazından taranan bu eserlerde edilgen çatı, sadece sözdizimsel düzlemdeki özne ögesi çerçevesinde ele alındığı için gramerce kimse, mantıkça kimse, sözde özne, gerçek özne, dilbilgisel özne, özde nesne, mantıkça nesne, asıl özne, normal özne, olağan özne, şekli özne gibi içinde özne ile nesnenin geçtiği çok fazla terim ve ifade ortaya çıkmıştır. Aslında birbirinin aynı olan bu terimlerden ve ifadelerden “sözde özne” terimi daha çok kabul görmüş ve daha sık kullanılmıştır (Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Ediskun, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008). Demirci'ye göre (2017, 166) Türkçenin dilbilgisi geleneğinde sözde özne terimi oldukça yaygındır. Sözde özne olan öge özde nesnedir. Korkmaz (2017a, 501) ise “sözde özne” terimini kabul etmemektedir. Ona göre cümlede yer alan görünürdeki özneyi sözde özne olarak değil, edilgen eylemli cümle yapısına göre normal/olağan özne olarak kabul etmek gerekir. Korkmaz'a göre (2017b, 147) sözde özneyi karşılayan görünür özne, edilgen eylemle kurulmuş olan cümlede özne gibi görünen ama aslında nesne olan sözcük veya sözcük gruplarıdır.

Taranan eserlere göre edilgen çatılı eylemlerle kurulmuş cümlelerde nesne varsa bu nesneye sözde özne denir. Sözde özne, edilgen çatılı eylemlerle kurulmuş cümlelerde özne görevini üstlenmiş nesnedir (Bilgin, 2006), bu öge derin yapıda mantıkça nesnedir (Boz, 2012).

Çatı ulamının öğretiminde özne ile ilgili kullanılan gerçek özne, gizli özne, örtülü özne, sözde özne gibi çeşitli terimler öğrencilerin zihnini karıştırmakta ve konunun öğretimini zorlaştırmaktadır. Börekçi'nin (2004, 490) de dediği gibi aslında çatı biçimbirimleri eylemin nesnesi ile değil, öznesi ile ilişkisini düzenler.

Geçişli bir eylemi geçişsize çevirdiği söylenen -(1)l biçimbirimi, kılışın nesnesinin dilbilgisel özne konumuna geçtiğini gösterir ancak nesnenin varlığını yok etmez. Geçişsiz bir eylem aynı biçimbirimi aldığı anda özne açısından belirsizliğin oluşmasının sebebi de budur. Özetle iddia edildiği gibi geçişsiz bir eylemi geçişli, geçişli bir eylemi de geçişsiz yapan biçimbirimler yoktur çünkü çatı biçimbirimlerinin görevi eylemle eyleyenlerin ilişkisini düzenlemektir.

1a. Fırtına dalı kırdı.

1b. Dal kırıldı.

1a cümlesindeki kır- eyleminin eylemi yapan ve eylemden etkilenen olmak üzere iki eyleyeni bulunmaktadır. Sözdizimsel olarak fırtına özne görevinde, dal ise nesne görevindedir. 1b cümlesinde ise olaya bakış açısı değişmiş ve ortaya çıkan eylem öncelenmiş ve “Dal kırıldı.” cümle yapısı tercih edilmiştir. Bu durumda nesne görevli dal sözcüğü dilbilgisel özne konumuna geçmiştir.

Alanyazından taranan işlevsel yaklaşıma sahip eserlerin birisi hariç tamamında edilgen çatı terimine yer verilmektedir (Balcı, 2012; Börekçi, 2004; Erkman-Akerson, 2000, Sebzecioğlu, 2016; Yücel, 2011). Demircan (2003) ise edilgen yapıyı gizil çatının altında bir sınıf olarak “dönüşsüz gizil” terimiyle ele almıştır. Bu eserlerin tamamında eylem-eyleyen ilişkisine göre incelenen edilgen yapının öge eksiltiği noktasında birleştiği belirlenmiştir.

Eylemin temel üyelerini azaltan bir ulam olan edilgen çatı; geçişsiz eylemlerle edensiz, geçişli eylemlerle edenli edilgeni kurar. Geçişsiz eylemlerle kurulan ve öznenin herhangi bir göstergesi olmayan edensiz edilgen, meçhul çatıya denk gelirken geçişli eylemlerle yapılan ve nesnenin özne konumuna geçtiği edenli edilgen ise edilgen çatıya denk gelmektedir (Balcı, 2012, 109-110).

Çatı ulamının sözdizimsel/dilbilgisel boyutunu üç gruba ayıran Börekçi (2004) “öznenin örtüldüğü veya silindiği eylemler” grubunda edilgen eylemleri ele almıştır. Edilgen eylemde öge eksilmesi gerçekleşerek etkilenen eyleyenin özne konumuna geçtiği edilgen yapı oluşur. Erkman-Akerson’a (2000) göre de öge eksilten edilgen yapıda eylemi yapan öge silinerek eyleme biçimbirim eklenir. Bu sayede konuşanın bakış açısı eylemi yapandan ereğe kayarak erek özne konumuna geçer.

Demircan (2003) dışlanan bir ögeyi gizleyen yapılar için “gizil çatı” terimini kullanarak bu üst terimin altında birinci sırada “dönüşsüz gizil” terimini

açıklamıştır. Dönüşsüz gizil işlemi kavramsal bir alt ayrım olan edilgen yapıyı da kapsamaktadır. Gizil çatıda cümleden çıkarılan bir eyleyen yükleme bağlanan bir biçimbirimle izlenmektedir. Bu aşamadan sonra yüklem aldığı öznel uyum özne konumuna geçen eyleyene göre biçimlenmektedir.

Sebzecioğlu ise hem “Türkçede Edilgenlik” adlı doktora tez çalışmasında (2008) hem de “Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi” (2016) adlı eserinde edilgen yapıyı anlambilimsel ve edimsel açılardan bütüncü temelinde tartışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkçede edilgen yapının geçişsizleştirme, kılıcsızlaştırma ve örtükleştirme olmak üzere üç temel işlevi bulunmaktadır. Nesnenin özne konumuna geçtiği edilgen yapı geçişsizleşmekte, özne konumundaki kılıcının silinmesiyle kılıcsız kalmaktadır. Kılıcının gizlenme niyetiyle silinmesiyle örtükleşme işlevi ortaya çıkmaktadır (2016, 270).

2.2.4 Meçhul Çatı (Öznesiz Çatı)

Türkçenin dilbilgisi hakkında yazılmış eserler incelendiğinde bazılarında meçhul/öznesiz/bilinmez çatıya yer verildiği görülmüştür (Boz, 2012; Ergin, 1986; Göksel ve Kerslake, 2005; Karaağaç, 2012; Ketrez, 2012; Korkmaz, 2017a; Lewis, 2000; Underhill, 1976), diğerlerinde ise böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Başka bir deyişle meçhul çatının varlığı ya da bu çatı ayrımının gerekliliği konusunda alanyazında bir uzlaşma yoktur.

Meçhul çatıyı ayrı bir çatı çeşidi olarak değerlendiren, meçhul çatı/öznesiz çatıyı eylemlerin geçişlilik-geçişsizlik özelliklerinden yola çıkarak açıklayan Korkmaz; (2017a, 502) öznesiz cümlelerin meçhul çatıda olduğunu belirtip aşağıdaki örnekleri belirtmiştir:

1a. Geçen pazar kıra *gidildi*, ağaçlar altına *oturuldu*.

1b. Üç saatte Bolu’ya *varılmıştı* ama yoğun sis yüzünden daha ileriye *gidilemedi*.

Çatı ulamını biçimbirimlerden hareketle ele alan Ergin (1986) meçhul eylem yapan, aynı zamanda pasiflik biçimbirimi olan meçhul biçimbiriminden ayrı olarak bahsetmiştir. 2a’daki gibi meçhul biçimbirimini alan eylemler, hiçbir kişi ifade etmez ve bu eylemlerin kılıcsı bilinmemektedir.

2a. Gidildi.

Boz (2012) ve Karaağaç (2012) da biçimsel bir yaklaşımla nesne-yüklem ilişkisine göre meçhul çatıyı ele alıp olma bildiren eylemlerde nesne olmadığı için dilbilgisel öznenin de olmadığını belirtmiştir. Boz, bu çatı için öznesiz çatı derken Karaağaç ise bilinmez çatı terimini kullanmayı tercih etmiştir.

Türkçedeki edilgen yapının en dikkate değer özelliği kişisiz kullanımıdır ve gerçekten de bu cümle yapılarında dilbilgisel de olsa bir özne yoktur (Lewis, 2000, 153). Ayrıca kişisiz edilgenler geçişsiz eylemlerden düzenli olarak yapılabilir (Göksel ve Kerslake, 2005; Lewis, 2000). Buna ek olarak İngilizcede yalnızca geçişli eylemler edilgenleşebilirken Türkçede koş-, gül-, uyu- gibi geçişsiz eylemler de edilgenleştirilebilir. Türkçede bu yapı, genel geçer olaylardan (3a) bahsedilirken kullanılmaktadır ve bu yapıda özne veya özne konumuna geçmiş bir öge yoktur (3a, 3b, 3c) (Ketrez, 2012, 146; Underhill, 1976, 335).

3a. Yazın denize girilir.

3b. Yarın İzmir'e gidilecek.

3c. Sola dönülmez.

Çatı ulamını işlevsel yaklaşımla eylem-eyleyen ilişkisine göre ele alan araştırmacılar farklı terim ve ifadelerle meçhul çatıdan bahsetmişlerdir (Balcı, 2012; Börekçi, 2004; Erkman-Akerson, 2000; Yücel, 2011). Meçhul çatı için edensiz edilgen (Balcı, 2012), belirsiz eyleyenli meçhul eylem (Börekçi, 2004), öznesiz edilgen yapı (Erkman-Akerson, 2000), öznesiz çatı (Yücel, 2011) gibi farklı terimler kullanılmıştır. Erkman-Akerson (2000) öznesiz edilgen yapı için *“Türkçede eylemi yapan özne bahsedilmeyecek kadar genel ve kavramsalsa öznesiz edilgen yapı ortaya çıkar.”* derken Demircan (2003) bu yapıyı gizil çatıya dâhil etmiş, Sebzecioğlu (2016) ise bu çatıdan hiç bahsetmemiştir.

Meçhul çatıda kılıcı rolü yoktur, edilgen çatıda ise etkilenen gibi kılıcı dışı roller özne konumuna geçer. Bu tez çalışmasında da “edilgen çatı” terimiyle kılıcı rolünün olmadığı edilgen ve meçhul çatılar kastedilmiştir.

2.2.5 DönüŖlü Çatı

Türkçede dönüŖlölük adıl ve eylemcil olmak üzere iki türde gerçekteŖmektedir. Eylemcil dönüŖlölük eyleme getirilen bir biçimbirimle sağlanırken adıl dönüŖlölük ise adıl, belirteç gibi sözlüksel unsurlarla oluŖturulmaktadır. Alanyazından taranan dilbilgisi hakkında yazılmıŖ eserlerin tamamında dönüŖlü çatı türü olan eylemcil dönüŖlölüęe yer verilmiŖtir (Atabay ve Özel, 1976; Banguoğlu, 2015; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Deny, 1921; Ediskun, 2017; Eker, 2017; Ergin, 1986; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008; Topaloğlu ve Gürlek, 2016).

Eyleme getirilen biçimbirimle oluŖturulan eylemcil dönüŖlölüęün tanımında ve kapsamında da bir uzlaŖ olduğu gözlemlenmiŖtir. Bu eserlerdeki dönüŖlü çatının tanımlarına bakıldığında ise üç tespit dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki dönüŖlü çatıda öznelerin etkileri kendilerine döndüğü için dönüŖlü denme sebebi budur (Gencan, 1979). BaŖka bir deyiŖle bu çatıya dönüŖlü denmesinin sebebi ise dönüŖlü çatıda özne hem eylemi yapan hem de eylemden etkilenendir (Banguoğlu, 2015; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Deny, 1921; Ediskun, 2017; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008; Topaloğlu ve Gürlek, 2016):

- 1a. AyŖe duvara yaslanmıŖtı.
- 1b. Kâmil bey iŖe sarılmıŖ.
- 1c. Orhan ileriye atıldı.
- 1d. Turgut karŖımıza dikildi.
- 1e. Bu adam fazlaca övünüyor.
- 1f. Çocuk yıkandı, tarandı, giyindi.

Bu çatıyla ilgili ikinci tespit ise dönüŖlü çatı bir eylemin kendi kendine olduğunu ya da yapıldığını gösteren çatıdır (Korkmaz, 2017, 503-505).

- 2a. Yazın otlar kendi kendine tutuŖuyor. (kendi kendine oluŖ)
- 2b. Kırırlar çiçeklendi.
- 2c. Elmalar tatlandı.
- 2d. Ayağı kayıp düŖünce kolu kırıldı.

DönüŖlü çatı ile ilgili üçüncü tespit ise dönüŖlü eylemler en çok duyguları ifade eden eylemleri, sevin-, gücen-, utan-, kıskan-, çekin-, alın- vb., bildirmekte kullanılır (Deny, 1921, 332).

Çatı ulamını biçimsel yaklaşımla ele alan yukarıda adı geçen eserlerde adıl dönüŖlülüğe yer verenler ise sınırlı sayıdadır (Banguoğlu, 2015; Gencan, 1979). Gencan’a göre dönüŖlülük “*kendini, kendine, kendi kendini*” gibi adıllarla da sağlanabilir:

- 3a. Orhan *kendini* övüyor.
- 3b. Tehlikeden *kendini* koru.
- 3c. Zeynep *kendine* elbise dikmiş.
- 3d. Boşuna *kendinizi* üzmeyiniz.
- 3e. *Kendimi* düşünmüyorum.

Banguoğlu (2015, 364) dönüŖlü adıl başlığı altında bu adılla ilgili açıklamalarda bulunmuştur.

Söz içinde öncülü olan kişiyi daha fazla belirtmeye yarayan veya yapılan eylemin yapana döndüğünü gösteren adıllara, pekiştirme işlevli, dönüŖlü adıl denir:

- 4a. *Kendi* istedi.
- 4b. Ben *kendim* tıraş oluyorum.
- 4c. Eşyalarını *kendin* taşıyacaksın.
- 4d. Ayşe ödevlerini *kendisi* yapar.
- 4e. Köşkte *kendimiz* oturacağız.

Farklı çekim biçimbirimlerini alarak yapılan eylemin yapana döndüğünü gösteren bu adıllar, esas dönüŖlü adıllardır (Banguoğlu, 2015, 365-366):

- 5a. Suçlu *kendini* pencereden atmış.
- 5b. Osman *kendine* çok iyi bakar.
- 5c. Biz kabahati *kendimizde* gördük.
- 5d. İnsanoğlu *kendisinin* düşmanıdır.

DönüŖlü adıl ile dönüŖlü eylem görünüşü arasında anlatım birliği vardır. Bu nedenle bu yapılar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilir (Banguoğlu, 2015, 366).

- 6a. Okçular kendilerini överler./Okçular övünürler.
- 6b. Ayşe kendisine bir etek dikmiş./Ayşe bir etek dikişmiş.

Çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan araştırmacılarda da eylemcil dönüşlülüğün tanımında ve kapsamında bir uzlaşa olduğu gözlemlenmiştir (Balcı, 2012; Börekçi, 2004; Demircan, 2003; Erkman-Akerson, 2000; Sebzecioğlu, 2016, Yücel, 2011). Bu araştırmacıların dönüşlü çatı ile ilgili açıklamalarındaki ortak noktaları eylemcil dönüşlülüğü, eyleyen eksilten bir yapı olarak değerlendirmeleridir. Öznesi ve nesnesi özdeş olan eylemleri kodlayarak eylemin temel eyleyenlerini azaltan yapı dönüşlü çatıdır (Balcı, 2012). Öznenin kendi üstünde yaptırım uyguladığı bazı durumlarda dönüşlü yapı ortaya çıkar. Dönüşlü yapıda eylemi yapan ile eylemden etkilenen aynı varlıktır, yani öznenin eylemi kendine dönüşlüdür (Erkman-Akerson, 2000). Demircan ise (2003) dışlanan bir ögeyi gizleyen gizil üst kavramının ikinci adımında “*dönüşlü gizil*” terimine yer vermiştir. Dönüşlü gizil işlemi, cümledeki dönüşlü olan kendi adılına -n biçimbirimiyle uygulanan işlemidir.

7a. Ayşe *kendini* süsledi./Ayşe süslendi. (Demircan, 2003)

Çatı ulamının dilbilgisel/sözdizimsel boyutunu eyleyen sayısına göre üç grupta inceleyen Börekçi (2004) dönüşlü eylemleri, birden fazla eyleyenli eylemler grubunda incelemiştir. Eyleyen sayısının birden fazla olduğu dönüşlü eylemde özne ile nesne biçimsel olarak örtüşmektedir.

8. Küçük köpek *kendini* kaşıyordu./Küçük köpek kaşınıyordu. (Börekçi, 2004)

Özne konumundaki varlığın etkisinin kendisine dönmesi olan dönüşlülükte özne ve nesne konumundaki varlıklar eşgönderimlidir. Dönüşlü yapı nesneyi eksiltmeye yönelik bir süreçtir (Sebzecioğlu, 2016, 273).

9. Ali kendini ileriye attı.>Ali ileri atıldı. (Sebzecioğlu, 2016)

Alanyazından taranan eserlerde çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan araştırmacılar “*kendi*” sözcüğünün adıl ve belirteç görevinde sözlüksel dönüşlülük sağladığına değinmişlerdir (Balcı, 2012; Börekçi, 2009; Demircan, 2003; Erkman-Akerson, 2000; Sebzecioğlu, 2016).

Çatı ulamı kapsamında biçimlenen bir eylem-eyleyen ilişkisi olan dönüşlülük, eylemcil dönüşlülük şeklinde çatı biçimbirimleriyle (-ş, -l, -n) kurulur. Ancak dönüşlü yapıda eyleyen veya tümleyenler eyleyen-eylem ilişkilerinde belirleyici olmaktadır. Özellikle birinci eyleyen (özne) ile ikinci eyleyenin (nesne) örtüştüğü dönüşlü çatı, dönüşlülük işlevi taşıyan

biçimbirimlerin yanı sıra “*kendi*” ve bazı ağızlarda “*öz*” adlarıyla kurulur. Genel olarak kişilere gönderimde bulunan dönüşlülük adları, kişi adlarından farklı olarak anlambilimsel ve sözdizimsel işlevler de üstlenir. Anlamsal açıdan kişi adları pekiştirme işlevini görürken sözdizimsel açıdan ise kılışın etkisinin kılana geçmesini sağlar (Börekçi, 2009, 69).

“*Kendi*” adının cümlenin öznesi olmadığı, özellikle de nesne olarak kullanıldığı durumlarda dönüşlülük işlevi daha da belirgin hâle gelmektedir (Börekçi, 2009, 69):

10a. Dünya bize öyle kapattı *kendisini*...

10b. Baksak aynalara/Tanır mıyız *kendimizi*?

Dönüslü çatının adıl şekline ise “*kendi*” dönüşlülük adının ikileme şeklindeki belirteç işleviyle kalıplaşması da dönüşlülük anlamı verir (Börekçi, 2009, 116).

11a. Akıllarından *kendi kendilerine* “Bu görünen dağ güvenli değil.” diyorlar.

11b. Farkında olmadan *kendi kendine* mırıldanmaya başladı.

Arapça kökenli “*bizzat*” ve “*bizatihi*” belirteçleri de eyleme dönüşlülük anlamı katmaktadır (Börekçi, 2009, 116):

12a. Bu zorlu süreçte işlerimi *bizzat* idare ederek ayakta kalabildim.

12b. Kulüp başkanıyla *bizzat* görüştim.

Eğer dönüslü bir anlatımda özneye “yapan, etkilenen, yararlanan, istemli” özelliklerinden “istemli, yararlanan” nitelikleri yüklenemiyorsa o zaman “*kendini*” adılı dışlanamaz (Demircan, 2003, 110):

13a. Mehmet *kendini* yaktı.*Mehmet yakındı.

13b. Zeynep *kendini* sokağa attı.*Zeynep sokağa atındı.

Dönüşlülük adılı, cümle dışına gönderimde bulunamaz (Sebzecioğlu, 2016, 276):

14. Sen *kendini* en iyi mi zannediyorsun?

Yukarıdaki örnek cümlede “*kendini*” cümleye dönüşlülük anlamı katan dönüşlülük adılıdır.

15. Ben kendisini görmedim.

“*kendi*” adının bulunduğu 15 numaralı cümlede adıl cümle dışına gönderimde bulunduğu için dönüşlülük adılı değildir.

Koşaner’in (2005) Türkçede dönüşlülük üzerine yaptığı bütüncü temelli çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre; dilimizde dönüşlülüğün kodlanmasında “adıl dönüşlülük” eylemcil dönüşlülüğe göre daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bütünceden ulaşılan verilere göre Türkçede eylemcil dönüşlülüğün kullanıldığı yapıların, dönüşlü yapıların toplamına oranı sadece %17 iken adıl dönüşlülük ise %83’lük oranda kullanılmıştır. Adıl dönüşlülük ise “*kendi*” (%64) ve “*kendisi*” adıları (%19) ile sağlanmıştır. Başka bir deyişle Türkçede adıl dönüşlülük ve özellikle de “*kendi*” adılı dönüşlülüğün kodlanmasında baskın olarak işletilmektedir.

2.2.6 İşteş Çatı

Türkçede işteşlik adıl ve eylemcil olmak üzere iki biçimde gerçekleşmektedir. Eylemcil işteşlik eyleme getirilen bir biçimbirimle sağlanırken adıl işteşlik ise adıl, belirteç gibi sözlüksel unsurlarla oluşturulur. Alanyazından taranan dilbilgisi hakkında yazılmış eserlerin tamamında biçimbirimle sağlanan eylemcil işteşliğe yer verilmiştir (Atabay ve Özel, 1976; Banguoğlu, 2015; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Deny, 1921; Ediskun, 2017; Eker, 2017; Ergin, 1986; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008; Topaloğlu ve Gürlek, 2016).

Eyleme getirilen biçimbirimle oluşturulan eylemcil işteşliğin tanımında ve kapsamında da bir uzlaş olduğu gözlemlenmiştir. “İş” isim köküne -teş yapım biçimbiriminin eklenmesiyle türetilen işteş sözcüğü aynı işi yapan anlamına gelmektedir. Bu eserlerdeki eylemcil işteşliğin tanımlarına bakıldığında ise iki tespit dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki işteş eylemler; birliktelik bildiren işteşlik ve karşılıklılık bildiren işteşlik olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. İkinci tespit ise işteş çatıdaki çoklu kılıcıdır. İşteşlik bildiren eylemlerde çoklu kılıcılar/yapıcılar özne olmaktadır.

1a. Delegeler selamlaşıp tokalaştı.

1b. Uzun zamandır mektuplaşıyorlar.

2a. Köpeği görünce tavuklar dört bir yana kaçıştı.

2b. Sabahın ayazında horozlar ötüşüyordu.

Çatı ulamını biçimsel yaklaşımla ele alan yukarıda adı geçen eserlerde adıl işteşliğe yer verenler ise sınırlı sayıdadır (Banguoğlu, 2015; Gencan, 1979; Karaağaç, 2012; Demirci, 2017). İşteş çatıyı karşılıklı görünüş ve işbirliği görünüşü terimleriyle karşılayan Banguoğlu (2015) belirsiz adlarla kullanılan yalın eylem görünüşüyle karşılıklı eylem görünüşünün sağlandığını belirtmiş ve aşağıdaki kullanımları örnek vermiştir:

3a. Ali ile Veli buluştular./Ali ile Veli *birbirlerini* buldular.

3b. Ali ile Veli bakıyorlar./Ali ile Veli *birbirine* bakıyorlar.

Aynı şekilde Gencan (1979) ve Demirci (2017) de işteşlik anlamının “*birbirini, birbirine vb.*” işteşlik adlarıyla sağlandığını ifade ederek örnekler vermişlerdir:

3c. Orhan’la Yalçın sinemada *birbirini* görmüşler.

3d. Kardeşler önce *birbirlerine* bakmışlar.

3e. *Birbirlerini* koruyan arkadaşlar... *Birbirine* yardım eden insanlar...

Karaağaç (2012) işteşliğin sözdizimine dâhil edilen sözcüklerle de oluşturulduğunu belirterek “-la araç durum eki” veya “ile”, “birlikte” edatıyla ve sıralama bağlaçlarıyla da işteşliğin sağlandığını vurgulamıştır:

4a. Aydın, Mehmet *ile* Ankara’ya geçti.

4b. Bu ağacı Ömer Ağa *ile birlikte* dikmiştik.

4c. Ahmet *’le* Yiğit çarşıya gittiler.

4d. Adnan, Semih *ve* Burhan Beyler Muğla’nın vilayet olmasını sağlayan icraatlar yaptılar.

Çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan araştırmacılarda eylemcil işteşliğin tanımında ve kapsamında bir uzlaşma olduğu gözlemlenmiştir (Balci, 2012; Börekçi, 2004; Demircan, 2003; Erkman-Akerson, 2000; Sebzecioğlu, 2016; Yücel, 2011). Bu araştırmacıların işteş çatı ile ilgili açıklamalarındaki ortak noktaları, eylemcil işteşliği eyleyen eksilten bir yapı olarak değerlendirmeleridir. Kılıcıların toplu ya da karşılıklı hareketini kodlayarak eylemin temel eyleyenlerini azaltan yapı işteş çatıdır (Balci, 2012, 111). Demircan ise (2003) dışlanan bir ögeyi gizleyen gizil üst kavramının üçüncü ve son adımında “*ikil dönüşlü gizil*” terimine yer vermiştir. İkili dönüşlü gizil işlemi, bir cümlede eşlenmiş olan özneler

arasında ilişki kuran birbiri adılına -ş biçimbirimiyle uygulanan işlemdir. İşteş çatıda eşdeğerde iki kılıcı bulunur (Erkman-Akerson, 2000). Yüklemede -ş biçimbirimiyle kodlanan işteşlik, eşdeğer ve çoğul kılıcıların karşılıklı veya birlikte yaptıkları eylemleri aktaran bir yapıdır (Sebzecioğlu, 2016, 277). Çatı ulamının dilbilgisel/sözdizimsel boyutunu eyleyen sayısına göre üç grupta inceleyen Börekçi (2004) işteş çatıyı “*karşılıklı ve işteş*” olmak üzere iki farklı grupta ele alıp birden fazla eyleyenli eylemler grubunda incelemiştir. Eyleyen sayısının birden fazla olduğu karşılıklı eylemde çoklu kılıcı aynı işi birbirine karşı yapmaktadır:

5a. Zorlukları seninle bölüştüm.

5b. Çayırdaki gülbüz koçlar itişir.

İşteş eylemlerde ise çoklu kılıcı birbirinden bağımsız olarak aynı anda bir eylemi yapmaktadır.

6a. Ormanda çeşitli kuşlar ötüşür.

6b. Ara sıra arkadaşlarla tiyatroya giderdik. (tümleçli işteşlik)

Alanyazından taranan eserlerde çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan araştırmacılar “*birbiri*” sözcüğünün adıl görevinde sözlüksel işteşlik sağladığına değinmişlerdir (Balcı, 2012; Börekçi, 2009; Demircan, 2003; Sebzecioğlu, 2016).

Çatı ulamı kapsamında biçimlenen bir eylem-eyleyen ilişkisi olan işteşlik, eylemcil şeklinde çatı biçimbirimleriyle kurulur. Ancak işteş yapıda da dönüşlü yapıda olduğu gibi eyleyen veya tümleyenler eyleyen-eylem ilişkilerinde belirleyici olmaktadır.

Börekçi’ye göre (2009, 70-71) “*birbiri*” sözcüğü, belirsizlik adılı olan “*biri*”nin farklı kişilere gönderimde bulunarak tekrarlanmasıyla kalıplaşmış bir adıdır. Türkçede karşılıklılık çatısı sadece “-ş *biçimbirimi*” ile değil; karşılıklılık edatı “*ile*” ve “*birbiri*” adılı ile de kurulmaktadır. “*birbiri*” adılının kullanıldığı cümlede eylemi iki eyleyen karşılıklı olarak yaptığı için karşılıklılık adılı olarak adlandırılmıştır:

7a. Selamlaşmıyorlar./Birbirlerine selam vermiyorlar.

7b. Vedalaşıp ayrıldık./Birbirimize veda edip ayrıldık.

İşteş çatı sadece karşılıklılık adılı “*birbiri*” ile değil; “*beraber, birlikte ve karşılıklı vb.*” belirteçlerle de kurulmaktadır (Börekçi, 2009, 70-71):

8a. Karşılıklı neler söylemedik?

8b. Birlikte neler yapmadık?

8c. Beraber gezdik biz bu kırlarda.

8d. Beraber çalıştık dondurucu soğuklarda.

Uysal'ın (2016) Türkçede işteş çatı üzerine yaptığı dokuz romandan oluşan bütüncü temelli çalışmasının sonuçlarına göre; dilimizde işteş çatı oluşturan yapıların biçimbirimsel, biçim-sözdizimsel, sözdizimsel ve sözlüksel olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre işteş çatı %48 sözdizimsel yapılarla, %26.6 biçim-sözdizimsel, %17.1 sözlüksel, %8.1 oranında ise biçimbirimsel yolla kurulmaktadır.

Sonuç olarak biçimsel bir yaklaşımda çatı ulamı sadece biçimbirimler bakımından ele alınmasına rağmen burada da görüldüğü gibi işteş çatının biçimbirimli şekli düşük bir orandadır. Başka bir deyişle işteşliğin kodlanmasında “*adıl işteşlik*” eylemcil işteşliğe göre daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Börekçi'ye göre de (2009, 13) Türkçede bazı kavramların belirtilmesinde günümüzde bireşimselden çok çözümsel yapılar tercih edilmektedir. Sözelimi işteşlik, karşılıklılık çatısı pek çok fiilde “-ş *biçimbirimi*” ile değil; “*birlikte, beraber*” gibi yardımcı sözcüklerle ifade edilmektedir.

Günümüz Türkçesinde karşılıklılık çatısı daha çok karşılıklılık zamiriyle yapıldığı için pek çok eylem -ş çatı biçimbirimini alamaz (Börekçi, 2009, 70-71):

9a. Rüzgâr iki küçük yavruyu birbirine sarıyordu. (*sarıştık)

9b. Beraber gezdik biz bu kırlarda (*geziştik)

9c. Beraber çalıştık dondurucu soğuklarda (*çalıştık)

2.2.7 Ettirgen Çatı

Alanyazından taranan bazı eserlerde ettirgen ve oldurgan çatılar tamamen nesne-yüklem ilişkisi bağlamında değerlendirilmiş (Boz, 2012; Demirci, 2017; Ediskun, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008); bazı eserlerde ise ettirgen ve oldurgan çatı ayrımı yapılmamıştır (Atabay ve Özel, 1976; Deny, 1921; Korkmaz, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008). Bazı eserlerde ise ettirgen ve oldurgan çatılar ayrı çatı olarak değerlendirilmiştir (Banguoğlu, 2015; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Ediskun, 2017; Ergin, 1986; Topaloğlu ve Gürlek, 2016). Bu nedenle çatı

konusunu biçimsel yaklaşımla ele alan eserlerde ettirgen ve oldurgan çatıların farklılığı veya aynılığı konusunda bir uzlaşımın olmadığı görülmüştür.

Çatı, özne eyleyeninin eylemle ilişkisini belirleyen dilbilgisel bir ulam olduğuna göre ettirgen ve oldurgan çatıları nesne-yüklem ilişkisi bağlamında değerlendirmek yanlış olacaktır. Taranan eserlerin birçoğuna göre ettirgen çatı; belli bazı biçimbirimleri aldığında geçişli eylemlerin geçişlilik derecelerini artıran, ikinci derecede geçişli eylemler yapan çatıya denir (Demirci, 2017; Ediskun, 2017; Özkan ve Sevinçli, 2008; Korkmaz, 2017). Ancak ettirgen çatı eylemin farklı biçimbirimle kodlanan iki nesneyle değil; eylemin yaptıran/ettiren özne, yapan/eden özne ve nesne olmak üzere üç tür eyleyenle ilişkisini gösteren bir işleve sahiptir (Ekinci Çelikpazu, 2014, 38). Bu nedenle ettirgen çatı, bir işin başkasına yaptırıldığını ve eylemin başka bir nesneye aktarıldığını gösteren çatıdır. Ettirgen fiillerde ettiren ve eden olmak üzere iki eyleyen bulunur (Topaloğlu ve Gürlek, 2016, 10):

1a. II. Selim, Selimiye Camii’ni Mimar Sinan’a yaptırmıştır.

1b. Görevli, konsere gelenleri kimlik kontrolü için yarım saat bekletti.

Çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan araştırmacılar ise ettirgen çatıyı öge artıran bir süreç olarak ele alıp incelemelerde bulunmuşlardır (Balcı, 2012; Börekçi, 2004; Demircan, 2003; Erkman-Akerson, 2000; Ekinci Çelikpazu, 2012). İşlevsel bakış açısına sahip bu araştırmacıların bazıları ettirgen ve oldurgan çatı ayrımı yapmış (Erkman-Akerson, 2000; Börekçi, 2004; Ekinci Çelikpazu, 2012; Yücel, 2011), bazıları ise bu çatılar arasında ayrım yapmamıştır (Balcı, 2012; Sebzecioğlu, 2016). Demircan (2003) ise cümleye yeni bir öge katan öznel uyuma ilaveten eyleme biçimbirim eklenen çatıyı üst bir kavram olarak kabul ettiği “ettirgen çatı” terimiyle karşılaşmıştır. Buna göre olay durumuna yeni eyleyenler eklemek ettirgenliktir ve eylemle ilişkisi olan bu eyleyenler yapan/ettiren/aracı ettiren/zorlayıcı özne olma işlevlerini kazanır. Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi Demircan (2003) ettirgen ve oldurgan çatıyı olay durumuna öge ekleyen ettirgenlik üst çatısı ile karşılamaktadır. Çatı ulamının dilbilgisel/sözdizimsel boyutunu eyleyen sayısına göre üç grupta inceleyen Börekçi (2004, 493) ettirgen çatıyı birden fazla eyleyenli eylemler grubunda incelemiştir. Ettirgen çatı, dilbilgisel öznenin ettiren/yaptıran konumunda olduğu

eylem çatısıdır. Bu çatıda öznenin yüklemle ilişkisi ettiren-eylem ilişkisi şeklindedir.

2.2.8 Oldurgan Çatı

Alanyazından taranan Türkçenin dilbilgisi hakkında yazılmış eserlerde oldurganlığı ayrı bir çatı olarak değerlendiren eserler vardır (Banguoğlu, 2015; Bilgin, 2006; Boz, 2012; Demirci, 2017; Ediskun, 2017; Ergin, 1986). Çatı ulamının biçimsel bir yaklaşımla ele alındığı bu eserlerde oldurgan çatı nesne-yüklem ilişkisine göre ele alınmıştır. Bilgin (2006) ve Ediskun’a göre (2017) geçişsizken ettirgenlik eklerinden biriyle geçişli duruma getirilmiş eylemlere “*oldurgan eylem*” denir. Boz’a göre (2012) oldurgan çatı, nesnesi olmayan yüklem nesne almasıdır. Oldurgan görünüşte bir durum veya oluşa geçmeye vesile olma vardır (Banguoğlu, 2015), oldurgan çatı öznenin eylemin yapılmasına sebep veya aracı olduğunu gösteren çatıdır (Topaloğlu ve Gürlek, 2016).

Çatı ulamını işlevsel yaklaşımla ele alan araştırmacılar, oldurgan çatıyı öge artıran eylem-eyleyen ilişkisi çerçevesinde değerlendirmişlerdir (Börekçi, 2004; Ekinci Çelikipazu, 2012; Erkman-Akerson, 2000; Yücel, 2011). Oldurgan çatıda oluş öznesi; vasıta, sebep gibi eyleyenlerin dilbilgisel özne konumuna geçmesiyle kılış öznesine döner. Bu çatıda sebep veya araç dilbilgisel özne konuma geçtiği için olduran-eylem ilişkisi ortaya çıkar (Börekçi, 2004, 493). Demircan (2003) ise olay durumuna öge eklemesinin yapıldığı ettirgenlik üst kavramı altında etkilenen özneli bir olay durumuna yapan özne eklenmesiyle oluşan oldurgan çatıdaki anlam farkından söz eder.

- 1a. Bulutlar havayı kararttı.
- 1b. Güneş yaprakları sararttı.
- 1c. Annesi bebeği uyuttu.

2.3 Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi (ÜDD)/Evrensel Dilbilgisi (ED)

Bu bölümde kuram ile dil kuramı terimleri açıklandıktan sonra bu çalışmaya kaynaklık eden ÜDD, diğer adıyla ED kuramının temel kavramlarından bahsedilip bu ana kuramın alt kuramlarından olan YBK açıklanacaktır.

Arapça kökenli nazariye, İngilizce kökenli teori sözcüğünün eş anlamlısı olan “kuram” sözcüğünü The National Academy of Sciences (2004, 5); “*Bilimsel anlamda; dış dünyanın bazı yönleriyle ilgili gerçekleri, yasaları, çıkarımları ve test edilmiş hipotezleri içeren kanıtlanmış açıklamalardır.*” şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir deyişle kuram; herhangi bir şeyi açıklamaya yönelik varsayımlar toplamı, genel ilkelere dayanan varsayım sistemidir.

Dil kuramları ise insana özgü bir yeti olan “dil”in tanımı, kapsamı, özellikleri, bileşenleri ve edinimi ile ilgili varsayımların öne sürüldüğü düşünceler bütünüdür. Langendoen’a göre (1998, 1) dil kuramlarının hedefleri “*Dil nedir?*” ve “*Bir dili öğrenmek ve kullanabilmek için gereken özellikler nelerdir?*” gibi sorulara cevap aramaktır. Bu sorulara farklı kuramlar, birbirinden farklı cevaplar verse de günümüzde hangi kuramın en doğru cevapları verdiği hakkında genel bir görüş birliği bulunmamaktadır. Ayrıca birçok dilbilimci bu soruların tatmin edici bir cevabının bulunmadığını söylemektedir.

Başlangıçta bu soruları cevaplamaya çalışan Joseph Greenberg (1961) dünya dillerini kapsamlı bir şekilde incelemek, ortak özelliklerini belirlemek ve herkesin dil olmadığını kabul ettiği şeylerin ne olduğunu ayırt etmek için çalışmalar yapmıştır. Noam Chomsky’nin (1980) savunduğu ED kuramında ise belli bazı diller derinlemesine incelenerek bir dilde bulunan karmaşık ayrıntılardan hangisinin diğer dillerde de olduğunu belirlemek için çalışılmıştır. Bu yaklaşımların her biri genişledikçe birbirleriyle birleşmeleri ve sonuçta aynı cevaba yaklaşımları beklenebilir (Langendoen, 1998, 1).

Dilbilim tarihindeki kuramlara bakıldığında etki ve kabul alanı geniş üç büyük kuram bulunmaktadır. Bu kuramlardan ilki ve diğerlerine kaynaklık edeni yapısalcılıktır. Yapısalcılığı, ÜDD ve İşlevselcilik takip etmektedir. Bu üç ana akımdan türeyen ve çeşitlenen değişik kuramlar da vardır. Yapısalcılığın kurucusu F. de Saussure ve ÜDD’nin kurucusu A. Noam Chomsky dilbilim geçmişinde önemli bir yer tutan iki dilbilimcidir (Kerimoğlu, 2016, 25). ÜDD, Chomsky’nin

1957 yılında “*Sözdizimsel Yapılar*” adlı kitabını yayımlamasıyla, 20. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak dilbilime sağladığı yeni düşünce biçimi ve inceleme yöntemleriyle etkinliğini ve yaygınlığını artıran bir kuramdır (Özsoy, 1997, 9). 1965’te ise ÜDD çağını yerleştirecek “*Sözdizimi Kuramının Görünüşleri*” adlı kitabını yayımlayan Chomsky, bu iki eseriyle yapısalcılığı kökünden sarsmıştır (Sezer, 1988, 142).

Sezer’e göre (2008) Chomsky’nin dilbilimin zirve ismi olduğunu gösteren ilk kanıt, onun eserlerinin en çok atıf alanlarda sekizinci sırada olmasıdır. İkinci olarak ise onun düşüncelerini eleştirenler bile kendi konumlarını belirlerken yine ona dayanmaktadır. Son olarak ise ünlü dilbilimciyi eleştirenler kendilerine konuşma veya yazma fırsatı bulsalar dahi fikirlerini çok az kişiye ulaştırabilmektedir.

Bu tezin çıkış noktası olan ve teze kaynaklık eden ÜDD/ED’nin iki belirgin yönü vardır. İlk olarak kuram ortaya atılmasından sonraki kırk yıldan fazla süre boyunca sürekli geliştirilip değişimler geçirmiştir. Buna bağlı olarak da hem kuramdaki terimler çeşitlenmiş hem de kuramın adında değişiklikler olmuştur. Adı geçen kuramın ikinci belirgin yönü ise kuramın kurucusu A. Noam Chomsky, kuramını ilk hâlimden son hâline kadar eleştirileri dikkate alarak yenileyip geliştiren öncü bir dilbilimci olmuştur (Uzun, 2000, 1).

Tablo 2.3. Chomsky’nin ED kuramının gelişim aşamaları (Cook ve Newson, 2007, 4).

Yıl	Model	Anahtar Kavramlar	Ana Yayın
1957	ÜDD	Yeniden yazım kuralları, dönüşüm, üretken, çekirdek cümle	Sözdizimsel Yapılar
1965	Standart (Ölçünlü) Kuram	Edinç-edim, derin yapı-yüzey yapı	Sözdizim Kuramının Görünüşleri
1970	Genişletilmiş Standart Kuram		Chomsky’nin makaleleri
1981	YBK	İlkeler ve değiştirgenler, D-yapı ve Y-yapı, taşıma	Yönetim ve Bağlama Üzerine Dersler
1990 ve sonrası	Yetinmeci (Minimalist) Program	Sayısal dizge, arayüzler, mükemmellik	Dilbilim Kuramı için Yetinmeci Program (1993) Yetinmeci Program (1995)

Yukarıdaki tabloda ED'nin gelişim aşamaları gösterilmiştir. İlk olarak Chomsky'nin kuramına adını veren “*evrensel*” terimini açıklamakta fayda vardır. Chomsky'e göre dil gelişiminde rol oynayan üç unsur vardır: genetik donanım, dış girdiler/veriler, dil yetisinin özelleşmemiş ilkeleridir. Her insan dil edinmeyi mümkün kılan genetik bir donanımla doğar. Dil yetisi insana özgüdür. Genetik bir donanıma sahip insanoğlu; hangi dile maruz kalıyorsa yani girdileri nelerse o dili ana dili olarak edinir. Başka bir deyişle, girdilerin çeşidini bireyin çevresi belirler. Dil edinme mekanizmasıyla doğan insanın dil yetisinin özelleşmemiş ilkeleri ise Chomsky'nin “*doğuştan ilkeler*” olarak adlandırdığı ilkelerdir. Buna göre özelleşmemiş ilkelere dayanan ise evrensel dilbilgisidir (universal grammar). Özelleşmiş dilbilgisi ise bu mekanizmanın tecrübeleri sonucunda kazandığı girdiler yoluyla oluşan durumdur (Altınörs, 2012, 82-83). Chomsky'ye göre sonradan evrensel dilbilgisi olarak anılan dil edinim düzeneği, doğuştan gelen ve dile özgü olan dil edinimi yetisidir (Turan, 2012, 135). Sonuç olarak “*evrensel dilbilgisi*” terimiyle kastedilen evrenin tamamında olması gereken, olan bir dilbilgisi değil; dil yetisinin herhangi bir girdiye maruz kalmamış, özelleşmemiş hâlidir. Bu yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için Altınörs (2012, 83) bu terimin yerine tüm dillerin dilbilgisi ilkeleri anlamında felsefedeki eski bir kavram olan tümellikten gelen “tümel dilbilgisi”ni önermektedir.

Dilin bütününe oluşturan sayısız cümle dizilerinin bir dizi sınırlı biçimsel kuraldan oluştuğunu kabul eden bir dilbilgisi kuramı olan ÜDD'yi N. Chomsky 1957'de ortaya atmıştır. Chomsky üretici (generative) sözcüğüne “*dilbilgisinin bir dildeki dilbilgisine uygun tümceleri üretme gücü taşıma özelliği*” anlamını yüklemektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 254). ÜDD, bir dilin sınırlı sözcük varlığıyla dilde sınırsız sayıda cümle kurabileceğine Chomsky'nin cevabıdır (Altınörs, 2012, 83). Sonsuz sayıda cümlelerin sonlu sayıda kuralla üretilmesini açıklamayı hedefleyen ÜDD; eylem, ad gibi sınırlı sayıda simgeler kullanmaktadır. Bu simgelerle öbek kuralları yazılarak kurallı cümleler üretilmek amaçlanır (Turan, 2012, 133). ÜDD ile cümlelere açık ve iyi tanımlanmış bir şekilde yapısal açıklamalar yapan bir kurallar sistemi kastedilmektedir. Bu bağlamda, bireyin bir dilin bilgisine hâkim olabilmesi onu içselleştirmesiyle mümkündür. İçselleştirilen bilginin ortaya çıkarılması ise ÜDD ile gerçekleşir

(Chomsky, 1965, 8-9). Sonuç olarak ÜDD, evrensel dilbilgisinden farklı olarak belirli bir dilin bilgisidir (Altınörs, 2012, 83) ve doğumdan önce bunu edinmeye başlayan dil kullanıcısı bu becerisi sayesinde insan dilinin sunduğu sınırsız imkânlarla sahip olabilmektedir.

Dilbilgisinin *dönüşümsel* olması ise (transformational) derin yapıların dilbilgisel dönüşümlerle yüzey yapıya çıkmasını sağlayan işlemlerdir. Buna göre *dönüşümsel bileşen* (transformational component) bu işlemlerin bulunduğu dilbilgisi bileşenidir. Sözlüksel ve sözlüksel olmayan öğelerin derin yapı konumlarına göre cümle başına taşınabilmesi, bazı öğelerin silinebilmesi ve öğelerin birbirleriyle yer değiştirebilmesi dönüşümler sayesinde gerçekleşmektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 102).

Chomsky'nin kuramını etkileyen dile ait özelliklerle ilgili başlangıçtaki kabulleri ise şunlardır:

Bütün insanlara özgü bir yeti/beceri olan dil, basit girdilerle zengin ve karmaşık dilleri ortaya çıkarabilen eşsiz bir beceridir. İnsanların ortak biyolojik yapısı ile belirlenen dil yetisi, düşünce ve kavrayışı derin bir biçimde etkileyerek insan yapısının temel bir bölümünü oluşturur (Chomsky, 2009, 53). Dil ediniminde zihinci tutumu savunan Chomsky (Altınörs, 2012, 66), daha önceki kuramcılardan davranışçı Skinner ve bilişselci Piaget'ten farklı olarak doğuştancı görüşe sahiptir (Kerimoğlu, 2016, 68). Buna göre her insanda aynı ve evrensel olan dil yeteneğine doğuştan sahip insanoğlu dil edinim aracı-düzeneğiyle dünyaya gelir. Chomsky'ye göre (2014, 20-22) doğuştan getirilen gelişimsel özellikler deneyimle ortaya çıkmadığı gibi benzer şekilde dilin gelişimini de deneyimlere bağlamak doğru değildir. Günümüzde dil ve zihin bağlantısını açıklayan birtakım bilgiler de olduğuna göre bir dil dil yetisinin belli bir durumu olarak düşünülebilir. Öyleyse bir kişinin dili olduğunu veya bildiğini söylemek, o kişinin dil yetisinin o durumda olduğunu söylemektir. Bu anlamda edim sistemlerine talimat veren dildir.

Sonuç olarak; bir benzetmeyle açıklanacak olursa TV gibi bir dil makinesiyle (evrensel dilbilgisi) doğan insanoğlu hangi kanaldaysa, çevredeyse o dilin dilbilgisine sezgisel olarak sahiptir. Bu görüşe dil ediniminde *doğuştancılık yaklaşımı* denir (Kerimoğlu, 2016, 68).

Chomsky'e göre (2014, 22) edim sistemlerine *dilsel ifadeler* denilen bir biçimde talimatlar veren dilin her *dil ifadesi* birtakım özelliklerin toplamıdır. Dilin sonsuz sayıda ifade üreten bir sistem olması bu durumun teknik ifadesidir. Bu nedenle de bir dilin kuramına *üretici dilbilgisi* denir.

Başta Descartes ve Port-Royal okuluna bağlı olanlar olmak üzere dil yetisini zihin merkezli ele alan düşünürlerden etkilenen (Altınörs, 2012, 66) Chomsky'ye göre insan dilinin özellikleri arasında davranışçıların savunduğunun aksine uyarandan bağımsızlık, yaratıcılık, sınırsızlık ile tutarlılık ve duruma uygunluk özellikleri bulunmaktadır. Chomsky'e göre (2001, 29) herhangi bir dilin kullanımı sırasındaki üretimler, geçmişteki kullanım örneklerine söylem ve yapı olarak benzemediği için tamamen yenidir. Bu yüzden dil kullanımı yaratıcıdır. Ayrıca bir kişinin hiçbir zorluk çekmeden anlayabileceği cümlelerin sayısı ve yapısı ise sayılamayacak kadar çoktur. İşte bu anlamda dil kullanımı yenilikçidir.

Ayrıca geleneksel dilbilim kuramlarıyla bütün dillerin ortak özelliklerinden birinin dilin *yaratıcı* yönü olduğu açıkça anlaşılmıştır. Bu nedenle dilin temel bir özelliği de birçok düşünceyi sınırsız olarak ifade etmek ve belirsiz bir dizi yeni duruma uygun şekilde tepki vermek için araçlar sağlamaktır. O hâlde belirli bir dilin dilbilgisi, dilin yaratıcı yönünü ve köklü düzenlerini ifade eden evrensel bir dilbilgisi ile desteklenecektir. Ayrıca bir dilin dilbilgisi sadece evrensel bir dilbilgisi ile desteklendiğinde konuşmacı ve dinleyicinin yeterliliğinin tam bir açıklamasını sağlar (Chomsky, 1965, 6). Chomsky'nin derinlemesine tartışarak açıklık getirdiği dilin yaratıcı ve sınırsız olduğu düşüncesi, üretici dilbilgisi anlayışının doğmasına kaynaklık etmiştir.

Kapsamı bakımından sınırsız ve yenilikçi olan dil kullanımı, her türlü uyaranın denetiminden de bağımsızdır. Uyarandan bu bağımsızlığı sayesinde bir dili; her zekâ seviyesinden insan rahatlıkla kullanabilir. Ancak bir dilin uyarın denetiminden bağımsızlığı ve sınırsızlığı mekanik özellikler olduğu için Descartesçi irdelemeler; dil kullanımının üçüncü özelliği olan tutarlılık ve duruma uygunluk özelliğini de vurgulamaktadır. Bu özellikler bağlamında dil kullanımı, bir delinin garip konuşmalarından ya da rastgele ögeli bir bilgisayarın çıktısından ayırabilir (Chomsky, 2001, 30).

Çalışmanın bundan sonrasında kuramın edinç ve edim, dilbilgisel olan ve dilbilgisel olmayan, derin yapı ve yüzey yapı, yeniden yazım kuralları, öbek yapı, dönüşüm vb. gibi temel kavramlarından söz edilecektir.

2.3.1 Edinç ve Edim

Chomsky'e göre (1965, 4-5) bir dilin dilbilgisi, ideal konuşmacı ve dinleyicinin içsel yeterliliğinin bir tanımı olarak görülür. Tamamen yeterli bir dilbilgisi, sonsuz cümle aralığının her birine bu cümleleri ideal konuşmacının nasıl anladığını gösteren yapısal bir açıklama atamalıdır. Bu, betimleyici dilbilimin geleneksel sorunudur ve geleneksel gramerler; cümlelerin yapısal tanımları hakkında zengin bilgiler vermektedir. Bununla birlikte açık olduğu gibi geleneksel dilbilgileri, ilgilendikleri dilin temel düzenliliklerinin birçoğunu açıklamaması bakımından yetersizdir. Gerçek dilbilimsel performansı incelemek için konuşmacı ile dinleyicinin edincinin altında yatan çeşitli faktörlerin etkileşimini düşünmeliyiz. Bu bağlamda, dil çalışması diğer karmaşık olayların deneysel incelemesinden farklı değildir.

Chomsky'nin ideal konuşmacıdan kastettiği bütün konuşmacıların bir bileşkesidir. Buna göre ideal konuşmacının ürettiği bir cümle kimsenin itiraz edemeyeceği kadar dilsel, anlaşılır ve düzgündür (Uzun, 2000, 5).

Bu bağlamda Chomsky, F. de Saussure'ün dil ve söz ayrımı (language-parole) gibi edinç (competence) ve edim (performance) ayrımı yapmaktadır. Ona göre dil incelemeleri ögelerin sistematik bir incelemesinden ziyade edince yönelmelidir (1965, 4). Bu nedenle Chomsky edinç ve edim arasında temel bir ayrım yapmaktadır.

Chomsky'nin kendi dilinden edinç (competence), konuşmacı veya dinleyicinin dilinin bilgisidir. Edim (performance) ise dilin somut durumlarda gerçek kullanımıdır. Dilbilimcinin yanı sıra dili öğrenen çocuk için esas sorun; performans verilerinden konuşmacı veya dinleyicinin yönettiği ve gerçek performansta kullandığı temel kurallar sistemini belirlemektir. Bu nedenle teknik anlamda dilbilimsel kuram zihinseldir çünkü gerçek davranışın altında yatan zihinsel bir gerçekliği keşfetmekle ilgilidir (1965, 4).

Dil kullanıcısının bütün dilsel faaliyetlerini kapsayan ve konuşanın dil kullanımına yönelik becerilerinin toplamı olan edim düzleminde (Uzun, 2000, 5) konuşan veya yazan kişi zihnindeki dilinin bilgisiyle edim ortaya koymuş olur (Kerimoğlu, 2016, 70). Edimsel faaliyetleri temellendiren zihinsel gerçekliği içeren edinç düzlemi ise bilginin ideal düzlemidir. Bu nedenle edinç, edimselliği üreten mekanizmaya gönderimde bulunmaktadır (Uzun, 2000, 5). Kendi dilinin bilgisine, beyne depolanmış kurallarına sezgisel olarak sahip olan dil kullanıcısı; bu bilgi sayesinde yeni cümleler üretebilir ve yeni cümleleri anlayabilir. Özetle; zihinde yer alan, doğuştan gelen bir dilin bilgisine ait kurallarla her cümleyi anlama ve yeni cümle üretme yetisine edinç denir (Kerimoğlu, 2016, 70).

2.3.2 Dilbilgisel Olan ve Dilbilgisel Olmayan

Chomsky (2002, 15-16) kuramında dilbilgisel dizileri dilbilgisel olmayanlardan ayırmadaki ölçütleri tartışmıştır. Bu soruya tam bir cevap veremese de bununla ilgili bazı cevapları bulunmaktadır. İlk olarak, dilbilgisi cümleleri dilbilimcinin kendi saha çalışmasından elde ettiği herhangi bir bütünce ile tanımlanamaz çünkü bir dilin herhangi bir dilbilgisi, gözlemlenen dilsel ifadelerin sınırlı ve rastgele bir şekilde oluşan bir bütüncesini yansıtacaktır. Bu doğrultuda bir dilbilgisi; dil yoluyla sınırlı ve rastgele bir deneyim temelinde sınırsız sayıda yeni cümle üretebilen veya anlayabilen konuşmacının davranışını yansıtır. Bu sebeple “dilbilgisel” kavramının herhangi bir açıklamasının dilsel davranışın bu temel yönü için bir açıklama sunduğu düşünülebilir.

Belirli bir dilsel ifadenin, dile ait olup olmaması bakımından bir dilbilgisi kuramı karşısındaki konumu, dilbilgisine, bir dilin yapısına uygun olma durumu *dilbilgiselliktir* (grammaticality) (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 91). Anlamdan bağımsız olan bu kavram, dilbilgisinin edinç düzlemiyle ilgilidir. Chomsky’ye göre (2002, 16) “dilbilgisel” kavramı hiçbir şekilde “anlamla” veya herhangi bir anlamdaki “anlamla” tanımlanamaz.

Chomsky’ye göre (2002, 16) aşağıda yer alan (1) ve (2) numaralı cümleler eşit derecede saçmadır, ancak herhangi bir İngilizce konuşanı sadece ilkinin dilbilgisel olduğunu kabul edecektir.

(1) Colorless green ideas sleep furiously. (Renksiz yeşil fikirler öfkeyle uyur.)

(2) Furiously sleep ideas green colorless. (Öfkeyle uyku fikirleri yeşil renksiz.)

Benzer şekilde (3) ile (5) veya (4) ile (6)'yı tercih etmek için anlamsal bir neden yoktur ancak sadece (3) ve (4) İngilizce dilbilgisi cümleleridir.

(3) have you a book on modern music?

(4) the book seems interesting.

(5) read you a book on modern music?

(6) the child seems sleeping.

Bu tür örnekler, dilbilgiselliğin anlamsal temelli bir tanımına ilişkin herhangi bir araştırmanın boşuna olacağını göstermektedir.

Chomsky (1965, 11) kuramında yer verdiği kabul edilebilir (acceptability) kavramının *dilbilgisel* kavramı ile karıştırılmamasını vurgulamıştır. Kabul edilebilirlik edim düzeyine ait bir kavram iken dilbilgisellik edinç düzeyine aittir. Kabul edilebilirlik gibi dilbilgisellik de şüphesiz bir derece meselesidir, ayrıca dilbilgisellik ve kabul edilebilirlik ölçekleri çakışmaz. Dilbilgisellik, kabul edilebilirliği belirlemek için etkileşime giren birçok faktörden sadece biridir. Kabul edilemez cümleleri sadece dilbilgisellik kavramıyla açıklamak mümkün değildir.

Eğer bir cümle anlam ve dilbilgiselliğe göre doğru ise kabul edilebilir bir cümledir. Dil kullanıcısı sezgisel dilbilgisiyle, yani edinciyle cümleleri buna göre sınıflayarak bir kısmını sıkıntı yaşamadan anlar ve üretirken bazılarını az anlar veya hiç anlayamaz. Kullanıcının edincinin anlam ve dilbilgisel olarak yanlış bulduğu cümleler kabul edilemez olacaktır (Kerimoğlu, 2016, 71).

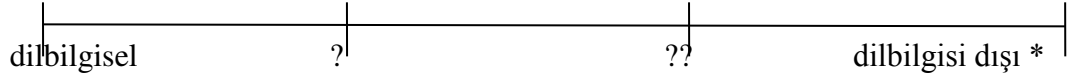
Cümlelerin dilbilgisellik derecesi dilbilgisel olandan olmayana doğru bir ölçekle gösterilebilir (Kayabaşı, 2018, 278). Buna göre a ile d aralığındaki cümleler bu ölçeğe aşağıdaki gibi yerleştirilmiştir (Kayabaşı, 2018, 278):

a. dilbilgisel cümle

b. ? daha az düzgün cümle

c. ?? daha az bozuk cümle

d. * bozuk cümle



Şekil 2.5. Dilbilgisellik Ölçeği

2.3.3 Derin Yapı ve Yüzey Yapı

Betimleme geleneğine bilinçli bir karşı çıkış olarak, üretici dilbilgisine çok benzer biçimde, 17. yüzyıl düşünce ortamında felsefi dilbilgisi gelişmiştir. 1660 Felsefi Dilbilgisi geleneğini başlatan Port-Royal Grammar’i adlı eserin yeniliklerinden birisi, bir dilbilgisi birimi olarak söz öbeği kavramının önemini belirlemiş olmasıdır. Port-Royal’ın Descartesçi kuramında söz öbeği; karmaşık bir idenin, cümle de bir dizi söz öbeğinin karşılığıdır. Buna göre “Görünmez Tanrı görünen dünyayı yarattı.” klasik örnek cümlesinde “görünmez Tanrı” özne, “görünen dünyayı yarattı” yüklemidir; “yarattı” eylemi “görünen dünya” karmaşık idesini içerir. Port-Royal Grammar’i de böyle bir çözümlemenin yetersizliğinin farkındadır. Bu kurama göre ise dilin fiziksel yanını, yani sesi yüzey yapı karşılar. Yüzey yapıyla gösterge üretildiğinde sadece sesle ilgili değil, anlamla da ilgili olan derin yapı denilen yapıyı karşılayan zihinsel bir çözümleme ortaya çıkmaktadır. Buna göre yukarıda verilen örneğin derin yapısı; “Tanrının görünmez olduğu”, “dünyayı onun yarattığı” ve “dünyanın görülebilir olduğu” önermelerinden oluşan bir dizgeden meydana gelmektedir (Chomsky, 2001, 34-35).

Sonuç olarak, Chomsky’ye göre (1965, 16) bir dilbilgisinin sözdizimsel bileşeni; her cümle için sesbilimsel (fonetik) yorumunu ortaya çıkaran bir yüzey yapı ve anlamsal yorumunu ortaya çıkaran bir derin yapıdan meydana gelmektedir. Bunlardan yüzey yapıyı sesbilimsel bileşen yorumlarken derin yapıyı anlamsal bileşen yorumlamaktadır.

Her dil belirli bir ses ve anlam bağlantısı olarak düşünülebilir ve bu bağlantı derin yapı ile yüzey yapı arasında köprü oluşturan birtakım dilbilgisel dönüşümlerle sağlanır. Bu bağlamda her dil, derin yapı ile yüzey yapıyı ve bunların arasındaki dönüşüm bağlantısını tanımlayarak dilin yaratıcılığı temelinde sonsuz bir alanında üretim yapmaktadır. Yani W. von Humboldt’un 1830’larda

dediği gibi bir dil kullanıcısı sınırlı dilbilgisi araçlarını sınırsız bir şekilde kullanır. Öyleyse Humboldt'un dilbilgisi; sınırsız sayıda derin-yüzey yapı üretip bunları sınırlı ve uygun biçimde birbiriyle bağlayan bir kurallar dizgesine sahip olmak zorundadır. Bunlara ek olarak bu soyut yapıları; evrensel sesbilgisi ile evrensel anlambilimdeki ses ve anlam tasarımlarına bağlayan birtakım kurallar olmalıdır (Chomsky, 2001, 36).

2.3.4 Yeniden Yazım Kuralları, Öbek Yapı, Dönüşümler

Chomsky işlevselcilerin aksine kuramında bir bütünceden yararlanmaz, tamamen ana dili konuşucusunun sezgisine dayalı örneklerden hareket eder. Ona göre ele alacağı örneği bir konuşucu kabul edilebilir buluyorsa bu yeterlidir (Kerimoğlu, 2016, 74). Bu sebeple işlevselci yaklaşımı benimseyenler, Chomsky'yi kendi varsayımlarına uygun örnekler seçmekle eleştirmişlerdir.

Cümleyi merkeze alıp cümleden en küçük birimlere inen Chomsky, genelden özele doğru giden cümle, öbek ve sözcük biçimindeki sıralamayı takip ederek en son ulama kadar cümleyi parçalar. Yeniden yazma (rewriting) işlemi cümleyi oluşturan bütün kuruculara sırayla uygulanarak en küçük ulamlar (isim, sıfat, eylem vb.) ortaya çıkarılır (Kerimoğlu, 2016, 74).

Öbek, birbirine yakın olan ögeler arasındaki bütünlüktür (Uzun, 2000, 18). Bir dilin sözdiziminin en temel ögeleri olan öbek yapılar (phrase structure) (Turan, 2012, 155), kuramın dayanaklarından birini oluşturur (Kerimoğlu, 2016, 75). ED'nin kurucu kurallarından olan öbek yapı kuralları (Turan, 2012, 155), konuşucuların sözcükleri ayırma, bunların ulamlarını bilme, sözcükler arasındaki öbek ilişkilerini bilme gibi cümle yapısı bilgilerine dayanan ve cümle üreten kurallardır (Uzun, 2000, 15). Cümleyi meydana getiren ögeleri ayrıştırarak cümle ögelerinin çözümlenmesine olanak sağlayan (Turan, 2012, 155) her öbek yapının bir yönetici görevinde başı (head) bulunmaktadır ve başın sözcük türü öbeğin türünü belirlemektedir (Kerimoğlu, 2016; Turan, 2012).

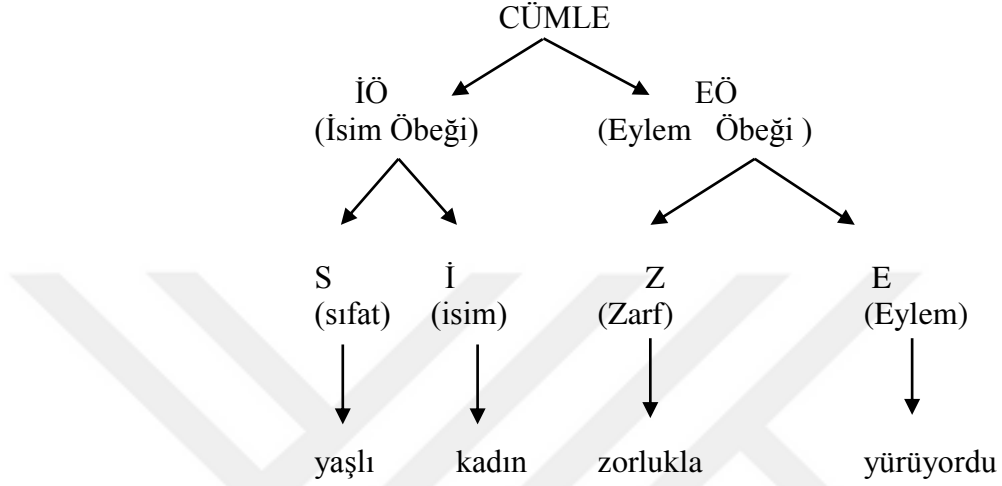
“Yaşlı kadın zorlukla yürüyordu.” cümlesindeki ulamsal kurallar şöyle gösterilir:

$$C \rightarrow \text{İÖ} + \text{EÖ}$$

$$\text{İÖ} \rightarrow S + \text{İ}$$

$$\text{EÖ} \rightarrow Z + E$$

Cümledeki bu ilişkiler ağaç diyagramla şu şekilde ifade edilir:



Şekil 2.6. Ağaç Şema Gösterimi (Chomsky, 1957'den uyarlanmıştır.)

Yüzey yapı ile ilgili olan yeniden yazım, öbek yapı, baş, ulamsal kurallar gibi özelliklerin amacı ED'nin temel varsayımı olan sınırlı yapıyla sınırsız üretme özelliğini açıklamaktır (Kerimoğlu, 2016, 76).

Kuramdaki zihinde bulunan bilginin çeşitli işlemlerden geçerek sunulmasını açıklayan dönüşüm (transformation) kavramıyla ise bütün dillerin cümle üretimleri gösterilmeye çalışılarak derin yapıdaki bilginin yüzey yapıya çıkma şekilleri belirlenir (Kerimoğlu, 2016, 77). Dönüşüm kuralları ile cümledeki öğelerin yerini değiştirme, yerine başkasını koyma, öge silme, öge ekleme, adlaştırma gibi işlemlere dayanarak yeni cümleler üretilir (Uzun, 2000, 15).

Üretken bir dilbilgisinin sözdizimsel bileşeni dönüşümsel bir alt bileşen içerir. Dönüşümsel bileşen, yüzey yapı ile onun temelinden bir cümle üretmekle ilgilidir. Bir bilginin derin yapıdaki biçimine çekirdek cümle (kernel sentence) denir (Chomsky, 1965, 17). Çekirdek cümleden dönüşüm işlemleriyle türemiş cümle denen yeni cümleler üretilir. Bir örnekle açıklamak gerekirse;

1. Ayşe yemeği yaptı. (çekirdek cümle)

2. Yemek Ayşe tarafından yapıldı.
3. Ayşe yemek yapmadı. (ekleme)
4. Yemeği Ayşe yaptı. (değiştirme)
5. Ayşe yemek yaptı. (silme)
6. Ayşe'nin yemek yaptığını biliyorum. (adlaştırma)

2.3.5 Yönetme ve Bağlama Kuramı

Chomsky ilk baskısı 1981 yılında yayımlanan “*Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*” adlı eserinde ilkeler ve değiştirgenler modelinin en önemli kuramı olan YBK’yi ve kuramın temel kavramlarından yönetim (government), soyut vaka (abstract case), bağlama (binding) ve diğer kavramları tanıtır ve tartışmıştır (Chomsky, 1988, 1-2).

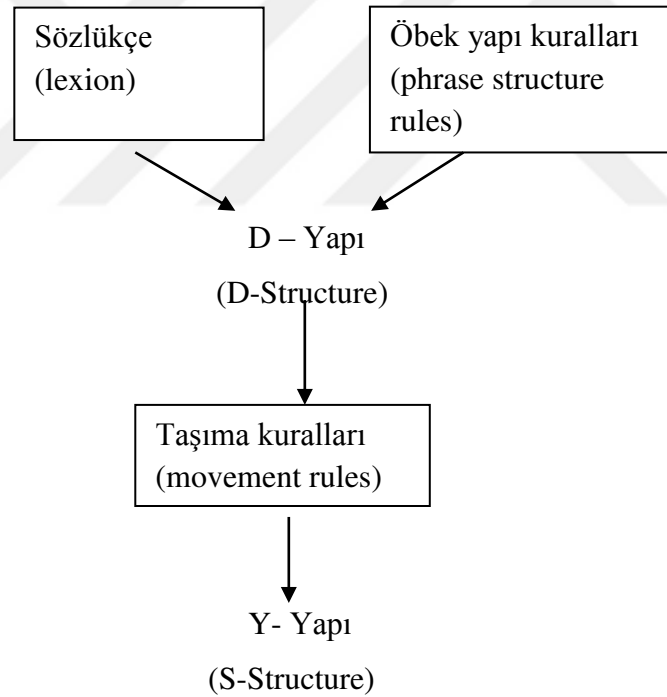
Chomsky’ye göre (1988, 2) dilbilimin sağlaması gereken şey, özel ve evrensel dilbilgisinin soyut bir temsilidir. Bu tür bir yaklaşım, dilbilgisinin sözdizimsel bileşeninin fonetik formda ve mantıksal formda temsil edilen sonsuz soyut yapıları oluşturduğunu varsayar. Bu nedenle ED kuramı en azından Y-yapı, sesbilgisel biçim, mantıksal biçim olmak üzere üç temsil sistemi ile Y-yapıları üreten sözdizimsel bileşenin kuralları, sesbilgisel biçim kuralları bileşenlerinin Y-yapılarının sesbilgisel biçime eşlenmesi ve mantıksal biçim bileşenlerinin Y-yapılarının mantıksal biçime eşlenmesi kuralları olmak üzere üç kural sisteminin özelliklerini belirtmelidir (Chomsky, 1988, 4).

Chomsky’ye göre (1988, 5) ED, çeşitli açılardan düşünülebilen etkileşimli alt sistemlerden oluşur. Bir bakış açısına göre bunlar, dilbilgisi kural sisteminin çeşitli alt bileşenleridir. Chomsky (1988, 5) YBK’nin alt bileşenlerinin aşağıdakiler olduğunu varsaymıştır:

- (i) sözlükçe (lexicon)
- (ii) sözdizimi (syntax)
 - (a) kategorik bileşen (categorical component)
 - (b) dönüşümsel bileşen (transformational component)
- (iii) sesbilgisel biçim (PF-component)
- (iv) mantıksal biçim (LF-component)

Sözlüksel giriş şeklindeki dilin sözcükleri hakkında kendine özgü bütün bilgileri depolayan (Cook ve Newson, 2007, 61) sözlükçe; her sözsel ögenin soyut morfo-fonolojik yapısını, kategorik özellikleri ve bağlamsal özellikleri de dâhil olmak üzere sözdizimsel özelliklerini belirtir. Kategorik bileşenin kuralları çeşitli X-bar teorisini karşılar. Sözlükçe ve kategorik bileşen, temeli oluşturur. Temel kurallar, sözlüksel öğelerin, özellik yapılarına uygun olarak kategorik bileşen tarafından üretilen yapılara eklenmesi yoluyla derin yapıları (D-yapı) oluşturur. Bunlar, öncülleriyle birlikte izler bırakarak α -taşı kuralı ile Y-yapısına eşlenir; bu kural dönüşümsel bileşeni (iib) oluşturur ve ayrıca sesbilgisel biçim ve mantıksal biçim bileşenlerinde de görülebilir. Böylece sözdizimi, sırasıyla sesbilgisel biçim ve mantıksal biçimin bileşenleri tarafından Y-yapıları üretir (Chomsky, 1988, 5).

Kuramın gösterimi, D-yapı ile Y-yapı ilişkisini taşıma yoluyla birleştiren dilbilgisinin temel şekli aşağıdaki gibidir (Cook ve Newson, 2007, 6):



Şekil 2.7. 1980 ve 1990’daki Dilbilgisinin Temel Şekli (Cook ve Newson, 2007, 62)

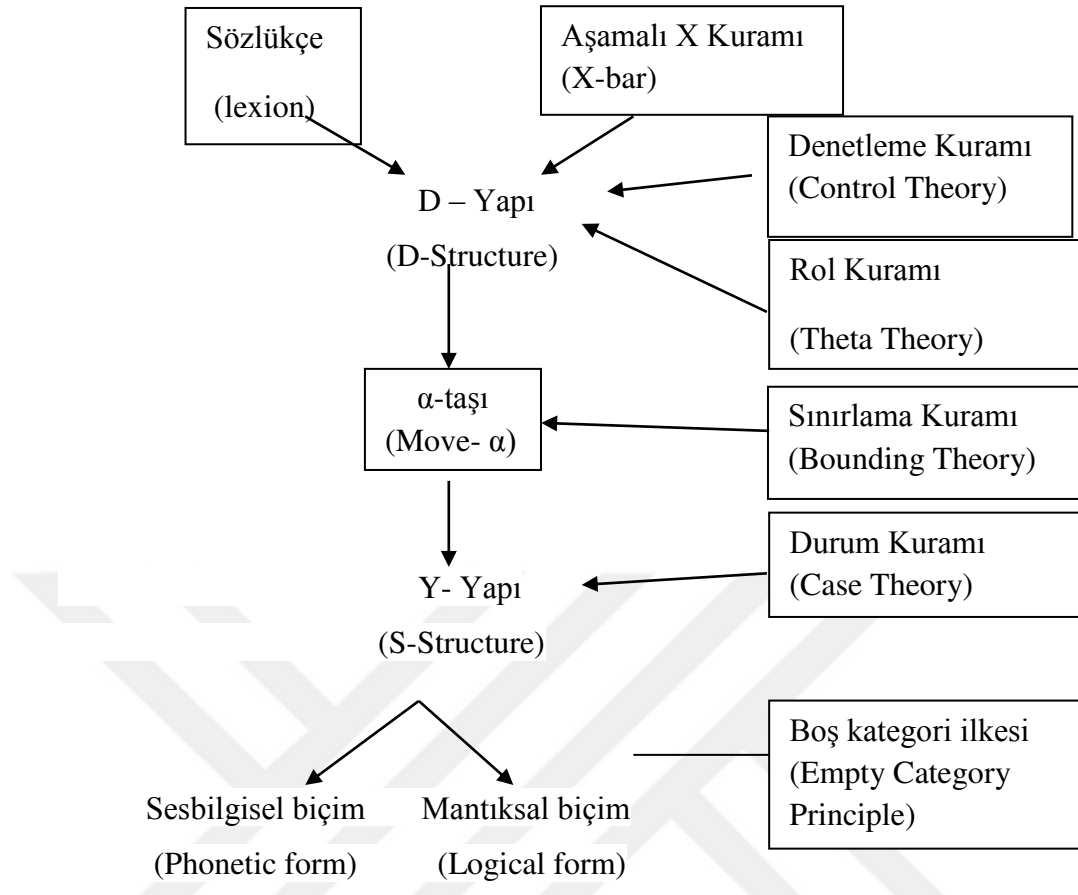
Bir dilin bütün sözcükleriyle sözcüklerin ses, yapı ve anlam özelliklerini kapsayan arşive *sözlükçe* denir. Ayrıca sözlükçe ana dili kullanıcısının zihnindeki

sözcüklerin tamamı ve bunlarla ilgili bilgisidir (Turan, 2012, 143). Öbek yapı kuralları, temel yapıları oluşturmak için sözcüksel unsurları birleştirirken yapılarda öğeleri değiştiren ise taşıma kurallarıdır (yer değiştirme) (Cook ve Newson, 2007, 61).

YBK’de ilk kez ED’nin sistemlerine yönelik araştırma ilerledikçe genişleyen oldukça karmaşık bir dilsel alan üzerinde genel özelliklere sahip gibi görünen çeşitli kuramlar vardır. Bu nispeten yeni ve oldukça önemli bir şeydir (Chomsky, 1988, 4). İlkelerin alt sistemleri aşağıdakileri içerir (Chomsky, 1988, 5):

- (i) sınırlama kuramı
- (ii) yönetim kuramı
- (iii) rol kuramı
- (iv) bağlama kuramı
- (v) durum kuramı
- (vi) denetleme kuramı

Sınırlama kuramı, belirli süreçler ve ilgili öğeler üzerinde yerellik koşulları ortaya koymaktadır. Yönetim kuramının merkezî kavramı, bir yapının başı ile ona bağlı ümlar arasındaki ilişkidir. Rol kuramı, eylem konusu vb. gibi tematik rollerin atanmasıyla ilgilidir. BK; göndergelerin, adılların, isimlerin ve değişkenlerin olası öncüllerle ilişkileri ile ilgilidir. Durum kuramı soyut vaka tayini ve morfolojinin gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Denetleme kuramı, soyut zamirsel ögenin gönderme potansiyelini belirler (Chomsky, 1988, 5-6). YBK şekilde de görüldüğü üzere modül denen alt kuramlardan oluşmaktadır.



Şekil 2. 8. Mantıksal ve Sesbilimsel Biçim Ekli YBK (Cook ve Newson, 2007, 181)

Dilbilgisinin bu basit modeli, 1980’lerdeki gelişimi sırasında dilbilim alanına derin bir etkiye bulunur. Özellikle Şekil 2.8’de gösterilen modül (module) olarak bilinen ve YBK’de önemli bir rol oynayan kuramlar bulunmaktadır (Cook ve Newson, 2007, 62).

ED’de ilkeler ve değiştirgenler olmak üzere iki önemli kavram vardır. *İlke* (principle) her dilde bulunan ortak özelliklere denir. Dillerin birbirlerinden farklı davranış sergilediği yapısal özellik olan *değiştirgen* (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) ise (parameter) diller arasındaki farklılıklara denir (Turan, 2012, 136). İlke bütün dillerdeki ortak çerçeveyi belirlerken değiştirgen ise ilkelerin yürütülmesi esnasında ortaya çıkan farklılıkları belirler (Kerimoğlu, 2016, 81). Herhangi bir dilde kuralsız yapı olmadığı anlamına gelen *kural güdümlü yapı* ilkesi, herhangi bir yapının içinde aynı yapının bulunması anlamına gelen *özyineleme* ilkesi, bir

cümlelerin başka bir cümle içinde yer alabilmesi anlamında *içe yerleştirme ilkesi* diller arasındaki ilkelere örnektir. Bunların dışında *yansıtma, yandaşlık, adıl dışlama, bağlama* ilkeleri gibi çok sayıda ilke bulunmaktadır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Her dilde bir cümledeki öğelerin dizilişinin farklılığı *sözdizimi* değiştirgenine, gizli özne kullanımının ortak olmaması ise *adıl düşürme* değiştirgenine örnektir (Turan, 2012, 136).

2.3.5.1 Yönetme Kuramı (Government Theory)

YK'nin (YK) merkezî kavramı, bir yapının başı ile ona bağlı ümlar arasındaki ilişkidir. Kuram, olayların yapıcısı vb. gibi tematik rollerin atanmasıyla ilgilidir (Chomsky, 1988, 5). Herhangi bir yapıda yönetici olan öge, yapıdaki diğer öğeleri yöneterek onların birtakım roller üstlenmesini sağlamaktadır (Kerimoğlu, 2016, 85). Yönetim; ÜDD'nin YBK'de bir başın yöneticiliğindeki yapının diğer öğelerle ilişkisidir. Baş konumunda olan yöneten, diğer öğeler ise yönetilendir. ÜDD'de yönetim tanımına göre yönetilene k-buyuran ögeye *yöneten* (governer); yönetenin k-buyurduğu ögeye *yönetilen* (governed) denir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 274).

2.3.5.1.1 Öbek Yapılar: Baş, Tümluç, Eklenti

Çok temel bir sözdizim ögesi olan öbek (Chomsky, 2014, 38) birbirine yakın birden fazla sözlüksel ögeyle kurulan bütünlüktür (Uzun, 2000, 18) ve bütün öbek yapılar, baş unsur ve tamlayıcılarını yapısında barındırır (Hirik, 2020, 22). Cümle içerisinde yüklem, özne, nesne vb. gibi işlevlerde bulunan en az bir ya da daha fazla sözcük içeren öge öbektir (Turan, 2012, 152). Çok temel bir sözdizim ögesi olarak düşünülen öbekler (Chomsky, 2014, 38) başlarının yansımaları olarak görülür (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Bir öbeğin öbek kurucusu olup baş olarak adlandırılan sözcük; hem anlam hem de yapı olarak öbekteki en merkezî ve en önemli sözcüktür (Turan, 2012, 152).

Hintçe gibi başın tümleyenlerden önce geldiği diller, başın öne gittiği dillerdir. Türkçe gibi tümleyenlerin baş unsurdan önce geldiği diller ise başın sona gittiği dillerdir (Chomsky, 2014). Buna göre bütün diller, ön başlı ve son başlı diller olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. Bu sınıflama baş unsur işlevini görmekte olan ulamın öbek içinde ilk konumda veya son konumda olmasına bağlıdır. ED’de buna *baş değiştirgeni* denmektedir. Türkçede baş her zaman sonda olduğu için dilimiz baş sonlu bir dildir çünkü söz gelimi; eylem cümlesinin sonundadır, ilgeçler tümleçlerinden sonra gelir, sıfatlar isimlerinden önce gelir. Türkçede eylem cümlesinin sonunda konumlandığı için aynı zamanda eylem sonludur. Yani soldan dallanan bir dil olan Türkçe baş ve eylem sonlu bir dildir. İngilizce ise Türkçenin aksine ön başlı bir dil özelliğine sahiptir (Hirik, 2020; İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011; Uzun, 2000).

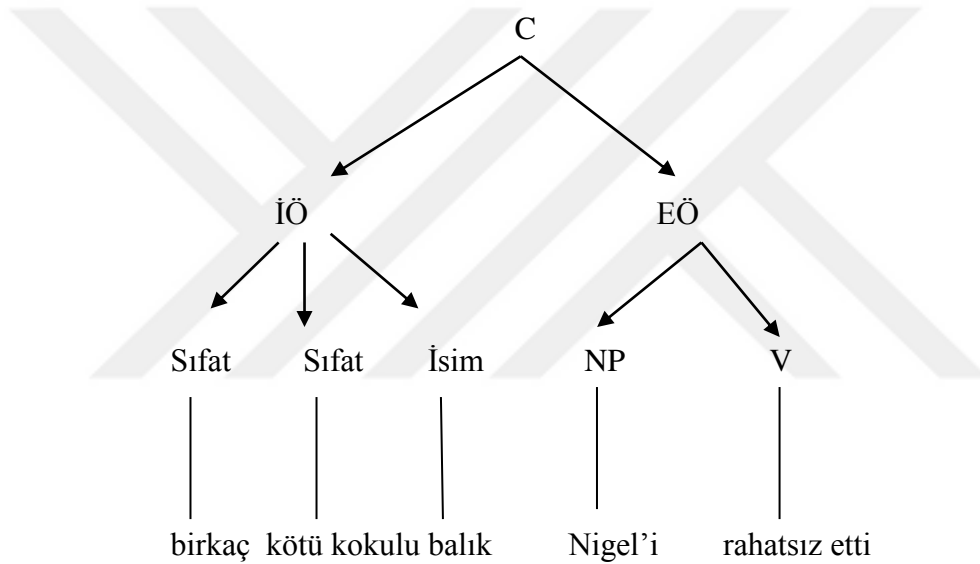
YBK’ye göre ana cümlecikler, eş bağımlı ve yan tümceler, öbekler ve tekil kelimelerin (Kerem ya da ben, sen, o gibi) hepsi bir tür öbeğdir; ayrıca adıl da bir öbek türüdür (Chomsky, 2014, 38). ÜDD’de Aşamalı-X Çizelgesine göre X_0 konumundaki ulam; örneğin *telefonun yeni kamera özellikleri* öbeğinde *özellikler*, öbeğe ulamsal özelliği isimle birlikte diğer bütün özelliklerini (örn. [+çoğul]) aktarması bakımından öbeğin başıdır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Sözdizimde bir öbeğin niteliğini belirleyen kurucu, baştır (head) (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Baş olan yöneticinin ulamı yönettiği öğelerin ulamı üzerinde buyurucu bir etki bırakır (Kerimoğlu, 2016, 85). Bütün öbek yapılarda yönetici işlevi gören baş unsur; öbeğe katılan unsurları yönetip sayılarını, morfolojik ve sözdizimsel bağlanma biçimlerini atayarak bir cümledeki tamlayıcıların zorunlu ve seçimlik olmasını tayin eder (Hirik, 2020, 25). Başın sözcük türü öbeğin de türünü belirlemektedir.

Tablo 2. 4. Öbek türleri

Örnek	Baş	Öbek
pahalı araba	araba	ad öbeği
yavaş gitti	gitti	eylem öbeği
senin kadar	kadar	ilgeç öbeği
gayet güzel	güzel	sıfat öbeği
çok yavaşça	yavaşça	zarf öbeği

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Türkçede baş ulamının konumu öbeğin sonundadır ve başın ulamı neyse öbek ona göre ad, eylem, sıfat vb. şekilde adlandırılmaktadır.

Her cümleinin mutlak kurucu unsurları ve yardımcı unsurları bulunmaktadır (Hirik, 2020, 23). Daha küçük parçalardan oluşan sözdizimi parçalarına *kurucu (constituent)* denir. Örneğin, *birkaç kötü kokulu balık*; bir belirleyici, bir sıfat ve bir isimden oluşan bir isim öbeğidir (noun phrase). Başka bir kurucu ise (genellikle bir eylem ve başka öğeler içeren bir öbek) *Nigel'i rahatsız etti* eylem öbeğidir. Bu iki kurucuyu birleştirerek minimal kurucu yapısı aşağıda gösterilen bir cümle elde edebiliriz (Sells, 1985, 9-10).



Şekil 2.9. Ağaç Şemada Cümle Gösterimi

Yukarıdaki ağaç yapısında görüldüğü gibi cümle; ad ve eylem öbeği olmak üzere iki kurucu öbektir. Özne işlevi olan ad öbeği belirleyici, sıfat ve isim olmak üzere üç farklı sözcük ulamından oluşan bir öbektir ve balık sözcüğü baş olduğu için ad öbeği şeklinde adlandırılmıştır. Eylem öbeği ise bir isim öbeği ve bir eylem öbeğinden oluşmuştur. Eylem öbeğinde yer alan, tek sözcükten oluşan baş “Nigel’i” ad öbeği ise nesne işlevlidir.

Chomsky’ye göre bir ad öbeğiyle (AÖ) eylem öbeğinden (EÖ) meydana gelen bir cümlede (Sells, 1985: 10) zorunlu ve seçimlik öğeler bulunmaktadır. Eylemle görünmesi zorunlu olan tümleç zorunlu, böyle bir zorunluluk

taşımayanlar ise seçimlidir (Uzun, 2000, 21). Baş olan bir sözcük öbek oluşturmak için tümleş veya eklenti alabilmektedir (Turan, 2012, 152). Başka bir deyişle tamlayıcıların bazıları zorunlu olarak öbekte bulunurken bazıları ise seçimlik olarak öbeğin kuruluşuna katkı vermektedir (Hirik, 2020, 25).

Dilbilgisel işlev çözümlemelerinde cümle ya da cümleciğin belli başlı kurucu öğelerinden birisi olan *tümleş* (*complement*) (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) bir öbekte başın yan ulamladığı zorunlu ögedir (Turan, 2012, 152). Geçişli eylemlerin istediği nesneler, Kalemı kırdım/Çiçek topladık gibi, birer tümleşdir. “Ver-, bildir-” gibi bazı eylemler ise, Kitabı arkadaşına verdim/Konuyu patrona bildirdim gibi, çift tümleşlidir.

Kendilerini yöneten başların niteliğine bağılı olarak tümleşler; eylem, ilgeç ve ad tümleşleri olarak işlev yapar ve bütün sözcük ulamları sözdizimsel yapıda tümleş alabilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 246). Tümleşler sözdizimsel yapıda cümlelerin kurallı ve dilbilgisel olması için zorunlu öğelerdir.

Bir cümlede yapı bakımından zorunlu olmayan, seçimlik ikincil öge olan *eklenti* (*adjunct*) (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) cümleden atıldığı zaman herhangi bir sorun oluşmaz çünkü eklenti dilbilgisel bir cümle kurmak için bulunması zorunlu olmayan bir ögedir (Turan, 2012, 153). Sözelimi; “Annem yarın Kastamonu’ya gidecek.” cümlesinde zaman bildiren yarın sözcüğü bir eklentidir ve cümleden atılsa bile cümle dilbilgisi dışı olmaz.

Tablo 2.5. Tümleş ve eklenti örnekleri (Turan, 2012)

Tümleş-Baş	Eklenti-Baş
paraya düşkün	çok zeki
şii okudu	aceleyle çıktı
çocuk gibi	siyah araba
senin için	güzelce yedi

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi baş, tümleşe ad durumu verebilirken eklenti-baş ilişkisinde böyle bir durum yoktur. Baş, tümleşci yönettiği için tümleş ile baş arasında bulunan ilişki, eklenti-baş ilişkisine göre daha yakındır. Başka bir deyişle tümleşle baş arasında anlam ve yapı olarak da bağlantı bulunmaktadır. Bu nedenle tümleş cümleden çıkarıldığında cümlelerin anlamı tamamen değişir ya da cümle dilbilgisi dışı olur (Turan, 2012, 153).

Bir cümlede öbeğin yöneticisi olan baş unsur olan yüklem, zorunlu ve seçimlik ögeleri belirlemektedir (Hirik, 2017). Buna göre zorunlu tümleş ve seçimlik eklenti arasındaki farklar şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 2.6. Tümleş ile eklenti arasındaki farklar (Turan, 2012)

Tümleş	Eklenti
Sözlükçedeki özelliklerinden dolayı başın seçtiği zorunlu öge tümleştiir.	Eklenti; zorunlu değil, seçimliktir.
Baş, tümleşci yöneterek ona ad durumu verir.	Baş ile eklenti arasında yönetim ilişkisi yoktur.
Tümleş cümleden çıkarıldığında cümleinin anlamı tamamen değişir ya da cümle dilbilgisi dışı olur.	Eklenti cümleden çıkarıldığında cümlede veya öbekte herhangi bir sorun oluşmaz.

Chomsky'nin YBK'sine göre (1981) her öbeğin kendi içinde bir yönetim şeması vardır ve başlar tümleşlerini yönetir. Ayrıca bütün tümleşler; eylem öbeğine bağlıdır, bu nedenle eylem öbeğinin içinde yer alır (Erkman-Akerson, 2000, 51-52).

Tablo 2.7. Yanılamlama özelliklerine göre eylemler (Turan, 2012)

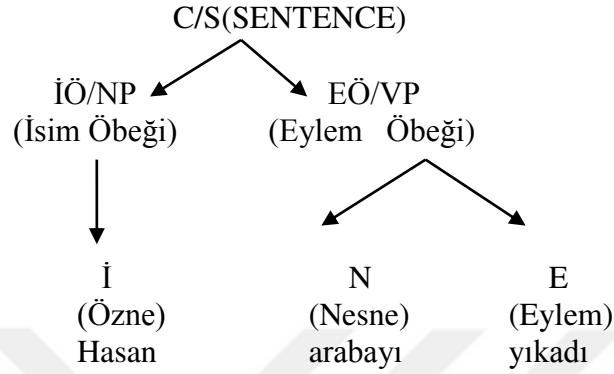
Eylem	Eylem Öbeği Örnekleri
Geçişsiz	koş-, yürü-, uyu-, dinlen-, ağla-, gül-
Geçişli	oku-, yaz-, dinle-, gör-,kokut-, soldur-,
Çift geçişli	yolla-, anlat-, yazdır-, yaptır-
Tümleşlerine -e, -den durumu atayan eylemler	bak-, gel-, dön-, kaç-

Tabloya göre geçişsiz bir eylem öbeği tümleşsiz olabildiği gibi geçişli eylem öbeğinde bir tümleş, çift geçişli eylem öbeklerinde ise iki tümleş bulunmaktadır. Öbeğin başı olan eylemler, yöneticilik özelliklerine uygun olarak tümleşlerine durum biçimbirimi vermektedir.

2.3.5.1.2 Ağaç Şemalar (Tree Diagram)

ED'de bir cümleinin veya öbeğin öge ayrıştırma işlemleri ağaç şema (tree diagram), köşeli ayraç (labelled bracketing) gibi belli gösterimler aracılığıyla görselleştirilmektedir. Ağaç şemalar, herhangi bir cümleinin veya öbeğin

sözdizimsel yapısını temsil eden bir yapıdır (Sells, 1985, 10). Ağaç şemada kullanılan dallanma, ikili dallanma, sağa dallanma, sola dallanma, anne, budak, dal, ilk öge, sonuncu öge gibi önemli teknik terimler vardır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011; Sells, 1985: 10-11; Turan, 2012):



Şekil 2.10. Chomsky, Ağaç Şema Gösterimi (1957)

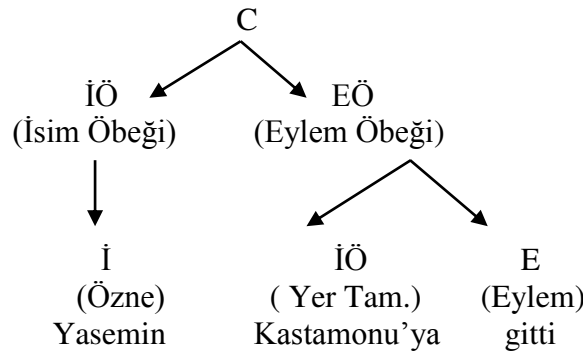
Şekil 2.10’da “Hasan arabayı yıkadı.” cümlesinin sözdizimsel yapısı ağaç şemada gösterilmiştir. Buna göre:

- Öbek yapı kurallarının gösterim tekniklerinden biri dallanmadır (branching). ÜDD’de budaklar ikili dallanma (binary branching) yapısına göre oluşmaktadır.
- Yukarıdaki ağaç şemada hiyerarşik (çok katmanlı, düz olmayan) ikili dallanma yapısı gösterilmektedir.
- ÜDD’ye göre öbek yapıda bir budaktan yalnızca iki dal çıkabilmesini belirleyen ilke ikili dallanmadır (binary branching).
- Türkçe; bir öbek içinde niteleyenlerin başın solunda bulunduğu, sola dallanma (left branching) bileşen yapısı olan bir dilken *[[[[kediği ısırın] köpeği] gören] adam];* İngilizce; bir öbek içindeki niteleyenlerin başın sağında bulunduğu, sağa dallanma (right branching) bileşen yapısı olan bir dildir *[the man [who saw [the dog [that bit the cat]]]]*.
- Ağaç şemada C, İÖ ve EÖ dallanmış (branching) budaklar; diğerleri ise dallanmamış (non-branching) budaklardır.
- C, İÖ, EÖ, N, E harflerinin bulunduğu noktalar; öge barındıran budaklar, budaklardan çıkan çizgiler ağacın dallarıdır.

- C, İÖ, EÖ gibi ifadeler yapısal etiketlerdir. Sonlu olan bu etiket işaretleri aracılığıyla yine sonlu sayıda kural yazılabilir.
- C; İÖ ile EÖ'nün anne budağıdır, İÖ ile EÖ kardeş budaklardır. Aynı şekilde EÖ de N ile E'nin anne budağıdır, N ile E kardeş budaklardır.
- İÖ ile EÖ, C'nin ilk ögeleri; N ile E, C'nin sonuncul ögeleridir.
- Dilin bir cümlesi, C ulamına (C, en üstteki ulam etiketidir) dayanan sözdizimsel bir yapıya atanan bir dizidir. C'nin tamamında ek C oluşumları olabilir.
- C etiketli ağacın budağı (node), ağaçtaki diğer her şeyi yönetir. C hemen İÖ ve EÖ'yü yönetir. Yönetim ilişkisi çok sayıda sözdizimsel kural ve işlemin buna işaret etmesi bakımından çok önemlidir.
- S budağı, İÖ ve EÖ'nün annesi ve İÖ ve EÖ kız kardeşidir; yani İÖ ve EÖ aynı anneye sahiptir. N ve E'nin kız kardeş olmadığı unutulmamalıdır.
- Kurucu (constituent), ağacın tek bir annesi olan herhangi bir bölümüdür. Bunlar sözdizimsel ağaçların temel özelliklerinden bazılarıdır.

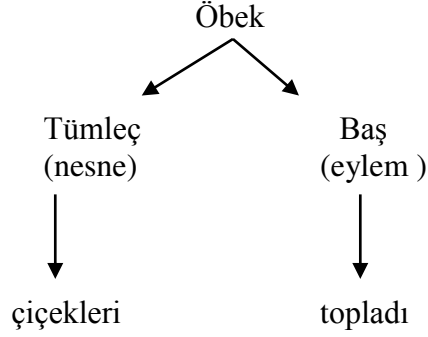
2.3.5.1.3 Sözdizimsel İşlevlerin Ağaç Yapılarda Gösterimi

Sözdizimsel işlevi olan özne-yüklem, tümleç-baş, eklenti-baş ilişkisinin ağaç şemalarda gösterimi aşağıdaki gibidir:



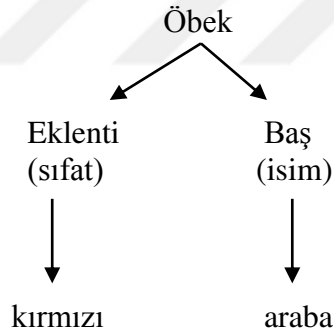
Şekil 2.11. Özne-Yüklem İlişkisinin Ağaç Şema Gösterimi

Özne ile yüklem ilişkisinin gösterildiği Şekil 2.11’de özne ile yüklem arasında kardeşlik ilişkisinin olduğu, başka bir deyişle aynı budağın dalları oldukları görülmektedir.



Şekil 2.12. Tümleç-Baş İlişkisinin Ağaç Şema Gösterimi

Tümleç ile baş ilişkisinin gösterildiği Şekil 2.12’de tümleç ile baş arasında kardeşlik ilişkisinin bulunduğu, başka bir deyişle aynı budağın dalları oldukları görülmektedir.



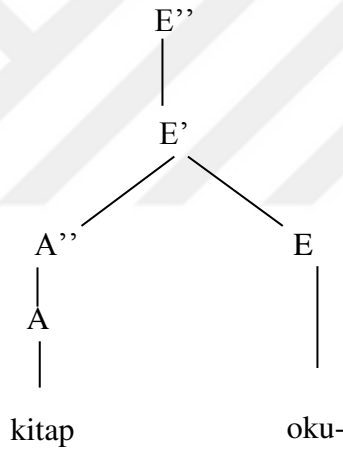
Şekil 2.13. Eklenti-Baş İlişkisinin Ağaç Şema Gösterimi

Eklenti ile baş ilişkisinin gösterildiği Şekil 2.13’te eklenti ile baş arasında kardeşlik ilişkisinin bulunduğu, başka bir deyişle aynı budağın dalları oldukları görülmektedir.

2.3.5.1.4 Kurucu Buyurma

ÜDD'nin YBK'de bir başın yansıması içinde bulunan diğer ögelerle ilişkisi olan yönetimde (government) baş yöneten, diğer öge ise yönetilendir. Yönetici olan başın yönetilen öge üzerine durum vermesi yönetim sayesinde olur. Kurucu buyurma/k-buyurma (constituent commanding) veya büyükçül buyurma/b-buyurma (maximal command) yapısal ilişkileri içinde uygulanan yönetimde, k-buyurma en küçük yönetim ilişkisini tanımlar (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 274-275).

Bir budağın, kendisini doğrudan dallandıran budağın dallandırdığı diğer budaklarla arasındaki yapısal ilişki olan k-buyurmada (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) öbek kurucularının birbirinin kurucu konumlarını belirlemesi, budakların birbirine buyurması k-buyurmadır (Uzun, 2000, 170).



Şekil 2.14. Kurucu Buyurma İlişkisi (Uzun, 2000, 171).

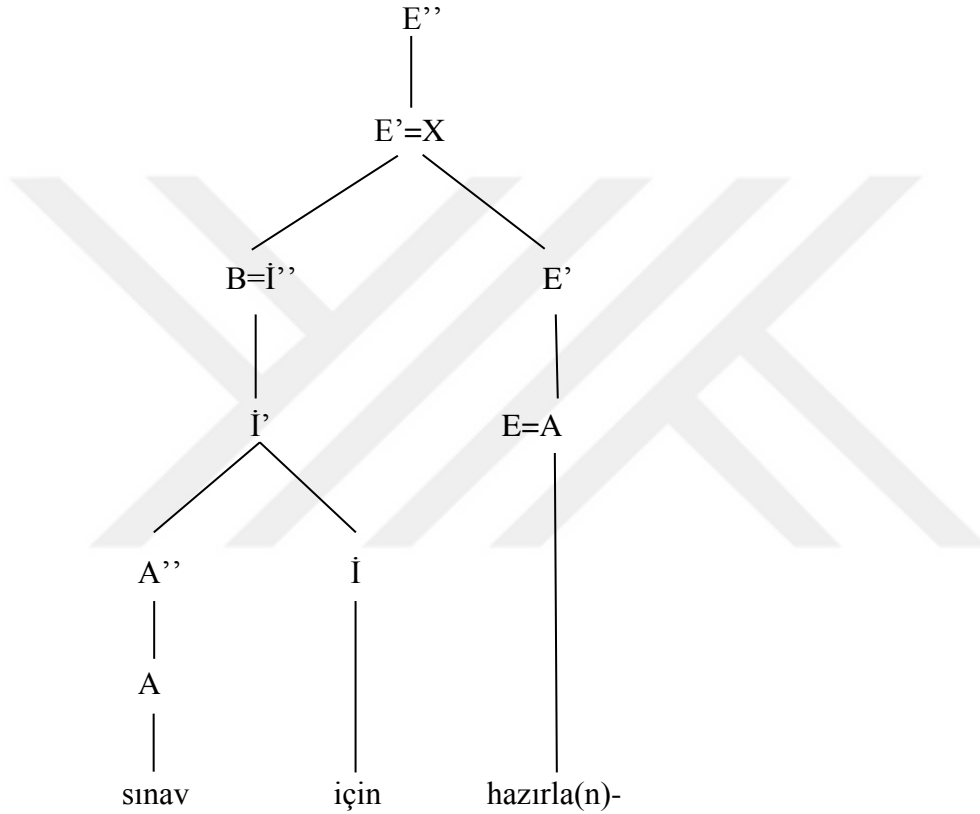
Dallandıkları ilk budak ortak olduğu için A'' ile E birbirine k-buyurmaktadır. Ortak budak eylem türünde olduğu için birbirine k-buyuran budaklardan E olan, yönetici baştır. E, tümlecini yönettiği için ona rol yükleyerek rol yönetiminde bulunur. Bu durumda yönetim, birbirine k-buyuran iki budaktan baş olanın diğerini yönetmesi biçiminde tanımlanmaktadır. Buna göre yönetim şu şekilde ifade edilebilir:

A B'ye k-buyuruyorsa; A, bir başsa; A, B'yi yönetir (Uzun, 2000, 172).

2.3.5.1.5 Büyükçöl Buyurma

Bir başın sadece tümlecinin üstünde değil de yönetim alanını oluşturan büyükçöl yansıma içindeki bütün öğelerin üstündeki etkisini belirten buyurma türü olan büyükçöl buyurmada (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011);

A B'ye b-buyuruyorsa A bir başa A B'yi yönetir. (Uzun, 2000, 180).



Şekil 2. 15. Büyükçöl Buyurma İlişkisi (Uzun, 2000, 179)

Büyükçöl buyurma kavramı bir başın tümlecinin niteliğini belirlediği kadar belirtecinin ve belirleyici konumunda bulunan üyenin de niteliğini belirlediğini açıklamaktadır (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, 68).

Şekilde A, B'yi dallandırmasa da A'yı dallandıran bir büyükçöl yansıma olarak E'', B'yi dolaylıda da olsa dallandırır. O hâlde A, kendini dallandıran büyükçöl yansıma E'' nin dallandırdığı B'ye buyuracaktır (Uzun, 2000, 179).

Yönetim kuramına göre; B-buyurma ilişkisi üzerine kurulu yönetimle öznelerin yalın hâlde olması açıklanırken nesnelerin -(y)ı durum eki alması k-buyurma ilişkisi üzerine kurulu yönetimle açıklanmaktadır (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, 275).

2.3.6 Bağlama Kuramı (Binding Theory)

BK (Binding Theory); göndergelerin, zamirlerin, isimlerin ve değişkenlerin olası öncüllerle ilişkileri ile ilgilidir (Chomsky, 1988, 6). BK; ÜDD kuramında ad öbeklerinin gönderim özelliklerini düzenleyen (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011), ad öbeklerinin yorumlanmasında etkili olan gönderimsel ilişkileri inceleyen modül/kuramdır (Uzun, 2000).

“Bir dil birimi ile onun dış dünyada anlattığı varlık arasındaki ilişki”nin adı olan gönderim (reference) (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) BK’nin merkez kavramıdır. Uzun’a göre (2000, 235) gönderim bir isim ile bu ismin karşıladığı kişi, nesne, varlık vb. nin arasındaki “özdeşlik” bağıdır.

(1)

- a. Ahmet *annesini* düşünüyor.
- b. Ahmet *onu* düşünüyor.
- c. Ahmet *kendini* düşünüyor.
- d. Kardeşler *birbirlerini* düşünüyor.

(1a) cümlesindeki *Ahmet* ve *anne* sözcükleri ile kimlerin kastedildiğini konuşucu ve dinleyici bilmektedir. Aynı şekilde (1b)’de *Ahmet* ile *onu* sözcükleriyle kimlerin kastedildiği malumdur. Benzer şekilde iletişimdeki kişiler *anne* ve *onu* ile kastedilenin Ahmet olmadığını bilmektedir. Sonuç olarak; *Ahmet*, *anne* ve *onu* sözcüklerinin gönderimi cümle dışıdır. Ancak (1c)’de *kendini* adlı ile kastedilen aynı cümlede bulunan *Ahmet*’i işaret etmektedir. Aynı şekilde (1d)’de *birbirlerini* ile *kardeşler* kastedilmektedir. Yani *kendini* ve *birbirlerinin* gönderimi tümce içindedir. Özetle, örneklerde görüldüğü gibi her ismin bir gönderimi bulunmaktadır ve bunlar kaynaklarının cümle dışı veya içine olmasıyla farklılık göstermektedir.

2.3.6.1 Dizinleme ve Eşdizinleme

Eşdizinleme (coindexation), eş gönderimli birimlerin bu ilişkiyi gösterecek şekilde işaretlenmesi, eş gönderimli ad öbeklerinin alt işaretlerle işaretlenmesidir. Eş dizinlemenin olmadığı, farklı alt işaretlerle gösterilmektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 121). Belirli bir dizinde bulunan her isim ile gönderim kaynağı, aynı yapıda yer alıyorsa eş dizinlenmektedir (Uzun, 2000, 236). Buna göre (1c) ve (1d)'deki *kendini Ahmet* ile *birbirlerini* ise *kardeşler* ile eş dizinlidir ve şu şekilde gösterilecektir:

(1')

c. Ahmet_i *kendini*_i düşünüyor.

d. Kardeşler_i *birbirlerini*_i düşünüyor.

Eş dizinlemenin olmadığı ise farklı işaret kullanılarak gösterilmektedir. (1'a) ve (1'b)'de [i,j] dizini “Ahmet” ile “*annesi ve onu*” dilsel birimlerinin gönderim kaynaklarının farklı olduğunu işaretlemektedir.

(1')

a. Ahmet_i *annesini*_j düşünüyor.

b. Ahmet_i *onu*_j düşünüyor.

İki ad öbeği arasındaki eş gönderim bağlantısını tespit eden bağlama ilişkisinin yapısal özelliklerini açıklayan BK'de (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) eş dizinli olmak bağlı olmak demektir (Uzun, 2000).

Gönderim ögelerinin aynı dizilişte olsalar bile farklı nitelik göstermelerini açıklamak üzere ortaya atılan BK'ye (Kerimoğlu, 2016, 87) göre;

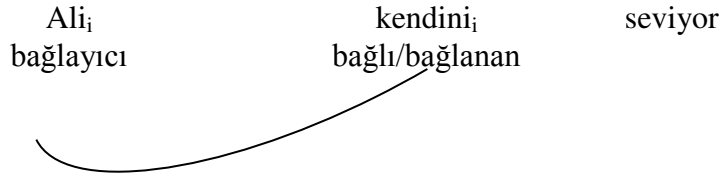
(2)

a. Ali_i *kendini*_i seviyor.

b. Ali_i *onu*_j seviyor.

c. Ali_i *Ayşe*_j 'yi_j seviyor.

(2a,b,c)'de Ali_i *kendini*_i, *onu*_j ve *Ayşe*_j 'yi_j ad öbekleriyle aynı konumsal ilişki içindedir ancak yalnızca (2a)'da Ali ile *kendi* arasında eş gönderim bulunmaktadır. Kendi'nin öncülü olan Ali, eş dizinli olduğu *kendi* dönüşlü adılını bağlar; Ali *bağlayıcı*, kendi ise *bağlı*'dır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).



Şekil 2.16. Bağlama (Uzun, 2000, 240)

2.3.6.2 Gönderge Biçimleri

Gönderimsel ögelerin cümle içindeki diziliş biçimlerini yöneten kuralları açığa çıkaran BK’de (Kerimoğlu, 2016, 86) Chomsky, gönderimsel ögeleri türüne (isim olanlar ve olmayanlar) ve gönderimin kaynağına göre gönderge, adılsıl ve g-anlatım şeklinde üçe ayırmıştır (1988, 188). Gönderimi cümle içine olan adılara *gönderge*, cümle dışına olanlara ise *adılsıl* denmektedir. Sıradan isimlere ise gönderimsel anlatım kısaca *g-anlatım* denmektedir. Buna göre (1)’deki “Ahmet, anne ve kardeşler” sözcüklerinin her biri g-anlatım iken (1b)’deki “onu” adılı cümle dışına gönderimde bulunduğu için adılsıl, (1c) ve (1d)’deki *kendi* ve *birbirlerini* adıları cümle içine gönderimde bulunduğu için göndergedir (Uzun, 2000, 238-239).

Tablo 2.8. Gönderimsel ögelerin türleri (Cook ve Newson, 2007, 172)

	Gönderge (anaphor)	Adılsıl (pronominal)	Gönderimsel/g-anlatım (r-expression)
Açık	Dönüşlü	Kişi adılı	Özel isim
Örtük	A-izi	Adıl (pro)	Ä-izi

Tablo 2.8’de görüldüğü gibi Cook ve Newson (2007); göndergesel ögelerin türlerini olan gönderge, adılsıl ve gönderimsel anlatımın açık ve örtük olma durumlarını da belirlemiştir.

2.3.6.3 Bağlama Kuramı'nın İlkeleri

Göndergeler, adlısılar ve g-anlatım özelliği taşıyan isimler sırasıyla Bağlama'nın A, B ve C ilkelerine uyar (Chomsky, 1988, 188). Bu ilkeler ise aşağıdaki gibidir:

Chomsky'nin Bağlama İlkeleri

A ilkesi: Bir gönderge yönetim ulamında bağlı olmalıdır.

B ilkesi: Bir adlısıl yönetim ulamında özgür olmalıdır.

C ilkesi: Bir g-anlatım her yerde özgürdür.

Yönetim ulamı (governing category) “YBK çerçevesinde, ad öbeklerinin gönderimsel özelliklerini düzenleyen bağlama ilkelerinin tanıdığı sözdizimsel alan, yerellik”tir. Buna göre bir ad öbeğinin yönetim ulamı, kendisi ile birlikte yöneteni ve ulaşılabilir özne/ÖZNE'sini içeren en küçük sözdizimsel alandır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, 275).

Buna göre yönetim ulamı:

Eğer β , α ve α 'nın yöneticisini içeren bir konuyla ilgili en küçük kurucu ise β α için bir yönetim ulamıdır.

Bu yüzden:

“Yiğit kendisine fazla para ödendiğini düşündü.” cümlesindeki *kendisi* göndergesi A ilkesine göre *Yiğit*'e bağlıdır.

“Yiğit ona fazla para ödendiğini düşündü.” cümlesindeki *ona* adlısılı cümle dışındaki adını bilmediğimiz herhangi birine bağlı olmalıdır.

Son olarak ise “Yiğit, yöneticilere fazla para ödendiğini düşündü.” cümlesindeki yöneticiler ise cümlenin dışında bağlıdır (Cook ve Newson, 2007, 169). Bu anlamda bir gönderge, yönetim ulamında cümle içine gönderimde bulunur, bir adlısıl ise yönetim ulamından bağımsız olduğu için cümle dışına gönderimde bulunur. Son olarak yönetimden bağımsız bir g-anlatım ise özgürdür.

2.3.6.4 Türkçede Dönüşlülük ve İşteşlik Adılları ile Bağlama

Türkçede çatı kavramları olan dönüşlülük ve işteşlik adılları ile yapı ve anlamca bağlamanın sağlandığı görülmektedir. Buna göre Türkçedeki tek

yüklemli cümlelerde yer alan dönüşlülük ve işteşlik adıları Bağlama'nın A ilkesine uyarak cümle içine gönderimde bulunur.

(3)

- a. Ahmet_i kendini_i yaraladı.
- b. [Ahmet ile Can]_i birbirini_i anlıyor.
- c. Ahmet_i onu_j yaraladı.
- d. Ahmet_i Can'ı_j arıyor.

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde Türkçedeki tek yüklemli cümlelerde gönderge türündeki dönüşlü ve işteş adılar Bağlama'nın A ilkesine, kişi adıları B ilkesine, g-ifadeler ise C ilkesine uymaktadır. Bağlama'nın A ilkesine uygun olarak (3a, b)'deki kendi ve birbiri göndermeleri Ahmet'e gönderimde bulunmaktadır. Kendi ve birbiri adıları bağlanan, Ahmet ise bağlayıcıdır. (3c)'deki onu kişi adılı ile (3d)'deki Can g-anlatımı cümle dışında herhangi birine gönderimde bulunmaktadır (Uzun, 2000, 252).

Birleşik tümcelerde de aynı gönderim türleri Bağlama ilkelerine uymaktadır. Aşağıdaki örneklere bakılacak olursa;

(4)

- a. Ahmet_i [Umut'un_j kendini_j yaraladığı]nı biliyor.
- b. [Ahmet ile Umut]_i [onların_j birbirini_j sevdiği]ni biliyor.
- c. Ahmet_i [Umut'un_j onu_{i/k} yaraladığı]nı biliyor.
- d. O_i [onun_j Umut'u_k sevdiği]ni biliyor.

(4a)'daki *Umut* göndergesi bulunduğu yan cümledeki *kendini* sözcüğünü bağlamaktadır. (4b)'deki yan cümle içindeki *onların* göndergesi *birbirini* bağlamaktadır. Yani her iki cümlede de gönderim cümle içinedir. Ancak (4c)'deki *onu* adılısı *Umut* sözcüğüne bağlanamamaktadır, gönderimi ya Ahmet sözcüğüne ya da cümle dışıdır. (4d)'deki Umut g-anlatımı ise birleşik cümledeki hiçbir öncüle bağlanamayıp gönderimi cümle dışıdır (Uzun, 2000, 253).

2.3.7 Türkçe Dilbilgisi Araştırmaları ile Yönetme ve Bağlama Kuramı Arasındaki Benzerlikler

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluştururken yapılan incelemelerde Türkçe dilbilgisine ait araştırmalarla YK'de kullanılan kavram ve ilkeler arasında benzerlikler olduğu görülmüştür. Bu konuya ayrılan bu başlık altında araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan söz konusu kuramla alanyazından taranan dilbilgisi araştırmaları arasındaki benzerliklerden kısaca bahsedilecektir çünkü bu konu ayrı bir çalışma konusu olacak kadar kapsamlı ve değerlidir.

Bir başın yöneticiliğinde bulunan yapının diğer öğelerle ilişkisini belirleyen yönetime göre; bir cümlelin yöneticisi eylem, bir cümledeki öğelerin zorunlu veya seçimlik olmasını belirleyerek tümleçlerini yönetmektedir. Ayrıca cümledeki eylem öbeğine bağlı olan bütün tümleçler, eylem öbeğinin içinde yer almaktadır. YK'de görülen eylemin yöneticiliği ve cümlede diğer öğelerin zorunlu veya seçimlik olmasını belirleyen yönetim işlevinin izlerine Türkçe dilbilgisi araştırmalarında rastlanmaktadır (Banguoğlu, 2015; Boz, 2012; Börekçi, 2004; Delice, 2007; Demircan, 2003; Deny, 1921; Kahraman, 1996; Karahan, 2017; Koç, 1996; Öztürk, 2008; Üstünova, 2016).

Banguoğlu'na göre (2015) her yargı en azından yargının yüklediği kılış, oluş ve vasfı (yüklem); yargının yüklediğini alan kişi veya şeyi (kimse/yük alan) kapsar. Böylece herhangi bir cümlede yük alanı içinde barındıran bir çekimli eylemden oluşan cümle yüzey yapıda tek üyeli cümle olacak (Vereceğim. Geleceksin. vb.); çekimli eylemin yük alanı sözdiziminde yazılırsa yüzey yapıda iki üyeli cümle olacaktır (Hasan çıktı. Herkes gelecekmiş. vb.). Herhangi bir yargı için gerekli olan ve yukarıda bahsedilen öğelerden yola çıkan dilbilgisi uzmanları; yüklem ve yük alanı cümlelin temel öğeleri, diğerlerini ise tamlayıcı/tümleç/complement veya ikincil üyeler saymışlardır.

Tablo 2. 9. Tam dizimli bir eylem cümlesi (Banguoğlu, 2015)

1	2	3	4	5
Kimse	Zarflama	İsimleme	Nesne	Yüklem
Orhan	yarın	köyden	traktörü	getirecek

Tam yapılışı-dizimli bir eylem cümlesinde beş üye bulunurken her cümle bunların hepsini alamaz çünkü bu durum *istem* kavramıyla ilgilidir. Buna göre eylem *isteyen*, isim durumları ise *istenendir*. Üstelik eylemlerin isteminin zaman içinde de değiştiği gözlemlenmiştir (Banguoğlu, 2015).

Boz'a göre (2012) bir cümlemin asıl ögesi cümleye kurucu öge olarak atanan yüklemidir ve yüklem kurucusu olduğu cümlede hangi ögelerin zorunlu ya da seçimlik olarak yer alacağını belirlemektedir. Ögelerin cümleye giriş-çıkışlarının çatı değişikliğine neden olduğunu da ifade etmiştir. Boz'a göre hiyerarşik bir yapının bulunduğu cümlede ikinci sırada önemli öge özne, bu ögeyi nesne ve bir kısmı zorunlu bir kısmı seçimlik olan diğer tümleçler takip etmektedir.

Börekçi (2004) eylemin bir cümleyi yönetmesine; eyleyen, tamlayan ve tümleyenlerin bütün etkisini yüklenmesine rağmen tek başına anlamı olmadığı yönünde görüş belirtmiştir çünkü eylemler, varlıkları ve nitelikleri eyleyenlerine bağlı olan sözcüklerdir. Bir eylemi şekillendiren nitelikler doğal ilişki içinde olduğu özne ve nesneye bağlıdır. Bu nedenle bir dildeki eylemler sözlüklerde nesne durumlarına göre tanımlanır. Buna göre bir eylemin nesne alıp almama durumu dilbilgisel değil, anlamsal bir durumdur. Börekçi'ye göre bir eylemin eyleyen sayısı eylemin çatısını kuran temel etkidir, bu yüzden eylemler eyleyen sayısına göre sınıflandırılmalıdır. Eylemin istediği eyleyen sayısına göre bir cümlede yönetici olan eylemler; tek eyleyenli (oluş, geçişsiz kılış), birden fazla eyleyenli (oldurgan, ettirgen, karşılıklı, işteş, dönüşlü eylemler) ve öznenin örtüldüğü veya silindiği eylemler (edilgen, belirsiz eyleyenli meçhul eylemler) şeklinde çatı ulamı özelinde sınıflandırılmıştır.

Delice'nin (2007) açıklamalarına göre yüklem cümlemin kurucu ögesidir, yöneticisidir; ayrıca yüklem, özelliklerine göre bir cümlede yer alacak diğer ögelerin belirleyicisi konumundadır. Yönetici yüklem özelliklerine göre bir cümlede mutlaka yer alan ögeler zorunlu; diğer ögeler ise seçimlik ögelerdir. Bir cümlede yüklem görevindeki git- eylemi yer bildiren bir ögeyi; edilgen çatıdaki kesil- eylemi, kesilecek bir ögeyi-nesneyi; ettirgen çatıdaki yazdır- eylemi yaptıran, yapan özne ögelerini, yazılacak bir ögeyi-nesneyi, işteş çatıdaki dövüş- eylemi sayıca birden fazla olan eylemi yapan özne ögesini; dönüşlü çatıdaki taran-

eylemi ise hem eylemi yapan hem de bundan etkilenen bir özne ögesini zorunlu olarak istemektedir.

Demircan'a göre (2003) çatı "*eyleyenler ile yüklem arasındaki ilişkiyi belirleyen biçimlenme*"dir. Yüklem; özne ile ilgili bir eylem, bir oluş, bir durum, bir yargı, bir eşitlik vb. bildirmektedir. Eylemin ifade ettiği olaya göre cümleye bir nesne, bir yararlanan, bir araç vb. *eyleyenler*; yer, zaman, uzaklık, yön gibi tümleçler/konumlayıcılar; neden, koşul gibi ek bilgiler eklenebilir. Her eylemin sözlüksel katılanları/eyleyenleri vardır ve bir eylemin doğal eyleyenleri ile yüklem arasındaki ilişki durum biçimbirimleriyle belirlenir.

Demircan (2003, 17-21) çatı ulamını eyleyenlerin edimsel ilişkilerine göre ele alarak eyleyenleri doğal/sözlüksel ve dışsal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Doğal eyleyenler yapan, etkilenen, yararlanan ve araç işlevleriyle herhangi bir biçimbirim almamış eyleme durum ekleriyle bağlanır. Dışsal eyleyenler ise eyleme eklenen -t/-dır biçimbirimleriyle yapan, ettiren, üst ettiren/aracı ettiren/zorlayıcı işlevlerini yüklenirler.

Demircan (2003, 83-87) eylemin eyleyenlerle olan ilişkisinde gerçekleşen öge eksilmelerini gizil anlatım üst ayrımında ele almıştır. -l,-n,-ş biçimbirimleriyle uygulanan gizil öge işlemleri; bilinen ve bilinmeyen bir eyleyen işlevine ve taban seslerine uyan bir biçimbirimle izlenerek sözce/cümle dışı bırakılır.

Demircan'ın (2003) çatı ulamıyla ilgili değerlendirmelerine göre bir eylemin doğal eyleyenleri edimsel sebeplerle sözceden, cümleden çıkarılabilir ya da bunlara yeni eyleyenler eklenebilir. Eyleyenlerin bu giriş-çıkışları sırasında eyleme bu ilişkileri gösteren çatı biçimbirimleri eklenir. Eyleme eklenen bu çatı biçimbirimlerinin işlevi eylemin doğal ve sonradan eklenen eyleyenleriyle kurduğu ilişkiyi yansıtmaktır. Çatı biçimbirimlerinin eylem ile eyleyenler arasındaki ilişkileri, açık ile gizil olacak şekilde, düz/dönüşsüz gizil, biril dönüşlü/dönüşlü gizil, ikil dönüşlü ve ettirgen işlevlerini izlemektedir. Metin üretimindeki bu iki izlem bilgisel ve bağlamsal bir zorunluluktur.

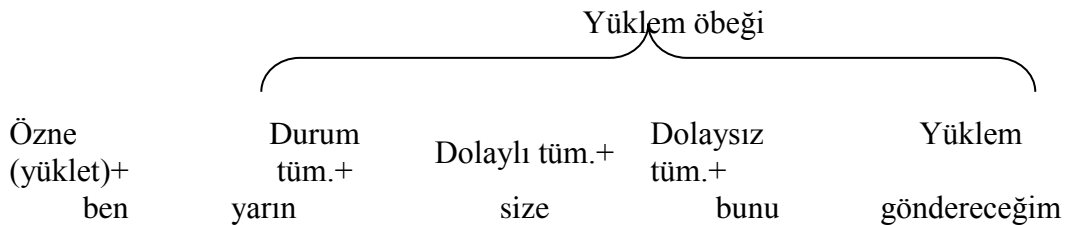
Deny'nin (1921) cümlelerin ögeleri bahsinde yüklem, yüklet (özne), tümleçler, yardımcı veya belirtken ögelerle ilgili yaptığı açıklamalara göre; cümlelerin esas ögesi olan yüklem bu niteliği sebebiyle cümlelerin sonunda bulunmaktadır. İsimler, isim olarak kullanılabilen önadlar, adıllar, eylemden isim yapan biçimbirimi alarak adlaşan eylemsiler özne (yüklet) olarak kullanılır.

Özne (yüklet) 1

Yüklem öbeği

Tümleçler + Yüklem 2

Tümleçle yüklem arasındaki bağıın derecesi ne kadar doğrudan doğruya olursa tümleç o derece yükleme yakın olup tümleçlerin sıralaması bu esasa göre olmaktadır.



Deny (1921) yukarıda verilen sıranın değişebileceğini çünkü edimsel amaçlarla, özne de dâhil olmak üzere, cümlenin bütün öğelerinin yüklemine hemen önünde yer alabileceğini belirtmiştir.

101

Aynı çatı biçimbirimini alan farklı eylem kök veya gövdelerinin sürekli benzer tamlayıcıları aldığı belirlendiği çalışmada, Türkçe Sözlük'ten belirlenen eylemlerin aldığı durum biçimbirimli tamlayıcılar; alma ihtiyacı duyduğu, ikinci derecede çok istediği, kabul edebildiği ve son olarak kullanım örneği bulunamayan tamlayıcı şeklinde derecelendirilerek listelenmiştir. Araştırma sonucunda; eylemlerin, yüklem olduğu cümlelerde ve baş unsur olduğu eylemsi öbeklerinde alma ihtiyacı duyduğu tamlayıcılara göre geçişli (biçimbirimsiz, -1 biçimbirimli, hem biçimbirimsiz hem de -1 biçimbirimli), geçişsiz (-e, -den, -de, -e ile -den), yardımcı eylemler (-le) ve az tamlayıcılı eylemler olmak üzere dokuz şekilde sözdizimine çıktığını belirlemiştir. Ayrıca araştırmada incelenen ve dokuz farklı şekilde yüzey yapıya çıktığı belirlenen eylemlerin büyük çoğunluğunun geçişli olduğu da gözlemlenmiştir.

Karahan (2017) cümle ögeleri bahsinde bir cümlede söz dizimine dâhil olan özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf ögelerinin zorunlu veya yardımcı öge olarak görev yaptıklarını; yüklem anlamı, çatısı veya soyuna göre bu ögelerin varlığının, yerinin ve sayısının niteliğinin ve ihtiyacının değiştiğini ifade etmiştir. Eylemin ortaya çıkabilmesi için gerekli olan zorunlu ögelerin yüzey yapıda bulunmasalar bile bağlamdan anlaşılacağını vurgulayan araştırmacı, verdiği eylem örneklerinin zorunlu olarak istediği durum biçimbirimli ögeleri sıralayarak eylemin yöneticiliğini açıklamıştır. Cümlenin ana ögesi olan yüklemi; yer, zaman, tarz vb. açısından tamamlayan ögeleri ise yardımcı ögeler diye tanımlayan Karahan yer tamlayıcısı alt başlığı altında yönelme, bulunma ve uzaklaşma biçimbirimi alan bu ögenin bazı eylemler için zorunlu bazı eylemler içinse seçimlik olduğunu belirtmiştir. Son olarak ise araştırmacı; eylemi zaman, tarz, sebep, miktar, yön, vasıta ve şart bakımından tamamlayan zarf tümlecinin seçimlik olduğuna, nadiren zorunlu olduğuna değinmiştir.

Koç (1996) cümle kurucuları bahsinde dizi ile dizim ilişkileri, cümlenin kurucu birimlerini oluşturan ad ve eylem öbekleriyle ilgili örnekler üzerinden açıklamalarda bulunmuştur. Cümlenin zorunlu temel kurucuları bölümünde ise anlamı açık olan bir cümlenin zorunlu olarak bir ad öbeği ile eylem öbeğinden oluşması gerektiğini, diğer öbeklerin de seçimlik olduğunu belirtmiştir. Buna göre Türkçe bir cümlenin yapısı sırasıyla zorunlu ad öbeği, zorunlu olmayan öbekler ve zorunlu eylem öbeğinden oluşmaktadır.

Öztürk (2008) dilimizdeki yükleme ve yönelme hâlini beraber isteyen eylemlerin çift geçişli olup olmadığı tartışmasını eylemlerin zorunlu olarak istediği öğelerden hareketle açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Alanyazında yükleme hâlini almış nesnenin yüklemnin etkisini üzerine alan, öznenin yaptıklarından etkilenen niteliği gösteren zorunlu öge olduğu konusunda uzlaşmış olduğunu söyleyen araştırmacıya göre bu özelliğe sahip yönelme hâlini zorunlu olarak isteyen eylemler de geçişli sayılmalıdır. Üstelik hem yüklemeli hem de yönelmeli iki zorunlu öge isteyen eylemlere çift geçişli denilebilir.

Üstünova'nın (2016) yaptığı açıklamalara göre; bir işin, oluşun veya durumun anlatıldığı dil biriminin adı olan eylem cümlesinin yöneticisidir ve bütün eylemler önerme kurma amacına hizmet edecek öğeleri seçip yönetmektedir. Aynı zamanda yüklem çekime girdiğinde aldığı kişi biçimbirimleri sayesinde özneye işaret ederek sözlüksel özneye göndermede bulunmaktadır. Ayrıca hiçbir çatı biçimbirimi almayan bir cümlede asıl unsurlar özneyle yüklem ve asıl unsur olan yüklem sonda bulunmaktadır. Üstünova, çatıyla ilgili görüşlerini belirttiği bölümde yükleme özne ve nesne arasındaki bağlantıları açıklamada ad durum kuramı ve yönetme kuramı ilkelerinden faydalanmıştır.

Türkçe dilbilgisi araştırmalarında kip ve kişi biçimbirimlerini alarak sözdizimine yüklem olarak çıkan eylemin, bir cümlesinin başı, kurucu öge olduğu (Boz, 2012; Deny, 1921; Delice, 20007; Karahan, 2017) da ifade edilmiştir. Kurucu öge olan (Delice, 2007), esas öge olan yüklem sonda bulunur çünkü bir kelime öbeğinde her yan öge esas ögeden önce gelir (Deny, 1921).

Özetle yukarıda bahsi geçen eserlerde; YK'nin merkez kavramı olan bir yapının başı ve ona bağlı ümlar arasındaki ilişki biçimlerine, yöneten ve yönetilen anlayışına, bir cümlesinin mutlak kurucu zorucu unsurları ile seçimlik unsurlarına ilişkin açıklamaların bulunduğu görölmektedir.

ED'nin gelişim aşamalarından olan BK; göndermelerin, zamirlerin, isimlerin ve değişkenlerin olası öncüllerle ilişkileri ile ilgilidir (Chomsky, 1988, 6). BK; ÜDD kuramında ad öbeklerinin gönderim özelliklerini düzenleyen, (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) ad öbeklerinin yorumlanmasında etkili olan gönderimsel ilişkileri inceleyen modül/kuramdır (Uzun, 2000). BK'nin merkez kavramı olan gönderim; (reference) Uzun'a göre (2000, 235) bir isim ile bu ismin karşıladığı kişi, nesne, varlık vb. arasındaki "özdeşlik" bağıdır.

Araştırma sürecinde çatı ulamını ele alan eserlerde adıl dönüşlülüğe yer veren araştırmaların olduğu (Banguoğlu, 2015; Börekçi, 2009; Demircan, 2003; Gencan, 1979) tespit edilmiştir. Banguoğlu'nun (2015, 364) yaptığı açıklamalara göre söz içinde öncülü olan kişiyi daha fazla belirtmeye yarayan veya yapılan eylemin yapana döndüğünü gösteren adılara, pekiştirme işlevli, dönüşlü adıl denir. Yine Gencan'a göre (1979) ise dönüşlülük "*kendini, kendine, kendi kendini*" gibi adılarla da sağlanabilir. Farklı çekim biçimbirimlerini alarak yapılan eylemin yapana döndüğünü gösteren bu adılar, esas dönüşlü adılardır (Banguoğlu, 2015).

Alanyazında çatı ulamını ele alan eserlerde "*birbiri*" sözcüğünün adıl görevinde sözlüksel işteşlik sağladığına yer verenlerin olduğu (Banguoğlu, 2015; Börekçi, 2009; Demircan, 2003; Gencan, 1979) belirlenmiştir. Börekçi'ye göre (2009, 70-71) "*birbiri*" sözcüğü, belirsizlik adılı olan "*biri*"nin farklı kişilere gönderimde bulunarak tekrarlanmasıyla kalıplaşmış bir adıldır. Türkçede karşılıklılık çatısı sadece "-ş *biçimbirimi*" ile değil; karşılıklılık edatı "*ile*" ve "*birbiri*" adılı ile de kurulmaktadır. "*birbiri*" adılının kullanıldığı cümlede eylemi iki eyleyen karşılıklı olarak yaptığı için karşılıklılık adılı olarak adlandırılmıştır.

Sonuç olarak; yukarıda adı geçen eserlerde soldan dallanan, baş ve eylem sonlu bir dil olan Türkçenin dünya dillerine nispetle bünyesinde barındırdığı karakteristik özelliklerini YBK'nin ortaya çıkışından önce de araştırmacılar fark edip konu edinmişlerdir. Ayrıca söz konusu kuramın gelişmesinden sonraya denk gelen eserlerle YBK kuramı arasında benzerlikler olduğu da görülmüştür. Ünlü dilbilimci F. de Saussure'ün dilbilim alanına yaptığı katkılar ve kazandırdığı kavramlardan sonra yoğun bir ilgi gören dilbilim alanı 1950'lerde A. N. Chomsky ile ikinci bir zirve yaşamıştır. Elbette ki dilbilim alanında yaşanan bu gelişmelerin etki alanının genişlemesi ve farklı ülkelerden bilim adamlarını etkileyerek çalışmalarına yön vermesi kaçınılmazdır. Ancak Türkçenin hâlâ tartışılması, sınırlarının çizilmesi ve öğretime konu edinilmesini bekleyen eylemin yöneticiliği, cümlede baş unsur, öbek, öbek yapı çeşitleri, öbek yapılarda baş unsur, soldan dallanma, cümle ögeleri, cümlelerin zorunlu ve seçimlik ögeleri vb. gibi pek çok özelliği vardır. Ayrıca taranan eserlerde tıpkı dilbilgisinin geleneksel dönemine ait eserlerde olduğu gibi bu alanda da ne yazık ki bir terim çeşitliliğinin

doğduğu ve bunun karmaşaya yol açtığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple bundan sonra yapılacak ve öğretime taşınacak konularda terim birliğine varılması temel koşuldur.

2.4 İşlevsel Dilbilgisi Modeli/Yaklaşımı

Bu bölümde araştırmada çatı ulamının ele alınışının temelini oluşturan İşlevsel Dilbilgisi'nin tanımına, temel ilkelerine, işlevsel dilbilgisinin başlıca modellerine ve bu modellerin özelliklerine değinilecektir.

19. yüzyıldan başlayarak yeni bir bilim dalı olarak ortaya çıkan dilbilim, insanın dil yetisini ele alan bilimsel incelemeyi (Martinet, 1998, 13) ve dilleri yöneten işleyiş biçimlerinin bilgisini betimlemeyi amaç edinen bilim dalıdır (Kıran ve Kıran, 2010, 46-48). İlk kez F. de Saussure *“tek ve gerçek konusu kendi içinde ve kendisi için ele alınan dil”* (Saussure, 1985, 255) ilkesiyle eş zamanlı dilbilimin kurucusu olmuş, dilbilimin konusu ve yönteminin ilk bilimsel tanımını yapmıştır (Kıran ve Kıran, 2010, 24).

Saussure öncesi dilbilim çalışmalarında ana dil ya da yabancı dilleri öğretmek amacıyla art zamanlı bir yöntem benimsenmiştir. Milattan önceki 5. yüzyıl Kuralcı Dilbilgisi, Port-Royal Dilbilgisi (1660), Karşılaştırmalı ve Tarihsel Dilbilgisi (1816) ve Yeni Gramerciler yapısalcılık öncesi dönem içinde yer alır. Saussure ve sonrası dilbilim çalışmaları, dilbilimdeki yapısalcılık (eşzamanlı dilbilim) dönemi olarak kabul edilir. Bu dönem kendi içinde üç evrede incelenebilir. Dilleri betimleme amacının olduğu bu dönemin ilk evresi, Saussure ve Amerikalı dilbilimci E. Sapir ile başlar. Bu evrede eşzamanlı boyutta incelemeler yapılarak dillerin yüzey yapıları incelenir. Prag Dilbilim Çevresi'nin kurucusu Troubetskoy ile Jakobson bu incelemelere devam ederek dil göstergesini oluşturan en küçük birimleri incelemişlerdir. Ardından aynı dilbilim çevresine dâhil olan Fransız dilbilimci A. Martinet göstergenin anlambirim, sözcükbirim ve biçimbirim gibi farklı seviyelerini açıklamıştır. Klasik yapısalcılık (İşlevsel Dilbilim ve Dağılımsal Dilbilim) denen bu dönemde Amerikan dilbilimcileri Bloomfield ve Harris, Avrupalı dilbilimcilerden Benveniste ve Tesniere dilin sözdizimsel düzleminde yer alan göstergeler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu

incelemelerde masa başı cümlelerinden değil, sözlü veya yazılı bütüncelerden yararlanmışlardır. Yapısalcılığın ikinci evresinde Chomsky (1957) sahneye çıkar ve ÜDD kuramını geliştirir. Bu kuramı takip edenlerin amacı, hangi dilde olursa olsun bir insanın ideal edincini gösteren bir evrensel dilbilgisi oluşturmaktır. Bu amaca ulaşırken cümle temel dilsel birim olarak kabul edilir. Yapısalcılığın üçüncü evresinde ise söylem yani günlük dil, dilbilimin uğraş alanına dâhil edilir ve belli bir sözcelem durumu içinde ortaya çıkan bütün işlemler betimlenmeye çalışılır. Başlıca temsilcileri Benveniste ve Culioli'nin olduğu bu evrede yapılan çalışmalar, çağdaş dilbilimi yakından etkileyen edimbilim alanındaki çalışmalarla pek çok yönden benzerlik göstermektedir (Kıran ve Kıran, 2010, 19-31).

Dilbilim; dile ilişkin dilbilgisi, filoloji ve ses bilgisi gibi tüm bilimleri kapsayarak dili anlamaya, tıpkı somut bir nesne gibi incelemeye çaba göstermektedir. Dilbilim ilk başta kendi konusu ve nesnesinin tanımıyla uğraştığı için farklı tanımlar yüzünden değişik dilbilim kuramları ortaya çıkmaktadır (Kıran ve Kıran, 2010, 47-48).

Bu kuramların en bilinen ve yaygın olanlarından Prag Dilbilim Okulu'nun benimsemiş ve geliştirmiş olduğu bir dilbilim kuramı olan İşlevsel Dilbilim/Dilbilgisi (functional linguistics); bir sözcenin kullanılma amacını, metin ya da söylemdeki dil birimlerinin gördükleri işi ve görevlerini; bildirişimdeki işlevlerini temel alarak dilsel betimlemeyi bu kavramlar çerçevesinde yapmaya çalışan *yapısalcı* dilbilim yöntemidir. İşlevsel dilbilim yaklaşımında dil; kendi içinde ayrı bir dizge olarak değil, toplumsal etkileşimin bir aracı olarak ele alınır. (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, 161-162).

Kuramsal temelini ve çalışmalarının odak noktasını *işlev* kavramının oluşturduğu İşlevsel Dilbilim; dilin insanlar arasında yerine getirdiği temel işlev olan *bildirişimi* sağlama işlevini temel alır. İşlevsel Dilbilgisi'nin dilleri inceleme yönteminde benimsediği temel kural; dilsel birimlerin bildirişim ihtiyacını karşılamadaki yerini, görevini belirleyerek buna bağlı olarak da dil dizgesi içindeki konumunu saptamaktır. (Vardar, 2007, 123). İşlevsel Dilbilgisi'nde toplumsal etkileşimin bir aracı olan dilin en önemli işlevi bildirişim sağlamaktır. Bu nedenle dil edimsel bir olgudur ve dil dizgeleri bildirişim işlevine göre oluşur (Aksan, 1993, 193). İşlevsel Dilbilgisi'nde dilsel birimler, tek başına bir değer

taşımadıkları için dilsel birimler içerisinde yer aldığı söylem ya da metinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmez. Buna göre her dilsel birimin, bulunduğu dizgede bir işlevi vardır ve bu işlev ancak dilsel birimin diğer dilsel birimlerle kurduğu ilişkiye göre betimlenebilir (Ekinci Çelikpazu, 2012, 9).

Öncelikle dil kullanımının altında yatan dilsel yetilerle ilgilenen İşlevsel Dilbilgisi, doğal dillerin dilbilgisel düzenlenmesiyle ilgili genel bir kuram olarak ortaya çıkmıştır. Dil ve dil kullanımını işlevsel açıdan değerlendirmedeki temel hedef, insanların doğal diller aracılığıyla nasıl iletişim kurduklarını betimlemektir (Schaaik, 1998, 9). İletişimin merkezde olduğu İşlevsel Dilbilgisi kuramında anlam ve bağlam son derece önemli iki kavramdır.

Dile sosyal bir etkileşim aracı olarak bakılan İşlevsel Dilbilgisi'nde dil, insanların iletişim yetisinin bütünleşmiş bir parçasıdır. Aynı zamanda dil, iletişimi gerçekleştirmeyi sağladığından en az iki katılımcı gerektirdiği için işbirlikçidir. İletişim amaçlı kullanılan araçlar olan dilsel anlatımlar; anlambilim, sesbilim, biçimbilim ve sözdizim kurallarıyla yapılandırılır. Ayrıca İşlevsel Dilbilgisi'nde dilsel anlatımların iletişim ortamındaki kullanımını yöneten edimbilim kuralları vardır. Edimbilim, iletişim ortamının işbirlikçi katılımcıları olan konuşandan dinleyene edimsel bilgiyi aktarma aracı olarak kullanan olgular ve dilsel anlatımlardır. Buna göre edimbilim çatısı, altında anlambilim ve sözdizimin incelenebileceği kapsayıcı bir çerçevedir (Schaaik, 1998, 10).

Yirminci yüzyıl Avrupa dilbiliminde tamamen F. de Saussure'den kaynaklı iki büyük eğilim ortaya çıkmıştır: Prag Okulu ve Kopenhag Okulu. 1926 yılında Çek dilbilimci Mathesius'un kurduğu Prag Dilbilim Çevresi; S. Karcevski, N. S. Troubetskoy ve R. Jakobson'un katılımıyla gücünü ve yayılımını genişletmiştir. Ayrıca E. Benveniste ve A. Martinet de Prag Okulu'na çalışmalarıyla destek vermişlerdir. Dünya genelinde yayılan ve temsil edilen Prag Dilbilim Çevresi üyelerini aynı çatı altında birleştiren, *işlev* anlayışıdır (Kıran ve Kıran, 2010, 137).

Prag Dilbilim Çevresi'nin yapısalcılık anlayışına *işlevselcilik* denir ve bu okulun dili incelemede kullandığı temel ilkeler şunlardır (Kıran ve Kıran, 2010, 138-139):

1. *Prag Dilbilim Çevresi dili işlevsel bir dizge olarak kabul eder. Dizge ve işlev terimlerine eşit ağırlık veren işlevsel dilbilimde dil, belli bir*

amaca uygun ifade araçlarının oluşturduğu bir dizgedir. Bu anlayışta diller iletişim işlevine göre incelenirken dil öğeleri teker teker değil, öğeler arasındaki ilişkilere göre betimlenir.

2. *Dilbilimciler eşzamanlı bir yöntemle dil incelemelerini yaparken konuşanın sezgisine başvururlar.* İşlevsel dilbilimde dil üreticisinin sezgisine başvurmanın kuramsal önemi nedeniyle eşzamanlı yönetime öncelik verilir çünkü konuşanın bilinci dilsel çözümlerinin temelidir.
3. *Dillerin oluşturduğu dizgelerin bir tipolojisini çıkarmak, Prag Dilbilim Çevresi'nin amaçlarından biridir.* Tipoloji çalışmaları, dillerin yapılarını ortaya koymaya çalışır. Bu sayede diller incelenirken iletişim ihtiyaçlarına yanıt verilir.

Prag Dilbilim Çevresi'nin bir ayağı olan Fransız İşlevsel Dilbilim Okulu'nun en önemli temsilcisi A. Martinet (Kıran ve Kıran, 2010, 139) yapısal dilbilimin en önemli ve en yaygın kuramlarından biri olan işlevselciliğin kurucusudur (Rifat, 1990).

Martinet'e göre (1998, 16-17) işlevleri bakımından aynı olmakla birlikte topluluklar arasında değişiklik gösteren dil yetisinin başlıca işlevi bildirişimdir. Yani dil yetisi denen bu araç sayesinde aynı dili konuşan insanlar birbiriyle iletişim kurarlar. Tek işlevi bildirişim olmayan dil yetisinin düşünceye kaynaklık etme, anlama-anlatma ve sanat işlevleri de vardır.

Martinet'in dilbilime kazandırdığı kuşkusuz en önemli kavram *çift eklemlilik* (Martinet, 1998, 21). Ünlü dilbilimci dilin çift eklemlilik özelliğini açıklayarak çağdaş dilbilime en büyük katkıyı yapmıştır (Kıran ve Kıran, 2010, 141). Çift eklemli bir dizge olan dil, iki farklı düzlemde çeşitli birimlere ayrıştırılabilir. İlk eklemleme düzleminde en küçük anlamlı birimler birbiriyle birleşirken ikinci eklemleme düzleminde anlamlı birimler anlamı olmayan en küçük birimlere bölünür (Rifat, 1990, 52). Martinet'in çift eklemlilik kuramını benimseyen çağdaş işlevselcilere göre, birbirini izleyen seslerden kurulu söylem düzleminde değiştirim yoluyla anlambirimler ve sesbirimler olmak üzere iki türlü eklemleme olur (Vardar, 2007, 123). Bütün doğal dilleri diğer bildirişim araçlarından ayıran en önemli özellik olan çift eklemlilik (Ekinci Çelikpazu, 2012, 11) sayesinde doğal dillerin ne kadar üretici ve ekonomik olduğu ortaya

çıkılmaktadır (Kıran ve Kıran, 2010, 141). Doğal bir dil, çift eklemli ve sesli bildirişim aracı olarak algılanırsa kendine özgülüğü bakımından kavranmış olur. (Vardar, 2007, 123).

Dilin hem göstereni hem de gösterileni ilgilendiren birinci eklemlilik düzlemi en küçük anlamlı birimlerden oluşur. “Ali evden erken çıktı.” cümlesini en küçük birimlerine ayırdığımızda altı birimden oluştuğu görülür (Ali/1, ev-/2, -den/3, erken/4, çık-/5, -tı/6). Bu anlamlı birimler sonsuz sayıda cümlede yer alıp farklı anlamlar kurabilir. Martinet, bir cümlemin çözömlenmesiyle ortaya çıkan bu birimlere anlambirim adını verir (Kıran ve Kıran, 2010, 77).

Birinci eklemlilik düzlemini oluşturan anlambirimleri işlevlerine ve birleşebilirliklerine göre betimleyen Martinet, bunları sözlükbirimler ve biçimbirimler olarak ikiye ayırmıştır. Sözlükbirimler, anlambirimin sözlük kısmına bağlanıp dilbilgisel özellik taşımazken biçimbirimler ise dilbilgisel özelliğe sahip anlambirimlerdir. Martinet, biçimbirimleri ise bir cümledeki işlevleri açısından bağımsız biçimbirimler, bağımlı biçimbirimler ve işlevsel biçimbirimler olmak üzere üçe ayırmıştır. Yüklem kavramı çevresinde gelişen Martinet’in sözdizim kuramında anlambirimler, sözcede zorunlu öge olan çekirdekle (yüklem) çevresindeki yayılım ögelerine göre belirlenmektedir. (Kıran ve Kıran, 2010, 77; Rifat, 1990, 53).

“Yapısal Sözdizim Ögeleri” adlı eseri ölümünden sonra yayımlanan Fransız Lucien Tesniere, yapısalcı anlayışın en ünlü dilbilimcilerdendir. Eserinde genel bir dilbilim kuramı oluşturmaya çalışan Tesniere, dilbilgisini bir dizge olarak ele alıp cümlemin kuruluşunu, cümle ögelerinin işleyiş kurallarını betimlemek için çalışır (Güz, 1983, 112). Uygulama alanının Fransızca olduğu Tesniere’in kuramı evrensel nitelikli yapısal bir kuramdır (Rifat, 1990, 70). Bağımsal Dilbilgisi’nin temelini atan Tesniere, kuramında Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi’nin birçok kavramını önermiştir (Kıran ve Kıran, 2010, 142).

Kuramında düşünce ile dil düzlemi arasındaki zıtlığa dayanan Tesniere’e göre soyut, ruhsal, mantıksal özelliklere sahip evrensel ulamların yer aldığı düşünce düzlemi dilin içerik boyutunu oluşturur. Dilin düşünce düzlemini inceleyen bilim dalı ise anlambilimdir. Karşıt bir konumda olan ve Tesniere’in kuramının esas inceleme alanı olan dil düzlemi ise biçim boyutudur. Dış ve iç biçim olmak üzere dil düzlemi ikiye ayrılır; dış biçim biçimbilimin inceleme

konusuyken cümlelerin iç biçimi ise sözdizimin inceleme konusudur. Buna göre kuram biçimbilim, sözdizim ve anlambilim üçlüsünden oluşur (Rifat, 1990, 70-71).

Sözdiziminde işlev kavramı üzerinde duran dilbilimci, dural sözdizim (ulamlar) ve devimsel sözdizim (işlevler) arasında bir ayrım yapar. Devimsel sözdizime bağlı olan dural sözdizimin çözümleme alanı cümle öğelerinin dizilişi ve bunların çizgisel düzeniyle ilgiliyken devimsel sözdizimde yapısal düzen vardır ve sözdizimsel işlevlerin tanımını kapsar (Güz, 1983, 112; Kıran ve Kıran, 2010, 142). Sözdizimi kuramında özellikle ulam ve işlev karşıtlığı üzerinde duran Tesniere'e göre sözdiziminde asıl incelenmesi gereken ulamlar değil, işlevlerdir çünkü bir ulama bağlı olan her dilsel birim sözdizimsel süreçteki işleviyle değer kazanır (Ekinci Çelikpazu, 2012, 15).

Dural sözdizimin konusu olan gelenekselleşmiş sözcük ulamlarını dolu ve boş sözcükler olarak iki ulama ayıran Tesniere ad, sıfat ve belirteçleri dolu sözcükler sınıfına; birleştirici ve aktarıcılar şeklinde ayrım yaptığı ilgeç, bağlaç, ilgi adlı vb. ulamları boş sözcükler sınıfına koyar. Konuşma ve anlama edimlerinin özelliklerini açıklamaya çalıştığı devimsel sözdiziminde yapısal sözdizim olgularını belirlerken bağımlama, birleştirme ve aktarma olmak üzere üç işlemi kullanır (Rifat, 1990, 71).

Yapısal sözdizimin konusu, kurucu öğeleri sözcüklerle bir bütün oluşturan cümledir. Zihnimiz bir sözcükle onun komşuları arasında tamamen cümlelerin oluşturduğu bağımlılıkları algılar. Örneğin “Alfred konuşuyor.” cümlesi iki öğeden değil, üç öğeden kuruludur. Üçüncü öge ise ilk iki ögeyi birleştiren bağımlılıktır. Bir cümleyi canlı kılan, yaşam ilkesini oluşturan bu bağımlılıktır. Buna göre anlatmak, sözcükler arasındaki bağımlılıklar bütünü gerçekleştirerek cansız bir sözcük yığına hayat vermektir; anlamak ise sözcükleri birleştiren bağımlılıkları kavramaktır (Güz, 1983, 115).

Tesniere, cümledeki öğeler arasındaki yapısal bağımlılıkları göstermek için *stemma* adını verdiği oluşum ağaçlarını kullanır. Bağımlılıklar, yöneten üst ögeyi bağımlı bir alt ögeye bağlar. Bağımlı ögeyi yöneten, ona hükmeden ögeye *düğüm* denir. Bütün düğümleri yöneten ögeye *merkez düğüm* denir (Rifat, 1990, 71-72). Buna göre hiyerarşik düzenlemenin olduğu bir cümlede (Kıran ve Kıran, 2010) genellikle eylem olan yüklem stemmada en üste yazılır (Rifat, 1990).

Cümlelerin merkezi olan eylemin eyleyenleriyle olan hiyerarşik ilişkisinde eyleyenler daha aşağı katlarda bulunur (Kıran ve Kıran, 2010, 143).

2.4.1 Simon Cornells Dik, İşlevsel Dilbilgisi Modeli (1978, 1989)

Hollandalı dilbilimci Simon Cornells Dik 1970'lerin sonunda İşlevsel Dilbilgisi (Functional Grammar) ile ilgili bir kuram geliştirmiştir. Bu kurama daha sonra Dik'in öğrencileri olan Kees Hengeveld ile Lachlan Mackenzie katkı vermiş, yeni ve daha kapsamlı bir kuram olan İşlevsel Söylem Dilbilgisi Kuramı'nı geliştirmişlerdir (Kerimoğlu, 2016; Koşaner, 2018).

İşlevsel Dilbilgisi, doğal dillerin dilbilgisel düzenlenişleriyle ilgili genel bir kuramdır. Doğal dil sosyal etkileşimin bir aracıdır. Doğal bir dilin ana işlevi, doğal dil kullanıcıları arasındaki iletişimi sağlamaktır. İşlevsel yaklaşımda, iletişimsel ilişkileri kurmak amacıyla kullanılan dil, öncelikle insanlar arasındaki sosyal etkileşimin bir aracı olarak kavramsallaştırılır. Bu yaklaşımda, insanların sosyal etkileşimde ne yaptıkları ve dille neyi başardıklarına göre dilin araçsallığı ortaya konmaya çalışılır. Başka bir deyişle doğal dil, doğal dil kullanıcısının iletişimsel yeterliliğinin ayrılmaz bir parçası olarak görülür. (Dik, 1997, 2-5).

Sözlü etkileşim, yani dil aracılığıyla gerçekleşen sosyal etkileşim yapılandırılmış işbirlikli bir etkinlik biçimidir. Kurallar, normlar ve düzenler tarafından yönetildiği için rastgele değil, yapılandırılmış bir faaliyettir. Hedeflerine ulaşmada en az iki katılımcıya ihtiyaç duyduğu için işbirlikli bir etkinlik olduğu açıktır. Sözlü etkileşimde, katılımcılar dilsel ifadeler denen araçlardan yararlanırlar. Yeniden yapılandırılmış varlıklar olan bu dilsel ifadeleri, oluşumlarını belirleyen kural ve ilkeler yönetir (Dik, 1997, 3).

Doğal dillerin dilbilgisel düzenlenişleriyle ilgili genel bir kuram olan İşlevsel Dilbilgisi, iki kural dizgesiyle uğraşmak zorundadır (Dik, 1997, 3):

- (i) dilsel ifadelerin oluşumunu düzenleyen kurallar (anlamsal, sözdizimsel, biçimbilimsel ve sesbilimsel kurallar);
- (ii) bu dilsel ifadelerin kullanıldığı sözlü etkileşim kalıplarını düzenleyen kurallar (pragmatik/edimsel kurallar).

Birinci kural dizgesi, ikinci kural dizgesinin amaçları ve hedefleriyle ilgili bir araç olarak görülür. İşlevsel yaklaşımın temel şartı, pragmatik/edimsel sistemin sağladığı genel çerçeveye göre sözlü etkileşimin tanımlanması ve açıklanmasıdır. Bu yaklaşımda, sözlü etkileşim doğal dil kullanıcısının daha yüksek bilişsel işlevleriyle iç içe geçmiş gibi görülmelidir.

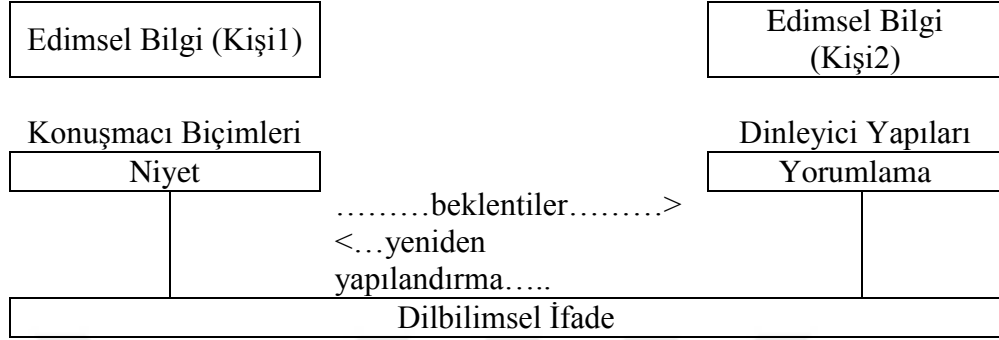
Bu genel tanımlardan anlambilimsel ve edimsel işlevlerin kullanılma sebebi, sözdizimsel işlevler etiketi esas olarak geleneksel terminolojiden gereksiz ayrılmayı önlemek için korunmaktadır. Özne ile nesne kavramları; etken ve edilgen yapılar arasındaki bu tür karşıtlıkları yakalamak için kullanılır ve bu karşıtlıklar genellikle sözdizimsel veya dilbilgisel ilişkilerdir. Ancak, İşlevsel Dilbilgisi'nde kullanılan özne ve nesne kavramları, ifadenin anlambilimine kendi katkılarını yaptıkları kabul edilecek şekilde yeniden yorumlanacaktır. Bu nedenle *bakış açısı işlevleri* özne ve nesnenin temel niteliklerini kapsamak için daha iyi bir terim olabilir (Dik, 1997, 26-27).

Doğal dili toplumsal etkileşimin bir aracı olarak gören Dik (Koşaner, 2018, 87) İşlevsel Dilbilgisi Kuramı'nda dilin iletişimdeki işlevini temel alır. İletişim ortamının dikkate alınması pragmatik etkenlerin kuramda yer almasını sağlar (Kerimoğlu, 2016, 111).

İşlevsel Dilbilim, iki işlevsel açıklama ilkesini her durumda uygulamaya çalışır. Birinci ilkeye göre, bir dil kuramı dilsel anlatımların altında yatan kural ve ilkeleri göstermek için içerik olmamalıdır. Ancak mümkün olduğunca her fırsatta bu kural ve ilkeleri kullanılma şekillerine göre işlevselliklerinin ışığında açıklamalıdır. İkinci ilkede ise dilsel ifadelerin kuramı, sözlü etkileşim kuramıyla aynı olmasa da sözlü etkileşimin daha geniş edimsel bir kuramın içine dâhil edilmesini istemek daha kolay ve daha gerçekçi yol olabilir (Dik, 1997, 4).

Sözlü etkileşimin herhangi bir aşamasında, Kişi1 ve Kişi2'de edimsel bilgi mevcuttur. Dinleyiciye bir şey söylerken konuşanın amacı dinleyicide bir değişiklik yapmaktır. Bunu başarmak için de zihinsel bir plan yapmalıdır. Konuşucunun amacı, niyetini dinleyiciye ulaştırmak için mantıklı bir şekilde biçimlendirmektir. Dinleyici ise konuşucunun dilsel ifadesini tahminleri ışığında yorumlayarak konuşucunun iletişimsel niyetinin yeniden inşasına ulaşmaya çalışır. Dinleyici, konuşan kişinin iletişimsel niyetiyle makul bir uyumu olan bir yoruma ulaşmazsa ikisi arasında bir yanlış anlama olacaktır. Birçok yanlış anlama

günlük hayatta fark edilmezken bir yanlış anlama, etkileşimin daha da geliştirilmesi için çok önemli olan bir nokta ile ilgiliyse tartışma yoluyla tespit edilip çözülebilir. Böyle bir durumda konuşucu ile dinleyici arasındaki roller değişebilir (Dik, 1997, 8-9).



Şekil 2. 19. Sözlü Etkileşim Modeli (Dik, 1997, 8)

Konuşan ve dinleyenin sahip olduğu edimsel bilgi; etkileşimin herhangi bir noktasında bir bireye sunulan bilgi, inanç, varsayım, görüş ve duygular bütünü olarak tanımlanır. Bilişsel bilgi ile sınırlı olmayan *bilgi* teriminin, bir bireyin önyargıları da dâhil olmak üzere zihinsel dünyasında bir şekilde bulunan olası herhangi bir ögeyi içerdiği vurgulanmalıdır. Edimsel bilgiler üç ana bileşene ayrılabilir (Dik, 1997, 10):

- (i) *genel bilgi*: Dünya, dünyanın doğal ve kültürel özellikleriyle diğer olası veya hayalî dünyalar hakkında uzun vadeli bilgiler;
- (ii) *durum bilgisi*: Katılımcıların etkileşimin gerçekleştiği durumda algıladıkları veya başka türlü deneyimlerden elde ettiği bilgiler;
- (iii) *bağlamsal bilgi*: Sözlü etkileşimin herhangi bir noktasından önce veya sonra değiştirilen dil ifadelerinden türetilen bilgilerdir.

Şekil 2.19'daki sözlü etkileşim modelinde dilbilimsel ifadeyle veya başka bir şekilde kodlanmış bilgiler için anlam (veya anlamsal içerik) terimini kullanan Dik'e göre (1997, 12) dil dizgesi tarafından belirlenen bir özellik olan anlambilimsel içerik bir dilin dilbilgisinde dikkate alınacak bir özelliktir. Bu bakış açısına göre bir dilsel ifadenin anlamsal içeriği, edimsel bilgiler tarafından tanımlanan çerçevede içinde niyetleri yorumlarla ilişkilendirmede gerekli olan yeterli bilgi olarak tanımlanabilir.

İşlevsel Dilbilgisi Kuramı'nın amacı, belirli dillerin işlevsel dilbilgilerinin geliştirilebileceği araç ve ilkeleri sağlamaktır. Bir dilin işlevsel dilbilgisinin en büyük amacı, o dille bağlantılı söylemin dilbilgisel düzenlenişini tam ve yeterli bir şekilde vermektir. Böyle bir dilbilgisi, dil hakkındaki en önemli genellemelerin dâhil edildiği bir kurallar ve ilkeler sistemi aracılığıyla bir dilin tüm dilsel ifadelerini belirleyebilmelidir. Bu nedenle, işlevsel bir dilbilgisi, Chomsky'nin (1965) dönüşümsel dilbilgisi için formüle ettiği yeterlilik standartlarına (özellikle tanımlayıcı yeterlilik) uygun olmalıdır. Bu bağlamda, İşlevsel Dilbilgisi Kuramı için aşağıdaki yeterlilik standartları özellikle önemlidir (Dik, 1997, 12-15).

1. *Edimsel yeterlilik*: İşlevsel bir dilbilgisi, daha geniş edimsel sözlü etkileşim kuramı içine gömülü olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu yeterlilik, sözlü etkileşimi düzenleyen kural ve ilkelerle ilişkilendirebilecek şekilde dilbilimsel ifadelerin kullanım biçimleriyle ilgili özelliklerini ortaya koymaktır. Buna göre dilbilimsel ifadeler, yalıtılmış nesneler değildir; konuşmacıda ve konuşma durumunun temel değişkenlerinin tanımladığı bir ortamda amaçlanan yorumları uyandırmak için bir konuşmacının kullandığı araçlardır.

2. *Psikolojik yeterlilik*: Edimsel yeterliliğe ulaşmaya çalışan bir dilbilgisi, kullanıcılarından koparılmış soyut bir nesne değil; konuşucu ve dinleyici ile ilgili bir dilbilgisidir. Bu tür bir dilbilgisinin dilbilimsel yeterlilik ve dilbilimsel davranışların psikolojik modelleri ile mümkün olduğunca yakından ilişkili olması gerektiği için psikolojik yeterliliği de hedeflemesi gerekir. Psikolojik modeller doğal olarak üretim ve kavrama modellerine ayrılır. Üretim modelleri konuşucunun dilbilimsel ifadeleri oluşturma ve formüle etme yollarını tanımlar; anlama modelleri dilbilimsel ifadelerin nasıl işlenip yorumlanacağını belirler. Edimsel ve psikolojik yeterliliğe ulaşmak isteyen işlevsel bir dilbilgisi, bir şekilde bu üretim/kavrama ikilemini yansıtmalıdır. İşlevsel Dilbilgisi, bir üretim modeline bir yorumlama modelinden daha yakındır.

3. *Tipolojik Yeterlilik*: Bir kuram, herhangi bir dil için dilbilgisi sağlarken aynı zamanda diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar için sistematik bir şekilde açıklama yapabilmelidir. Tipolojik yeterliliğin gerekliliği, kuramın çok çeşitli dillerdeki olgular temelinde geliştirilmesi gerektiğini ve hipotezlerinin başka dillerdeki olgular üzerinde test edilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

Schaaik ise (1998), İşlevsel Dilbilgisi'nde olması gereken dördüncü yeterlilik olarak *betimleyici yeterliliği* görmektedir. Buna göre bir dilin dilbilgisi o dile ait en önemli genellemelerin bir araya geldiği kural ve ilkeleri belirleyerek dilsel anlatımları üretebilmelidir.

İşlevsel Dilbilgisi; bu yeterliliklerin yanı sıra *soyutluk*, *somutluk* ve *uygulanabilirlik* düzlemlerinde ortaya koyacağı bazı ilkelerle doğal bir dili açıklayabilme gücünü barındırmalıdır. Her dilde farklı bir biçimde gösterilen somut dilsel birimlerin ortak yönünü belirlemede iyi bir soyutlama işe yaracaktır. Dolayısıyla doğru belirlenen bir soyut ilke, herhangi bir dili açıklayabildiği gibi farklı dilleri de açıklayabilen bir uygulanabilirlik gücüne kavuşacaktır (Dik, 1997, 15-16).

İşlevsel Dilbilgisi'nde bu yeterliliklerle beraber doğal bir dili *soyutluk*, *somutluk* ve *uygulanabilirlik* alanlarındaki ilkelerle açıklama gücü de olmalıdır (Dik, 1997, 15-16). Herhangi bir dile uygulanabilmesi için bir kuramın belirli bir *soyutluk* derecesine sahip olması gerekir. Ancak, dillerin açıklamasında kolayca uygulanabilir olmak için kuram mümkün olduğunca da somut olmalıdır, yani işlevsel dilbilgisi tipolojik yeterlilik hedefiyle hâlâ uyumlu olan en düşük soyutluk seviyesi için çaba göstermelidir. Soyutluk ve tipolojik yeterlilik arasında bir ilişki vardır. Kuram, belirli dillerin tanımında çok somut olduğunda kullanılan kavramlar diğer dillerin tarifine aktarılamaz ve bu nedenle tipolojik yeterliliğe ulaşmakta yetersiz kalır. Ancak kuram tipolojik yeterlilik için gerekenden daha çok soyut olduğunda diller arasındaki en önemli genellemeleri tanımlama özelliğini kaybederek artık diller hakkında çok fazla şey anlatmaz ve farklı dilleri açıklayabilen uygulanabilirlik gücünü kaybeder.

İşlevsel Dilbilgisi'nin temel unsurlarından biri ulamlara değil, işleve (işlevsel ilişkilere) dayanmasıdır. Dik, ulam ve işlev farkını şu şekilde açıklar:

- a. *İhtiyar adam* bir isim öbeğidir.
- b. *İhtiyar adam* bir öznedir.

Buna göre a maddesindeki açıklama, italik yazılı söz öbeğinin kendi özelliğiyle ilgili ulamsal bir ifadedir. Bu ulamsal açıklama, söz konusu ögeyi içinde bulunduğu yapıdan soyutlayan ilişkisel olmayan bir açıklamadır. b maddesindeki açıklama ise italik yazılı söz öbeğinin içinde bulunduğu yapıda yer

alan diğer ögelerle ilişkisini ifade eder. Başka bir deyişle, İşlevsel Dilbilgisi işlevsel ilişkileri temel alan bir kuramdır (Kerimoğlu, 2016, 111).

Dilsel ifadeler, farklı düzeylerde çalışan işlevsel ilişkilerle ortaya konan karmaşık ağlardır. Farklı düzeylerin işlevleri, bu ilişkileri yakalamak için güçlü bir araçtır. İşlevler, ulamların yanı sıra ayrıca gereklidir çünkü işlevler ve ulamlar birbiriyle birebir ilişkide bulunmaz. Aynı ulam farklı işlevlerde ortaya çıkabilir ve aynı işlev farklı ulamsal özelliklere sahip bileşenler için geçerli olabilir. İşlevsel Dilbilgisi, bu işlevsel ilişkileri üç farklı seviyede tanımlar (Dik, 1997, 26):

- (i) Anlamsal işlevler (Eyleyen/Kılıcı/Yapan, Hedef, Alıcı vb.); ilgili terimlerin olduğu yükleme tarafından tasarlanan olay durumları içinde görünen terimlerin gönderimde bulunduğu rolleri belirtir.
- (ii) Sözdizimsel işlevler (Özne ve Nesne); bir dilsel anlatımda sunulan olay durumunu yansıtan bakış açısını belirtir.
- (iii) Edimsel işlevler (Tema, Konu, Odak vb.); bir kurucu unsurun olduğu daha geniş iletişim ortamındaki bilgisel konumunu, yani kullanım anında konuşucunun ve dinleyicinin edimsel bilgisiyle ilgili olan bilgi durumunu belirtir.

Dik'e göre (1997, 27) İşlevsel Dilbilgisi'ndeki üç işlev türü, hem içerik hem de dilsel ifadelerin biçiminin önemli yönlerini belirleyerek bu ifadelerin biçimsel, anlamsal özelliklerini ortaya koyan kuralların çoğunda rol oynar. Bütün diller bu işlevlerin genel alanı içinde mutlaka aynı ayrımları yapmasa da anlamsal ve edimsel işlevler evrensel olarak doğal dillerle ilgilidir. Ancak sözdizimsel işlevler bu anlamda evrensel değildir çünkü özne ve nesne işlevlerini kullanmadan tanımlanabilecek birçok dil vardır. Buna rağmen bütün diller bu işlevlere sahip olmasa da genel bir sözdizimsel işlev kuramı mümkündür.

2.4.2 Michael Alexander Kirkwood Halliday, Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli (1960)

Michael Alexander Kirkwood Halliday, 1960 sonrasında geliştirdiği Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi (Systemic Functional Grammar) Kuramı'nda hocası J.

R. Firt'in dizge kavramı temelinde dili işlevsel bir dizge olarak incelemiştir (Kerimoğlu, 2016, 108).

Halliday'in geliştirdiği bu kurama göre bir dilbilgisi, anlam ve ifade arasındaki soyut kodlama katmanıdır; anlam yaratmak için bir kaynaktır. Dilbilgisi, deneyimi anlama dönüştürür; dilbilgisinin kendisi “bir deneyim kuramı”dır. Dilbilgisi bir dilbilgisi kuramıyla ilgilidir; dilbilgisinin nasıl çalıştığını açıklayan ve kişinin bilinçsizce deneyimini yorumlamasını sağlayan bir kuramdır (Webster, 2009, 3).

Araştırmalarında farklı bakış açıları olsa da dizgeci dilbilimciler ortak bir şekilde sosyal göstergebilimsel olarak dil ile ilgilenir; yani insanların günlük sosyal hayatlarını başarmak için dili nasıl kullandıklarıyla ilgilenirler. Bu ilgi, dizgeci dilbilimcilerin dil ile ilgili dört temel teorik iddiayı geliştirmelerine yol açar (Eggins, 2014, 3):

1. Dil kullanımı işlevseldir.
2. Dilin işlevi, anlam üretmektir.
3. Bu anlamlar, kullanıldıkları sosyal ve kültürel bağlamdan etkilenir.
4. Dil kullanma süreci, seçerek anlam üretme sürecindeki göstergebilimsel bir süreçtir. Dil kullanımının işlevsel, anlamsal, bağlamsal ve göstergesel olduğu bu dört ilke; dizgeci yaklaşımın dili işlevsel-anlamsal bir yaklaşımla görmesiyle özetlenebilir.

Halliday (2004, 20) Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Kuramı'nda dili yapı, dizge, katmanlaşma, örnekleme ve üst işlev olmak üzere beş boyuta ayırmıştır. Bu boyutların düzenlenme ilkelerini açıklamıştır.

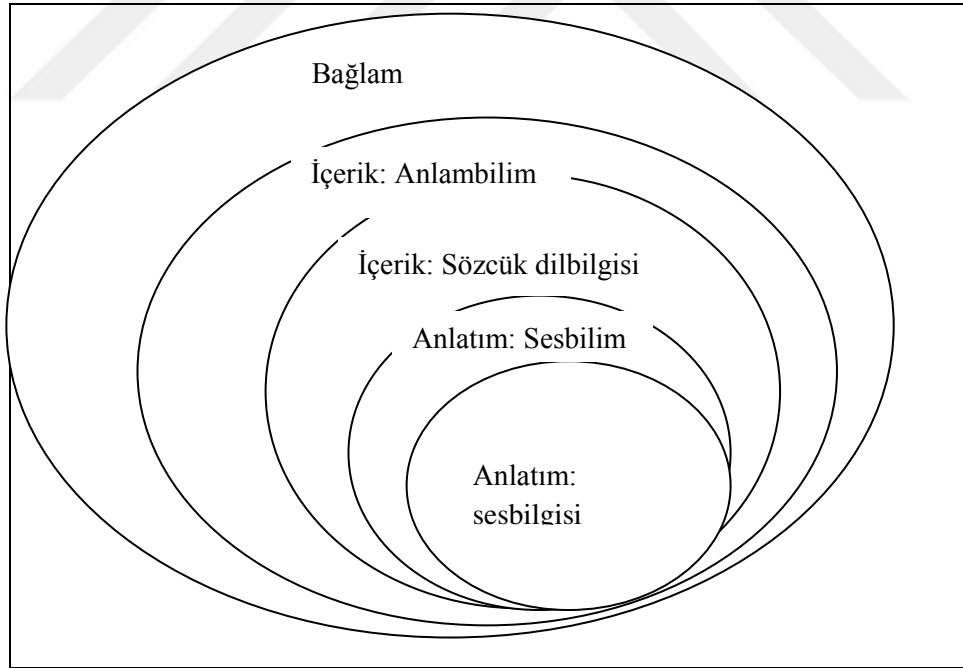
Tablo 2. 10. Dilin boyutları (düzen biçimleri) ve düzenlenme ilkeleri

	Boyutlar	İlke	Sıralanma/düzen
1	Yapı (dizimsel düzen)	Dizim	Yan cümle - öbek veya cümle-sözcük-biçimbirim
2	Dizge (dizisel düzen)	Ayrıntılandırma	Dilbilgisi-sözcük dilbilgisi
3	Katmanlaşma	Gerçekleşme	Anlambilim-sözcük dilbilgisi-sesbilim-sesbilgisi
4	Örnekleme	Örnekleme	Potansiyel- alt potansiyel veya örnek tipi-örnek
5	Üst işlev	Üst işlev	Düşünsel (mantıksal-deneyimsel)- kişiler arası-metinsel

Dili çok boyutlu bir dizge olarak değerlendiren Halliday, dil öğeleri arasındaki diziliş ilkesiyle ilgili bir kavram olan yapı boyutunda sözdizimsel ilişkileri ele alır. Parça-bütün ilişkisinin olduğu bu boyutta bir sözcük harflerden, bir cümle sözcüklerden oluşur. Böylece parçalar, bütünü hiyerarşik olarak meydana getirir (Kerimoğlu, 2016, 109).

“*Ne, neyin yerine kullanabilir?*” sorusunun cevabıyla ilgili olan ikinci sıradaki dizge boyutu bir dildeki seçenek ve seçimlerle ilgilidir (Ercan, 2018, 158) yani bir dildeki sözcük ve sözcük gruplarının seçenekler bütünü dizgeyi oluşturur (Kerimoğlu, 2016, 109). Konuşan düşündüklerini aktarırken seçim yapar ve örneğin birbirinin seçeneği olabilen zaman biçimbirimlerinden (-dı, -mış vb.) kendisine uygun olanı seçer.

Geleneksel dilbilgisinde ses bilgisi, biçim bilgisi, sözdizim gibi terimlerle ifade edilen üçüncü boyut olan katmanlaşma dilin farklı düzeylerden oluşmasıyla ilgilidir (Kerimoğlu, 2016, 109). Halliday’e göre (2004, 25) katmanlaşma Şekil 2.19’deki gibidir.



Şekil 2. 19. Katmanlaşma (Stratification) (Halliday, 2004, 26)

Halliday’e göre dilin anlatım ve içerik düzlemiyle ilgili olan katmanlar iç içe geçmiş halka görünümü oluşturur. Sözdizim ve biçimbilgisinin sözlüksel

dilbilgisi katmanında beraber ele alındığı şekilde beş katman vardır. Şekilde yer alan sesbilgisi ve sesbilim dilin ifade düzlemiyle ilgiliyken sözlüksel dilbilgisi ve anlam bilgisi içerik düzlemiyle ilgilidir. Bağlam ise bütün katmanları kapsadığı için en üsttedir (Ercan, 2018; Kerimoğlu, 2016).

Dilin dördüncü boyutu olan örnekleme katmanı dil ve dilin kullanılma potansiyeliyle ilgilidir. Buna göre dil kullanıcıları metinler üretirken dili bir dizge olarak örneklendirmiş olurlar (Kerimoğlu, 2016, 110).

Dilin işlevleriyle ilgili olan beşinci ve son boyutta üst işlev, dilin düşünsel, kişiler arası ve metinsel işlevi ele alınır. Deneyimsel ve mantıksal olmak üzere iki bileşenden oluşan düşünsel işlev, insanın yaşantılarını çözümlemesi ve yorumlamasıdır. İnsan deneyimlerine göre çevresindeki nesne ve eylemleri algılar, bunları sınıflar, öğrendiklerini inşa eder ve dildeki sözcük dilbilgisel kaynaklar aracılığıyla anlamlı bir dizgeye dönüştürür. Dilin sosyal boyutuyla ilgili olan ikinci işlevi, kişiler arası işlevdir. Dilin sunduğu iletişim imkânıyla kişisel ve toplumsal ilişkilerimizi düzenleyebiliriz. Dilin üçüncü işlevi olan metinsel işlev ise dilin bir ileti olarak düzenlenmesine ve insanın dil vasıtasıyla söylem üretmesine denk gelir (Ercan, 2018; Kerimoğlu, 2016).

Dilin bağlam içindeki görünümünü açıklayan bütün bu göstergesel boyutlar, dil kullanımında bağlamın önemini ortaya koymaktadır (Ercan, 2018, 168).

2.5 İlgili Alanyazın

Bu bölümde alanyazındaki kaynaklar taranarak çatı kavramıyla ilgili araştırmalar tespit edilmiştir. Tespit edilen araştırmalar; çatıyla ilgili lisansüstü tezler (yüksek lisans veya doktora), diğer çalışmalar (makale, kitap bölümü vb.) şeklinde gruplandırılıp araştırma içerik ve sonuçları ortaya konmuştur.

2.5.1 Çatı ile İlgili Lisansüstü Tezler

“*Türkçe Fiillerde İstem-Ettirgen Yapılar*” adlı yüksek lisans tezinde Abdi Golzar (2015) bağımsal dilbilgisinin temel kavramlarından biri olan istem (valence) kuramını incelemiştir. Araştırmada kurama katkı verenlerin görüşleri doğrultusunda eylemlerin istem sayısını belirlemek için zorunlu ve seçmeli katılanların arasındaki fark açıklanmıştır. Ardından Türkçedeki eylemler istem sayısına göre beş gruba ayrılmıştır: istemsiz, bir istemli, iki istemli, üç istemli ve dört istemli. Eylemlerde istem değişimlerinin incelendiği araştırmada, istem değiştiren çatı ulamı ele alınmıştır. Araştırmada eylemler geçişlilik ve geçişsizlik derecelerine göre ayrıldıktan sonra eylemlerde çatı değişimleriyle istem sayısı arasındaki bağlantılar ve özellikle ettirgen yapılarda gerçekleşen istem sayısındaki değişiklikler açıklanmıştır. Ettirgenliğin çatıya dâhil edilme sebepleri tartışıldıktan sonra etken yapıdaki cümlelerin ettirgen çatıya ulaştıktan sonraki yeni sözdizimsel yapısı incelenmiştir. Geçişlilik derecelerine göre eylemlerin ettirgen yapılarının incelendiği araştırmada ettirgenliğin anlam türleri, çok ettirgenlilik ve ettirgenlik eklerinin yüklediği farklı anlamlar tartışılmıştır.

Atasoy (2018) “*Türkiye Türkçesinde Oldurganlık Çatı Eklerinin İşlevleri ve Görünümleri*” adlı yüksek lisans tezinde oldurgan çatıyla ilgili alanyazın verilerini derleyip özetlemiştir. Buradan hareketle oldurgan çatı üzerindeki farklı görüşlere yer vererek uzlaşamayan noktalara değinmiştir. Çalışmada modern kuramlardan yola çıkılarak oldurgan çatı, oldurgan çatı biçimbirimleri, oldurgan çatının anlam türleri ve oldurgan çatı işlevleri açıklanmıştır. Son olarak çalışmada romanlarda tespit edilen oldurgan çatı görünüm örneklerine yer verilmiştir.

Baasanjav (2006) “*Türkiye Türkçesi ve Halha Moğolcasında Çatı*” adlı doktora tez çalışmasında, ettirgenlik ve oldurganlık sorunlarını ele alarak ettirgen ve oldurgan eylemleri biçimlendiren durumun, eylemin aktiflik-pasiflik özelliği olduğunu iddia etmektedir. Araştırmacı, bu görüşünü kanıtlamak için tarihî ve modern dillerden örnekler vererek ettirgen ve oldurgan yapıların özelliklerini betimlemiştir. Tezin ikinci bölümünde, Türkçe-Moğolcadaki edilgenleştirme sürecinin amacı ve özellikleriyle ilgili sorunlar incelenmiştir. Tezin üçüncü bölümünde Türkçe-Moğolcadaki işteş çatı ve işteşlik eklerinin işlevleri üzerinde durulmuş; dördüncü bölümde ise Türkçenin kaydedilen bütün dönemlerinde işlek

bir şekilde kullanılmış olan dönüşlü çatı ve dönüşlülük eklerinin işlevi açıklanmıştır. Moğolcada ise dönüşlülüğün biçimsel işaretleyicilerle kurulamadığı için çatı ulamında ele alınmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise çağdaş Türkçe ve Moğolcada çatı biçimbirimlerinin üst üste gelmesi hadisesi açıklanmaya çalışılmıştır.

Bedirhanoglu (2010) *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Kurucu Yanlışlıklarının Sezdirilmesi ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması”* adlı yüksek lisans tezinde, altmış 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatımlarında bulunan kurucu yanlışlık temelli anlatım bozukluklarını inceleyerek yanlış cümlelerin doğru kuruluşlarını göstermiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler; toplam 1300 cümle kullanmıştır, öğrenci başına düşen cümle ortalaması 21.6’dır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında %24.3 oranında anlatım bozukluğu olduğu belirlenmiştir. 15 farklı anlatım bozukluğuna göre incelenen öğrenci cümle örneklerinde 316 farklı anlatım bozukluğunun bulunduğu ve bunların 132’sinin kurucu yanlışlıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerin yazılı ürünlerindeki kurucu yanlışlıkların oranı ise yaklaşık %10’dur. Kurucu yanlışlıklar; özne, yüklem, nesne, yer tamlayıcısı, zarf tümleci yanlışlıkları; yüklem ile tümleç ve eklentilerinin uyumsuzluğu; çatı, kişi ve kip uyumsuzluğu, şart ile yüklem uyumsuzluğudur.

Büyükikiz (2007) *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi”* adlı yüksek lisans tezinde, değişik sosyo-ekonomik düzeylerden gelen 8. sınıftaki 105 öğrencinin yazılı anlatım ürünlerini sözdizimi ve anlatım bozukluğuna göre incelemiştir. Kendilerine verilen konulardan birini seçerek bir öykü yazan öğrenciler, bu öykülerde toplamda 1360 cümle kurmuştur. Bu sonuçlara göre bir öğrenci ortalama 12.9 cümle kurmuştur. Yazılı ürünlerinde 12 türde toplam 311 anlatım bozukluğu yapan öğrencilerin anlatım bozukluğu ortalaması %22.86’dır. Bu hataların 72’si yanlış anlamda kullanılan sözcükler, 51’i eksik veya yanlış ek kullanımı, 39’u öge eksikliği, 36’sı gereksiz sözcük kullanımı, 31’i özne yüklem uyumsuzluğu, 19’u mantık yanlışlığı, 15’i tamlama yanlışlığı, 11’i gereksiz tekrarlar, 7’si sıra yanlışlığı, 7’si zamir belirsizlikleri, 2’si gereksiz kip ve kişi biçimbirimleri ve 1’i de deyim ve atasözü yanlışlığı ile ilgilidir.

Ekinci Çelikpazu (2012) *“Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar”* adlı doktora tezini; ilköğretim 8. sınıf ve ortaöğretim 10. sınıfa devam eden öğrencilerin ana dillerindeki çatı ulamıyla ilgili ana kavramları bilme ve uygulama durumlarını tespit etmek, konuyla ilgili kavram yanılgılarını belirlemek ve mevcut yanılgıların sebepleri üzerinde durmak amacıyla yapmıştır. Söz konusu araştırmada, 8. sınıfta okuyan 248 ve 10. sınıfta okuyan 224 öğrenci örneklem olarak alınıp öğrencilere araştırmacının hazırladığı “kavram yanılgısı belirleme testi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin büyük çoğunluğunun çatı ile çatının alt kavramlarını tam olarak bilmediği, bu kavramları birbirleriyle ilişkilendiremediği, öğrencilerin bilgilerini uygulama aşamasına geçiremediği ve çatıyla ilgili kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir.

Erdem’in (2007) *“İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma”* adlı doktora tezinin amacı öğretmen görüşlerine göre mevcut dilbilgisi öğretiminin problemleri üzerinde durmak ve bu problemlere çözüm önerileri getirmeye çalışmaktır. Ankara il merkezindeki 257 Türkçe öğretmenin örneklem olarak alındığı çalışmada, yedi farklı alt problemin olduğu anketle öğretmenlerden görüş alınmıştır. Anket sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenleri dilbilgisi öğretiminin anlama ve anlatma yeteneğini artırdığı görüşüne katılmış, mevcut dilbilgisi öğretiminde en çok ders kitabının kullanıldığını belirtmiş, öğrencilerin dilbilgisi konularından en çok birleşik cümle, eylemsiler ve eylem çatılarında; en az da ünsüzler ve ünlü uyumlarıyla ilgili kurallarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Eren (2008) *“İlköğretim 7. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında İşlenen Fiil Çatıları Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım”* adlı yüksek lisans tezini, mevcut Türkçe ders kitaplarında bulunan eylemde çatı konusuyla ilgili eksik ve yanlışları belirleyip bu duruma çözüm önerisi sunmak amacıyla yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ders kitapları veya akademik kaynaklarda kullanılan tanım, terim ve kavramların çoğu zaman birbiriyle çeliştiği; dilbilgisi ile ilgili konu, kavram ve terimlerin öğretiminde bir bütünlük içinde hareket edilmediği, konularla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bağlantı kurulmadığı bulgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin seviyesine göre soyut kalan dilbilgisi

konularının öğretiminde konuların öğrencilerin yaş düzeyine uygun olarak somutlaştırılması gerektiği de vurgulanmıştır.

İlaslan (2007) *“Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi için Çeşitli Öneriler”* adlı yüksek lisans tezinde, 10. sınıfa devam eden 228 öğrencinin yazılı anlatımlarında bulunan anlatım bozukluklarını belirlemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; anlama dayalı anlatım bozukluklarının genel ortalaması %10.25; dilbilgisiyle ilgili anlatım bozukluklarının genel ortalaması ise %10.91’dir. 10. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında en fazla görülen anlatım bozuklukları sırasıyla gereksiz sözcük kullanımı (%33), yapısal yanlışlıklardan kaynaklanan hatalar (%29) ve cümlelerin öğeleri arasındaki uyumsuzluk (%24)’tur. Bu verilere göre, 10. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Koşaner (2005) *“Türkçede Dönüştürücü Yapıların Biçim-Sözdizimsel Özellikleri”* adlı yüksek lisans tezinde, Türkçedeki dönüştürücü yapıların biçim-sözdizimsel özelliklerini betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada dağıtılmış biçimbilim kuramı temel alınarak Türkçedeki dönüştürücü yapıların özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; Türkçe dönüştürücülükte diğer dillerde kullanılan adıl ve eylemcil dönüştürücülük şekillerinin ikisi de kullanılmaktadır. Ancak adıl dönüştürücülüğü veren kendi ve kendisi göndergeleriyle eylemcil dönüştürücülükte kullanılan -(ı)l ve -(ı)n biçimbirimleri diğer dillere göre farklı özellikler sergilemektedir. Ayrıca çalışmada, dilimizdeki dönüştürücü göndergelerin diğer dillerle benzer şekilde pekiştirici ve buna ek olarak dönüştürücü bileşiminden türemiş oldukları ortaya konmuştur.

Onat (2013) *“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çatı”* adlı yüksek lisans tezinde, fiilde çatı konusunun öğretimini etkileyen ön konuları dilbilimsel çalışmalardan yola çıkarak izah edip konunun yabancı öğrencilere öğretimi için iki uygulama örneği ve dört temel dil becerisiyle ilişkili etkinlikler hazırlamıştır. Ayrıca tezde “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Kitapları”ndaki eylemde çatı konusuyla ilgili etkinlikler de incelenmiştir.

Sarıkaya (2013) *“İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Çatı Yanlışlıkları ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması”* adlı yüksek lisans tezinde Erzincan Merkez ilçede bulunan ilköğretim 6, 7, 8. sınıfta okuyan

yüz kişilik örneklem grubunun yazılı anlatım ürünlerini çatı yanlışlıklarından kaynaklanan anlatım bozukluğuna göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; toplam 1529 cümle kurulan yazılı anlatım çalışmalarında öğrenci başına ortalama 15.29 cümle düşmüştür. Yazdıkları 417 cümlede anlatım bozukluğu yapan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluğu oranı %27.27 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin cümleleri 19 anlatım bozukluğu türüne göre incelenip çatı yanlışlıklarına yüklem yanlışlıkları içinde yer verilmiştir. Özne- yüklem, nesne-yüklem ilişkisine göre inceleme yapıldığından çatı yanlışlıklarının yüklem yanlışlıkları içinde ele alındığı araştırmada, öğrencilerin çatıyla ilgili yaklaşık %10 oranında hata yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır.

“*Türkçede Edilgenlik*” adlı doktora tezinin kuramsal çerçevesini işlevsel dilbilgisine göre temellendiren Sebzecioğlu (2008), araştırmada bütüncü temelli çözümleme yöntemi kullanmıştır. Araştırmacı, eşzamanlı ve artzamanlı yöntemi birlikte kullanarak Türkçedeki edilgenleştirme sürecini Çağdaş Türkçe ve Çağdaş Türkçe döneminden önceki tarihsel metinlerden örneklem olarak seçtiği metinler üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçenin Orhon Türkçesinden Çağdaş Türkçeye kadar olan döneminde edilgende kılıcıyı gizleme, örtükleştirme gibi işlevlerin temel bir yer tutmadığı gözlemlenmiştir. Türkçedeki edilgenlik işlevi, esas olarak eyleme katılanları belirsizleştirme işlevli değil; eylemdeki olayı öne çıkarma ve vurgulama amaçlı bir işleve sahiptir. Kısacası, Türkçede edilgenleştirme katılımcı merkezli değil, olay odaklıdır. Ayrıca, Türkçede ancak Klasik Osmanlı Türkçesi döneminde ortaya çıkan ve “tarafından” şeklinde kullanılan edilgen yapının kullanım sıklığı düşüktür. Buna ek olarak olay merkezli edilgenleştirme, edilgenleştirmede kılıcının anlambilimsel özelliğini belirleyen unsurlardan biridir.

Soruklu (2011) “*Ankara Kızılcahamam İlçesi Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*” adlı yüksek lisans tezinde, Ankara ili Kızılcahamam ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik seviyelerden gelip 9. sınıfa devam eden 120 öğrenciyi örneklem olarak seçmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin yazılı ürünlerini anlatım bozukluğu açısından inceleyerek yazılı anlatımın çeşitli bağımsız değişkenlerle olan ilişkisini araştırmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin kurduğu 2250 cümlelerin 616’sı anlatım bakımından hatalıdır. Bu anlatım bozukluklarının

%51.35'i dilbilgisiyle; %48.65'i ise anlamla ilgilidir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde en çok durum biçimbirimlerinin eksik ya da yanlış kullanımına (%19.1) ve öge eksikliğine (%16.4) rastlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi, okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okulların sosyo-ekonomik seviyeleri yükseldikçe, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluğu oranı azalmıştır. Araştırma sonuçlara göre, 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisinin olması gereken düzeye ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Uysal (2016) "*Türkçede İşteş Çatı*" adlı doktora tezinde Türkçede işteş çatı oluşturan yapıları ve bunların işlevlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkçedeki işteş çatının bütün yönleriyle ele alınmaya çalışıldığı araştırmada, Cumhuriyet Dönemi'nden seçilen dokuz romanlık bütünce üzerinde inceleme yapılarak ulaşılan verilerden örnekler sunulmuştur. Araştırmadaki kuramsal incelemeler neticesinde; alanyazında sadece biçimsel olarak ele alınan işteşliğin biçim-sözdizimsel, sözlüksel ve sözdizimsel olarak ifade edilebileceğine de yer verilmiştir. Araştırma sayesinde Türkçedeki farklı işteş çatı oluşumları, bunların işlevleriyle işteş çatı niteliklerinin tamamı betimlenip tartışılmıştır.

"*Türkiye Türkçesinde Ettirgenlik Kategorisi*" adlı yüksek lisans tezinde Türkçe sözlükteki ettirgen fiilleri inceleyen Yıldırım (2012), bu ulamın Türkiye Türkçesindeki yerini ve özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada modern kuramlar temelinde, ettirgenliğin neden çatı kavramı içinde değerlendirilmemesi gerektiğinin sebepleri açıklanmıştır. Ettirgenlik biçimbirimleri tespit edilerek aralarındaki bütünleyici dağılım ilgisinin açıklandığı çalışmada ettirgenlik biçimbirimlerinin art arda kullanılma durumları incelenmiş ve ettirgenliğin anlam çeşitleri ortaya konmuştur.

Yiğit (2009) "*İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Sınavlarda Yaptıkları Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir İnceleme*" adlı yüksek lisans tezinde; çalışma grubu olarak Ankara ili Pursaklar ilçesinde bulunan bir okulun 8. sınıfına devam eden 50 öğrenciyi seçmiştir. Öğrencilerin yazılı sınav kâğıtlarının (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) anlatım bozukluklarına göre incelendiği araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin kurduğu 1243 cümlelerin 1124'ünde anlatım bozukluğu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerindeki

sınav kâğıtları arasında anlatım bozuklukları bakımından fark olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin yazılı sınav kâğıtlarındaki derslere göre hata oranlarının düşük düzeyden yükseğe göre sıralaması; Türkçe dersi (0.87), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (0.92) ve Sosyal Bilgiler (0.93) dersidir. Dilbilgisi veya anlambilgisiyle ilgili anlatım bozukluklarının tespit edildiği yazılı sınav kâğıtlarında; durum biçimbirimlerinin eksik ya da yanlış kullanımı, cümle ögeleri arasında uyumsuzluk veya öge eksikliği, çatı uyumuzluğu gibi yapısal anlatım bozukluklarının olduğu görülmüştür.

2.5.2 Çatı ile İlgili Diğer Çalışmalar (Makale, Kitap Bölümü vb.)

Benzer (2011) “*Türkçe Öğretiminde Çatı Konusu ve Biçime Dayalı Yeni Bir Sınıflama*” adlı araştırmasında, geliştirdiği açık uçlu anketle Türkçe öğretmeni adaylarının çatı konusunu bilme düzeyini ve konunun öğretimine yönelik görüşlerini toplamıştır. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının %94’ü *çatı ekleri* sorusunu cevapsız bırakmış ya da eksik cevaplamıştır. Ayrıca, araştırmada alanyazındaki mevcut kaynaklar taranarak çatı çeşitlerinin biçime dayalı bir sınıflaması yapılmıştır. Bu sınıflandırmada araştırmacı eylemin özne ile ilişkisini ele alarak tekli bir sınıflandırma yapmıştır. Buna göre Benzer çatı çeşitlerini; etken çatı (eksiz), edilgen çatı (-l, -n), işteş çatı (-ş), ettirgen çatı (-r, -t, -dır) olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre işteş çatı hem karşılıklı iş yapmayı hem de kendiliğinden olmayı kapsamaktadır. Bu durumda araştırmacıya göre dönüşlü çatı ayırımına gerek kalmayacaktır. Araştırmada, ettirgen çatıya hem başkasına yaptırma anlamı hem de bir işin gerçekleşmesine yardım etme anlamı dâhil edilince oldurgan çatı ayırımına da gerek kalmayacağı belirtilmiştir.

Boz (2012) “*Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi (Tasnif Denemesi)*” adlı eserinde çatıyı, eylemin biçimbirimli veya biçimbirimsiz olarak özne ve nesneye göre şekillenmesi biçiminde değerlendirmiştir. Boz’a göre çatı yüklemın özne ve nesneye ilişkisini belirler. Bir cümleın baş ögesi olan yüklem, cümleye dâhil olacak ögeleri belirler. Cümleın ikinci önemli ögesi olan öznenen sonra nesne ve diğer tümleçler gelir. Bu tümleçlerin bazıları zorunlu, bazıları ise seçimliktir. Yüklemdeki çatı değışiklikleri aracılığıyla bir cümleden

özne-nesne çıkarılabilir ya da cümleye özne-nesne eklenebilir. Çatıyı eylemin özne ve nesneyle ilişkisine göre ele alan Boz; yalın (etken, düz), edilgen çatı, dönüşlü çatı, işteş çatı, geçişli, geçişsiz çatı, ettirgen ve oldurgan çatı ayrımını yapmıştır.

Türkçe dersi öğretimi faaliyetlerini çatı temelinde ele alan Börekçi'nin (2004) "*Türkçe Öğretimi Bakımından Çatı Kavramı*" adlı araştırma sonuçlarına göre; genel olarak "çatı" kavramını açıklayamayan öğrenciler, öznelere ve nesnelere göre eylem çatılarının isimleriyle aldıkları biçimbirimleri bilmişlerdir. Öğrenciler bir eylemi farklı çatılarda yazabilirken cümle düzeyinde bunu yapamamış, özne ile yüklem ilişkisini doğru bir şekilde açıklayamamışlardır. Araştırmada, Türkçe öğretimi faaliyetlerinde çatı kavramının dilbilgisinin diğer konularıyla ilgisinin kurulamadığı iddia edilmiştir. Börekçi'ye göre; çatı eylemin eyleyenlerle ilişkisini düzenleyen bir dilbilgisi ulamıdır, yapım veya çekim biçimbirimlerinden bağımsız olan çatı biçimbirimleri taban biçimbirimleri olarak kabul edilmelidir ve bunların öğretimi uygulamaya dayalı olarak yapılırsa son derece faydalı olacaktır. Aynı çalışmada Börekçi, dilbilgisel bir kavram olarak çatı ulamını tartışıp eylem çatısı ile ilgili bir sınıflandırma da yapmıştır.

Doğan (2016) "*Türkçede Orta Çatı*" adlı incelemesinde orta çatının dünya dillerinde dilbilgisel bir ulam olarak değerlendirilmesine rağmen Türkçede, birkaç istisna hariç tutulacak olursa, orta çatının kabul görmediğini belirtmiştir. Bu durum, Eski Türkçeden beri orta çatı görünüşlü eylemlerin dönüşlü çatıya dâhil edilmesine yol açmıştır. $-(t)n-$ ve $-(t)l-$ biçimbirimleriyle kurulmuş eylem biçimindeki orta çatı Türkçede genelde kişisiz edilgen ve ayrık geçişsiz gibi farklı çatılarla, özellikle de dönüşlü çatıyla karıştırılmıştır. Ancak Türkçede edilgenlik ve dönüşlülük daha geç bir zaman diliminde ortaya çıkmıştır, orta çatının varlığı ise daha önceki dönemlere denk gelmektedir. Günümüzde alanyazında dönüşlü sayılan eylem biçimleri aslında orta çatı özelliğine sahiptir. Doğan'a (2016) göre esas dönüşlülük kendi adıyla eylemin etken biçiminde yönelme (kendime) ve yükleme (kendimi) durum ekli tamlayıcıları olarak oluşturduğu cümle yapılarıyla olur. Orta çatı ise $-(t)n$ ve $-(t)l$ ile oluşturulan eylem biçimleriyle ve anlamsal işlevli değişik biçim-sözdizimsel yapılarla kurulur.

Hadian, Tavangar-rizi ve Amouzade (2013) "*Farsçadaki Edilgen Yapının İşlevsel Bir Analizi*" adlı çalışmalarında, Farsça bilimsel makaleler ve kısa

öykülerdeki edilgen yapının ortaya çıkma sıklığını incelemiştir. Bu metinlerden elde edilen nicel ve nitel verilerin incelenmesi sonucunda pasif yapılara bilimsel makalelerde kısa öykülerden daha sık rastlandığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu sonucun nedenini bilimsel araştırma ve yazıların ayrılmaz bir özelliği olan nesnellik ilkesini sağlamak için bilimsel metin üreticisinin edilgen cümleleri sıklıkla kullanma eğiliminde olmasına bağlamıştır çünkü geleneksel olarak edilgen yapı, bir metinde kişiliksizliği ve tarafsızlığı elde etmenin temel yollarından biri olarak kabul edilir. Ayrıca, kısa öykülere oranla bilgi içeriği yüksek düzeyde olan bilimsel makalelerde cümleler daha uzun ve daha karmaşıktır. Bu yüzden bilimsel yazılardaki bu bilgi yükünün sözdizimsel yönetimi için bilimsel metin yazarları edilgen yapıyı uyumlu ve tutarlı bir metin oluşturmak için kullanmak zorundadırlar.

Israel, Johnson ve Brooks (2000) “*Durumdan Olaylara: İngilizcedeki Edilgen Sıfat Fiillerin Edinimi*” adlı çalışmalarında İngilizce konuşan yedi çocuğun günlük konuşmalarındaki edilgen sıfat fiillerin gelişimini incelemiştir. Araştırmacılar; edilgen sıfat fiilleri bir ulam olarak ayıran dilbilgisel özelliklerin kademeli olarak ortaya çıktığını, karmaşık ve çok anlamlı bir yapının motive edici özellikleri olarak öğrenildiğini savunmaktadırlar. Araştırmadan elde edilen veriler, ilk sıfat kullanımlarından eylemlerin dinamik bir olayı gösterdiği gerçek sözel edilgenlere doğru düzenli bir ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreç tutarlı bir şekilde devam ettiği için çocuklar, sıfat fiillerin kullanımını durağan veya öyküleyici okumalarla bağdaşan eş anlamlı bağlamlara doğru genişletmektedirler. Araştırma katılımcısı yedi çocuğun tamamı düzenli olarak eş anlamlı bağlamdaki sıfat fiilleri gerçek sözel edilgenlerde uzmanlaşmaya başlamadan önce kullanmıştır. Araştırmacılar; sıfattan sözel edilgenlere aşamalı ilerlemenin sözdizimsel ulamların ve dilbilgisi yapılarının daha basit olarak nasıl aşamalı öğrenilebileceğini gösterdiği sonucunu çıkarmışlardır.

Karpuz (2004) “*Olma Bildiren Eylemler için Bir Terim Önerisi: Olgan Çatı*” adlı incelemesinde Türkçedeki oluş bildiren eylemlerin etken çatıya dâhil edilmesinin hatalı olduğunu iddia etmektedir. Karpuz, araştırmasında TDK Türkçe Sözlük’te madde başı olarak yer verilen 4094 eylemi ve bunlara ek olarak söz konusu sözlükte bulunmamasına rağmen yaygın olarak kullanılan 143 eylemi çatısı bakımından incelemiştir. Bu eylemler içerisinde %24’lük bir orana sahip

olan oluş bildiren eylemler için “olgan çatı” teriminin kullanılmasını tavsiye etmiştir. Eylemleri işlevsel özelliklerine göre etme ve oluş bildirenler olarak iki grupta değerlendiren Karpuz’a göre eylemin etme niteliği, eylemin kendisinden dışı doğru olan ilişkisini anlatır. Eylemin olma özelliği ise dışarıdan eylemin kendisine doğru olan ilişkiyi ifade eder. Araştırmacı, bir eylemin çatısının tam olarak tespiti için eylemlerin biçim, anlam ve kullanım özelliklerinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Kerimoğlu (2009) “*Türkiye Türkçesinde Ettirgenlik*” adlı çalışmasında alanyazındaki eserlerde ettirgenliğin sadece biçim temelli incelendiğini, oysa bazı eylemlerin biçimsel olarak ettirgen yapılamadığını, bazı eylemlerin de anlam temelinde farklı ettirgen görünümlere sahip olduğunu araştırmasına konu edinmiştir. Bu yüzden araştırmacı, Türkçedeki eylemlerin biçim dışındaki ettirgen şekillerinin incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Türkçedeki sözlüksel ve sözdizimsel ettirgenliğin üzerinde durulan araştırmada, hem biçim temelli ettirgenliği hem de sözlüksel ve sözdizimsel ettirgenliği içine alan bir üst ulam terim önerisi olarak “nedenlilik kategorisi” teklif edilmiştir.

Korkmaz (1999) “*Türkiye Türkçesinde Fiil Çatısı Üzerine Görüşler*” adlı incelemesinde çatıyı cümledeki özne ve nesneyi ilgilendiren bir kavram olarak ele almıştır. Korkmaz’a göre fiil kök veya gövdesi çatı biçimbirimlerini aldığı anda anlam değişikliğine uğramaz. Bu yüzden araştırmada, çatı biçimbirimlerinin türetme mi yoksa çekim görevli mi olduğu sorusu tartışılmıştır. Korkmaz, çatı biçimbirimlerinin yapım veya çekim biçimbirimlerinden ayrı bir işlevde olduğunu savunarak bunların üçüncü bir sınıfta ele alınması gerektiğini iddia etmiştir. Korkmaz, çatı biçimbirimsiz eylem kök ve gövdelerinin geçişli veya geçişsiz olarak değerlendirilmesini hatalı bulmaktadır; çünkü bu durum eylemin sözlük anlamıyla ilgili olarak genetiğinde var olan bir özelliktir. Araştırmacı, oldurgan çatı farkını kabul etmezken bu çatı değişikliğinin ettirgen çatıya dâhil edilmesi gerektiği görüşündedir. Korkmaz incelemesinde çatı çeşitlerini; etken, edilgen, meçhul, dönüşlü, işteş, ettirgen olmak üzere altı sınıfta ele alıp değerlendirmiştir.

Öztürk (2008) “*Türkçede Çift Geçişli Fiiller*” adlı incelemesinde, Türkçedeki eylemleri nesne durumuna göre geçişli, geçişsiz ve çift geçişli diye üçe ayırmıştır. Araştırmacı, yükleme ve yönelme durum biçimbirimlerini zorunlu öge olarak isteyen eylemleri çift geçişli sınıfa dâhil etmiştir. Araştırmacı,

alanyazında nesne ögesinin eylemin etkisini üstüne çeken, eyleyenin yaptığı işten etkilenen cümle unsuru olduğunda uzlaşıldığını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; geçişli eylemler zorunlu olarak nesne ister, ayrıca Banguoğlu ve Börekçi gibi dilbilgisi araştırmacıları kıy-, bak-, başla- gibi eylemleri de geçişli kabul etmektedir. Bu eylemler geçişlidir; çünkü bu eylemlerde eylemin etkisi yönelme durum biçimbirimi alan öge üzerindedir. Bu sebeple bazı eylemler, yönelme durum biçimbirimi alan nesneyi zorunlu olarak istemektedir. Buna göre bazı eylemler yükleme durum biçimbirimi alan nesne ögesini ve yönelme durum biçimbirimi alan nesne ögesini de zorunlu olarak istemektedir. Araştırmada, bu tür eylemler için *çift geçişli eylem* terimi önerilmiştir. Sonuç olarak, eylemler nesne alma durumlarına göre geçişli, geçişsiz ve çift geçişli diye üç sınıfta değerlendirilebilir.

Yılmaz (2001) “*Türkiye Türkçesinde İkili Çatı Sorunu ve Bunun Öğretimi ile İlgili Meseleler*” adlı çalışmasında, çatıyla ilgili mevcut alanyazın kaynaklarını tarayarak ikili çatının izini sürmüş ve “ikili çatı” teriminden edilgen ve dönüşlü çatının kastedildiğini ortaya koymuştur. Edilgenlik ve dönüşlülük çatı biçimbirimleri -(ı)l ve -(ı)n fonetik bir zorunluluktan dolayı her iki çatıda da kullanılmaktadır. Söz konusu çatı biçimbirimlerinin herhangi birini almış bir eylemin çatı çeşidi eylemin bağlamı sayesinde belirlenecektir; yani eylemin çatı türünü belirleyen en önemli etmen anlamdır. Yılmaz; -(ı)l biçimbiriminin dönüşlülük, -(ı)n biçimbiriminin edilgenlik görevinde kullanılmasıyla oluşan görev değişimini “çatı kayması” terimi ile karşılamayı uygun bulmuştur. Ayrıca incelemede Türkçe Sözlük’ün 1988 baskısında tarama yapılarak ikili çatıya dâhil olan eylemler tespit edilmiş ve bu eylemlerin bağlamına göre kazandıkları çatı özellikleri örnekleriyle sıralanmıştır.

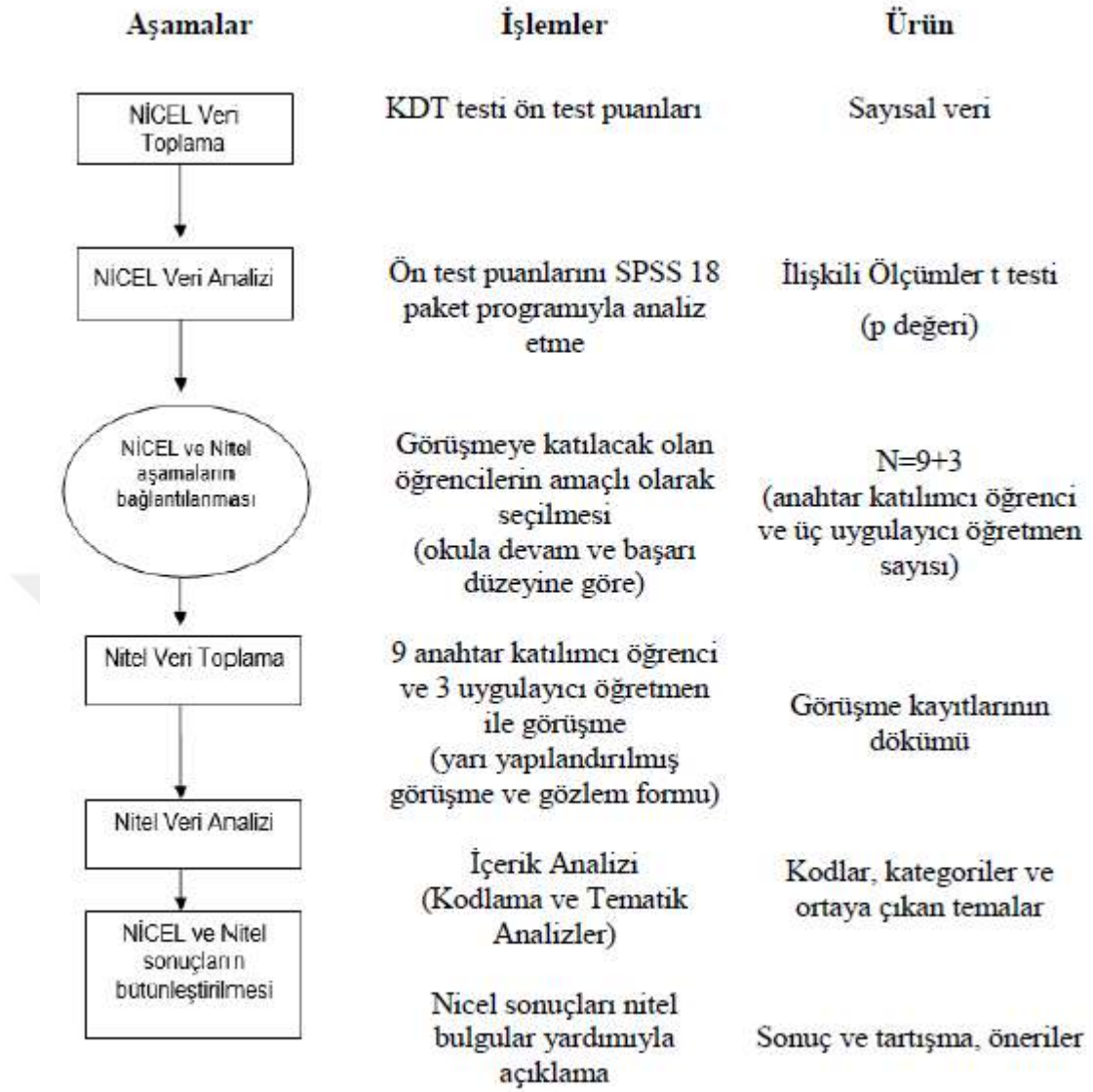
3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

YBK'nin çatı öğretimine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı *karma yöntemde* tasarlanarak yürütülmüştür. Nitel ve nicel olmak üzere iki tür verinin birleştirildiği *karma yöntem*; araştırma soruları ile hipotezler için açık uçlu özellikli nitel ve kapalı uçlu özellikli nicel verilerin toplandığı, her iki tür verinin analiz edildiği desendir (Creswell, 2017, 216-217). Creswell'e göre (2017, 218) karma desen araştırmalar nitel ve nicel verileri birleştirme gücüyle her iki türün sınırlılıklarını en aza indirdiği için tercih edilmektedir.

Karma yöntemler; herhangi bir çalışmada nitel ile nicel verilerin toplanma ve çalışmada kullanılma zamanına göre kendi içinde türlere ayrılmaktadır. Bunlardan en çok bilinen ve kullanılan karma yöntem türleri arasında üçü temel karma yöntem tasarımı olmak üzere yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı; üçü gelişmiş karma yöntem tasarımı olmak üzere iç içe karma, dönüştürücü, çok aşamalı karma desen sayılabilir (Creswell, 2017). Bu çalışma ise araştırma soru ve hipotezleriyle veri toplama sürecine uygun olarak gelişmiş karma yöntem tasarımlarından olan “açımlayıcı sıralı karma desen” kullanılarak tasarlanmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler araştırma öncesi, araştırma boyunca ve sonrasında toplanarak araştırma tamamlandıktan sonra birlikte yorumlanır. Bu araştırma sürecinde de nitel ile nicel veriler aynı gruplardan eş zamanlı bir şekilde toplanarak her iki veri türüne de eşit önem verilmiş ve süreçten elde edilen nicel veriler, nitel verilerle birlikte yorumlanarak tartışılmıştır.



Şekil 3.1. Açımlayıcı Sıralı Karma Desen Şeması (Creswell ve Creswell, 2018’den bu çalışma için uyarlanmıştır.)

Bu araştırmadaki açımlayıcı sıralı karma desenin görünümü Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Buna göre “Türkçede Çatı Kavramı, Yönetme ve Bağlama Kuramına Göre Çatı Öğretimi” başlıklı bu araştırmanın ilk haftasında çalışma grubundaki öğrencilere ön test uygulanarak ilk nicel veriler alınmış, daha sonra beş hafta boyunca hazırlanan öğretim etkinlikleriyle Türkçe dersleri yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutu eylem araştırmasına göre yürütülmüştür. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Beş haftalık araştırma boyunca araştırmanın her haftasında

uygulama yapılan sınıflarda katılımcı gözlemci olarak süreci yakından takip eden araştırmacı, gözlemlerinden elde ettiği verileri raporlaştırmıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırma süresi boyunca uygulayıcı olan öğretmenlere ders işleme sürecinde öğretim durumlarının aksayan veya başarılı bulunan yönleriyle ilgili geri bildirim vererek bir sonraki derste aksayan yönlerin telafisi için yapılması gerekenleri açıklamıştır. Yine bu süreçte araştırmacı, çalışma grubundaki her okul bünyesinden seçilen üçer öğrenciyle, toplamda dokuz öğrenci, her hafta görüşme yapmış ve nitel verileri toplamıştır. Ayrıca araştırmacı, beş haftalık öğretim etkinlikleri süreci tamamlandıktan sonra bir kere olmak üzere uygulayıcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşme yapmıştır. Öğretim etkinlikleri tamamlandığında ise çalışma grubundaki öğrencilere son test uygulanmış ve ikinci nicel veriler alınarak araştırma süreci tamamlanmıştır. Son aşamada ise nitel ve nicel verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Başka bir deyişle araştırmadan elde edilen nicel veriler, bu verilerin ortaya çıkışını sağlayan veya engelleyen etmenleri betimleyen nitel verilerle desteklenerek her iki veri türü birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin alınması “tek grup ön test-son test zayıf deneysel model”de yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Tablo 3.1. Tek grup ön-son test zayıf deneysel model

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O ₁	X	O ₂
	KDT (bağımlı değişken)	Beş hafta boyunca öğretim etkinlikleri uygulama (Müdahale)	KDT (bağımlı değişken)

Tablo 3.1’de araştırmanın nicel verilerinin alınmasında kullanılan model gösterilmiştir. Deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilen ve tekrarlı ölçümler ya da tek faktörlü gruplar içi deseni olarak da tanımlanan bu desende; çalışma grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test şeklinde aynı grup üzerinde aynı ölçme aracıyla toplanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, 208). Buna göre;

O₁: Deney grubunun ön test puanı

O₂: Deney grubunun son test puanı

X: Deney grubunda beş hafta boyunca Türkçe derslerinin iki ders saatinin hazırlanan öğretim etkinliklerine göre işlenmesini ifade etmektedir.

Buna göre farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki üç farklı okulun birer 8. sınıf şubesinde okuyan öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubuna müdahalede bulunulmadan önce ön test uygulanıp ilk nicel veriler alınmıştır. Daha sonra çalışma grubuna beş haftalık müdahaleden sonra son test uygulanarak ikinci nicel veriler alınmıştır. Böylece desende tek gruba ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin alınması eylem araştırmasına göre düzenlenmiştir. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına veya bir araştırmacı ile birlikte uygulama yaptıkları, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.78). Başka bir deyişle herhangi bir problem durumunda değişim ve gelişimi sağlamak için uygulamaların planlanıp işe koşulduğu, süreç boyunca yansıtımlı sorgulamaların yapılarak yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı döngüsel ve sarmal aşamalarla yürütülen bilimsel araştırma sürecidir (Gürgür, 2016). Bu çalışmada da öğretilmeyen veyahut da öğretilmesi zor bir dilbilgisi konusu olan çatı ulamı için beş haftalık eylem planı hazırlanarak uygulamalara başlanmıştır. Süreç boyunca araştırmanın katılımcıları olan araştırmacı ve öğretmenler her hafta bir araya gelerek süreçteki olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve çözmek için sorun ve çözüm önerilerini paylaşmıştır. Ayrıca kararlaştırılan önlemlerin gelecek haftadaki uygulamalara yansıtılması sağlanmış ve her hafta elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Bütün bunlara ek olarak araştırmacı, her hafta öğrencilerden aldığı görüşleri dikkate alarak bunları uygulayıcı öğretmenlerle paylaşmış ve konunun öğretimiyle ilgili olarak uygulama sürecinde ortaya çıkan olumlu yönlerin devamı, olumsuzlukların ortadan kaldırılması için önlemler almıştır.

3.2 Öğretim Etkinliği Geliştirme Aşamaları

Araştırmada çatı konusunun öğretiminde kullanılacak olan öğretim etkinliklerinin hazırlanmasına geçilmeden önce öğretim etkinliklerinin kuramsal temelleri için okumalar yapılmıştır. Sözdizimini temel alan, biçimsel bir kuram olan YBK ilkeleri; dil ediniminde dilin iletişim işlevini temel alan İşlevsel Dilbilgisi yaklaşımıyla birleştirilmiştir. Başka bir deyişle, Türkçeye ait sözdizimsel özelliklerin işlevsel bir bakış açısıyla öğretiminin bir bileşkesi oluşturulmuştur. Kuramsal temelleri bu esaslara göre geliştirilen öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında aynı zamanda Türkçe Öğretim Programı (2018) ve alanyazında kabul gören dilbilgisi öğretim esasları da göz önünde bulundurulmuştur.

Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018, 8-9); farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin birlikte ve dengeli bir şekilde kullanıldığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının kabul edildiği, öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlandığı ve öğrenme sürecinde özsorumluluk aldığı, öğrenmelerin günlük hayatla ilişkilendirildiği, görsel iletişim araçlarına yer verildiği (EBA içerikleri, slayt, akıllı tahta, internet, video vb.) bir öğrenme ve öğretme yaklaşımını benimsemiştir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme süreci bilişsel düzeyde daha anlamlı ve kalıcı olurken aynı zamanda duyuşsal düzeyde ise öğrenciler öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştireceklerdir.

Alanyazındaki kaynaklar tarandığında dilbilgisi öğretimine ilişkin birtakım ilke ve esasların belirtildiği görülmektedir. Buna göre dilbilgisi öğretimi çalışmalarının; Türkçe dersindeki temel becerilerle birlikte yürütülmesi, metin temelli yapılarak bağlamın oluşturulması, doğrudan değil dolaylı öğretim yapılarak sezdirme yönteminin kullanılması, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta akışın sağlanması, günlük hayatla ilişkilendirme, görsel desteğin sağlanarak ilgi çekiciliğin artırılması gerekliliği şeklinde belirtilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006; Göğüş, 1978; Karadüz, 2009; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Onan, 2012; Özbay, 2011; Sağır ve Demir Atalay, 2016).

Bu araştırmanın kuramsal temelleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve alanyazın dilbilgisi öğretim ilkelerinden yola çıkılarak araştırma öğretim etkinlikleri aşağıdaki tabloda yer alan ölçütlere göre geliştirilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretim etkinliği hazırlama ölçütleri

1.	Etkinlikler Yönetme ve Bağlama Kuramı'na uygundur.
2.	Etkinlikler işlevsel bir yaklaşımla üretilmiştir.
3.	Etkinlikler metin temelli üretilmiştir.
4.	Etkinliklerde bağlam oluşturulmuştur.
5.	Etkinlikler dört temel beceriyle ilişkilendirilmiştir.
6.	Etkinlikler ders planında yer alan kazanımlara uygundur.
7.	Etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur.
8.	Etkinliklerde sezdirme yöntemi kullanılmıştır; doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.
9.	Etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır.
10.	Etkinlik akışında bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru hareket edilmiştir.
11.	Etkinliklerde günlük hayatla ilişki kurulmuştur.
12.	Etkinlikler dikkat/ilgi çekici niteliktedir.
13.	Etkinliklerde yeterli görsel öge kullanılmıştır.
14.	Etkinlikler özgündür.
15.	Etkinliklerde kullanılan dil açık ve anlaşılırdır.

Tablo 3.2'deki ölçütlere göre oluşturulan öğretim etkinlikleri için farklı devlet üniversitelerinde görevli dilbilgisi alanında uzman olan üç farklı akademisyenden ve yine farklı bölgelerde MEB'de çalışan üç öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri ve geri bildirimleri alınarak öğretim etkinliklerinde düzeltme ve geliştirmeler yapılmış; tez izleme komitesinin de onayı alındıktan sonra öğretim etkinliklerine son şekli verilmiştir.

Araştırmada çatı konusunun öğretiminde kullanılacak olan öğretim etkinliklerini uygulama süresi beş hafta olarak belirlenmiştir. Uygulama süresini belirleyebilmek için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) 8. sınıf düzeyinde yer alan dilbilgisi kazanımları listelenmiş, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı MEB Çalışma Takvimi incelenerek toplam iş günü sayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler belirtke tablosuna işlenmiştir. Ayrıca 8. sınıflarda okutulan ders kitapları da incelenerek ders kitaplarında çatı konusuna kaç hafta ayrıldığı tespit edilmiştir. Bütün bu incelemeler ve hazırlanan öğretim etkinliklerinin dört temel

beceri ile ilişkilendirilmesi sonucunda çatı konusunun öğretiminde kullanılacak öğretim etkinliklerini uygulama süresinin beş hafta olmasına karar verilmiştir.

3.3 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden *tabakalı amaçsal örnekleme* kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacı temelinde veri açısından zengin durumların belirlenerek ayrıntılı bir şekilde inceleme yapılmasına fırsat sunarken tabakalı amaçsal örnekleme araştırmayı ilgilendiren belli alt gruplar arasında karşılaştırmaya imkân sağladığı için kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, 92-94). Tabakalı örneklemede birkaç vaka sınıfının her biri için bir örnekleme çerçevesi oluşturulur, her sınıftan rastgele bir örnek alınır ve daha sonra bu örnekler birleştirilir (Neuman, 2007, 161). Buna göre sosyo-ekonomik düzeye göre tabakalara ayrılan örneklem içerisinde bu araştırmanın amaçları çerçevesinde örneklem seçilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

Böylece bu araştırmanın katılımcıları Düzce Merkez ilçede bulunan yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden bir okul, orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden bir okul ile Merkez ilçeye bağlı bir köyde bulunan düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden bir okulun 8. sınıf öğrencileri, bu sınıflarda derse giren üç Türkçe öğretmeni ve araştırmacıdan meydana gelmiştir.

3.3.1 Çalışma Grubu

“Türkçede Çatı Kavramı, Yönetme ve Bağlama Kuramına Göre Çatı Öğretimi” başlıklı bu araştırmanın deney grubunu oluşturan çalışma grubunda 8. sınıfta öğrenim gören 83 öğrenci yer almıştır. Araştırma, tek grup ön test-son test zayıf deneysel modelde tasarlandığı için araştırmada kontrol grubu yoktur.

3.3.2 Araştırmadaki Uygulayıcı Öğretmenler

Bu araştırmada öğretim etkinliklerini uygulayan üç öğretmenin adları kullanılmamış, öğretmenlere kod (Ö1, Ö2, Ö3) verilmiştir. Öğretmen kodları ve öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 3. 3'e işlenmiştir.

Tablo 3. 3. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerine ait bilgiler

Kod	Cinsiyet	Sosyo-ekonomik düzeyi	Uygulayıcı Türkçe öğretmenlerine ait bilgiler
Ö1	Erkek	Yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okulda görev yapıyor.	On dört yıldır devlet okullarında görev yapan Ö1, evlidir ve bir çocuğu vardır. Bir devlet üniversitesinde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktadır. Öğretim etkinliklerinin uygulandığı 8. sınıf şubesindeki öğrencilerin 5. sınıftan beri Türkçe derslerine girmektedir.
Ö2	Kadın	Orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okulda görev yapıyor.	Bir devlet üniversitesinden yeni mezun olan Ö2 kodlu kadın öğretmen, henüz stajyer bir öğretmendir. Meslekte ilk yıldır ve bekârdır. Öğretim etkinliklerinin uygulandığı 8. sınıf şubesinin Türkçe derslerine girmeye 2019-2020 Eğitim-öğretim yılının başında başlamıştır.
Ö3	Erkek	Düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okulda görev yapıyor.	Ö3, on beş yıldır devlet okullarında görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır. Çalıştığı okulun bulunduğu köyde uzun yıllardır oturmaktadır; hem çevreyi hem de köy sakinlerini yakından tanımaktadır. Öğretim etkinliklerinin uygulandığı 8. sınıf şubesinin derslerine 6. sınıftan beri girmektedir.

Öğretim etkinlikleri uygulama aşamasına geçmeden önce araştırmanın katılımcısı olan üç öğretmenle de tanışılmış, uygun bir zamanda kendileriyle yüz yüze görüşülmüştür. Görüşmede öğretmenlere araştırmanın zamanı, süresi, araştırmadaki öğretim etkinliklerini geliştirmeye kaynaklık eden kuramsal art alan anlatılmıştır. Öğretmenlere hem yazılı olarak hem de çevrimiçi ortamda öğretim etkinlikleri verilmiştir. Aynı zamanda her hafta öğretmenlerle öğretim etkinliklerinin ders planı üzerinde konuşularak ders öncesinde gerekli hazırlıkların yapılması sağlanmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları olan Ö1, Ö2, Ö3; ön test-son test uygulamaları ve beş haftalık öğretim etkinlikleri uygulama aşamasında

uygulayıcı ve gözlemci olarak etkin bir şekilde yer almışlardır. Araştırma süreci tamamlandıktan sonra öğretmen görüşme formu ile katılımcı öğretmenlerin görüşleri de alınarak bunların görüşme raporları araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.4 Veri Toplama Zamanı

Bu araştırmanın sorunsuz yürütülmesi ve eksiksiz tamamlanması için araştırma süreci önceden planlanmıştır. Araştırmanın bu plana uygun bir şekilde ilerleyebilmesi için araştırmanın katılımcılarıyla iletişime geçilmiştir. Buna göre, çalışma grubundaki okullara O1, O2 ve O3 şeklinde kodlar verildikten sonra araştırmanın veri toplama takvimi Tablo 3.4'e işlenmiştir.

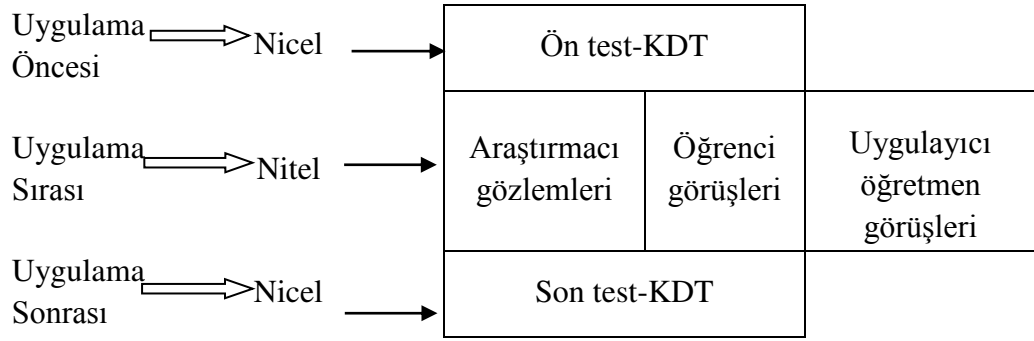
Tablo 3.4. Araştırmanın veri toplama takvimi

Sıra No	Okul Kodu	Tarih	Yapılan İşler
1	O1	27.11.2019	Okul idaresine araştırma izinlerinin verilmesi, araştırma hakkında bilgi verilmesi; uygulayıcı öğretmenlerle görüşülüp araştırma gününün kararlaştırılması
	O2	28.11.2019	
	O3	29.11.2019	
2	O1	04.12.2019	Ön test verilerinin alınması, görüşme yapılacak anahtar öğrencilerin belirlenmesi
	O2	05.12.2019	
	O3	06.12.2019	
3	O1	11.12.2019	Birinci öğretim etkinliklerinin uygulanması, anahtar öğrencilerle uygulama sonunda görüşülmesi
	O2	12.12.2019	
	O3	13.12.2019	
4	O1	18.12.2019	İkinci öğretim etkinliklerinin uygulanması, anahtar öğrencilerle uygulama sonunda görüşülmesi
	O2	19.12.2019	
	O3	20.12.2019	
5	O1	25.12.2019	Üçüncü öğretim etkinliklerinin uygulanması, anahtar öğrencilerle uygulama sonunda görüşülmesi
	O2	26.12.2019	
	O3	27.12.2019	
6	O1	02.01.2020	Dördüncü öğretim etkinliklerinin uygulanması, anahtar öğrencilerle uygulama sonunda görüşülmesi
	O2	03.01.2020	
	O3	06.01.2020	
7	O1	08.01.2020	Beşinci öğretim etkinliklerinin uygulanması, anahtar öğrencilerle uygulama sonunda görüşülmesi
	O2	09.01.2020	
	O3	10.01.2020	
8	O1	14.01.2020	Son test verilerinin alınması, uygulayıcı öğretmenlerle görüşülmesi
	O2	15.01.2020	
	O3	16.01.2020	

Araştırmanın veri toplama takvimine göre (Tablo 3.4.) bu araştırma 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nın birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Kasım ayının son haftasında araştırmanın çalışma grubundaki okul idareleri ve uygulayıcı öğretmenlerle görüşülmüş, kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda karşılıklı etkileşim sayesinde okul, okul çevresi ve çalışma grubundaki 8. sınıf şubeleri hakkında da bilgi alınmıştır. Ön test verilerinin 2019 Aralık ayının ilk haftasında alınmasının ardından belirlenen tarihlerde beş haftalık öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın son test verileri ve uygulayıcı öğretmen görüşleri, 2020 yılının Ocak ayının üçüncü haftasında alınarak araştırma süreci tamamlanmıştır. Buna göre üç uygulayıcı öğretmenden öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşleri, öğretmen görüşme formu (Ek 9) ile bir seferde alınmıştır. Araştırmanın nitel verilerinden biri olan öğrenci görüşleri ise, öğrenci görüşme formu (Ek 8) ile, öğretim etkinliklerinin uygulanmasının ardından her hafta alınmıştır. Beş haftalık öğretim etkinlikleri işleme süreci sırasında her okulda üç öğrenci ile görüşme yürütülerek toplam kırk beş öğrenci görüşmesi yapılmış ve nitel ile nicel verilerin toplanmasıyla araştırma süreci sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır.

3.5 Veri Toplama Araçları

İç içe karma yöntem desenine uygun olarak tasarlanan bu araştırmada; nitel ve nicel veriler araştırma öncesi, sırası ve sonrasında toplanarak araştırma tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde eş zamanlı bir şekilde toplanan nitel ve nicel verilere eşit önem verilip süreçten elde edilen veriler birlikte yorumlanarak tartışılmıştır.



Şekil 3.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Kullanım Zamanları

Şekil 3.2’de gösterildiği gibi araştırmanın veri toplama araçları nitel ve nicel olmak üzere iki türdür. Araştırma öncesi ve sonrasında kullanılan nicel veri toplama aracı KDT’den oluşurken araştırma sırasında kullanılan nitel veri araçları ise öğrenci-öğretmen görüşmeleri ve araştırmacı gözlemlerinden oluşmaktadır.

3.5.1 Kazanım Değerlendirme Testi (KDT)

Araştırmada deney grubunda yer alan 83 öğrencinin araştırma öncesi ve sonrasında eylemde çatı konusu başarı düzeylerini tespit edebilmek için ön test ile son testte kullanılmak üzere araştırmacının hazırladığı KDT kullanılmıştır.

Eylemde çatı konusunun yedi farklı kazanımıyla ilgili 32 soruluk KDT hazırlanmıştır. Testteki soruların kapsam geçerliliği için bir ölçme uzmanı, bir konu alanı uzmanı ve bir Türkçe uzmanından görüş alınmıştır. Daha sonra testteki soruların pilot uygulaması, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı’nın ikinci döneminde 8. sınıfa devam eden ve araştırma grubu okullarında okuyan 119 öğrenciyle yapılarak veriler SPSS’e işlenmiştir. Testte ölçülen özellikler açısından en yüksek korelasyonu veren maddeler seçilip diğerleri atılmıştır ve testteki soru sayısı 26 olarak ortaya çıkmıştır.

26 sorudan oluşan testin kapsam geçerliliği için tekrar uzman görüşleri alınarak çalışma grubu okullarında 8. sınıfa devam eden 110 öğrenciyle testin pilot uygulaması tekrar yapılmıştır. Uygulama sonucunda KDT’de yer alan bütün maddelerin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.85 olduğu tespit edilmiştir. Test öğelerinin sayısı, öğelerin birbiriyle ilişkili olması ve boyutluluk

alfa değerini etkiler. Alfa değerlerinin 0.70 ile 0.95 arasında değişmesi kabul edilebilir ve yeterlidir (Tavakol ve Dennick, 2011, 54). Buna göre araştırmada kullanılan KDT'nin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu sayede test geliştirme süreci tamamlanarak KDT biçim ve içerik olarak son hâlini almıştır. Araştırmada n test ve son test nicel verilerin alınmasında kullanılan KDT Ek 11'de sunulmuştur.

3.5.2 Araştırmacının Uygulama Süreci ile İlgili Gözlemleri

Nitel veri toplama tekniklerinden olan ve betimleyici araştırmalarda sıklıkla kullanılan gözlem; bir araştırmada ihtiyaç duyulan veriler için araştırmacıların belli bir araştırma ögesine odaklanarak bu ögeleri çıplak gözle ya da bir araç vasıtasıyla izleyip veri topladığı süreçtir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, 143; Yıldırım ve şimşek, 2008). Bailey'e göre (1982) diğer nitel veri toplama tekniklerinden görüşme ve doküman inceleme teknikleriyle karşılaştırıldığında gözlem tekniğinin göze çarpan güçlü yönleri bulunmaktadır. Gözlenen konu veya olayı bütün yönleriyle ayrıntılı olarak izleme imkânı veren gözlem tekniği, araştırmacıya çalıştığı konuyu doğrudan gözleme imkânı verir. Gözlemci; katılımcılarla uzun süre birlikte olduğu, beraber vakit geçirdiği ve katılımcıları daha yakından tanıdığı için artık katılımcıların beden hareketleri, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan davranışlarından da veri toplamaya başlar. Özellikle bu araştırmada da olduğu gibi doğal ortamlarda yapılan gözlemlerde toplanan bilgiler ve veriler gerçeğe çok daha yakın ve güvenilirdir. Araştırmacı, uzun süreli gözlemle daha geçerli bilgiler elde edebilir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu araştırmada da önceden belirlenen gözlem temalarına uygun olarak beş hafta boyunca ğretim etkinlikleri işleme süreçleri gözlemlenerek raporlaştırılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde gözlem türlerinin; araştırmacının rolüne göre katılımcı ve katılımsız gözlem (Altunışık vd., 2010; Arıkan, 2011; Büyüköztürk ve diğerleri, 2018), araştırma ortamına göre doğal ortam ve yapay ortam (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve şimşek, 2008), araştırmanın yapısına göre yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmış gözlem (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Punch, 2011; Yıldırım ve şimşek, 2008) şeklinde çeşitlendiği görülmüştür.

Bu araştırmada deney grubu öğretim etkinlikleri işleme sürecini derinlemesine tanımlamak ve betimlemek için yapılan gözlemler; araştırmacı rolüne göre “katılımcı olarak gözlemci”, araştırma ortamına göre “doğal ortam gözlemi”, araştırmanın yapısına göre ise “yapılandırılmış gözlem”dir. Bu araştırmada araştırmacının gözlem için kullandığı “yapılandırılmış gözlem formu” Ek 10’da sunulmuştur. Araştırmacının hazırladığı ve doğal ortam katılımcı gözlemci rolüne uygun olarak beş hafta boyunca süren öğretim etkinliklerinin çalışma grubu okullarında yürütölmesi sırasında gözlemcinin odaklanacağı temalar önceden belirlenerek uzman görüşüne sunulmuş ve böylece “yapılandırılmış gözlem formu”na son şekli verilmiştir.

Araştırmadaki her bir okul için yapılan gözlemlerle ilgili toplam on beş gözlem raporu tutulmuş, her haftanın gözlemi ayrı bir tabloda olacak şekilde sunulmuştur. Çalışma grubu okullarına kod verilip (O1, O2, O3) ortam/mekân, zaman, katılımcılar, olaylar ve süreçle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Gözlem raporları, süreçte belirlenen ölçütlere göre temalaştırılıp sonuç verileri Ek 14’te açıklanmıştır.

Uygulamaların başladığı *birinci haftada* üç okulda da hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir. Araştırmanın ilk haftasında konunun kısmen işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görölmüştür çünkü ağaç şema ile ilgili etkinlikler esnasında sadece özne, nesne gibi öge adları kullanılmış; ögeler işlevleriyle (eylemi yapan özne vb.) söylenmemiştir. Yine cümle ögelerinin çözölmesi esnasında öğretmen ve öğrenciler eskiden kalma bir alışkanlıkla soru sorarak çözölme yapmakta ve bu da öğrencileri yanıltmaktadır. Birinci hafta öğretim etkinliklerinin işlenme sürecinde üç okulda da sezdirme yöntemi kullanılarak doğrudan değıl, dolaylı öğretim yapılmıştır. O1 ve O2’de ders planında yer alan farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ancak öğrencilerin birinci etkinlikteki şiiri koro okuma yaparken daha önce böyle bir tekniğı alışkın olmadıkları için zorlandıkları görölmüştür. O3’te ise bu etkinlikte herhangi bir sorun yaşanmamıştır, farklı yöntem ve teknikler başarılı bir şekilde kullanılmıştır. Üç okulda da öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiğı gözlemlenmiştir. Her üç okulda da öğrencilerin özellikle dinleme etkinliğıne, isim ve eylem sepeti etkinliğıne, düşünelim ve tartışalım kısımlarına, ağaç şemalara, yönetici balıklara, Canım Ülkem Türkiye’m etkinliğıne (O1) ilgi duydukları gözlemlenmiştir. Üç

okulda da öğrencilerin etkinlikleri yaparken zorlanmadığı; ancak O2 ve O3'te ise “düşünelim, tartışalım” kısımlarına aynı ve az sayıda öğrencinin katıldığı gözlemlenmiştir. O1'de etkinliklere katılım seviyesinin yüksek olduğu; O2 ve O3'te ise ilk haftada derse katılımın düşük düzeyde kaldığı, derse gönüllü olarak katılan öğrencilerin sayısının az ve bunların aynı öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir. Uygulamaların birinci haftasında O1'deki sınıfın kalabalık olduğu, O2 ve O3'teki uygulayıcı öğretmenlerin heyecanlı oldukları; her üç okulda da öğretmen ve öğrenciler arasında gelişmiş bir uyum olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak üç okulda da etkinlikler kısmen işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu için öğretmenlere bu konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunmanın gerekliliği tekrar açıklanıp etkinlikler üzerinden bunun sağlanacağı anlatılmıştır. İki öğretmene ise heyecanlarını kontrol altına almaları için ders planını ayrıntılı bir şekilde inceleyip plana hâkim olmaları tavsiye edilmiştir.

Uygulamaların sürdüğü *ikinci haftada* üç okulda hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir. İkinci haftada bütün okullarda öğretmenler konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunmuştur. Buna rağmen ikinci haftada öğrencilerin ağaç şemalarda bulunan cümleleri çözümlemede soru sormayı kullandıkları ve cümle öğelerinin işlevlerini kullanmadan çözümleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Üç okulda da sezdirme yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır; ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır. Üç okulda da ikinci haftadaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. Yine üç okulda da öğrenciler dinleme etkinliğine, geçişli eylemlerle ilgili boşluk doldurma etkinliğine ilgi göstermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin “düşünelim, tartışalım” etkinliğine (O1), “Etkinlik 2: Balıklar Su İçer mi?” metnine (O2), “Etkinlik 6: Geçişli ve Geçişsiz Eylemler Hangi Metinlerde Daha Çok Kullanılır?” adlı etkinliğe (O2, O3), yazma etkinliğine (O3) ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ikinci hafta etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, eğlendiği görülmüştür. O1'de öğretim etkinliklerine katılım yüksek düzeydedir, diğer iki okulda ise önceki haftaya göre derse katılım artmıştır.

Sonuç olarak uygulamaların ikinci haftasında öğretmenlerin etkinlikleri işlevsel yaklaşımla sunması olumlu bir gelişme olmuştur. Ancak bu eksikliğin öğrencilerde hâlen sürdüğü görülerek öğretmenlerden öğrencilerini

yönlendirmesi, onları öğeleri işlevleriyle birlikte sunmaya teşvik etmesi istenmiştir. İkinci haftada derslere katılımın artması araştırma için memnuniyet verici olmuştur.

Uygulamaların sürdüğü *üçüncü haftada* üç okulda hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir. Üçüncü haftada bütün okullarda öğretmenler konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunmuştur çünkü hem öğretmenler hem de öğrenciler cevaplarında eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne şeklinde cevap vermeye başlamışlardır. Üç okulda da sezdirme yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır; ders planında yer alan temel becerilerle ilgili etkinliklerde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır. Etkinlikler üçüncü haftada öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmeyi başarmıştır. Özellikle farklı alanlarda başarılı olup ün yapmış kişilerle ilgili birinci etkinliğe (O1, O2, O3), özne bum etkinliğine (O1, O3), büyücü edilgen etkinliğine (O1, O3), tabelalardan oluşan etkinliğe (O2, O3) öğrenciler daha çok ilgi göstermişlerdir. Öğrenciler üçüncü haftada etkinliklere daha fazla uyum sağlamış, zorlanmamış ve etkinliklerden zevk almışlardır. O1’de etkinliklere katılımın yüksek olduğu, ikinci haftaya göre katılımın arttığı; O2 ve O3’te ise üçüncü haftada derse katılımın ikinci haftaya göre arttığı, öğrencilerin ünlülerle ilgili birinci etkinliği gördüklerinde çok şaşırıp sevindikleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak üçüncü haftada öğretmen ve öğrenciler konunun öğretiminde esas alınan işlevsel yaklaşımı daha da benimsemeye başlamışlardır. Bu hafta da katılımın önceki haftalara göre daha da artması öğrencilerin etkinliklerden hoşladıklarını göstermiştir.

Uygulamaların devam ettiği *dördüncü haftada* üç okulda hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir. Bu hafta da konu işlevsel bir yaklaşımla sunulmuştur. Öğrencilerin dördüncü hafta öğretim etkinliklerinde eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne diyerek soruları cevapladıkları gözlemlenmiştir. Üç okulda da sezdirme yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır; ders planında yer alan temel becerilerle ilgili etkinliklerde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır. Hazırlanan etkinlikler dördüncü haftada da öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Buna göre üç okulda da çizgi film kahramanlarından oluşan etkinlik, dinleme etkinliği, dönüşlü adılı “kendi”nin deyim hâlleri öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Dönüşlülük anlamı veren

eylemlerle ilgili etkinlik (O2, O3), greşlerle ilgili yazma etkinliği (O2, O3), “düşünelim, tartışalım” kısımları (O1), “Kendim Ettim, Kendim Buldum” adlı etkinlik (O1), işteş çatı etkinliklerinin görselleri ve cümleleri (O1) ğrencilerin ilgisini daha çok çekmiştir. . Öğrenciler dördüncü haftada etkinliklere daha fazla uyum sağlayarak zorlanmamışlardır, buna bağlı olarak da dördüncü hafta etkinliklerine katılım dördüncü hafta da yüksek düzeyde olmuştur.

Sonuç olarak dördüncü haftada konunun ğretiminde benimsenen işlevsel yaklaşımın sürdürüldüğü, ğretmen ve öğrencilerin etkinliklere kolayca uyum sağladıkları grlmştir.

Uygulamaların son haftası olan *beşinci haftada*  okulda hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir. Bu hafta da konu işlevsel bir yaklaşımla sunulmuştur. Öğrencilerin beşinci haftada da cevaplarında eylemi yapan özne, yaptıran özne gibi ögeleri işlevleriyle söyledikleri grlmştir.  okulda da sezdirme yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı ğretim yapılmıştır; ders planında yer alan etkinliklerde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır. Görsel-metin desteği, boşluk doldurma gibi özelliklere sahip bütün etkinliklerin beşinci haftada öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, özellikle metin içi boşluk doldurma olarak tasarlanan Etkinlik 4 ve 5’e ilgi göstermişlerdir. Öğrencilerin beşinci haftada ğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, etkinlikleri yaparken zorlanmadığı, etkinliklerden zevk aldığı; beşinci ve son haftada ğrenci katılımının en üst düzeyde olduğu fark edilmiştir.

Sonuç olarak beşinci haftada uygulamanın plandığı gibi sorunsuz bir şekilde geçtiği grlmştir. Böylece beş haftalık uygulama süreci iki okulda (O1, O3) bütün öğrencilerle tamamlanmış, bir okulda ise (O2) iki ğrenci vücudunda kırık olduğu için bu derslere katılamamış ve bu yüzden araştırma dışında tutulmuştur.

3.5.3 Öğrenci ve Uygulayıcı ğretmen Görüşmeleri

En az iki katılımcı arasında konuşarak gerçekleşen bir iletişim süreci olan görüşme, önceden belirlenen kişi veya kişilerden araştırma hedefleri doğrultusunda yöneltilen sorularla veri toplama şeklidir (Büyüköztürk ve

diğerleri, 2018, 158). Başka bir deyişle görüşme tekniğı, önceden belirlenen amaçlara uygun olarak araştırmacı ve görüşme yapılan kişi veya kişiler arasında etkileşimli olarak sürdürölmektedir.

Belirlenen bir sorun veya araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgiye ulaşmayı sağlayan nitel araştırma tekniklerinden görüşmenin (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, 158) yüz yüze görüşme çeşidi, katılımcılar doğrudan gözlemlenemediğinde faydalıdır ve görüşölen kişilerin bakış açılarına göre yakalanan dolaylı bilgilere ulaşılır (Creswell, 2017, 191).

Alanyazında görüşme teknikleri görüşmecinin görüşmeye sağladığı esnekliğe bağılı olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmadaki görüşmeler “yapılandırılmış görüşme tekniğine” uygun olarak yürütölmüştür. Buna göre görüşmedeki bütün katılımcılara araştırma amaçlarına uygun olarak önceden belirlenen aynı sorular yöneltilmiştir. Yapılandırılmış görüşme tekniğı, verilerin hızlı kodlanıp analizine, ölçüm kolaylığına ve araştırma kapsamıyla karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, 159).

Bu araştırma sürecine katılımcı gözlemci olarak dâhil olan araştırmacının yürüttüğü görüşmeler, hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle yapılmıştır. Buna göre öğrencilerle yapılan görüşmeler; beş hafta boyunca devam etmiş, her bir öğretim etkinliğinin uygulanmasının ardından önceden belirlenen anahtar katılımcılarla yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylece beş hafta boyunca öğretim etkinliklerinin uygulanması sırasında çalışma grubu okullarındaki üçer öğrenciyle yürütölen görüşmelerden kırk beş farklı yapılandırılmış görüşme raporu elde edilmiştir. Üç uygulayıcı öğretmenle yapılan yapılandırılmış görüşmeler ise beş haftalık öğretim etkinlikleri sürecinin sonunda bir kere yapılmış ve üç yapılandırılmış görüşme raporu elde edilmiştir.

Görüşme yapılan anahtar katılımcı öğrencileri seçmek için uygulayıcı öğretmenlerden öğrencilerin Türkçe ders başarı durumları; okul idaresinden de öğrencilerin alt sınıflardaki yılsonu başarı durumları ve devam-devamsızlık durumları hakkında bilgi alınmıştır. Buna göre okula düzenli olarak devam edip ders başarı durumuna göre yüksek, orta ve düşük başarıyı temsil eden birer öğrenci olmak üzere her bir okuldan üç anahtar katılımcı öğrenci seçilmiştir.

Toplamda ise araştırma çalışma grubunun üç farklı okulunda dokuz öğrenciyle beş hafta boyunca yapılandırılmış görüşmeler sürdürülmüştür. Araştırmada öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, öğrencilere verilen kodlar (K1, K2, K3...) kullanılmıştır. Öğrenci görüşme formu Ek 8’de, öğretmen görüşme formu Ek 9’da sunulmuştur.

3.6 Verilerin Çözümlemesi

İç içe karma yöntem desenine göre yürütülerek süreç boyunca nitel ve nicel verilerin toplandığı bu araştırmanın sonunda her iki tür veri grubu birlikte yorumlanıp değerlendirilmiştir. Nicel veri türünü oluşturan ön test-son test verilerinin analizi için SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinin tamamlanmasının ardından ön-son test verileri araştırma öncesi ve sonrası karşılaştırılarak SPSS paket programında analiz edilmiştir. Tablolar hâlinde sunulan nicel sonuç verileri, araştırmanın dördüncü bölümünü oluşturan “Bulgular ve Yorum” başlığı altında sunulup açıklanmıştır.

Araştırma süreci boyunca nitel veri toplama tekniklerinden görüşmelerle elde edilen veri grubunun analizinde ise nitel veri analiz yöntemlerinden “içerik analizi yöntemi” kullanılmıştır. Bu analiz tekniğinde amaç, elde edilen verilerden araştırmanın kavram ve ilişkilerini ortaya çıkarmaktır. Derinlemesine incelenen veriler üzerinde ortaya çıkan kavram ve temalar bulunur. Başka bir deyişle veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlara göre düzenlenir ve böylece büyük veriyi açıklayan temalar ortaya koyulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinin bu aşamalarına göre yapılandırılmış görüşme formlarındaki her bir soruya verilen öğrenci cevapları için ana tema ve alt temalar oluşturulmuş, öğrencilerin görüşleri her bir öğrenciye kod verilerek ilgili temanın altına kodlanmıştır. Ayrıca temaları yansıtan tipik bir örnek de doğrudan alıntı yoluyla söz konusu temanın altına eklenmiştir.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Düzce il merkezindeki iki ortaokul ile merkeze bağlı bir köyde yer alan bir ortaokul olmak üzere üç okulda yapılmıştır. Beş hafta süreyle yürütülen araştırmada araştırmacının hazırladığı öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinlikler öncesinde ve öğretim etkinlikleri uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilere KDT uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada her alt probleme bağlı olarak normallik dağılımları, ön test ve son testlerle ilgili bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Bunlara ek olarak araştırmacı gözlemleri, uygulayıcı öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel veriler alt problemlere uygun olarak incelenmiştir.

4. 1 Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemekten önce ön test ve son test puanı olmayan öğrenciler veri dosyasından çıkarılmıştır. Böylece üç okulda gerçekleştirilen araştırmanın katılımcı sayısı seksen üç olarak elde edilmiştir. Ön test ve son test puanlarına ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için her bir sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ait betimsel istatistikler incelenerek çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik için gerekli aralıkları verdiği görülmüştür. Ayrıca Histogram ve Q-Q Plot grafiğiyle normallik durumu görsel olarak da incelenmiştir.

Tablo 4.1. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek grubun ön-son testinin normal dağılımı

Grup	N	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Çarpıklık ve Basıklık değeri (Skewness ve Kurtosis)
Ön test	37	18	15	15	-0.199 -0.723
Son test	37	24	23	21.22	-0.197 0.756

Tablo 4.1'e işlenen yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulun ön test puanlarının dağılımı incelendiğinde mod değerinin 18, medyan değerinin 15 ve ortalamanın 15 olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (skewness) değeri -0.199 ve basıklık (kurtosis) değeri ise -0.723 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere bakılarak ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklıkla basıklık değerlerinin de istenilen aralıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerin ön test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulun son test puanlarının dağılımı incelendiğinde mod değerinin 24, medyan değerinin 23 ve ortalamanın 21.22 olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (skewness) değeri -1.197 ve basıklık (kurtosis) değeri ise 0.756 olarak elde edilmiştir.

Tablo 4.1'deki değerlere bakılarak aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklıkla basıklık değerlerinin de istenilen aralıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ön ve son test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Tablo 4.2. Sosyo-ekonomik düzeyi orta grubun ön-son testinin normal dağılımı

Grup	N	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Çarpıklık ve Basıklık değeri (Skewness ve Kurtosis)
Ön test	23	4	6	6.65	0.548 -0.567
Son test	23	20	15	14.91	-0.079 -1.370

Tablo 4.2'ye işlenen orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulun ön test puanlarının dağılımı incelendiğinde mod değerinin 4, medyan değerinin 6 ve ortalamanın 6.65 olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (skewness) değeri 0.548

ve basıklık (kurtosis) değeri ise -0.567 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere bakılarak ortalama, mod ile medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklıkla basıklık değerlerinin de istenilen aralıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerin ön test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Tablo 4.2'deki orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulun son test puanlarının dağılımı incelendiğinde mod değerinin 20, medyan değerinin 15 ve ortalamanın 14.91 olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (skewness) değeri -0.079 ve basıklık (kurtosis) değeri ise -1.370 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere bakılarak ortalama, mod ile medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklıkla basıklık değerlerinin de istenilen aralıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin son test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Tablo 4.3. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük grubun ön-son testinin normal dağılımı

Grup	N	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Çarpıklık ve Basıklık değeri (Skewness ve Kurtosis)
Ön test	23	6	6	6.61	1.106 1.332
Son test	23	17	16	15.87	0.091 -0.313

Tablo 4.3'e işlenen düşük düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okulun ön test puanlarının dağılımı incelendiğinde mod değerinin 6, medyan değerinin 6 ve ortalamanın 6.61 olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (skewness) değeri 1.106 ve basıklık (kurtosis) değeri ise 1.332 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere bakılarak ortalama, mod ile medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklıkla basıklık değerlerinin de istenilen aralıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerin ön test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Tablo 4.3'teki düşük düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okulun son test puanlarının dağılımı incelendiğinde mod değerinin 17, medyan değerinin 16 ve ortalamanın 15.87 olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (skewness) değeri 0.091 ve basıklık (kurtosis) değeri ise -0.313 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere bakılarak ortalama, mod ile medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve

çarpıklıkla basıklık değerlerinin de istenilen aralıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerin son test puanlarının normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Bütün bu değerler göz önüne alındığında her bir alt grupta bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci gruplarının veri yapısının normal dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir. Her ne kadar orta ve düşük düzeydeki öğrenci örnekleminin otuzdan az olması söz konusu olsa da çoğu teknik bu varsayımın ihlaline olumsuz bakmamaktadır. Bu varsayımın ihlali, yeterli örneklem büyüklüklerinde (örneğin 30+) herhangi bir büyük soruna neden olmamaktadır (Pallant, 2018). Bu bağlamda “YBK’ye göre hazırlanan öğretim etkinlikleri, 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusunu öğrenmelerinde etkili midir?” ana problem cümlesi için parametrik testlerden İlişkili Ölçümler t testi analizi yapılacaktır.

4.2 Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi “Çalışma grubundaki 8. sınıf öğrencilerine ait; yönetim, geçişlilik-geçişsizlik, etken çatı, edilgen çatı, işteş çatı, dönüşlü çatı, ettirgen çatı, oldurgan çatı kazanımlarının ve genel başarının ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu problemin çözümlenmesinde öğrenci grupları veri yapısı normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden İlişkili Ölçümler t testi analizi yapılmış, yapılan analizler tablolaştırılarak aşağıda aktarılmış ve her bir tablonun altında yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.4. Eylemde çatı kazanımları ve genel başarı ön-son test karşılaştırma sonuçları

Kazanım	Soru Sayısı	Puan	N	$\bar{X}$	t	df	sd	p
Yönetim	3	Ön test	83	1.325	-3.797	82	1.013	.000
		Son test	83	1.855			1.072	
Geçişlilik ve Geçişsizlik	5	Ön test	83	1.855	-6.188	82	1.482	.000
		Son test	83	3.048			1.622	
Etken ve edilgen çatı	6	Ön test	83	2.494	-8.126	82	1.640	.000
		Son test	83	4.325			1.546	
İşteş çatı	3	Ön test	83	1.156	-9.448	82	0.981	.000
		Son test	83	2.337			0.815	
Dönüslü çatı	3	Ön test	83	1.072	-5.744	82	0.921	.000
		Son test	83	1.843			0.930	
Ettirgen çatı	3	Ön test	83	1.457	-6.326	82	1.202	.000
		Son test	83	2.433			0.886	
Oldurgan çatı	3	Ön test	83	0.9880	-8.338	82	1.064	.000
		Son test	83	2.1446			1.001	
Genel başarı	26	Ön test	83	10.36	14.808	82	5.956	.000
		Son test	83	17.99			5.608	

Araştırma kapsamında çalışma grubundaki öğrencilerin çatı konusuyla ilgili kazanımlarda aldıkları değerler üzerindeki etkisini değerlendirmek için İlişkili Ölçümler t testi yürütülmüştür. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğrencilerin çatı konusuyla ilgili bütün kazanımlarda ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş gerçekleşmiştir ($p < 0.05$). Başka bir deyişle bütün kazanımlarda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğrencilerin genel başarılarına ait ön test puanlarıyla ($\bar{x}=10.36$, $sd=5.956$) son test puanları arasında ($\bar{x}=17.99$, $sd=5.608$) istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş gerçekleşmiştir ($p < 0.05$). Başka bir deyişle tüm veri grubunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre t değeri 14.808 ve serbestlik düzeyi ise (df) 82 olarak elde edilmiştir.

Ön testin ortalama Türkçe puan değeri 10.36 iken son testin ortalama Türkçe puan değeri ise 17.99'dur. Bu sebeple ön testten son teste geçişte öğrencilerin puanında anlamlı bir artış olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca bu iki grup için etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir. Eta kare= $t^2/(t^2+N-1)$ formülüyle hesaplanmaktadır. Buna göre eta kare= $(14.808)^2/((14.808)^2+83-1)$

ve eta kare=0.727'dir. Elde edilen bulguyu yorumlamak için kılavuz değerler Cohen (1988) tarafından şöyle verilmiştir: 0.01=küçük etki, 0.06= orta düzey etki, 0.14= büyük etki. Elde edilen eta kare değerinin 0.727 olduğu göz önünde bulundurulursa uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin başarı puanları değerleri arasında bulunan istatistiksel olarak anlamlı farkın büyük bir etki büyüklüğünün olduğu sonucuna varılabilir. Başarı puanlarındaki ortalama artış 14.808 olarak bulunmuştur ve değerler 6.602 ile 8.651 arasında değişen %95'lik güven aralığına sahiptir. Elde edilen Eta kare istatistiği ise (.727) büyük bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “YBK’ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerini yürüten öğretmenlerin uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu alt problemi çözümlemek için çalışma grubu okullarının 8. sınıf şubelerinde derse girip öğretim etkinliklerini uygulayan öğretmenlerden beşinci hafta sonunda görüş alınmıştır. Çalışma grubu öğretmenlerine kod verilerek öğretmen görüşlerinin içerik analizi yapılmış ve bulgular temalar hâlinde ifade edilmiştir. Her temanın altında öğretmen görüşleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Öğretmen görüşmeleri üzerine yapılan içerik analizine göre öğretmen görüşlerinin üç ana temada toplandığı belirlenmiştir. Bunlar: a) öğretim etkinliklerinin olumlu özellikleri: derse etkin katılma, derslerin eğlenceli geçmesi, seviyeye uygunluk, bütün becerileri aynı anda kullanma; b) öğretim etkinliklerinin olumsuz yönleri: sınıfın kalabalık oluşu, etkinlik sayısının fazlalığı; c) öğretmenlerin uygulama ile ilgili önerileridir.

Öğretim etkinliklerinin olumlu yönleri

Derse etkin katılma

Üç öğretmen de beş hafta boyunca uygulanan öğretim etkinliklerinde öğrencilerin derse daha etkin katıldıklarını söylemiştir. Çatı konusunun öğretimi için hazırlanan etkinliklerde; öğrenciyi aktif hâle getirecek sezdirme yönteminin kullanılmış olması, etkinliklerin kolaydan zora doğru planlanması, her öğrencinin

ilgisini çekebilecek işitsel-görsel öğelerin kullanılması, günlük hayattan alınmış çizgi film kahramanları ve ünlü isimlerin etkinliklere yerleştirilmesiyle öğrencilerin ilgi ve dikkati derse yoğunlaştırılmış ve bu sayede öğrenciler derslere daha çok katılabilmişlerdir. Ayrıca farklı zekâ alanlarına sahip öğrenciler için dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinin planlanması, farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılması ile öğrenciler derslere normalden daha fazla katılım göstermişlerdir. Örnek: *“Gözlemlediğim kadarıyla normal şartlarda derste aktif olmayan öğrencilerin dahi müzikli ve gerçek hayattan alınmış görsellere karşı büyük ilgi gösterdiğini; dinleme çalışmalarında öğrencilerin pür dikkat olduğunu, fazla tekrara gitmeden dinlediklerini anlayabildiklerini söyleyebilirim (Ö3)”*.

Seviyeye uygunluk

Uygulamaları yürüten üç öğretmen de çatı konusunun öğretimi için hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf seviyesine uygun olduğunu ifade etmiştir. *“İfadelerin açık oluşu, Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uyumundaki hassasiyeti, yaş seviyesinin ilgisini çekebilecek detayların kullanılması noktasında seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum. Ayrıca belirlenen yöntem ve tekniklere sadık kalındığı sürece etkinliklerin anlaşılmasında bir probleme rastlamadım (Ö3)”*.

Dikkat çekicilik/ilgi çekicilik

Üç öğretmen de bu öğretim etkinliklerinin dikkat çekici/ilgi çekici olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Uygulayıcı üç öğretmen de öğrencilerin dinleme ve izleme etkinliklerine daha çok ilgi gösterdiğini gözlemlemiştir. Ayrıca bir öğretmen (Ö2) öğrencilerin yazma etkinliklerine daha çok katıldığını da vurgulamıştır. Nitekim etkinlikler; farklı duyu ve beceri alanlarına yönelik hazırlandığı, etkinliklerde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla günlük hayatla bağlantılı görsel ve işitsel öğeler kullanıldığı için dilbilgisi öğretimi sıkıcı ve yorucu bir etkinlik olmaktan çıkarak ilgi çekici bir hâl almıştır. Örnek: *“Etkinliklerin dikkat çekici ve başarılı olduğunu söyleyebilirim. Derse aktif katılım sağlamayan öğrenci dahi etkinliklere katılmıştır (Ö2)”*.

Bütün becerilerini aynı anda kullanma

Üç öğretmen de bu uygulama etkinliklerinin dört temel beceriyi birlikte kullanmaya olanak sağladığını belirtmiştir çünkü beş hafta boyunca uygulanan bu öğretim etkinliklerinde sadece okuduğunu anlama etkinlikleri veya bir dilbilgisi

kuralıyla ilgili alıştırmalar yoktur. Hazırlanan öğretim etkinliklerinde çatı konusuyla ilgili dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri birlikte kullanılacak şekilde planlanmıştır. Örnek: *“Çalışmaların yapıldığı her haftada temel becerilerin iç içe kullanıldığını söyleyebilirim. Bu sayede öğrencileri okuyan; okuduğunu anlamlandıran; anladıklarını kendi bilgi ve süzgecinden geçirdikten sonra yazarak kendini ifade eden; tüm çalışmaların başında, ortasında ve sonunda sözlü olarak analiz sentez yapabilen öğrenciler haline getirerek dersin en aktif şekilde işlenmesine katkı sağladığını düşünüyorum (Ö3)”*.

Öğretim etkinliklerinin olumsuz yönleri

Etkinlik sayısının çokluğu

İki öğretmen (Ö1, Ö3) etkinlik sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Bu öğretim etkinliklerini kullanacak öğretmenlerin kalabalık sınıflar ve başarı seviyesi düşük sınıflar için dersin amaçlarına göre etkinlikleri seçerek kullanması faydalı olacaktır. Örnek: *“Genel anlamda katılım iyiydi. Etkinlik sayısının ve sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığından olsa gerek yazma etkinliklerinin hepsi planlandığı şekilde sınıfta gerçekleştirilemedi (Ö1)”*

Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin önerileri

Beş hafta süren öğretim etkinliklerinin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenleri araştırma boyunca yaptıkları gözlemlerden hareketle şu önerileri getirmişlerdir: *“Ayrıca etkinliklerin rahatça gerçekleştirilebilmesi için süre biraz daha uzatılabilir ya da etkinlik sayısı azaltılabilir (Ö1), “Öğrencilerin taleplerini dikkate alırsam tanım bilgi biraz daha detaylı verilebilir. Öğrencilere son test uygulanmadan önce konuyu pekiştirmek adına tarama testi uygulanabilir (Ö2), Naçizane, değerli zümreme söyleyebileceğim, öğrenci akademik başarı düzeyi düşük olan okullarda etkinlik sayılarının biraz düşürülmesi faydalı olur diye düşünüyorum. Bunun yanında Türkçe derslerinde önceki bilgilerini yapılandıracak yeni ifade ve kavramlarla tanışmaları bilgilerini daha anlaşılır ve hatırlanır hâle getirdi diyebilirim. Mesela cümle öğelerinde “zorunlu öge” veya “zorunlu olmayan öge”lerin sezgisel olarak verilmesi kendi açımdan da ileride kullanabileceğim güzel bir yaklaşım olacak diye düşünüyorum (Ö3)”*

4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “YBK’ye göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleriyle ilgili çalışma grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu alt problemin çözümlenmesinde öğretim etkinliklerinin uygulandığı çalışma grubu okullarının 8. sınıf şubesinde okuyan öğrencilerden başarı durumlarına göre üçer öğrenci seçilmiştir. Anahtar katılımcı olan üçer öğrenciyle, toplam 9 öğrenci, beş hafta boyunca görüşme yapılmış ve görüşmeye katılan öğrencilere (K1, K2...) kod verilmiştir.

Öğrenci görüşmeleri üzerine yapılan içerik analizine göre öğrenci görüşlerinin uygulamanın olumlu özellikleri ana teması altında toplandığı belirlenmiştir. Uygulamanın olumlu özellikleri ise şu alt temalara ayrılmıştır: etkinliklerin eğlenceli oluşu, seviyeye uygunluk, etkinliklerin kolay oluşu, etkin katılım, ilgi çekicilik, sezdirme yöntemini kullanma, etkinlik temelli olma, memnuniyet.

Öğretim etkinliklerinin olumlu yönleri

Etkinliklerin eğlenceli oluşu

Çalışma grubundaki bütün öğrenciler etkinliklerin eğlenceli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Beş hafta boyunca çatı öğretiminde kullanılan öğretim etkinliklerinde videoların, görsellerin, ilginç konulu metinlerin kullanılmasıyla öğrenciler ders işleme sürecinde eğlendiklerini belirtmişlerdir. Örnekler: “*Eğlenceliydi, geçen haftaki gibi (K2)*”, *Eğlenceliydi, beğendim (K5)*, *Diğer haftaya göre daha çok eğlenceliydi, beğendim (K6)*, *Birinci haftadan daha eğlenceliydi (K7)*, *İlk haftaya göre çok daha zevkliydi (K8)*, *Çok iyiydi, çok güzeldi. Resimler renkliydi, daha eğlenceli geçti (K9)*”.

Seviyeye uygunluk

Görüşme yapılan öğrenciler, öğretim etkinliklerinin seviyelerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta göre doğru hareket edilmesi, günlük hayatla ilişki kurulması, açık ve anlaşılır dil kullanılması, yeterli görsel öge kullanılması, etkinliklerin dört temel beceriyle ilişkilendirilerek metin temelli öğretim yapılması gibi ölçütler göz önüne alındığı için öğrenciler etkinlikleri seviyelerine uygun bulmuşlardır. Örnek: “*Şemalar kolay geliyor bana. Genel olarak 8. sınıf*

seviyesine uygun (K1), Evet, 8. sınıf seviyesine uygundu (K2), Evet, uygundu. Etkinlik 1'in ilk üç adımı çok kolaydı (K9)".

Etkinliklerin kolay oluşu

Öğrenciler, uygulanan öğretim etkinliklerinin kolay olduğunu söylemişlerdir. Çatı öğretiminde kullanılan etkinliklerin işlevsel bir yaklaşımla geliştirilmesi, anlam ile bağlamın öncelenmesi ve sezdirme yönteminin etkinliklere hâkim olması sayesinde öğrenciler etkinlikleri kolay bulmuşlardır. Örnek: *"Etkinlik 2: İsim ve Eylem Sepeti" ilgimi çekti. Sıkıcı gelmedi, kolaylıkla yaptım (K2), Etkinlik 1 ve 2 ilgimi çekti. Tablolu olan (sy.7) ilgimi çekti çünkü bunlar daha kolay geldi, yapabildim (K6), Hepsi ilgimi çekti çünkü hem kolaydı hem eğlenceliydi (K7)"*.

Etkin katılım

Yapılan öğrenci görüşmelerine göre öğrencilerin beş haftalık ders işleme sürecine katılımları her geçen hafta artmış, son iki haftada ise bütün öğrenciler "Etkinliklere katıldım." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler, konuşma imkânı buldukları "düşünelim, tartışalım" bölümlerine, dinleme etkinliklerine, ağaç şemalarla ilgili etkinliklere, görsel-bilgi eşleştirme, boşluk doldurma ve yazma etkinliklerine daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya verilen farklı cevaplar göz önüne alındığında öğretim etkinliklerinde her öğrenciye hitap eden değişik etkinliklerin olması öğrencilerin derslere katılımlarını artırmıştır.

İlgi çekicilik

Beş hafta boyunca verilen öğrenci cevapları değerlendirildiğinde öğretim etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Öğrenciler; öğretim etkinliklerinin ilgi çekme sebebi olarak ise öğretim etkinliklerinde kullanılan dinleme etkinliklerini, görsel kullanımını, öğretim etkinliklerinin günlük hayatta ilgili oluşunu, öğretim etkinliklerinin seviyeye uygun veya kolay olmasını, öğretim etkinliklerine katılım sağlayabilmelerini, etkinliklerin farklı şekillerde tasarlanmasını, yazma etkinliklerini ve "düşünelim, tartışalım" bölümlerini göstermişlerdir. Bu açıklamalara göre öğrenciler öğretim etkinlikleri metinlerinin değişik tür ve konuda olmasını; dinleme, okuma, görsel okuma beceri alanlarını fark etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrencilerin hoşlarına gitmiştir. Ders materyallerinde farklı, çok sayıda ve güncel hayattan

görselin olması; öğrencilerin dikkatini çekmek, ilgi ve motivasyonunu sağlamak ve onları derse güdülemek için kullanılabilecek bir araçtır. Örnek: “Yorum yapılabilecek, çıkarım yapılabilecek, üstüne düşünülecek olanları beğendim. Ala Geyik adlı dinleme metni hoşuma gitti (K1), Etkinlik 2: İsim ve Eylem Sepeti” ilgimi çekti. Sıkıcı gelmedi, kolaylıkla yaptım (K2), Etkinlik 5: Canım Ülkem Türkiye’ m” ilgimi çekti. Metni, görselleri ve soruları beğendim (K3), Etkinlik 3: Ağaç Şema Gösterimi ilgimi çekti. İlk gördüğümde çok şaşırdım. Hiçbir şey anlamamıştım. Sonra öğretmenim açıklayınca daha iyi anladım. Etkinlik 4: Yönetici Balıklar ilgimi çekti. İlk başta nasıl yapılacağı belli değildi (K4), Balık kılıcı ilgimi çekti. Tablolu etkinlik (sy.7) ve ağaç şemalar ilgimi çekti. Daha rahat anladım, görsel olmasını beğendim (K5) ”.

Sezdirme yöntemini kullanma

Öğrenciler, çatı konusunun öğretiminde kullanılan sezdirme yöntemini fark edip beğenmişlerdir. Türkçe Öğretim Programları’nda dilbilgisi öğretiminde sezdirme yönteminin kullanılması önerilmektedir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine dâhil edilerek derste varlık gösterirler ve etkisiz bir dinleyici olmaktan çıkıp öğrenme sürecinde etkin olurlar. Benzer şekilde bir öğrenci “Olabilir. Bunları yazdığımızda hem elim hem kafam işliyor (K1)” diyerek öğrenme sürecinde etkin olduğunu belirtmiştir. Örnekler: “Farklıydı, biz normalde etkinlik yapıyoruz ama önce konu anlatımı yapıyor. Bugün tam ters yaptık (K4), Evet, düşünüyorum. Bizim öğretmenimiz hep sözlü olarak anlatıyor, sonra not tutturuyordu. Bu sefer hem etkinlik yaptık hem anlattık hem de yazdık. Daha iyi oturdu (K8), Evet, farklıydı. Normalde hoca anlatıyor, biz yazıyorduk ama bugün kâğıtlardan böyle biz kendimiz yaptık (K9), Evet, düşünüyorum. Hocamız yazarak anlatıyor ama biz bu derslerde etkinlik yaparak öğreniyoruz (K4), Evet, farklıydı. İşlemediğimiz konular bunlar ama Türkçe dersinde böyle işleyeceğimizi sanmıyorum. Öğretmenimiz düz anlatım yapardı (K7) ”.

Etkinlik temelli olma

Görüşme yapılan öğrenciler, öğretim sürecinin etkinlik temelli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders işleme sürecinin etkinlik temelli olması, öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılarak öğrenmelerini kontrol edip düzenlemeleri bakımından kritiktir. Öğrenciler öğretim etkinliklerinde kullanılan metinlerin değişik tür ve konuda olmasını; dinleme, okuma, görsel okuma beceri

alanlarını fark etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrencilerin hoşlarına gitmiştir. Öğrenciler de yorumlarında “*Tanımları biz yaptık, hepsi mantiken yapılacak şeylerdi (K7)*”, “*Evet, düşünüyorum. Bu kâğıttan olduğu için kendimiz yapıyoruz, kendimiz öğreniyoruz. Tahtada olduğu zaman ben zorlanıyorum. Artık derse daha çok katılıyorum (K9)*” diyerek bu durumdan bahsetmişlerdir. Örnekler: “*Evet, düşünüyorum. Hocamız yazarak anlatıyor ama biz bu derslerde etkinlik yaparak öğreniyoruz (K4)*, *Evet, farklıydı. Bunları hep kâğıttan işliyoruz. Etkinlik yapıyoruz, soru-cevap yapıyoruz (K9)*”.

Memnuniyet

Öğrenciler, beş hafta süreyle uygulanan öğretim etkinliklerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bir öğrenci (K1) dışında diğer öğrencilerin öğretim etkinliklerinden memnun kaldığı anlaşılmıştır. Bir öğrenci öğretim etkinliklerinden kısmen memnun kaldığını belirterek araştırmanın her haftasında dört yıl boyunca ders aldığı Türkçe öğretmeni ile bu öğretim etkinliklerinde de kullanılan öğretim şeklini karşılaştırmıştır. Ders başarısı yüksek olan bu öğrencinin öğretim etkinliklerinden memnuniyetini; alışkanlıkları, sunuş yoluyla öğretimde de başarılı olması ve ders öğretmenine bağlılığı etkilemiş olabilir. Örnekler: “*Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K7)*, *Evet, memnun kaldım etkinlik kullanıldığı ve görseller olduğu için (K8)*”.

5. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

YBK'ye göre çatı öğretiminin yapıldığı bu çalışmada, karma yöntem desenine uygun olarak araştırma katılımcılarından elde edilen nitel ve nicel veriler birlikte işlenip raporlaştırılmıştır. Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlar sırayla açıklanıp tartışılacak ve araştırmacılar için öneriler getirilecektir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ana problemi olan “YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinlikleri, 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusunu öğrenmelerinde etkili midir?” sorusuna yönelik yapılan incelemelerde ortaya çıkan sonuca göre; çalışma grubundaki öğrencilerin eylemde çatı konusu genel başarı düzeylerinde ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş olmuştur. Bu sonuca dayanarak YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusunu öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmanın nitel boyutunu oluşturan öğretmen görüşlerinin içerik analizi sonuçlarına göre öğretmenler; beş hafta boyunca uygulanan öğretim etkinliklerinin olumlu özelliklerini derse etkin katılma, derslerin eğlenceli geçmesi, seviyeye uygunluk, bütün becerileri aynı anda kullanma şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler öğretim etkinliklerinin olumsuz yönleri için sınıfın kalabalık oluşu, etkinlik sayısının fazlalığını söylemişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunun ikinci ayağını oluşturan öğrenci görüşlerinin içerik analizine göre öğrenciler; uygulamanın olumlu özellikleri ana teması altında etkinliklerin eğlenceli oluşu, seviyeye uygunluk, etkinliklerin kolay oluşu, etkin katılım, ilgi çekicilik, sezdirme yöntemini kullanma, etkinlik temelli olma, memnuniyeti belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara bütüncül olarak

bakıldığında nicel sonuçların nitel sonuçlarla desteklendiği görülmektedir. Başka bir deyişle araştırmanın nitel boyutuyla ilgili olan alt problemlerin çözümlenmesi için, 2 ve 3. alt problem, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler; araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan olumlu sonuçları desteklemekte ve bu olumlu sonuçları ortaya çıkaran etmenlerin ana ile alt boyutlarını betimlemektedir.

Araştırmanın ana probleminden elde edilen YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusunu öğrenmelerinde anlamlı düzeyde etkili olması sonucu; alanyazında dilbilimle ilgili yapılan pek çok çalışmada vurgulanan (Aydın, 1999, 2013; Börekçi, 1997, 2009; Delen Karaağaç, 2007; Dilber, 2017; Güneyli ve Küçükavşar, 2011; İşcan ve Kolukısa, 2005; Sezer, 1988; Tura, 1983; Uzun, 2011; Üstten, 2004) dilbilim ve dilbilim verilerinden yararlanma önerisini doğrulaması bakımından kayda değerdir. Başka bir deyişle 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunda YBK verileriyle yapılan öğretimin anlamlı düzeyde başarıya ulaşması, dilbilim verileri ışığında yapılacak olan başka çalışmalara rehberlik yapıp dayanak oluşturacaktır. Nitekim Karademir (2011) de yaptığı incelemede bazı çevrelerde sanki karşıt kavramlarmış gibi gösterilen dilbilim ve dilbilgisi alanlarının gerçekte karşıt olmadığını, dilbilim çatısı altında bulunan dilbilgisinin onun bir alt dalı olduğunu; dili bir sistem olarak ele alıp inceleyen dilbilgisi uzmanının ise gerçekte bir dilbilimci olduğunu belirtmiştir.

Farklı zaman, mekân ve sınıf düzeylerinde yapılan anlatım bozukluklarının incelendiği çalışmalarda (Bedirhanoğlu, 2010; Büyükikiz, 2007; İlaslan, 2007; Sarıkaya, 2013; Soruklu, 2011; Yiğit, 2009) öğrencilerin yüklem ile özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf tümleci uyumsuzluğu ve bu öğelerin eksikliğinden kaynaklanan kurucu yanlışlıkları, çatı uyumsuzluğundan kaynaklanan kurucu yanlışlıkları yaptığı; dilbilgisi boyutunda toplanan bu yanlışların oranının (%10) oldukça da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

YBK'ye göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin çalışma grubunda yer alan farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip bütün 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusunu öğrenmelerinde anlamlı düzeyde etkili olması; yukarıda sıralanan çalışmalarda tespit edilen kurucu yanlışlıkların azaltılmasında ve ortadan kaldırılmasında işe koşulabilir çünkü YBK verileri temelinde bir eylemin yönetim işlevi, farklı çatılarda bulunan eylemin alması gereken zorunlu öğelerle bir

cümledeki seçimlik ögeler; işlevsel dilbilgisi modeli ilkeleriyle sentezlenerek öğretime konu edilmiştir. Bu araştırmanın ana problemi ve birinci alt probleminden elde edilen veriler, ortaokul düzeyi dilbilgisi öğretiminde dilbilim verilerinden faydalanma adımını başlatıp 8. sınıf düzeyinde başarıya ulaşmasıyla ve yukarıda bahsedilen diğer sorunlara çözüm önerisi sunmasıyla dilbilimden farklı düzeylerde yararlanarak öğretim yapılması için bir başlangıç olabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Çalışma grubundaki 8. sınıf öğrencilerine ait; yönetim, geçişlilik-geçişsizlik, etken çatı-edilgen çatı, işteş çatı, dönüşlü çatı, ettirgen çatı, oldurgan çatı kazanımlarının ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan incelemelerde ortaya çıkan sonuca göre; çalışma grubundaki öğrencilerin eylemde çatı konusuyla ilgili bütün kazanımları öğrenme düzeylerinde ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş olmuştur. Bu sonuca dayanarak YBK’ye göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusuyla ilgili bütün kazanımlara ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu sonuç; 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda 8. sınıf düzeyinde yer verilen çatı konusunun öğretim içeriğiyle kapsamında yaşanan ikilem ve zorlukların çözümüne katkı sunacaktır çünkü bu araştırmaya başlamadan önce onar Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden 2019 yılı bahar döneminde (Şubat ayı) alınan görüşlerde öğretmenlerin 8. sınıfta işledikleri çatı çeşitlerinde birlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim araştırmanın uygulayıcı öğretmenlerinden biri olan Ö1 de öğretim etkinlikleriyle ilgili önerisinde alışlagelmiş bir şekilde her okulda farklı şekil ile içerikte uygulanan çatı öğretimini açıklayarak konunun öznesine ve nesnesine göre öğretilmesini önermiştir. Bu araştırmanın kuramsal art alanında bir eylem-eyleyen ilişkisi olarak ele alınan çatı kavramı, 8. sınıf düzeyinde bu bilimsel kabule göre yürütülerek bütün çatı çeşitlerinde (etken, edilgen, dönüşlü, işteş, ettirgen ve oldurgan) öğrencilerin ön testten son teste anlamlı düzeyde ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir. Böylece 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda da 8. sınıf seviyesinde öğretilecek çatı çeşitlerine yer verilmeyen çatı konusu; bu araştırmada olduğu gibi YBK verilerinin anlam, bağlam, günlük hayatla ilişki kurma, metin temelli olma, dört temel beceriyle ilişkilendirme vb. işlevsel dilbilgisinin temel

ilkeleriyle öğretildiğinde bütün çatı çeşitlerinin 8. sınıf düzeyinde öğretilebileceğini göstermektedir.

Öğretim etkinliklerinin uygulanması sırasında araştırmacının yaptığı gözlemlerde cümle öğelerinin çözümlenmesinde öğretmen ve öğrencilerin soru sorma tekniğini kullandıkları fark edilmiştir. Ancak yapılan gözlemlerde sadece “ne, kim” gibi soru sözcükleri kullanılarak yapılan çözümlemelerin aşağıdaki örneklerde görüleceği gibi öğrencileri yanılsıza götürdüğü tespit edilmiştir.

Örnek 1. Birinci hafta, O1

“3. balık kılçığı üzerinde “Kitap okuma projesi hazırlanacaktı.” cümlesi yazılıydı. Bir öğrenci söz aldı ve “Hazırlanan ne?” diye sordu ve “Özne.” cevabını verdi. Bazı öğrenciler ise “Hayır, nesne.” diye itiraz ettiler.

Bunun üzerine öğretmen “Öznenin işlevi nedir?” diye sordu.

Bir öğrenci “Eylemi yapan öge, öznedir.” dedi.

Öğretmen “Kitap okuma projesi ögesi eylemi yapan mı, yoksa yapılan mı?” diye sordu. Bütün sınıf “yapılan şey” deyince öğrenciler bu öbeğin nesne olduğu sonucuna ulaştılar.”

Örnek 2. Birinci hafta, O3

“Ak doğanın izi bulundu.” cümlesinde “ak doğanın izi” kelime grubuna özne diyenler oldu.

Öğretmen:

- Peki, bu cümlede “ak doğanın izi” eylemi yapan özne mi? diye sordu.

- Hayır, dediler.

O zaman öğretmen:

- Yapılan eylemden etkilenen hangi öge? diye sordu.

- “Ak doğanın izi” eylemden etkilenen olduğu için nesne cevabı geldi.”

Örnek 3. İkinci hafta, O3

- “Sızmak eylemine gelince söz alan öğrenci “Ne sızar?” diye sordu. Geçişli cevabını verdi.

Öğretmen:

- Ne sızar sorusuna aldığın cevap; eylemi yapan mı, eylemden etkilenen mi, dedi.

- “Eylemi yapan” diye cevap verdi.

- O zaman demek ki geçişsiz, dedi öğretmen.

Şişmek eyleminde de aynı sorun oldu. Öğrenci “Ne şişer?” diye sorup aldığı cevaba nesne dedi.”

Yukarıda verilen örneklerde görülen ve yaşanan sorunda, yani cümle çözümlemelerinde sadece soru sözcüklerinin kullanımında ortaya çıkan özne-nesne karışıklığının giderilmesinde soru sözcüklerine eklenen işlevler işe koşulduğunda olumlu sonuçlar alınmaktadır. Aşağıda verilen gözlem örneklerinde görüldüğü gibi işlevleriyle birlikte soru sorma tekniğinin kullanımının cümleleri doğru çözümlemeyi sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bir eylemin alacağı zorunlu ögelerin cümle ögeleri çözümlemesinde işe koşulmasının (Örnek1. İkinci hafta, O2) cümleleri doğru çözümlemede başarı sağladığı görülmüştür.

Örnek 1. İkinci hafta, O2

“Diyalogu okuttuktan sonra öğretmen bir öğrenciden ilk ağaç şemayı açıklamasını istedi. Ancak seçtiği öğrenci, oku- eyleminin aldığı ögeleri yine soru sorarak bulmaya çalıştı. Bunun üzerine öğretmen şu şekilde yardımcı oldu:

- *Oku- eylemi; hangi zorunlu ögelere ihtiyaç duyuyor?*
- *Okuma eyleminde eylemi yapan ögeye ihtiyaç var mı?*
- *Evet.*
- *Peki, hangi sözcük?*
- *Bütün sınıf.*
- *Peki, okunacak bir şeye ihtiyacımız var mı?*
- *Evet.*
- *Nedir o?*
- *İstiklal Marşı’mızı.*
- *Peki, ağaç şemada gösterildiğine göre oku-eylemi kaç tane zorunlu öge istiyor?*
- *2.*

Haydi, şimdi bunu boşluğa yazalım.”

Öğretim etkinliklerinin uygulanması sırasında araştırmacının yaptığı gözlemlerde bir öğrencinin konuyu önceden farklı kaynak kişilerden farklı şekillerde öğrendiği tespit edilerek bu durumu gösteren gözlem alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

Örnek 1. İkinci hafta, O1

“Bir öğrencinin geçişli ve geçişsiz eylemler konusunu daha önceden gördüğü, ‘eylemden önce onu sözcüğü getirdiğinde anlamlı, diğeri anlamsız’ şeklinde sorulan soruya cevap verdiği görülmüştür.”

Örnek 2. Üçüncü hafta, O1

“Bir öğrenci etken ve edilgen çatıyı ayırmak için ‘birileri tarafından sözcüğü getirildiğinde anlamlı olan yüklem edilgen çatılı, anlamsız olan yüklem etken çatılı’ şeklinde bir açıklama yapmıştır.”

Öğretim etkinliklerinin işlenme süreci boyunca araştırmacının yaptığı gözlemlerden alınan yukarıdaki gözlem örneklerinde dilbilgisi konularının öğretiminin bağlamdan kopuk, günlük hayattan uzak ve işlevlerinden yoksun bir şekilde öğretiminin yapılması; öğrencilerin ana dilimizin zenginliklerini barındıran, ana dilde yetkinleşmeyi ve ana diliyle ilgili açık bilgi öğrenmesini sağlayan dilbilgisi alanına karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Buna ek olarak sanki bir reçeteymiş gibi verilen bu notlar; öğrencilerin gözünde konunun zorlaşmasına, tamamen soyutlaşmasına, ezbere dönük olmasına sebep olup kalıcı öğrenmeyi sağlayamamaktadır.

Örnek 1. Üçüncü hafta, O1 ve O3

“Öğrencilerin sözde özne terimini daha önceden duydukları gözlemlenmiştir.”

Örnek 2. Dördüncü hafta, O1 ve O3

“Kendini bu kadar üzme.” cümlesinin çözümlenmesinde öğrencilerin verdikleri cevaplardan gizli özne terimini gördükleri anlaşılmıştır.”

Öğretim etkinliklerinin işlenme süreci boyunca araştırmacının yaptığı gözlemlerden alınan yukarıdaki gözlem örneklerinde çalışma grubunda yer alan bazı öğrencilerin muhtemelen cümle öğeleri konusunun öğretiminde “sözde özne, gizli özne” gibi terimleri duydukları belirlenmiştir.

Alanyazından taranan kaynaklarda ana dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan terimlerde birlik olmamasının kronikleşmiş bir sorun olduğu (Dolunay ve Kaya, 2020); çatıyla ilgili çalışmalarda bütünlüğün, ilgi ve ihtiyaç bağlantısının olmadığı; kaynaklarda yer alan tanım, terim ve kavramların genelde birbiriyle çeliştiği (Eren, 2008) belirlenmiştir. Ayrıca Doğan (2015) dilin farklı düzlemleriyle olan organik ilişkisinden dolayı farklı işlevsel ve dilbilgisel ilişkileriyle öznenin betimlenmesinin öznenin gerçek kimliğinin tespit edilmesini

zorlaştırdığını, Çat ve Kuzu ise (2016) özne konusunda alanda yer alan tanımlama ve sınıflandırmaların birbirinden farklı olduğunu, bu konudaki dilbilimsel yaklaşımların öğretim ortamlarına kısmen yansıtıldığını belirlemiştir. Başka bir deyişle sadece sözdizimsel düzlemdeki özellikleriyle ele alındığı için tartışmalı, sorunlu bir hâle gelen özne kavramıyla özne çeşitlerinin açıklanmasında ve öğretiminde kullanılan *asıl özne, dilbilgisel özne, gerçek özne, mantıkça kimse, mantıkça nesne, normal özne, olağan özne, özde nesne, gramerce kimse, sözde özne, şekli özne* gibi içinde özneyle nesnenin geçtiği çok sayıdaki terim ve ifadenin oluşturduğu çeşitlilikle karmaşa öğrencilerin zihnini bulandırarak konunun öğretimini iyice zorlaştırmaktadır. Nitekim Ekinci Çelikpazu da (2012) çatı kavramıyla ilgili yanlışlar üzerine yaptığı araştırmasında 8 ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerin çatı ulamıyla ilgili kavram yanlışlarının olduğunu belirlemiştir. Sadece sözdizimsel boyuttaki özellikleriyle ele alındığı için içinden çıkılmaz bir hâl alan özne kavramı ve özne çeşitlerinin açıklanması ile öğretiminde kullanılan içinde özne ile nesnenin geçtiği terim çeşitliliği ve karmaşası öğrencilerin zihnini karıştırmaktan öteye gidememekte, konunun öğretimini iyice zorlaştırmakta ve kavram kargaşası doğurmaktadır.

Bu araştırmada ise etken ve edilgen çatının öğretiminde özneyle ilgili terim çeşitliliğine yer verilmeyerek işlevsel bir bakış açısıyla etken ile edilgen çatıda ortaya çıkan anlam özellikleri temel alınmıştır. Böylece etken çatıda eylemi yapan öznenin öne çıkarıldığı, öznenin eylemi bizzat yapan, gerçekleştiren olduğu; edilgen çatıda ise nesne ögesinin özne konumuna yerleştirilerek eylemden etkilenen nesnenin öne çıkarıldığı açıklanmıştır. Bu sayede öğrencilerin zihinlerinde sözdizimine ait unsurlar olan özne ve nesne kavramlarıyla ilgili oluşabilecek karmaşanın önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Öğretim etkinliklerini hazırlama ölçütlerinden olan etkinlikleri dört temel beceriyle ilişkilendirme ölçütünde uygulayıcı öğretmenler; etkinliklerin dört temel beceriyle ilişkilendirilmesinin kalıcı öğrenme, öğrencileri temel beceriler yönünden geliştirme, bu becerilerde yetkinlik sağlama gibi Türkçe dersinden beklenen katkıları sağladığını vurgulamıştır. Diğer becerilerden ayrı verildiğinde beceriye dönüşemeyen kurallar ve tanımlar yığınınna dönüşen dilbilgisi kazanımları (Üstten, 2004); temel becerilerden ayrı düşünülemez ancak ülkemizde

dilbilgisi öğretiminde buna çok dikkat edilmediği görülmektedir (Erdem ve Çelik, 2011).

Erdem'in (2007) ortaokul düzeyinde yaşanan dilbilgisi sorunlarıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenlere göre öğrencilerin en çok zorlandıkları konular arasında çatı kazanımlarının da olduğu belirlenmiştir. İşlevsel Dilbilgisi Modeli ilkeleriyle YBK verilerinin birleştirilmesinden oluşan desende çatı ulamı öğretiminin yapıldığı bu araştırmada ise yapılandırılmış görüşme yapılan uygulayıcı öğretmenler, sezdirme yöntemine uygun şekilde hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamada herhangi bir zorluk yaşamadıkları, öğretim etkinliklerini uygulama sürecinde yaşanan en önemli gelişmeler arasında öğrencilerin derse aktif katılımının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bütün bu olumlu gelişmelere ek olarak uygulayıcı üç öğretmen; öğretim etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işleme sürecine iyi bir örnek oluşturduğunu, daha dikkat çekici, yönergelerin daha açıklayıcı olduğunu da belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler; uygulanan beş haftalık öğretim etkinliklerini *“zevkli, eğlenceli, ilginç, güzel, iyi, öğretici, açıklayıcı, farklı”* gibi sıfatlarla betimlemiş, öğretim etkinliklerine ilişkin olumlu tutum geliştirip öğretim etkinliklerinden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada alınan sonuçların aksine Erten'in (2008) ortaöğretim düzeyinde dilbilgisi alanına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmada, öğrenciler dilbilgisi derslerini *“karmaşık, anlaşılmaz, başa çıkılmaz”* gibi sözcüklerle betimlemişlerdir.

İşcan ve Kolukısa (2005) ortaokul düzeyinde dilbilgisi öğretiminde kuralların ezberletilmesi, dilbilgisi derslerinin bağımsız bir ders olarak okutulması, kuralların veriliş amacının söylenmemesi, derslerin metin temelli yapılmaması, dilbilimsel bir yaklaşımın olmayışı, materyal yetersizliği, terim karmaşası ve derslerin işlevsellikten uzak oluşu gibi sorunlar yaşandığını belirlemiştir. Bu araştırmada öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilere göre; öğrenciler öğretim etkinliklerini seviyelerine uygun bulduklarını, öğretim etkinlikleri işleme sürecine aktif bir şekilde katıldıklarını, öğretim etkinliklerinden memnun kaldıklarını, ders sürecinin güzel ve eğlenceli geçtiğini, derse katılımın normalden fazla olduğunu, konuları öğrendiklerini beş hafta boyunca yapılan

yapılandırılmış görüşmelerde belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekmeyi başardığı; özellikle dinleme etkinliklerini, görsel kullanılan etkinlikleri, öğretim etkinliklerinin günlük hayatla ilgili oluşunu, kolaylığını, derse katılabilmelerini, etkinliklerin farklı şekilde tasarlanmasını, yazma etkinliklerini ve düşünelim, tartışalım bölümleriyle ilgilendiklerini de ifade etmişlerdir. Özellikle beş hafta süreyle kullanılan öğretim etkinliklerini Türkçe derslerinde kullanılan diğer etkinliklerden farklı bulan öğrenciler; bu farklılıkları ise “*sistemli, planlı, etkinlik ve metin temelli, öğretme yöntemi (sezdirme yöntemi), kullanılan dil, içerik, farklı etkinlik, seviyeye uygunluk, eğlenceli ve ilgi çekici, görsellik*” şeklinde ortaya koymuşlardır. Kırk beş yapılandırılmış öğrenci görüşme formundan elde edilen bu veriler, İşcan ve Kolukısa’nın da araştırmalarında sıraladıkları ortaokul düzeyinde dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin kayda değer bir öğretim etkinlikleri örneği oluşturmaktadır.

Öğretim etkinliklerini hazırlama ölçütlerinden olan “*etkinlik ve metin temelli olma*” özelliği görüşme yapılan öğrencilerin dikkatini çekerek beğenisini toplamıştır. Benzer şekilde Aytaş ve Çeçen (2008) 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin dilbilgisi becerilerini geliştirmede metne dayalı dilbilgisi öğretiminin başarılı olduğunu bulgulamıştır. Erdem ve Çelik de (2011) aynı şekilde metinden en azından cümlelerden başlayarak işlevsel bir şekilde dilbilgisi öğretimini uygulayan yöntemlerin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Üstten’e (2004) göre ise verilecek kazanıma uygun seçilmiş başarılı bir metin, öğrencinin kazanımlara ulaşmasında en önemli araçtır. Ayrıca bu araştırmada kullanıldığı gibi bu metinler alışılmış metinlerin dışına çıkarak görsel, işitsel olabileceği gibi günlük hayatın içinden gelen, öğrencinin ilgisini çekebilecek medya metinleri de olmalıdır. Ancak Karatay (2017) ortaokul ve lise düzeyi programları, öğretmen kılavuz kitapları ile ders kitaplarında dilbilgisi kazanım sırası, kullanılan yöntem ve teknikleri incelediği araştırmasında ders kitapları ve etkinliklerde programda söylenenin aksine dilbilgisi konularının bağımsız olarak ele alındığı, metin temelli dilbilgisi öğretim anlayışının en çok kullanılan öğretim aracı olan ders kitaplarına olması gerektiği gibi yansıtılmadığı ve yine nitelikli etkinliklerin yetersiz olduğu kanısına varmıştır.

Beş hafta süreyle öğretim etkinliklerine katılan çalışma grubu öğrencileri, öğretim etkinliklerinin farklılığı olarak “*öğretme yöntemi (sezdirme yöntemi)*”ni de söylemişlerdir. Özellikle bu yöntemde ders işleme sürecine aktif bir şekilde dâhil olan öğrenciler, sezdirme yönteminden memnun kalmışlardır. Dilbilgisi öğretim yöntemine ilişkin birçok çalışmada da dilbilgisi öğretiminde ezberden kurtulmak için tanımdan örneklere değil, örneklerle sezdirildikten sonra kurala ulaşılacak bir yöntemin kullanılması (Erdem ve Çelik, 2011; Işcan ve Kolukısa, 2005) önerilmektedir.

Araştırmada öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin ilgisini çekmeyi başardığı görülmüştür. Öğrenciler; özellikle dinleme etkinlikleri, görsel kullanılan etkinlikler, öğretim etkinliklerinin günlük hayatla ilgili oluşu ve kolaylığı, etkinliklere katılabilmeleri, etkinliklerin farklı şekilde tasarlanması, yazma etkinlikleri ve düşünelim, tartışalım bölümleriyle ilgilendiklerini kendileriyle yapılan görüşmelerde açıklamışlardır. Benzer şekilde de Kaplan (2004), 6. sınıf düzeyinde dinleme becerisine ilişkin farklı metin türlerinde kullanılan görsel-ışitsel araçların öğrencinin dikkatini yüksek seviyede çektiğini gözlemlemiştir.

5. 2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, biçimsel ve işlevsel kuramların ilkelerinin birleşiminden oluşan dilbilgisi öğretim deseninde öğretim etkinlikleri hazırlanıp uygulama yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen anlamlı düzeyde olumlu nicel ve nitel sonuçlara göre, anadilde dilbilgisi öğretiminde dilbilim kuramlarından da yararlanılmalıdır.
- Alanyazın tarandığında karşılaşılan değişik sınıf seviyelerinden öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan kurucu yanlışlıkların azaltılması ve ortadan kaldırılmasında YBK’ye ait eylemin-eylemsilerin yönetici özelliği ile öbek yapı çeşitlerinin özellikleri öğretimde kullanılmalıdır.
- Bir dilin yüzey yapısını oluşturan sözdizimi anlamın kutusudur. Bu sebeple cümle çözümlemelerinde sadece “ne, kim” gibi soru sözcüklerinin

kullanılması özne-nesne karışıklığına ve öğrencilerde kavram karmaşasına neden olmaktadır. Bu tespitten yola çıkarak öğretime konu edilen cümleler soru sözcükleri kullanılarak değil, cümleler anlamlı bütünlere bölünerek bu birimlerin işlevleri sorulmalıdır. Bu esasa göre cümle çözümleme çalışmalarında eylemi yapan hangi birim, eylemden etkilenen hangi birim gibi işlevin de bünyesinde olduğu soru sözcükleri kullanılmalıdır. Ayrıca bir eylemin alabileceği zorunlu ögeler cümleyi kurmada, cümleyi çözümlemeye işe koşulmalıdır.

- Kuramsal çerçevede tanıtıldığı gibi işlevsel yaklaşımda bir eylem-eyleyen ilişkisi olarak değerlendirilen çatı ulamının öğretimi; biçimsel bir yöntemle değil, çatı değişikliğinde ortaya çıkan anlam özellikleri esas alınarak yapılmalıdır.
- Çatı öğretimi; çatı değişikliklerinde ortaya çıkan anlam özellikleri ve edimsel boyutta dil kullanıcısının olay durumuna bakış açısını yansıttığı esas alınarak yapıldığında çalışma grubundaki öğrenciler bütün çatı kazanımlarına anlamlı düzeyde ulaşmışlardır. Araştırmanın bu sonucuyla araştırma öncesi alınan öğretmen görüşlerinde tespit edildiği ve alanyazın taramalarında görüldüğü gibi hangi çatının hangi sınıf düzeyinde öğretileceği konusundaki karışıklık ve karmaşanın çözüme kavuştuğu belirtilebilir. Buna göre dilin anlamsal ve edimsel boyutu esasında bütün çatı çeşitleri 8. sınıf düzeyinde öğretilebilir.
- İşlevsel Dilbilgisi yaklaşımının benimseyip önemseyip önemseyip bir kavram olan *bağlam*, anlamı oluşturan bir bileşendir. Ancak öğrencilerimizin dilbilgisi öğretiminde karşılaştıkları, çoğunlukla bağlamı anlaşılamayan bağımsız cümlelerdir çünkü bağlamın anlaşılır kıldığı ögeler tek bir cümlede bulunamaz, tek bir cümleye sığdırılamaz. Bu yüzden dilbilgisi öğretiminde anlamı anlaşılır kılacak olan bağlamsal ilişkilerin kurulabileceği değişik tür ve biçimlerde metinler öğretime konu edilmelidir.
- Dört temel beceri ve dilbilgisi alanından oluşan Türkçe dersinin öğretimine bütüncül olarak bakılmalıdır. Başka bir deyişle dilbilgisi öğretimi ayrı bir ders zamanında değil, aksine dört temel beceriyle ilişkilendirilerek yapılmalıdır. Bunu sağlamak için de dört temel beceriyle ilişkili dilbilgisi öğretim etkinlikleri hazırlanmalıdır çünkü dilbilgisi kazanımları diğer becerilerden ayrı

verildiğinde beceriye dönüşemeyen soyut, bağımsız, kopuk bir hâl olarak kurallar ve tanımlar yığınınına dönüşmektedir.

- Dilbilgisi öğretimi yapılırken kullanılan etkinliklerde anlam, bağlam, günlük hayatla ilişki kurma, metin temelli olma, dört temel beceriyle ilişkilendirme gibi işlevsel ölçütler esas alınmalıdır. Bu sayede dilbilgisi öğretimi zevkli ve eğlenceli bir eyleme dönüşecek, öğrencilerin zorlandıkları bir alan olmaktan çıkacak, öğrencilerin dilbilgisi alanına ilişkin olumlu tutum geliştirmesi sağlanacaktır.
- Araştırmaya katılan uygulayıcı öğretmenler, dilbilgisi öğretimi sırasında sezdirme yöntemini kullanmakta zorlanmadıklarını; öğrenciler ise sezdirme yönteminin kullanılmasıyla derse aktif bir şekilde katılabilmelerinden duydukları memnuniyeti görüşmelerde dile getirmişlerdir. Zihinsel bir etkinlik olan öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığın sağlanmasında öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde dâhil olmasını sağlayan sezdirme yöntemi kullanılmalıdır. Ancak sezdirme yönteminin kullanımında iyi bir ders planı hazırlanmalı ve amaca hizmet eden etkinliklerden faydalanılmalıdır.
- Herhangi bir sınıfta bir arada bulunan değişik sosyo-ekonomik düzeylere, ilgi alanlarına sahip, farklı ders başarıları ve öğrenme biçimleri olan öğrencilere yönelik; zorluk derecesi, içeriği ve kurgulanışı değişen etkinlikler dilbilgisi öğretiminde kullanılmalıdır. Bu sebeple dinleme, okuma, konuşma, yazma esaslı etkinlikler, görsel-işitsel destekli etkinlikler, analiz ve sentez etkinlikleri, “düşünelim, tartışalım” bölümleri, boşluk doldurma, eşleştirme vb. nitelikte etkinlikler derslerde kullanılmalıdır. Ayrıca bu etkinliklerin hazırlanmasında dört temel beceri ile dilbilgisi alanında kullanılabilecek farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin dilbilgisi alanına yönelik geliştirdikleri olumsuz tutum ve zorluk algısını kırmak, öğrencilerin ilgisini ders üzerine yoğunlaştırmak, aynı zamanda kalıcılığı artırmak için dilbilgisi öğretiminde sadece yazılı metinler değil; görsel-işitsel destekli medya metinleri, videolar vb. kullanılmalıdır.
- Dilbilgisi öğretiminde kolaylık sağlar ümidiyle öğrencilere ezberletilen reçete bilgiler verilmemelidir. Bu şekilde verilen reçeteler yüzünden öğrenciler dilbilgisi alanında ezbere yönelmekte ve ana dillerinin mantığı ile dizgisel özelliğini kavrayamamaktadır. Bu sebeple dilbilgisi öğretimi bağlamdan ve

işlevlerinden kopuk, günlük hayattan uzak, dört temel beceriden ayrı öğretilmemelidir.

- Dilbilgisi öğretiminde terim çeşitliliğine son verilmeli, bu konuda bir çıkış noktası olarak dilin anlamsal ve edimsel düzlem özellikleri kullanılmalıdır.
- Dilbilim kuramlarıyla ilgili olan bu araştırma 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusuyla sınırlıdır. Bu sebeple dilbilim temelinde farklı sınıf seviyelerinde, değişik deneysel desenlerde, daha büyük çalışma grupları ve farklı dilbilgisi kazanımlarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, biçimci düzlemi temsil eden YBK ile işlevci düzlemi temsil eden İşlevsel Dilbilgisi Modeli kuramlarının esasları birleştirilerek dilbilgisi öğretim deseni oluşturulmuştur. Oluşturulan bu desen örneği temelinde biçim ile işlev düzlemini sentezleyen farklı çalışmalar üretilebilir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- A. Wilson, R. and C. Keil, F. (1999). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge-London: MIT Press.
- Abdi Golzar, H. (2015). *Türkçe Fiillerde İstem (Ettirgen Yapılar)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adalı, O. (1979). Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2009). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim (1, 2 ve 3. Ciltler) (5. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.
- Aksan, M. (1993). Dilbilimde işlevci-biçimci yaklaşım. Dilbilim Araştırmaları, 4, 189-200.
- Altınörs, A. (2012). Dile davranışçı yaklaşımların Chomsky'nin itirazı üzerine. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (14), 65-90.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arıkan, R. (2011). Araştırma yöntem ve teknikleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atasoy, Ş. (2018). Türkiye Türkçesinde Oldurganlık Çatı Eklerinin İşlevleri ve Görünümleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, E. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi: Muğla İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. Dil Dergisi, 81, 23-29.
- Aydın, Ö. (2013). Türkiye'de dilbilimin 80 yıllık serüveni 40. Yıl Yazıları (1972-2010). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 25-41.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 133-149.
- Baasanjav, T. (2006). Türkiye Türkçesi ve Halha Moğolcasında Çatı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research* (2. Edition). New York: The Free Press.
- Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin Grameri (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Bedirhanoglu, H. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Kurucu Yanlışlıkların Sezdirilmesi ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Benzer, A. (2011). Türkçe öğretiminde çatı konusu ve biçime dayalı yeni bir sınıflama. Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 1-13.
- Bilgegil, M. K. (1982). Türkçe Dilbilgisi. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bilgin, M. (2006). Anlamdan Anlatıma Türkçemiz (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blake, B. (1990). Relational Grammar. London-Newyork: Routledge.
- Boz, E. (2004). Türkiye Türkçesinde +dan ekli nesne ögesi üzerine. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (ss. 487-500). Ankara.
- Boz, E. (2007). Adın yükleme (nesne) durumu ve tümcenin nesne ögesi üzerine. Turkish Studies, 2, 102-108.
- Boz, E. (2012). Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi (Tasnif Denemesi). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Börekçi, M. (1997). Türk dilinin en büyük sorunlarından biri: Dilbilimin dil öğretimine yansımamış olması. TÖMER Dil Dergisi, 56, 12-18.
- Börekçi, M. (2004). Türkçe öğretimi bakımından çatı kavramı. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (ss. 487-500). Ankara.
- Börekçi, M. (2009) “Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe Öğretimi. Turkish Studies, 4 (3), 419-429.
- Börekçi, M. (2009). Yapı ve İşlev Bakımından Türkiye Türkçesinde Sözcükler. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Börekçi, M. ve Ekinci Çelikpazu, E. (2018). Orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin fiil çatısı ile ilgili kavram yanılgıları. Turkish Studies, 13 (27), 661-702.
- Börekçi, M. ve Tepeli, M. (2013). İşlevsel dilbilim yaklaşımıyla Türkçede sözcük türleri üzerine. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2 (7), 93-102.
- Büyükkız, K. K. (2007). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2001). Deneysel Desenler (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (Ed.). (2018). Dilbilim Kuramları, İki Düzlem Beş Kuram. İstanbul, İthaki Yayınları.

- Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1965). Aspects Of The Theory Of Syntax. Cambridge: The M.I.T Press.
- Chomsky, N. (1976). Reflections of Language. London: Temple Smith.
- Chomsky, N. (1986). Knowledge of Language. London: Temple Smith.
- Chomsky, N.(1988). Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures. Dordrecht-Holland: Foris Publications.
- Chomsky, N. (1993). Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures. Berlin- New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (2001). Dil ve Zihin. A. Kocaman (Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Chomsky, N. (2002). Syntactic Structures. Mouton de GruyterBerlin: New York-Berlin.
- Chomsky, N. (2009). Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri. V. Kılıç (Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Chomsky, N. (2014). Dilin Mimarisi. İ. K. Bayırlı (Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2. Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, V. J. and Newson, M. (2007). Chomsky's Universal Grammar An Introduction (Third Edition). Oxford: Blackwell.
- Coşkun, R., Altunışık R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı. İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. and J. D. Creswell (2018). Research Design: Qualitative, Ouantitative, and Mixed Methods Approaches (5. edition). Los Angeles: SAGE.
- Çat, F. ve S. Kuzu, T. (2016). Türkçede "Özne"nin tanımlanma ve öğretimi sorunu. UTEOK.
- Çiçek, M. (2008). Türkçede çifte edilgenlik kavramı üzerine bir araştırma. Journal of Turkish Linguistics, 2(1), 7-23.
- Delen Karaağaç, N. (2007). İşlevsel Dilbilim. İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 35 (42).
- Delice, H. İ. (2007). Türkçe Sözdizimi. İstanbul: Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2003). Türk Dilinde Çatı. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Demirci, K. (2017). Kelime Bilgisi El Kitabı (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci, K. (2017). Türkoloji İçin Dilbilim Konular Kavramlar Teoriler (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Deny, J. (1921). Türk Dil Bilgisi. A. U. Elöve (Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Dik, S. C. (1997). The Theory of Functional Grammar (Part I: The Structure of The Clause (Revised 2. Edition). Kees Hengeveld (Ed.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Dilber, N. Ç. (2017). Dilbilim kavramları ışığında Türkçe öğretimi. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5 (4), 777-786.
- Doğan, N. (2015). Söz Diziminde Özne Sorunu- Dil Bilimsel Bir Yaklaşım. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10 (12), 295-314.
- Doğan, N. (2016). Türkçede orta çatı. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (43), 195-206.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (28), 153-176.
- Dolunay, S. K. (2019). Dilbilgisinin Temel Kavramları. H. Karatay (Ed.), Dil Eğitiminin Temel Kavramları (187-260). Ankara: Asos Yayınları.
- Dolunay, S. K. ve Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temel düzey ders kitaplarında dilbilgisi terimleri. International Journal of Language Academy, 8 (4), 121-134.
- Dursun, S. (2018). Türkçede Ettirgen Yapılar. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ediskun, H. (2017). Türk Dilbilgisi (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eggins, S. (2014). Introduction to Sytemic Functional Grammar. New York London: Continuum.
- Eker, S. (2017). Çağdaş Türk Dili (11. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ercan, S. (2018). Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi. Ö. Can (Ed.), Dilbilim Kuramları İki Düzlem Beş Kuram (154-212). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Erdem, İ. (2007). İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Türkçe Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6 (1), 1057-1069.
- Eren, P. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında İşlenen Fiil Çatıları Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ergin, M. (1986). Türk Dil Bilgisi (14. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erkman Akerson, F. (2000). Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Erten, N. B. (2008, Mart). Ortaöğretimde dilbilgisi dersine yönelik öğrenci tutumlarına dair metaforların söyledikleri. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Sözlü bildiri, Gazi Mağusa-Kıbrıs.
- Gencan, T. N. (1979). Dil Bilgisi (4. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göksel, A. and Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London and New York: Routledge.
- Gökşen, E. N. (1974). Çıkma Durumu (-den) ve Kapsamı. *Türk Dili Dergisi*, 30 (279), 973-978.
- Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011, Eylül). Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim ve dilbilgisi kavramlarına ilişkin algıları. Sözlü bildiri, 4th International Turkish Education and Teaching Conference, Sakarya University, Sakarya-Turkey.
- Güz, N. (1983). Lucien Tesniere. Yirminci Yüzyıl Dilbilimi (Kuramcılardan Seçmeler) (112-140). Ankara: TDK Yayınları.
- Hadian, B., Tavangar-rizi, M., Amouzade, M. (2013). A functional analysis of the passive structure in Persian. *International Journal of Linguistic*, 5 (4), 22-37.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. Edition). London United Kingdom: Arnold.
- Hirik, S. (2017). Öbek yapılarında yönetim. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 10 (1), 389-416.
- Hirik, S. (2020). Söz Dizimi Kuramları Bağlamında Türkçede Baş Unsur. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Israel, M., Johnson, C. and Brooks, J. P. (2000). From states to events: The acquisition of English passive participles. *Cognitive Linguistics*, 11 (1/2), 103-129.
- İlaslan, B. (2007). Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler - Kalecik/Pursaklar Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). Dilbilim Sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (1), 299-308.
- Kahraman, T. (1996). Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları. Ankara: TDK Yayınları.
- Kaplan, H. (2004). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaağaç, G. (2012). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karabulut, F. (2007). Türk diline kuramsal yaklaşımlar (Taşınımli dönüşümlü dilbilgisi ve yönetim ve bağlama kuramı ışığında Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde edilgen oluşumların ve sıfat fiilli yapıların incelenmesi). I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı Bildiri Kitabı, 3, (1255–1270).
- Karademir, F. (2011). Dil bilim ile dil bilgisi, dil bilimci ile dil bilgici karşıt göstergeler midir? Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6, 111-117.
- Karadüz, A. (2009). Dil Bilgisi Öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi (285-317). Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, L. (2017). Türkçede Söz Dizimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2017). Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Programlarında dil bilgisi öğretimi sorunu. Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Çalışma Toplantısı Bildirileri (ss. 177-212). TDK Yayınları, Ankara.
- Karpuz, H. Ö. (2004). Olma bildiren eylemler için bir terim önerisi: olgan çatı. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri, (1673-1684). Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzlan, F. ve Sever, S. (2005). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayabaşı, D. (2018). Üretici Dilbilgisi. Ö. Can (Ed.), Dilbilim Kuramları İki Düzlem Beş Kuram (261-330). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2009). Türkiye Türkçesinde ettirgenlik. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4 (8), 1734-1745.
- Kerimoğlu, C. (2016). Genel Dilbilime Giriş (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ketrez, F. N. (2012). A Student Grammar of Turkish. New York: Cambridge University Press.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). Dilbilime giriş (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kocaman, A. (2006). Dilbilim: Temel Kavramlar. A. Kocaman (Der.), Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar (9-13). Ankara: Dil Derneği.

- Kocaman, A. (2006). Uygulamalı Dilbilim. A. Kocaman (Der.), Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar (161-166). Ankara: Dil Derneği.
- Koç, N. (1996). Yeni Dilbilgisi (2. Baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1999). Türkiye Türkçesinde Fiil Çatısı Üzerine Görüşler. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten.
- Korkmaz, Z. (2017a). Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi (5. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017b). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koşanar, Ö. (2018). İşlevsel Dilbilgisi ve İşlevsel Söylem Dilbilgisi. Ö. Can (Ed.), Dilbilim Kuramları İki Düzlem Beş Kuram (84-153). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Koşaner, Ö. (2005). Türkçede Dönüslü Yapıların Biçim-Sözdizimsel Özellikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Langendoen, D. Terence (1998). "Linguistic Theory" (PDF). In Bechtel, William; Graham, George (Eds.). A Companion to Cognitive Science. (pp. 235–244). Oxford: Blackwell. (ISBN 9781405164535).
- Lewis, G. (2000). Turkish Grammar (Second Edition). New York: Oxford University Press.
- Lübimov, K. (1963). Çağdaş Türkiye Türkçesinde çatı kategorisi ve çatı ekleriyle türetilen fiiller. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 13 (147), 150-155.
- Lyons, J. (1983). Kuramsal Dilbilime Giriş. A. Kocaman (Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Martinet, A. (1998). İşlevsel Genel Dilbilim. B. Vardar (Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- MEB. (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Neuman, W. L. (2007). Basics Of Social Research Qualitative and Quantitative Approaches. Boston: Pearson Education.
- National Academy of Sciences. (2004). Teaching About Evolution and the Nature of Science. Washington DC: National Academy Press.
- Onan, B. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. M. Özbay (Ed.), Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi (71-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Onat, N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Fiilde Çatı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özbay, M. (2011). Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü kitap.
- Özgen, M. ve Koşaner, Ö. (2018). Dünya Dillerinden Örneklerle Dilbilimsel Tipoloji (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, M. ve Sevinçli, V. (2008). Türkiye Türkçesi Söz Dizimi. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Özsoy, A. S. (1990). Edilgen Yapı. IV. Dilbilim Kurultayı 17-18 Mayıs 1990 (47-58). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, S. (2012). Dil ve Dilbilim. S. Özsoy, Z. Erk Emeksiz (Der.), Genel Dilbilim I (2-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, S. (1997). Chomsky'nin sözdizim kuramına bir bakış. Dilbilim Araştırmaları, 9 (12).
- Öztürk, J. (2008). Türkçede çift geçişli fiiller. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 8 (1), 163-170.
- Pallant, J. (2018). SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi. S. Balcı ve B. Ahi (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Perlmutter, D. (1980). Relational grammar. E. Moravcsik and J. Wirth (Eds.), Syntax and Semantics 13: Current Approaches to Syntax (195-229). New York: Academic Press.
- Punch, K. F. (2011). Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rifat, M. (1990). Dilbilim ve Göstergebilimin Çağdaş Kuramları. İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Sağır, M. ve Atalay, D. (2016). Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, E. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Görülen Çatı Yanlışlıkları ve Cümlelerin Doğru Kuruluşlarının Kavratılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Saussure, F. (1985). Genel Dilbilim Dersleri. B. Vardar (Çev.). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Schaaik, G.V. (1999). Türkçede Öznelik Eksiltme. Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 10, 7-23.
- Schaaik, G.V. (2001). The Bosphorus Papers Studies In Turkish Grammar 1996-1999. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Schaaik, G. V. (1998). İşlevsel Dilbilgisi nedir? Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 9, 9-25.
- Sebzecioğlu, T. (2008). Türkçede Edilgenlik. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sebzecioğlu, T. (2016). Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi. İstanbul: Kesit Yayınları.

- Sells, P. (1985). Lectures On Contemporary Syntactic Theories. CSLI: Stanford de Gruyter.
- Sev, G. (2004). Çıkma durum ekinin nesne görevinde kullanımı. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II (ss. 2655-2666). Ankara.
- Sev, G. (2017). TDK TS'de nsz (nesnesiz) olarak verilen bazı fiillerle ilgili tespitler. TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 5/10, 1-16.
- Sezer, A. (1988). Yabancı dil öğretiminde üretken-dönüşümlü dilbilgisinin yeri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 141-151.
- Sezer, A. (2008). Chomsky: Dev küçük adam. Bilim ve Ütopya Dergisi. iletisimci.blogspot.com200/08/chomsky-dev-kk-adam.html
- Soruklu, A. T. (2011). Ankara Kızılcahamam İlçesi Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ö.(2000). İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. International Journal of Medical Education, 2, 53-55, DOI: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd.
- TDK. (2018). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi. 01.07.2020, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Toklu, O. (2007). Dilbilime Giriş (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Topaloğlu, A. (2019). Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topaloğlu, A. ve Gürlek, M. (2016). Türkçede Fiiller ve Çatıları. 1. Baskı. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri. Türk Dili, 379-380, 8-17.
- Turan, Ü. D. (2012). Sözdizim. Genel Dilbilim-I (128-141). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Underhill, R. (1976). Turkish Grammar. London: The MIT Press.
- Uysal, B. (2016). Türkçede İşteş Çatı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uzun, N. E. (2011). Dilbilimsel bulguların Türkçe Öğretimine Aktarılması: TÖMER “Yeni Hitit” Örneğinde Dilbilgisinin Yeri. L. S. Uzun ve Ü. Bozkurt (Haz.). Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uzun, N. E. (2000). Ana Çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Uzun, N. E. (2006). Biçimbilim Temel Kavramlar. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Uzun, N. E. (2006). Sözdizim. A. Kocaman (Der.). Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar (9-13). Ankara: Dil Derneği.
- Üçok, N. (2004). Genel Dilbilim (Linguistik). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Üstten, U. A. (2004). Dilbilgisi öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve tartışmalar. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 56. <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/dil-bilgisi-ogretimi-ile-ilgili-yaklasimlar-ve-tartismalar>
- Üstünova, K. (2016). Eylem İşletimi. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Vardar, B. (2002). Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vardar, B. (2007). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü (2. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Webster, J. (2009). Introduction. Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics. M. A. K. Halliday and Jonathan J. Webster (Eds.). Londra: Continuum International Publishing Group.
- Wilson, A. R. and Keil, F. C. (1999). The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge-London: MIT Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2012). Türkiye Türkçesinde Ettirgenlik Kategorisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Yılmaz, E. (2001). Türkiye Türkçesinde ikili çatı sorunu ve bunun öğretimi ile ilgili meseleler. TDAY Belleten, 1 (2), 1-31.
- Yiğit, M. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Sınavlarda Yaptıkları Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yozgat, U. (2018). Dilbilimde Biçimci ve İşlevci Düzlem. (154-212). Ö. Can (Ed.), Dilbilim Kuramları İki Düzlem Beş Kuram (154-212). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Yücel, B. (2011). Türkiye Türkçesinde Fiil Çatıları. Türk Gramerinin Sorunları Bildiriler (268-314). Ankara: TDK Yayınları.

7. EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Seher ÇİÇEK TABAK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Sayın Seher ÇİÇEK TABAK,

“Türkçede Çatı Kavramı, Yönetme ve Bağlama Kuramına Göre Çatı Öğretimi” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/208) kurulumuzun 03.05.2019 tarihli ve 2019/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

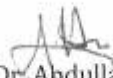

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

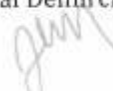

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zühal Demirci (Üye)



EK 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 03/09/2019-E.22842



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.15450512
Konu : Araştırma İzni

28.08.2019

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün
13/06/2019 tarihli ve E.6306 sayılı yazısı.
c) 27/08/2019 tarihli ve E.15388583 sayılı Valilik Oluru.

Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Seher ÇİÇEK TABAK'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan " Türkçede Çatı Kavramı, Yönetme ve Bağlama Kuramına Göre Çatı Öğretimi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan 3 okuldaki 8. sınıf öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (53 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
29 Ağustos 2019
Turgut GÖNER
Şe

Adres: Valilik Konağı D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Merkez/Düzce
Elektronik Ağ: düzce.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU-VHKİ

Tel: 0 (380) 524 13 80
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1c3c-229b-3fe3-85db-0bb1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Birinci Hafta Öğretim Etkinlikleri

1. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 8

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Kazanımlar: İsim ve isim soylu sözcükler ile eylemleri ayırt eder. (Etkinlik 1,2)

Çekimli eylem olan yüklem yönetim işlevini bilir. (Etkinlik 3, 4, 6)

Çatı değişikliklerinin anlama olan etkisini fark eder. (Etkinlik 5)

Strateji, yöntem ve teknikler: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, koro okuma, seçici dinleme, tartışma yöntemi, kavram haritası tekniği, soru-cevap tekniği, aktif öğrenme yaklaşımı [eğitimsel oyunlar (oyun kartları)].

SÜRECİ

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.

Başlangıç: Öncelikle bu ders; öğretim etkinliklerinin ilk haftası olduğu için öğretmen, araştırma amacı ve araştırmada yapılacaklarla ilgili öğrencilere bilgi verir.

Ana Etkinlikler: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, derse ilgilerini çekmek için 1. Etkinlik yaptırılır. Öğrencilere şiir tamamlama durumlarında göre birkaç kez dinletilir. Öğrenciler dinledikleri şiirdeki çekimli eylemleri boşluklara yazarlar. Ardından şiir koro okuma tekniğiyle (önce küçük gruplarla başlamak şartıyla; iki öğrenci, dört öğrenci, kız veya erkek öğrenciler, bütün sınıf vb.) okutulur. Öğrencilerin isim ile isim soylu sözcükler ve çekimli eylem ayrımını yapabilmesi için, bilgilerini tazelemek için 2. Etkinlik yaptırılır. Etkinliğin cevaplarının tamamı en az iki öğrenciye okutulmalıdır. Bu sayede yanlış ya da eksik yapan öğrenciler etkinliği tamamlayacaktır.

Daha sonra “Etkinlik 3: Ağaç Şema Gösterimi” adlı 3. Etkinliğe geçilir. Etkinlikte farklı çatı özelliklerine sahip şiirde geçen yedi eylemin ağaç şemadaki gösterimi vardır. Öğrencilerden etkinliğin tamamını gözden geçirmeleri istenir, sonra yönergeye göre etkinlik yaptırılır. Etkinlik cevapları örnekteki gibi olmalıdır. Etkinliğin “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğrencilerle tartışma yöntemine uygun şekilde yapılır. Ağaç şemalarda gösterilen eylemlerin zorunlu ögeler bakımından farkı sezdirilir, eylem ve çatısı değiştiği için cümledeki öge sayısının değiştiği sezdirilir. Gönüllü öğrencilere düşündüklerini ifade etmeleri için söz verilir. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa eylemin yönetim işlevi öğretmen rehberliğinde yazılır.

Öğrenelim!

Yönetim işlevi: Yüklem olan çekimli eylem, ağaç şema gösterimlerinde de görüldüğü gibi cümleye gelecek diğer zorunlu ögelere karar verir, bu zorunlu ögelerin cümleye giriş-çıkışlarını belirler. Bu yüzden bir cümlede yüklem görevindeki çekimli eylem cümle başıdır. Çekimli eylem olan yüklem bu gücüne **“yönetim işlevi”** denir. Bu sayede çekimli eylem cümle başı yöneticisi ve en merkezi ögesidir.

Çekimli eylem olan yüklem cümledeki yöneticiliğini pekiştirmek amacıyla hazırlanan “Yönetici Balıklar!” adlı 4. Etkinlikte balık kılıcı görselleri öğrencilerle birlikte incelenir ve etkinlik yönergeye uygun şekilde yapılır. Etkinlik cevapları örnekteki gibi olmalıdır. Etkinliğin “Düşünelim, tartışalım!” kısmı tartışma yöntemine uygun şekilde yapılır. Böylece eylemin zorunlu öğeleri belirlediği, eylemin baş-yönetici olarak adlandırılması, zarf tümlecinin seçimlik bir öğe olduğu sezdirilir. Gönüllü öğrencilere düşündüklerini ifade etmeleri için söz verilir. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluklar öğretmen rehberliğinde yazılır.

Öğrenelim!

Cümlenin başı, yüklem görevini üstlenen çekimli eylemdir; çünkü çekimli eylem bir cümlede yer alacak öğeleri, bunların cümleye giriş çıkışlarını düzenleyen bir yöneticidir. Çekimli eylemin isteğine göre cümledeki öğe sayısı belirlenir.

Cümlenin zorunlu öğeleri; eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne; eylemin hedefini (okula, onunla), yerini (okulda) ve çıkış noktasını (okuldan) belirten yer tamlayıcısıdır. Ancak her zaman her cümlede hepsi birden bulunmayabilir.

Zarf tümleci, bir cümlenin zorunlu ögesi değildir; yani seçimliktir. Yüklem görevindeki çekimli eylemin zamanı, durumu, miktarı, yönü hakkında bilgi verir.

Öğrencilerin çatı değişiklikleri ve anlam ilişkisini fark etmeleri için “Canım Ülkem Türkiye’im” adlı 5. Etkinliğe geçilir. Etkinlik yönergeye göre yapılır. Etkinlik sayesinde çatı değişiklikleri, çatı değişiminde eylemde ortaya çıkan değişiklikler, bunun anlam üzerindeki etkisi sezdirilir. Etkinliğin sonuç kısmında çatı terimi, çatı ile anlam ilişkisi öğretmen rehberliğinde yazılır.

Öğrenelim!

Sonuç: Bir cümlenin başı olan çekimli eylemde yaptığımız değişiklikler yazma veya konuşma amacımıza göre farklı anlatımlar yapmamızı sağlar. Çekimli eylemde yaptığımız bu değişiklikler **çatı** terimiyle ifade edilir.

Çekimli eylem olan yüklem yöneticiliğini öğrencilerin daha iyi kavraması için 6. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler “Yöneticilik Oyunu” için dört gruba ayrılırlar. Gruplara ayrılan öğrenciler çalışma kâğıtlarını işaretli yerden keserek oyun kartlarını oluştururlar. Öğretmen oyun kurallarını açıklar:

1. Çekimli eylemlerin zorunlu olarak istediği öğeleri balık kılıcıklarına yazınız.
2. Eylemi yapan özneyi kılıcığın sol tarafına yazın, eylemi yapan özne yoksa yazmayın, kılıcığın sol tarafını boş bırakın.
3. Her kart bir puandır, en çok doğru kartı öğretmenine veren grup birinci olacaktır.
4. En kısa sürede en fazla doğru kartı çıkaran grup birinci olacaktır.

Değerlendirme: “Yöneticilik Oyunu”nda yanlış yapılan kartlarda düzeltme yapılmalıdır. Kartların doğru şekilleri hafta boyunca sınıf panosunda sergilenmelidir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Öğrenciler kendi oyun kartlarını yazabilirler ve oyunu sık sık oynayabilirler.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Ala Geyik Şiirini Dinleyelim!

Ziya GÖKALP'ın Ala Geyik şiirini dinlerken boşlukları çekimli eylemlerle doldurunuz. Daha sonra bulduklarınızı sıra arkadaşınızla karşılaştırıp şiiri beraber tekerleme gibi okuyunuz.

ALA GEYİK

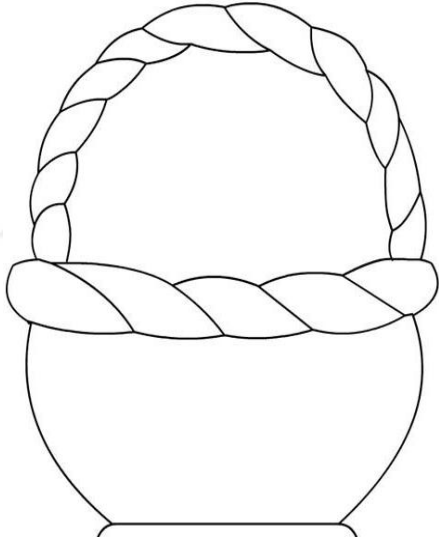
Çocuktum, ufacıktım;	Devlere
Top , acıktım.	,
..... yerde bir erik,	Gizli gizli ağlıyor...
..... bir Ala Geyik.	Kılıcımı çıkardım,
Geyik ormana,	Perileri
Bindim bir ak doğana.	
Doğan; yolu şaşırdı,	Kurtardığım periler,
Kaf Dağı'ndan	Adım adım
Attı beni bir göle;	,
Gölden bir çöle,	Kanadını açardı,
Çölde buldum izini,	Selam verir,
Koştum, dizini.	
Geyik beni görünce,	Az, uz gittim ; dolaştım,
Düştü büyük sevince.	Altın Köşk'e
..... bana bir elma,	
Dedi: Dinlenme,!	Bir kapısı açıktı,
Dağdan yürü, kırdan	Öteki kapanıktı.
Altın Köşk'e çabuk yet!	(...)
Seni ezeli,	Ziya GÖKAP
Orada dünya güzeli.	
Bin yıllık çile doldu,	
Bunu dedi ,	
Yedim sırlı elmayı,	
..... gizli dünyayı.	
Gündüz, geceler;	
Ak sakallı cüceler,	
Bir de melekler,	
Başlarında çiçekler.	

Etkinlik 2: İsim Sepeti /Eylem (Fiil) Sepeti

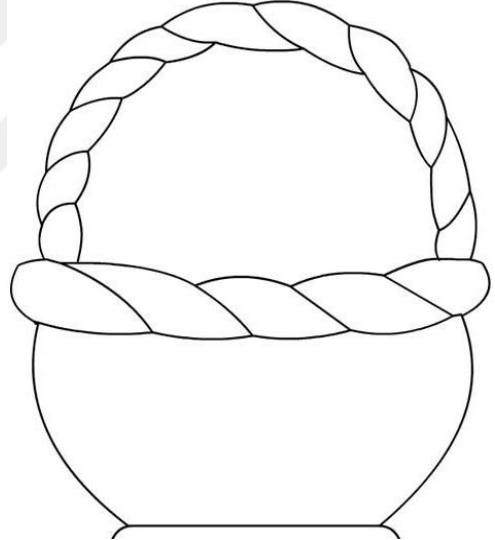
Aşağıdaki tabloda dinlediğiniz şiirde geçen isim ve isim soylu sözcükler ile çekimli eylemler/fiiller karışık olarak verilmiştir. Buna göre isim ve isim soylu sözcükleri soldaki sepete, çekimli eylemleri de sağdaki sepete atınız. Etkinliği yaptıktan sonra sıra arkadaşınızla cevaplarınızı kontrol ediniz.

İpucu: Sepetlerde yirmişer kelime olacaktır.

Çocuk	orman	buldum	ağlıyor	selam verir
oynadım	kayboldu	izini	bana	sırlı elma
Acıktım	ak doğan	görünce	çıkardım	kaçardı
Top	ulaştım	bindim	elma	ak sakallı cüce
Kaçtı	Kaf Dağı	şaşırdı	kurtardım	gizli gizli
Erik	dedi	beni	dünya güzeli	dolaştım
Verdi	Göle	aşırdı	geriler	Altın Köşk
Ala Geyik	Çöle	el bağlıyor	başlarında	gittim



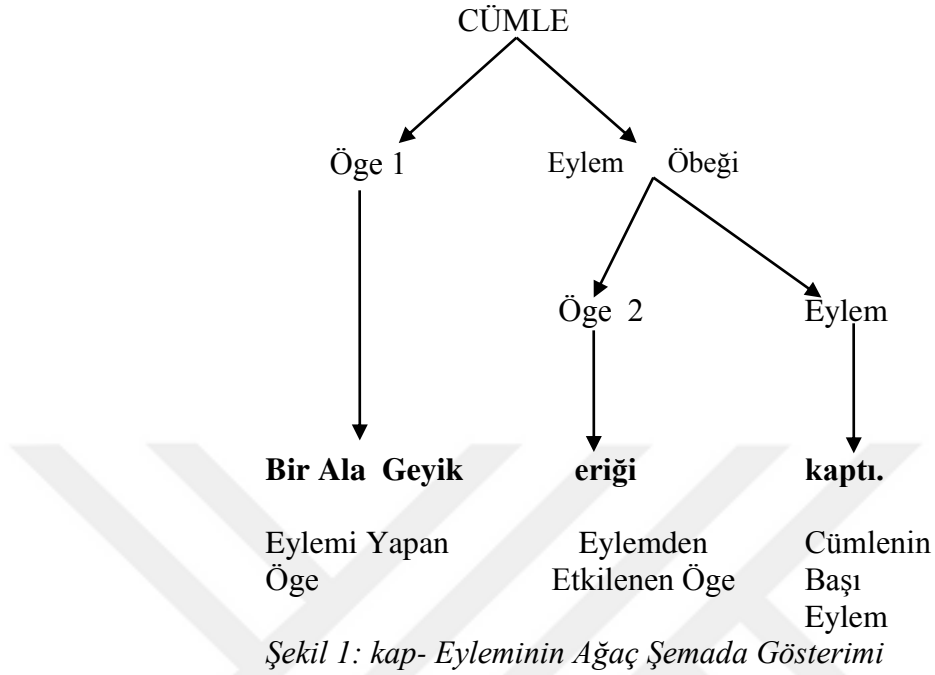
İsim ve İsim Soylu Sözcükler Sepeti



Çekimli Eylem/Fiil Sepeti

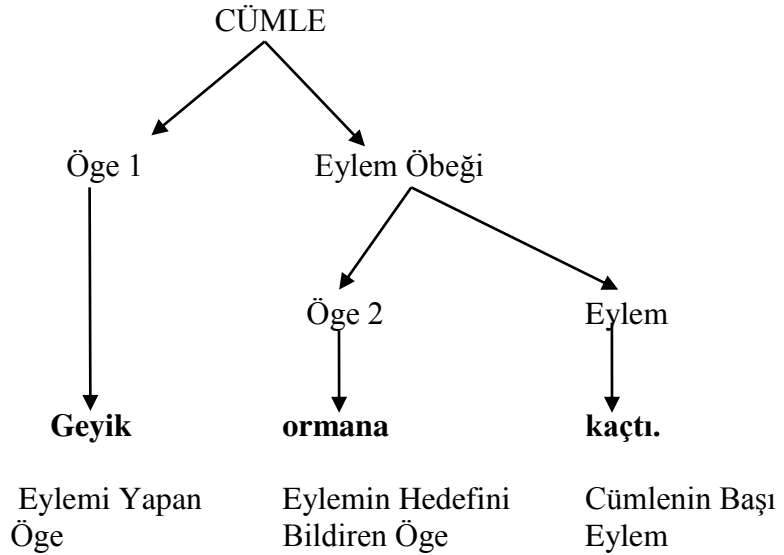
Etkinlik 3: Ağaç Şema Gösterimi

Dinlediğiniz şiirde geçen “kap-, kaç-, bulun-, ağla-, kaybol-, çıkar-, aşır-” eylemleri ile kurulan cümlelerdeki öğelerin gösterildiği ağaç şema şekillerini inceleyiniz.



Yukarıdaki ağaç şemada “kaptı” çekimli eylemi hangi öğeleri almıştır? Aşağıya yazınız.

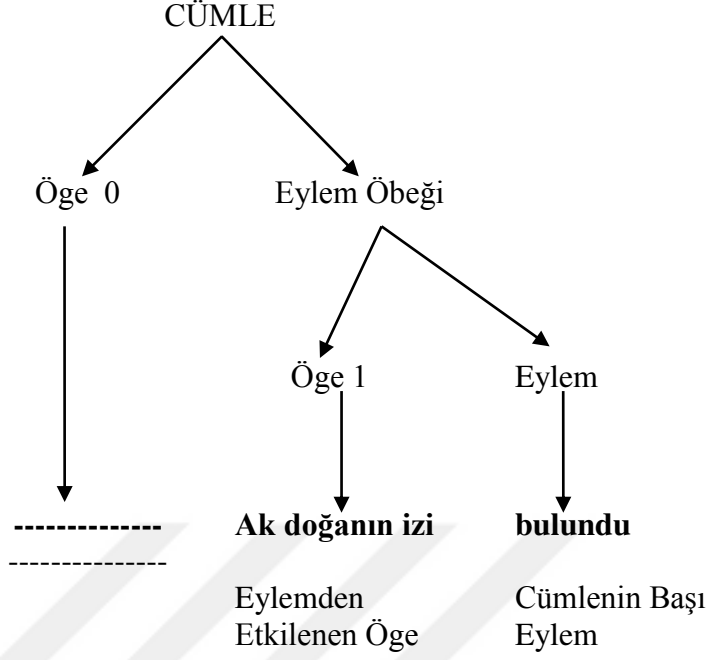
Cevap: kap- eylemi; eylemi yapan özne ve eylemden etkilenen nesneyi almıştır.



Şekil 2: kaç- Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi

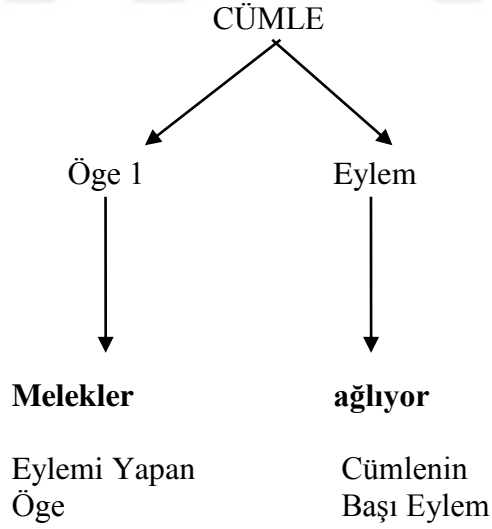
Yukarıdaki ağaç şemada “kaçtı” çekimli eylemi hangi öğeleri almıştır? Aşağıya yazınız.

Örnek: kaç-eylemi; eylemi yapan özne ve eylemin hedefini bildiren yer tamlayıcını almıştır.



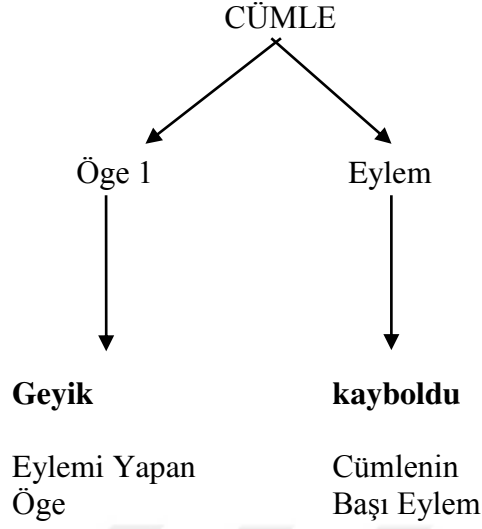
Şekil 3: bulun- Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi

Yukarıdaki ağaç şemada “bulundu” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.



Şekil 4: ağla- Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi

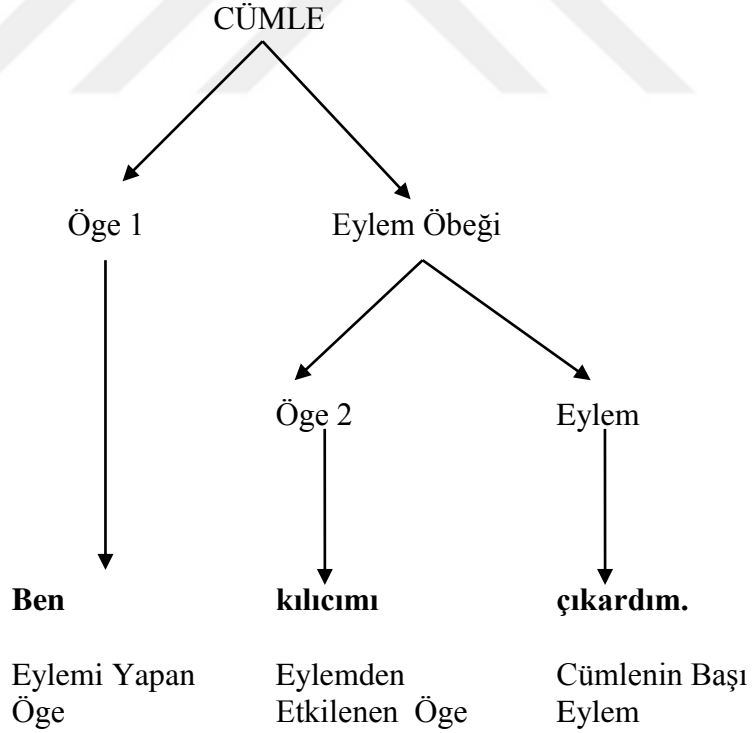
Yukarıdaki ağaç şemada “ağlıyor” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.



Şekil 5: *kaybol-* Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi

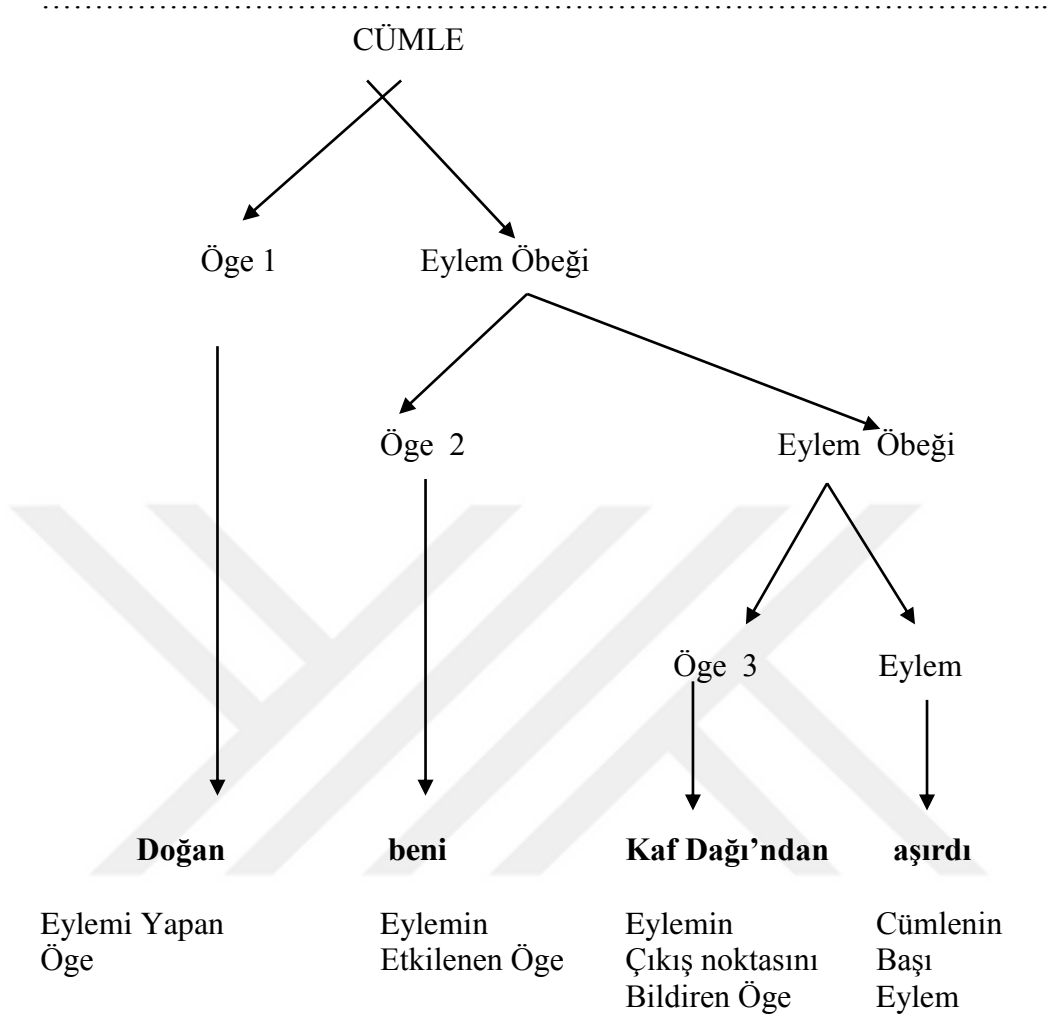
Yukarıdaki ağaç şemada “kayboldu” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.

.....



Şekil 6: *çıkarm-* Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi

Yukarıdaki ağaç şemada “çıkardım” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır?
Aşağıya yazınız.



Şekil 7: aşır- Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi

Yukarıdaki ağaç şemada “aşırđı” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.

.....

.....

Düşünelim, tartışalım!

Yukarıdaki ağaç şema gösterimlerinde bir cümlede yüklem olan “**kap-, kaç-, bulun-, ağla, kaybol-, çıkar-, aşır-**” eylemlerinin aldıkları ögeleri gördünüz. Buna göre aşağıdaki tabloyu örnekteki gibi doldurunuz ve ardından soruları cevaplayınız.

	Eylemin aldığı öge sayısı	Eylemi yapan öge (özne)	Eylemden etkilenen öge (nesne)	Eylemin hedefini, çıkış noktasını ya da yerini bildiren öge (yer tamlayıcısı)
Örnek: kap-	2	✓	✓	-
kaç-				
bulun-				
ağla-				
kaybol-				
çıkır-				
aşır-				

- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemi yapan öge olan özneyi almıştır?
.....
- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemden etkilenen öge olan nesneyi almıştır?
.....
- ✓ Bu eylemlerden hangileri eylemin yerini, eylemin hedefini ya da çıkış noktasını bildiren öge olan yer tamlayıcısını almıştır?
.....
- ✓ Sizce yüklemi eylem olan cümlelerin öge sayısını belirleyen nedir? Tartışınız.

Öğrenelim!

Yönetim işlevi:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 4: Yönetici Balıklar!

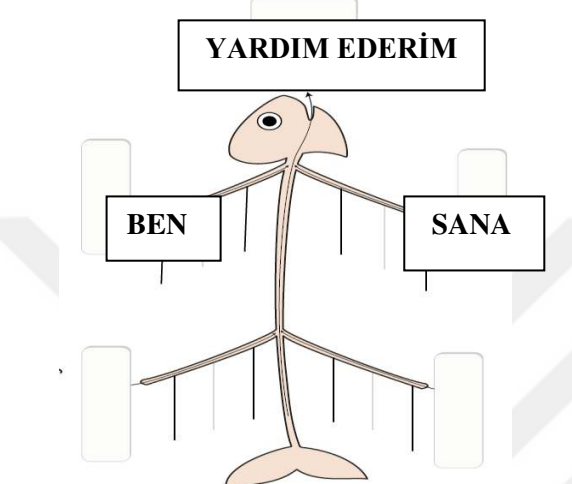
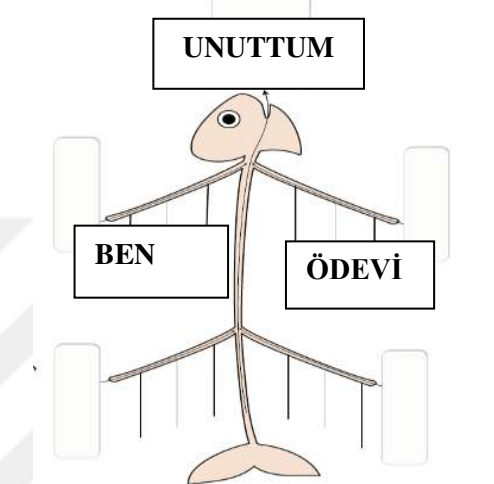
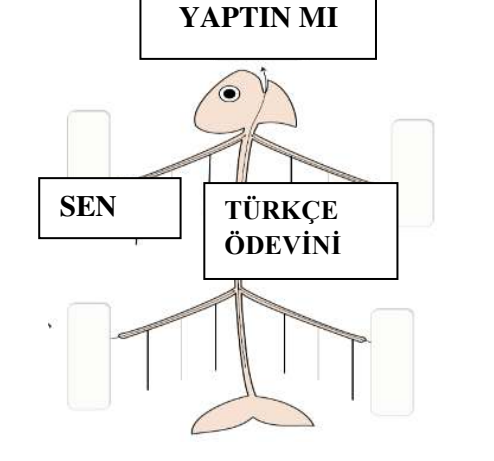
Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, ardından balık kılçığı haritalarını inceleyiniz.

Ceren: Türkçe ödevini yaptın mı, Yeliz?

Yeliz: Eyvah! Ben ödevi tamamen unuttum. Ödev neydi, Ceren?

Ceren: Kitap okuma projesi hazırlanacaktı.

Yeliz: Hayır, olamaz. Ben ödevi hayatta yetiştiremem.

	
Yukarıdaki balık kılçığında cümle başı olan “yardım ederim” çekimli eylemi hangi öğeleri almıştır? Aşağıya yazınız. Örnek: yardım ederim çekimli eylemi; eylemi yapan özne ve eylemin hedefini bildiren öge olan yer tamlayıcısını almıştır. “seve seve” ögesi neden yazılmamış olabilir?..... 	Yukarıdaki balık kılçığında cümle başı olan “unuttum” çekimli eylemi hangi öğeleri almıştır? Aşağıya yazınız. “tamamen” ögesi neden yazılmamış olabilir?.....
	

Yukarıdaki balık kılçığında cümlenin başı olan “hazırlanacaktı” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.	Yukarıdaki balık kılçığında cümlenin başı olan “yaptın mı” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.
---	---

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ İncelediğiniz balık kılçığı haritalarında çekimli eylem neden balıkların kafasının üzerine yerleştirilmiştir?

Çünkü çekimli eylem.....

- ✓ Sizce çekimli eylemi başka hangi varlıklara, araçlara vb. benzetebiliriz? Örneğin, bir lokomotif benzetebilir miyiz?.....
- ✓ Sizce cümlenin ögelerinde öğrendiğiniz zarf tümleci neden bu balık kılçıklarına yazılmamıştır?

Çünkü zarf tümleci, bir cümlenin

Öğrenelim!

- ✓ Cümlenin başı, yüklem görevini üstlenen çekimli eylemdir;

.....

.....

.....

- ✓ Cümlenin zorunlu ögeleri;

.....

.....

.....

- ✓ Zarf tümleci;

.....

.....

Etkinlik 5: Canım Ülkem Türkiye'm
Evliya Çelebi ile doğusundan batısına
ülkemizi gezip görünüz ve ardından soruları
cevaplayınız.



İSHAK PAŞA SARAYI – AĞRI

Çıldır Atabeklerinden Çolak Abdi Paşa, İshak paşa Sarayı'nın yapımına 1685 yılında **başlamıştır.** Sarayı, aynı soydan gelen Küçük İshak Paşa sarayın yapımını 1784'te **tamamlamıştır.** Ahıskalı Mimarlar, sarayı doğu-batı yönünde yaklaşık 7.600 m2 bir alan üzerine **yapmışlar** ve sarayı Eski Beyazıt'a ve ovaya hâkim yüksek bir tepenin üzerine **inşa etmişlerdir.** Osmanlı padişahları, Birinci Dünya Savaşına kadar Bayezid Sancağı'nı bu saraydan **yönetmiştir.** Zamanın en modern ve ileri anlayışı ile yapılmış olan saray, genel hatlarıyla Türk kültürünün özelliklerini **taşımaktadır.** Ancak, sarayı görmeye gelen ziyaretçiler, sarayda Osmanlı ve Selçuklu mimarisinin öğelerinin yanında, Avrupa sanatının Barok üslubunun etkileri de **görebilirler.** Bir Osmanlı Dönemi yapısı olan İshak Paşa Sarayı özel mimarı yapısı, anıtsal taç kapıları, haremî, selamlığı, cami ve yüzlerce odası ile ziyaretçilerini **beklemektedir.**

Sorular

İshak Paşa Sarayı'nın yapımına **kim** başlamıştır?.....
.....
.....
Sarayın yapımını **kim** tamamlamıştır?
.....
Sarayı **hangi mimarlar** yapmıştır?
.....
...

TOPKAPI SARAYI-İSTANBUL

Topkapı Sarayı'nın yapımına İstanbul fethedildikten 7 yıl sonra 1460 yılında **başlanmıştır.** Sarayın yapımı 8 yıl sonra 1478 yılında **tamamlanmıştır.** Saray, İstanbul Boğazı ve Haliç arasındaki 700.000 metrekairelik bir arazi üzerine **yapılmıştır.** Bu büyük saray, dört yüz yıl boyunca devletin eğitim, idare ve sanat merkezi olarak **kullanılmıştır.** Bu ihtişamlı saray, Cumhuriyet'in ilanından sonra, 3 Nisan 1924 yılından itibaren, müze olarak **kullanılmıştır.** Yaklaşık 300.000 arşiv belgesi bulunan Topkapı Sarayı, dünyanın en büyük saray müzelerinden biridir. Pek çok farklı eseri çatısı altında bulunduran Saray, her yıl hem yerli hem de yabancı turistler tarafından **ziyaret edilir.**

Sorular

Topkapı Sarayı'nın yapımına **kim** başlamıştır?.....
.....
.....
Sarayın yapımını **kim** tamamlamıştır?
.....
.....
Sarayı **hangi mimarlar** yapmıştır?

Sarayı kim kullanmıştır?	 Sarayı kim kullanmıştır?
İki Farklı Saray, İki Farklı Anlatım Yukarıdaki soru ve cevaplardan yola çıkarak iki sarayla ilgili metindeki bilgileri karşılaştırıp sonucu aşağıdaki ilgili sütunlara yazınız.	
İshak Paşa Sarayı	Topkapı Sarayı
İki Farklı Saray İçin İki Farklı Anlatımı Sağlayan Eylemler	
İshak Paşa Sarayı hakkında bilgi verilirken kullanılan altı çizili eylemlerin master hâllerini yazınız. Örnek: <u>başlamak</u>	Topkapı Sarayı hakkında bilgi verilirken kullanılan altı çizili eylemlerin master hâllerini yazınız. Örnek: <u>başlanmak</u>
Cümlelerin başı olan “başlamak, tamamlamak ve diğer eylemler” eylemi yapan ögesini zorunlu olarak istemektedir.	Cümlelerin başı olan “başlanmak, tamamlanmak ve diğer eylemler” eylemi yapan ögesini zorunlu olarak <u>istememektedir</u> .
Öğrenelim! Sonuç:	

Etkinlik 6: Ben Yöneticiyim, Gereken Ögeyi Cümleme Alırım.

Yöneticilik oyunu için dört gruba ayrıldıktan sonra oyun kartlarını işaretli yerlerden kesip kart destenizi oluşturunuz. Aşağıdaki kurallara göre yöneticilik oyununu oynayınız.

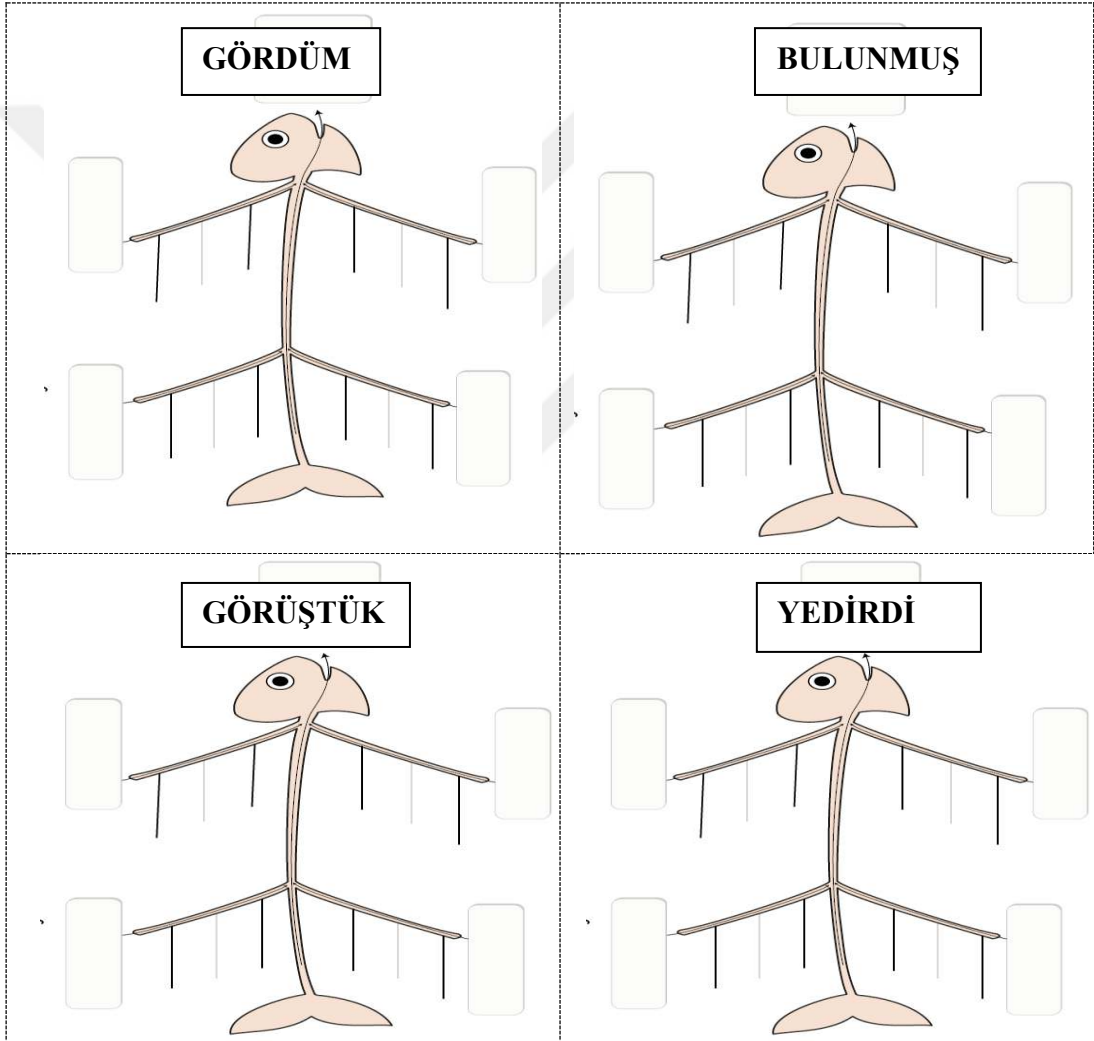
Yöneticilik Oyunu Kuralları:

Kural 1: Çekimli eylemlerin zorunlu olarak istediği öğeleri balık kılçıklarına yazınız.

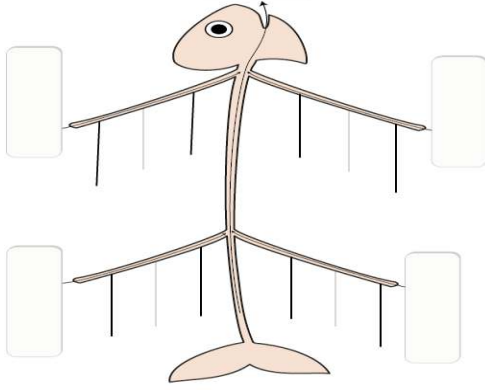
Kural 2: Eylemi yapan özneyi kılçığın sol tarafına yazın, eylemi yapan özne yoksa yazmayın, kılçığın sol tarafını boş bırakın.

Kural 3: Her kart bir puandır, en çok doğru kartı öğretmenine veren grup birinci olacaktır.

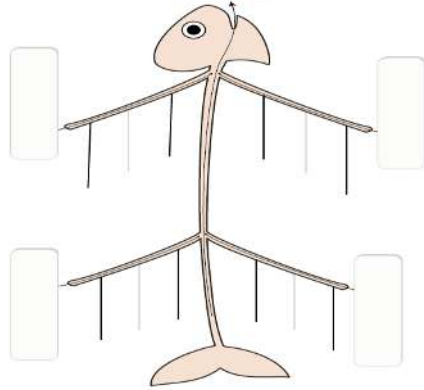
Kural 4: En kısa sürede en fazla doğru kartı çıkaran grup birinci olacaktır.



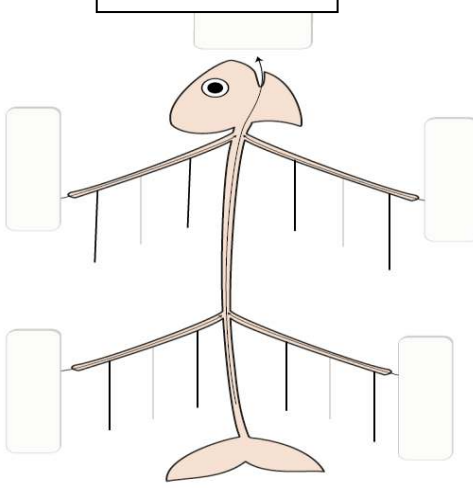
UNUTMUŞ



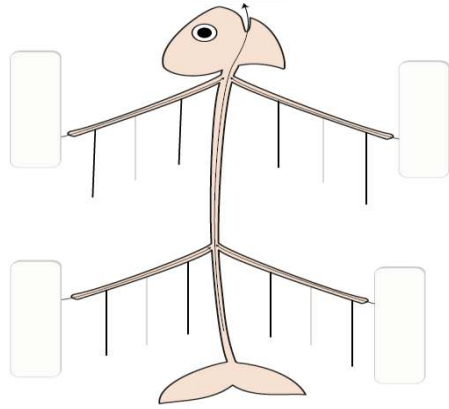
YAPILIYOR



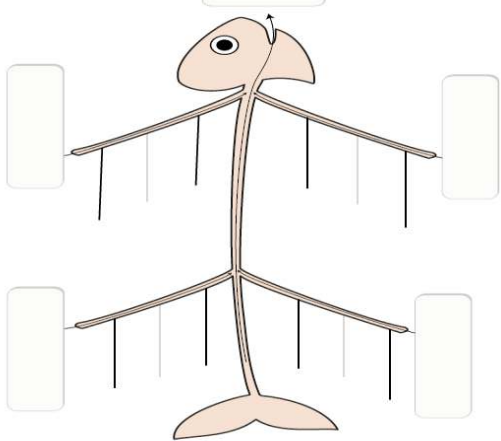
YÜZÜLMEZ



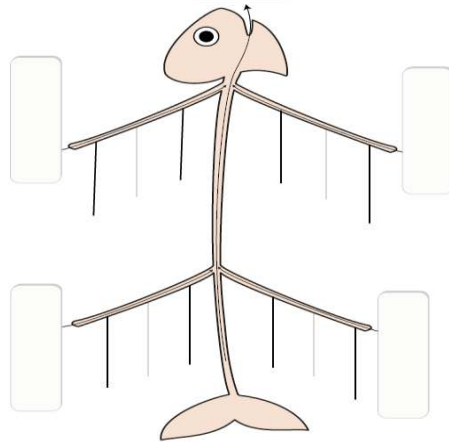
YIKATSAK



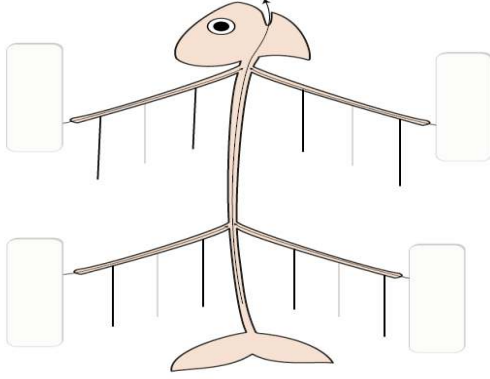
ÜZÜLDÜ



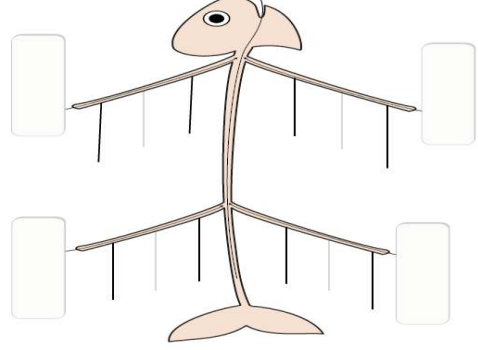
AĞLATTI



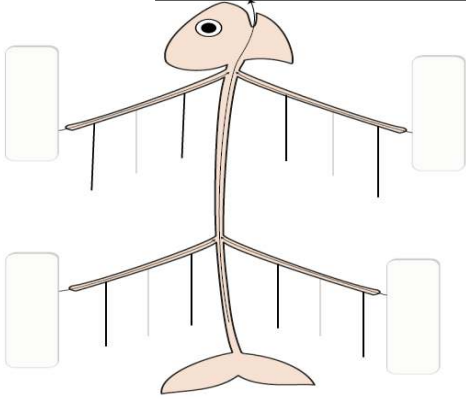
YAPTIRACAK



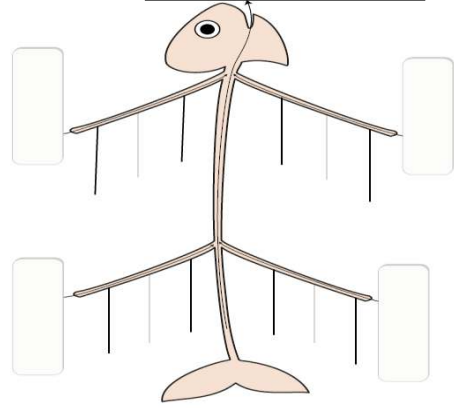
RASTLADI



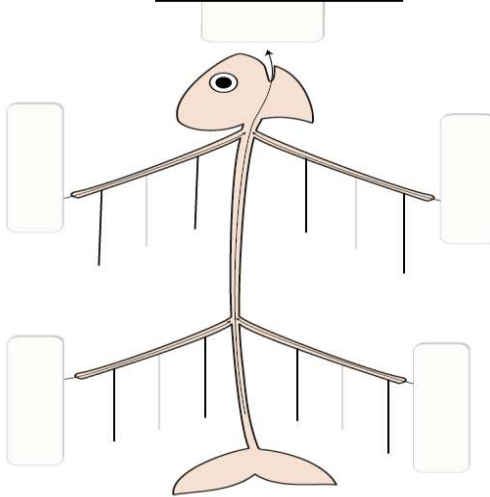
KOKLAMALISIN



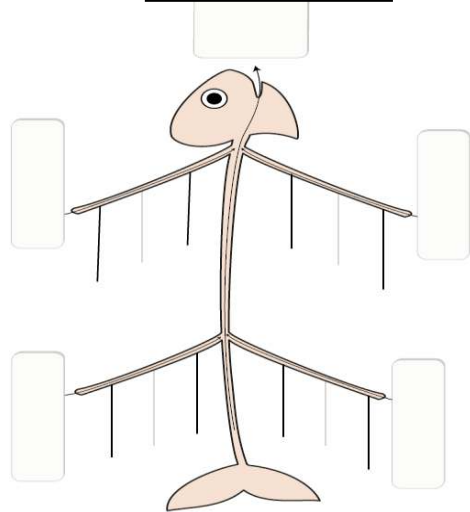
BAKMALIYIZ



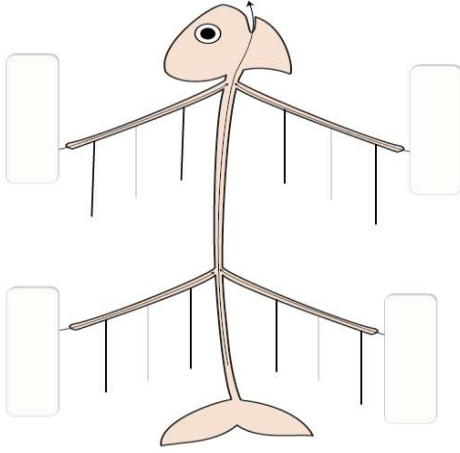
GIYİNDİ



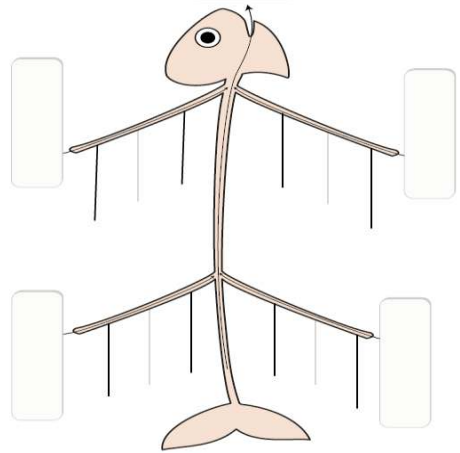
DÜŞÜRDÜ



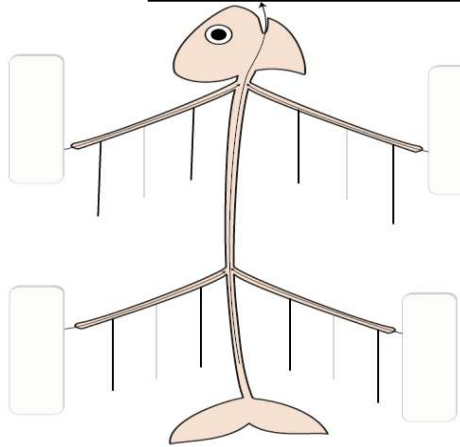
DUYMUŞ



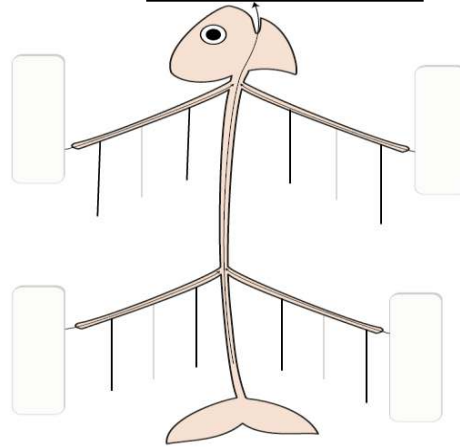
YAZILMALI



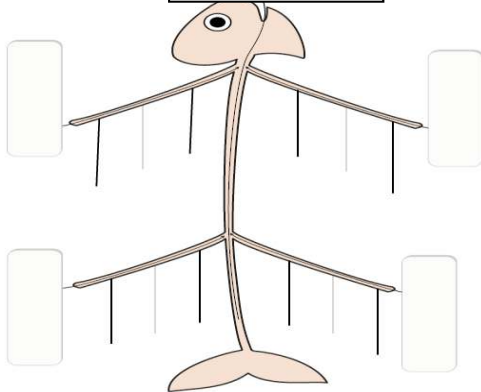
KARŞILAŞTILAR



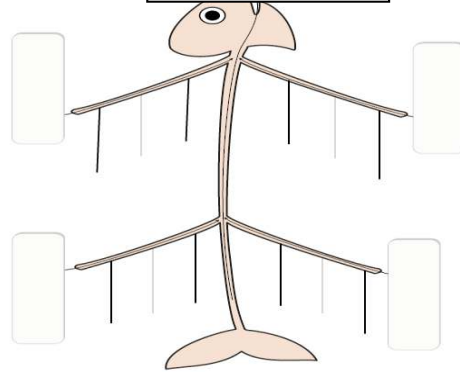
ŞAŞIRDIM



GİDİYOR



DURULMAZ



Ek 4. İkinci Hafta Öğretim Etkinlikleri

2. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 8

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Kazanımlar: Çekimli eylem olan yüklemın yönetim işlevini bilir. (Etkinlik 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

Cümleın öğelerinden nesnenin eylemden etkilenen öge olma özelliğini kavrar.

Zorunlu olarak eylemden etkilenen nesneyi *isteyen* eylemlerin/eylemsilerin **geçişli** olduğunu bilir. (Etkinlik 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

Zorunlu olarak eylemden etkilenen nesneyi *istemeyen* eylemlerin/eylemsilerin **geçişsiz** olduğunu bilir. (Etkinlik 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. (kek tarifi)

Yazma stratejilerini uygular. (betimleme)

Strateji, yöntem ve teknikler: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, güdümlü yazma, duyulardan hareketle yazma, soru-cevap tekniğı, seçici dinleme, aktif öğrenme yaklaşımı [eğitimsel oyunlar (oyun kartları)].

SÜREÇ

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.

Başlangıç: Eylemin yöneticiliğı örnekler üzerinden hatırlatılır. Öğretmen, bu sırada daha önceden hazırladığı yöneticilik oyunundaki kartları kullanmalıdır. Bu sayede bazı eylemlerin nesne alabildiğı, bazı eylemlerin nesne alamadığı öğrencilere sezdirilir.

Ana Etkinlikler:

Öğrencilerden “Ağaç Şema Gösterimi” adlı 1. Etkinliğı incelemeleri ve soruları cevaplamaları istenir. Cevaplar etkinlikte gösterildiğı gibi olmalıdır. Ağaç şema üzerindeki eylemin zorunlu olarak istediğı ögeler, soru sorarak (Kim kaptı, neyi kaptı, şeklinde değil.) bulunmamalıdır. İşleyiş şu şekilde olmalıdır: Cümleın başı olan oku- eylemi; bu eylemi yapan bir ögeye (bütün sınıf) ve okunan bir nesneye (İstiklâl Marşı’mızı) ihtiyaç duymaktadır. Etkinliğin “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğrencilerle tartışma yöntemine uygun şekilde yapılır. “oku- ve git-“ eylemlerinin zorunlu ögeler bakımından farkı sezdirilir ve etkinliğin sonuç kısmı öğretmen rehberliğinde yazdırılır. Ardından eylemden etkilenen öge olan nesnenin varlığına göre eylemlerin geçişli ve geçişsiz olma durumu sezdirilir ve öğretmen rehberliğinde geçişli ve geçişsiz eylemlerin tanımları yazdırılır.

Öğrenelim!

Sonuç: oku- eylemi, zorunlu olarak eylemi yapan özne (okuyan kişi) ve eylemden etkilenen nesne (okunan şey) ögesini alırken; git- eylemi ise zorunlu olarak eylemi yapan özne (giden kişi) ve eylemin hedefini bildiren yer tamlayıcısı (gidilen yer) ögesini almıştır.

Geçişli eylem: Zorunlu olarak eylemden etkilenen nesneyi *isteyen* eylemlere *geçişli eylem* denir.

Geçişsiz eylem: Zorunlu olarak eylemden etkilenen nesneyi *istemeyen* eylemlere *geçişsiz eylem* denir.

“Ben Cümlelerin Yöneticisiyim, Cümleme Nesnenin Gelip Gelmeyeceğine Ben Karar Veririm!” adlı 2. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler önce etkinliği incelerler. Daha sonra verilen eylemleri uygun ağaç şema gösterimlerine yerleştirirler. Öğrenci cevaplarının doğruluğu gönüllü öğrencilere söz verilerek kontrol edilir.

“Geçişli Yönetici Eylemler!” adlı 3. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler önce etkinliği incelerler. Daha sonra görselleri uygun boşluklara yerleştirirler. Etkinlikteki cümleler gönüllülük esasına göre okutulur. Etkinliğin “Öğrenelim!” kısmı tartışma yöntemiyle öğretmen rehberliğinde yapılır. Gönüllü öğrenciler nesnenin özelliği ve tanımını söyledikten sonra öğretmen rehberliğinde nesne tanımı yazılır.

Öğrenelim!

Nesne: Eylemden etkilenen ögeye *nesne* denir.

“Geçişli Yönetici Eylemlerin Nesne Seçimi!” adlı 4. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler etkinliği inceledikten sonra yönergeye göre eylemler için uygun sözcükleri seçerler. Gönüllü öğrencilerin katılımıyla etkinlik sınıfça yapılır, etkinliğin doğruluğu kontrol edilir. Etkinliğin cevaplarının tamamı en az iki öğrenciye okutulmalıdır

“Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler!” adlı 5. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler önce etkinliği inceler ve yönergeyi okurlar. Daha sonra etkinlikteki şarkılar sırayla dinlenir ve boş bırakılan eylemler yazılır. Yazılan eylemler, eylemden etkilenen öge olan nesne alma durumlarına göre gruplandırılır.

“Geçişli ve Geçişsiz Eylemler Hangi Metinlerde Daha Çok Kullanılır?” adlı 6. Etkinliğe geçilir. Etkinliğin birinci adımında öğrenciler ilk önce bir geminin yapım aşamalarının anlatıldığı etkinliği inceler ve etkinlik yönergesini okurlar, ardından gemi yapım yönergesini okurlar. Etkinliğin “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğrencilerle tartışma yöntemine uygun şekilde yapılır. Bu sayede öğrencilere gemi yapım yönergesinde geçişli eylemler kullanıldığı sezdirilir.

Etkinliğin ikinci adımında öğrenciler, ikinci adımın yönergesini okuduktan sonra yol şemasını incelerler ve yol tarifini okurlar. Etkinliğin “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğrencilerle tartışma yöntemine uygun şekilde yapılır. Bu sayede öğrencilere yol tariflerinde geçişsiz eylemlerin kullanıldığı sezdirilir.

“Öğrenelim!” bölümünün sonuç kısmına, etkinliğin birinci ve ikinci adımında sezdirilen geçişli ve geçişsiz eylem kullanım durumunun metin türüne göre değişimi öğretmen rehberliğinde yazılır. Etkinlikteki boşluklara geçişli ve geçişsiz eylemlerin özellikleri yine öğretmen rehberliğinde yazılır.

Öğrenelim!

Sonuç: Bir işi işlem basamaklarına göre anlatan gemi yönergesinde geçişli eylemler kullanılmış, yol tarifi yapılan kısa metinde ise geçişsiz eylemler kullanılmıştır.

Geçişli eylem: Zorunlu olarak eylemden etkilenen nesneyi *isteyen* eylemlere *geçişli eylem* denir.

Geçişsiz eylem: Zorunlu olarak eylemden etkilenen nesneyi *istemeyen* eylemlere *geçişsiz eylem* denir.

Son olarak, öğrencilere aşağıdaki tartışma soruları yöneltilir ve metin türünün geçişli geçişsiz eylemlerin kullanılma sıklığını etkilediği bir kez daha sezdirilir.

Tartışma soruları: Sizce geçişli ve geçişsiz eylemlerin kullanımı metin türlerine göre değişir mi?

Bir işin anlatıldığı metinlerde (yemek tarifi, kullanım talimatları vb.) hangi eylemler daha yoğun kullanılır? Neden?

Bir durum anlatılan metinlerde (yol tarifi, betimleme vb.) hangi eylemler daha yoğun kullanılır? Neden?

“Kek Tarifi Vermeye Ne Dersiniz?” adlı 7. Etkinlikte öğrencilerden, listede verilen malzemeleri kullanarak geçişli eylemlerle bir kek tarifi yazmaları istenir. Öğrencilere geçişli eylemlerin altı çizdirilir, böylece geçişli eylem ve tür ilişkisi pekiştirilir.

“Betimleme Yapmaya Ne Dersiniz?” adlı 8. Etkinlikte öğrencilerden, Düzce ile ilgili görselleri daha çok geçişsiz eylemleri kullanarak kısaca betimlemeleri istenir. Böylece geçişsiz eylem ve tür ilişkisi pekiştirilir. Bu yazma etkinlikleri sayesinde geçişli ve geçişsiz eylemlerin kullanma yoğunluğunun metin türüne göre değiştiği sezdirilir.

Değerlendirme: “Etkinlik 7 ve 8’deki kek tarifi yazma ve betimleme” haftanın yazma kazanımı etkinliği yerine kullanılabilir. (Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. Yazma stratejilerini uygular.)

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Her öğrenci sıra arkadaşıyla birlikte yöneticilik oyunundaki kartları kullanarak bir oyun oynar. Oyunun kurallarına göre kart destesinden bir kart çeken öğrenci eylemin zorunlu olarak nesne alıp almama durumunu söyler, yanlış söylerse kart destesi arkadaşına geçer.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Ağaç Şema Gösterimi

Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, ardından ağaç şema gösterimlerini inceleyiniz.

Kerem: Ankara'ya gittin mi, Yiğit?

Yiğit: Hayır, henüz Ankara'ya gidemedim. Sen?

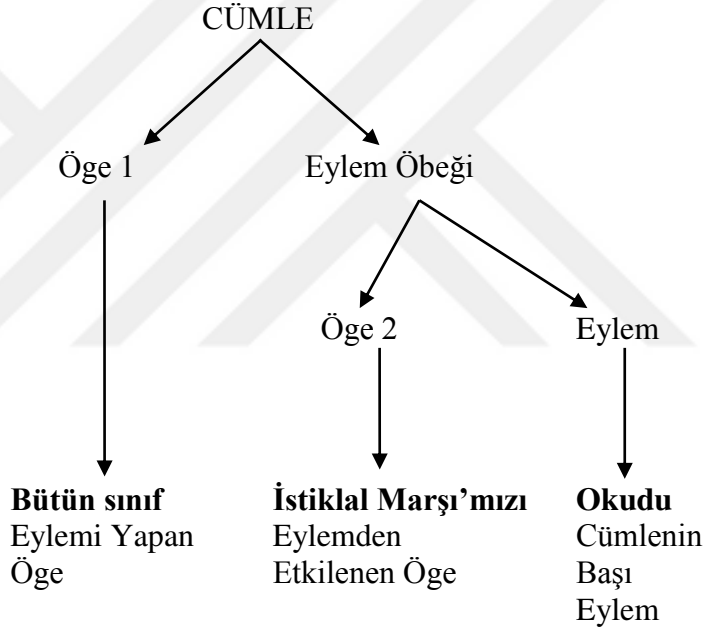
Kerem: Bu hafta sonu okulumuz Ankara'ya bir gezi düzenledi. Bu fırsatı kaçırmadım, geziye ben de dâhil oldum.

Yiğit: Yaa, ne güzel! Nereleri gezdiniz?

Kerem: İlk olarak Atamı'zı ziyaret için Anıtkabir'e gittik. Atatürk'ün mozolesine karanfil bıraktık. Bütün sınıf İstiklâl Marşı'mızı okudu. Ardından sırayla anı defterine hislerimizi yazdık.

Yiğit: Harika bir deneyim olmuş!

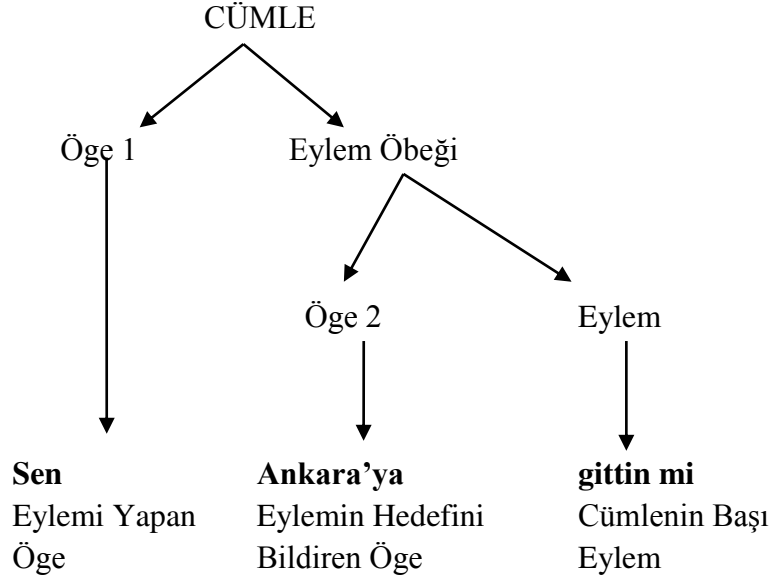
Aşağıdaki “oku-” eylemi ile kurulan cümledeki ögelerin gösterildiği ağaç şemayı inceleyiniz.



Şekil 1: oku- Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi

Yukarıdaki ağaç şemada “okudu” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.

Cevap: oku-eylemi; eylemi yapan özne ve eylemden etkilenen nesne ögesini zorunlu olarak almıştır.



Şekil 2: *git- Eyleminin Ağaç Şemada Gösterimi*

Yukarıdaki ağaç şemada “gittin mi” çekimli eylemi hangi ögeleri almıştır? Aşağıya yazınız.

Cevap: git-eylemi; eylemi yapan özne ve eylemin hedefini bildiren yer tamlayıcısı ögesini zorunlu olarak almıştır.

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Ağaç şemada *oku-* eylemi hangi zorunlu ögeleri almıştır?
.....
- ✓ Ağaç şemada *git-* eylemi hangi zorunlu ögeleri almıştır?
.....
- ✓ “*oku-* ve *git-*” eylemlerinin aldıkları zorunlu ögeler bakımından farkı nedir?
.....

Öğrenelim!

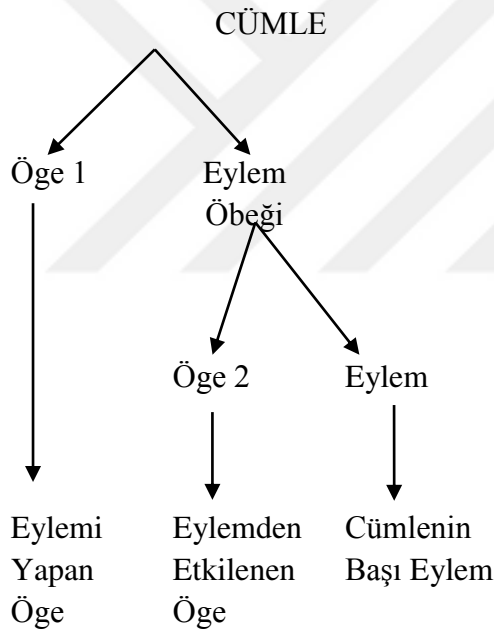
- ✓ **Sonuç:**
.....
.....
- ✓ **Geçişli Eylem:**
.....
.....
- ✓ **Geçişsiz Eylem:**
.....
.....

Etkinlik 2: Ben Cümlelerin Yöneticisiyim, Cümleme Nesnenin Gelip Gelmeyeceğine Ben Karar Veririm!

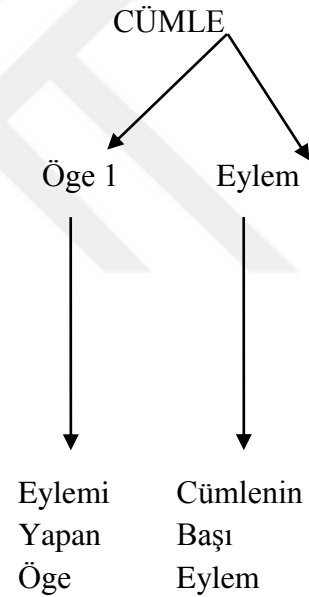
Aşağıda verilen metindeki altı çizili eylemleri, eylemden etkilenen nesne ögesini alıp almama durumlarına göre uygun ağaç şemanın altına yerleştiriniz.

Balıklar Su İçer mi?

Kuşlar, karıncalar, tavuklar hatta denizdeki balıklar bile su içer. Şaşırdınız değil mi suyun içindeki balıkların su içmesine? Acaba balıklar nasıl su içer? Denizlerin suyu tuzludur. Tuzlu suda balıklar sürekli su kaybeder. Eğer su içmezlerse susuz kalırlar. Bu yüzden tuzlu suyu ağızlarıyla içerler. Suyun tuzunu ise solungaç bölgelerindeki özel bezlerden dışarı atarlar. Bunu yaparken çok enerji kaybederler. Suyu ise çok tasarruflu kullanırlar. Bu arada köpek balıklarını anlatmazsak olmaz. Denizlerin bu sıra dışı hayvanları içtikleri suyu arıtarak sürekli kullanırlar. Tatlı su balıklarının içinde yaşadıkları su, tuzlu değildir. Ancak içinde yaşadıkları su; deri ve solungaçlarından sürekli içeri sızar. Bu yüzden tatlı su balıkları suyu ağızlarıyla içmezler. Suyun fazlasını atmazlarsa balon gibi şişerler. Bu sebeple suyun fazlasını sürekli olarak vücutlarından atarlar. (Bilge Çocuk, 2019,36, 4-5).



Şekil 3: Geçişli Eylemlerin Ağaç Şemada Gösterimi



Şekil 4: Geçişsiz Eylemlerin Ağaç Şemada Gösterimi

Etkinlik 3: Geçişli Yönetici Eylemler!

Aşağıda verilen boşlukları, altı çizili eylem ve eylemsilerin anlamlarını dikkate alarak yandaki görsellerle eşleştiriniz ve boşlukları görselin karşıladığı sözcüklerle tamamlayınız.

1	Yaza kadar harçlıklarımı biriktirip <u>almayı</u> planlıyorum.
2	Ailesinin verdiği bütün iki günde <u>harcamış.</u>
3	İki kafadar yıllardır peşinde koştukları <u>bulmayı</u> sonunda başardılar.
4	Siz hiç <u>gördünüz mü?</u>
5	 <u>yazmaya</u> da <u>okumaya</u> da bayılırım.
6	Derste zihnini bir türlü toparlayamıyor, hafta sonunda kutlayacakları <u>düşünüyordu.</u>
7	Matematik öğretmeni, sınavda gerçekten zor <u>sormuş.</u> bütün sınıf sınavda döküldü.
8	Ressam, en değerli serginin son gününde izleyicilere <u>gösterecekmiş.</u>
9	Geleneksel Türk yemeği kim <u>sevmez?</u>
10	Vizyona yeni giren..... filmini <u>izlediniz mi?</u>

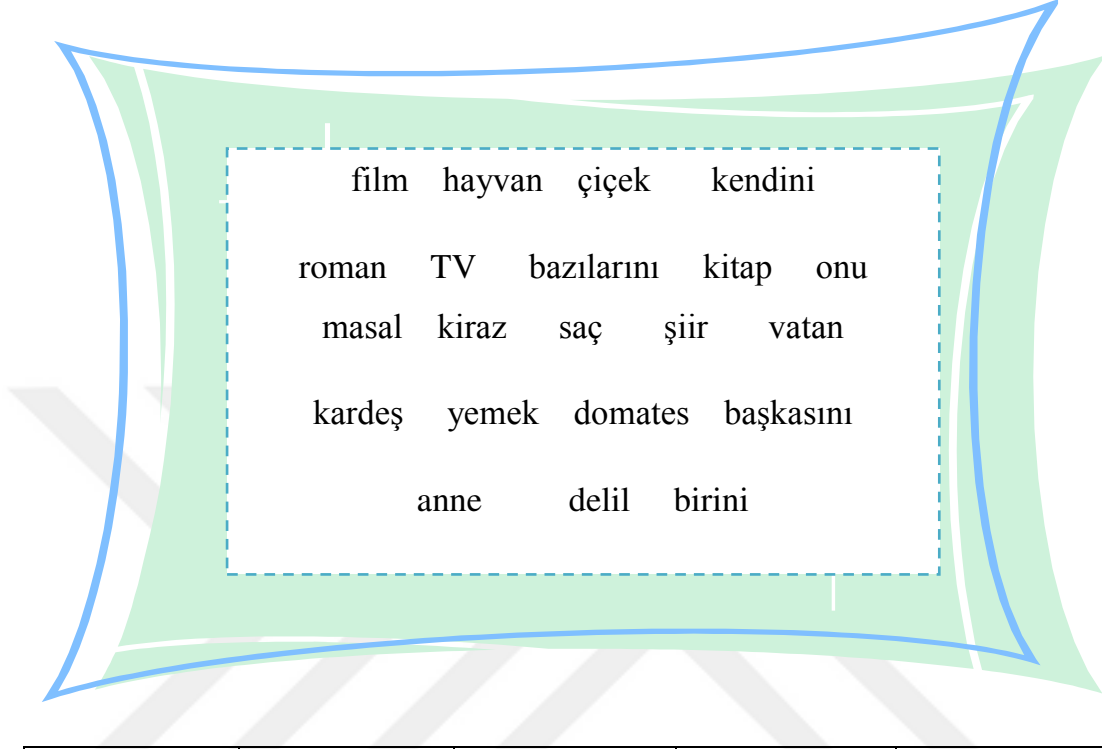
A	
B	$9 - 3 + \frac{1}{3} + 1 = ?$
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Boşluklarla eşleştirdiğiniz görseller cümlelerin veya eylemsilerin hangi ögesidir?
- ✓ Cümle ögelerinden olan nin özelliği nedir?
- ✓ tanımını yapabilir misiniz?
- ✓ tanımı:

Etkinlik 4: Geçişli Yönetici Eylemlerin Nesne Seçimi!

Aşağıda verilen tablodaki eylemler için ortada yer alan nesne havuzundan uygun olan sözcükleri seçip yazınız. Bir sözcüğü birden fazla eylemin nesnesi olarak kullanabilirsiniz.



sev-	izle-	kokla-	topla-	yaz-

Etkinlik 5: Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler!

Aşağıya sözleri verilen şarkıları dinleyip boşlukları doldurunuz. Ardından eylemleri geçişli ve geçişsiz olarak gruplayınız.

ANLIYORSUN DEĞİL Mİ?

Hava ayaz mı ayaz,
Ellerim ceplerimde,
Bir türkü tutturmuşum,
..... değil mi?
Çalacak bir kapım yok,
Mutluluğa hasretim,
Artık sokaklar benim,
..... değil mi?
Zaman sanki,
Saatler bugün,
Sonsuz yalnızlığımda
Bir tek sen varsın bugün.
Ya dön bana artık, duyuyor musun beni;
Ya çık git dünyadan değil mi?
Bir resmin bende,
Tam ortadan yırtılmış,
Hani siyah kazaklı, değil mi?
Gözlerimden süzülen birkaç damla anıda
Senin sıcaklığın var, anlıyorsun değil mi?
Zaman akıyor sanki,
Saatler durmuş bugün;
Sonsuz yalnızlığımda
Bir tek sen varsın bugün.
Ya bana artık, duyuyor musun beni?
Ya git dünyamdan
Anlıyorsun değil mi?
Söz-Müzik: Barış MANÇO

HAYDİ GEL GİDELİM

Haydi, gidelimeski günlere,
..... herkes çok mutlu, ne gerek var
kedere
Bırak artık kavga, benle
... üç lokma, huzur yoksa nafiye.
Vakit geçer, olursun pişman gidene
Sevgini, vaktin var yine de
Doğru yanlış ararken kimseyi,
değiz
İnsanı mutlu etmek, hiçbir şeye ...
Sen bulamadın ya, aşkı yok
zannetme
Aramaya devam et, bir yerde
Vakit geçer, gidene
Sevgini söyle, vaktin var yine de

Haydi, gel gidelim eski günlere...
Bak; herkes çok mutlu, ne gerek v

..... artık kavgayı, şimdi barış
benimle
Yiyeceğim üç lokma, huzur yoksa
nafiye
Vakit ..., olursun pişman gidene
Sevgini söyle, vaktin var yine de...

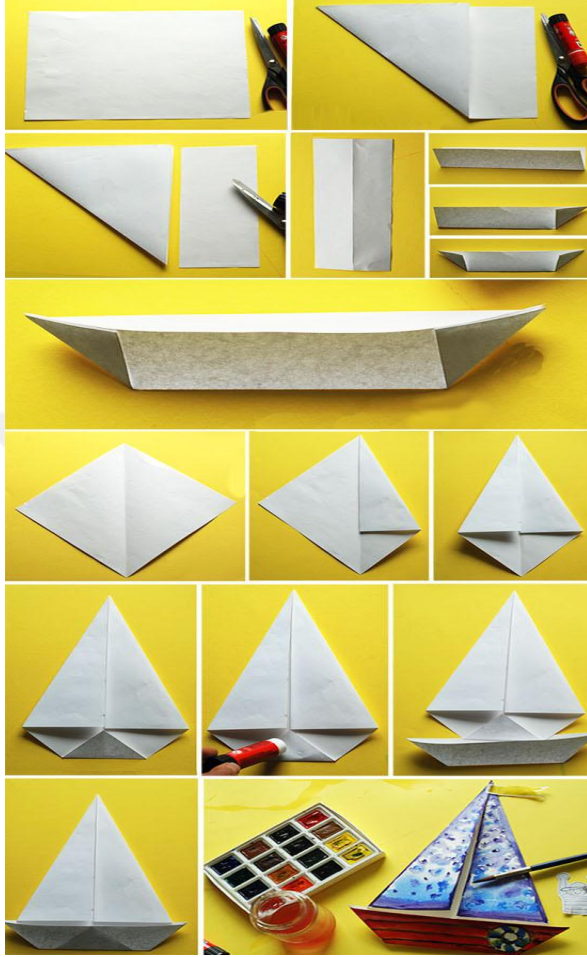
Söz-Müzik: Mehmet ERDEM

Geçişli eylemler:

Geçişsiz eylemler:

Etkinlik 6: Geçişli ve Geçişsiz Eylemler Hangi Metinlerde Daha Çok Kullanılır?

1. Adım: Aşağıda bir geminin yapım aşamaları anlatılmıştır. Yönergeyi okuyunuz ve soruları cevaplayınız.



Dikdörtgen şeklinde bir kâğıt alın.

Kâğıdı üçgen olacak şekilde ikiye **katlayın**.

Üçgenin dışında kalan kısmı **kesin**.

Kestiğiniz kısmı ikiye **katlayın**.

Bu kâğıdı sağ ve sol kenarlarından üçgen olacak şekilde **katlayın** ve kâğıdın ortasını **açın**.

Elimizde kalan kare şeklindeki kâğıdı iki eşit üçgen şeklinde **katlayın**.

Daha sonra dokuzuncu adımdaki gibi tekrar üçgen **yapın**.

Altta kalan kısmı da üçgen olacak şekilde **katlayın** ve bunu **vapıstırın**.

Düşünelim, tartışalım!

✓ Yukarıdaki gemi yapım yönergesinde hangi çekimli eylemler kullanılmıştır?

.....
.....

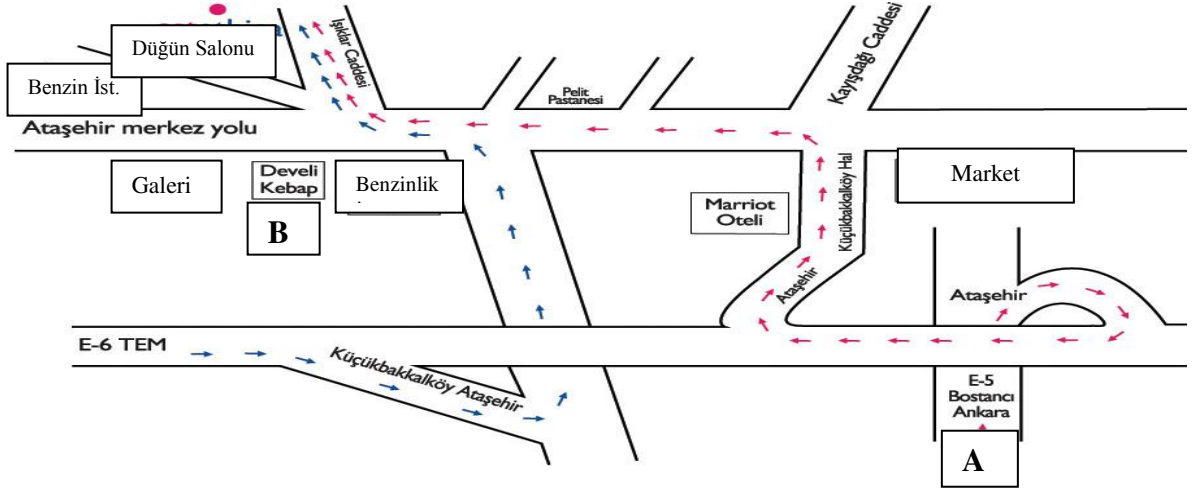
✓ Bu çekimli eylemler, eylemden etkilenen öge olan nesneyi almış mıdır?

.....

✓ Buna göre bu eylemler; geçişli midir, geçişsiz midir?

.....

2. Adım: Aşağıda verilen yol şemasına göre A'dan B'ye gidecek bir sürücüye verilen yol tarifini okuyunuz.



Bulunduğunuz yoldan **ilerleyin**, ana yola gelince sola **dönün**, sonra ilk sağa **sapın**. Marriot Oteli'nin önünden ileri **devam edin**. Ana yola çıkınca sola **dönün**. On kilometre kadar dümdüz **gidin**. Solunuzdaki benzin istasyonunun önünden **geçin**. Hedefiniz solda **kalacaktır**.

Düşünelim, tartışalım!

✓ Yukarıdaki yol tarifinde hangi çekimli eylemler kullanılmıştır?

.....

✓ Bu çekimli eylemler eylemden etkilenen öge olan nesneyi almış mıdır?

.....

✓ Buna göre bu eylemler geçişli midir, geçişsiz midir?

.....

Öğrenelim!

✓ **Sonuç:**

.....

.....

.....

✓ **Geçişli Eylem:**

.....

.....

✓ **Geçişsiz Eylem:**

.....

.....

Etkinlik 7: Kek Tarifi Vermeye Ne Dersiniz?

Listedeki malzemeleri kullanarak bir kek tarifi yazınız. Ardından tarif metninizdeki geçişli eylemlerin altını çiziniz.

MALZEMELER

2 yumurta

1 su bardağı şeker

1 su bardağı sıvı yağ

1 su bardağı süt

2 su bardağı un

Yarım su bardağı kakao

1 paket vanilya

1 paket kabartma tozu

Kakaolu Kek Tarifi

Sevgili Kekseverler,

İlk önce genişçe bir kaba 2 yumurtayı kırın.



Etkinlik 8: Bir Betimleme Yapmaya Ne Dersiniz?

Düzce iline ait görselleri aşağıda verilen eylemleri kullanarak betimleyiniz.

Betimlemeniz bittikten sonra geçişsiz eylemlerin altını çiziniz.



batmak, dalgalanmak,
dönmek, görünmek, hayran
olmak , bulutlanmak vb.

.....

.....

.....

.....

.....

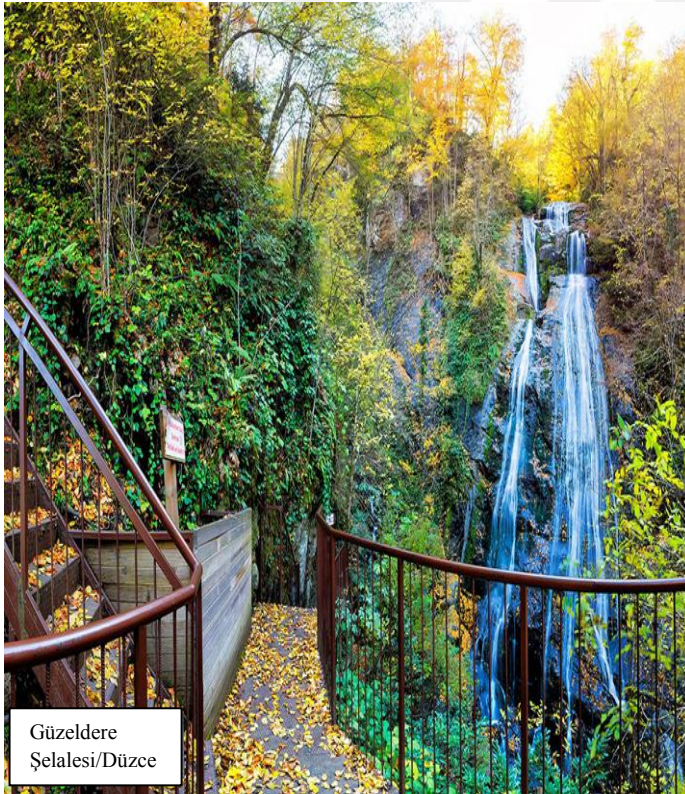
.....

.....

.....

.....

.....



akmak, sararmak, dökülmek,
dinlenmek, yürümek, inmek,
bulunmak, çıkmak vb.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 5. Üçüncü Hafta Öğretim Etkinlikleri

3. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 8

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Kazanımlar: Cümlelerin temel öğelerini (özne, yüklem) bilir. (Etkinlik 1, 2)

Etken çatının cümleye kattığı anlam özelliklerini kavrar. (Etken çatıda eylemi yapan özne öne çıkarılır, özne aktiftir, eylemdeki işi bizzat yapan, gerçekleştirendir.) (Etkinlik 1, 5)

Edilgen çatının cümleye kattığı anlam özelliklerini kavrar. (Edilgen çatıda yapılan iş olan nesne öne çıkarılır.) (Etkinlik 2, 3, 4, 5, 7)

Fiilimsilerin çatı özelliklerini kavrar. (etken fiilimsi, edilgen fiilimsi) (Etkinlik 6)

Kısa metinler yazar. (haber metni) (Etkinlik 7)

Strateji, yöntem ve teknikler: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, seçici dinleme, tartışma yöntemi, güdümlü yazma, soru-cevap tekniği, aktif öğrenme yaklaşımı [eğitimsel oyunlar (tabela oyunu)].

SÜREÇ

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.

Başlangıç: Geçen hafta derste yapılanlar hatırlatılır. (isim ile isim soylu sözcükler ve çekimli eylem farkı, eylemin yöneticiliği, cümlelerin öğeleri vb.)

Ana Etkinlikler: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, derse ilgilerini çekmek için 1. Etkinliğin birinci adımı olan “Resimdeki Ünlüleri Tanıyor musunuz?” sorusu sorulur. Daha sonra öğrenciler ikinci adımda görsellerle ünlü isimlerini eşleştirirler. Öğrenciler, üçüncü adımda ünlülerle bilgileri eşleştirirler. “Kim Yapmış, Ne Yapmış?” adlı dördüncü adımı öğrenciler yönergeye uygun olarak yaparlar. Öğrenciler dördüncü adımı önce bireysel olarak yaparlar, daha sonra öğretmen rehberliğinde toplu olarak tamamlarlar, böylece her öğrenci cevabını kontrol eder. “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğretmen rehberliğinde tartışma yöntemiyle yapılır. Böylece etken çatının özellikleri öğrencilere sezdirilir. Önce gönüllü öğrencilere etken çatının tanımı yaptırılır. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa etken çatının tanımı ve anlam özelliği öğretmen rehberliğinde yazdırılır.

Öğrenelim!

Etken çatı: Bir cümlede eylemi yapan öznenin ön plana çıkarıldığı cümlelere etken çatılı cümle denir. Etken çatılı cümlede eylemi yapan özne ögesi vurgulanarak cümlelerin anlamında ön plana çıkarılır.

Öğrencilerin derse ilgilerini çekmek için 2. Etkinliğin adı “Hokus Pokus ve Özne Bumm!” okunduktan sonra öğrencilere bu başlık altında neler olabileceği tahmin ettirilir. İlk örnek cümleye bakılır, örnek açıklanır; daha sonra diğer cümleler gönüllü öğrencilere yaptırılır. “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğretmen rehberliğinde tartışma yöntemiyle yapılır. Böylece edilgen çatının özellikleri öğrencilere sezdirilir. Önce gönüllü öğrencilere edilgen çatının tanımı yaptırılır.

Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa edilgen çatının tanımı ve anlam özelliği öğretmen rehberliğinde yazdırılır.

Öğrenelim!

Edilgen Çatı: Bu çatıda eylemden etkilenen öge olan nesne, özne konumuna yerleştirilir. Böylece cümlede eylemden etkilenen nesne ön plana çıkarılır.

3. Etkinlik “Ben Büyücü Edilgen!” yaptırılır. “Düşünelim, tartışalım” kısmı tartışma yöntemiyle yapılır, ilgili boşlukları her öğrencinin doldurduğundan emin olunur. Etkinliğin “Karşılaştır!” bölümü her öğrenciye yaptırılır.

“Edilgen Türkü mü Olurmuş?” adlı 4. Etkinlik yapılır. Önce türkü dinletilir, öğrenciler türküyü dinlerken boşlukları eylemlerle doldururlar. Edilgen çatıdaki bu eylemlerle türkü başlığı arasındaki ilişkiye dikkat çekilir.

“Etken ve Edilgen Tabelalar Her Yerde!” adlı 5. Etkinlik incelenip yaptırılır. Öğrenciler, tabelaları yönergeye göre gruplandırır.

“Etken ve Edilgen Fiilimsiler” adlı 6. Etkinlik öğrencilerle birlikte yapılır. Önce öğrenciler etkinliği bireysel olarak yaparlar, daha sonra gönüllü öğrencilere söz verilerek etkinlik tekrar yapılır. Böylece öğrenciler cevaplarının doğruluğunu kontrol ederler.

“Edilgen Çatıda Son Dakika Haberleri!” adlı 7. Etkinlik, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi için haftanın yazma becerisi kazanımı yerine kullanılır. Belirlenen süre içinde bütün öğrenciler etkinliği bitiremezse, gelecek ders ödevlerin doğruluğu mutlaka kontrol edilir.

Değerlendirme: Bütün öğrencilerden gelecek derse kadar etken ve edilgen çatılı ikişer cümleyi not kâğıtlarına yazmaları istenir. Bu not kâğıtları, sınıf panosuna asılır.

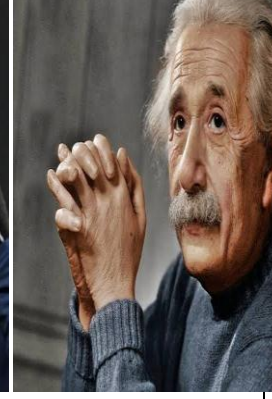
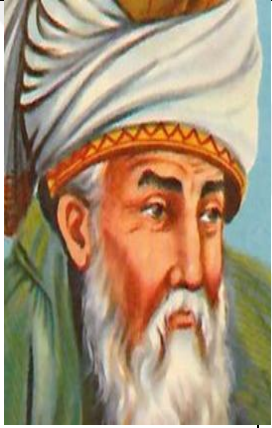
Zaman kalmazsa 7. Etkinlik “Edilgen Çatıda Son Dakika Haberleri!” ödev olarak verilir. Haftanın yazma becerisi kazanımı yerine kullanılır. Gelecek ders ödevlerin doğruluğu mutlaka kontrol edilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Ödeve ek olarak öğrencilerden bu akşam eve giderken karşılaştıkları tabelaların etken veya edilgenliğini düşünmeleri, gerekirse not etmeleri ve ertesi gün sınıfta söylemeleri istenir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Kim, Ne Yapmış?

1. Adım: Resimdeki Ünlüleri Tanıyor musunuz?

			
A	B	C	D
			
E	F	G	H

2. Adım: Ünlülerle Görselleri Eşleştirin.

Aziz SANCAR		Tarkan	
Adem KILIÇCI		Albert EINSTEIN	
Marc ZUCKERBERG		Neymar da Silva Santos Junior	
Mevlana		Fatih Sultan Mehmet Han	

3. Adım: Bilgileri Verilen Ünlülerin Adlarını Karşılarındaki Boşluğa Yazınız.

1	Dustin Moskowitz, Eduardo Saverin ve Chris Hughes ile birlikte Facebook'u kurdu.	
2	Katıldığı Survivor adlı yarışmada tüm rakiplerini geride bırakarak 2018 yılında şampiyon oldu.	
3	Mardin doğumlu akademisyen, 2015'te kimya dalında Nobel Ödülü aldı.	
4	Dünya Müzik Ödülleri'nde Şımarık albümüyle "Albümü En Çok Satılan Orta Doğulu Şarkıcı" dalında ödül almıştır.	
5	13. yüzyılda yaşayan, türbesi Konya'da bulunan âlim, ünlü "Mesnevi" kitabını Farsça yazmış; ölümünden sonra büyük bir üne kavuşmuştur.	
6	1453'te İstanbul'u fethederek Orta Çağı kapatıp Yeni Çağı açmıştır.	
7	1992 doğumlu Brezilyalı forvet, 2011 FIFA Puskas Ödülü'nü kazanmıştır.	
8	Görelilik kuramını geliştiren Alman fizikçi, 1921 yılında Nobel Fizik Ödülü'nü elde etmiştir.	

4. Adım: Kim Yapmış, Ne Yapmış?

Aşağıda yer alan kutucuklarda istenen öğeleri örnekteki gibi doldurunuz.

Eylemi yapan (özne): Marc ZUCKERBERG	Cümlelerin başı eylem (yüklem): kurdu
---	--

Örnek: Marc ZUCKERBERG; Dustin Moskowitz, Eduardo Saverin ve Chris Hughes ile birlikte Facebook'u **kurdu**.

Eylemi yapan (özne):	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
----------------------	---------------------------------

1., katıldığı Survivor adlı yarışmada tüm rakiplerini geride bırakarak 2018 yılında şampiyon oldu.

Eylemi yapan (özne):	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
----------------------	---------------------------------

2. Mardin doğumlu akademisyen 2015'te kimya dalında Nobel Ödülü aldı.

Eylemi yapan (özne):

Cümlenin başı eylem (yüklem):

3., Dünya Müzik Ödülleri'nde Şımarık albümüyle “Albümü En Çok Satılan Orta Doğulu Şarkıcı” dalında ödül almıştır.

Eylemi yapan (özne):

Cümlenin başı eylem (yüklem):

4. Ünlü “Mesnevi” kitabını Farsça yazan, ölümünden sonra büyük bir üne kavuşmuştur.

Eylemi yapan (özne):

Cümlenin başı eylem (yüklem):

5., 1453'te İstanbul'u fethederek Orta Çağı kapatıp Yeni Çağı açmıştır.

Eylemi yapan (özne):

Cümlenin başı eylem (yüklem):

6. 1992 doğumlu Brezilyalı forvet 2011 FIFA Puskas Ödülü'nü kazanmıştır.

Eylemi yapan (özne):

Cümlenin başı eylem (yüklem):

7., Görelilik kuramını geliştirerek 1921 yılında Nobel Fizik Ödülü'nü elde etmiştir.

Düşünelim, tartışalım!

✓ Yukarıdaki sekiz cümlenin de öznesi var mıdır? Özneleri sırasıyla söyleyiniz.

✓ Yukarıdaki bütün cümlelerde işi yapan özneler vurgulanıp ön plana çıkarılmış mıdır?

Öğrenelim!

Etken çatı:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Etkinlik 2: Hokus Pokus ve Özne Bumm!

Aşağıda verilen cümlelerin özne ve nesnelerini bulup örnekte olduğu gibi yazınız. Sonra **Özne BUMM** formülüyle özneleri yok ediniz. Evet, evet, yanlış okumadınız; yok ediniz!

Örnek: Atatürk, 1 Kasım 1922’de saltanatı kaldırdı.

Eylemi yapan (özne): Atatürk

Eylemden etkilenen (nesne): saltanat

Cümlelerin başı eylem (yüklem): kaldırdı

1. Atatürk, 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’i ilan etti.

Ey. yap. (özne):.....Ey. etkilenen (nesne):.....C. B. Eylem (yüklem):.....

Özne BUMM:

2. Atatürk, 1 Kasım 1928’te yeni Türk harflerini kabul etti.

Ey. yap. (özne):.....Ey. etkilenen (nesne):.....C. B. Eylem (yüklem):.....

Özne BUMM:

3. Atatürk, kadınlara erkeklerle eşit haklar verdi.

Ey. yap. (özne):.....Ey. etkilenen (nesne):.....C. B. Eylem (yüklem):.....

Özne BUMM:

4. Atatürk, 25 Kasım 1925’te Kastamonu’da Şapka ve Kıyafet İnkılâbını yaptı.

Ey. yap. (özne):.....Ey. etkilenen (nesne):.....C. B. Eylem (yüklem):.....

Özne BUMM:

Düşünelim, tartışalım!

✓ **Özne BUMM** cümlelerinin, ilk cümlelerden ne farkı vardır?

✓ Yukarıdaki bütün **Özne BUMM** cümlelerinde, cümlede yapılan işten etkilenen öge olan nesneler vurgulanıp ön plana çıkarılmış mıdır? **Özne BUMM** cümlelerindeki nesnelerin altını çiziniz.

Öğrenelim!

Edilgen Çatı:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Etkinlik 3: Ben Büyücü Edilgen!

Şimdi kendinizin edilgen çatı sihirbazı olduğunuzu hayal edin ve aşağıdaki cümlelerin öznelerini yok ederek edilgen çatıya çevirin.

ETKEN ÇATILI CÜMLE (EYLEMİ YAPAN ÖZNE VURGULANIR.)		EDİLGEN ÇATILI CÜMLE (EYLEMDEN ETKİLENEN NESNE VURGULANIR.)
Örnek: <u>Babam</u> (eylemi yapan özne) akşamki toplantıyı unutmuş.	Ben Büyücü Edilgen! Şimdi tek bir dokunuşla bütün özneleri yok edeceğim... 	Örnek: <u>Akşamki toplantı</u> (eylemden etkilenen nesne) unutulmuş.
<u>Ali</u> topu attı.		
<u>Annem</u> pencereyi açtı.		
<u>Öğretmen</u> eylemde çatı konusunu anlattı.		
<u>Balıkçı Osman</u> bir sürü kefal tutmuş.		
<u>Müdür</u> <u>Bey</u> bütün konuşuklarımızı duydu.		
<u>Bütün sınıf</u> “Uzun Hikaye” romanını okudu.		
<u>Ciğdem</u> tabakları sofraya koydu.		
<u>Her Türk</u> Atatürk’ü sever.		
<u>Atatürk</u> ünlü “Nutuk” kitabını 36 saatte okudu.		
<u>Hırsızlar</u> sitedeki pahalı arabaları çalmış.		
<u>Hayırseverler</u> sokaktaki kedileri besliyor.		
<u>Kapıcı</u> <u>Rifat</u> , bütün merdivenleri sildi.		
<u>Hırsızlar</u> (eylemi yapan özne) apartman kapısını zorlamış.		<u>Apartman kapısı</u> (eylemden etkilenen nesne) zorlanmış.
<u>Öğretmenler</u> deneme sınavı tarihini söyledi.		
<u>Afad</u> <u>ekipleri</u> yaralıyı uçurumun dibinde buldu.		
<u>Türkiye ve Ukrayna</u> ticaret antlaşmasını imzaladı.		
<u>Polis</u> barınaktaki her yeri aradı.		

Düşünelim, tartışalım!

“Ben Büyücü Edilgen!” etkinliğinde etken çatıdaki cümlelerin öznelerini yok ederek cümlelerin çatısını edilgen çatıya çevirdiniz. Şimdi de aşağıdaki soruların cevaplarını öğretmeninizin rehberliğinde sınıfça tartışınız.

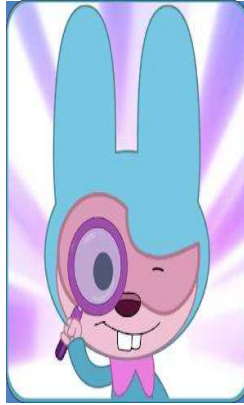
Etken çatının özellikleri nelerdir? Etken çatılı bir cümlede zorunlu olarak <u>bulunan</u> öge hangisidir? Etken çatının anlam özelliği nedir?		Edilgen çatının özellikleri nelerdir? Edilgen çatılı bir cümlede zorunlu olarak <u>bulunmayan</u> öge hangisidir? Edilgen çatının anlam özelliği nedir?
---	---	--

Son olarak etken ve edilgen çatıyı; aldıkları ögeler ve anlam özellikleri bakımından karşılaştırıp ulaştığınız sonuçları aşağıya yazınız. Yazdıklarınızı sıra arkadaşınızla karşılaştırınız.

KARŞILAŞTIR!

Etken çatıda cümlelerin ögeleri:

Etken çatının anlam özelliği:

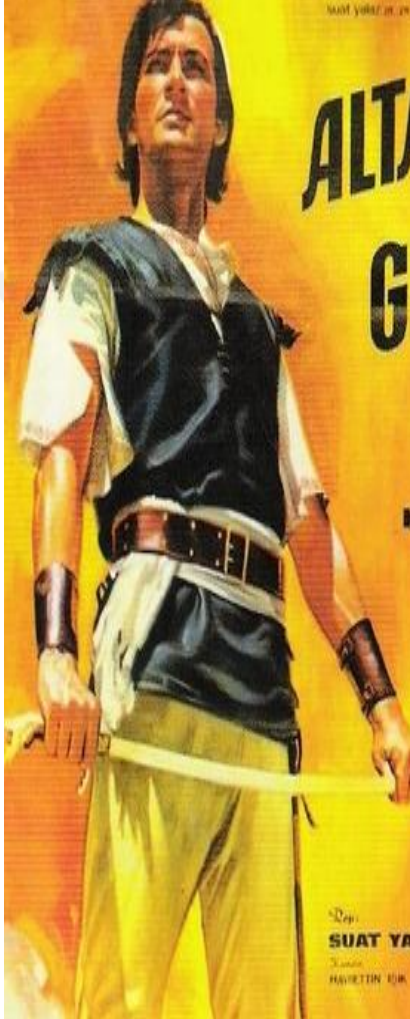


Edilgen çatıda cümlelerin ögeleri:

Edilgen çatının anlam özelliği:

Etkinlik 4: Edilgen Türkü mü Olurmuş?

Dinlediğiniz türküdeki edilgen çatılı eylemleri bulun ve Karaoğlan'ı Cengiz Han'ın hazinelerine götürün.



Bilmece

Ak aygırım,

..... oy

Yalçın dağlar,

..... oy,

Kum sıcaktır, yel ateş; kum sıcaktır yel
ateş.

Orman yeşil,,

..... oy,

Su, dibi taş;

Su, dibi taş;

Etkinlik 5: Etken ve Edilgen Tabelalar Her Yerde!

Aşağıda verilen uyarı levhalarından etken çatıda olanlar 3 puan, edilgen çatıda olanlar ise 1 puandır. Buna göre tabelalara puan verin. Unutmayın, toplam puan 44 olacaktır.

				
A	B	C	D	E
Puan:	Puan:	Puan:	Puan:	Puan:
				
F	G	H	I	K
Puan:	Puan:	Puan:	Puan:	Puan:
				
L	M	N	O	P
Puan:	Puan:	Puan:	Puan:	Puan:
				
R	S	Ş	T	U
Puan:	Puan:	Puan:	Puan:	Puan:

Etken çatıdaki tabelaların altındaki harfler:

Edilgen çatıdaki tabelaların altındaki harfler:

Etkinlik 6: Etken ve Edilgen Fiilimsiler

Aşağıdaki cümlelerde verilen boşlukları, etken veya edilgen çatılı fiilimsilerden (eylemsi) biriyle doldurunuz.

- ✓ Ateş pahasına satılan (satan/satılan) sebze ve meyveler el yakıyordu.
(edilgen)
- ✓ Başına devlet kuşu(konan/konulan) genç, kısa zamanda film yıldızı olmayı başardı.(.....)
- ✓ Bu zamanda çürük tahtaya (basmamak/basılmamak)
için çok dikkatli olmak lazım. (.....)
- ✓ Evin büyük oğlu kardeşi doğunca pabucunun dama
(attığını/atıldığını) sandı. (.....)
- ✓ Keşkek, büyük kazanlarda (döverek/dövülerek)
yapılır. (.....)
- ✓ Tuzağı (kuran/kurulan) avcı yavaş adımlarla ceylana
yaklaşmıştı. (.....)
- ✓ “Az laf çok iş” (diyen/denen) insanlara itibar etmek
lazım. (.....)
- ✓ Beyaz altın da (diyen/denilen) sarımsağın ana vatanı
Kastamonu’dur. (.....)
- ✓ Uzaktan evine bakan küçük çocuk, bahçe duvarının
.....(boyadığını/boyandığını) görmüş. (.....)
- ✓ Kahveler (içtikten/içildikten) sonra herkes evine dağılmış.
(.....)
- ✓ Üçüncü kitabını (yazan/yazılan) şair kendini rahatlamış
hissediyordu. (.....)
- ✓ Japonya’ya doğru yola (çıkan/çıkılan) araştırmacılar,
keşif için sabırsızlanıyordu. (.....)

Etkinlik 7: Edilgen Çatıda Son Dakika Haberleri!

Aşağıda verilen bilgilerle edilgen çatıdaki cümlelerin ağırlıkta olduğu bir haber metni yazınız.

Olay: Yakınlardaki bankayı soymak amacıyla bir tünel kazılması, tünelin fark edilmesi

Yer: ABD, Florida eyaleti

Zaman: 2019 Ocak ayı

ESRARENGİZ TÜNEL

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 6. Dördüncü Hafta Öğretim Etkinlikleri

4. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 8

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Kazanımlar:

Dönüşlü çatının cümleye kattığı anlam özelliklerini kavrar. (Dönüşlü çatılı cümlede özne, hem yüklem olan eylemi yapar hem de yaptığı bu eylemden etkilenir.) (Etkinlik 1, 5)

“Kendi” sözcüğünün dönüşlülük anlamı katmasını kavrar. (Etkinlik 2, 3)

Deyimlerin metne katkısını belirler. (kendi sözcüğüyle kurulan deyimler, birbiri sözcüğüyle kurulan deyimler) (Etkinlik 4, 8)

İşteş çatının cümleye kattığı anlam özelliklerini kavrar. (birlikte/ortaklaşa yapma veya karşılıklı yapma) (Etkinlik 6)

“Birbiri, birlikte, beraber” sözcüklerinin cümleye işteşlik anlamı katmasını kavrar. (Etkinlik 7)

Kısa metinler yazar. (bilgilendirici metin) (Etkinlik 9)

Strateji, yöntem ve teknikler: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, seçici dinleme, drama tekniği, soru-cevap tekniği.

SÜREÇ

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.

Başlangıç: Geçen hafta derste yapılanlar hatırlatılır. (Etken ve edilgen çatı özellikleri hatırlatılır.)

Ana Etkinlikler:

Öğrencilerin derse ilgilerini çekmek için öğrencilerden “Kim, Neye Dönüşmüş?” adlı 1. Etkinliğin görsellerini incelemeleri istenir. Ardından etkinliğin birinci adımı olan “Resimdeki Kahramanları Tanıyor muyuz?” sorusu sorulur. Görsellerdeki kahramanlar üzerine gönüllü öğrenciler konuşturulur. Etkinliğin ikinci adımında kahraman adı ve görseli eşleştirilir. Üçüncü adımda kahramanlar ve bilgileri eşleştirilir. Etkinliğin dördüncü adımı yönergeye uygun olarak yaptırılır. “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğretmen rehberliğinde tartışma yöntemiyle yapılır. Böylece eylemi yapan ile aynı varlık olan “kendi” sözcüğünün dönüşlülük anlamı verdiği sezdirilir.

“Dönüşlü Türkü Dinleyelim mi?” adlı 2. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler etkinlik görsellerini inceler ve etkinliğin yönergesini okurlar. Daha sonra Neşet ERTAŞ’ın “Kendim Ettim, Kendim Buldum” adlı türküsü dinletilir. Öğrenciler türküyü dinlerken türküdeki boş bırakılan eylemleri doldururlar. Etkinliğin “Düşünelim,

tartışalım!” kısmındaki sorular öğretmen rehberliğinde cevaplanır ve bu sayede “kendi” adının dönüşlülük anlamı verildiği sezdirilir.

“Kendim Ettim, Kendim Buldum!” adlı 3. Etkinliğe geçilir. Etkinlik yönergeye uygun olarak yaptırılır. Etkinlik sonundaki “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğretmen rehberliğinde tartışma yöntemiyle yapılır. Böylece kendi sözcüğünün dönüşlü çatı anlamı verildiği sezdirilir. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa kendi sözcüğünün dönüşlü çatı kurması öğretmen rehberliğinde yazdırılır.

Dönüşlü Çatı: Bir cümlede eylemi yapan özne ile kendi sözcüğünün yerini tuttuğu kişi ya da varlık aynıysa bu cümleler **dönüşlü çatıdadır**. Yani; bir cümlede eylemi yapan ile eylemden etkilenen (kendini), eyleme kaynaklık eden (kendinde), eylemin hedefi olan (kendine), eylemin çıkış noktası olan (kendinden) aynı kişi ya da aynı varlıksa bu cümleler **dönüşlü çatıdadır**.

Sonuç: “kendi” sözcüğü bir cümleye dönüşlülük anlamı katma yollarından biridir.

“Dönüşlü Kendinin Deyim Halleri” adlı 4. Etkinlikte öğrenciler yönergeyi okurlar ve deyimleri önce bireysel, sonra sınıfça uygun boşluklara yerleştirirler. “Düşünelim, tartışalım!” kısmı tartışma yöntemiyle yapılır ve bu sayede kendi adıyla kurulan deyimlerin de dönüşlülük anlamı kattığı sezdirilir. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa kendi sözcüğüyle kurulan deyimlerin dönüşlülük bildirdiği öğretmen rehberliğinde yazılır.

Öğrenelim!

Sonuç: Dönüşlülük bildiren “kendi” sözcüğü bazı eylemlerle bir araya gelmiş ve deyimleşmiştir. Kendi sözcüğünün bulunduğu deyimlerde eylemi yapan ve eylemden etkilenen de aynı kişi ya da aynı varlıksa bu deyimler dönüşlülük bildirir.

“Dönüşlülük Anlamı Veren Eylemler!” adlı 5. Etkinlik yapılır. Dönüşlülük sebebi adlı kısım sayesinde dönüşlü çatının özelliği vurgulanmış olur.

Öğrenciler, “İşteş Çatı: İster Karşılıklı İster Birlikte Olsun Ama İnadına İşteş Olsun!” adlı 6. Etkinlikteki görselleri inceler, görsellerdeki eylemleri karşılıklı veya birlikte yapılma durumlarına göre iki gruba ayırırlar.

Etkinliğin “Düşünelim, tartışalım!” kısmı tartışma yöntemine uygun bir şekilde öğrencilerle yapılır. Böylece, işteş çatıdaki eylemin karşılıklı ya da birlikte yapılma anlamı sezdirilir. Gönüllü öğrencilere işteş çatının tanımı yaptırılır. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa işteş çatının tanımı öğretmen rehberliğinde yazılır.

Öğrenelim!

İşteş çatı: Çoğul öznelerin bir eylemi karşılıklı ya da birlikte yaptıkları çatıdır.

Öğretmen meslektaş sözcüğü ile işteş sözcüğü arasındaki ses ve yapı benzerliğine dikkat çekerek oradan anlama ulaşır ve öğretmen rehberliğinde “unutmayalım” bölümü yazılır.

Unutmayalım: “Meslektaş” aynı mesleği yapan anlamına gelirken, “işteş” aynı işi yapan anlamına gelir. Bu yüzden işteş çatının çoğul öznelerin bir eylemi birlikte ya da karşılıklı yapma anlamı verdiğini hatırlayalım.

“Etkinlik 7: “Birbiri, Birlikte, Beraber” Sözcükleri de Cümleye İşteşlik Katar mı, Ne Dersiniz?” adlı etkinlik önce bireysel olarak, sonra sınıfça yapılır. Ardından, “Düşünelim, tartışalım!” kısmı öğretmen rehberliğinde tartışma yöntemiyle yapılır. Bu sözcüklerin (birbiri, birlikte, beraber) cümleye işteşlik anlamı kattığı sezdirilir. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa bu sözcüklerin kattığı işteşlik anlamı öğretmen rehberliğinde yazılır.

Öğrenelim!

“Birbiri” sözcüğüyle kurulan cümleler eylemi karşılıklı yapma anlamı, “birlikte, beraber” sözcüğüyle kurulan cümleler eylemi birlikte yapma anlamı veriyorsa bu cümleler işteş çatıdadır. İşteş çatıda eylemi çoğul özneler yapar.

“Birbirinin Deyim Halleri” adlı 8. Etkinliğe geçilir, öğrenciler boşlukları önce kendileri doldururlar, sonra da bunların doğruluğu sınıfça kontrol edilir. “Düşünelim, tartışalım!” kısmı tartışma yöntemiyle yapılır. Birbiri sözcüğüyle kurulan deyimlerin cümleye işteşlik anlamı kattığı sezdirilir.

Öğrenelim!

“Birbiri” sözcüğüyle ile kurulan deyimlerdeki eylemler karşılıklı yapma anlamı veriyorsa bu cümleler işteş çatıdadır.

Son olarak “Etkinlik 9: Haydi İşteş Çatı Meydanında Güreşelim!” etkinliğine geçilir. Önce, EBA’dan “Güreş Nasıl Oynanır? Ata Sporumuz” adlı video izletilir. Videodan hareketle tabloda verilen işteş çatıdaki eylemleri kullanarak ata sporumuz güreşle ilgili bir metin yazdırılır. Öğrenciler, verilen bütün eylemleri kullanmak zorunda değildirler.

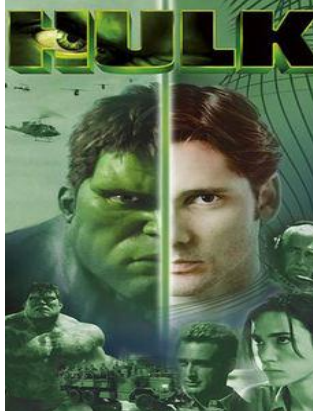
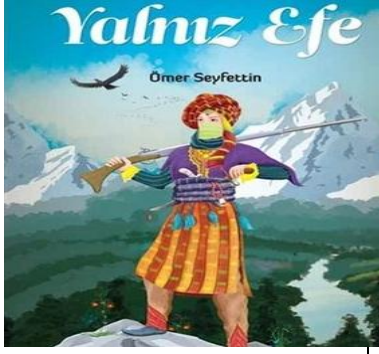
Değerlendirme: Zaman kalmazsa “Etkinlik 7: Haydi İşteş Çatı Meydanında Güreşelim!” ödev olarak verilir. Bu etkinlik haftanın yazma becerisi kazanımı yerine kullanılır. Gelecek ders ödevlerin doğruluğu mutlaka kontrol edilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Gönüllü öğrencilerden işteşlik özelliği gösteren eylemleri tahta önünde arkadaşlarıyla beraber canlandırmaları istenebilir. Söz gelimi: İki öğrenci tahtaya gelerek “tokalaşmak, kucaklaşmak, birbirine sarılmak, selamlaşmak, konuşmak” gibi eylemleri bir konu bağlamında (tanışma, misafirlik vb.) canlandırabilirler. Bu sayede işteş çatıdaki çoğul özne zorunluluğu, eylemlerin karşılıklı ya da birlikte yapılma durumu öğrencilere sezdirilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Kim, Neye Dönüşmüş?

5. Adım: Resimdeki Kahramanları Tanıyor musunuz?

A 	B 	C 
D 	E 	F 

6. Adım: Kahramanlarla Resimleri Eşleştiriniz.

Kezban		Yeşil Dev Shrek ve Fiona	
Jet		Benjamin Tennyson	
Transformers		Bruce Banner	

7. Adım: Bilgileri Verilen Kahramanların Adlarını Karşılarındaki Boşluğa Yazınız.

1	Kahramanımız ormanda dolaşırken bir daha çıkmayacak şekilde koluna dolanan saat benzeri aleti kullanarak ihtiyaç duyduğunda on farklı uzaylıya <u>dönüşebiliyor.</u>	
2	İstedikleri zaman arabaya, gemiye ya da uçağa <u>dönüşebilen</u> robotların yaşadığı Cybertron gezegeninin yakıtı azalmaya başlayınca bu robotlar Dünya'mızı işgal etmek için savaş açacaklardır.	
3	Zekâsıyla kendini gösteren ve ABD ordusu için çalışmaya başlayan kahraman, kendi icadı olan bir bombaya maruz kalarak yeşil renkte bir yaratığa <u>dönüşür.</u>	
4	Köylülere zulmeden ve babasının katili olan Eseoğlu'ndan intikam almak isteyen kahramanımız, köyünü ve gerçek kimliğini geride bırakarak halkın gözünde dağlarda yaşayan bir eşkıyaya <u>dönüşür.</u>	
5	Çok güzel ve kibar bir prenses olan kahramanımız, güneş battığında üzerindeki lanet yüzünden yeşil bir canavara <u>dönüşür.</u>	
6	Hava kargo şirketinde bir kurye uçak olarak çalışan kahramanımız, her macerada değişik bir ülkeye uçar ve oradaki çocuklara paketlerini ulaştırır. İşler kontrolden çıktığında bir robota <u>dönüşür</u> ve sorunları çözer.	

8. Adım: Kim, Kendini, Neye Dönüştürmüştü?

Aşağıda yer alan kutucuklarda istenen öğeleri örnekteki gibi doldurunuz.

Eylemi yapan (Özne): Benjamin Tennyson	Eylemden etkilenen (nesne): kendini	Cümle başı eylem (yüklem): dönüştürebilir
--	--	--

Örnek: Benjamin Tennyson; kolundaki saati kullanarak **kendini** on farklı uzaylıya **dönüştürebilir.**

Eylemi yapan (Özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
----------------------	-----------------------------	----------------------------

1. Cybertron gezegeninde yaşayan; kendilerini arabaya, gemiye ya da uçağa dönüştürebilirler.

Eylemi yapan (Özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
----------------------	-----------------------------	----------------------------

2. Kendi yaptığı bir bombaya maruz kalan adlı
kahraman sinirlendiği zaman kendini vasıl tenkte bir varatağa dönüştürebilir

Eylemi yapan (Özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlenin başı eylem (yüklem):
----------------------	-----------------------------	-------------------------------

3. Aslında genç güzel bir köylü kızı olan, babasının intikamını almak için kendini bir eşkıyaya dönüştürür.

Eylemi yapan (Özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlenin başı eylem (yüklem):
----------------------	-----------------------------	-------------------------------

4. Prenses....., güneş battığı zaman kendini yeşil bir deve dönüştürür.

Eylemi yapan (Özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlenin başı eylem (yüklem):
----------------------	-----------------------------	-------------------------------

5. Bir hava kargo şirketinde bir kurye uçak olarak çalışan, sorunlar içinden çıkılmaz bir hal aldığı anda kendini robota dönüştürür.

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Yukarıdaki cümlelerde eylemi yapan kişi ya da varlıklar ile yapılan eylemden etkilenenler aynı kişi ya da varlıklar mıdır? Bir örnekle açıklayınız.

.....

.....

- ✓ Bu cümlelerde “eylemi yapan (özne) = eylemden etkilenen (nesne)” diyebilir miyiz? Bir örnekle açıklayınız.

.....

.....

- ✓ Yukarıdaki cümlelerde eylemden etkilenen öge olan nesne hangi sözcük ile yazıda gösterilmiştir?

.....

Etkinlik 2: Dönüslü Türkü Dinleyelim mi?

Söz ve müziği ünlü ozan Neşet ERTAŞ'a ait türküyü dinlerken boşlukları doldurun ve ardından türküyle ilgili soruları cevaplayın.



Karadır bu bahtım kara, sözüm kâr etmiyor yâre;
Yaktın yüreğimi narâ; eyvah, eyvah, eyvah ey...

..... ettim, buldum;
Gül gibi sararıp soldum; eyvah, eyvah, eyvah ey...

Bilmez yâr, gönlümden bilmez; akar gözyaşlarım, dinmez...
Bir kere yüzüme gülmez; eyvah, eyvah, eyvah ey...

..... ettim, buldum;
Gül gibi sararıp soldum; eyvah, eyvah, eyvah ey...

Söylerim sözüm almıyor, o yâr yüzüme gülmüyor;
Garip gönlümü bilmiyor; eyvah, eyvah, eyvah ey...

..... ettim, buldum;
Gül gibi sararıp soldum; eyvah, eyvah, eyvah ey...

..... ettim, buldum;
Gül gibi sararıp soldum; eyvah, eyvah, eyvah ey...

Neşet ERTAŞ

Düşünelim, tartışalım!

- Bu türküde işlenen konu nedir?

.....

- Dinlediğiniz türküde “**kendim**” sözcüğü kaç defa tekrar edilmiştir?

.....

- İşlenen konuyla “**kendim**” sözcüğünün çokluğu arasında bir bağlantı var mıdır?

.....

- “**Kendim** ettim, **kendim** buldum” dizesindeki “**kendi**” sözcüğü cümleye nasıl bir anlam katmıştır? Açıklayınız.

.....

.....

- Bu etkinliğin adı neden “Etkinlik 2: Dönüslü Türkü Dinleyelim mi?” seçilmiştir? Şiirin konusundan ve **kendi** sözcüğünden hareketle açıklayabilir misiniz?

.....

.....

.....

Etkinlik 3: Kendim ettim, kendim buldum!

Aşağıdaki boşlukları “**kendi**” sözcüğüne uygun çekim ekleri (hâl veya iyelik ekleri) getirerek tamamlayınız ve daha sonra istenen bilgileri örnekteki gibi doldurunuz.

Örnek: Sporcu kendini altmış beş metre yüksekten aşağı bıraktı.		
Eylemi yapan (özne): sporcu	Eylemden etkilenen (nesne): kendini	Cümle başı eylem (yüklem): bıraktı
1. Büşra, son zamanlarda sınavlardan yüksek not alacağım diye çok yıprattı.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
2. bu kadar üzme! Her şey olacağına varır.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
3. Bir insan başarı istiyorsa önce güvenmelidir, başkalarına değil.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemin yöneldiği hedef (yer tam.):	Cümle başı eylem (yüklem):
4. Sen iyi bak, beni düşünme; su akar yolunu bulur.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemin yöneldiği hedef (yer tam.):	Cümle başı eylem (yüklem):
5. Sunucu programa başlamadan önce tanıttı.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
6. Ali Bey, bize biraz söz eder misiniz? Futbolla tanışmanız ne zaman oldu?		
Eylemi yapan (özne):	Eylemin çıkış noktası (yer tam.):	Cümle başı eylem (yüklem):
7. Bir iş adamı, iş hayatında ters giden bir şeyler olduğunda kurtarabilmelidir.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
8. Ünlü futbolcu son zamanlarda sahada oyuna veremiyor.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
9. Millî kültürünü terk eden uluslar, zamanla âdeti koparlar.		
Eylemi yapan (özne):	Eylemin çıkış noktası (yer tam.):	Cümle başı eylem (yüklem):

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Yukarıdaki cümlelerde “kendi” sözcüğünün farklı biçimlerde (kendini, kendine, kendinde vb.) bulunduğunu gördünüz. Buna göre yukarıdaki cümlelerde “kendi” sözcüğü, eylemin bildirdiği eylemi yapan özneyle aynı kişi ya da aynı varlık mıdır? Cümleleri teker teker inceleyip tartışınız.
- ✓ Örneğin, “**Sporcu kendini** altmış beş metre yüksekten aşağı bıraktı.” cümlesinde bırakma eylemini yapan ve bu durumdan etkilenen “kendi” sözcüğünün karşıladığı kişi aynı kişi midir?

Öğrenelim!

- ✓ **Dönüslü Çatı:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ✓ **Sonuç: Kendi sözcüğü,**

.....

.....

Etkinlik 4: Dönüşlü “Kendi”nin Deyim Halleri

Aşağıdaki cümlelerde verilen boşlukları tablodaki deyimlerden uygun olanıyla doldurunuz.

kendini bulmak	kendini alamamak	kendine pay çıkarmak
kendi kendini yemek	kendini tutamamak	kendini beğenmek
kendini kaptırmak	kendini ateşe atmak	kendini kaybetmek
		kendine gelmek

1. Yüzyılımızda gençler, ancak otuzlu yaşlardave kişiliklerini oturturlar.
2. Her insan yaşadığı başarısızlıklardan
3. Aradığı soruların cevaplarını bulamadıkça
4. Çocuğun arabanın önüne atladığını görünce
5. Son zamanlarda bilgisayar oyunlarına, odasından hiç çıkmıyordu.
6. Galeride o kadar güzel bir spor araba gördüm ki arabaya bakmaktan
7. Her Türk vatani için gözünün kırpmadan
8. Sen de bir Allah’ın kulusun, bu kadar
9. Filmin sonu o kadar hüznüydü ki, ağladım.
10. Sokakta uzun zamandır yatan sarhoş adam sağlık ekiplerinin yardımıyla

Düşünelim, tartışalım!

✓ “Kendi” sözcüğüyle kurulan bütün deyimlerdeki eylemi yapan ve yapılan bu eylemden etkilenen aynı kişi midir?

Örnek: Yüzyılımızda gençler ancak otuzlu yaşlarda kendilerini bulur ve kişiliklerini oturturlar.

Yukarıdaki cümlede kendini bulan ve bu eylemden etkilenen aynı kişiler midir?

Öğrenelim!

Sonuç:

.....
.....
.....
.....

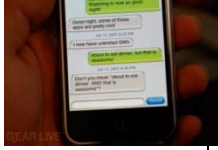
Etkinlik 5: Dönüştürme Anlamı Veren Eylemler!

Aşağıdaki tabloda verilen görsellerin ifade ettiği eylemleri ve bunlarla ilgili cümleleri inceleyiniz. Cümlelerin dönüştürme çatıda olma sebebini örnekteki gibi yazınız.

CÜMLE	GÖRSEL	DÖNÜŞTÜRME SEBEBİ
Örnek: Küçük Zeynep, annesinin makyaj malzemelerini alıp süslenmiş.		“Süslenmiş” çekimli eylemi dönüştür ; çünkü Zeynep bu eylemi hem kendisi yaptı , hem de yaptığı eylemden kendisi etkilendi .
Kendimize ve etrafımıza mis gibi kokmak istiyorsak haftada üç kez yıkanmalıyız.		
Johny Bravo; güçlü kasları, şekilli sarı saçlarıyla ve yetenekleriyle durmadan övünür.		
Küçük sevimli köpek, iki haftadır yıkanmaktan kaçtığı için sürekli kaşınıyor.		
Özellikle kış aylarında soğuktan korunmak için kalın giyinmeliyiz.		
Bebe, ağabeyi Pepe kendisini oyuna almayınca çok üzüldü.		
Genç işadamı, son yatırımında çok para kaybettiği için dövünüyordu.		
Ahmet derin bir nefes alıp duvara yaslandı.		
Gözlüklü Şirin, Şirin Baba'nın yokluğunu fırsat bilip “Şirinlerin lideri ben olmalıyım.” diye kendi kendine söyleniyordu.		
Komutanın geldiğini gören bütün askerler, sıraya girip toparlandı.		

Etkinlik 6: İşteş Çatı: İster Karşılıklı İster Birlikte Olsun Ama İnadına İşteş Olsun!

Aşağıda verilen eylemleri karşılıklı ya da birlikte yapılma durumlarına göre gruplandırınız.

				
İki arkadaş, sorunu halletmek için sabaha kadar <u>mesajlaştı.</u>	Büyük indirimi duyanlar, <u>yollara dökülmüştü.</u>	Uzman ile danışanı, bir saat boyunca <u>sohbet etti.</u>	Okuma çemberi üyeleri, sırayla <u>konusacaktı.</u>	İki küçük çocuk, bir elmayı <u>paylaşıyordu.</u>
				
Rıfat ve Ahmet Bey, bu projede <u>ortak olacak.</u>	Göçmen kuşlar, hız ve güvenlik için <u>birlikte uçar.</u>	Ceren ve yurtdışındaki arkadaşı yıllardır <u>mektuplaşıyor</u>	İki sevimli papağan, hayatı paylaşmak için <u>baş başa vermiş.</u>	Japonlar, ellerini birleştirip öne doğru eğilerek <u>selamlaşıp.</u>
				
Sunucunun şakası üzerine bütün salon <u>gülüştü.</u>	Sorunların üstesinden gelmek için herkes <u>yardımlaşmalı</u>	Atletler, dereceye girebilmek için kıyasıya <u>yarıştı.</u>	Bir grup insan, sabırsızlıkla durakta <u>bekleliyordu.</u>	Genel kurul üyeleri, şirketi kimin temsil edeceği konusunda <u>çatıştılar.</u>
				
İki lider, sık sık <u>yüz yüze baktılar</u> ve havanın yumuşadığını herkese gösterdiler.	İki genç kutup ayısı, balığı paylaşmak için <u>dövüşüyor.</u>	Kameraman ile yavru aslan, <u>göz göze geldi.</u>	Devlet başkanları, anlaşmalarını göstermek için <u>el sıkıştılar.</u>	Çocukların geleceği için bütün dünya, her şeyi bir kenara bırakıp <u>barışmalıdır.</u>
Karşılıklı Yapılan Eylemler		Birlikte Yapılan Eylemler		

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Yukarıdaki eylemlerin çoğul özne gerektirdiğini fark ettiniz mi? Örneklerle açıklayınız.

.....

.....

- ✓ Yukarıdaki eylemler, **karşılıklı** ya da **birlikte (ortaklaşa)** mi yapılmaktadır?

.....

Öğrenelim!

İşteş çatı:

.....

.....

.....

Unutmayalım:

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 7: “Birbiri, Birlikte, Beraber” Sözcükleri de Cümleye İşteşlik Katar mı, Ne Dersiniz?

Aşağıdaki boşlukları **birbiri, birlikte ve beraber** sözcüklerini çekimleyerek (hâl ekleriyle) tamamlayınız.

- ❖ Biz söz verdik, şimdi yarı yolda çekip gitmek olur mu?
- ❖ Benimle sinemaya gitmeye ne dersin?
- ❖ Emlakçı ve kiralık ev arayan müşteri selamladı.
- ❖ hareket edersek her işin üstesinden gelebiliriz.
- ❖ Ferhat ile Şirin, Sultan’ın önünde kısa bir süre baktı.
- ❖ Yeşil pantolonuyla renkli eşarby çok uymuş.
- ❖ Çiftler her zaman hareket ederse evlilik düzeni sarsılmaz.
- ❖ Anlaşamayan iki ülke diplomatik sahada sıkıştırmaya çalışıyor.
- ❖ olursak Aslan Kral’a karşı kazanma şansımız olur.
- ❖ İki forvet, kale önünde itti.
- ❖ Kavşakta iki araba çarpmış.

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ “**birbiri**” sözcüğüyle kurulan yukarıdaki cümlelerde, eylemi **karşılıklı** yapma anlamı var mıdır? Bir örnekle açıklayınız.

- ✓ “**birlikte, beraber**” sözcüğüyle kurulan yukarıdaki cümlelerde, eylemi **birlikte** yapma anlamı var mıdır? Bir örnekle açıklayınız.

- ✓ Yukarıdaki cümlelerde eylemleri gerçekleştirenler tekil mi, çoğul mu? Altını çizerek inceleyiniz.

Öğrenelim!

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 8: “Birbiri”nin Deyim Halleri

Aşağıdaki cümlelerde verilen boşlukları, tablodaki deyimlerden uygun olanıyla doldurunuz.

birbirine karışmak	birbirine düşmek	birbirinin gözünü oymak
birbirinin gözünü çıkarmak	birbirinin ağzına girmek	birbirinin yüzüne bakmak
birbirine girmek	birbirinin kuyusunu kazmak	birbirini tutmamak
		birbirini yemek

1. Gelin kaynana, yıllardır sudan sebeplerle **birbirlerinin gözünü oydu**lar.
2. Kiracı ile ev sahibi, dairenin boşaltılması konusunda
3. Yusuf’u kuyuya atınca, kardeşler bu sefer de
4. Aynı konu üzerine yazılan raporların sonuçları
5. Hakeme itiraz eden iki takımın kalecileri.....
6. Erik ağacının dalındaki kumrular;, ötüşüyorlardı.
7. Böyle küslük olmaz, yıllardır şu mahallede
8. İki boksör maçın başından sonuna kıyasıyla dövüşerek
9. Sürekli bir rekabet içinde olan iki ülke durmadan
10. Serginin açılış tablosundaki renkler bence

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ “Birbiri” sözcüğüyle ile kalıplaşarak deyim olan ifadeler eylemi **karşılıklı** yapma anlamı veriyor mu?

.....

- ✓ **Birbiri** ile oluşan deyimlerin bildirdiği eylemleri gerçekleştirenler tekil mi, çoğul mu? Altını çizerek inceleyip örnek vererek açıklayınız.

.....

Öğrenelim!

.....
.....
.....
.....

Etkinlik 9: Haydi İşteş Çatı Meydanında Güreşelim!

EBA'dan öğretmeninizle “Güreş Nasıl Oynanır? Ata Sporumuz” adlı videoyu izleyiniz. Videodan hareketle aşağıda verilen işteş çatılı eylemleri kullanarak ata sporumuz güreşle ilgili bir metin yazınız. Kullandığınız işteş çatılı eylemlerin altını çiziniz. (Verilen bütün eylemleri kullanmak zorunda değilsiniz.)

tokalaşmak, selamlaşmak,
kucaklaşmak, güreşmek, bakışmak,
uğraşmak, birbirlerine bakmak,
birbirinin sırtını yere getirmek,
birbirlerine el ense çekmek, meydana
birlikte dolaşmak



Ata Sporumuz Güreş

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 7. Beşinci Hafta Öğretim Etkinlikleri

5. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 8

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Kazanımlar: Ettirgen çatıyı kavrar. Ettirgen çatının cümleye kattığı anlam özelliklerini bilir. (Ettirgen çatılı cümlede eylemi başkasına yaptırma anlamı vardır.) (Etkinlik 1, 2, 3)

Oldurgan çatıyı kavrar. Oldurgan çatının cümleye kattığı anlam özelliklerini bilir. (Oldurgan çatılı eylemlerin yüklem olduğu cümlede, özne eylemin gerçekleşmesini sağlar ya da eylemin gerçekleşmesine neden olur.) (Etkinlik 4, 5, 6)

Kısa metinler yazar. (bilgilendirici metin) (Etkinlik 3)

Strateji, yöntem ve teknikler: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, soru-cevap tekniği, kavram haritası tekniği.

SÜRECİ

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır. Öğrencilere dağıtılır. Bu haftanın, araştırma sürecindeki son hafta olduğu söylenir.

Başlangıç: İlk olarak öğrencilerin derse ilgisini çekmek için onlardan “Ben Yapmam, Yaptırırım!” adlı birinci etkinlikteki görselleri incelemeleri istenir, ardından öğrenciler yaptıran ve yapan ilişkisine göre resimleri eşleştirirler.

Ana Etkinlikler:

Öğrencilerle beraber etkinliğin “Kim, Kime, Neyi Yaptırmış?” adlı ikinci adımına geçilir. Bu adımda öğrenciler yönergede istenen bilgileri doldururlar.

Daha sonra “Her İşimi Başkasına Yaptırmaya Bayılırım!” başlıklı 2. Etkinlik yapılır. “Düşünelim, tartışalım!” kısmı tartışma yöntemiyle yapılır. Böylece, ettirgen çatıdaki **eylemi başkasına yaptırma** anlamı sezdirilir. Gönüllü öğrencilere ettirgen çatının tanımı yaptırılır. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa ettirgen çatının tanımı öğretmen rehberliğinde yazdırılır.

Öğrenelim!

Ettirgen Çatı: Ettirgen çatıda, eylemi başkasına yaptırma anlamı vardır; çünkü eylemi yaptıran özne ve eylemi yapan özne vardır.

Ardından “Teknolojik Aletlere Neler Yaptırıyoruz?” başlıklı 3. Etkinlik tabloda verilen kelimelerden hareketle yaptırılır. Gönüllü öğrencilere yazdıkları okutulur.

“Annem Sayesinde Büyük Adam Olurum!” başlıklı 4. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler, etkinliğin birinci adımında görseli ve görsel çevresindeki eylemleri incelerler. Gönüllü öğrenciler, annelerin bebekleri için neler yaptıklarını söylerler. İkinci adımda, öğrenciler “Anneler Sayesinde” başlıklı yazıdaki boşlukları anlama uygun eylemlerle doldururlar. Yazının tamamı gönüllü birkaç öğrenciye okutturulur. Bu sayede öğrenciler, metnin bütünündeki anlama erişebilirler.

Etkinliğin “Kim, Neyi Sağlamış?” adlı üçüncü adımında öğrenciler, yönergeye göre istenen bilgileri kutucuklara yazarlar.

“Düşünelim, tartışalım!” kısmı tartışma yöntemine uygun bir şekilde öğrencilerle yapılır. Böylece, oldurgan çatıdaki **eylemin gerçekleşmesini sağlama** anlamı sezdirilir. Gönüllü öğrencilere oldurgan çatının tanımı yaptırılır. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa oldurgan çatının tanımı öğretmen rehberliğinde yazdırılır.

Öğrenelim!

Oldurgan Çatı: Oldurgan çatılı eylemlerin yüklem olduğu cümlede, özne eylemin gerçekleşmesini sağlar.

“Şeker Hastalığı (Diyabet) Nelere Neden Olur!” başlıklı 5. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler, etkinliğin birinci adımında şeker hastalığı ile ilgili görselleri ve görsellerin çevrelerindeki eylemleri incelerler. Gönüllü öğrenciler, şeker hastalığı belirtilerini söylerler. İkinci adımda, öğrenciler “Şeker Hastalığı Yüzünden” başlıklı yazıdaki boşlukları anlama uygun eylemlerle doldururlar. Yazının tamamı gönüllü birkaç öğrenciye okutturulur. Bu sayede öğrenciler, metnin bütünündeki anlama erişebilirler. Etkinliğin “Kim, Kime Zarar Vermiş?” adlı üçüncü adımında öğrenciler, yönergeye göre istenen bilgileri kutucuklara yazarlar.

“Düşünelim, tartışalım!” kısmı tartışma yöntemine uygun bir şekilde öğrencilerle yapılır. Böylece, oldurgan çatıdaki **eylemin gerçekleşmesine neden olma** anlamı sezdirilir. Gönüllü öğrencilere oldurgan çatının tanımı yaptırılır. Ardından “Öğrenelim!” kısmındaki boşluğa oldurgan çatının tanımı öğretmen rehberliğinde yazdırılır.

Öğrenelim!

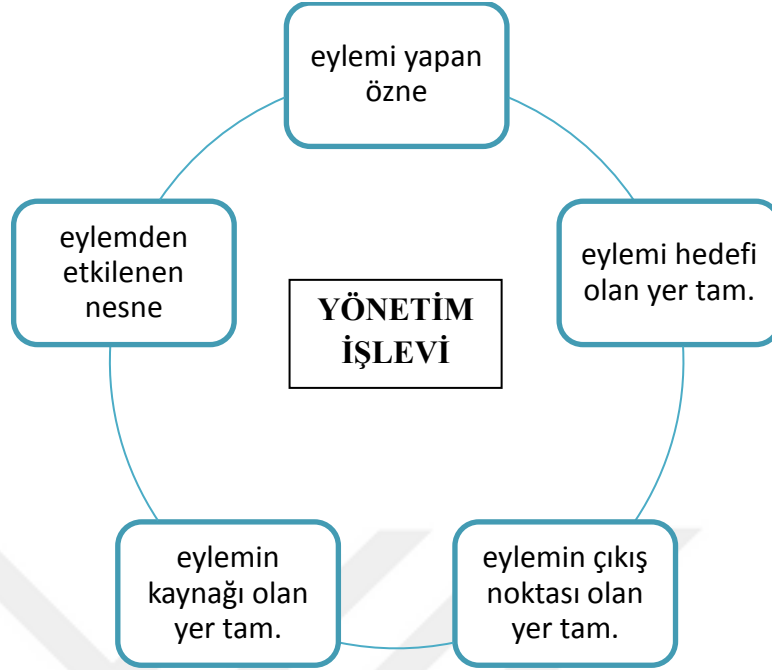
Oldurgan Çatı: Oldurgan çatılı eylemlerin yüklem olduğu cümlede, özne eylemin gerçekleşmesine neden olur.

Son olarak “Oldurgan Çatıyım: Hem Olumlu İşler Yaparım Hem Olumsuz İşlere Neden Olurum!” başlıklı 6. Etkinliğe geçilir. Öğrenciler, verilen görsellerden yararlanarak oldurgan çatılı eylemleri örnekteki gibi cümlede kullanırlar. Öğrenciler yazdıkları cümleleri anlamlarına göre (olumlu veya olumsuz) gruplandırır. Yazılan cümleler gönüllü öğrencilere okutturulur.

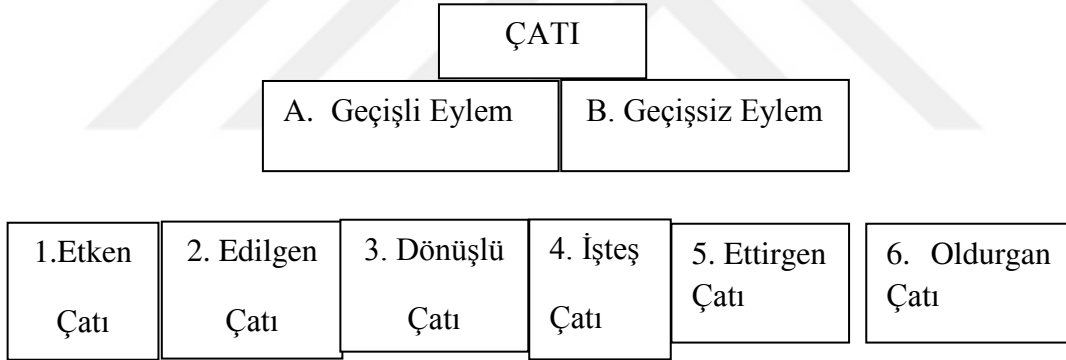
Değerlendirme: Ettirgen ve oldurgan çatının cümleye kattığı anlam özelliklerini öğretmen bir kez daha örnek olaylar üzerinden (ormana zarar veren böcekler, doğaya faydalı hayvanlar, insanların çevreye zararları, dinzorların yok oluşu vb.) tekrar edebilir. Gönüllü öğrencilere yeni örnekler için söz verebilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Bu hafta beş haftalık öğretim etkinliklerinin son haftasıdır. Öğrencilerden beş hafta boyunca gördükleri eylemin yöneticiliği, geçişli ve geçişsiz eylemler ve çatı türleri (etken, edilgen, dönüşlü, işteş, ettirgen, oldurgan) hakkında öğrendiklerini kavram haritası şeklinde yazmaları istenir. Öğrencilerin hazırladığı kavram haritası örnekleri hafta boyunca sınıf panosunda sergilenir. Aşağıda kavram haritası örnekleri verilmiştir.

Kavram Haritası Örneği 1:



Kavram Haritası Örneği 2:



Örnek: Etken çatıda eylemi yapan özne vardır. (Akşam bulaşıkları ben yıkadım.)

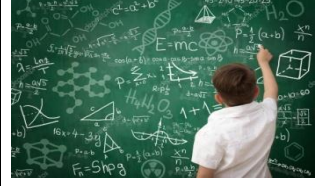
Edilgen çatı: Edilgen çatıda eylemi yapan özne yoktur. (Akşam bulaşıklar yıkanmış.)

Dönüşlü çatı:

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Ben Yapmam, Yaptırırım!

1. Adım: Aşağıdaki iki sütunda verilen resimleri örnekte olduğu gibi “yaptıran ve yapan” ilişkisine göre eşleştiriniz.

2. Adım: Kim, Kime, Neyi Yaptırmış?

Aşağıda yer alan kutucuklarda istenen öğeleri örnekteki gibi doldurunuz.

Eylemi yaptıran (özne): Ajda Pekkan	Eylemi yapan (özne): dinleyiciler	Eylemden etkilenen (nesne): konserin ilk şarkısı	Cümle başı eylem (yüklem): söyletti
---	---	--	--

Örnek: Süper Star Ajda Pekkan, dinleyicilerine konserin ilk şarkısını söyledi.

Eylemi yaptıran (özne):	Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem
----------------------------	-------------------------	--------------------------------	------------------

1. Kaptan-ı Derya Barbaros Hayrettin Paşa, leventlerine kürekleri çekirtti.

Eylemi yaptıran (özne):	Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
----------------------------	-------------------------	--------------------------------	----------------------------

2. Teknik Direktör Fatih Terim, milli takım futbolcularına dört saat boyunca idman yaptırdı.

Eylemi yaptıran (özne):	Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem
----------------------------	-------------------------	--------------------------------	------------------

3. Narkotik polisi, koku eğitimi almış köpeğe uyuşturucuyu bulması için arabayı arattı.

Eylemi yaptıran (özne):	Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem (yüklem):
----------------------------	-------------------------	--------------------------------	----------------------------

4. Bakıcı, Alzheimer hastası yaşlı kadına çorbasını yavaşça içirdi.

Eylemi yaptıran (özne):	Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem
----------------------------	-------------------------	--------------------------------	------------------

5. Kanuni Sultan Süleyman, vezirlerine eyaletlerden gelen vergileri toplattı.

Eylemi yaptıran (özne):	Eylemi yapan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümle başı eylem
----------------------------	-------------------------	--------------------------------	------------------

6. Öğretmen, gönüllü bir öğrenciye tahtaya yazdırdığı matematik problemini çözdürdü.

Etkinlik 2: Her İşimi Başkasına Yaptırmaya Bayılırım!

Aşağıda verilen cümlelerle resimleri eşleştiriniz. Ardından “Düşünelim, tartışalım!” kısmındaki soruları öğretmeninizle birlikte yapınız.

1	I	Hafta sonu annem bana bütün evi <u>temizletti.</u>
2		Dedektifler, ne yapıp edip genç adama suçlarını <u>itiraf ettirdiler.</u>
3		Genç bakıcı, bebeğin öğle yemeğini kendi elleriyle <u>yedirdi.</u>
4		Seyirciden tezahürat yükselince sunucu, yarışmacıya aynı türküyü bir kez daha <u>söyletti.</u>
5		Valizleri taşıyamayacağımızı anlayınca terminaldeki görevliye para verip eşyalarımızı otobüse kadar <u>tasıttık.</u>
6		Küçük çocuk, sıcağın bunalan yaralı güvercine elleriyle su <u>içirdi.</u>
7		Babam, fırtınada zarar gören evin çatısını Nazmi Usta'ya <u>yaptırdı.</u>
8		Bu büyüklükteki bir daireyi kaç paraya <u>boyatabiliriz?</u>
9		Günümüzde köylü, şehirli fark etmeden herkes çamaşırı tam otomatik makinelere <u>yıkattıyor.</u>
10		Belediye, bu mahalledeki kaçak yapıları ihaleyle seçtiği bir şirkete <u>yıkttırıyor.</u>

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Yukarıdaki cümlelerin **eylemi yaptıran öznelerini** sırasıyla söyleyiniz.
- ✓ Yukarıdaki cümlelerde eylemi yaptıran öznelerin eylemdeki işi kime ya da neye yaptırdığını (**eylemi yapan özne**) belirleyiniz.
- ✓ Yukarıdaki bütün cümlelerde **bir işi başkasına yaptırma anlamı** var mıdır? Tartışınız.

Öğrenelim!

Ettirgen Çatı:

.....
.....
.....

Etkinlik 3: Teknolojik Aletlere Neler Yaptırıyoruz!

Aşağıda verilen kelime ve kavramlardan yararlanarak teknolojik ürünlerle hayatımızda meydana gelen değişiklikleri **ettirgen çatıda** yazınız. (Siz de tabloya başka sözcükler ekleyebilirsiniz.)

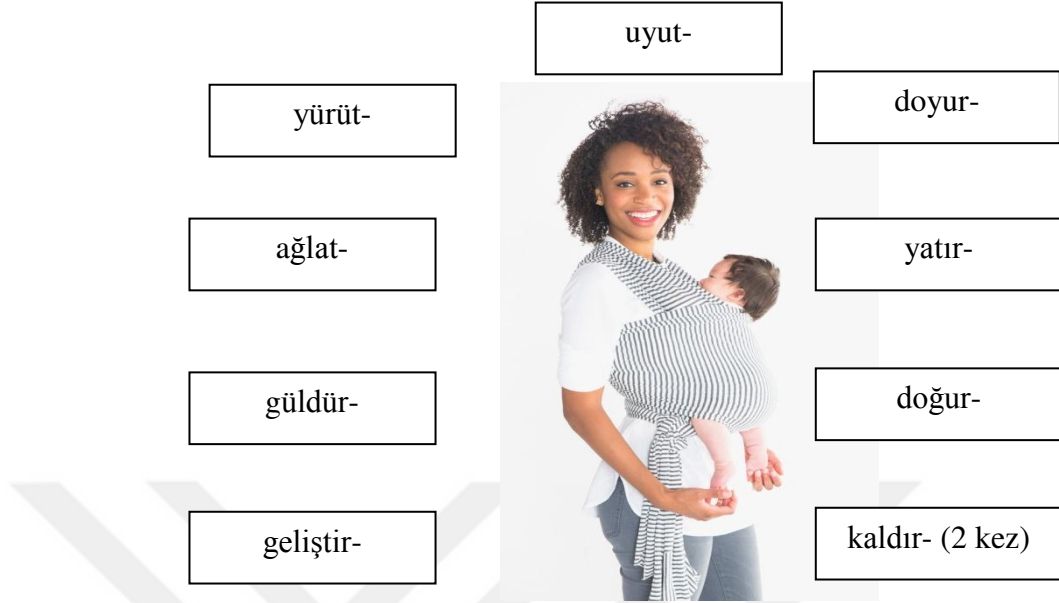


bulaşık, çamaşır, süpürge, kahve yapma, aydınlatma, elektrik, ısınma, kombi, doğalgaz, buzdolabı, fırın, telefon...

Teknolojiden Önce	Teknolojiden Sonra
Eskiden bulaşıklarımızı elde yıkıyorduk.	Günümüzde insanlar, bulaşıklarını <u>bulaşık makinesine yıkatıyor.</u>

Etkinlik 4: Annem Sayesinde Büyük Adam Olurum!

1. Adım: Aşağıdaki görseli ve görsel çevresindeki eylemleri inceleyerek bir annenin bebeği için neler yaptığını inceleyiniz.



2. Adım: Aşağıda verilen boşluklara bir annenin bebeği için yaptıklarını anlatan eylemleri yazınız.

ANNELER SAYESİNDE

Anneler bebekleri için ne mi yapar? Bir annenin bebeği için yapmayacağı şey yoktur. **Anne** bebeğinin sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmesi için **onu** dokuz ay kadar karnında taşıdıktan sonra bin bir güçlükle Dünyaya getirdiği bebeğinimamak için kendi sütüyle kendisi uyumama pahasına yavrusunuUzun ve uykusuz gecelerde bebeğinin karnını doyurmak için onu, tekrar beşiğine Annesinin yaptığı şirinlikler, ceeler bebeği kahkahalarla Bir yaşına yaklaştığında annesi bebeğini destekleyerek onu Düştüğünde onu her defasında Anne bebeğini daima destekler ve onu fiziksel ve ruhsal olarak

3. Adım: Kim, Neyi Sağlamış?

Aşağıda yer alan kutucuklarda istenen öğeleri örnekteki gibi doldurunuz. Ardından “Düşünelim, tartışalım!” kısmındaki soruları öğretmeninizle birlikte yapınız.

Eylemin gerçekleşmesini sağlayan (özne): anne	Eylemden etkilenen (nesne): bebek	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
---	-----------------------------------	---------------------------------

Örnek: Anne, dokuz ay boyunca bebeğini karnında taşıdıktan sonra **bebeğini doğurur.**

Eylemin gerçekleşmesini sağlayan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
--	-----------------------------	---------------------------------

1. Bebeği her ağladığında yanına koşan anne, onun her ihtiyacını karşıladığı için onu ağlatmaz.

Eylemin gerçekleşmesini sağlayan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
--	-----------------------------	---------------------------------

2. Anne, doğduğu günden itibaren bebeğini sütüyle doyurur.

Eylemin gerçekleşmesini sağlayan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
--	-----------------------------	---------------------------------

3. Büyümesi için bebeğin beslenmesi kadar uyuması da çok önemli olduğu için anne, bebeğini düzenli olarak uyutur.

Eylemin gerçekleşmesini sağlayan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
--	-----------------------------	---------------------------------

4. Anne, yaptığı şirinlikler ve çıkardığı seslerle bebeğini güldürür.

Eylemin gerçekleşmesini sağlayan (özne):	Eylemden etkilenen (nesne):	Cümlelerin başı eylem (yüklem):
--	-----------------------------	---------------------------------

5. Geceleri bebeğini doyuran anne, onu tekrar yatırır.

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Yukarıdaki cümlelerde eylemin gerçekleşmesini sağlayan özne olan **anne** bebeğin doğma, uyuma, doyma, gülme vb. ihtiyaçlarını sağlamakta mıdır? Tartışınız.

- ✓ Bu cümlelere göre bir annenin bebeği üzerindeki olumlu etkileri nelerdir?

Öğrenelim!

Oldurgan Çatı:

.....

Etkinlik 5: Şeker Hastalığı (Diyabet) Nelere Neden Olur?

1. Adım: Aşağıdaki görseli ve görsel çevresindeki eylemleri inceleyerek şeker hastalığının belirtilerini inceleyiniz.

ıdrara çıkart-		susat-
kurut-		
kaşındır-		zayıflat- (2 kez)
karnı ağrı-		sinirlendir-

2. Adım: Aşağıda verilen boşlukları şeker hastalığının belirtileri olan eylemlerle doldurunuz.

ŞEKER HASTALIĞI YÜZÜNDEN

Diyabet, toplumda daha çok şeker hastalığı olarak bilinir. Diyabet ya da şeker hastası olup olmadığınızı kesin olarak öğrenebilmek için bir doktora gitmelisiniz ve kan şeker değerinize baktırmalısınız. Ancak öncesinde yaşadığınız bazı belirtiler size hastalığınız konusunda ipucu verecektir. Şeker hastalığı; hastayı sürekli, sık sık Su kaybeden hastanın bedenindeki tüm dokularda su kaybı olduğu için hastalık, hastanın cildini kuruyan cildi Göz merceği de su kaybeder ve bunun sonucunda hastalık görmeyi Hastalık özellikle çocuk hastaların, mide bulantısı yapar ve kusmalara neden olur. Hastalık, gün içerisinde bol bol su içen hastayı Ancak bu zayıflama, normal değildir; çünkü hasta yağlarını değil, kaslarını kaybeder. Bedenindeki bu değişikliklerden hastanın ruhsal durumu da etkilenir, bu durum hastayı Bu belirtilerin bir veya birkaçı sizde de varsa geç olmadan mutlaka doktora gitmeli ve gerekli testleri yaptırmalısınız.

3. Adım: Kim, Kime Zarar Vermiş?

Aşağıda yer alan kutucuklarda istenen öğeleri örnekteki gibi doldurunuz. Ardından “Düşünelim, tartışalım!” kısmındaki soruları öğretmeninizle birlikte yapınız.

Eylemin gerçekleşmesine neden olan (özne): şeker hastalığı

Eylemden etkilenen (nesne): hasta

Cümlelerin başı eylem (yüklem): susatır

Örnek: Şeker hastalığı, hastayı sürekli susatır.

Eylemin gerçekleşmesine neden olan (özne):

Eylemden etkilenen (nesne):

Cümlelerin başı eylem (yüklem):

1. Hastalık, sürekli su içen hastayı sık sık idrara çıkartır.

Eylemin gerçekleşmesine neden olan (özne):

Eylemden etkilenen (nesne):

Cümlelerin başı eylem (yüklem):

2. Hastalık, hastada su kaybına neden olduğu için hastanın cildini kurutur.

Eylemin gerçekleşmesine neden olan (özne):

Eylemden etkilenen (nesne):

Cümlelerin başı eylem (yüklem):

3. Hastalık, cildi kuruttuğu için hastanın cildini kaşındırır.

Eylemin gerçekleşmesine neden olan (özne):

Eylemden etkilenen (nesne):

Cümlelerin başı eylem (yüklem):

4. Hastalık, su tüketimini artırdığı için hastayı zayıflatır.

Eylemin gerçekleşmesine neden olan (özne):

Eylemden etkilenen (nesne):

Cümlelerin başı eylem (yüklem):

5. Hastalık, göz merceğinde de su kaybına neden olduğu için hastanın görmesini zayıflatır.

Düşünelim, tartışalım!

- ✓ Yukarıdaki cümlelerde eylemin gerçekleşmesine neden olan özne olan **şeker hastalığı** bir hastanın susamasına, sık idrara çıkmasına, cildinin kurumasına, kaşınmasına, zayıflamasına vb. neden olmakta mıdır? Tartışınız.
- ✓ Bu cümlelere göre şeker hastalığının hasta üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir?

Öğrenelim!

Oldurgan Çatı:

.....

Etkinlik 6: Oldurgan Çatıyım: Hem Olumlu İşler Yaparım Hem Olumsuz İşlere Neden Olurum!

Aşağıda verilen sütunlardaki eylem ve görsellerden hareketle örnekteki gibi **oldurgan çatıda** cümleler kurunuz. Cümleleri, oldurgan çatının cümleye kattığı bir şeyi sağlama ya da bir şeye neden olma anlamına göre gruplandırınız.

1. ulaştırmak		Teknoloji bu kadar gelişmeden önce güvercinler , insanların mesajlarını hızlı bir şekilde başka insanlara ulaştırmıştır . (sağlamak anlamı)
2. pişirmek		
3. elinden kaçırmak		
4. üşütmek		
5. eskitmek		
6. sıcaklığı artırmak		
7. sarartmak		
8. terletmek		
9. söndürmek		
10. ağartmak		
11. batırmak		

Olumlu anlam taşıyanlar (sağlama anlamı): 1,

Olumsuz anlam taşıyanlar (neden olma anlamı):

EK 8. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, araştırma kapsamında bu hafta yapılan uygulama ile ilgili görüşme soruları bulunmaktadır. Bu soruların amacı, araştırma sürecinde Türkçe derslerinde yapılan çalışmalarla ilgili sizin düşüncelerinizi ortaya çıkarmaktır. Görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Araştırma sonuçları yazılırken sizin isminiz ve bilgileriniz kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz katkı ve soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Seher ÇİÇEK
Türkçe Öğretmeni

- 1- Araştırmanın haftası Türkçe dersinde kullanılan etkinlikleri nasıl buldun?
- 2- Bu hafta Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerin 8. sınıf seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musun?
- 3- Bu hafta yapılan etkinliklere yeterince katılabildiğini düşünüyor musun? Hangi etkinliklere daha çok katılabildin? Katılamadığını düşünüyorsan sence sebebi ne olabilir?
- 4- Bugünkü etkinliklerden en çok hangisi/hangileri ilginizi çekti? Neden?
- 5- Bugünkü etkinliklerden ilginizi çekmeyen oldu mu? Neden?
- 6- Bu etkinliklerin diğer Türkçe derslerindeki etkinliklerden farklı olduğunu düşünüyor musun? Farklı olduğunu düşünüyorsan ne gibi farklılıklar olduğunu açıklar mısın?
- 7- Bu haftaki Türkçe dersinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığını düşünüyor musun? Bu yöntem ve tekniklerden memnun kaldın mı? Memnun kalmadıysan nedenini söyler misin?
- 8- Araştırmanın haftasındaki Türkçe derslerinde sınıfta olumlu veya olumsuz durumlar yaşandı mı? Varsa bunlar nelerdi?

EK 9. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, araştırma kapsamında yapılan uygulama ile ilgili görüşme soruları bulunmaktadır. Bu soruların amacı, araştırma sürecinde Türkçe derslerinde yapılan çalışmalarla ilgili sizin düşüncelerinizi ortaya çıkarmaktır. Görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Araştırma sonuçları yazılırken sizin isminiz ve bilgileriniz kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz katkı ve soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Seher ÇİÇEK
Türkçe Öğretmeni

- 1- Araştırma boyunca Türkçe dersinde kullanılan etkinlikleri nasıl buldunuz?
- 2- Beş hafta boyunca Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerin 8. sınıf seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
- 3- Öğrencilerinizin yapılan etkinliklere yeterince katılabildiğini düşünüyor musunuz? Hangi etkinliklere daha çok katılabildiler? Katılamadığını düşünüyorsanız sizce sebebi ne olabilir?
- 4- Hazırlanan etkinliklerin dört temel beceri ile ilişkilendirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5- Hazırlanan etkinlikler öğrencilerinizin ilgisini çekti mi? En çok hangi etkinlikler (dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri) ilgilerini çekti, örnek verebilir misiniz? Neden?
- 6- Hazırlanan etkinliklerden (dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinlikleri) öğrencilerinizin ilgisini çekmeyen oldu mu? Örnek verebilir misiniz? Neden?
- 7- Bu etkinliklerin diğer Türkçe derslerindeki etkinliklerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Farklı olduğunu düşünüyorsanız ne gibi farklılıklar olduğunu açıklar mısınız?
- 8- Türkçe dersinde çatı konusunun öğretimi için hazırlanan beş haftalık öğretim etkinliklerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığını düşünüyor

musunuz? Bu yöntem ve tekniklerden memnun kaldınız mı? Memnun kalmadıysanız nedenini söyler misiniz?

9- Öğretim etkinliklerinde konunun öğretiminde kullanılan sezdirme yöntemini sınıfta uygulamakta zorluk çektiniz mi? Sezdirme yönteminin kullanılmasının olumlu veya olumsuz yönlerini açıklar mısınız?

10- Öğretim etkinliklerinde kullanılan dili (etkinlik yönergesi, ders planı vb.) nasıl buldunuz?

11- Araştırma boyunca Türkçe derslerinde sınıfınızda olumlu veya olumsuz durumlar yaşandı mı? Varsa bunlar nelerdi?

12- Süreç boyunca yaptığınız gözlemlere dayanarak bu araştırma için sizin bir öneriniz var mı?

EK 10. Yapılandırılmış Gözlem Formu

Yapılandırılmış Gözlem Formu

Tarih:
Saat:
Öğretmen:
Ders:
Uygulama okulu, şubesi:
Uygulama haftası:
Gözlem konusu: Öğretim Etkinliklerinin Uygulanışı
Gözlemci: Seher ÇİÇEK (Araştırma yürütücüsü)

- ✓ Fiziksel ortamın tanımı (öğrenci sayısı, kız-erkek öğrenci sayısı, sınıf yoklaması, oturma düzeni, akıllı tahta vb.)
- ✓ Sosyal ortamın tanımı (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi, sınıf hâkimiyeti, gürültü durumu, öğrencilerin derse ilgisi ve derse hazırbulunuşluluğu vb.)
- ✓ Dersin işlenme sürecinde gözlenecek boyutlar:
 - Konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunma
 - Sezdirme yöntemini kullanma
 - Farklı yöntem ve teknikleri kullanma
 - Öğretim etkinliklerinin ilgi çekicilik durumu
 - Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygunluk durumu
 - Öğrencilerin katılım durumu
 - Kazanımlara uygun ders işleme
 - Araştırma sırasında sınıfta yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar

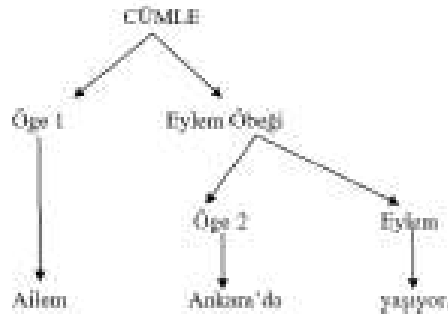
EK 11. Kazanım Değerlendirme Testi

1. "Memur Bey sorunu çözdü." cümlesinde çözmek eyleminin zorunlu öge sayısı iki tane (memur bey ve sorunu ögeleri). "Sorun çözüldü." cümlesinde çözülmek eyleminin zorunlu öge sayısı birdir (sorun ögesi). "Memur Bey sorunu sekretere çözdürdü." cümlesinde çözdürmek eyleminin zorunlu öge sayısı üçtür (Memur Bey, sorunu ve sekretere ögeleri). Bu durumu sebebi eylemin cümledeki diğer ögeler üzerinde kurduğu yönüştür; çünkü bir cümlemin başı olan yükleme görevindeki eylem cümlede yer alacak zorunlu ögeleri, bunların cümleye giriş çıkışlarını düzenleyen bir yönetici konumundadır. Cümlemin zorunlu ögeleri; eylemi yapan şey, eylemden edilenen neşe (okulu); eylemin hedefini (okula), yerini (okulda) ve çıkış noktasını (okuldan) belirten yer tanılayıcı olabilir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili eylemlerden hangini daha az zorunlu öge ister?

- A) Askerler kuleyi yıkı.
B) Komutan askerlere kuleyi yıkırdı.
C) Kule askerlere yıkıldı.
D) Şehrin girişindeki kule yıkıldı.

2. Aşağıda 2 tane zorunlu ögesi olan bir eylemin aşağıdaki gösterimi verilmiştir. Örneğin, yazmak eyleminin zorunlu öge sayısı ikidir, bunlar eylemi yapan şey ve eylemin yerini belirten yer tanılayıcıdır. "Aliem Ankara'da yapıyor." cümlesinde Aliem ögesi 1'e, Ankara'da yer tanılayıcı öge 2'ye ve yapıyor yükleme eylemi bölünmesi yazılacaktır.



Buna göre bu aşağıdaki altı çizili eylemlerden hangisine altı olamaz?

- A) Ali Bey, en son durumda kalma.
B) Birinci öğrenciler merkezi umuma okutkandı.
C) Samancı bir izleyiciye gür göktü.
D) Bekçi, kırık bir iskanlesinin üzerine çöktürdü.

3. Zorunlu olarak eylemden edilenen neşe ögesini isteyen eylemler geçişli; istenmeyen eylemler ise geçişli eylemlerdir. Örneğin, dilmek eylemi, eylemden edilenen neşe ögesini (dikilen şey) istediği için geçişli bir eylemdir. Koymak eylemi ise eylemden edilenen neşe ögesini istemediği için geçişsiz bir eylemdir.



ge-

gi-

ko-



var-

hapır-

göl-

Buna göre aşağıda verilen eylemlerden hangiler eylemden edilenen öge olan neşeyi ister?

- A) var-, hapır-, gül-
B) var-, ye-, gül-
C) ye-, gir-, koyma-
D) ye-, var-, koyma-

- 4.

gal-	al-
bak-	bağla-
düym-	ya-
scr-	dur-
yürü-	göster-

Yukarıda tabloda verilen altı eylemlerden kaç eylemden edilenen öge olan neşeyi alabilir, yani geçişlidir?

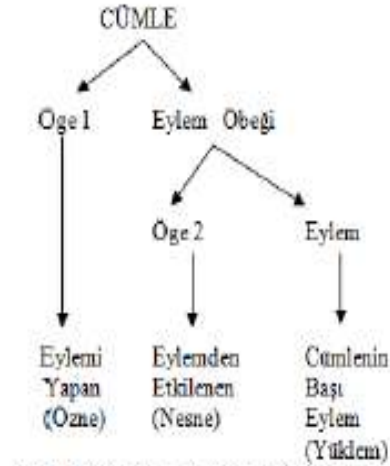
- A) 4 B) 5
C) 6 D) 7

5. Zorunlu olarak eylemden etkilenen nesne ögesini isteyen eylemler geçişli; istemeyen eylemler ise geçişsiz eylemlerdir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde "dolaşmak" eylemi geçişlidir?

- A) Akşam olmadan şehrin önemli yerlerini dolaştık.
B) Bu ikinci yoldan giderseniz çok dolaşırız.
C) Kardeşlerin damarlarında aynı kan dolaşıyor.
D) Küçük kızın saçları bakımsızlıktan birbirine dolaşmış.

6. Aşağıda geçişli eylemlerin yüklem olduğu cümlelerin ağaç şema gösterimi verilmiştir.



Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi bu ağaç şemada gösterilemez?

- A) Barbaros adlı gemi, farklı kültürlerle aityükler tasıyordu.
B) Gemi, uğradığı limanlardaki tüccar yüklerini alıyordu.
C) Sıcak denizlerde yol alan gemi, dairesel bir rota izliyordu.
D) Yavuz adlı gemi, rotası dâhilindeki çeşitli limanlara uğruyordu.

7. Bir işin anlatıldığı metinlerde geçişli eylemler daha sık kullanılır. Aşağıdaki seçeneklerde bir uçurtmanın yapımı, bir gardırobun kurulum aşamaları anlatılmış; bir yemek tarifi verilmiş ve bir yol tarifi yapılmıştır.

Buna göre hangi metinde geçişli eylemler kullanılmamıştır?

- A) Alınazık yemeği için gerekli malzemeleri saydım. Şimdi ilk olarak tavaya yağ döküyoruz ve ardından doğradığımız soğanları güzelce kavuruyoruz. Soğanlar pembeleşince tuz ve karabiberi ekliyoruz.
B) Buradan AVM'ye gitmek için ikinci sokaktan sağa dönün. Yol ayrımındaki ışıklara gelince sağa dönün. Yaklaşık elli metre gidin. Buna sağınızda kalacaktır.
C) Gardırobun doğru bir şekilde kurmak için ilk önce kılavuzu dikkatlice inceleyin. Daha sonra bir numaralı parça ile 2 numaralı parçayı çapraz olacak şekilde birleştirin. 4 numaralı parçayı yere koyun.
D) Uçurtmayı yapmak için önce iki çıtayı çapraz şekilde tutturun. Sonra üçüncü çıtayı yaptığınız çapraz birleşimin üstüne koyun. Daha sonra bunları güzelce bağlayın.

8. Aşağıda verilen atasözleri incelendiğinde eylemden etkilenen öge olan nesneyi alanlara 3, nesne alamayanlara 1 puan verilecektir.

- I. Bal tutan, parmağını yalar.
II. Davulun sesi uzaktan hoş gelir.
III. El, elin eşeğini türkü çağırarak arar.
IV. İyilik eden, iyilik bulur.
V. Körle yatan, şaşkalkar.

Buna göre bütün cümleleri nesnenin varlığına göre doğru tespit eden bir öğrenci toplam kaç puan alır?

- A) 7
B) 9
C) 11
D) 13

9. "Askerler kuleyi yıktı." cümlesi etken çatıdadır; çünkü eylemi yapan özne (askerler) ögesine yer verilmiştir. "Kule yıkıldı." cümlesi edilgen çatıdadır; çünkü bu cümlede eylemden etkilenen öge (kule) özne konumuna yerleştirilmiştir.

Bu açıklamaya göre aşağıdaki numaralı cümlelerde verilen boşluklara hangi çatıda yüklemeler getirilmelidir?

- (I) Gözlüğü çoğu zaman yalnızca aydın keşişler ve yazarlar (bilirdi/bilinirdi)
 (II) Gözlük, bir bakıma kültürlü ve entelektüel olmanın bir göstergesi (sayardı/sayılırdı)
 (III) Bu yüzden birçok kültürsüz cahil soyhu da cebinde gözlük (taşırdu/taşınırdı)
 (IV) Bu moda uyan soylular, gözlük ustalarından olabildiğince büyük ve gösterişli gözlükler yapmalarını (istiyorlardı/isteniyordu).

- A) etken/edilgen/etken/edilgen
 B) edilgen/etken/etken/etken
 C) etken/edilgen/etken/ etken
 D) etken/edilgen/edilgen/etken

NOT: 10 ve 11. soruları aşağıdaki görsellere göre yapınız.

10.



Aşağıda verilen seçeneklerdeki levha çiftlerinden hangilerinde eylemi yapan özneler bellidir?

- A) I ve II
 B) II ve IV
 C) III ve IV
 D) V ve VI

11.

- "Siparişler verildi." cümlesi edilgen çatıdadır; çünkü bu cümlede eylemden etkilenen öge (sipariş) özne konumuna yerleştirilmiştir. Böylece, bu cümlede eylemden etkilenen öge olan nesne ön plana çıkarılmıştır.

Buna göre yukarıdaki levhalardan hangileri edilgen çatıdadır?

- A) I, II ve III
 B) I, III ve V
 C) III, IV ve V
 D) IV, V ve VI

12. Etken çatıda eylemi yapan özneye yer verilir, eylemi yapan özne bellidir. Edilgen çatıda ise bilinmediği ya da söylenmek istenmediği için eylemi yapan özneye yer verilmez.

Bu açıklamaya göre; "Kitabı....." cümlesindeki boşluk hangi seçenekte tamamlanırsa cümle, edilgen çatıda olur?

- A) bir gün önce sınıfta bulundu.
 B) dün kapalı çarşıda kaybetti.
 C) sahaftan on liraya satın aldı.
 D) tam üç ay sonra iade etti.

13. Eylemlerin aldığı çatı eklerini fiilimsiler (eylemsiler) de alabilir. "Dünyanın yuvarlak olduğunu keşfeden Piri Reis, bir de harita çizmiştir." cümlesindeki altı çizili fiilimsi etken çatıdadır; çünkü keşfetme eylemini yapan özne (Piri Reis) bellidir. "Bebeklik çağında keşfedilen bir gezegen heyecan yarattı." cümlesindeki altı çizili fiilimsi ise edilgen çatıdadır; çünkü eylemi yapan özne (gezegeni keşfeden kişi) bilinmemektedir.

Buna göre aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili eylemsilerden hangisi edilgen çatılıdır?

- A) Bu yöredeki "banduma" denilen yemeği çok beğendim.
B) Hayat yaşadığımız güzel anların toplamından ibarettir.
C) Korsanlar gemiyi yakalamak için küreklere sarılmıştı.
D) Kuyumcunun icat ettiği tartı büyük kolaylık sağlıyordu.

15. İşteş çatılı bir cümlede eylemi karşılıklı ya da birlikte yapma anlamı vardır.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi işteş çatılı değildir?

- A) Çocukluğumda arkadaşlarla bütün gün saklambaç oynardık.
B) İki kardeş sabah erkenden beraber tarlaya gittiler.
C) Uzun zamandır göremediğim evladımı çok özledim.
D) Oyuncular maç bitiminde birbirini tebrik etti.

TÜRKÇE

14. Edilgen çatılı bir cümlede; bilinmediği ya da söylenmek istenmediği için eylemi yapan özneye yer verilmez.

Bu açıklamaya göre aşağıdaki haber metinlerinden hangisi edilgen çatıda yazılmamıştır?

- A) Bugün 13.30 civarında Beyoğlu Gümüş Sokak'taki özel bir banka silah zoruyla soyuldu.
B) Dün Hatay'da 22.30 civarında evinin önünden kaçırılan küçük Ayşe, bugün bulundu.
C) Geçen akşam Düzce'de çalıştığı binanın üçüncü katından düşen işçi, bugün hastaneden taburcu oldu.
D) İki gün önce "Kastamonu Okuyor" projesi kapsamında merkezdeki dört ortaokulda kitap dağıtımı yapıldı.

16. (I) Güney Kore ile Kuzey Kore uzun zamandır savaşıyor. (II) Her iki ülke de sudan sebeplerle her zaman birbirine çatıyor. (III) Bu ülkeler silahlanma konusunda birbirini yarışıyor. (IV) 2018'de Birleşmiş Milletlerin araya girmesiyle ülkeler arasındaki ilişkiler artış gösterdi. (V) Fakat Güney Kore'de yaşanan siyasi problemler nedeniyle görüşmeler tekrar kesildi.

İşteş çatılı bir cümlede eylemi karşılıklı ya da birlikte yapma anlamı vardır. Buna göre yukarıdaki cümlelerin hangileri işteş çatılı değildir?

- A) I ve III
B) II ve IV
C) II ve V
D) IV ve V

17. Aşağıdaki soruların cevabı birer kelime olarak bulmacaya soldan sağa yerleştirildiğinde "e" sütununda (yukarıdan aşağıya doğru) sırasıyla hangi harfler bulunur?

1. "Ali ile Ayşe birbirlerine mektup gönderdi" cümlesindeki altı çizili söz öbeğinin aynı anlama gelen eylem biçimi.....mak
2. "Bütün sınıf bu şakaya birlikte güldü" cümlesindeki altı çizili söz öbeğinin aynı anlama gelen eylem biçimi.....mek
3. "Sel felaketinden kaçıp kurtulanlar köy meydanında çaresizce bekliyorlardı" cümlesinde altı çizili işteş çatılı yüklemde eylemi..... (birlikte/karşılıklı) yapma anlamı vardır.
4. "bakış-, ağlaş-, konuş-" gibi işteş çatıdaki eylemleri..... (tekil/çoğul) özneler yapar.

	a	b	c	d	e	f	g	h	ı	j	k	l
1										M	A	K
2						M	E	K				
3												
4												

- A) U, Ş, İ, L B) U, Ş, İ, L
C) U, E, İ, L D) U, E, İ, L

18. Dönüşlü çatıdaki bir cümlede özne hem eylemi yapan hem de yaptığı bu eylemden etkilenen öge durumundadır, yani cümledeki eylemi yapan da eylemden etkilenen de aynı kişi ya da aynı varlıktır.



Küçük köpek kaşınıyor.

I



Kübra, yarışma için şiir yazdı.

II



Tekir temizlenmek için yalandı.

III



Ali bu habere çok sevindi.

IV

Buna göre yukarıdaki cümlelerden hangisi dönüşlü çatıda değildir?

- A) I B) II
C) III D) IV

TÜRKÇE

19. "Ayşe Hanım son zamanlarda kendini çok üzdü." cümlesinde kendini sözcüğü Ayşe Hanım'ı temsil etmektedir. Bir cümlede bulunan "kendi" sözcüğü hem eylemi yapan özneyi hem de eylemden etkilenen ögeyi temsil ediyorsa bu cümle dönüşlü çatıdadır.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi dönüşlü çatıda değildir?

- A) Aradan geçen bunca zamandan sonra kendimi sizden biri sayıyorum.
B) Heyecandan tansiyonum düşünce kendimden geçmişim.
C) Maddi sorunlar yaşadığım için uzun zamandır işlerime kendimi veremiyorum.
D) Yılbaşı akşamı kendisini çarşıda telaşlı bir hâlde gördüm.

20. Dönüşlü çatıdaki bir cümlede özne hem eylemi yapan hem de yaptığı bu eylemden etkilenen öge durumundadır.

(I) Baharın gelişiyle beraber sıcaklıklar da artmaya başladı. (II) Sıcaklığı gören meyve ağaçları birer birer filizlendi. (III) İlk olarak erik ve badem ağaçları çiçeklendi. (IV) Mesire alanlarını her zaman olduğu gibi piknikçiler doldurdu. (V) Sıcaklığı gören çocuklar kendilerini parklara bahçelere attı.

Buna göre yukarıdaki cümlelerden hangileri dönüşlü çatıda değildir?

- A) I ve II B) I ve IV
C) II ve III D) IV ve V

22. Ali Amca: "Osman Usta, Muhsin Bey'in evini iyi bir fiyata boyadı."

Bakkal Selim: "Öyle mi? Demek Muhsin Bey evini iyi bir fiyata Osman Usta'ya boyattı."

Yukarıda verilen diyalogdaki yaptırın ve yapan ilişkisi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde vardır?

- A) İlk çağ uygarlıklarından Fenikeliler, bilinen ilk deniz fenerini yapmışlardır.
B) İkinci Abdülhamit, Haydarpaşa Tren Garı'nı iki Alman mimara yaptırmıştır.
C) Leonardo Da Vinci, Mona Lisa tablosunu 16. yüzyılda yapmıştır.
D) Paraşütle ilk atlayış, bundan yaklaşık iki yüzyıl önce Paris'te yapılmıştır.

TÜRKÇE

21. Ettirgen çatılı eylemlerde eylemi başkasına yaptırmaya anlamı vardır. Örneğin: "Hasan soruyu öğretmenine çözdürdü." cümlesindeki "çözdürdü" eylemi ettirgen çatıdadır; çünkü Hasan soruyu çözme eylemini öğretmenine yaptırmaktadır.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi ettirgen çatıdadır?

- A) Anne çocuğuna süt içirdi.
B) Çocuk sütünü içip erkenden yatı.
C) Her gün bir bardak süt içmeliyiz.
D) Herkes süt içmeyi sevmez.

23. Ettirgen çatılı eylemlerin yüklem olduğu cümlelerde eylemi başkasına yaptırmaya anlamı vardır.

Buna göre aşağıdaki tabloda yer alan bilgilerden hareketle ettirgen çatılı bir cümle yazacak olsanız cümleleriniz nasıl olurdu?

Eylemi Yaptırın	Yapılan Eylem	Eylemi Yapan	Amaç
Fatih Sultan Mehmet	Rumeli Hisarı'nı inşa etmek	Mimar başı	İstanbul'u fethetmek

- A) Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u fethetmek için mimar başına Rumeli Hisarı'nı inşa ettirdi.
B) Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u fethetmek için Rumeli Hisarı'nı inşa etti.
C) Mimar başı, Fatih Sultan Mehmet'in emriyle Rumeli Hisarı'nı inşa etti.
D) Rumeli Hisarı, Fatih Sultan Mehmet'in emriyle inşa edildi.

24. "Çiçek, güneş yüzünden soldu." ve "Güneş, çiçeği soldurdu." cümleleri anlam bakımından birbirine denktir. Eyleme sebep olan "güneş" sözcüğü ikinci cümlede özne konumuna yerleştirilerek cümleoldurmuş çabılı olmuştur.

Aşağıdakilerden hangisi bu duruma örnektir?

- A) Çocuğun yüzündeki sivilceler nihayet sönmüş.
B) Kadının öfkesi bir yaz fırtınası gibi birden söndü.
C) Memurlar, yoldaki bütün ışıkları söndürdüler.
D) Penceremden görünen yıldız bir yanıp bir söniyordu.

26. "Çocuğun yaşama sevinci, annesinin ilgisiyle artıyordu." cümlesi ile "Annesinin ilgisi, çocuğun yaşama sevincini artırıyordu." cümlesi anlam bakımından birbirine denktir. Eylemin gerçekleşmesini sağlayan "annesinin ilgisi" söz öbeği ikinci cümlede özne konumuna yerleştirilerek cümle oldurcan çatılı olmuştur.

Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi oldurgan çatıdadır?

- A) Çamaşır suyu sadece beyazlarda kullanılır.
B) Çamaşır suyuyla sık sık temas etmek ellere zarar verebilir.
C) Çamaşır suyu üreticileri kokusuz ürün için uğraşıyor.
D) Çamaşır suyu, dantelleri iyice beyazlatmış.

25. "Acımasız zaman, saçını sakalını ağarttı." cümlesinde "acımasız zaman" öznesi eylemin gerçekleşmesine neden olduğu için cümle oldurgançtıdır.

Buna göre aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Bu cümlede "ağarma" eyleminden etkilenen "saç ve sakal"dır.
B) Bu cümlede ağarma eylemine neden olan "zaman"dır.
C) Bu cümledeki ağarma eyleminin gerçekleşmesinde "zamanın" etkisi yoktur.
D) Bu cümle "Saçım sakalım, zaman yüzünden ağardı." cümlesi ile anlam bakımından aynıdır.

FORM NO:ÖRİSTENİN TAYINININ (ÖLÇÜLÜK)

ZIPGRADE.COM

- 1 A B C D 17 A B C D
2 A B C D 18 A B C D
3 A B C D 19 A B C D
4 A B C D 20 A B C D
5 A B C D 21 A B C D
6 A B C D 22 A B C D
7 A B C D 23 A B C D
8 A B C D 24 A B C D
9 A B C D 25 A B C D
10 A B C D 26 A B C D
11 A B C D 27 A B C D
12 A B C D 28 A B C D
13 A B C D 29 A B C D
14 A B C D 30 A B C D
15 A B C D 31 A B C D
16 A B C D 32 A B C D

10.10

SINAV BİTTİ. CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ.

BasanTestuCK (1706)

КОТЛАМАНЛИКТИ КИРСЕН КАЙСИ ИЛ УПАВУ?

Seher ÇİÇEK
Türkçe Öğretmeni

EK 12. 2019 Yılı Şubat Ayı Öğretmen Görüşme Formu

Ortaokul Öğretmeni Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Çatı konusunun öğretimi ile ilgili bir araştırma için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu yüzden aşağıdaki soruları cevaplamak için zaman ayırmanızı rica ediyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Seher ÇİÇEK
Türkçe Öğretmeni

Branş:

Meslekteki yılınız:

Cinsiyet:

Öğrenim durumunuz: (....) Lisans (.....) Yüksek lisans

(.....) Doktora

Görev yaptığınız okul:

E posta:

Telefon nu:

1. Bildiğiniz gibi 2018 Türkçe Öğretim Programında çatı ile ilgili olarak “T.8.4.20 Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. (Kavramsal tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.)” denmektedir. Buna göre 8. sınıfta derslerinizde hangi çatıları işliyorsunuz? İşaretleyiniz.

Öznesine göre		Nesnesine göre	
Etken		Geçişli	
Edilgen		Geçişsiz	
Dönüşlü		Ettirgen	
İşteş		Oldurgan	

2. Yukarıda işaretlediğiniz çatı çeşitlerini işlerken neleri ölçüt alıyorsunuz?
() Derste kullandığım kitaba göre (Lütfen kitabın yayınevini yazınız.)
() MEB’in yayımladığı örnek sorulara göre
() Yardımcı kaynaklara (konu anlatımlı kitaplar, soru bankaları vb.) göre
() Lisansta aldığım eğitimde öğrendiğim bilgilere göre
() Diğer
3. Fiilde çatı konusunu öğretmek için ders kitabındaki çatı ile ilgili bilgilerin ve etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi yazınız.
4. Çatı konusu için yıllık planda ayrılan süre yeterli mi? Sizce bu konu için ne kadar zaman gerekir? (kaç ders saati)
5. Öğrencileriniz çatı konusunu anlamakta zorlanıyor mu? Özellikle hangi çatılarda zorluk yaşıyorlar?

Lise Öğretmeni Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Çatı konusunun öğretimi ile ilgili bir araştırma için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu yüzden aşağıdaki soruları cevaplamak için zaman ayırmanızı rica ediyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Seher ÇİÇEK
Türkçe Öğretmeni

1. Branş:
2. Meslekteki yılınız:
3. Cinsiyet:
4. Öğrenim durumunuz: (....) Lisans (.....) Yüksek lisans
(.....) Doktora
5. Görev yaptığınız okul:
6. E posta: Telefon nu:

1. Bildiğiniz gibi 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9-12.sınıflar) Öğretim Programında (2018, 15); "Ünite Süre ve İçerikleri" başlıklı tabloda belirtilen dil bilgisi konuları, işlenen metin veya metnin uygun bölümü/bölümleri üzerinde gösterilir, konu anlatımına girilmez ancak hatırlatma amaçlı kısa açıklamalar yapılabilir.” denmektedir. Buna göre çatı ile ilgili olarak metinlerden hareketle 10. sınıfta derste hangi çatılardan bahsediyorsunuz? İşaretleyiniz.

Öznesine göre	Nesnesine göre
Etken	Geçişli
Edilgen	Geçişsiz
Dönüşlü	Ettirgen
İşteş	Oldurgan

2. Yukarıda işaretlediğiniz çatı çeşitlerini işlerken neleri ölçüt alıyorsunuz?
() Deste kullandığım kitaba göre (Lütfen kitabın yayınevini yazınız.)
() MEB’in yayımladığı örnek sorulara göre
() Yardımcı kaynaklara (konu anlatımlı kitaplar, soru bankaları vb.) göre
() Lisansta aldığınız eğitimde öğrendiğiniz bilgilere göre
() Diğer:
3. Öğrencilerin “Fiilde çatı” konusunu kavramaları için ders kitabındaki çatı ile ilgili bilgilerin ve etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi açıklayınız.
4. Çatı konusu için yıllık planda ayrılan süre yeterli mi? Sizce bu konu için ne kadar zaman gerekir? (kaç ders saati)
5. Öğrencileriniz çatı konusunu anlamada zorlanıyor mu? Özellikle hangi çatılarda zorluk yaşıyorlar?

EK 13. Uygulama Fotoğrafları

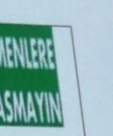
3. HAFTA

8

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 5: Etken ve Edilgen Tabelalar Her Yerde!

Aşağıda verilen uyarı levhalarından etken çatıda olanlar 3-puan, edilgen çatıda olanlar ise 1 puandır. Buna göre tabelalara puan verin. Unutmayın, toplam puan 44 olacaktır.

				
A	B	C	D	E
Puan: 3	Puan: 1	Puan: 3	Puan: 1	Puan: 3
				
F	G	H	I	K
Puan: 1	Puan: 3	Puan: 1	Puan: 3	Puan: 1
				
L	M	N	O	P
Puan: 3	Puan: 3	Puan: 1	Puan: 3	Puan: 3
				
P	S	T	U	V
Puan: 1	Puan: 3	Puan: 1	Puan: 3	Puan: 3

Etken çatıdaki tabelaların altındaki harfler: ACEGTLMOP

Edilgen çatıdaki tabelaların altındaki harfler: SUV BDEFKVNPT

Düşünelim, tartışalım!

5

- Bu türküde işlenen konu nedir?

Pismanlık

- Dinlediğiniz türküde “kendim” sözcüğü kaç defa tekrar edilmiştir?

Sevda defa tekrar edilmiştir.

- İşlenen konuyla “kendim” sözcüğünün çokluğu arasında bir bağlantı var mıdır?

Kendi yaptığı bir şeyin kendinin pişman olmasında bağlantı vardır.

- “Kendim ettim, kendim buldum; kendim ettim, kendim buldum” dizesindeki “kendi” sözcüğü cümleye nasıl bir anlam katmıştır? Açıklayınız.

İşi yapan ve işten etkilenenin ayağı
kendi olduğunu belirtmiştir.

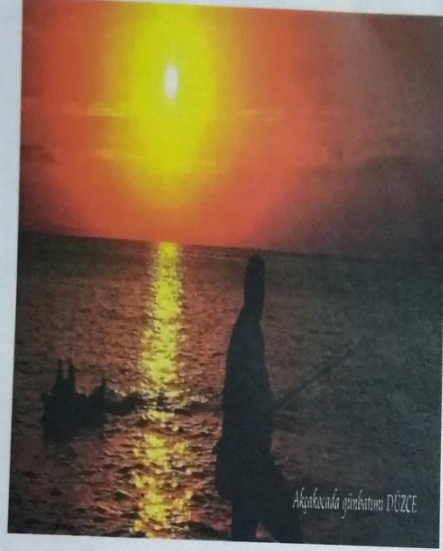
- Bu etkinliğin adı neden “Etkinlik 2: Dönüştü Türkü Dinleyelim mi?” seçilmiştir? Şiirin konusundan ve kendi sözcüğünden hareketle açıklayabilir misiniz?

Özne ve nesne yine kendine dönüyor
bu yüzden dönüştü türkü denir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 8: Bir Betimleme Yapmaya Ne Dersiniz?

Düzce iline ait görselleri aşağıda verilen eylemleri kullanarak betimleyiniz. Betimlemeniz bittikten sonra geçişsiz eylemlerin altını çiziniz.



Akşamında güzellik DÜZCE

-batmak, dalgalanmak, dönmek,
-görünmek, hayran olmak,
-bulutlanmak vb.

Okun okun okun...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...



Güzelde
Şelalesi/Düzce

akmak, sararmak, dökmek,
-dinlenmek, yürümek, inmek,
-bulunmak, çıkmak vb.

Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...
Siyahı dalgalan...

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 7: Edilgen Çatıda Son Dakika Haberleri!

Aşağıda verilen bilgilerle edilgen çatıdaki cümlelerin ağırlıkta olduğu bir haber metni yazınız.

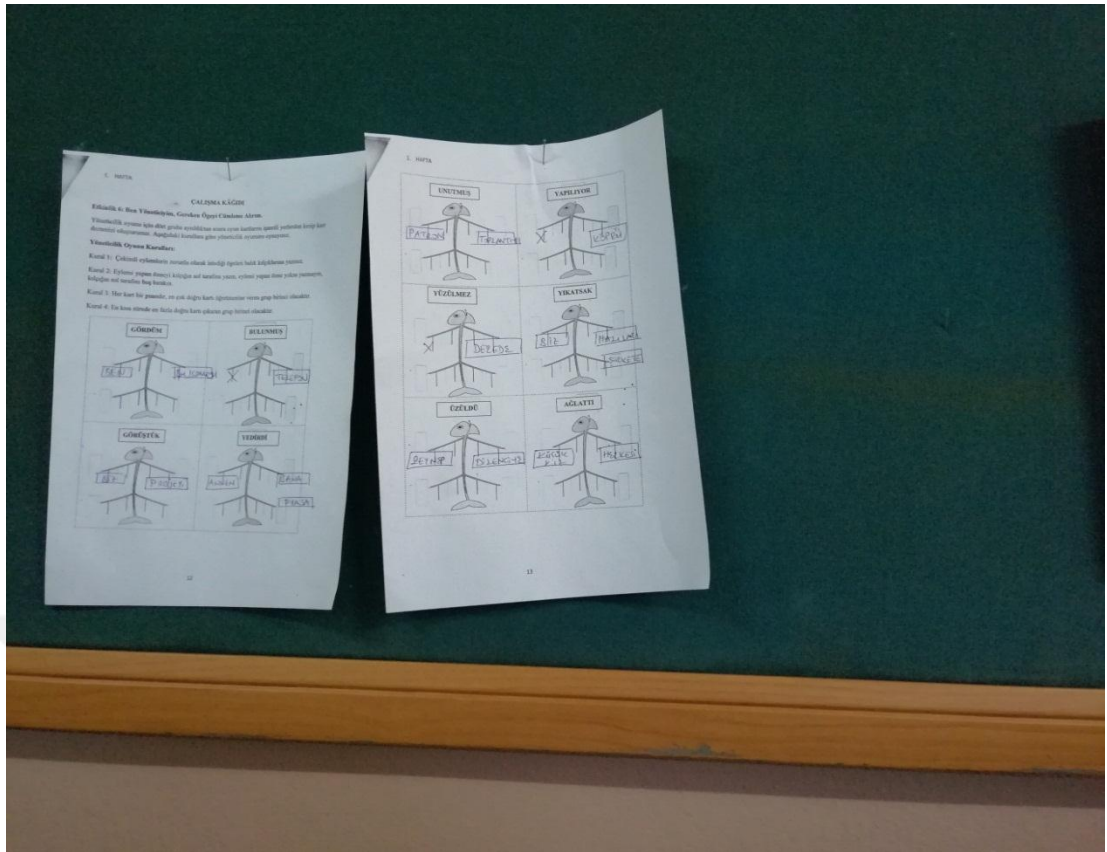
Olay: Yakınlardaki bankayı soymak amacıyla bir tünel kazılması, tünelin fark edilmesi

Yer: ABD, Florida eyaleti

Zaman: 2019 Ocak ayı

ESRARENGİZ TÜNEL

2019 Ocak ayında ABD, Florida eyaletinde esrarengiz bir tünel bulundu. Herkesin dikkatini çeken bu esrarengiz tünelin yakınlardaki bir bankayı soymak için kazıldığı fark edildi. Polise haber verildi. Polis olay yerine geldi. Hem polis hem de banka tarafından güvenlik önlemleri alındı. Bir daha böyle bir olay yaşanmaması için çalışmalara başlandı.



ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 9: Haydi İşteş Çatı Meydanında Güreşelim!

EBA'dan öğretmeninizle "Güreş Nasıl Oynanır? Ata Sporumuz" adlı videoyu izleyiniz. Videodan hareketle aşağıda verilen işteş çatılı eylemleri kullanarak ata sporumuz güreşle ilgili bir metin yazınız. (Verilen bütün eylemleri kullanmak zorunda değilsiniz.)

tokalaşmak, selamlaşmak / kucaklaşmak,
güreşmek, bakışmak, uğraşmak,
birbirlerine bakmak, birbirinin sırtını
yere getirmek, birbirlerine el ense
çekmek, meydana birlikte dolaşmak



Ata Sporumuz Güreş

..... Rakipler..... selamlaşır..... ta-
balanır. Oyun..... başladı.....
tan..... sonra..... bakışır..... ve..... bir bir-
lerine..... el..... ense..... sekerler.....
Mücadele..... bu..... şekilde..... başlamış
olur. Sonra..... rakipler..... bir bi-
rinin..... sırtını..... yere..... getir-
mek..... için..... yarışır. Bütün.....
tün..... oyun..... boyunca..... böy-
le..... uğraşırlar. Karşı..... tarafı.....
kucaklamak..... ve..... bakışmak.....
iki..... taraf..... içinde..... avantaj-
dır. Mağup..... ve..... galip..... mey-
danda..... birlikte..... dolaşarak.....
oyun..... alanından..... çıkarlar..... ve.....
böylelikle..... oyun..... sona..... erer.

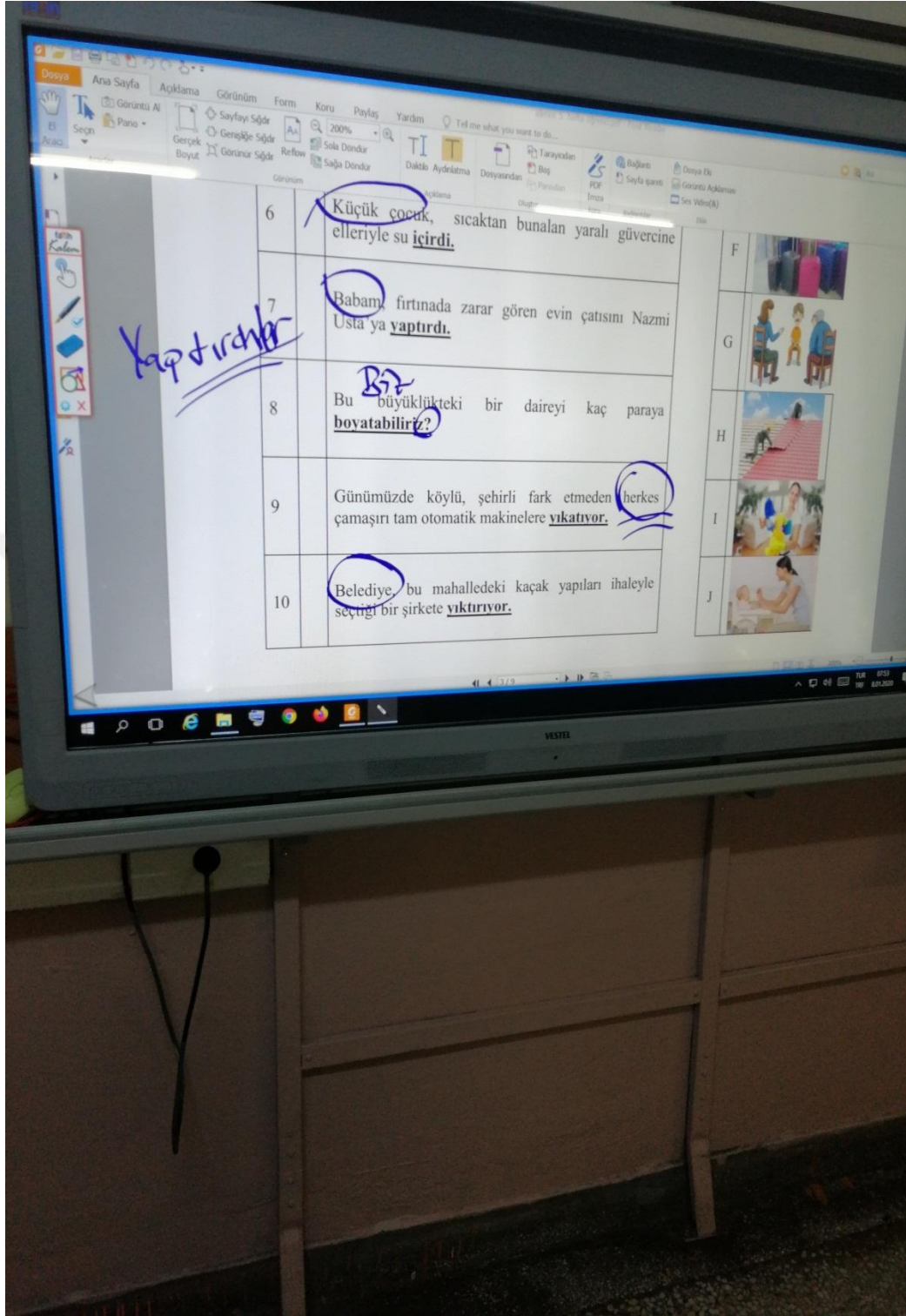
ÇALIŞMA KÂĞIDI

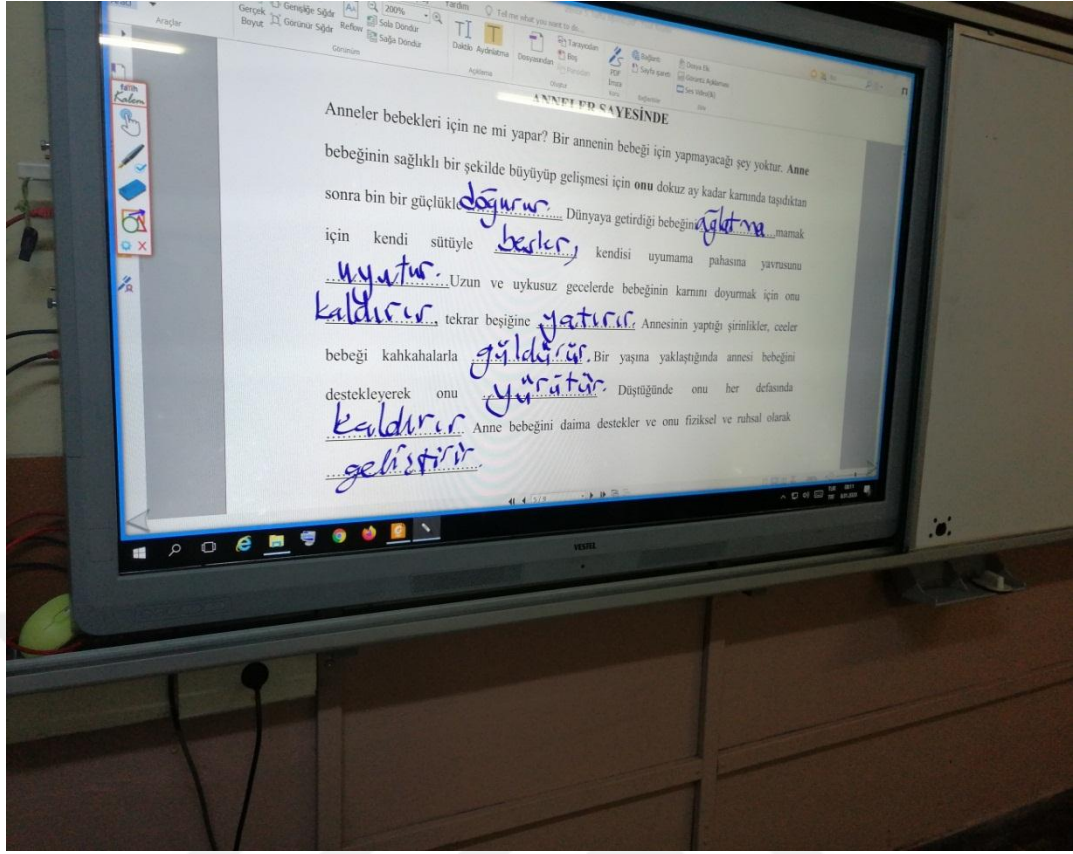
Etkinlik 2: Her İşimi Başkasına Yaptırmaya Bayılırım!

Aşağıda verilen cümlelerle resimleri eşleştiriniz. Ardından "Düşünelim, tartışalım!" kısmındaki soruları öğretmeninizle birlikte yapınız.

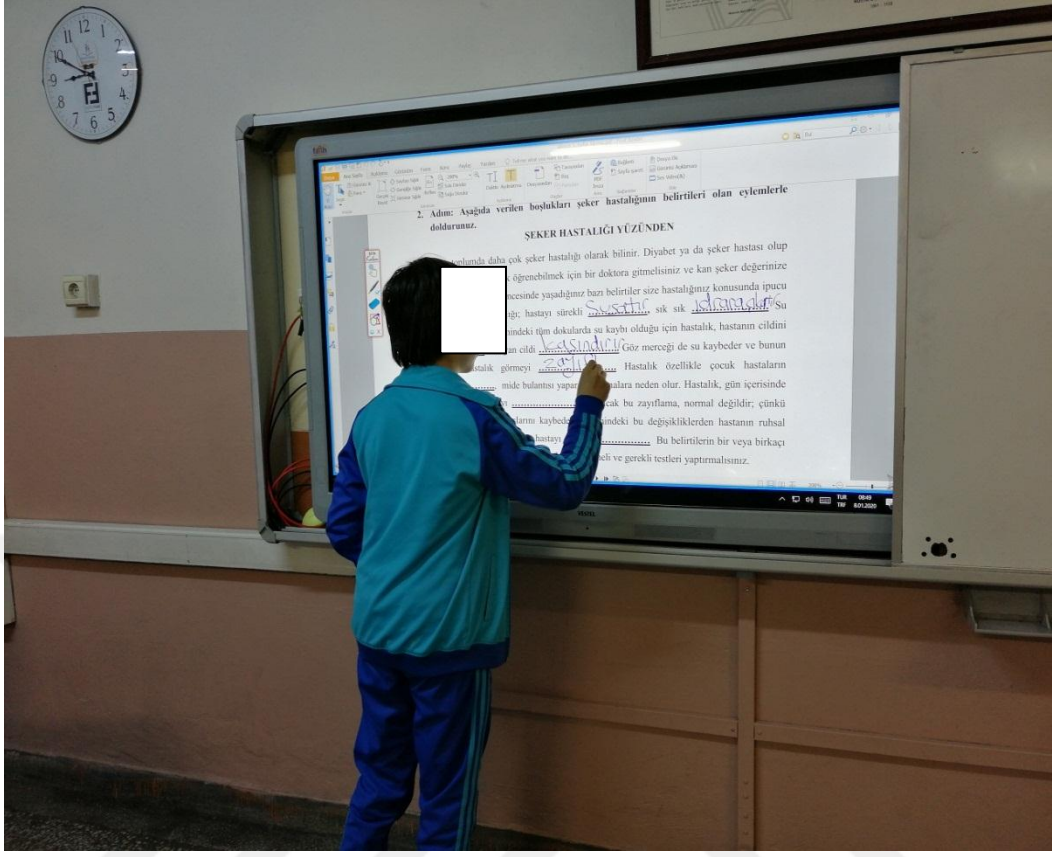
1	I	Hafta sonu annem bana bütün evi <u>temizletti</u> .
2	G	Dedektifler, ne yapıp edip genç adama suçlarını <u>itiraf ettirdiler</u> .
3	J	Genç bakıcı, <u>bebeğin</u> öğle yemeğini kendi elleriyle <u>vedirdi</u> .
4	C	Seyirciden tezahürat yükselince sunucu, yarışmacıya aynı türküyü bir kez daha <u>söyledi</u> .
5	F	Valizleri taşıyamayacağımızı anlayınca terminaldeki görevliye para verip eşyalarımızı otobüse kadar <u>tasıttık</u> .
6	D	Küçük çocuk, sıcağın bunalan yaralı <u>güvercine</u> elleriyle su <u>icirdi</u> .
7	H	Babam, fırtınada zarar gören evin çatısını Nazmi Usta'ya <u>yaptırdı</u> .
8	B	Bu büyüklükteki bir daireyi kaç paraya <u>bovatabiliriz?</u>
9	E	Günümüzde köylü, şehirli fark etmeden herkes çamaşırını tam otomatik makinelere <u>yıkattırıyor</u> .
10	A	Belediye, bu mahalledeki kaçak yapıları ihaleyle seçtiği bir şirkete <u>yıkattırıyor</u> .











Etkinlik 6: Oldurgan Çatıym: Hem Olumlu İşler Yaparım Hem Olumsuz İşlere Neden Olurum!

Aşağıda verilen sütunlardaki eylem ve görsellerden hareketle örnekteki gibi **oldurgan çatıda** cümleler kurunuz. Cümleleri, oldurgan çatının cümleye kattığı bir şeyi sağlama ya da bir şeye neden olma anlamına göre gruplandırınız.

1. ulaştırmak		Teknoloji bu kadar gelişmeden önce güvercinler , insanların mesajlarını hızlı bir şekilde başka insanlara ulaştırmıştır . (sağlamak anlamı)
2. pişirmek		Elindeki kabak patates patates pişirdi . (sağlamak anlamı)
3. elinden kaçırmak		Tilla, hızlı kosa topu elinden kaçırdı . (neden olma)
4. üşütmek		Dışarı çıkarken soğuğa maruz kalırsa . (neden olma)
5. eskitmek		Cat gezdirdi için yaş aldığı ayakkabısını çok çok estirdi . (Neden oldu)
6. sıcaklığı artırmak		Kullanıldığında deodorant ve ya arabaların epizodunda çok dumanlı ekosistem bozarak sıcaklığı arttırıyor . (Neden oldu)
7. sarartmak		Gelen gelen muhtemelen serbest . (Söylenir)
8. terletmek		Futbol oyunları çok çok aynı aynı çok çok terletir . (Neden oldu)
9. söndürmek		Bizim nehirlerde yağın çok çok , yağın ittiriyor çok çok .
10. ağartmak		
11. batırmak		

Olumlu anlam taşıyanlar (sağlama anlamı): 1,

Olumsuz anlam taşıyanlar (neden olma anlamı):

EK 14. Araştırmacı Gözlem Raporları

Tablo 5.1. Çalışma grubundaki okullarla ilgili gözlem verileri

	O1	O2	O3
Ortam/mekân	Düzce il merkezinde yer alan okul çarşı içerisinde. Okul çevresinde çoğunlukla sosyo-ekonomik durumu iyi olan kişiler yaşamaktadır. Okul eski, köklü bir okuldur. Okul binası 3 katlıdır, okulun fiziki kapasitesi az olmasına rağmen öğrenci sayısı kalabalıktır. Okul sadece ortaokul olarak hizmet vermektedir. Okulda bu yüzden çift zamanlı öğretim yapılmaktadır.	Düzce il merkezinde yer alan okul çarşıya yaklaşık beş kilometre mesafededir. Okul çevresinde çoğunlukla sosyo-ekonomik durumu orta olan kişiler yaşamaktadır. Okul binası eskidir, bina iki katlıdır. Okulun fiziki kapasitesi azdır ve öğrenci sayısı da normaldir. Okul ilkököl ve ortaokul olarak hizmet vermektedir. Okulda tek zamanlı öğretim yapılmaktadır.	Düzce'nin Merkez ilçesine bağlı olan okul bir köydedir. Okul il merkezine yaklaşık on beş kilometre mesafededir. Okul çevresinde çoğunlukla sosyo-ekonomik durumu düşük olan kişiler yaşamaktadır. Yeni yapılan okul binası oldukça büyüktür ve üç katlıdır. Okulun fiziki imkânları geniştir ve öğrenci sayısı da normaldir. Okul ilkököl ve ortaokul olarak hizmet vermektedir. Okulda tek zamanlı öğretim yapılmaktadır. Taşımalı sistem vardır, öğrencilere öğle yemeği verilmektedir.
Zaman	Araştırma yapılan sınıf sabahçı grubunda olduğu için sabah ilk iki derste uygulama yapılmıştır. İlk ders sabah saat 07.20'de başlamıştır.	Sabah ilk iki derste uygulama yapılmıştır. İlk ders saat 08.45'te başlamaktadır.	Sabah ilk iki derste uygulama yapılmıştır. İlk ders saat 08.40'ta başlamaktadır.
Katılımcılar	Mevcut:37 Kız:22, Erkek:15	Mevcut:25 Kız:12, Erkek:13	Mevcut:23 Kız:12, Erkek:11
Olaylar	Öğretim etkinliklerinin uygulanışı		
Süreç	Ders planına uygun ders işleme Konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunma Sezdirme yöntemini kullanma Farklı yöntem ve teknikleri kullanma Öğretim etkinliklerinin ilgi çekicilik durumu		

	Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygunluğu Öğrencilerin katılım durumu Uygulama boyunca sınıfta yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar
--	--

Tablo 5. 2. Araştırmacı gözlemleri birinci hafta

Süreçteki gözlem temaları	1. Hafta		
	O1	O2	O3
Ders planına uygun ders işleme	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.
Konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunma	Araştırmanın ilk haftasında konunun kısmen işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür çünkü ağaç şema ile ilgili etkinlikler esnasında sadece özne, nesne gibi öge adları kullanılmış; ögeler işlevleriyle (eylemi yapan özne vb.) söylenmemiştir. Yine cümle öğelerinin çözümlenmesi esnasında öğretmen ve öğrenciler eskiden kalma bir alışkanlıkla soru sorarak çözümlleme yapmakta ve bu da öğrencileri yanıltmaktadır. “3. balık kılıcı üzerinde “Kitap okuma projesi hazırlanacaktı.” cümlesi yazılıydı. Bir öğrenci söz aldı ve “Hazırlanan ne?” diye sordu ve özne cevabını verdi. Bazı öğrenciler ise “Hayır, nesne.” diye itiraz ettiler. Bunun üzerine öğretmen “Öznenin işlevi nedir?” diye sordu. Bir öğrenci, eylemi	Araştırmanın ilk haftasında konunun kısmen işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür çünkü ağaç şema ile ilgili etkinlikler esnasında sadece özne, nesne gibi öge adları kullanılmış; ögeler işlevleriyle (eylemi yapan özne vb.) söylenmemiştir. Yine cümle öğelerinin çözümlenmesi esnasında öğretmen ve öğrenciler eskiden kalma bir alışkanlıkla soru sorarak çözümlleme yapmakta ve bu da öğrencileri yanıltmaktadır. “Etkinlik 3’e geçildi. Öğretmen yönergeyi okudu, öğrenciler ağaç şemaları	Araştırmanın ilk haftasında konunun tamamen işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür, ögeler işlevleriyle (eylemi yapan özne vb.) söylenmiştir. Yine bu okulda da cümle öğelerinin çözümlenmesi esnasında öğretmen ve öğrenciler eskiden kalma bir alışkanlıkla soru sorarak çözümlleme yapmakta ve bu da öğrencileri yanıltmaktadır. “Ak doğanın izi bulundu.” cümlesinde “ak doğanın izi” kelime grubuna özne diyenler oldu. Öğretmen, - Peki, bu cümlede ak doğanın izi eylemi yapan özne mi? diye sordu. - Hayır, dediler.

	yapan öge öznedir, dedi. Öğretmen, “kitap okuma projesi” ögesi eylemi yapan mı, yoksa yapılan mı, diye sordu. Bütün sınıf yapılan şey deyince, bu öbeğin nesne olduğu sonucuna ulaştılar.”	incelemeye başladılar. İlk şema öğretmen rehberliğinde incelendi. Öğretmen bunu açıklarken: - Kim kaptı? - Ala geyik özne, dediler. - Neyi kaptı? - Eriği nesne, dediler. Bu şekilde soru-cevaplarla öğrencilere ögeleri buldurmaya çalıştı.” Hem öğretmen hem de öğrenciler eylemlerin aldığı ögeleri özne, nesne, yer tamlayıcısı diye cevapladı.	O zaman öğretmen, - Yapılan eylemden etkilenen hangi öge? diye sordu. - Ak doğanın izi eylemden etkilenen olduğu için nesne cevabı geldi. Bu şekilde ögeler işlevleriyle sorulup çözümlendiğinde öge çözümleme işi kolaylaşmaktadır.
Sezdirmeye yöntemini kullanma	Birinci hafta öğretim etkinliklerinin işlenme sürecinde sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Birinci hafta öğretim etkinliklerinin işlenme sürecinde sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Birinci hafta öğretim etkinliklerinin işlenme sürecinde sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.
Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	Ders planında yer alan farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin birinci etkinlikteki şiiri koro okuma yaparken daha önce böyle bir tekniğe alışkın olmadıkları için zorlandıkları görülmüştür.	Ders planında yer alan farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin birinci etkinlikteki şiiri koro okumada hem uyum hem de ses yüksekliğinde	Ders planında yer alan farklı yöntem ve teknikler başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

		sıkıntı yaşadıkları gözlemlenmiştir.	
Öğretim etkinliklerinin ilgi çekicilik durumu	Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler özellikle “Etkinlik: 1 Ala Geyik Şiiri, Etkinlik: 2 İsim ve Eylem Sepeti, Ağaç Şemalara, Yönetici Balıklara, düşünelim ve tartışalım kısımlarına, Canım Ülkem Türkiye’ m etkinliğine” ilgi göstermişlerdir.	Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler özellikle Ala Geyik dinleme metnine, isim ve eylem sepeti etkinliğine, ağaç şemalara, yönetici balıklara, düşünelim ve tartışalım kısımları/tablolu etkinliğe ilgi göstermişlerdir.	Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle öğrencilerin “Ağaç Şema Gösterimleri, Etkinlik: 1 Ala Geyik Şiiri, Etkinlik: 2 İsim ve Eylem Sepeti, düşünelim ve tartışalım kısımları/tablolu etkinliğe ilgi duydukları gözlemlenmiştir.
Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	Öğrencilerin etkinlikleri yaparken zorlanmadığı görülmüştür.	Öğrencilerin etkinlikleri yaparken zorlanmadığı ancak “düşünelim, tartışalım” kısımlarına aynı ve az sayıda öğrencinin katıldığı gözlemlenmiştir.	Öğrencilerin etkinlikleri yaparken zorlanmadığı ancak “düşünelim, tartışalım” kısımlarına aynı ve az sayıda öğrencinin katıldığı gözlemlenmiştir.
Öğrencilerin katılım durumu	Etkinliklere öğrencilerin katılım seviyesinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfta özellikle öne çıkan, girişken, konuşan, soru soran öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin zaman zaman izinsiz konuşup yorum yaptığı da olmuştur. Bazı öğrencilerin ise sessiz kalmalarına rağmen	Araştırmanın ilk haftasında üç veya dört öğrenci sürekli derse katılıyor, diğer öğrenciler ise söz vermedikçe konuşmuyordu. Genel olarak öğrencilerin derste sessiz olduğu ancak bazı öğrencilerin arada sırada derste izinsiz konuştuğu	Araştırmanın ilk haftasında derse katılımın düşük düzeyde kaldığı, derse gönüllü olarak katılan öğrencilerin sayısının az ve bunların aynı öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir.

	kendilerine söz verildiğinde verdikleri cevaplarda dersi takip ettikleri anlaşılmıştır.	gözlemlenmiştir.	
Uygulama boyunca sınıfta yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar	O1’de uygulama yapılan 8. sınıf şubesinin kalabalık olduğu (37 kişi) ancak sınıfın dar olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf kalabalık olduğu için öğrencilere söz sırası seyrek gelmektedir fakat buna rağmen öğretmenin sınıf yönetiminin iyi olduğu, öğrencilerin derse karşı istekli olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen yoklamayı aldıktan sonra boyunca masaya hiç uğramamış, sıra aralarında dolaşarak dersi idare etmiştir.	Bu ilk haftada öğretmenin son derece heyecanlı ve kararsız olduğu; öğrencilerde ise özgüven eksikliği olduğu ve öğrencilerin çekingen oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle derse sık katılan öğrenciler dahi doğru bir cevap söylemeler bile ürkek ve sessiz bir şekilde söylüyorlar ya da yanlış söylediklerini düşünerek cevaplarını hemen değiştirmeye çalışıyorlardı. İki öğrenci ilk derse geç girmiştir. Öğretmen ders boyunca hiç oturmamış, sınıfı akıllı tahta önünden idare etmiş, sıraların aralarında dolaşmıştır. Dersin sorunsuz bir şekilde işlendiği görülmüştür.	Sınıf mevcudunun ideal olduğu, sınıfın mevcuda oranla geniş ve temiz olduğu gözlemlenmiştir. Ders esnasında sınıfta gürültü olmadığı, öğrencilerin söz alarak konuştuğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin heyecanlı olduğu, dersi akıllı tahta önünden yönettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders esnasında çok fazla tekrar yaptığı, öğrencilerin ön öğrenmelerini hatırlatarak kendi öğrettikleriyle bu öğretim etkinliklerini sürekli kıyasladığı, bu yüzden ders süresini verimli kullanamadığı gözlemlenmiştir.
Gözlemci özel notları	Meslekte on ikinci yılı olan öğretmenin bu sınıfı 5. sınıftan beri okuttuğu, öğretmen ile	Meslekte ilk yılı olan stajyer öğretmenin öğrencileriyle	Meslekte on üçüncü yılı olan öğretmenin bu sınıfı 6. sınıftan

	öğrenciler arasında bir güven bağı ve bağlılık oluştuğu gözlemlenmiştir.	iletişiminin iyi olduğu gözlemlenmiştir.	beri okuttuğu, öğrencilerine karşı çok kibar olduğu, öğrencilerle sıcak ve samimi bir ilişki kurduğu gözlemlenmiştir.
--	--	--	---

Tablo 5. 3. Araştırmacı gözlemleri ikinci hafta

Süreçteki gözlem temaları	2. Hafta		
	O1	O2	O3
Ders planına uygun ders işleme	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.
Konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunma	Konunun işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür. Buna rağmen ikinci haftada öğrenciler ağaç şemalarda bulunan cümleleri çözümlemeye soru sormayı kullanmışlar ve cümle öğelerinin işlevlerini kullanmadan çözümleme yapmışlardır. “Öğrenci ağaç şemadaki öğeleri bulurken kim okudu, ne okudu gibi sorular sordu.” Ancak “düşünelim, tartışalım” kısımlarında öğretmenin de yönlendirmesiyle öğeler işlevleriyle söylenmiştir.	Konu işlevsel bir yaklaşımla sunulmuştur. Ancak öğrenciler alışkın oldukları şekilde soru sorarak cümleleri çözümlemeye çalışmışlardır. “ <i>Diyaloğu okuttuktan sonra öğretmen bir öğrenciden ilk ağaç şemayı açıklamasını istedi. Ancak seçtiği öğrenci, oku- eyleminin aldığı öğeleri yine soru sorarak bulmaya çalıştı. Bunun üzerine öğretmen şu şekilde yardımcı oldu:</i> - Oku- eylemi; hangi zorunlu öğelere ihtiyaç duyuyor? - Okuma eyleminde eylemi yapan öğeye ihtiyaç var mı? - Evet.	Öğretmen konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunmuştur. Ancak cümle çözümleme soru sorarak yapıldığından, verilen cevapta işlev kontrol edilmediği için öğrencilerde özne ve nesne karışıklığının devam ettiği gözlenmiştir. “Sızmak eylemine gelince söz alan öğrenci “Ne sızar?” diye sorup geçişli cevabını verdi. Öğretmen, - Ne sızar sorusuna aldığın cevap eylemi yapan mı eylemden etkilenen mi? dedi. - Eylemi yapan diye cevap verdi. - O zaman demek ki geçişsiz, dedi

		- Peki hangi sözcük? - Bütün sınıf. - Peki, okunacak bir şeye ihtiyacımız var mı? - Evet. - Nedir o? - İstiklal Marşı 'mızı. - Peki, ağaç şemada gösterildiğine göre oku-eylemi kaç tane zorunlu öge istiyor? - 2. - Haydi, şimdi bunu boşluğa yazalım."	öğretmen. Şişmek eyleminde de aynı sorun oldu. Öğrenci ne şişer diye sorup aldığı cevaba nesne dedi."
Sezdırme yöntemini kullanma	Sezdırme yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdırme yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdırme yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.
Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.
Öğretim etkinliklerinin ilgi çekicilik durumu	Öğretim etkinliklerinin ikinci haftada öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. "Düşünelim, tartışalım kısımlarının, şarkılardaki geçişli ve geçişsiz eylemlerden oluşan Etkinlik 5'in, nesne görsellerinden	Öğretim etkinliklerinin ikinci haftada öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. "Etkinlik 2'deki Balıklar Su İçer mi? metni, Etkinlik 3: Geçişli Yönetici Eylemler!, Etkinlik 5: Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler, Etkinlik	Öğretim etkinliklerinin ikinci haftada öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle "Etkinlik 3: Geçişli Yönetici Eylemler!, Etkinlik 5: Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler, Etkinlik 6: Geçişli ve Geçişsiz Eylemler

	oluşan boşluk doldurmalı Etkinlik 3'ün daha fazla ilgi çektiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler klipleri ikinci kere dinlemek istemişler, öğretmen de izin vermiştir.	6: Geçişli ve Geçişsiz Eylemler Hangi Metinlerde Daha Çok Kullanılır?"ın öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin görsel ve müzikli etkinliklerden daha çok hoşlandığı, eğlenerek öğrendikleri gözlenmiştir.	Hangi Metinlerde Daha Çok Kullanılır? ve Düzce ile ilgili manzara resimlerinin betimlendiği Etkinlik 8" öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmiştir çünkü bu etkinlikler görsel, müzik destekli ve günlük hayatla ilişkilidir.
Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	Öğrencilerin ikinci haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, eğlendiği görülmüştür.	Öğrencilerin ikinci haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, eğlendiği görülmüştür.	Öğrencilerin ikinci haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, eğlendiği görülmüştür.
Öğrencilerin katılım durumu	Etkinliklere öğrencilerin katılımının yüksek olduğu, birinci haftaya göre katılımın arttığı da gözlemlenmiştir.	İkinci haftada derse katılım birinci haftaya oranla artmıştır. Derse gönüllü olarak katılanların sayısının arttığı, öğrencilerin dersten zevk aldıkları gözlemlenmiştir.	İkinci haftada derse katılım, birinci haftaya oranla artmıştır. Derse gönüllü olarak katılanların sayısının arttığı, özellikle erkek öğrencilerin de derse katıldığı görülmüştür.
Uygulama boyunca sınıfta yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar	İkinci haftada bütün öğrencilerin masa arkadaşıyla birlikte bir masa ileri ve yana olacak şekilde yer değiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla hatırlattığı gözlemlenmiştir. Öğretmen ikinci haftada da masasına hiç uğramayıp	Öğretmen geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla örnekler üzerinden hatırlatmıştır. İkinci haftada da genel olarak öğrencilerdeki çekingenlik ve özgüven eksikliğinin devam ettiği gözlemlenmiştir. Ancak ikinci haftada derse	Öğretmenin geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla hatırlattığı gözlemlenmiştir. Öğretmen akıllı tahta önünde dolaşarak öğrencileri yönlendirmiştir, hiç oturmamıştır.

	sürekli ayakta kalmış ve sıra aralarında dolaşmıştır.	katılımın daha fazla olduğu, dört beş öğrencinin ders sürecinde yorumlarıyla sınıfta olumlu anlamda öne çıktığı gözlemlenmiştir.	
Gözlemci özel notları	Bir öğrencinin geçişli ve geçişsiz eylemler konusunu özel bir derste öğrendiği; “onu sözcüğü getirdiğinde anlamlı, diğeri anlamsız” şeklinde sorulan soruya cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin günlük hayattan alınan kliplerin derse getirilmesinden çok memnun oldukları gözlemlenmiştir.	Bu hafta öğretmen çok hasta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin günlük hayattan alınan kliplerin derse getirilmesinden çok memnun oldukları, klipleri ikişer kere dinledikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin okuma hızlarının çok düşük olduğu da gözlemlenmiştir.	Öğrencilerin günlük hayattan alınan kliplerin derse getirilmesinden çok memnun oldukları gözlemlenmiştir. Sınıftaki dinleme ortamının, öğrenci ve öğretmen uyumunun iyi olduğu görülmüştür.

Tablo 5. 4. Araştırmacı gözlemleri üçüncü hafta

Süreçteki gözlem temaları	1. Hafta		
	O1	O2	O3
Ders planına uygun ders işleme	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.
Konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunma	Konunun işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür. Bu hafta öğrencilerin cevaplarında eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne dedikleri gözlemlenmiştir.	Konu işlevsel bir yaklaşımla sunulmuştur. Üçüncü haftada öğrencilerin cevaplarında eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne demeye başladıkları gözlemlenmiştir.	Öğretmenin konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunduğu, öğrencilerin üçüncü hafta öğretim etkinliklerine ilişkin cevaplarında eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne demeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Sezdirmeye yöntemi kullanma	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.
Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.
Öğretim etkinliklerinin ilgi çekicilik durumu	Öğretim etkinliklerinin üçüncü haftada da öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle farklı alanlarda başarılı olup ün yapmış kişilerle ilgili birinci etkinliğe, Özne Bum etkinliğine, Büyücü Edilgen etkinliğine öğrenciler daha çok ilgi göstermişlerdir.	Öğretim etkinliklerinin üçüncü haftada öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle ünlü görsellerinden oluşan Etkinlik 1 ve tabelalardan oluşan Etkinlik 5 öğrencilerin ilgisini daha çok çekmiştir.	Öğretim etkinliklerinin üçüncü haftada öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği gözlemlenmiştir. Ünlü görselleriyle kurgulanan Etkinlik 1, Özne Bum adlı Etkinlik 2, Büyücü Edilgen adlı Etkinlik 3, tabela görsellerinden oluşan Etkinlik 5 öğrencilerin yoğun ilgisini çekmiştir.
Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	Öğrencilerin üçüncü haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, eğlendiği görülmüştür.	Öğrencilerin üçüncü haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin okuma ve yazma hızları arasındaki farkın yüksek olduğu gözlemlenmiştir.	Öğrencilerin üçüncü haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, zevk aldığı görülmüştür.
Öğrencilerin katılım durumu	Etkinliklere katılımın yüksek olduğu, ikinci haftaya göre katılımın arttığı da gözlemlenmiştir.	Üçüncü haftada derse katılımın ikinci haftaya göre arttığı görülmüştür. Öğrenciler ünlülerle ilgili birinci	Üçüncü haftada derse katılımın daha da arttığı, öğrencilerin ünlü görselleriyle kurgulanan birinci

		etkinliği gördüklerinde çok aşırp sevinmişler ve hemen yapmaya başlamışlardır.	etkinliğe çabucak uyum sağladıkları görülmüştür.
Uygulama boyunca sınıfta yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar	üçüncü haftada yine bütün öğrencilerin yer değiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla hatırlattığı gözlemlenmiştir. Öğretmen nc haftada da masasına hiç uğramamıştır.	Öğretmen dersin başında ikinci hafta işlenenleri sezdirme yoluyla örnekler üzerinden hatırlatmıştır. Öğrencilerin ğrenme hızlarının çok farklı olduğu, başarılı öğrencilerle başarısız öğrenciler arasında seviye farkının olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders esnasında oturmadığı, dersi akıllı tahta önünden yönettiği görülmüştür.	Dersin başında öğretmenin geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla hatırlattığı gözlemlenmiştir. Sınıfın temiz ve düzenli olduğu, öğrencilerin tamamının yer değiştirdiği görülmüştür. Öğretmenin ders esnasında hiç oturmadığı, dersi akıllı tahta önünde gezinerek yönettiği görülmüştür.
Gözlemci zel notları	Bu hafta dersi  stajyer ğrenci de dinlemiştir. Önceden konuyu farklı bir öğretmenden dinleyen bir ğrenci etken ve edilgen çatıyı ayırmak için “birileri tarafından szciğ getirdiğinde anlamlı olan yüklem edilgen çatılı, anlamsız olan yüklem etken çatılı” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğrencilerin <i>sözde özne</i> terimini daha önceden duydukları görülmüştür.	Bir ğrencinin kolu kırıldığı için derse gelmediği gözlemlenmiştir.	Öğrencilerin <i>sözde özne</i> terimini daha önceden duydukları, vermiş oldukları cevaplardan anlaşılmıştır.

Tablo 5.5. Araştırmacı gözlemleri dördüncü hafta

Süreçteki gözlem temaları	1. Hafta		
	O1	O2	O3
Ders planına uygun ders işleme	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.
Konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunma	Konunun işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür. Dördüncü haftada öğrencilerin cevaplarında eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne dedikleri gözlemlenmiştir.	Konu işlevsel bir yaklaşımla sunulmuştur. Dördüncü haftada öğrencilerin cevaplarında eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne demeye başladıkları gözlemlenmiştir.	Öğretmenin konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunduğu, öğrencilerin dördüncü hafta öğretim etkinliklerinde eylemi yapan özne, eylemden etkilenen nesne diyerek soruları cevapladıkları gözlemlenmiştir.
Sezdirmeye yöntemini kullanma	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.
Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	Ders planında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.
Öğretim etkinliklerinin ilgi çekicilik durumu	Öğretim etkinliklerinin dördüncü haftada da öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. “Düşünelim, tartışalım” kısımları, çizgi film kahramanlarından oluşan Etkinlik: 1 Kim, Neye Dönüşmüş, dinleme etkinliği Etkinlik: 2 Dönüştü Türkü Dinleyelim mi,	Öğretim etkinliklerinin dördüncü haftada da öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Çizgi film kahramanlarından oluşan Etkinlik: 1 Kim, Neye Dönüşmüş, dinleme etkinliği Etkinlik: 2 Dönüştü Türkü Dinleyelim mi, Etkinlik: 4 Dönüştü Kendinin Deyim	Öğretim etkinliklerindeki etkinliklerin dördüncü haftada da öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin dersten zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Çizgi film kahramanlarından oluşan Etkinlik: 1 Kim, Neye Dönüşmüş, dinleme etkinliği Etkinlik: 2 Dönüştü

	Etkinlik: 3 Kendim Ettim, Kendim Buldum, Etkinlik: 4 Dönüştü Kendinin Deyim Hâlleri, Etkinlik: 6 İşteş Çatı etkinliklerinin görselleri ve cümleleri öğrencilerin ilgisini çekmiştir.	Hâlleri, Etkinlik: 5 Dönüşlülük Anlamı Veren Eylemler, güreşle ilgili yazma etkinliği öğrencilerin ilgisini çekmiştir.	Türkü Dinleyelim mi, Etkinlik: 4 Dönüştü Kendinin Deyim Hâlleri, Etkinlik: 5 Dönüşlülük Anlamı Veren Eylemler adlı etkinlikler ve güreşle ilgili yazma etkinliği öğrencilerin ilgisini çekmiştir.
Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	Öğrencilerin dördüncü haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, etkinliklerde zorlanmadığı görülmüştür.	Öğrencilerin dördüncü haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, etkinliklerde zorlanmadığı görülmüştür.	Öğrencilerin dördüncü haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, etkinliklerden zevk aldığı görülmüştür.
Öğrencilerin katılım durumu	Etkinliklere katılım seviyesinin yüksek olduğu, üçüncü haftaya göre katılımın arttığı da gözlemlenmiştir.	Dördüncü haftada derse katılımın yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler çizgi film kahramanlarından oluşan etkinliği beğenip hemen yapmaya başlamışlar, güreşle ilgili yazma etkinliğindeki videoyu da keyifle izlemişlerdir.	Dördüncü haftada derse katılımın daha da arttığı, öğrencilerin çizgi film kahramanlarından oluşan birinci etkinliğe çabucak uyum sağladıkları görülmüştür.
Uygulama boyunca sınıfta yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar	Dördüncü haftada yine bütün öğrencilerin yer değiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen dersin başında geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla hatırlatmıştır. Öğretmen dördüncü haftada da masasına hiç	Öğretmen dersin başında geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla örnekler üzerinden hatırlatmıştır. Öğretmenin ders esnasında oturmadığı, dersi akıllı tahta önünden yönettiği görülmüştür. Öğretmenin bu	Öğretmen dersin başında geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla hatırlatmıştır. Sınıfın temiz ve düzenli olduğu görülmüştür. Öğretmenin ders esnasında hiç oturmadığı, dersi akıllı tahta önünde gezinerek yönettiği

	uğramayıp sürekli ayakta kalmış ve sıra aralarında dolaşmıştır. Sınıfın her zamanki gibi temiz ve düzenli olduğu görülmüştür.	hafta öğrencileri gürültü yüzünden uyarmak zorunda kaldığı gözlemlenmiştir.	görülmüştür. Sınıfta dinleme ortamının oluştuğu, öğrencilerin derse hazır olduğu görülmüştür.
Gözlemci özel notları	Öğrencilerin dönüşlülük zamirini hatırladıkları görülmüştür. “Kendini bu kadar üzme.” cümlesinin çözümlenmesinde öğrencilerin verdikleri cevaplardan gizli özne terimini gördükleri anlaşılmıştır.	İki öğrencinin vücutlarında kırık olduğu için derse gelemedikleri görülmüştür. “Kendini bu kadar üzme.” cümlesinin çözümlenmesinde öğrencilerin verdikleri cevaplardan gizli özne terimini gördükleri anlaşılmıştır.	“Kendini bu kadar üzme.” cümlesinin çözümlenmesinde öğrencilerin verdikleri cevaplardan gizli özne terimini gördükleri anlaşılmıştır.

Tablo 5.6. Araştırmacı gözlemleri beşinci hafta

Süreçteki gözlem temaları	1. Hafta		
	O1	O2	O3
Ders planına uygun ders işleme	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.	Hazırlanan plana uygun şekilde ders işlenmiştir.
Konuyu işlevsel bir yaklaşımla sunma	Konunun işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür. Beşinci haftada da öğrencilerin cevaplarında eylemi yapan özne, yaptıran özne gibi öğeleri işlevleriyle söyledikleri gözlemlenmiştir.	Konunun işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür. Beşinci haftada da öğrencilerin cevaplarında eylemi yapan özne, yaptıran özne gibi öğeleri işlevleriyle söyledikleri gözlemlenmiştir.	Konunun işlevsel bir yaklaşımla sunulduğu görülmüştür. Beşinci haftada da öğrencilerin cevaplarında eylemi yapan özne, yaptıran özne gibi öğeleri işlevleriyle söyledikleri gözlemlenmiştir.
Sezdirmeye yöntemi kullanma	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.	Sezdirmeye yöntemi kullanılarak doğrudan değil, dolaylı öğretim yapılmıştır.
Farklı yöntem	Ders planında yer	Ders planında yer	Ders planında yer

ve teknikleri kullanma	alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.	alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı yöntem-teknikler kullanılmıştır.
Öğretim etkinliklerinin ilgi çekicilik durumu	Görsel-metin desteği, boşluk doldurma gibi özelliklere sahip öğretim etkinlerindeki bütün etkinliklerin beşinci haftada öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle öğrenciler, metinlerde verilen boşlukları doldurma olarak tasarlanan Etkinlik 4 ve 5'e ilgi göstermişlerdir.	Görsel-metin desteği, boşluk doldurma gibi özelliklere sahip öğretim etkinlerindeki bütün etkinliklerin beşinci haftada öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle öğrenciler, metinlerde verilen boşlukları doldurma olarak tasarlanan Etkinlik 4 ve 5'e ilgi göstermişlerdir.	Görsel-metin desteği, boşluk doldurma gibi özelliklere sahip öğretim etkinlerindeki bütün etkinliklerin beşinci haftada öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Özellikle öğrenciler, metinlerde verilen boşlukları doldurma olarak tasarlanan Etkinlik 4 ve 5'e ilgi göstermişlerdir.
Öğretim etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygunluğu	Öğrencilerin beşinci haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, zevk aldığı görülmüştür.	Öğrencilerin beşinci haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zorlanmadığı, zevk aldığı görülmüştür.	Öğrencilerin beşinci haftada öğretim etkinliklerine daha fazla uyum sağladığı, zevk aldığı, zorlanmadığı görülmüştür.
Öğrencilerin katılım durumu	Etkinliklere katılım seviyesinin her zaman iyi olmasına rağmen, beşinci ve son haftada öğrencilerin katılımının en üst düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.	Beşinci haftada derse katılımın en üst düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özellikle boşluk doldurma etkinliği olarak tasarlanan metinlere katıldıkları görülmüştür.	Beşinci haftada derse katılımın daha da arttığı, öğrencilerin özellikle boşluk doldurma etkinliği olarak tasarlanan metinlere katıldıkları görülmüştür.
Uygulama boyunca sınıfta	Beşinci haftada yine bütün öğrencilerin yer	Öğretmen dönüşlü ve işteş çatıyı sezdirme yoluyla	Öğretmenin geçen hafta işlenenleri sezdirme yoluyla

yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar	değiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin geçen hafta işlenen dönüşlü ve işteş çatıyı sezdirme yoluyla hatırlattığı gözlemlenmiştir. Öğretmen beşinci haftada da masasına hiç ugramamıştır. Sınıfın her zamanki gibi temiz ve düzenli olduğu görülmüştür.	örnekler üzerinden hatırlatmıştır. Öğretmenin ders esnasında oturmadığı, dersi akıllı tahta önünden yönettiği görülmüştür. Sınıfın temiz ve düzenli olduğu görülmüştür.	hatırlattığı gözlemlenmiştir. Sınıfın temiz ve düzenli olduğu görülmüştür. Sınıfta dinleme ortamının oluştuğu, öğrencilerin derse hazır olduğu görülmüştür.
Gözlemci özel notları	Beş haftalık öğretim etkinliklerinin işleme süreci bütün öğrencilerle sorunsuz olarak tamamlanmıştır.	İki öğrenci vücudunda kırık olduğu için bu hafta da derse katılamamış, bu yüzden araştırma dışında tutulmuştur.	Beş haftalık öğretim etkinliklerinin işleme süreci bütün öğrencilerle sorunsuz olarak tamamlanmıştır.

EK 15. Öğretmen Görüşleri

1. Araştırma boyunca Türkçe dersinde kullanılan etkinlikleri nasıl buldunuz?

“Farklı duyu ve beceri alanlarına yönelik hazırlanmış olması dikkat çekiciydi (Ö1)”,

“Etkinliklerin dikkat çekici ve başarılı olduğunu söyleyebilirim. Derse aktif katılım sağlamayan öğrenci dahi etkinliklere katılmıştır (Ö2),

“Etkinliklerin tamamında, konu öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ölçme noktasında ön bilgileri harekete geçiren çalışmalara yer vererek başlangıç sürecini ilgi çekici hale getirmiştir.

Kullanılan yönergeler öğrencinin anlayabileceği ifadeler içermekteydi.

Kullanılan şemaların konuyla birebir uyumunun akılda kalıcılığı artırdığını, uzun süreli bellekte yer edinmesini kolaylaştıracağını düşünüyorum.

Gerçek görseller, müzikler gibi birden fazla duyuyu harekete geçirerek sıkıcılığı ortadan kaldırdığını düşünüyorum.

Etkinliklerde kullanılan metin, cümle, görsel ve kişilerin rastgele seçilmediğini; öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı aşına olduğu malzemeler olduğunu, bunun da öğrencini dikkatini çekerek derse bağlayıcı bir etken olduğunu düşünüyorum.

Genel anlamda her bir etkinliğin bilgi ve eğlence odaklı, öğrenci ilgisini artıracak şekilde planlandığını düşünüyorum (Ö3).”

2. Beş hafta boyunca Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerin 8. sınıf seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

“Etkinlikler sınıf seviyesine uygundu fakat içerik Türkçe Öğretim Programı’na uygun değildi. (İşteş, dönüşlü, ettirgen, oldurgan çatılar 8. Sınıf Türkçe Programı’nda yer almıyor) (Ö1),

“Etkinliklerin öğreticilik seviyesi yüksekti fakat konu ağırlığı biraz daha yoğun olabilirdi diye düşünüyorum. 8. sınıf seviyesi buna müsaittir. (Ö2),

“İfadelerin açık oluşu, Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uyumundaki hassasiyeti, yaş seviyesinin ilgisini çekebilecek detayların kullanılması noktasında seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum. Ayrıca belirlenen yöntem ve tekniklere sadık kalındığı sürece etkinliklerin anlaşılmasında bir

probleme rastlamadım. Belki, sadece geçmiş ön bilgilerin oluşum sürecinde mevcut ders öğretmeninin kullandığı üslup ve ders işleme tarzının farklılığı çocuklarda zaman zaman belirsizliğe yol açmış olabilir. Fakat devam eden etkinliklerde bu ortadan kalkmıştır.

Aktaracağı bilgiyi doğrudan değil de öğrenciyi aktif hale getirecek düzeyde hazırlanmış olmasının tüm etkinlikleri anlaşılır kıldığını düşünüyorum. (Ö3).”

3. Öğrencilerinizin yapılan etkinliklere yeterince katılabildiğini düşünüyor musunuz? Hangi etkinliklere daha çok katılabildiler? Katılamadıklarını düşünüyorsanız sizce sebebi ne olabilir?”

“Genel anlamda katılım iyiydi. Etkinlik sayısının ve sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığından olsa gerek yazma etkinliklerinin hepsi planlandığı şekilde sınıfta gerçekleştirilemedi (Ö1)”,

“Sınıfta bulunan öğrencilerin geneli etkinliklerde aktifti. Birlikte yapılan etkinliklere daha çok katılım sağlandı. Fakat öğrencilerin hepsinin başarı düzeyi aynı olmadığı için aynı dikkat ile katılmalarını bekleyemeyiz. Pasif öğrencileri harekete geçirmek için bireye yönelik adımlar atılabilir. (Ö2)”,

“Gözlemlediğim kadarıyla normal şartlarda derste aktif olmayan öğrencilerin dahi müzikli ve gerçek hayattan alınmış görsellere karşı büyük ilgi gösterdiğini; dinleme çalışmalarında öğrencilerin pür dikkat olduğunu, fazla tekrara gitmeden dinlediklerini anlayabildiklerini söyleyebilirim (Ö3)”.

4. Hazırlanan etkinliklerin dört temel beceri ile ilişkilendirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

“Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi adına faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö1),

“Hazırlanan etkinlikler dört temel dil becerisine hitap edecek şekilde idi. Öğrencileri her yönden geliştirmesi sebebi ile başarılı buldum (Ö2),

“Çalışmaların yapıldığı her haftada temel becerilerin iç içe kullanıldığını söyleyebilirim. Bu sayede öğrencileri okuyan; okuduğunu anlamlandıran; anladıklarını kendi bilgi ve süzgecinden geçirdikten sonra yazarak kendini ifade eden; tüm çalışmaların başında, ortasında ve sonunda sözlü olarak analiz sentez yapabilen öğrenciler haline getirerek dersin en aktif şekilde işlenmesine katkı sağladığını düşünüyorum (Ö3)”.

5. Hazırlanan etkinlikler öğrencilerinizin ilgisini çekti mi? En çok hangi etkinlikler (dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri) ilgilerini çekti, örnek verebilir misiniz? Neden?

“Bunun cevabını en iyi öğrenciler verebilir ama dinleme etkinliklerinde daha ilgili davrandıklarını düşünüyorum (Ö1)”,

“Dinleme ve yazma etkinliklerine daha çok katılım sağlandı. Soru cevap kısmında da öğrendiklerini ifade ettiler (Ö2)”,

“Özellikle dinleme ve izleme ağırlıklı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini düşünüyorum. Çünkü bu etkinlerde öğrenci kendini daha rahat hissediyor. Kendi izleyip yorumladığı için üzerinde bir ders baskısı hissetmiyor. Bu da derse karşı daha aktif olmasını sağlıyor (Ö3)”.

6. Hazırlanan etkinliklerden (dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinlikleri) öğrencilerinizin ilgisini çekmeyen oldu mu? Örnek verebilir misiniz? Neden?

“Sadece bu çalışma için değil, tüm çalışma ve etkinliklerde öğrenciler yazma etkinliklerine karşı daha mesafeli davranıyor (Ö1),

“Ders başarısı yüksek öğrenciler derse daha fazla katılım sağlamakla birlikte sınıfın genelinde etkin katılım vardı. (Ö2),

“İlgi çekemeyen etkinlik olduğunu gözlemlemedim. Sadece, ağaç şemalarda ilk başlarda bir belirsizlik yaşadıklarını ve sonradan birkaç etkinlikten sonra bundan da sıyrıldıklarını söyleyebilirim. Tabii bunun asıl nedeninin daha önce böyle bir çalışma yapmamış olduklarından kaynaklandığını düşünüyorum (Ö3).”

7. Bu etkinliklerin diğer Türkçe derslerindeki etkinliklerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Farklı olduğunu düşünüyorsanız ne gibi farklılıklar olduğunu açıklar mısınız?

“Bu, tamamen öğretmenin birikimi ve uygulamalarıyla ilgili. Etkinliklerin, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin uygulaması gerekenlere iyi birer örnek olabileceğini söyleyebilirim (Ö1),

“Diğer etkinlikler gibi konu üzerinde ağırlıklı yönelime sahipti ve daha dikkat çekiciydi (Ö2),

“Mevcuttaki Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere benzer şekilde hazırlandığını; sadece yönergelerin mevcut kitaptakilerden daha açıklayıcı olduğunu söyleyebilirim (Ö3)”.

8. Türkçe dersinde çatı konusunun öğretimi için hazırlanan beş haftalık öğretim etkinliklerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığını düşünüyor musunuz? Bu yöntem ve tekniklerden memnun kaldınız mı? Memnun kalmadıysanız nedenini söyler misiniz?

“Öğrenciyi merkeze alan etkinlikler hazırlanmış. Dört temel beceriye yönelik etkinliklerin kullanılması klasik yöntemlerden farklı olduğunu gösterdi. Ancak sınava hazırlanan öğrencilerin konuyu tam manasıyla kavrayabilmesi için en başta bir kavram haritasıyla konunun sınırları çizilebilirdi (Ö1)”.

“Ben kendi anlatımımı yaptığım sınıflarda örnekler üzerinden sezdirme yaparak tanım bilgiyi daha sonra verdim. Bu projede ise etkinlik üzerinden sezdirme vardı farklı yoldan aynı yöntemi kullanmış olduk. Etkinlikler biraz daha vakit aldı sadece (Ö2)”.

“Tartışma yöntemi, güdümlü yazma, duyulardan hareketle yazma, soru-cevap tekniği, seçici dinleme, aktif öğrenme yaklaşımı [eğitimsel oyunlar (oyun kartları)] vb. gibi Türkçe dersinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin ciddi bir şekilde etkinlikler üzerine yansıtıldığını düşünüyorum (Ö3)”.

9. Öğretim etkinliklerinde konunun öğretiminde kullanılan sezdirme yöntemini sınıfta uygulamakta zorluk çektiniz mi? Sezdirme yönteminin kullanılmasının olumlu veya olumsuz yönlerini açıklar mısınız?

“Genellikle kullandığım bir yöntem olduğundan herhangi bir sorun yaşamadım. Bu yöntemin kullanılması, öğrencilerin dikkatini konu üzerine çekerek onların konuyla ilgili bilgilerini yapılandırmalarını sağlamaktadır. Bu da kalıcı öğrenmelere imkân vermektedir (Ö1),

“Sınıfta uygulamakta problem yaşamadım. Sezdirme yönteminin Yapılandırıcı yaklaşıma uygunluğu sebebi ile kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Ezber bilgi vermektense sezdirmek daha doğru kanaatime göre (Ö2),

“Sezgisel bilgi kişinin kendi zihninin içindeki bilgidir, kendi yapılandığı ve sonuca vardığı bilgidir, ezber değildir. Bu konuda konu aktarımının her aşamasında öğrencilerin genelinde sıkıntı yaşamadığımı söyleyebilirim. Sezdirme

konusunda yaşadığım tek sıkıntı, bu çalışma haftalarına kadar geçen geçmiş birlikteliklerimizde öğrencilerim benim üslubuma alıştıklarından yönergeler ilk başlarda biraz uzun ve ciddi geldi. Kitap dilinden ziyade günlük konuşma diline alışkın olmaları karmaşaya yol açmış gibiydi. Daha sonra bol etkinlikler sayesinde pekişerek kendini tamamladı diye düşünüyorum (Ö3)''.

10. Öğretim etkinliklerinde kullanılan dili (etkinlik yönergesi, ders planı vb.) nasıl buldunuz?

“Gayet açık ve anlaşılırdı (Ö1)”,

“Yönergeler biraz daha açıklayıcı olabilirdi diye düşünüyorum. Ders planı adım adım hazırlanmıştı güzeldi (Ö2)”,

“Bazı düşük akademik başarı ortalaması olan okullarda etkinliklerin çokluğu ve yönergelerin detaylı olması, düşük seviyedeki öğrencilerle ders süresini yetirmede problem olabilir diye düşünüyorum (Ö3)”.’

11. Araştırma boyunca Türkçe derslerinde sınıfınızda olumlu veya olumsuz durumlar yaşandı mı? Varsa bunlar nelerdi?

“Akademik başarısı yüksek bir sınıf olduğundan konuyla ilgili sık sık soru sorulması olumlu bir durumdu. Tek olumsuz durum, bazı öğrencilerin konuyu daha önceden öğrenmiş olması ve genellikle konunun sınırlarıyla ilgili eleştirileriydi (İşteş, dönüşlü, ettirgen, oldurgan çatıların müfredatta yer almaması) (Ö1),

“Olumlu olarak sınıfta birlik sağlanıp (etkinliklerin bir kısmında) aktif katılım gerçekleştirildi (Ö2),

“En olumlu ve kayda değer olan yanı, normal zamanlarda aktif olmayan birçok öğrencinin etkinliklere severek katılmasıydı. Bunun yanında Türkçe derslerinde önceki bilgilerini yapılandıracak yeni ifade ve kavramlarla tanışmaları bilgilerini daha anlaşılır ve hatırlanır hale getirdi diyebilirim. Mesela cümle öğelerinde “zorunlu öge” veya “zorunlu olmayan öge”lerin sezgisel olarak verilmesi kendi açımdan da ileride kullanabileceğim güzel bir yaklaşım olacak diye düşünüyorum (Ö3)”.’

12. Süreç boyunca yaptığınız gözlemlere dayanarak bu araştırma için sizin bir öneriniz var mı?

“Eğer bu etkinlikler 8. sınıf düzeyinde uygulanacaksa içerik 8. sınıf kazanımlarına uygun olarak oluşturulmalı.

Öznesine göre ve nesnesine göre fiil çatıları ayrımı yapılarak bunlar bütünlük içinde verilmeli. Öğretim etkinliklerine göre şöyle bir sıralama yapılmış:

- 1. Hafta: Etken ve edilgen fiiller*
- 2. Hafta: Geçişli ve geçişsiz fiiller*
- 3. Hafta: Etken ve edilgen fiiller*
- 4. Hafta: Dönüslü ve işteş fiiller*
- 5. Hafta: Ettirgen ve oldurgan fiiller*

Bunun yerine önce etken ve edilgen çatı etkinlikleri, sonrasında da geçişli ve geçişsiz fiil etkinlikleri yapılabilirdi. İşteş ve dönüslü çatı terimlerini kullanmak yerine etken çatılı fiillerde işin karşılıklı ya da birlikte yapılma anlamı taşıyabileceği, öznenin yaptığı işten etkilenebileceği üzerinde durulabilirdi (Tabii bu 8. sınıf düzeyinde).

Ayrıca etkinliklerin rahatça gerçekleştirilebilmesi için süre biraz daha uzatılabilir ya da etkinlik sayısı azaltılabilir (Ö1),

“Öğrencilerin taleplerini dikkate alırsam tanım bilgi biraz daha detaylı verilebilir. Öğrencilere son test uygulanmadan önce konuyu pekiştirmek adına tarama testi uygulanabilir (Ö2),

“Naçizane, değerli zümreme söyleyebileceğim, öğrenci akademik başarı düzeyi düşük olan okullarda etkinlik sayılarının biraz düşürülmesi faydalı olur diye düşünüyorum (Ö3)”.

EK 16. Öğrenci Görüşleri

1. Araştırmanın birinci haftasında Türkçe dersinde kullanılan etkinlikleri nasıl buldun?

Birinci Hafta Öğretim Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri:

“Güzel buldum, daha yeni gördüğüm bir şey. İlk haftadan pek bir şey söyleyemem ama ders güzel geçti. Önce etkinlik işledik. Sonra uygulama yaptık. Bu bana ilginç geldi (K1)”, “Gayet güzeldi, yeni şeyler öğrendik (K2)”, “İyi (K3)”, “Güzeldi, ben ilk gördüğümde saçma geldi. Önceden yazarak çalıştığımız için saçma gelmişti ama beraber işleyince beğendim (K4)”, “Etkinlikler güzeldi. Ön hazırlık için güzeldi, beğendim (K5)”, “Güzeldi, beğendim (K6)”, “Öğretici buldum; sıkılmadım, eğlendim (K7)”, “Güzeldi, cümlelerin öğelerini farklı şekilde öğrendik. Bu durum benim kafamı karıştırdı. Cümlelerin öğelerini isimleriyle öğrenmiştik. Burada açıklamalarıyla gördük (K8)”, “Hem eğlenceli hem de öğreticiydi (K9)”.

İkinci Hafta Öğretim etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri:

“Şemalarda aynı şeyleri tekrar yazmış oluyoruz. Etkinlikler farklı geldi. Güzel olan kısımları vardı. Şarkılar güzeldi (K1)”, “Eğlenceliydi, geçen haftaki gibi (K2)”, “Güzeldi (K3)”, “Geçen hafta gibi güzeldi (K4)”, “Eğlenceliydi, beğendim (K5)”, “Diğer haftaya göre daha çok eğlenceliydi, beğendim (K6)”, “Birinci haftadan daha eğlenceliydi (K7)”, “İlk haftaya göre çok daha zevkli (K8)”, “Çok iyiydi, çok güzeldi. Resimler renkliydi, daha eğlenceli geçti (K9)”.

Üçüncü Hafta Öğretim Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri:

“Güzeldi ama bazı yerlerde canım sıkıldı. Hokus pokus, ilgi çekici hale getiriyor. Kendimiz yazıp örnekleri deftere işlediğimizde daha çok aklımda kalıyordu. (K1)”, “Güzeldi, eğlenceli geçiyor çoğu zaman (K2)”, “ Etkinlikleri beğendim, güzel buldum (K3)”, “Güzel, bu hafta daha güzel (K4)”, “Güzel buldum (K5)”, “İyi (K6)”, “Güzeldi, beğendim (K7)”, “Bunlar da güzeldi, beğendim. Yeni konu olduğu için biraz farklıydı (K8)”, “Güzeldi, öğreticiydi. Hep biz uğraştık, kendimiz bulmaya çalıştık (K9)”.

Dördüncü Hafta Öğretim Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri:

“Güzeldi (K1)”, “İyi (K2)”, “Güzeldi, beğendim (K3)”, “İyi buldum; açıklayıcı ve öğreticiydi (K4)”, “Güzeldi ama müziği daha eğlenceli

beklerdim, biraz sıkıcı geldi (K5)”, “İyiymi, beğendim; biraz kolaydı (K6)”, “Güzeldi ama zor olanlar vardı (K7)”, “Beğendim, güzeldi (K8)”, “Kolaydı (K9)”.

Beşinci Hafta Öğretim Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri:

“Yani, beğendim sayılır (K1)”, “Güzel buldum, beğendim (K2)”, “Bayağı güzeldi, diğer haftalardan daha güzeldi (K3)”, “Güzel buldum, beğendim (K4)”, “Güzeldi, eğlenceliydi (K5)”, “İyiymi, beğendim (K6)”, “Eğlenceliydi, beğendim (K7)”, “Güzel, zevkli ve eğlenceliydi (K8)”, “İyi buldum, beğendim (K9)”.

2. Bu hafta Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerin 8. sınıf seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musun?

Birinci Haftadaki Etkinliklerin Sınıf Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri: *“Derste işlediklerimizi anladım, konumuz olduğu için uygun olduğunu düşünüyorum (K1)”, “İşlemediğimiz konular vardı ama ben bir göz atmıştım, 8. Sınıf seviyesine uygun (K2)”, “Düşünüyorum, uygundu (K3)”, “1. Etkinliğin seviyemizin altında olduğunu düşünüyorum, diğerleri güzeldi, uygundu (K4)”, “Ön hazırlık için başarılı buldum, uygundu (K5)”, “Evet, uygundu (K6)”, “Aslında daha kolay geldi bana. Uygun olduğunu düşünüyorum (K7)”, “Evet, uygundu (K8)”, “Evet, uygundu (K9)”.*

İkinci Haftadaki Etkinliklerin Sınıf Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri: *“Şemalar kolay geliyor bana. Genel olarak 8. sınıf seviyesine uygun (K1)”, “Evet, düşünüyorum hatta geçen haftaya göre daha uygun olduğunu düşünüyorum (K2)”, “Evet, uygun (K3)”, “Bu seferkilerin tamamı uygundu (K4)”, “Geçen haftaya göre daha da uygundu (K5)”, “Evet, düşünüyorum (K6)”, “Evet, uygundu (K7)”, “Evet, düşünüyorum (K8)”, “Genel olarak uygundu, Etkinlik 3 kolaydı (K9)”.*

Üçüncü Haftadaki Etkinliklerin Sınıf Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri: *“Uygun tabii, bunlar bizim konularımız (K1)”, “Evet, 8. sınıf seviyesine uygundu (K2)”, “Evet, düşünüyorum (K3)”, “Evet, uygundu (K4)”, “Evet, uygundu (K5)”, “Evet, uygundu; bana biraz kolay geldi (K6)”, “Evet, uygundu (K7)”, “Evet, uygundu (K8)”, “Evet, uygundu. Etkinlik 1’in ilk üç adımı çok kolaydı (K9)”.*

Dördüncü Haftadaki Etkinliklerin Sınıf Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri: *“Uygun tabii, konumuz sonuçta (K1)”, “Evet, seviyemize*

uygundu (K2)”, “Uygun bence (K3)”, “Evet, uygundu (K4)”, “Evet, uygundu (K5)”, “Bence hayır, çünkü çok kolay (K6)”, “Evet, uygundu (K7)”, “Evet, uygundu (K8)”, “Evet, uygundu. Kahramanları bilenler yapabilir (K9)”.

Beşinci Haftadaki Etkinliklerin Sınıf Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri: *“Düşünüyorum çünkü bunlar bizim konumuz (K1)”, “Evet, uygundu (K2)”, “Evet, düşünüyorum (K3)”, “Evet, uygun (K4)”, “Evet, uygundu (K5)”, “Hayır, uygun değil; çok kolay (K6)”, “Evet, uygundu (K7)”, “Evet, düşünüyorum (K8)”, “Evet, uygundu (K9)”.*

3. Bu hafta yapılan etkinliklere yeterince katılabildiğini düşünüyor musun? Hangi etkinliklere daha çok katılabildin? Katılamadığını düşünüyorsan sence sebebi ne olabilir?

Birinci Haftadaki Etkinliklere Katılım Konusunda Öğrenci Görüşleri: *“Evet, katıldım. Hepsi bağlantılı, biri diğerini etkiliyor, aşama aşama. Birini anlayınca diğerini anlıyorsun zaten. Yok, ben hepsine katıldım (K1)”, “Evet, katıldım. Kendi kâğıdımı doldurdum. Ara sıra söz aldım. Dinleme etkinliğine daha çok katıldım. Etkinlik: 2 İsim ve Eylem Sepeti’ne daha çok katıldım. Hayır, katıldım (K2)”, “Düşünüyorum. Evet, 2. Etkinliğe İsim ve Eylem Sepeti’ne katıldım (K3)”, “Evet, katıldım, hepsine katıldım (K4)”, “Evet, düşünüyorum. Etkinlik 2’ye, düşünelim tartışalım kısmına ve ağaç şemalara katıldım (K5), “Yeterince katılamadım, Etkinlik 1, 2, 3 ve düşünelim tartışalım bölümlerine katıldım. Sebep olarak ise dalgındım, arkamdaki arkadaşım rahatsız etti (K6)”, “Evet, katıldım. Etkinlik: 3 Ağaç Şema Gösterimi’ne katıldım. Genel olarak hepsine katıldım (K7)”, “Hayır, katılamadım. Kelimeler kafamı çok karıştırdı, bir türlü açıklayamadım. Etkinlik: 3 Ağaç Şema Gösterimi’ne, bu etkinliğin düşünelim tartışalım kısmına, Etkinlik 4 Yönetici Balıklar’a daha çok katıldım (K8)”, “Evet, katıldım. Etkinlik: 2 İsim ve Eylem Sepeti’ne, Etkinlik: 5 Canım Ülkem Türkiye’ m etkinliğine daha çok katıldım (K9)”.*

İkinci Haftadaki Etkinliklere Katılım Konusunda Öğrenci Görüşleri: *“Evet, katıldım. Yorum yapılacak olanlara daha çok katıldım. Hayır, katıldım (K1)”, “Evet, katıldım. Etkinlik: 3 Geçişli Yönetici Eylemler, Etkinlik: 4 Geçişli Yönetici Eylemlerin Nesne Seçimi, Etkinlik: 5 Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler’e daha çok katıldım. Hayır, katıldım (K2)”, “Evet, katıldım. Etkinlik: 3 Geçişli Yönetici Eylemler, Etkinlik: 4 Geçişli Yönetici Eylemlerin Nesne Seçimi,*

Etkinlik: 5 Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler'e daha çok katıldım. Hayır, katıldım (K3)", "Evet, katıldım. Hepsine katıldım (K4)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1, Etkinlik: 3 Geçişli Yönetici Eylemler, Etkinlik: 5 Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler'e daha çok katıldım (K5)", "Yani zorlandığım oldu ama katıldığımı düşünüyorum. Ağaç şemalar biraz zorladı, onları yapamıyorum. Karışık geliyor. Etkinlik: 3 Geçişli Yönetici Eylemler, Etkinlik: 5 Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler, Etkinlik 6'ya daha çok katıldım (K6)", "Evet, katıldığımı düşünüyorum. Etkinlik 8'e daha çok katıldım (K7)", "Orta derecede katıldım çünkü iki gün önce dedem vefat etti. Etkinlik: 3 Geçişli Yönetici Eylemler, Etkinlik 6, 7,8'e daha çok katıldım (K8)", "Evet, katıldım. Etkinlik 3,4 ve 8'e katıldım (K9)".

Üçüncü Haftadaki Etkinliklere Katılım Konusunda Öğrenci Görüşleri: "Evet, katıldım. Hepsine katıldım (K1)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1'in 4. adımına daha çok katıldım. Etkinlik 2 ve 3'e daha çok katıldım (K2)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1'in bütün adımlarına katıldım (K3)", "Evet, katıldım. Hepsine katıldım (K4)", "Evet, katıldım. Hepsine katıldım (K5)", "Evet, çoğunlukla katıldım. Etkinlik 1, 3, 5 ve 6'ya katıldım (K6)", "Evet, katıldım. Etkinlik: 5 Etken ve Edilgen Tabelalar Her Yerde'ye daha çok katıldım (K7)", "Orta düzeyde katıldım. Etkinlik 1, 2, 3 ve 5'e katıldım (K8)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1'in 1, 2 ve 3. adımına katıldım. Etkinlik 3'e katıldım (K9)".

Dördüncü Haftadaki Etkinliklere Katılım Konusunda Öğrenci Görüşleri: "Evet, katıldım. Hepsine katıldım. Zorlanmadım (K1)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1, 3, 4 ve 6'ya katıldım (K2)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1, 2,3 ve 4'e katıldım (K3)", "Evet, düşünüyorum. Hepsine katıldım (K4)", "Evet, katıldım. Hepsine katıldım (K5)", "Evet, hepsine katıldım. Her etkinliği yaptım (K6)", "Evet, katıldım. Hepsine katıldım (K7)", "Evet, katıldım. Hepsine katıldım (K8)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1, 3, 5 ve 6'ya daha çok katıldım (K9)".

Beşinci Haftadaki Etkinliklere Katılım Konusunda Öğrenci Görüşleri: "Evet, katıldım. Hepsinden birkaç şeye katıldım (K1)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1, 2 ve 5'e daha çok katıldım (K2)", "Evet, katıldım. Etkinlik 1 ve 2'ye daha çok katıldım (K3)", "Evet, hepsine katıldım (K4)", "Evet, katıldım. Hepsini yaptım (K5)", "Evet, katıldım (K6)", "Evet, katıldım. Genel olarak hepsini yaptım. En son Etkinlik 6 zor geldi (K7)", "Evet, katıldım. Hepsine katılabildiğimi

düşünüyorum (K8)”, “Evet, katıldım. Öne geçince benim için daha iyi oldu. Etkinlik 1, 3, 4 ve 5’e katıldım (K9)”.

4. Araştırmanın birinci haftasında Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerden en çok hangisi/hangileri ilgini çekti? Neden?

Birinci Haftadaki Etkinliklerin İlgi Çekiciliği Konusunda Öğrenci Görüşleri: *“Yorum yapılabilir, çıkarım yapılabilir, üstüne düşünülecek olanları beğendim. Ala Geyik adlı dinleme metni hoşuma gitti (K1)”, “Etkinlik 2: İsim ve Eylem Sepeti” ilgimi çekti. Sıkıcı gelmedi, kolaylıkla yaptım (K2)”, “Etkinlik 5: Canım Ülkem Türkiye’im” ilgimi çekti. Metni, görselleri ve soruları beğendim (K3), “Etkinlik 3: Ağaç Şema Gösterimi” ilgimi çekti. İlk gördüğümde çok şaşırdım. Hiçbir şey anlamamıştım. Sonra öğretmenim açıklayınca daha iyi anladım. “Etkinlik 4: Yönetici Balıklar” ilgimi çekti. İlk başta nasıl yapılacağı belli değildi (K4)”, “Balık kılçığı ilgimi çekti. Tablolu etkinlik (sy.7) ve ağaç şemalar ilgimi çekti. Daha rahat anladım, görsel olmasını beğendim (K5)”, “Etkinlik 1 ve 2 ilgimi çekti. Tablolu olan (sy.7) ilgimi çekti çünkü bunlar daha kolay geldi, yapabildim (K6)”, “Hepsi ilgimi çekti çünkü hem kolaydı hem eğlenceliydi (K7)”, “Etkinlik 3: Ağaç Şema Gösterimi ilgimi çekti. Başta ben bunu çatıya benzettim, ağaca benzetemedim bir türlü. Örnekler vermiş, öğeleri üzerinde göstermiş. Bildiğim bir şeyi farklı bir görselde gördüm (K8)”, “Etkinlik: 1 Ala Geyik şiiri güzeldi. Etkinlik: 2 İsim ve Eylem Sepeti de güzeldi. Etkinlik 1 ve 2’de hem dinledik hem de kendimiz bulmaya çalıştık, hoşuma gitti (K9)”.*

İkinci Haftadaki Etkinliklerin İlgi Çekiciliği Konusunda Öğrenci Görüşleri: *“Yorum yapılacak, çıkarım yapılabilir, üstüne düşünülecek olanları beğendim. Etkinlik 5: Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler’i beğendim. Şarkılar ve yaptıklarımızdan yola çıkarak tanım yapmak güzel, böylece yorum yapmış oluyoruz (K1)”, “Etkinlik 3 ve 5 daha çok ilgimi çekti. Hem kolaylıkla yaptım hem de müzikli oluşu eğlenceliydi (K2)”, “Etkinlik 3: Geçişli Yönetici Eylemler!, Etkinlik 5: Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler ilgimi çekti çünkü resimleri vardı, şarkıları çok beğendim (K3)”, “Etkinlik 3: Geçişli Yönetici Eylemler!, Etkinlik 5: Şarkılardaki Geçişli ve Geçişsiz Eylemler, Etkinlik 6: Geçişli ve Geçişsiz Eylemler Hangi Metinlerde Daha Çok Kullanılır? ilgimi çekti çünkü ilk defa gördüm ve şarkılı olması ilgimi çekti (K4)”, “Etkinlik 3, 5, 6 daha çok ilgimi çekti. Görsellerden dolayı, şarkılı olduğu için daha çok ilgimi çekti*

(K5)”, “Etkinlik 3, 5 ilgimi çekti çünkü daha farklı ve daha eğlenceliydi, diğerleri biraz sıkıcıydı (K6)”, “Etkinlik 5, 6 ilgimi çekti. Müzikleri çok eğlenceliydi. Ayrıca bunlar da bana çok kolay geldi (K7)”, “Etkinlik 8 çok güzeldi. Etkinlik 7’yi beğendim. Etkinlik 3, 5, 6’yı beğendim. Ben daha çok görselciyim ve dinleme vardı. Daha zevkli geldi bana (K8)”, “Etkinlik 5, 8 daha çok ilgimi çekti çünkü müzikler vardı, beğendim; Düzce ile ilgili görseller vardı, ben buralara gittim (K9)”.

Üçüncü Haftadaki Etkinliklerin İlgi Çekiciliği Konusunda Öğrenci Görüşleri: “Ünlülerin olduğu etkinliği beğendim. Özne bum sıradanlıktan çıkarmış. O değişik yapmış. Büyücü Edilgen değişik, güzeldi. Türkü de güzeldi ama çok ilgimi çekmedi (K1)”, “Etkinlik 1, 2, 3 daha çok ilgimi çekti (K2)”, “Etkinlik 1 ilgimi çekti. Etkinlik 2 ve Etkinlik 3 ilgimi çekti. Farklıydı, eğlenceliydi çünkü (K3)”, “Hepsi ilgimi çekti. Değişikti, daha güzeldi (K4)”, “Hepsi ilgimi çekti. Bu etkinlikler daha çekici, daha kolay geldi. Görseller falan daha kolaylaştırdı (K5)”, “Etkinlik 1 ve 5 ilgimi çekti. Daha çok anlamamı sağladı. Görsel olması hoşuma gitti (K6)”, “Etkinlik 5 ilgimi çekti. Daha kolay geldi. Hepsini yapabildim (K7)”, “Etkinlik 1’in görselleri güzeldi, ünlüleri tanıyordum. Etkinlik 2 güzeldi, uğraştırıcıydı. Etkinlik 3’e herkes katıldı. Sınıfın en başarısızları bile katıldı. Etkinlik 5’i beğendim. Bayağı güzeldi (K8)”, “Etkinlik 3, 5 daha çok ilgimi çekti çünkü kendim katılabildim, kendimiz yapmaya çalıştık (K9)”.

Dördüncü Haftadaki Etkinliklerin İlgi Çekiciliği Konusunda Öğrenci Görüşleri: “Düşünelim, tartışalım” kısımları ilgimi çekti çünkü o kavramlara kendi fikirlerimizi katarak bir yorum oluşturduk (K1)”, “Aynıları. Etkinlik 1, 3, 4 ve 6 daha çok ilgimi çekti. Hem görselleri hem cümleleri ilgimi çekti. Hepsine katılabildim (K2)”, “Etkinlik 1, 2, 3, 4 ilgimi çekti çünkü çizgi film kahramanları vardı, türkü dinledik (K3)”, “Etkinlik 6 daha çok ilgimi çekti çünkü daha kolay anlamamı sağladı (K4)”, “Etkinlik 2 müzikli olan ilgimi çekti. Müzik dinlemeyi seviyorum, daha eğlenceli geldi (K5)”, “Etkinlik 4, 5 ilgimi çekti çünkü daha anlam vericiydi, daha anlatıyordu. Görseller ilgimi çekti ve anlamamı kolaylaştırdı (K6)”, “Etkinlik 2, 9 ilgimi çekti çünkü hem güzeldi hem de dinleme açısından çok eğlenceliydi (K7)”, “Etkinlik 9’un videosu çok hoştu. Etkinlik 5, 6,

7, 8 daha çok ilgimi çekti çünkü görseller vardı ve deyim işlemek çok hoş oluyor (K8)", "Etkinlik 2, 5, 6 daha çok ilgimi çekti çünkü hepsine katıldım (K9)".

Beşinci Haftadaki Etkinliklerin İlgi Çekiciliği Konusunda Öğrenci Görüşleri: "Düşünelim, tartışalım kısımları ilgimi çekti çünkü buralarda yorum yapıp çıkarımlarda bulunuyoruz (K1)", "Etkinlik 6 ilgimi çekti çünkü son olarak konuyu burada öğrenebildim (K2)", "Etkinlik 1, 2, 4, 5 ilgimi çekti çünkü boşluk doldurmalar kolaydı, anlamlıydı, görsel vardı (K3)", "Hepsi ilgimi çekti çünkü hepsinde görsel var, hepsi de çatıyı anlamaya yönelik (K4)", "Etkinlik 1, 4, 5, 6 ilgimi çekti çünkü diğer etkinliklerden farklıydı, daha çok ilgimi çekti (K5)", "Etkinlik 1, 2, 4, 6 ilgimi çekti çünkü daha kolay ve daha eğiticiydi (K6)", "Etkinlik 4 ve 5'teki doldurmalar ilgimi çekti çünkü günlük hayattan alınmıştı hem de bilgi sahibi olacağımız metinlerdi. Mesela şeker hastalığı ile ilgili bilgilendik (K7)", "Etkinlik 1, 2, 3, 4, 5, 6 ilgimi çekti çünkü konuyu anlayabildim ve etkinliklerden zevk aldım. İçeriklerden kaynaklı (K8)", "Etkinlik 1, 4, 5 ilgimi çekti çünkü onlara daha iyi katıldım ve oradan öğrendim (K9)".

5. Bugünkü etkinliklerden ilgini çekmeyen oldu mu? Neden?

Birinci Haftadaki Etkinliklerden İlgi Çekmeyenler Konusunda Öğrenci Görüşleri: "Oldu, şemada yazan bilgileri tekrar yazmak. Onları kendimiz bulsak daha eğlenceli olabilirdi. "Neyi kaptı, kim kaptı?" diye sorsak daha eğlenceli olabilirdi (K1)", "Olmadı (K2)", "Olmadı (K3)", "Etkinlik 1, çok basit geldi (K4)", "İlgimi çekmeyen olmadı (K5)", "Etkinlik 3 ilgimi çekmedi çünkü doldurmayı unutabiliyorum, yazmayı kaçırabiliyorum bazen (K6)", "Hayır, olmadı (K7)", "Etkinlik 5: Canım Ülkem Türkiye'm ilgimi çekmedi çünkü cevapları bulamadım (K8)", "Olmadı (K9)".

İkinci Haftadaki Etkinliklerden İlgi Çekmeyenler Konusunda Öğrenci Görüşleri: "Etkinlik: 1 Ağaç Şema Gösterimi ilgimi çekmedi çünkü tekrardan yazdığımız zaman çok basit oluyor (K1)", "Etkinlik: 1 Ağaç Şema Gösterimi ilgimi çekmedi. Şemalarla ilgili birkaç örnek yaptıktan sonra tekrar karşıma çıkınca sıkıcı olabiliyor (K2)", "Olmadı, beğendim (K3)", "Hayır, olmadı (K4)", "İlgimi çekmeyen olmadı (K5)", "Etkinlik 1 ilgimi çekmedi çünkü çok karışık (K6)", "Hayır, olmadı (K7)", "Yoktu, beğendim (K8)", "Olmadı, Etkinlik 3 kolaydı (K9)".

Üçüncü Haftadaki Etkinliklerden İlgi Çekmeyenler Konusunda Öğrenci Görüşleri: “Hayır, olmadı, güzeldi (K1)”, “İlgimi çekmeyen olmadı (K2)”, “Olmadı (K3)”, “Hayır, hepsini beğendim (K4)”, “Hayır, olmadı (K5)”, “Hayır, olmadı (K6)”, “Hayır, olmadı (K7)”, “Hayır, olmadı (K8)”, “Olmadı (K9)”.

Dördüncü Haftadaki Etkinliklerden İlgi Çekmeyenler Konusunda Öğrenci Görüşleri: “Hayır, olmadı (K1)”, “Hayır, olmadı (K2)”, “Hayır, olmadı (K3)”, “Hayır, olmadı (K4)”, “Sayfa 3’teki düşünelim, tartışalım ilgimi çekmedi çünkü sıkıcı geldi. Etkinlik 4 ilgimi çekmedi, sıkıcıydı (K5)”, “Sayfa 5’teki düşünelim, tartışalım ilgimi çekmedi. Çok sıkıcı buldum (K6)”, “Sık sık tekrar vardı bazen. Onlar sıkıcıydı. Kendi ile ilgili çok etkinlik vardı (K7)”, “Hayır, olmadı (K8)”, “Olmadı (K9)”.

Beşinci Haftadaki Etkinliklerden İlgi Çekmeyenler Konusunda Öğrenci Görüşleri:

“Oldu, arada sırada bazı şeylerde oldu (K1)”, “Hayır, olmadı (K2)”, “İyiymiş, olmadı (K3)”, “Hayır, olmadı (K4)”, “Etkinliğin 1. adımı ilgimi çekmedi, neden bilmiyorum (K5)”, “Hayır, olmadı (K6)”, “Etkinlik 6’da biraz sıkıldım çünkü biraz zorlandım (K7)”, “Hayır, olmadı (K8)”, “Olmadı (K9)”.

6. Bu etkinliklerin diğer Türkçe derslerindeki etkinliklerden farklı olduğunu düşünüyor musun? Farklı olduğunu düşünüyorsan ne gibi farklılıklar olduğunu açıklar mısın?

Birinci Haftadaki Etkinliklerin Farklılığı Konusunda Öğrenci Görüşleri: “Öğretmenimiz de etkinlik hazırlıyor. Bu daha sistemliydi, planlıydı. Derste de yapıyoruz, cümleyi yazıp inceliyoruz. Belki biraz farklı olabilir (K1)”, “Farklıydı, çalışma kâğıdı etkinliği çok yapmıyoruz. Daha çok test çözüyoruz (K2)”, “Evet, farklıydı. Şiir vardı. Saraylarla ilgili metinler hoşuma gitti (K3)”, Farklıydı, biz normalde etkinlik yapıyoruz ama önce konu anlatımı yapılıyor. Bugün tam ters yaptık (K4)”, “Evet, çok farklıydı. Hep yazarak çalışıyoruz, etkinlik hiç yapmamıştık ama etkinlik de etkili oldu (K5)”, “Aynı hemen hemen (K6)”, “Evet, kesinlikle farklıydı. Anlatış biçimi farklıydı. Biz mesela özne, nesne diyoruz ama bugün eylemi yapan dedik. Bu şekilde hiç Türkçe dersinde tablolarla yapmamıştık (K7)”, “Evet, düşünüyorum. Bizim öğretmenimiz hep sözlü olarak anlatıyor, sonra not tutturuyordu. Bu sefer hem etkinlik yaptık hem anlattık hem de yazdık.

Daha iyi oturdu (K8), “Evet, farklıydı. Normalde hoca anlatıyor, biz yazıyorduk ama bugün kâğıtlardan böyle biz kendimiz yaptık (K9)”.

İkinci Haftadaki Etkinliklerin Farklılığı Konusunda Öğrenci Görüşleri: “Farklılık var tabii. Öğretmenimiz de bize çıkarım yaptıırıyordu ama cümleler üzerinden yapıyordu. Burada daha çok metinler üzerinden yapıyoruz. Ağaç Şemalar değişti, kek tarifi değişti (K1)”, “Evet, farklıydı. Normalde dersleri daha genel ve bilimsel işliyoruz. Bu haftaki ders daha çocuksu ve seviyemize daha uygundu (K2)”, “Evet, farklıydı. Ağaç Şema Gösterimleri, resimleri, cümlelerle eşleştirme, şarkılar çok farklıydı (K3)”, “Evet, düşünüyorum. Hocamız yazarak anlatıyor ama biz bu derslerde etkinlik yaparak öğreniyoruz (K4)”, “Evet, farklıydı. Etkinliklerle yapıyoruz. Diğer derslerde etkinlik yapmıyorduk. Hocamız okuyordu, biz yazıyorduk. O şekilde işliyorduk (K5)”, “Evet, düşünüyorum. Burada, bu derslerde daha çok eğleniyorum, daha çok ilgimi çekiyor (K6)”, “Evet, düşünüyorum. İşleyiş şeklimiz farklıydı. Nesneye eylemden etkilenen dedik, özneye de eylemi yapan dedik (K7)”, “Evet, farklıydı. Öğretmenimiz, sözel olarak bazen de soru-cevap şeklinde anlatıyor. Bunlarda hem sözel hem görsel hem de dinleme vardı (K8)”, “Evet, farklıydı. Bu hafta daha iyiydi, resimleri renkliydi, ilgimi çekti (K9)”.

Üçüncü Haftadaki Etkinliklerin Farklılığı Konusunda Öğrenci Görüşleri: “Olabilir. Bunları yazdığımızda hem elim hem kafam işliyor. Hokus pokus özne bumm, ilgi çekiciydi. Değişti, beğendim (K1)”, “Evet, farklıydı. Daha çok etkinlik yapıyoruz bu haftalarda ama Türkçe dersinde daha çok soru çözüyoruz (K2)”, “Evet, farklıydı. Ünlü resimleri ve eşleştirme vardı. Boşluk doldurma, ünlü adı yazma vardı. Özneleri yazma vardı (K3)”, “Evet, farklıydı. Biz genelde yazarak çalışıyoruz ama bunlar etkinlik şeklinde (K4)”, “Evet, farklıydı. Dinleme metni yapmıyorduk hiç. Eşleştirme de yapmıyorduk. Onlar ilgimi çekti (K5)”, “Evet, farklıydı. Bunlar biraz daha kolaydı (K6)”, “Evet, farklıydı. Zaten hiç işlemediğimiz bir konuydu. Etkinlikler farklı şekilde düzenlenmişti. Karşılaştır bölümleri falan vardı (K7)”, “Evet, farklıydı. Ders kitaplarında görsel var ama karşılaştırma işleri olmuyor. Görselli etkinlik olmuyor. Ders kitabında az örnek var. Burada çok örnek var. Görsel daha fazlaydı (K8)”, “Evet, farklıydı. Bunları hep kâğıttan işliyoruz. Etkinlik yapıyoruz, soru-cevap yapıyoruz (K9)”.

Dördüncü Haftadaki Etkinliklerin Farklılığı Konusunda Öğrenci Görüşleri:

“Belki biraz farklı olabilir, genelde benzer. Farkı var aslında, ilgi çekici kahramanlar falan değişik ama genelde benzer yani (K1)”, “Evet, farklıydı. Yine etkinlik yaptık. Türkçede genelde test çözüyoruz (K2)”, “Evet, düşünüyorum. Resimleri vardı, şarkı vardı gene. Boşluk doldurma vardı. Çizgi film kahramanları farklıydı (K3)”, “Evet, düşünüyorum. Çok farklı. Daha çok etkinlik, daha çok görsel var. Ders eğlenceli geçiyor (K4)”, “Evet, düşünüyorum. Her zaman daha eğlenceli oluyor. Eğlenceli etkinliklerle başlıyor, herkesin ilgisini çekiyor konu. Yani yeni konuyu kavramaya başlıyoruz. Mesela dönüşmekten başlıyoruz, dönüşlü çatıya ulaşıyoruz (K5)”, “Evet, düşünüyorum. Bu daha kolay ve daha anlattıcı, daha anlaşılır geldi bana (K6)”, “Evet, farklıydı. İşlemediğimiz konular bunlar ama Türkçe dersinde böyle işleyeceğimizi sanmıyorum. Öğretmenimiz düz anlatım yapardı (K7)”, “Evet, farklıydı. Bizim öğretmenimiz tahtada anlatıyor. Kâğıt getirmiyor. Burada çalışma kâğıtları var (K8)”, “Evet, farklıydı. Kâğıttan takip ediyoruz (K9)”.

Beşinci Haftadaki Etkinliklerin Farklılığı Konusunda Öğrenci Görüşleri:

“Yani farklı diyebiliriz ama ben deftere yazarak işlemeyi daha çok seviyorum (K1)”, “Evet, farklıydı. Hem daha renkli hem de bence anlamayı daha çok kolaylaştırıyor (K2)”, “Farklıydı, resimler farklıydı, eşleştirmeler güzeldi. Boşluk doldurmalar hoşuma gitti (K3)”, “Evet, düşünüyorum. Görseller var, dinlemeler var ve etkinlik farkı var (K4)”, “Evet, farklıydı. 2. adım çok hoşuma gitti, çok anlaşılırdı. Etkinlik 4 ve 5'i sevdim. Farklı olduğu için çok anlaşılırdı (K5)”, “Evet, farklıydı. Daha eğiticiydi ama daha kolaydı (K6)”, “Evet, farklıydı. Hiç görmediğimiz konular vardı. Tanımları biz yaptık, hepsi mantıken yapılacak şeylerdi (K7)”, “Evet, farklıydı. Kâğıttan yapılması ve bol görselin olması (K8)”, “Evet, düşünüyorum. Bu kâğıttan olduğu için kendimiz yapıyoruz, kendimiz öğreniyoruz. Tahtada olduğu zaman ben zorlanıyorum. Artık derse daha çok katılıyorum (K9)”.

7. Bu haftaki Türkçe dersinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığını düşünüyor musun? Bu yöntem ve tekniklerden memnun kaldın mı? Memnun kalmadıysan nedenini söyler misin?

Öğrencilerin Birinci Haftada İşlenen Derslerle İlgili Memnuniyete İlişkin Görüşleri: *“Düşünüyorum. Konuyu işlemeden direkt etkinliklerden başladık.*

Farklıydı. Memnuniyete bir şey diyemem, daha devamı var. O sonradan belli olacak (K1)”, “Evet, düşünüyorum. Evet, gayet eğlenceliydi (K2)”, “Evet, memnun kaldım (K3)”, “Evet, memnun kaldım. Yani, ilk konuyu bilmeden nasıl yaparız diye düşünmüştüm. O yüzden yani dedim. Sonra ikna oldum (K4)”, “Evet, dinleme, okuma yaptık. Evet, memnun kaldım (K5)”, “Evet, dinleme vardı. Memnun kaldım (K6)”, “Evet, düşünüyorum çünkü dinleme ve okuma yaptık. Konuya başka bir gözle baktık (K7)”, “Evet, düşünüyorum. Dinleme metni, dinleme yapmak iyiydi (K8), “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım, güzeldi. Daha iyi öğrendim, daha çok derse katıldım. Daha çok bilgilendim (K9).”

Öğrencilerin İkinci Haftada İşlenen Derslerle İlgili Memnuniyete İlişkin Görüşleri: *“Olabilir. Memnun kaldım sayılır. (K1)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K2)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K3)”, “Evet ama emin değilim çünkü geçen hafta alıştığımız için çok farklı gelmedi. Memnun kaldım (K4)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K5)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım. Diğer derste kavrayamamıştım ama bu hafta daha eğlenceli olduğu için kolay anladım (K6)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K7)”, “Evet, memnun kaldım (K8)”, “Evet, düşünüyorum. Bu derslerde etkinliklerden yaptık. Memnun kaldım (K9).”*

Öğrencilerin Üçüncü Haftada İşlenen Derslerle İlgili Memnuniyete İlişkin Görüşleri:

“Evet ama genel olarak bizim yaptıklarımızı da benziyordu. Öğretmenimiz de gerçek hayatla ilişkilendirerek ilgi çekici şekilde anlatıyordu. Deftere yazarak yaptığımızda daha çok aklımda kalıyordu. Şimdi tekrar etmiyorum. Memnun kalamadım. Orta seviye (K1)”, “Evet, düşünüyorum. Etkinlik ağırlıklıydı. Memnun kaldım (K2)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K3)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K4)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K5)”, “Evet, memnun kaldım (K6)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K7)”, “Evet, memnun kaldım (K8)”, “Evet, memnun kaldım (K9).”

Öğrencilerin Dördüncü Haftada İşlenen Derslerle İlgili Memnuniyete İlişkin Görüşleri: *“Belki olabilir. Yani ama şimdi deftere yazarak işleyince daha iyi oluyordu, önceki hali daha güzeldi. Defterde daha düzenli bir şekilde oluyordu. Öğretmenimiz anlatıyordu, biz dinleyip sonra yorum yapıyorduk. Sonra öğretmen kendi tanımını yapıyordu (K1)”, “Evet, memnun kaldım (K2)”, “Evet,*

memnun kaldım (K3)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K4)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım kesinlikle. Daha eğlenceliydi (K5)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K6)”, “Evet, memnun kaldım (K7)”, “Evet, memnun kaldım (K8)”, “Evet, memnun kaldım (K9)”.

Öğrencilerin Beşinci Haftada İşlenen Derslerle İlgili Memnuniyete İlişkin Görüşleri: *“Yani farklı olabilir. Orta derecede memnun kaldım çünkü normal öğrenme şeklimizden farklı şeyler yapıyoruz. Hazır etkinlikler üzerinden ilerliyoruz. Bu da biraz kötü oluyor, bu yüzden orta derecede dedim (K1)”, “Evet, memnun kaldım (K2)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K3)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K4)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K5)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K6)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K7)”, “Evet, memnun kaldım etkinlik kullanıldığı ve görseller olduğu için (K8)”, “Evet, düşünüyorum. Memnun kaldım (K9)”.*

8. Araştırmanın ilk haftasında Türkçe derslerinde sınıfta olumlu veya olumsuz durumlar yaşandı mı? Varsa bunlar nelerdi?

Birinci Haftada İşlenen Derslerdeki Olumlu veya Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri: *“Hayır, bir problem yoktu, gayet güzel geçti (K1)”, “Hayır, olumsuz bir şey yaşanmadı (K2)”, “Olumsuz durum yaşanmadı. Etkinlikler güzeldi, beğendim (K3)”, “Olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise her şey normaldi, dersimizi işledik (K4)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise normalde herkes derse katılmıyordu, daha çok kişi katıldı (K5)”, “Olumsuz durum yaşanmadı. Olumlu olarak ise konuyu daha iyi anladığımı düşünüyorum (K6)”, “Olumsuz bir durum yaşanmadı. Olumlu durum ise bu etkinliklere arkadaşlarım ve ben daha fazla katıldık. Erkekler daha çok katıldı (K7)”, “Hayır, olumsuz bir durum yaşanmadı. Olumlu durumlar ise Etkinlik 4’teki diyalogu erkek öğrenciler okuyunca sınıfta gülüşmeler oldu, eğlenceliydi (K8)”, “Sınıfta olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak herkesin bugünkü yaptıklarımızı öğrendiğini düşünüyorum (K9)”.*

İkinci Haftada İşlenen Derslerdeki Olumlu veya Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri: *“Olumsuz durum yaşanmadı. Ders normal işleyişinde devam etti. Gayet güzeldi (K1)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu tarafı; bu hafta daha eğlenceliydi, konuyu daha iyi anladım (K2)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu durumlar ise derste eğlendim ve dersten zevk aldım (K3)”,*

“Olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise sınıf azlık olunca ders daha eğlenceliydi. Daha sessizdik (K4)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise sınıf mevcudu azdı. Bu hafta geçen haftaya göre daha iyi anladım (K5)”, “Olumsuz durum yaşanmadı. Olumlu olarak ise gayet iyi anladım, zorlandığım şeyleri anlamaya başladım. Öğrenci sayısı azdı, sınıf sessizdi (K6)”, “Derste olumsuz bir durum yaşanmadı. Olumlu durum ise ders gayet güzel geçti (K7)”, “Hayır, olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum ders gayet güzeldi (K8), “Olumsuzluk olmadı. Olumlu daha iyi öğrendik (K9)”.

Üçüncü Haftada İşlenen Derslerdeki Olumlu veya Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri: *“Olumsuz durum olmadı. Olumlu durum ise ders normal işleyişinde devam etti (K1)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu tarafı eğlenceliydi (K2)”, “Olumsuz durum yaşanmadı. Olumlu durumlar ders eğlenceli geçti, sıkılmadım (K3)”, “Hayır, olmadı. Olumlu olarak ise ders gayet normaldi (K4)”, “Hayır, olmadı. Olumlu olarak ise ders güzel geçti (K5)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise dersi daha iyi kavradım (K6)”, “Derste olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum ise diğer zamanlara göre daha fazla kişi katıldı (K7)”, “Hayır, olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum ise ders normal devam etti (K8)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak bu hafta da herkes öğrendi yine, ben derse daha çok katıldım (K9)”.*

Dördüncü Haftada İşlenen Derslerdeki Olumlu veya Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri: *“Olumsuz bir şey olmadı. Ders normal işleyişinde devam etti, sıkıntı çıkmadı (K1)”, “Olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum ders yine eğlenceliydi, sıkılmadım (K2)”, “Olumsuz durum olmadı. Olumlu durumlar ders eğlenceli geçti, sevdim (K3)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise etkinliği ve konuları anladım, yeni konuyu öğrendim. (K4)”, “Hayır, olumsuzluk olmadı. Olumlu olarak ise yeni bir konuyu daha kolay öğrendim çünkü etkinliklere alıştık (K5)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise dersi daha iyi anladım (K6)”, “Derste olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum ise ders güzel geçti, belirli kişiler katıldı (K7)”, “Hayır, olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum derste kullandığımız etkinliklere alıştıkça, yapmaya başladıkça dersler güzel geçti (K8)”, “Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak bu hafta da herkes katılmaya çalıştı, yapmaya çalıştı (K9)”.*

Beşinci Haftada İşlenen Derslerdeki Olumlu veya Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri: “*Ders normal işleyişinde devam etti, bu durum da olumlu bir durum. Olumsuz bir durum olmadı (K1)*”, “*Olumsuz bir durum olmadı. Evet, olumlu durum oldu; bir sürü konu öğrendim, anlamadıklarımı pekiştirdim (K2)*”, “*Olumsuz durum olmadı. Olumlu durumlar ders bayağı eğlenceli geçti, sıkılmadım (K3)*”, “*Olumsuzluk olmadı. Olumlu olarak ise sınıfta çoğu kişiyle beraber konuları anladık (K4)*”, “*Hayır, olmadı. Olumlu olarak ise yeni konuları da öğrendim (K5)*”, “*Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak ise dersi daha iyi kavradım, kendi adıma daha çok katıldım (K6)*”, “*Derste olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum ise eğlenceli geçti, ders güzeldi (K7)*”, “*Hayır, olumsuz bir durum olmadı. Olumlu durum ders zevkli geçti, derse katılabildim (K8)*”, “*Hayır, olumsuz bir şey olmadı. Olumlu olarak konuyu öğrenebildiğimi düşünüyorum (K9)*”.