

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

TÜRKÇEDE KELİME ÖĞRETİMİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Halide Gamze İNCE

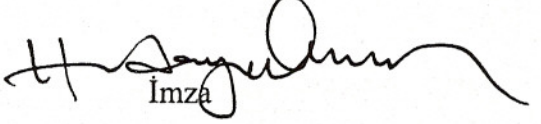
Danışman
Yard. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN

BOLU-2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Halide Gamze İNCE' ye ait TÜRKÇEDE KELİME ÖĞRETİMİ adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 21.06.2006

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



İmza

Üye : Yard. Doç. Dr. Muhammed Sani ADIGÜZEL



İmza

Üye : Yard. Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU



İmza



Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

WORD TEACHING AT TURKISH

Halide Gamze İNCE

Master's Thesis

Turkish Education Department

Thesis Advisor: Hidayet ÖZCAN

Words, which are labels we want to express thoughts and concepts, are elements which carry the duty of the meaning and grammar on their own in language. It is important to know words adequately and use them properly in a sentence so as to express properly by themselves. With more effective ways, word teaching, listening, speaking, reading, writing skills enable to fortificate.

According to the class level, it has been determined how many words need teaching, which words need teaching, how many words need teaching in every lesson. It is important for word teaching that the number of words used and texts which are written by students.

Idea wealth depends upon concept and word source. Vocabulary is not only a set of mould in grammar but has been the major pointer of covalent bonds which has been created by nationals, consisting of their life style for centuries. It is possible to examine the life style of the nations, their fro-customs, their tradition, their beliefs, their dates, their geography and their development of vocabularies.

Word teaching studies are important for the extension of the vocabulary source. Due to this, this study consists of five parts. In the first part, it is participated in language-memory-word language, the first information of the language, the development of the language, the psycholinguistic theory, the learning theory, the behavioral theory, the cognitive theory, the feature of development of the period prelanguage, the phases of learning vocabulary in language development, the factors which are impacted on the development of language, the theory of Stern's language

development, the theory of Piaget's language development, the theory of Vygotsky's language development, the problems of the Turkish Language development, the mother tongue, the subjects of the mother tongue's education in the world and in Turkey.

In the second part, it has been given the way of the language development of vocabulary sources such as vocabulary source, the layers of the vocabulary source, the investigations of the vocabulary source in Turkey, the appliances of the data-accumulation as mainly.

The third part, it is discussed that the teaching of word, the recognition and distinguishment of words, the structure of the words, the meanings of words, the enunciations of the words, the writings of the words.

In the fourth part, it is discussed that the varieties of word, teaching nouns, verbs, adjectives, idioms and locution.

In the fifth part, conclusion and suggestions are given.

Key Words: Word, word-teaching, vocabulary, mother tongue conclusion and proposal.

ÖZET**TÜRKÇEDE KELİME ÖĞRETİMİ****Halide Gamze İNCE****Yüksek Lisans Tezi****Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Hidayet ÖZCAN****Haziran 2006**

İfade etmek istediğimiz düşüncelerin, kavramların etiketi olan kelimeler, dilde tek başlarına anlam ve dilbilgisi görevi taşıyan unsurlardır. İnsanın kendini tam anlamıyla ifade edebilmesi için yeterince kelime bilmesi ve bu kelimeleri cümle içinde doğru şekilde kullanması önemlidir. Daha etkili yollarla daha fazla kelime öğretimi dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin daha sağlam temellere oturmasını sağlayacaktır.

Hangi sınıfta ne kadar kelime öğretilmesi gerektiği, hangi sınıfta hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiği, her derste kaç yeni kelime öğretilmesi gerektiği sınıfın düzeyine göre önceden belirlenmelidir. Hangi sınıfta kaç kelimelik cümleler kullanılması ve öğrencilerin yazdıkları metinlerin en az kaç cümleden oluşması gerektiği gibi soruların cevapları kelime öğretimi açısından oldukça önemlidir. Dil gelişiminde kelime öğrenme aşamalarının ve kelime türlerine, anlamlarına ve yapılarına göre uygulanacak bilimsel yöntemlerin ortaya konulması kelime öğretimine ışık tutacaktır.

Düşünce zenginliği kavram ve kelime zenginliğine bağlıdır. Kelime hazinesi sadece dilbilimdeki bir takım kalıpların değil yüzyıllardır o milletin yaşantılarıyla oluşturduğu ortak bir bağın en büyük göstergesidir. Kelime hazinesini oluşturan kelimeleri takip ederek o milletin yaşayış biçimini, örf-adet, gelenek-göreneklerini, inançlarını, tarihini, yaşadığı coğrafyayı ve dahası söz varlığının geçirdiği gelişimi incelemek mümkündür.

Kelime hazinesini genişletme açısından kelime öğretimi çalışmaları oldukça önemlidir. Bu bakımdan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dil, dilyetisi-söz-dil, dile ait ilk bilgiler, dil gelişimi, psikolengüistik kuram, öğrenme kuramı, davranışçı kuram, bilişsel kuram, dil öncesi dönemin gelişim özellikleri, dil gelişiminde kelime öğrenme aşamaları, dil gelişimine etki eden faktörler, Stern'in dil gelişimi kuramı, Piaget'in dil gelişimi kuramı, Vygotsky' nin dil gelişimi kuramı, Türk dilinin gelişimi-sorunları, ana dili, dünyada ve Türkiye'de ana dili eğitimi konuları yer almaktadır.

İkinci bölümde, kelime hazinesi, kelime hazinesinin katmanları, Türkiye'de kelime hazinesi araştırmaları, kelime hazinesi araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama araçları, toplam on yedi adet kelime hazinesini geliştirme yolu verilmiştir.

Üçüncü bölümde, kelime ve kelimenin öğretimi, kelime tanıma ve ayırt etme, yapı bakımından kelimeler, anlam bakımından kelimeler, telâffuzları bakımından kelimeler, yazılışları bakımından kelimeler konuları ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde kelime türleri, isimlerin öğretimi, fiillerin öğretimi, sıfatların öğretimi, deyimlerin öğretimi ve terimlerin öğretimi konuları ele alınmıştır.

Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kelime, Sözcük, Kelime Öğretimi, Kelime Hazinesi, Kelime Hazinesini Geliştirme Yolları

Anneme ve babama...

TEŞEKKÜR

Araştırma boyunca yardımını ve desteğini esirgemediği, öğrencisi olma şansını bana verdiği için tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hidayet ÖZCAN' a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmaya yön veren fikirleri ve tavsiyelerinden, kaynak temini konusundaki yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Aziz GÖKÇE' ye, yine verdiği destekten ötürü Yrd. Doç. Dr. Nezahat ÖZCAN' a teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca benim için fedakârlık yapan ve çalışmalarımı kolaylaştıran arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Maddi manevi destekleri, hoşgörülerini ve anlayışlarıyla araştırma boyunca yanımda olan aileme, özellikle de kardeşim Hilâl Gaye İNCE' ye şükran borçluyum.

TABLOLAR DİZİNİ

1. Tablo: Yaşlara Göre Edilgin Kelime Dağılımı.....	8
2. Tablo: Dil Gelişim Kuramları-Öncüleri- Dil Edinim Kaynakları.....	11
3. Tablo: Yaşamın İlk Beş Yılında Dil Gelişiminde Görülen Temel Aşamalar.....	13
4. Tablo: Çocukların Kelime Bilgi Durumları ve Öğretmenin Yapacağı İşler.....	17
5. Tablo: Sözlükler ve Söz Varlığı.....	48
6. Tablo: Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması.....	84
7. Tablo: 1. Anlam Analizi	99
8. Tablo: 2. Anlam Analizi	100
9. Tablo: 3. Anlam Analizi	101
10. Tablo: Kelime Türleri	105

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	i
ÖZET.....	iii
İTHAF.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
I. BÖLÜM.....	1
1. DİL.....	1
1. 1 Dil Yetisi-Söz-Dil.....	3
1. 2 Dile Ait İlk Bilgiler.....	5
1. 3 Dil Gelişimi.....	7
1. 3. 1 Psikolengüistik (üretme kuramı).....	9
1. 3. 2 Öğrenme Kuramı.....	10
1. 3. 3 Davranışçı Kuram.....	10
1. 3. 4 Bilişsel Kuram.....	11
1. 4 Dil Öncesi Dönemin Gelişim Özellikleri	12
1. 5 Dil Gelişiminde Kelime Öğrenme Aşamaları.....	13
1. 6 Dil Gelişimine Etki Eden Faktörler.....	17
1. 7 Stern’ in Dil Gelişimi Kuramı.....	21
1. 8 Piaget’ in Dil Gelişimi Kuramı.....	22
1. 9 Vygotsky’ in Dil Gelişimi Kuramı.....	22
2. TÜRK DİLİNİN GELİŞİMİ- SORUNLARI.....	26
3. ANA DİLİ.....	32
3.1. Dünyada ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi.....	36
II. BÖLÜM.....	45
2. KELİME HAZİNESİ.....	45
2. 1 Kelime Hazinesinin Katmanları.....	49
2. 2 Türkiye’de Kelime Hazinesi Araştırmaları.....	50
2. 3 Kelime Hazinesi Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	52
2. 4 Kelime Hazinesini Geliştirme Yolları.....	53
2. 4. 1 Sözlük Kullanımı	53

2. 4. 1. 1 Önemli Sözlüklerimiz.....	59
2. 4. 2 Çağırışım	61
2. 4. 3 Müzik.....	65
2. 4. 4 Resim.....	71
2. 4. 5 Dramatizasyon.....	76
2. 4. 6 Bağlam.....	80
2. 4. 7 Zihinsel İmaj.....	81
2. 4. 8 Oyun.....	83
2. 4. 9 Kelime Defteri.....	96
2. 4. 10 Gözlem ve Yaşantılardan Yararlanma.....	97
2. 4. 11 Kelime Listesi	97
2. 4. 12 Jestler, Mimikler, Taklit ve Tasvirler.....	98
2. 4. 13 Tekrar.....	99
2. 4. 15 Anlam Analizi.....	99
2. 4. 16 Bulmacalar	101
2. 4. 17 Birleştirilmiş Yöntem.....	102
III. BÖLÜM.....	104
3. KELİME VE KELİMENİN ÖĞRETİMİ.....	104
3.1 Kelime tanıma ve kelime ayırt etme.....	108
3.2 Yapı Bakımından Kelimeler.....	109
3. 2. 1 Yalın Kelimeler.....	110
3. 2. 2 Türemiş Kelimeler.....	110
3. 2. 3 Birleşik Kelimeler.....	111
3. 3 Anlam Bakımından Kelimeler.....	112
3. 3. 1 Temel Anlam.....	112
3. 3. 2 Yan Anlam.....	112
3. 3. 3 Çok Anlamlılık.....	113
3. 3. 4 Eş Soslilik.....	113
3. 3. 5 Zıt Anlamlılık.....	115
3. 3. 6 Yakın Anlamlılık.....	118
3. 3. 7 Eş Anlamlılık.....	118
3. 3. 8 Genel- Özel Anlam.....	119
3. 3. 9 Somut Anlam.....	120
3. 3. 10 Soyut Anlam.....	121

3. 3. 11 Gerçek Anlam.....	121
3. 3. 12 Mecaz Anlam.....	123
3. 4 Telâffuzları Bakımından Kelimeler.....	125
3. 5 Yazılışları Bakımından Kelimeler.....	128
IV. BÖLÜM	136
4. KELİME TÜRLERİ.....	136
4. 1 İsimlerin Öğretimi.....	136
4. 2 Sıfatların Öğretimi.....	138
4. 2. 1 Renk Gösteren Kelimeleri.....	140
4. 3 Fiillerin Öğretimi.....	143
4. 4 Terimlerin Öğretimi.....	145
4. 5 Deyimlerin Öğretimi.....	146
V. BÖLÜM.....	149
5. SONUÇ.....	149
KAYNAKÇA.....	155
ÖZGEÇMİŞ.....	166

I. BÖLÜM

1. Dil

Tarihin her döneminde insanın bilinmeyeni öğrenme isteği doğrultusunda *dil* olgusu araştırılmıştır. “Dil nedir?” sorusunun cevabı bizi son derece çok boyutlu, girift bir mana düzlemine çıkaracaktır. Bu yüzden bu bölümde dilyetisi-söz-dil, dile ait ilk bilgiler, dil gelişimi, dil gelişiminde kelime öğrenme aşamaları, dil gelişimine etki eden faktörler, Türk dilinin gelişimi ve sorunları, ana dili, ana dili öğretimi tarihi, dünyada ve Türkiye’de ana dili eğitimi konuları ele alınacaktır.

Türkçe Sözlük’ te *dil* kelimesinin karşılığına bakıldığında; 13 farklı anlam ve bu kelime ile ilgili yetmiş deyim görülür:

“1. Ağız boşluğunda, tatmaya, yutkunmaya, sesleri boğumlamaya yarayan etli, uzun, hareketli organ; tat alma organı. 2. İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve işaretlerle yaptığı anlaşma, lisan. 3. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü ve söz dizimi. 4. Belli durumlara, mesleklere, konulara özgü dil. 5. Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.” (1998: 586).

Görüldüğü gibi dilin pek çok anlamı vardır. Ancak bizi ilgilendiren, 2. maddede belirtilmiş olduğu üzere; “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve işaretlerle yaptığı anlaşma, lisan” anlamıdır. Dilin bu anlamını pek çok dilci, dilbilimci, edebiyatçı, yazar farklı bakış açıları ve boyutlarıyla tanımlamaya çalışmışlardır.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 2000:3).

“Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.” (Banguoğlu, 2000: 9).

“Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” (Aksan, 2000: 11).

“Dil, ferde cemiyetin bağışladığı en büyük miras ve donatıdır.” (Kaplan, 2001: 35).

“Dil, bir milletin kimlik belgesidir; yaşayış tarzının aynasıdır. Dil, insan vücudundaki birden fazla sistemin oluşturduğu sistemler bütünüdür.” (Karakuş, 2005:5).

“Dil, bir anlaşma vasıtası olmaktan öte, iç dünyamızın dış dünyaya açıldığı bir kapıdır. Dil, sağlıklı bireylerin yetişmesinde, sağlıklı toplumların, milletlerin ve köklü bir kültürün oluşmasında, korunmasında ve gelecek kuşaklara aktarılmasında tek vasıtaadır.” (Ünalan, 2002: 1-2).

“Gerçekte dil, tarihsel evrimi içinde giderek daha kompleks hale gelen çağdaş sosyal yaşamın ürünüdür.” (Aydın, 1999: 107).

“Dil, bir ulusun geçmişi, yaşayışı, kanıları, ülküsüyle kendisidir.” (Göğüş, 1978: 1).

“Dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede; algılananları, deneyimleri, bilgileri aktarmada; soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan araçtır.” (Alpöge, 1991: 64).

“Dil; duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir.” (Güleryüz, 2001: 3).

“Dil, millete kimlik veren ve onu ayakta tutan en temel değerdir.” (Sezgin, 2004: 9).

“Dil, konuşurken çıkardığımız, duyarak algıladığımız ses örüntüleriyle anlatmak ya da kavrayıp yorumlamak istediğimiz anlam örüntüleri arasındaki ilişkiyi kuran yapısal bir sistemdir.” (Sever, 2003: 27).

“Dil sadece kültürü taşıyan bir unsur değil aynı zamanda kültürün oluşmasını sağlayan yapısı ve oluşmasındaki büyü çözölememiş, oksijen gibi göremediğimiz fakat onsuz da yapamadığımız bir varlıktır.” (Yalçın, 2002: 15).

“Dil, bir üretim sistemidir.” (Gander ve Gardiner, 1994: 194).

“Dil, insanlar arasındaki iletişim için lâzım olan en temel unsurdur.” (Kahramanyol, 2001: 195).

“Dil, insan olmanın temel ayrımı, insanın mahiyetinin yapıcı unsurudur.” (Bingöl, 1994: 14).

“Dil, genel anlamıyla düşünce anlatan işaret (signe) sistemidir.” (Gökçe, 2003: 13).

Tüm bu tanımların ışığında dilin en belirgin özelliklerini sıralayacak olursak; yüzyıllardır insanların anlaşmalarını sağlayan iletişimin en temel aracı, sınırları aşarak bir insan topluluğunu millet yapan, çok yönlü ses yapısı olan işaretler sistemidir. İster sözlü anlatımda olsun ister yazılı anlatımda olsun meramımızı dille anlatırız. Bir dili öğrenmek, o dili etkili bir şekilde kullanmak ve bilgileri yeniden yapılandırmak için o dilin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dilbilgisi alanlarında başarılı olmak gereklidir. Bir insanın en etkili kullandığı dil ana dilidir.

1.1 Dil Yetisi - Dil- Söz

Dünyada üç-dört bin civarında dilin varolduğunu düşünürsek dilin insana özgü bir yeti olduğunu, her insan topluluğunun farklı simgelerle bu yetiyi kullandığını da görürüz. Bir dildeki simge diğer bir dil için hiçbir anlam taşımaz. Öyleyse dil için insana özgü bir yetinin her toplumda farklı simgelerle temsil edilmesidir de diyebiliriz.

Dilyetisi, insanların birbirleriyle konuşması sırasında iç içe geçen bireysel ve toplumsal, fiziksel, fizyolojik ve düşünsel olguların oluşturduğu ayrışık yani birbirine benzemez öğelerden meydana gelmiş bir bütünü belirtir (Axis, 2000: 10). “Dil göstergelerden oluşan bir dizgedir” diyen Ferdinand de Saussure, dil olgularının tümünü birden belirtmek için dilyetisi kavramına başvurmuştur ve dil yetisinin içinde toplanan kavramları iki grupta toplamıştır: dil ve söz. Dil, dil yetisinin yani insanın sesli göstergeler aracılığıyla doğal diller çerçevesinde anlaşma, bildirişme yetisinin kuralıdır, bir tür sınıflandırma ilkesidir. Söz ise dil dizgesinin kullanılışıdır, bireye dili kullanma olanağı verir. Bu yüzden dilbilimin asıl konusunu dil, oluşturur. Söz, dilbilime sadece gereç sağlamaktadır. Ne dil olmadan söz ne de söz olmadan dil düşünülebilir (Vardar, 1998: 45- 46). Ancak dile oranla söz daha somut ve gerçektir. Aslında söz, sınırlı anlamda kelimeleri de içeren bireysel bir dildir. Böyle olunca kelimelerin üzerinde kişinin egemenliği açıkça ortaya çıkar. Ancak dil içinse aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Çünkü dile kişiden çok toplum egemendir. Dilin dizgesel yapısını kelimeler yönetmez (Özdemir, 1971: 162).

“Dil, dilyetisinin gerçi en önemli ama yalnızca belli bir bölümüdür. Hem dilyetisinin toplumsal ürünüdür hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür. Tümüyle ele alındığında dil yetisinin pek çok biçime büründüğü, karmakarışık olgular bütünü olduğu görülür. Dilyetisi birçok alana açılır: hem fiziksel, fizyolojik ve anlıksal niteliktedir hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir. Buna karşılık dil, kendi başına bir bütündür, bir sınıflandırma ilkesidir” (Saussure, 1985: 12).

Dil ve söz ayrımını yapan bir diğer dilbilimci ise J. Vendryes’dir. Vendryes, sözün doğuşu konusunun insanbilim alanını ilgilendirdiğini, bu yüzden de dilbilimcilerin insanbilimcilerle birlikte çalışması gerektiğini vurgulamıştır (Aksan, 2000: 95).

Saussure, göstergelerin, gösteren ve gösterilen olmak üzere iki yüzü olduğunu, kelimenin zihnimizdeki sembolünün gösterilen olduğunu söylemiştir. Ona göre gösteren ile gösterilenin bağı keyfidir (Keskin, 2005: 4).

1.2 Dile Ait İlk Bilgiler

Dünyanın oluşumunun milyarlarca yıl öncesine dayandığını ve insanoğlunun da milyonlarca yıldır dünyada var olduğunu düşünecek olursak bugünkü anlamda dilin ortaya çıkışından, insanoğlunun dil yetisini kullanabilme ve toplumsallaşmasından kesin bilgilerle bahsetmek çok zor olacaktır. Dilin ortaya çıkışı gibi konuların ispatının zorluğundan dolayı dil bilginleri bu konuyu hemen hemen hiç çalışmamışlardır. Türk dilinin eskiliği fikri de yapılan dil çalışmalarının sığılığundan nasibini almış, ihmal edilmiştir.

“Ana Türkçe’den Ana Doğu ve Batı Türkçesine kadar geçen zamanı da hesaba katarsak, bu devreden zamanımıza kadar geçen 5500 yılın ikiye katlanması mümkündür.” (Tuna, 1997: 49)

Bu yüzden biz burada dil çalışmalarının dilin kullanımına dair bilgilerine değinerek konuyu sınırlamaya çalışacağız.

Dille ilgili ilk bilgiler çeşitli mitolojilerde karşımıza çıkar, bu bilgiler dışında eski çağlardan günümüze dil çalışmaları ile ilgili kesin bilgiler kalmamıştır. Örneğin Çinlilerde; bir su kaplumbağası sırtındaki çizgili şekillerde yazının sırrını taşıyarak imparatorun önüne gelip yazıyı öğretmiştir. Babillerde; yarı balık yarı insan bir deniz canavarı, sudan karaya çıkarak kendilerine yazıyı öğretmiştir. Hintlilerde; baş-tanrı Brahma, kendi görünüşlerinden biri olan ve insan dilinin tanrısı sayılan Vâk aracılığı ile dünyayı ve içindeki varlıkları yaratmıştır. Mısırlılarda; baş-tanrı Ra, isteklerini kendi dili ve habercisi saydığı tanrı Tôt aracılığı ile yerine getirmiştir. İbranilerde; Tanrı, yarattığı canlılara isim vermesi için Adem’ i görevlendirir. Adem’ in bütün canlıları çağırış şekline göre her birisinin ayrı bir ismi olur. M.Ö 8. yüzyılda Firavun Psammetichos, en eski dilin hangisi olduğunu araştırmak amacıyla iki çocuğu alarak kimse ile konuşmadan büyüttür. Birkaç yıl sonra çocuklar ilk söz olarak “bekos” derler. Yapılan araştırma sonunda bu sözün Frikçe olduğuna karar verilir. Bu olay dil öğretimi dışında, çevrenin de dile etkisinin araştırılması bakımından önemlidir.

Dille ilgili yapılan çalışmaların insanların temel ihtiyaçlarını gidermek, din ve edebiyat metinlerini doğru anlamak için yapıldığı bilinmektedir. Hintlilerin ilk dil çalışmaları, anlaşılmaz olmaya başlayan kutsal metin Veda'yı doğru anlamak için yapılmıştır. Arapların ilk dil çalışmaları da Kuran ve Hadis metinlerini doğru anlamak ve dil kurallarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Grekler, her geçen gün anlaşılmaz hale gelen Homer destanlarının dilini doğru ve eksiksiz şekilde nesilden nesile aktarabilmek amacıyla dil çalışmaları yapmışlardır. Görülüyor ki coğrafi keşiflere ve matbaanın bulunmasına kadar yapılan dil çalışmaları her toplumun kendi içinde pek de bilimsel olmayan yollarla devam etmiştir (Başkan, 1967: 7-8).

Dilin doğuşuyla ilgili dilbilimcilerin çeşitli görüşleri mevcuttur. Dilin doğuşunu yansımalarla dayandıran görüşe göre doğadaki seslerin yansıtılması, taklit edilmesiyle dil kullanılmaya başlanmıştır. 20. yüzyılın başında ortaya çıkan bu görüşü savunan dilbilimcilerden biri olan W. OEHL de her dilin temelinde var olan yansıma kelimeleri göz önüne almıştır. Ancak bu yansıma kelimelerin her dilde ancak birkaç yüz tane olduğunu, sözcüklerin birer soyutlama ürünü olduğu nesneyle sözcük arasında ses açısından bir uygunluk bulunmadığını unutmamak gerekir.

Ünlemleri temel alan görüşe göre insanların olaylar karşısında ruh ve bedenle ilgili duygularının etkisiyle çıkardıkları seslerin kelimelere dönüştüğü ileri sürülür. Ancak ünlemlerin de bir dilin söz varlığında sayıca oldukça az olması dilin doğuşunu ünlemlere bağlamayı engeller.

İş kuramına göre ise insanın düşünce ve konuşma yeteneğini uyandıran genel etkenin ortak çalışma olduğunu ileri sürülmüştür. 19. yüzyılın sonlarına doğru aralarında L. Noiré' nin de bulunduğu dilbilimciler, ilk insan seslerin yapılan ilk işlerle alâkalı olduğunu savunuyorlardı.

Tüm bu görüşlerin yanında Ernst Cassirer de dilin, üç anlatım basamağından geçtiğini kabul etmiştir. İlk aşamadaki sesler duyguları yansıtır, ikinci aşamada yeni işaretler meydana getirilir, üçüncü aşamada ise sembolik anlatımdaki kavramlar, semboller kullanılır. Bu üç aşamayı mimik, analogik anlatım, sembolik anlatım olarak adlandırmıştır (Aksan, 2000: 94-99).

1.3 Dil Gelişimi

Gelişme ve gelişim;

“Gelişme organizmanın büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir.” “Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir.” şeklinde tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2001: 12).

Gelişimi etkileyen temel faktörleri ise kalıtım, çevre, ana-babanın çocuk yetiştirme tarzları, ailenin parçalanması, çocukların doğuş sırası, hormonlar olarak sıralayabiliriz. Dil gelişiminin en önemli değişkeni ise işitme olgusudur. Sağır bebeklerin konuşma becerilerinin olmadığını bilmekteyiz (Aydın, 2004: 122).

Bir çocuk okul çağına geldiğinde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinden dinleme ve konuşmayı kazanmıştır. Formal olarak verilen anadili eğitimi okuma ve yazmayı kapsar. Sözel gelişimde, 2-5 yaşları arasında konuşmanın gelişimi çok hızlıdır. Üç yaşında 3-4 kelimeli cümleler kurabilir, cümlelerde fiillerin zamanlarını doğru kullanabilirler. Dil gelişimi kelimeleri öğrenmenin yanında kelimelerin ve cümlelerin yapısına ilişkin kuralları öğrenmeyi de içerir (Aydın, 1999: 113).

İlköğretimin ikinci kademesinde dil gelişimine etki eden faktörler; kalıtım, çevre, ana-babanın çocuk yetiştirme tarzları, ailenin parçalanması, çocukların doğuş sırası, hormonlar gibi temel faktörlerin yanında daha fazla kelimeyle ve farklı cümle kuruluşlarıyla karşılaşabileceği, kendini rahat ifade edebileceği özgürlükçü bir ortamda bulunması da oldukça önemlidir.

“Dil gelişimi, ebeveynin çocuğuna konuşmasından çok, çocuğuyla konuştuğu ve ebeveyn ile çocuğun birbirlerine yanıt verebilecekleri bol miktarda fırsat yaratıldığında başarılı olur” (Howe, 2001: 7).

Aynı zamanda öğrencilerin hem ders kitaplarındaki hem de okuma kitaplarındaki metinlerin düzeylerine uygun şekilde hazırlanmış olması da önemlidir.

“Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara ‘zenginleştirilmiş bir dil çevresi’ yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilir” (Sever, 2003: 28).

Çocuğun severek okuyacağı, okurken hem eğleneceği hem de öğreneceği, resimlerle süslenmiş ders kitapları öğrenciye anadilini sevdirecektir.

Zihinsel, fiziksel, ruhsal gelişimde olduğu gibi dil gelişiminde de bireysel farklılıklar gözlemlenebilir. Dil gelişimi bakımından bütün çocuklar aynı performansa sahip değildir. Aslında çocuğun sağlıklı bir dil gelişiminin olması onun sağlıklı bir zihin gelişimine sahip olduğunun göstergesidir. Sağlıklı bir dil gelişimi çocuğun duygusal, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmesini sağlayan denge unsuru durumundadır (Arslan, 1998: 5-10).

1.Tablo: Yaşlara Göre Edilgin Kelime Dağarcığı

Yaşlar	Okul Dönemi	Kelime Sayısı	Artış
12 aylık 1 yaş	Bebek	3	2
16 aylık 1.5 yaş	Bebek	22	3
24 aylık 2 yaş	Kreş	272	250
36 aylık 3 yaş	Anaokulu	896	624
48 aylık 4 yaş	Anaokulu	1540	644
60 aylık 5 yaş	Ana sınıfı	2072	532
72 aylık 6 yaş	Ana sınıfı	2562	490
7 yaş	İlköğretim 1	-	-
8 yaş	İlköğretim 2	-	-

9 yaş	İlköğretim 3	7425	-
10 yaş	İlköğretim 4	10395	2970
11 yaş	İlköğretim 5	12960	2065
12 yaş	İlköğretim 6	13965	1505
13 yaş	İlköğretim 7	14910	945
14 yaş	İlköğretim 8	16800	1860

Yukarıdaki araştırma çocuğun edilgin kelime dağarcığı üzerine yapılmış bir araştırmadır. Bu kelimelerin ne kadarının etkin olarak kullanıldığı tam olarak bilinmemektedir (Pars ve diğerleri, 1970: 60).

Dil gelişimi ile ilgili araştırmaları biz dört başlık altında toplayacağız.

1.3.1 Psikolengüistik (Üretme kuramı)

Bilişsel psikolojinin bilginin kazanılması ve örgütlenmesindeki araştırmaları ile dilbilimin dil yapılarını incelemesinin birbirini tamamlamasıyla ortaya çıkan psikolengüistik, insanın doğumundan konuşmaya başladığı zamana kadarki sözel anlatımlarını kaydetmeyi ve incelemeyi içerir. Bu kuramın öncüleri Chomsky ve Lenneberg' dir.

Dünyanın neresinde olursa olsun bebekler ilk sözcüklerini konuşmaya başlamadıkları dönemde yani dil öncesi dönemde, yetenekler ikiye ayrılmıştır: alıcı yetenekler ve üretici yetenekler. Alıcı yetenekler sesleri işitmeyi ve birbirinden ayırmayı, yorumlamayı içerir. Bu beceriler konuşmaya dikkat etme ve sesleri ayırt etme yeteneği dışında sesleri işleme, şifreleri çözme ve onlardan anlam çıkarma yeteneklerine dayanır. Bu yüzden psikolengistikçiler bebeklerin bilgi-işleme yetenekleriyle doğduklarına inanırlar. Üretici yetenekler ise bir kelimeyi tekrarlamaktan öte özgün sözler, sesler ortaya koymakla ilgilidir. Bebeklerin dünyaya dil geliştirme yeteneği ile geldikleri görüşü ise ağlama süreciyle kanıtlanmış olmaktadır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde, çeşitli kültürlerde yapılan araştırmalarda tüm bebeklerin aynı dil gelişimi evrelerinden geçtiği görülmüştür.

Yeni öğrenilen bir ifade linguistik yapıda temel ve yüzeysel olmak üzere iki ayrı kısma sahip olur. Temel yapı kavramların düşünsel düzeyi ile ilgili iken yüzeysel yapı konuşulan sözcükleri içine alır. Önce kelimelerin anlamları kavranır daha sonra ise onlar yüzeysel olarak kullanılır (Erden ve Akman, 2004: 78).

Psikolengüistikçiler, bebeklerin dil yeteneğini doğuştan getirdiklerini düşünürler. Savundukları üretme kuramı, dilin kazanımında anne babanın ve çevrenin etkisini tartışmaz. Genellikle dört yaşına kadar çocukların dilin temelini attıklarını düşünmektedirler (Gander ve Gardiner, 2004: 187-193).

1. 3. 2 Öğrenme Kuramı (Sosyal Öğrenme Kuramı)

Bu kuram çocuğun anne babasının ve toplumsal çevresinin dil gelişiminde ki etkisini vurgular. A. Staats çocukların kelimelerin anlamını klasik koşullanma yoluyla öğrendiklerini ileri sürmüştür. Kelime dağarcığı ve kelimenin telaffuzunun kazanılmasında edimsel koşullanmanın, ‘pekiştirilen bir davranış tekrar edilmeye eğilim gösterir’ ilkesinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Bebeklerin işittiklerini taklit ettikleri de düşünüldüğünde öğrenme kuramı anne babanın ve çevrenin dil gelişimindeki etkisini bir kere daha vurgulanmış olur. (Gander ve Gardiner, 2004: 187-193).

1. 3. 3 Davranışçı Kuram

Bu kuramda dilin pekiştireçlerle öğrenildiği görüşü savunulur. Bebekler çevrelerinde duydukları seslere benzer sesler çıkardıklarında yetişkinler tarafından pekiştirilen sesler bebek tarafından yenilendiği düşünülür. Bu kuram dil gelişiminde sadece pekiştireçleri dikkate aldığı için hem bilişsel gelişimi, hem sosyal gelişimi göz önüne almamaktadır. Bu yönüyle bu kuramın dil gelişimini tam anlamıyla açıklayabildiği söylenemez (Tümekaya, 2005: 119).

1. 3. 4 Bilişsel Kuram

Bu kuramda dil gelişimi, dil-düşünce arasındaki ilişkiye göre bilişsel gelişim ile açıklanır. Piaget' e göre dil bireyin biliş düzeyini yansıtır. Dil önemli bir iletişim aracıdır ama düşünmenin gelişimine katkı sağlamaz. Çocukların dili işlem öncesi dönemin başlarında, nesnelerin yerine geçen semboller kullanarak öğrenmeye başlamakta oldukları görüşündedir. Bu kuram dil gelişiminde düşüncenin gelişimini vurgulamaktadır (Tümkaya, 2005: 119).

Piaget, sezgisel düşünme döneminde çocuğun kendini merkeze alan konuşmanın çocuğun konuşmasının %40'ını oluşturduğunu söylemiştir. Somut işlemler döneminde kelimelerin düşünme sürecinin bir aracı olduğunu, çocuğun saf soyutlamalarla ilgilenmediğini belirtmiştir. Soyut işlemler döneminin entelektüel gelişimde önemli bir nokta olduğunu ve çocuğun soyutlamalara gidebildiği, artık bir yetişkin gibi düşünmeye başladığını söylemiştir (Charles, 2000: 5-21).

2. Tablo: Dil Gelişim Kuramları-Öncüleri-Dil Edinim Kaynakları

Kuramlar	Öncüleri	Dil edinim kaynakları
Davranışçı	Skinner	Pekiştireçler
Sosyal Öğrenme	Bandura	Taklit ve tekrar
Bilişsel	Piaget	Duyu-devinim yoluyla düşüncenin gelişmesi
Psikololengûistik	Chomsky ve Lenneberg	Biyolojik temeller (doğuştan getirilen konuşma mekanizması)

Kaynak: Songül Tümkaya, 2005

1. 4 Dil Öncesi Dönemin Gelişim Özellikleri

1. Ağlama: Doğumdan sonraki ilk iki hafta içerisinde ağlama dışında hemen hemen başka hiç ses çıkarmazlar.

2. Agulama: Doğumdan sonraki ikinci ayda bebekler agulama devresine girerler. Bu sesler “oooo” ya da “aaah” gibi açık ünlülerden oluşmaktadır çünkü bunlar dil, dudaklar ve dişle daha az eklemlene gerektirmektedir. Sağır bebeklerin de agulama dönemini yaşadıklarını düşünerek olursak bu eğilim de doğustandır.

3. Cıvılda: Doğumdan sonraki altı ayda içinde ünsüzlerin de bulunduğu sesleri çıkarmaya başlarlar. Bu dönemde bebekler ünlülerle ünsüzleri birleştirmeye ve büyüklerin dilindeki tonlama, ritim ve vurgulamayı kullanmaya başlarlar. Sağır bebekler ise ilk cıvılda devresinin özelliklerini göstermekle birlikte son cıvılda evresine ulaşamaz ve tonlama, ritim ve vurgulamayı hiçbir zaman kullanamazlar.

Bebekler ilk seslerini çıkarmaya, ağlamaya, tonlama, ritim ve vurguyu dikkate almaya başladıktan sonra ilk kelimelerini söylemeye başlarlar. Bu ilk kelimenin söylenmeye başladığı ve üç ayrı dönemi kapsayan döneme ise dilsel gelişim dönemi adı verilmiştir:

4. Tek sözcük: Doğumdan sonraki birinci yıl dolaylarında ilk anlaşılır kelimenin söylenmesiyle tek sözcük dönemi başlar. Dil öncesi dönemden dilsel gelişim dönemine geçilir. Eğer bebekler bütün bir cümleyi tek sözcükle anlatabiliyorlarsa, bilişsel gelişimlerinin dil gelişimlerini aştığının göstergesidir. Çocukların özel sesleri tek bir sözcük kullanarak anlamlı üniteler oluşturacak şekilde birleştirmelerine morgem denilir (Küçükkaragöz, 2002: 100).

5. Telgraf konuşması: Doğumdan sonraki ikinci yıl dolaylarında iki ya da üç sözcüklü kısa cümleler kurmaya başlarlar. Yetişkinlerinde ekonomik olmak amacıyla az kelimeyle çok şey anlatabilme düşüncesinden doğan telgrafta da en önemli kelimelerin seçildiği görülür.

6. Tam cümleler: Telgraf konuşması döneminin hemen ardından yavaş yavaş dil kurallarını kullanmaya, fiile gelen eklere ve kelimelerin teklik-çokluk gibi özelliklerine, yardımcı fiillere dikkat ederler.

3. Tablo: Yaşamın İlk Beş Yılında Dil Gelişiminde Görülen Temel Aşamalar

0-1 ay	Ağlamanın dışında başka sese rastlanmaz.
2-5 ay	Bebek “agu” sesleri çıkartır.
6-12 ay	Bebek, sesleri kendi kendine tekrar eder.
12 ay	İlk kelime. Bir sesi, bir nesneyi veya olayı belirtmek için tutarlı ve düzenli biçimde ilk defa kullanır.
12-18 ay	Cümle yerine kullanılan tek kelime. İki heceli/kelimeli ifadeyi ilk defa kullanır.
18-24 ay	İki kelimeyi bir cümle içinde sık sık kullanır.
24-60 ay	Kelime hazinesi artar, cümlelerde kullanılan kelime sayısı artar. Fillerin zamanlarında değişiklik yaparak kelimelere yeni ekler getirerek daha karmaşık gramer kurallarına uygun yapılar kullanmaya başlar.

Kaynak: Hadiye Küçükkaragöz, 2002

İlköğretimin sonlarına doğru ise çocuklar olumluluk ve olumsuzluk bildiren yan cümleler kurarak anlamca girişik yargılar oluştururlar. Bu yaş döneminde çocukların edebiyatımızın değişik türlerinden özgün eserlerle karşılaşmaları dil gelişimleri açısından önemli bir adım olacaktır (Sever, 2003: 37).

1. 5 Dil Gelişiminde Kelime Öğrenme Aşamaları

Bebeklerin ilk kelimelerini söylemelerinin ardından anlamlı, kurallı cümleler kurmaları epeyce zaman alır. Dil gelişim aşamalarında belirtilmiş olan tek sözcük dönemi bilişsel gelişimin de önemli göstergesidir. Bebeklerde konuşma, dünyanın her yerinde aynı yaşlarda başlamaktadır. İlk konuşmalar hece ve tek kelime uzunluğundadır, kelimelerin söylenmesi kolaydır ve kelimeler anlamca somuttur. Bebekler genellikle 24 aylıkken 320, 30 aylıkken 570 kelime söyleyebilmektedirler

(İnanç, Bilgin, Atıcı, 2004: 158). Brow ise çocukların dağarcıklarında 50 kadar kelime oluşturduktan sonra iki kelimelik konuşmalara, 2 yaş içinde geçmekte olduklarını söylemiştir. Okul öncesi eğitim çağına geçtiklerinde konuşma ve dinlemede 8000 kelimeyi kullanabilirler. Soru, bağlı, olumsuz ve birleşik cümleleri kullanabilirler.

Öğrenciden ilköğretim birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan süre içerisinde 3000 kelimeyi yazılı dilde tanınması beklenir. Okula erken başlamak ve etkili okuma programları çerçevesinde bu sayı arttırılabilir. Dokuz yaşına geldiğinde öğrenci konuşma ve dinlemede 10.000 kelimeyi kullanabilmektedir ancak bu 10.000 kelimeyi yazılı dilde kullanması henüz mümkün olmamıştır (Akyol, 2005: 151-153).

Kelime bilgisinin gelişimi açısından çocuklar okuma öncesi dönemden iyi bir okur oluncaya kadar üç dönemden geçmektedirler: Alfabe öncesi dönem, alfabe dönemi, alfabe pekiştirme dönemi.

Alfabe öncesi dönemde görsel özellikler kelimenin anlamıyla ilişkilendirilirler. Bu aşamanın temel özellikleri şunlardır:

“a. Çok bilinen birkaç kelime okunabilir.

b. Kelime uzunluğu, şekli vb. ipuçları kelimeyi hatırlamak için kullanılabilir.

c. Bu dönem öğrenilecek kelimeyle defalarca karşılaşmayı gerektiriyor.

d. Bu dönemde yapılan yanlışlar genelde anlamlıdır çünkü çocuk ses harf ipuçlarından ziyade anlamla ilgili ipuçları üzerinde durur. Örneğin “jet” kelimesi yerine “uçak” diyebilir.

e. Zayıf okuyucular bu dönemde uzun süre kalırlar ve resimsel ipuçlarına daha fazla ihtiyaç hissederler.” (Akyol, 2005: 158).

Alfabe döneminde resim-kelime ilişkisinden ziyade harflerle seslerini buluşturmaya ve harflerin birbirinden farklılığını öğrenmeye çalışır. Bu aşamanın özellikleri ise şunlardır:

“ a. Bilinmeyen kelimelerin okunmasında harf ses ilişkisi kullanılır.

b. Kelimeler ses bazında analiz edilebilir. Örneğin, k-o-l.

c. Kelimenin bilinen hecesini önce okuma, eğilimi görülebilir. Örneğin, “Kemal” kelimesini öğrenmiş ise ve “Hilâl” kelimesini öğrenmeye çalışıyorsa kelimeyi “al-hil” diye okuyabilir.

d. Kelimleri daha kolay öğrenebilirler. Çünkü harf ses ilişkisi hatırlamaya daha fazla katkı sağlar.

e. Başlangıçta seslendirmeye fazla güvenildiğinden şekilsel olarak orijinal kelimeye benzeyen ancak anlam olarak tamamen farklı kelimeler üretilebilir. Fakat zamanla ses bilgisi ile metin ortamının sağladığı okuma ipuçlarını birleştiren çocuk daha az yanlış yapacaktır.”

(Akyol, 2005: 159)

Alfabe pekiştirme döneminde artık çocuk daha önceki dönemlerdeki bilgi ve becerilerinin yanında yeni öğrendiklerini de kullanır. Bu aşamanın temel özellikleri şunlardır:

“ a. Kelimleri seslendirirken harfler yerine heceleri rahatlıkla kullanabilirler.

b. Kelimelerde yan yana gelen ünlü ve ünsüzleri kelimenin telâffuzu bozmadan okuyabilirler.

c. Hecelemede gramer bilgisini kullanabilirler.”

(Akyol, 2005: 159)

Çocuk öncelikle ihtiyaçlarını gidermek, çevresiyle bağlantı kurmak maksadıyla sesler çıkarmaya başlar. “Çocuğun ilk sözcük dağarcığının çoğu, akıcı bir mini cümle olmaktan çok, sıklıkla iki ayrı sözcük olarak telaffuz edilen “Baba, ev” gibi adlardan ibarettir (Gander ve Gardiner, 2004: 192). Telgraf konuşması döneminin arkasından gelen tam cümleler döneminde ise çocukların mülkiyet kelimelerini yardımcı fiillerden önce kullandıklarını ve mülkiyet belirten kelimeleri öğrenmenin daha kolay olduğunu görürüz.

Sırasıyla tek heceli, iki heceli ve üç heceli kelimeleri öğrenen çocuğun kelime dağarcığında öncelikle isimler yer alır. İsimlerden sonra sırayı fiiller alır. Bu fiiller çoğunlukla çocuğun günlük ihtiyacını karşılayacak olan fiillerden oluşur.

Sıfatlar ve zarflar ise yaklaşık 1,5 yaştan sonra kullanılmaya başlanır. En çok kullanılan sıfatlar “iyi, kötü, güzel, yaramaz, sıcak ve soğuk” en çok kullanılan zarflar ise “burada” ve “nerede”dir. Zamirler ise kelime hazinesine en son katılırlar. Bir sözcüğün değişik anlamlarda kullanılması 18 aylıkken 10 kelime, 24 aylıkken 29 kelimedir. Çocuğun ilk cümlelerinin tek sözcüklü olduğundan telgraf döneminde bahsetmiştik. 2 yaşından itibaren kelimeler fiillerle birleşerek 2 sözcüklü cümleler kurulmaya başlanır. “yatağa git”, “su iste” gibi. Bugünün çocuklarının daha uzun cümleler kurması ise radyo ve TV’lere, okulöncesi eğitim kurumlarına, anne babanın çocuğuyla yakından ilgilenmesine bağlıdır, ekonomik koşulların değişmesine bağlanmıştır (Yavuzer, 2001: 92).

“Çocuk kendi özel yaşantısından bağımsız nesneler dünyasının olduğunun ayırımına vardığı an, kavramlaştırma ve simgeleştirme işlemlerini gerçekleştirmeye başlayacaktır. Ses-nesne, sözcük-nesne arasında ilişkiler kurmaya başlayabilecektir. Bilişsel gelişim dili beslerken, dilin zenginleşmesi bilişsel gelişime hız kazandıracaktır” (Topses, 2003: 112).

Çocuklarda dört yaşına kadar kavram kazanma yeterince gelişmez. Bu yüzden çocuklar benzer fiziksel özellikler taşıyan nesneleri, genellemeler halinde gruplamaktadırlar. Bu dönemde renklerin adlarını bilmekle birlikte renkleri birbirinden ayırmakta güçlük çekerler.

12-15. ayları arası sözcüklerin tonlaması ve bu sözcükle ilgili davranışlar çocuğun neyi kast ettiğini anlatır. Yüksek sesle “süt” diye bağırarak bir çocuk süt istediğini anlatmaya çalışırken; ağlamaklı bir ses tonuyla “süt” diyen çocuk ise süt istemediğini anlatır (Erden ve Akman, 2004: 78).

Dil gelişimi, bilişsel gelişimin önemli bir parçasıdır. Bilişsel gelişim ise olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür. Olgunlaşma daha çok fiziksel gelişimi ifade etmektedir. Olgunlaşmaya paralel olarak bilişsel gelişimde ilerleme olur. Yaşantı bireyin bilişsel gelişiminde etkilidir (Akyol, 2003: 46). Bunlara paralel olarak dil gelişimi ve kelime öğrenimi devam eder.

4. Tablo: Çocukların Kelime Bilgi Durumları ve Öğretmenin Yapacağı İşler

Çocuğun Kelime Bilgi Durumu	Öğretmenin Yapacağı İşler
1. Çocuk kelimeyi işitince bilir ancak yazılı formu tanımaz.	Yazılışını öğretiniz.
2. Yazılı ve sözlü olarak kelimeyi bilir ancak kullanamaz.	Kelimenin yazılı ve sözlü dilde kullanımını örneklendiriniz. Çocuğu cesaretlendiriniz ve kelimeyi kullanmaya teşvik ediniz.
3. Kavramı bilir ancak o kavramı karşılayan kelimeyi bilmez.	Kavramın etiketini öğretiniz ve kavramla ilişkilendiriniz.
4. Kelimeyle ilgili kısmî bilgiye sahip. Tanımı bilir ama farklı kullanımları bilmez.	Kelimenin farklı ortamlarda kullanılışını öğretiniz.
5. Kelimenin etiketini bilir ancak kavramsal bilgiye sahip değildir. Kelimenin günlük anlamını bilir ancak teknik anlamını bilmez.	Kelimeyi kavram olarak öğretiniz.
6. Kelime ne etiket olarak ne de kavramsal olarak bilinmez.	Kelimenin etiketini ve kavramsal açılımını öğretiniz.

(Akyol, 2005:154-155)

1.6 Dil Gelişimine Etki Eden Faktörler

1. Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durum: Sosyo-ekonomik açıdan iyi durumda olan ailelerin çocuklarının cümlelerin uzunluğu, soru sayısı, kelime hazinesi bakımından iyi durumda oldukları yapılan birçok araştırma sonucunda doğrulanmıştır. Daha fazla teknolojiyle ve sosyal yaşamla iç içe olan çocukların dilde daha fazla kavrama hâkim olması kaçınılmazdır. Daha fazla kitap, gazete

okuyabilen, alabilen, bilgisayar, televizyon, video gibi teknolojik aletlerden yararlanabilecek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan çocukların dil gelişiminin hızlandığı ve kelime hazinesinin genişlediği bilinmektedir.

Ailenin eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyaranın arttığı bilinmektedir. Çocukların toplam konuştukları sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu ile ebeveyn eğitimi, mesleği olması ve gelir düzeyi gibi sosyoekonomik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Karacan, 2006).

Ailenin işlevlerini etkileyen önemli unsurlardan biri çevredir. Kırsal alanlardaki babanın egemen olduğu ailelerde aile, akrabalarla ilişkiler gibi konularda

Geleneksel işlevini sürdürürken, gecekondü bölgelerinde aile, çocuklar için yüksek beklentilerin kaynağı olmaktadır (Kongar, 1998: 599).

2. Cinsiyet: Dil gelişimi konusunda doğumdan ergenliğe kadar etkisini göstermeyen cinsiyet kavramı özellikle ergenlik çağında zekâ gücünde etkisini belirgin şekilde gösterir. Ergenlikte bio-fizyolojik gelişme kızlarda erkeklere göre daha önce başlar. Bu da dil gelişiminde kızların erkeklerden çok daha önde olduğunu gösterir.

Stone ve Barker buluğa ermiş kızlarla, buluğa ermemiş kızlar arasında bir araştırma yapmış ve zekâ yönünden buluğa ermiş kızların çok daha üstün olduğunu söylemişlerdir (Varış, 1968: 100-101). Bu durumun ise dil gelişimine etkisi kaçınılmazdır.

Yapılan bir araştırmada 14 kız, 14 erkek bebeğin 6., 9., 12. aylarda 4 dakikalık serbest oyun sırasında anneleri ile olan etkileşimleri gözlenmiş, etkileşim açısından cinsiyet farkı bulunamamıştır. Ancak kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri dikkat çekmiştir (Karacan, 2006).

3. İlgiler: Çocukların ilgi alanları sosyo-ekonomik durumdan, yaştan, cinsiyetten, aileden, zekâdan vs. gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Özellikle ergenlik dönemi ise ilgilerin çoğaldığı devredir. Ergenliğin bio-fizyolojik gelişimi çocuğun ilgilerine etki yapar. Örneğin fiziksel gelişimini erken tamamlayan öğrencilerin spor ve atletizme olan ilgileri fiziksel gelişimini henüz tamamlamamış olan çocuklara

göre daha fazladır (Varış, 1968: 103-105). Bu da spor ve atletizmle ilgili kavram ve kelimeleri bilmeleri ve kullanmaları anlamına gelir. Buluğa eren kızların henüz buluğa ermemiş olan kızlara göre güzellikle ve karşı cinsle daha fazla ilgilendikleri görülmektedir. Ergenlikte kızların erkeklerden daha önce ergenliğe girmeleri ve bio-fizyolojik gelişimlerinin daha hızlı olması nedeniyle kelime hazinelerinin erkeklerden daha geniş olduğunu söylemiştik. Cinsiyetin bir diğer etkisi ise kızların ve erkeklerin ilgi alanları farklılığı nedeniyle farklı alanlarda kelimeler bilmeleri yönündedir.

4. Aile: Aile ve özellikle de anne, dil bilincinin ve gelişiminin iki önemli unsurudur. Çünkü çocuk dili ailede öğrenir. Sağlıklı bir dil gelişimi içinse dil becerisinin ilk modelleri olan anne ve babaya büyük sorumluluk düşmektedir. Aile anlamlı yakın ilişkilerin, bütün doyumların, gelişim olanaklarının kaynağı olabildiği gibi en büyük duygusal rahatsızlıkların, gerilim ve çatışmaların kaynağı da olabilir.

Ailede kötü muamele gören, dövülen çocuklar, yatma ve yeme olanağıyla sınırlı ilişkiler, işteki başarısızlığın yansımaları, duygusal ya da cinsel doyumsuzluk aile yaşamının gerçek yönleridir (Onur, 1991: 75-76). Çocuğa bir birey olduğunu çok küçük yaşlardan itibaren hissettiren, düşünmeye sevk eden, tartışmaya ve diyaloga açık, bilgi veren bir model dil gelişiminin olumlu yönde seyretmesine yardımcı olacaktır. Özellikle bebeğin ilk bir yılı içerisindeki seslendirmelerine ailenin verdiği tepki seslendirmelerin devam etmesinde ve anlamlı hale dönüşmesinde oldukça etkilidir. Zira yetiştirme yurtlarında büyüyen çocukların konuşmayı daha geç öğrenmeleri dil gelişiminde aile ilişkilerini vurgulamak için oldukça önemli bir kanıttır. Aile ile kurulan sağlıklı diyalog dil gelişimini hızlandırır. Ailede tek olan çocuk daha iyi ve düzgün konuşmaktadır. Dil gelişiminde ailenin ilgi ve desteği yanlış telaffuz ve adlandırmalarda çocuğun uyarılması ve ailenin ilgi merkezi olması oldukça önemlidir. Anne babayla sürdürülen soru-cevap alışverişi çocuğun bilmediği yapıları öğrenmesini sağlar (Tümekaya, 2005: 130-131). İlk bir yıl içerisinde çocuğun biberonla beslenmesinin de dil gelişimine etkisi olduğu bilinmektedir. Dar biberon deliğinin sabırsız anne tarafından genişletilmesiyle birden ağzı sütle dolan çocuk boğulmamak için dilin arka kısmını yükseltir. Bu durum bebeklerde damak yarıklığına neden olabilmektedir. Bu çocukların konuşmaya başladıklarında da dilin

arka kısmını yükselttikleri ve genizden konuştukları görülmüştür. Aslında emme çocuğu konuşmaya hazırlayan bir etkinliktir. Ayrıca sabırsız anne babaların çocuğun konuşmasındaki duraklama ve yanlışları hoşgörü ile karşılamaması, çocuğun tamamlamadağı cümleleri kendisinin tamamlaması çocuğun dille ilgili bir güvensizliğinin oluşmasına neden olur. Dilin devamlı tartışma aracı olarak kullanıldığı bir ortamda yetişen çocuklarda da dili kullanma konusunda isteksizlik oluşur. Çocuğa karşı aşırı düşkünlük veya ilgisizlikte konuşmayı geciktiren faktörlerdendir (Davaslıgil, 1982: 25).

5. Zekâ: Genellikle 2 yaşına kadar dil gelişimi ile zekâ arasında bir ilişki söz konusu olamaz. 2 yaşından sonra IQ seviyesinin dil gelişimine etkisi olduğu bilinmektedir. Ancak çocuk dili iyi bildiği için mi zekâ düzeyi yüksek çıkmaktadır, yoksa zekâ düzeyi yüksek olduğu için mi dili iyi bilmektedir sorusuna kesin bir cevap verilememektedir. Piaget bu durumu dil gelişiminin temelinde bilişsel gelişimin yatmasıyla açıklamaktadır. Gardner ise zekânın çok boyutlu olduğunu ileri sürmüştür. 8 çeşit zekâ türü olduğunu belirtmiş ve bunlardan birinin de dil zekâsını olduğunu söylemiştir (Tümekaya, 2005: 131-132).

6. Sağlık: Dil gelişiminin en önemli dönemlerinde şiddetli ve uzun süreli hastalıklar geçiren çocukların geç konuştuğu, konuşmada problem yaşadığı gözlenmiştir. Hastalık durumlarında öncelik sağlığa kavuşmak olduğundan çocuk konuşmaya çok az teşvik edilir. Çocuğun kendini iyi hissetmesi için her istediği yapılır (Yavuzer, 2001: 93). Özellikle konuşmada ses organlarının, ses tellerinin ve ağız yapısının sağlıklı olması dil gelişimi açısından önemlidir. İşitme algısı da dil gelişiminin en önemli noktasıdır. İşitme engeli olan bebekler 4-8 ay içinde diğerlerinden ayrılırlar, 4-18 ay içinde ise dil gelişimi tamamen aksar. Görme engelli çocuklarında diğer çocuklara göre anne-bebek bağlanması, kendilik-nesne farklılaşması açılarından daha geç konuşmaya başladıkları görülmüştür. Nörolojik gelişim de beynin olgunlaşmasıyla ilgili bağlantılı olarak dil gelişimini etkiler. Çocuğun gerçek anlamda dili kullanmaya başlaması beynin 2/3'ü oranında olgunlaşmasıyla başlamaktadır. Üç yaş ile çocuğun beyni erişkin beyninin 4/5 ağırlığına ulaşmaktadır. Zihinsel gerilik, serebral palsy, idiopatik parmak ucunda yürüme, yaygın gelişimsel

bozukluklar ve otizm de dil gelişimini ve konuşmayı olumsuz yönde etkiler (Karacan, 2006).

7. Zenginleştirilmiş bir ortam: Bilgisayar, televizyon ve radyonun dil gelişimine büyük etkisi vardır. Anlamlı konuşmaların sık sık yapıldığı, çocuğun ailesiyle sık sık konuşabildiği, çok fazla kitapla karşılaşabildiği, ailenin dili kullanma açısından iyi bir model olduğu ortamlarda çocuklar daha çabuk ve düzgün konuşmaya çaba harcarlar. Çocuğa düşüncelerini ifade etmesi için fırsat verilmesi, konuşmalarının, düşüncelerinin takdir edilmesi, aynı konuşmaları ilk fırsatta bir daha tekrarlama konusunda cesaretlendirilmesi dil gelişimi açısından önemlidir.

1. 7 Stern’ in Dil Gelişimi Kuramı

Stern dil ile ilgili kendi bakış açısını “kişiselci-türeyişsel” olarak tanımlamaktadır. Konuşmanın üç ayrı kökeni olduğunu ileri süren Stern, bunları anlatma eğilimi, toplumsal köken ve amaçlılık olarak sıralamakta ve dil gelişiminde mantık faktörünün önemini vurgulamaktadır.

Stern, her nesnenin bir adının bulunması gerekliliğinin anlaşılmasının çocuk tarafından yapılan gerçek bir genelleme, muhteleme yaptığı genellemelerin ilki- olacağını söylemiştir. Stern çocuğun dilin anlamını bir defada keşfettiğine inanmaktadır. O, dil gelişimi konusunda aşırı basitleştirilmiş bir görüşe sahiptir. Ona göre çocuk, konuşmanın anlamı olduğunu birdenbire keşfetmektedir. Bu keşfin başlangıcını Stern şu belirtilerle özetlemektedir: Çocuğun nesnelerin adlarını soruşturmaya başlaması, kelime hazinesinin birdenbire ve hızla genişlemesi. Çocuğun ilk kelimelerini ise şöyle açıklamaktadır:

“Çocuğun anne demesi gelişmiş konuşmaya çevrilirse, ‘anne’ sözcüğünden çok ‘Anne, buraya gel.’ ya da ‘Anne, beni iskemleye oturt.’ ya da ‘Anne, bana yardım et.’ gibi bir tümce anlamına gelmektedir” (Vygotsky, 1998: 53). Stern, konuşmanın gelişmesinde toplumsal çevrenin etkisini kabul etmekle birlikte bu etkiyi yalnızca hızlandırmak ve yavaşlatmak olarak sınırlandırmaktadır.

1. 8 Piaget’ in Dil Gelişimi Kuramı

Piaget’ e göre çocuk düşüncesi benmerkezcidir. Mantık geç olarak ortaya çıkmakta, benmerkezci düşünce ise ikisi arasındaki bağı oluşturmaktadır. Piaget, bu benmerkezciliği çocuğun pratik etkinliğinin doğasında ve geç ortaya çıkan toplumsal tutumların gelişmesinde bulmaktadır. Ona göre düşüncenin benmerkezciliği çocuğun ruhuyla o kadar yakından ilgilidir ki deneyimden etkilenmez. Çocuğun dili kullanışı konusunda yaptığı araştırmaların sonucunda ise benmerkezci ve toplumsallaşmış konuşma olmak üzere iki çeşit konuşma olduğunu öne sürmüştür. Benmerkezci konuşmada çocuğun sadece kendisi hakkında konuştuğunu, bir mesajının olmadığını, cevap beklemediğini, hatta çoğu zaman dinleyen olup olmadığına bile aldırmadığını söylemektedir. Toplumsallaşmış konuşmada ise iletişim kurmaya çalıştığını, soru sorduğunu, cevap beklediğini söylemektedir. Onun araştırmaları okul öncesi çocuklarının büyük oranda benmerkezci olduğunu ortaya koymuştur. Yedi sekiz yaşlarına doğru iletişime geçtiğinde benmerkezci konuşmanın gerilediğini belirtmektedir.

1. 9 Vygotsky’ nin Dil Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim konusunda kendine özgü yaklaşımlarıyla dikkat çeken Vygotsky’ e göre;

“Tüm kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında, paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği ‘dil’ dir. Çocuğun sosyal çevresinin, bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. O halde, bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir. Sosyal etkileşimler bizim üzüntülü olduğumuzu ya da mutsuz olduğumuzu belirler. Sonuç olarak bizim bütün kişisel psikolojik

süreçlerimiz, kültürümüz tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar” (Senemoğlu, 2001: 56).

Yazar “Düşünce ve Dil” kitabının bilim dünyasına olan katkılarını eserin önsözünde şöyle özetlemektedir: 1) Sözcük anlamlarının çocuklukta evrim geçirdiğine ilişkin deneysel kanıtların sağlanması ve bu evrimdeki temel aşamaların belirlenmesi. 2) Çocuğun kendiliğinden kavramlarıyla karşılaştığında, “bilimsel” kavramlarının izledikleri kendine özgü gelişme çizgisinin ortaya çıkarılması ve bu gelişmeyi yöneten yasaların formüle edilmesi. 3) Yazılı konuşmanın düşünmeyle olan ilişkisi içinde ele alınıp, özgül psikolojik doğasının ve dilbilimsel işlevinin gösterilmesi. 4) Deneyler yoluyla, içinden konuşmanın doğasının ve düşünceyle olan ilişkisinin açıklığa kavuşturulması (Vygotsky, 1998: 15).

Biz, burada yazarın bilim dünyasına katkısı olarak görülen bölümleri açıklamaya çalışalım. Vygotsky, dil ve düşünce konusunda ilk çağlardan günümüze kadar öne sürülmüş kuramlara şöyle değinmektedir: **a)**Düşünce ile dilin özdeş tutulması. Eğer bunlar aynı şeyse aralarında bir ilişkiden söz edilemez. Düşünce ile dili özdeş tutmak, sorunu görmezden gelmektir. **b)**Düşünce ile dilin ayrı tutulması. Düşünce ve konuşmayı bağımsız ve “saf” şeyler gibi ele aldıkları ve bunları ayrı ayrı inceledikleri için, bunların arasındaki ilişkiyi de zorunlu olarak iki ayrı süreç arasındaki mekanik bir dış bağlantıdan ibaret görmektedirler. Bu da dil ve düşünce arasındaki içsel ilişkileri incelemeyi olanaksız hale getirmektedir. Vygotsky ise bu konuya olasılığı en yüksek çözümleme yöntemiyle yaklaşmaktadır: **a)** Karmaşık psikolojik bütünleri öğelerine ayırtmak. Bu yöntem kimyada suyun hidrojen ve oksijene ayrıştırılarak çözümlenmesiyle karşılaştırılabilir. Bu elemanlardan hiçbirinin özelliğine sahip olmadığı gibi, bunların özellikleri de bir bütünde yoktur. **b)** Birimlere ayırtma. Bütünün temel özelliklerinin tümünü taşıyan ve bunları yitirmeden daha küçük parçalara bölünemeyecek olan çözümleme ürününe bilim diyoruz. Suyun özelliklerini anlamak için kimyasal bileşimine değil moleküllerine ve bunların davranışlarına bakmak gerekir. Biyolojik çözümlemenin gerçek birimi, hücredir. Peki öyleyse özlü düşüncenin en küçük birimi nedir? Bunu sözcüğün içsel yönünde, sözcük anlamında bulabileceğimiz kanısındayız. Yani düşünce ve konuşmanın birleştikleri yer, sözcük anlamıdır.

Piaget'in çocuk düşüncesinin benmerkezci olduğunu savunmasına karşın Vygotsky bu konuda Piaget'e katılmamaktadır. Vygotsky, Piaget'in toplumsallaşmış diye adlandırdığı konuşma biçimi için iletişimsel terimini kullanmakta ve çocuk konuşmasının benmerkezci mi toplumsal mı olduğunu yaşı, çevresel koşulların belirlediğini söylemektedir.

Piaget' in gözlemleri, belirli bir çocuk yuvasındaki çocukların birlikte oyun oynadıkları durumlara ilişkindir. Onun bulduğu katsayıların bu özel çocuk çevresi için geçerli olduğunu, Stern'in daha fazla grup etkinliği olan bir Alman çocuk yuvasında benmerkezcilik katsayısının daha da düşük olduğuna değindiğini belirtmiştir.

Vygotsky, dil ve düşünce konusunda kuramı olan araştırmacılardan biri olan Stern'in dilin gelişmesine ilişkin kuramını da incelemiştir. Stern, çocuğun dilin anlamını bir defa keşfettiğine inanmaktadır. Bu durumda dilin “doğal tarihi” ve “kültürel tarihi” yok sayılmaktadır. Sorun; Stern'in kendisi gelişmiş bir konuşmanın gelişmesinin kökenlerinden birini, bir itici güç olarak görmesi, konuşmanın en başlarında görülen anlatma ve iletişimde bulunma eğilimleriyle eşdeğermiş gibi ele almasıdır. Amaçlılık eğiliminden yani anlama karşı duyulan eğilimden dolayı konuşmanın anlam kazandığını söylemektedir.

Stern, konuşmanın gelişmesinde toplumsal çevrenin etkili olduğunu kabul etmekle birlikte gerçekte bunun rolünü konuşmayı hızlandıran ya da yavaşlatan bir etken olarak sınırlamaktadır.

Vygotsky, çocuklukta bilimsel kavramların gelişmesi adlı makalesiyle, çocuk düşüncesi psikolojisinde yeni araştırmalara kapılar aralamıştır. Okul çocuğuna sistemli bilgilerin öğretilmesinde başarılı yöntemler bulmak için bilimsel kavramlar çocuğun zihninde nasıl gelişir? Okulda öğrenilen bilimsel kavramlar çocuğun zihninde ne gibi işlemlere uğramaktadır? Bilginin özümlemesi ile bilimsel bir kavramın çocuğun bilincinde geçirdiği içsel gelişme arasında arasındaki ilişki nedir? Bu sorulara çağdaş çocuk psikolojinin verdiği iki farklı yanıt vardır. Bir düşünce okulu, bilimsel kavramların içsel bir tarihi olmadığı, yani bunların bir gelişme geçirmeden hazır biçimde, bir kavrama ve özümleme süreciyle soğuruldukları kanısındadır. Eğitim kuramlarından çoğu hala bu düşünceye dayandırılmaktadır. Ama sözcük anlamları evrim geçirir. Çocuk tarafından yeni bir sözcük

öğrenildiğinde, sözcük en ilkel türden bir genellemedir; çocuğun anlığı geliştikçe, bu ilkel türden genellenmenin yerine daha yüksek türden genellemeler geçmektedir.

Tolstoy, sözcük ve anlamın doğası hakkındaki derin anlayışıyla, bir kavramı olduğu gibi öğretmenden öğrenciye geçirmenin olanaksızlığını diğer birçok eğitimciden daha açık kavramış olduğunu belirtmiştir. Tolstoy, çocuğun gereksindiği şeyin, dilin genel bağlamından yeni kavram ve sözcükler kazanmak için bir fırsat olduğunu söylemektedir. Bu alanda yazılanlar, araştırmacıların çoğunun çocuklukta kavramların oluşmasını incelerken çocukların sistemli bir öğretimin dışında oluşturdukları gündelik kavramları kullanmış olduklarını göstermektedir.

Piaget, çocuğun gerçeklik hakkında esas olarak kendi zihinsel çabalarıyla geliştirmiş olduğu fikirlerle belirleyici biçimde yetişkinler tarafından etkilenmiş olanlar arasına kesin bir çizgi çekmektedir; birinci grubu kendiliğinden, ikinciye ise kendiliğinden olmayan olarak belirtmektedir.

Vygotsky tipik bir gündelik kavram olan “erkek kardeş” kavramı ve sosyal bilgiler derslerinde verilen “sömürü” kavramları karşılaştırılmıştır. Bunların gelişimi aynı mıdır yoksa farklı mıdır? Vygotsky, bu iki kavramın işleyişleri bakımından olduğu gibi, gelişmeleri bakımından da farklı olduklarını söylemektedir.

Piaget, yedi-sekiz yaşındaki çocuklara “Hasta olduğum için yarın okula gitmeyeceğim” cümlesindeki **için** sözcüğünün anlamını sormuştur. Çocukların çoğu “Bu, onun hasta olduğu anlamına gelir.” diye yanıt verirken, diğerleri ise “Bu onun yarın okula gitmeyeceği anlamına gelir.” demişlerdi. Çocuk, sorunun konusunun hastalık ve okula gitmeme olguları olmayıp bunların arasındaki bağlantı olduğunu kavrayamamaktadır. Ama elbette ki cümlenin anlamını anlamaktadır. Çocuk düşüncesi, amaçlı ve kendisinin bilincinde değildir (Vygotsky, 1998: 27).

Çocuk önce çiçek, kısa bir süre sonra da gül sözcüğünü öğrenir; “çiçek” kavramının kullanım alanı “gül”den daha geniş olmakla birlikte, uzun bir süreç için bu kavramın çocuk açısından daha genel olduğu söylenemez. “Gül”, “çiçek” tarafından daha alt bir kavram olarak içerilmez, bu ikisi birbirinin yerine konabilir ve yan yana sıralanırlar. Vygotsky’in yaptığı deneylerde dilsiz bir çocuk masa, iskemle, şifonyer, kanepe, raf gibi sözcükleri zorluk çekmeden öğrenmiş ama mobilya terimi kendisine çok zor gelmiştir. Çocuğun belli bir gelişme düzeyinde, bir sözcük

anlamından diğerine geçme, bunlar arasındaki genellik derecesini kavrama yeteneğinden yoksundur.

Vygotsky, dil ve düşünce ilişkisine psikolojik yaklaşımlar çerçevesinden bakarak aslında hepimizin aşına olduğu konulara farklı şekilde dikkat çekmiştir. Yapılan deneyler arasında, bir eylemin başlangıcını, sürmesini ve sonunu gösteren bir dizi resme bakarak bir hikâye oluşturmak ve *çünkü* ya da *rağmen* ile bağlanan cümle parçalarını tamamlamak gibi testler de vardır; bu testler klinik tartışmalarla bütünlenmekteydi. Bu test dizilerinde kullanılan malzeme ikinci ve dördüncü sınıfların sosyal bilgiler derslerinden alınmıştı. Çocuğun bilgisinin kapsamını belirlemek ve bu amaçla özel olarak düzenlenmiş dersler sırasında gözlemlerde bulunmak gibi inceleme yöntemlerine de başvurulmaktaydı. İncelenen çocuklar ilkökul öğrencileridir. Sonuç olarak; kavramlarının farkında olmadığı ve bu yüzden önündeki görevin gerektirdiği biçimde ve istediği gibi bu kavramları kullanamadığı için günlük yaşama ait durumları içeren problemlerin çözümü çocuğa zor geliyor olmalıdır. Sekiz ya da dokuz yaşındaki bir çocuk, çünkü sözcüğünü kendiliğinden konuşma içinde doğru olarak kullanır; hiçbir zaman çocuk “Düşüp ayağını kırdı çünkü hastaneye götürüldü.” demez. Öte yandan sosyal bilgilere ait konularda cümleleri doğru olarak tamamlamaktadır. Bu araştırma gösteriyor ki öğrencinin bildiğinden hareketle öğretmeye başladığımızda, öğrencinin çabuk öğrendiğini düşündüğü zamanlarda öğretmenlerin aldanabileceği aşikârdır. Çünkü konu bilimsel bir sisteme yerleştirilmediğinde kalıcı öğrenme zorlaşmaktadır.

Vygotsky, kavram gelişiminde de yapıdan çok işlev üzerinde durmuştur. Onun asıl amacı, dil ve düşünce arasındaki ilişkinin farklı kültürlerde aldığı biçimi göstermektir (Tümekaya, 2005: 129).

2. TÜRK DİLİNİN GELİŞİMİ- SORUNLARI

Bir milletin dünya üzerinde takdir edilmesi, kabul görmesi, gelişmesi, o milletin dilinin ve edebiyatının şaheserler yaratmasıyla doğru orantılıdır. Dil, kendi iç dinamiğinden aldığı cevheri, onu şekillendirecek ustanın ellerine bırakır.

Sanatkârdan her cümlesinde dile yeni kelimeler katması beklenmez ancak her cümlesinde ona yeniden can vermesi beklenir. Sanatkâr kelimelere yeni kullanım alanları ve manalar kazandıran, edebî dildeki kelimeleri halk ağzına, halk ağzındaki kelimeleri de edebî dile katan kişidir. Ünlü tiyatro yazarı Brecht'in de dediği gibi "İdeal, halk için kralların dili ile yazmaktır." Dil devlet, ekonomi ve din hayatındaki, coğrafi yerleşim yerindeki değişikliklerden ve tüm bu değişikliklerin sanatçının eserine yansımalarından etkilenir. Şimdi Türk dilinin ortaya çıktığı zamandan bugünkü gelişimine kadar geçirdiği sosyo-kültürel evrelerine değinip, bu evrelerde yaşanan dil sorunlarına ve bu sorunların günümüze aksine kısaca değinmeye çalışalım.

11.yüzyıldan itibaren İslâmiyetin kabulüyle dilde değişme ve etkilenme başlar. 11.yüzyılda Arap yazısı henüz Türklerin yazısı haline gelmemiştir. Kaşgarlı Mahmud 1070'lerde Türk yazısının Uygur yazısı olduğunu kesin şekilde kaydeder. 12.yüzyılın sonlarına kadar Arapça'nın etkisi görülür. 12.yüzyılın sonlarında Arapça'nın yavaş yavaş önemini kaybettiği buna karşılık Farsçanın önem kazanarak Arapça'nın yerine geçtiği görülür. Farsça 13.yüzyılda hem devlet dili hem de bilim ve edebiyat dili olarak gelişip kuvvetlenmiştir. Agah Sırrı Levend *Türk Dilinin Gelişme ve Sadeleşme Evreleri* adlı eserinde "Eğer fikirlerini halka yaymak maksadıyla 'avam dili' sayılan Türkçeyi kullanan yahut halk arasında yetiştirdiği için eserlerini Türkçe yazan şairler olmasaydı, bu ezici üstünlük karşısında Türk dili ve edebiyatının gelişmesi daha uzun yıllar gecikmiş olacaktı." demektedir (1960: 8).

14.yüzyılda İslâm uygarlığının bilim dili Arapça olduğu için İslam bilimleri de bu dille yazılmış ve böylece bilim terimleri Arapça olarak kurulmuştur (Levend, 1960: 68). Avrupa ile siyasi ilişkinin başlaması ise yabancı kelimelerin yavaş yavaş dilimize girmesine yol açar. Said Paşa batıdan alınan ilk kelimenin "statusquo" olduğunu kaydetmiştir. "Statusquo" kelimesinin "Hareketi olmayan, belirli bir süre değişmeyen, duruk" manasına geldiğini düşündüğümüzde, batıdan alınan ilk kelimenin aydın zihniyetimizin ve ülke probleminin kaynağına ışık tuttuğunu görmek mümkündür.

Yeni terimlerin yoğun şekilde dilimize girdiği dönem ise 18. yüzyıldır. Bu terimler için üç ayrı yol güdülmüştür:

A) Latince terimleri olduğu gibi almak,

B) Arapça'ya başvurmak, orada bulunamazsa üretme yoluyla Arapça köklerden yeni kelimeler uydurmak,

C)Yeni terimlere Türkçe karşılık bulmak. 19.yüzyıla gelindiğinde Batıda yeni bir uygarlık gelişirken, İslâm âlemi -özellikle Osmanlı- sarsıntı geçirmekteydi.

Bu sarsıntıdan batı sayesinde, onunla ve onun gibi olarak kurtulacağımızı düşünen genç aydınlar Fransa'ya gittiler, Fransızca öğrendiler, milliyetçilik akımının etkisiyle ülkelerine döndüler. Bu aydınların yapmak istedikleri çok şey vardı ancak yapmak istediklerine engel olabilecek bir padişah otoritesi de vardı. İşte Tanzimatçıların bu iki arada bir derede kalmış tutumları dile yansıdı. Dilimize, Lisan-ı Türkî mi? Lisan-ı Osmanî mi? Türkçe mi? denmesi gerektiği konusunda bile zorlanmışlardı. Ancak dilde bir sadeleşme gerektiğini de düşünüyorlardı. Türk dilinin bugünkü problemlerinin büyük bölümünü bu dönemle ilişkilendirmenin yanlış olmayacağı kanaatindeyiz. Zira güçlü bir dil bilinci, ana dil sevgisi ve dil bahsinde aydınların hem fikir olamayışı Türkçenin o dönemdeki kariyerini zedelemiştir.

Servet-i Fünun döneminde ise sanat anlayışı, dili ağıdalı ve karmaşık bir hale sokmuştur. Bugünkü yabancı kelime tutkusunun, entelektüellik anlayışının izlerini o dönemde de görmek mümkündür. Millî edebiyat döneminde Yeni Lisan hareketiyle bir sadeleşme hareketi daha başlamıştır. Genel olarak sadeleşme ile ilgili düşünceleri bugün ise üç noktada toplayabiliriz.

“ 1- Bütün yabancı kelimeleri dilden atmak, 2- Ne olursa olsun dile dokunmamak, 3- Yabancı kurallarla birlikte yabancı kelimeleri de atmak ama halk ağzında yaşayanlara dokunmamak” (Ediskun, 1999: 51).

Cumhuriyet döneminde ise Türkçe'ye ters düşen kelimeler ve yapılar görülmüş, bunlar üzerinde çalışma yapılması gerekli hale gelmiştir. Harf İnkılâbının dilimize olan etkisini de görmezden gelmemek gerekir. Atatürk'ün önderliğinde yapılan dil inkılâbı birçok amaç gütmektedir: 1- Aydın dili- halk dili uçurumunu kapatmak, 2- Türk diline millî bir gelişme yolu çizmek, 3- Eğitimi millileştirmek, öğretimi millî eğitim diline kavuşturmak, 4- Dile uzun vadede işleklik kazandırmak, zengin bir kültür dili haline getirmek, 5- Dile millet ve kültür varlığı ile tarih şuurunu kazandırmak (Korkmaz, 1998: 71).

Atatürk dönemi dil politikasını üç devreye ayırmak uygun olacaktır: I. Devre: Aşırı özleştirmecilik “ Tasfiyecilik”, II. Devre: Mutedil özleştirmecilik “

Tereddüt”, III. Devre: “ Güneş-Dil Teorisi” yani “Özleştirmeyi red, yaşayan dile dönüş” devresidir (Sertkaya, 1981: 11).

I. Devredeki özleştirmecilik dildeki tüm yabancı kelimeleri atma şeklinde keskin bir tavra dönüşmüştü. Oysa:

1- Her dil gibi Türkçe de başka dillerden kelimeler almıştır ve alacaktır,

2- Fakat yabancı kelimeler için kapılar ardına kadar açık bırakılamaz,

3- Alınmış olan her kelimenin atılamayacağı düşüncesi yanlıştır. Bunlar içinde a) Ölmüş kelimeler vardır ki ne yapılsa canlandırılmazlar, b) Ölmek üzere olan kelimeler vardır ki ne yapılsa canlandırılmazlar, c) Canlı ve lüzumlu olanlar vardır. Bunların atılması şimdilik düşünülemez.

4- Bu açıklama gösterir ki, yüzde yüz tasfiye zaten istenilmemektedir. Ama ölenleri ve can çekişenleri vaktinde görüp temizlemek ve bunların yerine Türkçelerini koymak bir borçtur. İşte özleştirme budur. Özleştirme tasfiye değil mümkün olduğu kadar Türkçeleştirmedir (Ediskun, 1999: 52).

III. Devredeki Güneş-Dil teorisin amacı da dildeki tasfiyecilik ve özleştirmeciliğinin aşırılığının durdurulmasıdır. Ancak birçok dilin Türkçe asıllı olduğunun iddia edilmesi teorisin gerçekçiliğini ve değerini zedeliyordu. Her şeye rağmen teori amacına ulaşmıştı.

Türkçenin bugün yaşadığı sorunların pek çoğu geçmişte yaşananlar neticesindedir. Yukarıda bahsettiğimiz tarihî evrelerdeki sorunları açarak bugünkü sorunlara değinmeye çalışalım:

1- Tüm diller gibi Türkçenin de yabancı kelimelere ihtiyacı olabileceği gerçeği unutulmamalıdır. Bu gerçeği görmezden gelmek dil gerçeğini görmezden gelmektir. Ancak dilin yabancı kelime istilâsına uğramasının bu yabancı kelimelerin bir özenti haline gelmesinin engellenmesi gerekmektedir. Bu konuda Peyami Safa’ nın şu sözlerini hatırlamak faydalı olacaktır:

“İçinde yabancı kelime olmayan tek bir medeni lisan yoktur. Yabancı kelimeden korkmayalım. Lisanın kapıları önüne kontrol koyalım. Bu kontrol, ne maarif müfettişidir ne de dil kurumu üyesi. Bu kontrol Türk sanatkârının zevkidir, ona güveniriz.” (Safa, 1984: 74) .

Yabancı kelimelerin dilimize girmesi bir suç değil yerinde kullanıldığında zenginliktir. Nesilden nesile aktarılan her dil o neslin dünyaya bakışını, hayat anlayışını ortaya koyar (Özkan, 2004: 364).

Fransa’da 1994 yılında hükümetin önerisi ile Fransızca’yı İngilizcenin akınından korumak için “ Fransız Dilinin Kullanımına İlişkin Yasa Tasarısı” adlı bir tasarı hazırlanmış ve yasalaştırılmıştır. Fransızca’yı korumaya yönelik yasanın bizim içinde büyük önem taşıyan 9. maddesi şöyledir:

“ *Eğitim, sınavlar ve yarışmalar ile kamuya ya da özel sektöre ait eğitim kurumlarında yapılan tezler ve bilimsel yazılar için kullanılacak dil Fransızca’dır.*” (Kavcar, 2002). Türk dilini korumak içinde böyle bir yasa çıkarmak mümkündür.

2- Türkçe çok sayıda işlek eke, düzenli bir gramer yapısına sahip olan, dünya üzerinde en çok konuşulan 5. dildir. Kendi içinden türetme yoluyla hem kök hem ses, yapı ve anlam bakımından doğru ve sevimli olan kelimeler bazen son eklerle türetme bazen birleştirme, bazen tercüme ve benzetme yoluyla ortaya çıkıyor: Denizaltı, buzdolabı, gecekondu, dolmuş, biçerdöver vb (Kayaalp, 1998: 96). Anne kucağından itibaren her bireye Türkçe sevdirmeli, ana dili bilinci oluşturulmalıdır. Zira her türlü problem kaynağını sevgisizlikten alır.

3- Dünyanın küçük bir köy haline geldiği, küreselleşmenin zihinler ve gönüller boyutunda yaşandığı, egoizmin ve çıkarların taçlandırıldığı bir asırda yaşıyoruz. Gelişime ve zenginliğe doymuş olan batı toplumuna olan hayranlığımız ve bizi çıkarlarımıza götürecek olan bencilliğimiz, bilimsel ve teknolojik alanda mecburiyetimiz bize İngilizce’yi işaret ediyor ancak bir dili iyi kullanabilmenin yolu ana dilini iyi kullanabilmekten geçiyor. Bu gerçek her yerde açıkça vurgulanmalıdır. “Türkçe de kendi dışındaki yabancı dillerle sürekli etkileşim içinde bulunmuştur. Bu etkileşim, birlikte yaşama, ekonomi, siyaset, kültürel ilişkiler ve bilimsel alandaki alışverişler nedeniyle dilimizde, başta söz varlığı olmak üzere, ilişkilerin artış oranına göre ses, şekil ve söz dizimi üzerinde birçok olumsuz etkilere yol açmıştır.”(Tanç, 2002).

4- Atatürk’ün “Eğitimdir ki bir milleti hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir milleti kölelik ve yoksulluğa sevk eder.” sözünde de vurgulandığı gibi dilde de eğitimin önemi büyüktür. Dil eğitiminin dört temel amacı vardır: Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kazandırmak. Bu dört temel

beceri bir kültürün dört temel unsurudur. Özellikle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin bu dört temel beceriyi kazandırma konusunda iyi eğitilmeleri ve bu eğitimi öğrenci üzerinde uygulamaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme kalitesini, öğretmenliğin sosyo-ekonomik düzeyini yükseltmek Türk dilinin de dünya üzerindeki konumunu da yükseltecektir. Çünkü bugün dil sorunlarının pek çoğu eğitimsizlikten kaynaklanmaktadır.

5-İhtiyaçlar doğrultusunda dilimize giren kelimeleri denetleyen dinamik bir mekanizma gerekmektedir. Havaalanlarında, mağaza girişlerinde, çantaları tarayan dedektörler gibi kelimelerin tehlikeli unsurlar taşıyıp taşımadığını tarayan dinamik bir unsur gerekmektedir. Bu kelime nereden gelmiştir? Dildeki karşılığı nedir? Dil için gerekli midir? Beraberinde dile yabancı ek ve yapılar taşıyabilir mi? Bu kelime yerine farklı bir kelime türeterek dile kazandırmak mümkün müdür? Sorularına en kısa zamanda cevap verilmelidir? Tüm bu soruları her bireye sorduracak, eleştirel düşünmeyi sağlamlaştıracak bir düşünsel alt yapı verilmesi gerekmektedir.

6-Dilimizin en önemli problemlerinden biri de özellikle medya yoluyla halk arasında yayılan yabancı kelimeler ve moda söyleyişlerdir. Dönem dönem değişen bu kelimeler o dönem boyunca halkın diline pelesenk olmaktadır. Yabancı kelimelere olan düşkünlük ve neşeli, esprili yapılara olan hayranlık bu moda deyimlerin dönem dönem dilimize girmesine neden olmaktadır: Herıld yani, dermişim, oldu gözlerim doldu, paso...vb.

7-Argo; kullanılan ortak dilden ayrı olarak aynı meslek veya topluluktaki insanların kullandığı özel dil veya söz dağarcığıdır. Bir başka manasıyla; serserilerin, külhanbeylerinin kullandığı söz veya deyimdir. Argo, küfürle, sinirli ve düşüncesiz bir tavırla bağdaştırılabilir. Yine özellikle medyanın argonun gençler arasında yılmasında etkisi çok büyüktür. Argo, çok sınırlı ve keskin bir hatta sahiptir. Bu sorun da eğitim yoluyla, streten uzak, huzurlu bir ortam sağlama yoluyla aşılabılır.

8-Ana dili olarak Türkçe eğitimine geçmişte de olduğu gibi gereken önem verilmemektedir. Ana dilini doğru kullanan ve onun ifade gücünden yararlanan her birey anlama-anlatma konusunda sıkıntı çekmeyeceğinden yaşamının her basamağında başarılı olacaktır. Aynı zamanda ana dili, bireylerin kültürel kimliklerinin oluşmasında, haklarını savunabilen bir vatandaş olmasında da önemli

bir konumdadır. Ana dili bilincinin ve ona gösterilen hassasiyetin çok daha fazla olması gereklidir.

3. ANA DİLİ

İnsanın dünyaya geldiğinde ilk iletişim kurduğu kişi annesidir. Dünyayı onun kucağında keşfeder, ilk duyduğu ses onun sesidir. Dünyaya onun mana ve duygu penceresinden bakmaya başlar, annesinin dilindeki ahenk ve vurgu bilinçaltına işler. Bebeğin dünyaya gelişinden sonra en fazla vakit geçirdiği kişi de yine annesidir. Yetişkinlerdeki ağız ve şive izleri bu döneme kadar uzanmaktadır (Özdemir, 1983: 20).

“Bilindiği üzere, ilk on yıl, insan hayatının en önemli dönemidir.

Bu dönemdedir ki beyin denilen canlı bilgisayarın ana programlanması yapılır ve bu dönemdedir ki ruh ve beden sağlığının temelleri atılır. Bu dönemde millî benlik oluşur.” (Kahramanyol, 2001: 196).

Anne ve aile, ana dili bilincinin şekillenmesinde başat unsurlardır. Bu yüzden kişinin içinde yetiştiği toplumun diline ana dili denilmiştir. Ancak kimi dil bilimciler ana dilini sadece “ana”ya değil “çevre”ye de bağlayarak şöyle tanımlarlar: “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” (Vardar, 1980: 20).

Danimarkalı dil bilimci Otto Jespersen de annenin dil öğretiminde etkili bir unsur olmasına rağmen ana dili teriminin sadece kelime anlamıyla kabul edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. İnsanın ilk muhatap olduğu kişi annesidir; ancak çevreyi de unutmamak gerekir, diyenlerden başka bireyin yaşı ve sosyal ilişkilerinin etkisiyle bu çevrenin zamanla değişeceğini iddia edenler de vardır. Örneğin J. Marouzeau ana dilini “Bir kimsenin bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın önceki kuşaklar ya da çevresinden kazandığı dil.” şeklinde, O. S. Ahmanova “Bir insanın çocukken çevresindeki yetişkinleri taklit yoluyla edindiği dil” olarak, Doğan Aksan ise “Ana

dili, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” şeklinde tanımlamıştır (Aksan, 1975: 423-434).

Annenin kullandığı dilin çocuğun dil öğrenimindeki yeri, kuşkusuz çok önemlidir. Çocuğun anneden başka yakın çevresinde bulunan kişilerin de ana dilini öğrenme sürecinde katkısı büyüktür. Yetiştirme yurtlarında büyüyen çocuklar en yakınlarında bulunan kişiler yoluyla ana dillerini öğrenmektedirler. Bu da ana dili ediniminde yakın çevrenin çok önemli olduğunun göstergesidir.

Dili toplumun ruhunun dış görünüşü olarak kabul eden Alman dil bilimci W. Humbolt ve Leo **Weisgrber** gibi dilcilerin “dil” yerine “ana dili” terimini kullandığını görürüz. Onlara göre dil demek, aslında ana dili demektir. Dünya üzerinde yaşayan her millet bir dile sahiptir ve bir toplumu millet yapan en önemli unsur dildir. Millet, temeli bilinmeyen zamanlarda atılan dilini, tarihi boyunca yaşadığı coğrafya, komşusu olduğu milletler, yaşadığı ortak duygular, yaşam tarzı, yaşadığı olaylarla şekillendirir. Millet dilini şekillendirirken, dil de insanı şekillendirir. Lee Worf da bu konuda şunları söylemektedir: “Olayların akışını, anadilimizin belirlediği biçimde ve içinde yaşadığımız toplumdan dil yoluyla almış olduğumuz kavramlar çerçevesinde kesip biçerek, örgütlü bir düzeyde görürüz.” (Göğüş, 1978: 2).

Birey ait olduğu milletin dilini konuşarak artık onun sınırlar ötesi, kayıtsız şartsız bir üyesi olur. Artık ana dili, bireyin bilinçaltına yerleştirdiği ortak duygu ve düşüncelerle sonsuza kadar o bireyi o milletin üyesi yapar. Ana dili eğitimi, bu sebeple millî bir eğitimidir. Toplumlar ana dilleriyle ne kadar etkili okur, yazar, konuşurlarsa sosyal, bilimsel, siyasal, ekonomik alanlarda o derece başarılı olurlar. Ancak ana dilini iyi kullanan toplumlar klâsik eserlere, nitelikli bilim adamlarına sahip olurlar.

Bireyin kişiliğinin gelişimi ve yaşama hazırlanması yönünden de ana dili önemlidir. Çocuğun kişiliği ve duygu dünyası ilk öğrendiği dilin malzemesi ile gelişip olgunlaşacaktır. Bir milletin geleceğinin teminatı hiç şüphesiz dili ve bu dili konuşup yazarak geliştirecek olan çocuklarıdır. Millî geleceğin devamlılığını garantiye almak için her ikisinin de korunması ve geliştirilmesi ailelerin, eğitimcilerin, devletin kısaca toplumun temel görevidir (İlhan, 2006). Witgenstein’in

“Dilimin sınırları dünyamın sınırları demektir.” sözünde de vurguladığı gibi ana dilini kullanma beceri ve alışkanlığının yüksek seviyede olması, kişinin dünyasını zenginleştirecek büyük bir kaynaktır. Dünyayı algılama, insanlara ve fikirlere bakış, kendini iyi ifade etme gibi özellikler, ancak ana dilinin iyi kullanabilmesi ile ilgilidir. Ana dili düşünceye nüfuz eder. “Duygu-düşünce esastır, dil ise bir vasıtaadır. Dili öğretirken, aslında düşünceyi öğretiriz” (Hengirmen, 1998: 11). Dil düşüncenin ifade edilme şekli ve vasıtasıdır; bunlar iç içe geçmiştir ve birbirlerinden ayrı düşünülemezler. “Dil, insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur: Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dil yardımıyla oluşur; olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız” (Binyazar, 1983: 61).

Hiç kuşkusuz, bireyin ve toplumun eğitiminde ana dilinin önemi büyüktür. İşte bu sebeple ana dili eğitiminin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır.

“Anadili eğitimi, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir” (Göğüş, 1983: 40).

Ana dilinin öğretildiği derslerde diğer derslerin aksine bilgi vermekten daha çok beceri ve alışkanlık kazandırılır. Bu beceri ve alışkanlıklar bireyin etkili okuması, yazması, dinlemesi ve konuşmasının yanında dilbilgisi kurallarını kavramasına, kendini iyi ifade edebilmesine ve kişiliğini geliştirmesine vesile olur. Belli yaş gruplarına sınırlı bir sürede verilmek üzere iyi planlanmış, bilimsel araştırmalara dayalı, bilinçli bir anadili eğitimi ile ana dilini doğru ve etkili kullanma alışkanlığı kazandırılacaktır (Küçük, 1998: 5).

Eğitim ana diliyle gerçekleştirileceği için öğrencinin diğer derslerindeki başarısı üzerinde ana dilinin etkisi büyüktür. Ana dilinin ifade imkânlarını iyi kullanan öğrencilerin diğer derslerde de başarısı artacaktır. Özellikle öğrencinin başka bir dil ediniminde ana dilinin önemli bir etkisi vardır. İkinci dil öğrenenlerdeki kelime hazinesi zenginliği birinci dili öğrenenlere göre daha az olmaktadır. Ana

dilinde telâffuz, ses ve vurgu kazanımını gerçekleştiren çocuklar, ikinci bir dili öğrenmede zorluk çekmemektedirler. Ana dildeki değer yargıları ile karşılaştırma yaparak ikinci dilin daha iyi öğrenildiği söylenmektedir (Temel ve Bekir, 2005: 294-297). Hangi dil ailesine ait olursa olsun, bir dilin işleyişini ve mantığını bilmek diğer bir dili öğrenmede kolaylık sağlayacaktır. Kendi dilinin kurallarını iyi bilmeyen birey, bir yabancı dili de öğrenemez (Mengi, 1987: 39-44).

Bu konuda yapılan araştırmalardan biri de ana dili İspanyolca olan çocuklara Amerikan İngilizcesi öğretmek amacıyla önce öğrencilerin bir kısmına İspanyolca öğretip sonra İngilizce öğretimine başlamışlardır. Diğer bir kısmına ise doğrudan İngilizce öğretimine başlamışlardır. Aynı süre, aynı yaş ve ortam koşullarına göre yapılan bu araştırma sonucunda önce anadilinin ilkelerini öğrenen öğrencilerin daha çabuk öğrendiğini ve İngilizcede de daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir, 1983: 23).

Ana dili ile ilgili yapılan çalışmaların 14. yüzyılda başladığı görülür. 14. yüzyılda Dante' nin Latince' ye bakış açısı ve 16. yüzyılda Luther' in ortalama bir Almanca isteğiyle başlayan ana diline dönüş girişimleri 19. yüzyılda ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Türkçenin eğitim-öğretim dili olması, günümüzden yüzyıl önce de tartışılmış olmakla birlikte bu konunun uzun bir geçmişi yoktur. Osmanlı devletinin eğitim kurumlarında ana dilinden kasıt, “Kuran okumayı öğretmek”tir. Sultan II. Mahmud döneminde açılan Harbiye, Bahriye, Mühendishane, Tıbbiye gibi okulların “rüştîye” denilen ikinci (Tarih eklenecek) aşamasında Türkçe inşa (yazma) ve hat (el yazısı) öğretilmeye başlanmıştır. 1866 yılında kurulan Cem’iyyet-i Tıbbiyye-i Osmaniye adlı kurumda okutulan Bursalı Ferâizci-zade Mehmet Şakir’in (1911) *Persenk* adlı eserinde, Türk dilinin “İsân-ı Âdemî menşe-i zebân-ı umumî” olduğunu ileri sürülmüştür. 1922 yılında Samih Rifat tarafından resmî bir toplantıda Türkçe’nin ana dil olduğuna dair bir tez okunmuştur. Bu tez, daha sonra küçük bir risale olarak yayımlanmıştır. Ancak bu tezde öne sürülen görüşlerden bazıları Ulus gazetesinde Hakkı Nezihi tarafından eleştirilmiş; Samih Rifat da bu eleştirilere cevap vermiştir.

3. 2 Dünyada ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi

Dil eğitiminin birçok önemli basamağı vardır. Bunları okuma eğitimi, konuşma eğitimi, ses eğitimi, el yazısı eğitimi, gramer eğitimi, yaratıcı ifade eğitimi, dinleme eğitimi, edebiyat öğretimi, ikinci dil öğretimi olarak sıralayabiliriz (Yalçın, 2002: 44-45). Ancak biz temeli ailede atılan ve örgün eğitim kurumlarında uygun yöntem ve tekniklerle zenginleştirilen ana dili eğitiminin dünyada ve Türkiye’deki durumuna değineceğiz. İşte bu amaçla öncelikle 2005 Türkçe Öğretim Programında Türkçe öğretiminin genel amaçlarına bakacağız:

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

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

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

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

5. Seviyesine uygu eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmalarını,

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmelerini,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmelerini, bunları bir alışkanlık haline getirmelerini,

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmalarını, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmalarını ve seçici olmalarını.

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmalarını ve çözümler üretmelerini,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermelerini sağlayarak millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmelerini amaçlamaktadır.” (Özkan ve diğerleri, 2004: 4-5).

Batıda bazı ülkeler, ana dili dersini öğrencinin gelişiminde birinci derecede etken olarak görürler. Bu yüzden eğitim programlarında ana dili dersi büyük önem taşır. Almanya’da ana dil dersinin sözlü dil bölümünün konuları ise şöyledir: Dili sözlü olarak kullanmak, günlük konuşmalar, anlatmalar ve dinlemeler, branş terimlerini öğretme, konuşmaya yöneltme ve konuşma için cesaretlendirme, dramatize konuşmalar. Yazı dersinde ise ilk yedi ay 1. sınıfta kitap harflerinin nasıl yazılması gerektiği öğretilir, yıl sonuna kadar ise el yazısı üstünde durulur (Friling, 1998: 17-19).

Hem kişilik gelişimi hem düşünce hâkimiyetini sağlaması hem de ifade imkânının artırması bakımından ana dili dersleri Belçika’da son derece önemlidir. Bu bağlamda Belçika’nın Fransızca konuşulan bölümündeki Fransızca öğretiminin amaçları da şöyledir:

- “1. Konuşma ve yazı dili bilgisi ve hâkimiyeti;
2. Nesnel(objektif)ve eleştirmeli raporlar kaleme alma yeteneği;
3. Normal bir üslûp ve yazılı anlatım yeteneği (portre, hikâye etme, mektup, manzume, deneme yazısı);
4. Duyarlık, muhakeme ve zevk oluşumlarının edebiyat öğrenimi ile kazanılması;
5. Edebiyat tarihi öğrenimi, öğrenciye:
 - (a) Günümüze kadar olan Fransa’nın ve Belçika’nın kültürel ve manevi mirasını oluşturan temel eserlerini,
 - (b) Edebiyat tartışmalarını ve edebi meslekleri,
 - (c) Edebiyat ile düşünür ve toplum arasındaki ilişkileri yakından tanıtmalıdır.
6. Entellektüel kûrîozite (düşünsel merak) ve iyi dengelenmiş bir kişilik gelişmesi” (Marshall, 1994: 32-33).

Birbirine bağımlı büyük bir ailenin üyelerini yetiştirmeye çalışan Japon Eğitim sisteminde ise ana dili eğitiminin hedefleri şöyledir:

- “1. Ana dilini doğru olarak anlayıp, yerinde ve doğru bir şekilde ifade etme yeteneğini geliştirmek,*
- 2. Düşünce ve hayal gücünü geliştirmek,*
- 3. Ana dilinin tüm becerilerini kazandırmak,*
- 4. Ana diline karşı merak ve ilgiyi artırmak,*
- 5. Ana diline önem veren bireyler yetiştirmek,*
- 6. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak,*
- 7. Gramer öğretimine yer vermeden yazı çalışması ve yazım kurallarını öğretmek,*
- 8. Saygı dilini ve normal günlük dili öğretmek,*
- 9. Fırça yazısını öğretmek, (3.sınıfta)*
- 10. Romajiyi (Lâtin alfabesi) öğretmek (4. sınıfta)*
- 11. Okuma-anlama ve ifade etme yeteneğinin paralel olarak gelişmesini sağlamak,*
- 12. Düşündüklerini ve deneyimlerini çekinmeden düzgün sıralı bir şekilde yazılı ve sözlü ifade yeteneğini geliştirmek,*
- 13. Kompozisyonu 1. sınıftan 3. sınıfa kadar yılda 105 saat, 5. ve 6. sınıfta yılda 60-70 saatlik çalışma süresinde geliştirmek ve yazdırmaya teşvik etmek,*
- 14. Mantıklı, bilimsel, tarafsız, yaşamı seven, yardımsever, neşeli, doğayı seven, milli kültür ve gelenekleri anlayan ve seven, iyi bir insan yetiştirmek,*
- 15. Japon ruhuyla ülkesini seven, devletin ve toplumun gelişmesini sağlayacak ruhu aşılacak,*
- 16. Yabancı ülkelerin kültürünü anlayarak uluslar arası dayanışma ruhunu kazandırmak,*
- 17. Standart Japonca'yı öğretmek.” (Başaran, 1998: 187-189).*

1960'lardan sonra ekonomik büyümesine paralel olarak eğitim sisteminde de değişimler gözlemlenen İspanya'da 1990 yılında sunulan kanunla ana dili eğitiminde de farklı bir sisteme geçilir. Buna göre:

1. Dil, yaşantının bir parçasıdır. Ana dili eğitiminde kavramlar basit ve karmaşık şekilde bir araya getirilerek, çocuğun zihinsel gelişimi artırılır.
2. Tümden gelim metodu kullanılır.
3. Çocuğun yaratıcılığının gelişmesine çalışılır.
4. Metnin anlamı kavrandıktan sonra dil yapısı incelenmeye başlanır.
5. Dil öğrenimi diğer derslerde de çeşitli alıştırmalarla devam eder.

İspanyol okul öncesi eğitimine göre üç yaşına kadar aile ve çevre aracılığıyla ana dili öğrenmeye başlanır, 3 yaşından 6 yaşına kadar olan sürede ise yazılı eğitime geçilir. 3 yaşına kadar olan dönem ise 5'e ayrılır: 1. Dinleme, 2. Susluluk Dönemi, 3. Taklitçilik, 4. Kendi Yanlışlarını Kendi Düzeltme, 5. Kelimelerin anlamlarını Kavrama ve Tanımlama . 3-6 yaş sonrası dönemdeki anadili öğretimi ise fonetik, morfolojik, sentaks ve metin incelemesi şeklindedir (Şıklar, 1998: 193-196).

Bugün yirmiye yakın Arap ülkesinde konuşulan Arapça, kuşkusuz dünyanın en köklü dillerinden biridir. Suudi Arabistan eğitim sisteminde ana dili eğitiminin genel hedefleri ise şöyledir:

“1. İslâmın ruhunu özümsemesi, Kur'an ve sünnetten yeterince yararlanması,

2. Ülkesi Suudi Arabistan'ı, İslâmın beşiği ve bayraktarı olması nedeniyle sevmesi ve bundan gurur duyması,

3. Yaşayan dil olan Arapçayı -Kur'an dili- sevmesi; bu dilin güzelliklerini öğrenmesi ve Arapçayı iyi bir şekilde okuyup yazabilmesi,

4. Gerçeği, her nerede bulursa öğrenmesi; doğruyu her yerde savunması,

5. Bilim ve çalışmayı sevmesi, öğretmenlerini sayması; ülkesinin kalkınmasına bilgi ve birikimiyle katkıda bulunmayı en büyük gaye edinmesi,

6. Boş vakitlerini iyi değerlendirip kendisine ve ülkesine yararlı bir şekilde geçirmesi.”

Suudi Arabistan’da ortaöğretimde ana dili öğretiminin amaçları ise:

1. Öğrencinin dilini, Kur’ an ve sünneti anlama ve yorumlamada kullanabilmesi,
2. Doğruluk, vefa, kahramanlık, cömertlik, iffet vb. İslâm’ın yüce değerlerinin sevdirmesi,
3. Harflerin doğru seslendirilmesi, okuduğunu anlama, dil ve düşünce kapasitesinin okuma yoluyla genişletilmesi,
4. Kütüphane ve ders materyallerinden gereğince yararlanma alışkanlığının kazandırılması,
5. Arap dilinin temel kurallarını anlama ve kullanma becerisinin kazandırılması (İşler, 1998: 201-212).

Ana dili derslerinde edebiyatın oluşturuıcı yönünü ihmal etmeden daha çok dilbilimi yeteneğinin geliştirilmesi üzerinde duran İsveç eğitiminin amaçları ise şöyledir :

1. Sözlü ve yazılı anlatımın, bir metnin anlaşılıp değişik açılardan değerlendirilmesi yeteneğinin zenginleştirilmesi.
2. Değişik dilbilimi kalıplarını ve üslûp kurallarını kavrayıp açıklama yeteneği.
3. Eserlerden ve referans kaynaklarından yararlanma yeteneği.
4. Danimarka ve Norveç yazı ve konuşma dillerinin kavranması.
5. İskandinav, özellikle İsveç edebiyatının olduğu kadar, büyük çağların ve dünya edebiyatının olduğu kadar, büyük çağların ve dünya edebiyatının temel eserlerinin yakından tanınması.
6. Kendi öz çevresinin olduğu kadar öbür halkların ve kültürlerin de öğrenci tarafından iyice kavranması; böylelikle öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunulması.

Ülkelerin ana dili eğitimine bakış açılarına ve ana dili derslerinin amaçlarına bakacak olursak her ülkenin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik atmosferini anadili derslerine yansıttıklarını açıkça görmek mümkündür. Ancak

temelde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini kazandırmak, dil ve edebiyat sevgisini kazandırmak her ülkenin ana dili eğitiminin amaçlarından biridir.

Tüm Avrupa’ da ana dili dersiyle ilgili olarak, konuşma ve dilin düşünceye hâkimiyetinin ısrarla üzerinde durulmakta ve çeşitli düşünme yolları aşağıda olduğu üzere sıralanmaktadır:

1. Açıklık ve mantıkla düşünme yeteneği;
2. Çözümleme (analiz) yeteneği;
3. Sentez yeteneği;
4. Muhakeme yürütme yeteneği;
5. Eleştirme yeteneği;
6. Yararlı bilgileri anımsama yeteneği;
7. İmgeleme yeteneğinin gelişmesi;
8. Bellek (ezberleme yeteneği);
9. Sezgisel düşüncenin gelişmesi.

Beşir Göğüş, anadili eğitiminin dünyada ve Türkiye’deki gelişimini şöyle özetlemiştir:

“1. Yüksek öğrenimde ve devlet yazışmalarında önemi beliren Türkçe, genel öğretim programlarına girmiştir; Öğrenim ve anlatım aracı olarak öğretilmeye başlanmıştır.

2. Anadili eğitimi yöntemi, gelenekçilikten bilimselliğe, kural öğreticiliğinden uygulamaya, dili kullanmakta beceri kazandırmaya, mekaniklikten bilinçli etkinliğe, klişecilik ve ezbercilikten gözleme ve düşünmeye yönelmiştir.

3. Eğitimin amacı, dildeki yabancı sözcükleri ve kuralları öğretmek yerine Türkçenin kendisini öğretmeye; etkili okuma, anlama, anlatma becerileri kazandırmaya; anadili öğretimiyle kişilik oluşumunda etkili olmaya, yaşam ve insanları anlatmaya dönüşmüştür.

4. Yazın öğretiminde eskiden yeniye, ulusal değerler yanında evrensel değerlere gidilmiştir.

5. Özgür okuma olanakları hazırlanmış, anadili eğitimi içinde yazınsal yapıtlar bir eğitim aracı olarak görülmüştür.

6. *Yazma etkinliği, mektup, dilekçe gibi belli örneklerden kurtulmuş, görevsellik yanında gençlerin kendi anlayış ve duyuşlarını belirterek, kişiliklerinin olgunlaşmasına yarayan bir yol sayılmıştır.*

7. *Genel öğretim kurumları olan ortaokul ve liselerle meslek ve teknik öğretimi veren okullar arasındaki anadili ders saati sayısı birbirine yaklaşmıştır; 1930 yılında, anadili dersi, toplam derslerin ortaokul ve liselerde %16,1'i, teknik okullarda %6,6'sı iken, bu oran 1970'te %15,6 ve %11 olmuştur. Teknik okulların programlarındaki bu artış, anadili öğretiminin gelişmesi kadar, bireyler arasında ortak bir kültür düzeyinin oluşmasına da yardımcı olmaktadır" (Göğüş, 1978: 54-55).*

Batıda ve ülkemizde anadili dersinin amaçlarını kısaca özetleyecek olursak:

1. Okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel becerileri gerçekleştirebilme.

2. O dilin dilbilgisi kurallarını kavratma.

3. O ülkenin edebiyatını ve kültürel mirasını aktarma.

4. Kişilik geliştirme ve yaşama hazırlama

Öğrenci, eğitim hayatı boyunca tüm derslerde ana diliyle öğrenecek, açıklayacak, örnekleyecek, özetleyecek, bağlantı kuracak, sonuçlandıracaktır. Temel eğitimin ana amaçlarından biri ana dilin öğretilmesidir. Eğitim dil ile yapılacağı için dilin öğretimi önemli bir husustur. Dilin temeli ailede atılır, temel eğitimin birinci kademesinde geliştirilmeye çalışılır (Karakuş, 2005: 57). Anadili okulda yapılan bütün öğretim konularında önemli görev almakta ve müfredat programlarında bir "bilim dalları yollar kavşağı" merkez alanını eli altında bulundurmaktadır (Marshall, 1994: 13). Ana dili bir bilgi dersi olmaktan çok beceri ve alışkanlık dersidir. Türkçeyi doğru, anlamlı ve etkili şekilde kullanabilmek ve bunu alışkanlık haline getirmek ana dili derslerinin en temel amacıdır.

1971 yılında yapılan bir araştırmada Avrupa ülkelerinin bazılarında ortaöğretimin ileri döneminde okutulan anadili ders saatlerinin diğer dersler arasında yüzdelik değerleri araştırılmıştır. Buna göre Avusturya %10. 45, Belçika %14. 28, Kıbrıs %14.19, Federal Almanya Cumhuriyeti % 21. 43, Finlandiya %14. 41, Fransa %13. 77, İrlanda % 22. 03, Hollanda %13. 92, İspanya %10. 85, İsveç % 13. 33, İsviçre % 17. 2 (Marshall, 1994: 15).

Öğrencinin öğrenim hayatının ilk dönemlerinde ana dili bilincinin ve sevgisinin kazandırılması iyi bir dil kullanıcısı yetiştirilmesinde önemli yer teşkil eder. Kendi dilinin mana zenginliğini ve anlatım gücünü keşfeden öğrenci, dilin temel kurallarını öğrenmede, yazılı ve sözlü anlatımda kendini ifade etmede zorluk yaşamayacaktır. Dil sevgisini tatmış her çocuk, diline tutkuyla bağlı kalacak ve ikinci, üçüncü dil öğrenmede daha hevesli, başarılı olacaktır. Ana dili sevgisinin verilmesinde ders kitapları, okuma parçaları, ana dili öğretmenin dili kullanmadaki başarısı, öğretmenin kullandığı yöntemler gibi birçok faktörün etkisi vardır. Okuma parçalarının konularının öğrenciye hitap etmesi, çağın gereklerine, ana dili eğitiminin amaçlarına uygun, ilginç konuların olması ve bu parçaların dil ve üslup bakımından güçlü olmasına dikkat edilmelidir.

Ana dili eğitiminin en etkili olarak verildiği yer çocuğun aile ortamı, yakın çevresidir. Özellikle sözlü anlatım becerisi, doğru ve etkili konuşma, dinleme, anlama becerileri aile ve yakın çevrede geliştirilir.

“Çocukların dil becerileri ilkokulda, özellikle ilk sınıflarda, yine doğal bir ortam içinde geliştirilmelidir. Onlara soyut, kuramsal ve çözümleyici dil alıştırmaları yaptırmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır. Öğrenciler, Türkçeyi, günlük insan ilişkilerinin bir aracı olarak daha önce ev ve çevrelerinde nasıl öğrenmeye başladılarsa ilkokulda da aynı biçimde öğrenmeyi sürdürmelidirler.” (Kavcar ve diğerleri, 1998: 8).

Ana dili öğretiminde konuşma, okuma, yazma, dinlemenin temelini oluşturan unsurlardan biri de kelime öğrenme ve kelime dağarcığıdır. Türkiye’de kelime dağarcığını genişletme ve kelime öğrenme çalışmaları açısından ana dili ders kitaplarının oldukça yetersiz olduğunu görmekteyiz. İngiltere’deki kitaplarda sözcük sayısı 6511, kavram sayısı 967’dir. Amerika’daki kitaplardaki sözcük sayısı ise 71.000’dir (Hengirmen, 1998: 76). Aslında insan anadilini öğrenirken kelimelerin anlamlarını da fark etmeden öğrenmektedir. “Öyle ki anlam zihinde uyandığı zaman kelimeyi, kelime işitildiği zaman da anlamı zihne yansıtmaktadır” (Bingöl, 1994: 15). Bizim ders kitaplarımızdaki ortalama kelime sayısı ise 5000’dir. Ana dilde kelime öğretiminin sayıca azlığı düşünce eğitimi, kişilik gelişimi, dünyayı ve kendini

tanıma açısından olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu yüzden geçmişten günümüze ana dili eğitiminin bizdeki durumuna da değineceğiz.

BÖLÜM II

2. KELİME HAZİNESİ

“Sözvarlığı, sadece bir dilde bir takım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi manevi kültürün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir.” (Aksan, 1996: 7).

“Kelime serveti kavramıyla, insanın doğduğu andan itibaren önce gördüğü üç boyutlu varlıkları ve hareketleri adlandıran isimleri ve fiilleri, daha sonra iki boyutlu ve nihayet zihnî karakterli kavram ve varlıkları, o varlıkların hareket yönlerini adlandıran isim ve fiilleri kazandığı bilinmektedir” (Çiftçi, 1991: 7).

Garrison, çocuğun bildiği sözcük sayısının okuldaki başarısını gösterdiğini söylemektedir. Sözcükler, bir anlamda çocuğun hayatı algılayışının göstergesidir (Yavuzer, 2001: 92). Zirâ okuduğunu, dinlediğini doğru anlayan, yazılı veya sözlü şekilde meramını doğru anlatan kişilerin başarılarında kelime hazinelerinin zengin oluşunun payı oldukça büyüktür. Buna Stevens Teknoloji Enstitüsü profesörlerinden Dr. Johnson O’Connor’ un İşletmecilik alanında idare amiri olmak üzere ders gören 100 öğrenci üzerine yaptığı araştırmayı örnek gösterebiliriz. Bu 100 öğrenciye bir kelime testi veriliyor. Beş yıl sonra yapılan kontrolde testten yüksek puan alanların hepsinin idare amirliklerine yükseldiği görülüyor (Özdoğru, 1958: 19-20).

Kelime hazinesi sadece dilbilimdeki bir takım kalıplarla değil yüzyıllardır o milletin yaşantılarıyla oluşturduğu ortak bir bağın en büyük göstergesidir. Kelime hazinesini oluşturan kelimeleri takip ederek o milletin yaşayış biçimini, örf-adet, gelenek-göreneklerini, inançlarını, tarihini, yaşadığı coğrafyayı ve dahası söz varlığının geçirdiği gelişimi incelemek mümkündür. Bir dilin kelime hazinesini içeren öğelere bakacak olursak bunların: temel sözvarlığı, yabancı kelimeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri (afiyet olsun, güle güle vs.), kalıplaşmış sözler,

terimler, çeviri kelimeler olmak üzere 8 başlıkta inceleyebiliriz. Türkçenin sözvarlığının niteliklerini ise şöyle özetleyebiliriz:

“1. Türkçenin yapısından gelen güçlü türetme ve birleştirme yeteneği, ona somut ve soyut, çeşitli kavramları kolaylıkla oluşturma, ayrıntılara inen bir kavramlaştırma gücü vermiştir. Bu güç, en eski kaynaklarımız olan Köktürk metinlerinden bugüne, hiç eksilmeden süregelmektedir.

2. Türkler, değişik toplumlarla kurdukları ilişkiler sırasında yabancı etkiye büyük ölçüde kalıplarını açmış, çoğu zaman yabancı öğeleri kendi öz sözcüklerine yeğlemişlerdir. Bunun sonucunda birçok yerli ögenin kaybolup unutulup yabancılarının yerleştiği görülmüştür.

3. Kavramlaştırma sırasında Türkçe en çok somut nesnelere, doğaya dayanmakta, böylece kavramları daha canlı olarak dile getirmektedir.

4. Türkçede ikilemelerin kullanılışı, anlatıma güç veren bir yol olarak çok yaygındır. Bu nitelik ona, tek tek sözcüklerin yanı sıra ayrı bir ‘kalıplaşmış öğelerden oluşmuş sözvarlığı’ kazandırmıştır. Eşanlamlılarla kurulmuş ikilemelerin unutulup öğeleri ikilemelerde yaşamlarını sürdürmektedir.

5. Daha Köktürkçe döneminde Türkçe sözcüklerin geniş birçok anlamlılık gösterdikleri göze çarpmakta, bu durum, dilin bir yazı dili olarak çok daha eskilere uzandığına tanıklık etmektedir.

6. En eski belgelerde bile eşanlamlıların sayıca çokluğu dikkati çekmekte, asıl ilginç olan, bunların bir bölümünü, birbirine anlamca çok yakın eşanlamlılar oluşturmaktadır.

7. Bugün Türkiye Türkçesi yazı dilinde unutulmuş, yitirilmiş birçok öğe –başka dillerde de görüldüğü gibi- Türkçenin değişik lehçelerinde ve bugünkü Anadolu ağızlarında yaşamlarını sürdürmektedir.” (Aksan, 1996: 43-44).

Kelime hazinesi denildiğinde sadece kök halindeki kelimelerin oluşturduğu bir bütün akla gelmemelidir. Bir dildeki kök halindeki kelimelerin sayısı oldukça az olabilir. Örneğin Hint-Avrupa dillerinin ana şekli, Walde-Pokorny sözlüğüne göre 2192 kökten oluşuyordu. Aynı dil ailesine ait olan İngilizce ise bugün 715.000 (Oxford English Dictionary Facts’a göre) lik bir kelime hazinesine sahip olmuştur. Bu rakamların yıllar içinde hızla değiştiğini görmekteyiz. 1940-1950 yılları arasında

İngilizce'ye 2000 yeni kelime eklenmiştir. Bu 715.000 kelimenin pratik değerleri yani kullanım sıklıkları nedir? Bir köylünün 500'lük, Shakespeare'in 20.000'lik bir kelime kadrosuna sahip olduğunu düşündüğümüzde kimlerin hangi kelimeleri hangi sıklıkla kullandıklarını tespit etmek gerekliliği doğmuştur. İlk kez Amerika'da her türlü eserden 4-5 milyon kelime taramak kaydıyla yapılan bu çalışma bilimsel bir yöntem kullanılarak çıkarılan ilk kelime cetveli olma özelliğindedir (Thorndike, Horn, Gates, Dolch, Buckingham, Hillyer listeleri). Bir diğer önemli çalışma ise Columbia Üniversitesi profesörlerinden E. L. Thorndike'ın 1944'te çıkardığı *The Teacher Word Book of 30.000 Words* (Öğretmenin 30.000'lik Kelime Kitabı) adlı eseridir. Bu eserde her kelimeye frekansına göre bir sıra verilmiştir. "Basic" sistemini kuran C.K.Ogden, iyi seçilmiş 850 kelime ile her şeyin anlatılabileceğini düşünmektedir. M. West'e göre bu sayı 1490, Ward' a göre de 2000'dir. Sadece sözlükçülük açısından değil okuma kitapları açısından da kelime sayımlarının yapılması ve hangi yaş grubunda hangi kelimelerin kullanılacağı kesinleşmelidir. Elde bir kelime istatistiği olmadığı için okuma kitaplarının yazarları bir kelimeyi eserine alıp frekansı çok daha yüksek olan bir başka kelimeyi ihmal edebilir. Türkiye'de kelime sayımı çalışmalarıyla ilk kez ilgilenen *Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler* (1936) kitabıyla Ömer Asım Aksoy olmuştur.

Ders kitaplarının yazımında da kelime sayımı çalışmaları oldukça önemlidir. Öncelikle B. Pautex adında İsviçreli bir öğretmen tarafından yazılan *Recueil de Mots Français* (Fransızca Kelime Derlemesi) adlı eser İsviçreli dilci Ch.Bally tarafından da gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Teknik kelimelerin bulunmadığı bu çalışmada 37 başlık altında 11971 kelime konularına göre gruplandırılmıştır. Bu eseri Fransızlar da okullarında kullanmışlardır. Almanlarda F. Dornseiff'in *Der Deutsche Wortschatz Nach Sachgruppen* (Kendi Gruplarına Göre Almancanın Kelime Hazinesi) adlı eseri ve İngilizlerde de M. West'in 7 grupta 40 bölüm ihtiva eden *A Classified Word List* (Sınıflandırılmış Kelime Listesi) adlı eseri aynı çalışmalara örnektir. Bu çalışmaların resimli olanlarını da görmek mümkündür (Dilâçar, 1954: 570-574).

Ana dili eğitiminde öğrencinin kelime hazinesini genişletme de olduğu kadar yabancılara Türkçe öğretiminde de ayrı bir kelime kadrosu belirlenmelidir.

Belirlenen bu kelimeler plânlı bir şekilde ders kitapları, yardımcı materyaller ve ses kasetlerinde kullanılmalıdır (Barın, 2003: 311).

Bir dilin söz varlığını inceleyen bilim dalına ise sözcükbilim (lexicologie, lexicology, wortkunde) denilmektedir. Yakın zamana kadar dilin söz varlığını, kelime hazinesini, dildeki öğelerin biçimbilgisi açısından niteliklerini, kökenlerini, tarihsel gelişmelerini inceleyen sözcükbilim, bugün her kelimenin kendisinin de bulunduğu anlam alanı içinde ele alınmasını, incelenmesini içermektedir (Aksan, 2000: 31).

5. Tablo: Sözlükler ve Söz Varlığı

İNGİLİZCE	Oxford English Dictionary Facts	715.200
	Redhouse, Redhouse Pres, 1968	160.000
	Cambridge International Dictionary of English Cambridge University Pres, 1995	100.000
	Webster's New World Dictionary, Prestice Hall, 1970	80.000
	Duden "Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6Bänden", Bibliographisches Institut Dudenverlag	500.000
ALMANCA	Duden "Deutsches Universalwörterbuch", Bibliographisches Institut Dudenverlag	120.000
	Duden "Die Rechtschreibung", Bibliographisches Institut Dudenverlag	110.000
İSPANYOLCA	Real Academia Española	100.000
	Maria Moliner, Ramces Sopena, Barcelona, 1993	100.000
	Gran Diccionario la Lengua Española, Sociedad General Española de Libreria (SGEL),1994	60.000
	Le Petit Larousse Illustre 1995	84.500

FRANSIZCA	Dictionnaire Encyclopédique Larousse, Paris, 1994 (25.600'ü özel ad)	
-----------	---	--

(Hengirmen, 1999)

2.1 Kelime Hazinesinin Katmanları

Araştırmalara göre kişinin kelime hazinesi iki katmandan oluşmaktadır. İlk katman *edilgin* (pasif) olan katmandır. Bu katmanı oluşturan kelimelere işitme ve okuma kelimeleri denir. Bu kelimeler kişinin sözün gelişinden, bağlamından anlamlandırabildiği, tanıyabildiği kelimelerdir. İkinci katman ise *etkin* (aktif) olan katmandır. Bu katmanı oluşturan kelimelere ise yazma ve konuşma kelimeleri denir. Anlamını bildiğimiz, yerli yerinde kullandığımız kelimeler etkin kelimelerdir. Kişinin edilgin kelime hazinesi her zaman etkin kelime hazinesinden daha zengindir (Sezer ve diğerleri, 1991: 214).

Çocuklarda ilk yıllarda pasif kelime hazinesi aktif kelime hazinesinden daha geniştir. İlerleyen yıllarda çocuğun biyolojik ve sosyolojik gelişimiyle birlikte aktif kelime hazinesi zenginleşmeye başlar. İşittiğimiz, anlamını sözlükten bulduğumuz, okuduğumuz bir kelimeyi konuşma ve yazma sırasında hatırlayamayabilir, doğru kullanamayabiliriz. Öğrenciden ilk defa işittiği bir kelimeyi de doğru olarak kullanmasını beklemek yanlış olur (Alperen, 2001: 41).

İşte bizdeki klasik kelime öğretimi çalışmalarının başarısızlığının sebeplerinden biri de derste ilk kez işittiği kelimeyi öğrenciden bilmesini beklememizdir. Oysa kelimeyle ilgili yeterli alıştırma ve pekiştirme çalışmaları yapılmadan, kelimenin öğretimi için daha etkili yöntemler kullanılmadan o kelime pasif kelime hazinesine katılamaz. Kelime öncelikle pasif kelime hazinesine kazandırılır. Pasif kelime hazinesi oluşmadan aktif kelime hazinesi oluşmaz.

2.2 Türkiye’de Kelime Hazinesi Araştırmaları

Kelime listesi içeren diğer çalışmalardan biri de Vedide Baha Pars ve Cahit Baha Pars (1954) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, ilkokul birinci sınıfta öğretilcek kelimeleri tayin etmek maksadıyla 698 kelimedenden oluşan bir liste oluşturulmuşlardır. Bu listenin oluşturulmasında eser taraması ve gözleme dayalı tahmin ile mukayese yöntemini kullanmışlardır.

Ömer Harit’in “Samsun ve Ankara illerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması” (1972) sosyo-ekonomik grupların belirlenmesinden sonra “Kelime Hatırlatma Oyunu” ile 9351 öğrenciden materyal alınmış ve kelimeler kullanım sıklıklarına göre gruplandırılmış ve alfabetik sıraya konulmuştur. Bu araştırma, çalışma yapılan öğrenci sayısının fazla olması açısından önemli bir çalışma olmakla birlikte sonuçlar ve toplanan materyaller hakkında yeterince bilgi verilmemesi yönünden belirsizlik taşımaktadır.

Ümit Davaslıgil, (1985) “Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocukların Dil Gelişimine Okulun Etkisi” adlı çalışmada farklı bir yöntem oluşturmuştur. Bu yöntem Andre Rey’in Resim testi, Descoedres’in Dil Testi, Lügatçe Dil Testi’ne dayanmaktadır. Farklı sosyo-ekonomik şartların ve farklı kültürel çevrelerin öğrencilerin kelime hazinesine ne gibi bir etki ettiğine açıklık getirmiştir.

Eser taraması yöntemini araştırmasında kullanan bir diğer araştırmacı ise Nihat Bilgen’dir (1988). Bilgen, kelime listesini hazırlarken ilkokul birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda okutulan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi kitaplarını taramıştır.

Necati Baykoç ile Meziyet Ari (1995) tarafından yapılan “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanımı” konulu çalışmada 12-30 aylık çocuklardan görüşme, gözlem, ses kaydı ve not tutturma yöntemleri ile materyaller toplanmıştır. Hangi ayda kaç kelime kullanıldığına dair genel bilgiler veren çalışma bu yönüyle oldukça önemlidir. Çalışmada sözü edilen yaştaki çocukların dil kazanımlarındaki aşamalar incelenmiştir.

Hayati Yılmaz tarafından yapılan “İlkokul Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu” (1996) adlı çalışmada ise iki ders kitabı

incelenmiş ve bu kitapların hem kelime hazinesi bakımından hem de cümle kadrosu bakımından yetersiz olduğu kanaatine varılmıştır.

Mesiha Tosunoğlu tarafından “İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma” (1998) adlı doktora çalışmasında da kelime seviyesini tespit çalışması yapılmıştır.

Kelime listesi içeren çalışmalardan biri Musa Çiftçi’nin, “Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması” (1991) adlı çalışmasıdır. Çalışmada üniversite son sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarından listelere aktarılan kelimeleri alfabetik sıraya göre bir sözlük biçiminde kaç kişi tarafından ve kaçar kişi tarafından kullanıldıklarını da göstermiştir. Toplam 3916 çeşit kelimenin kullanıldığı belirlenmiştir.

Ali İpekçi (2005) tarafından yapılan “İlköğretim 7.sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada ise yine yazılı dokümanların toplanmasından sonra kelime kullanma sıklığı, kaç kişi tarafından kullanıldığını belirten bir kelime listesi hazırlanmıştır. En fazla kullanılan 10 kelime ise “ve, bir, insan, bu, olmak, için, biz, o, ben, çok” olarak belirlenmiştir.

Oğuz Cesur (2005) tarafından yapılan “Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması” adlı çalışmada da yazılı dokümanların toplanması yoluyla yapılan araştırmada kelime listesi oluşturulmuştur.

Tüm bu araştırmaların da gösterdiği üzere farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin farklı farklı kelime hazinesi kapasiteleri olduğu gibi bireysel farklılıklardan kaynaklanan durumlar da görülmektedir. Ancak ders kitaplarının yetersiz olduğunu da göze alırsak bir kelime listesi hazırlamanın ve bu listeyi tüm gruplar için öğretilebilir kılmanın ne denli zor olduğunu anlarız. Bir kelime listesi hazırlamadan önce öğrencilerin ne durumda olduğunu görmek önemlidir. Kelime listesi oluşturulan araştırmalar ancak araştırıldıkları gruplarda kelime öğretime yardımcı olabilirler. Listedeki kelimelerin büyük bir kısmının öğrenciler tarafından bilinmesi durumunda liste işlevini yitirecektir. İşte bu yüzden listeler, öğrencilerinin durumunu daha iyi analiz edebilen öğretmenler tarafından her sınıf düzeyine göre hazırlanmalıdır.

2.3 Kelime Hazinesinin Gelişimi Araştırmalarında Kullanılan Başlıca Veri Toplama Araçları

Dil gelişimi araştırmalarının önemli bir boyutu olan kelime hazinesi gelişimi araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama araçları Descoeurdes Lügatçe Testi, Peabody Resim-Kelime Testi ve Lügatçe Dil Testidir.

1. Descoeurdes' in Lügatçe Testi

Günlük lügatçede rastlanan sıfat ve mastarlardan renklere kadar her türlü kelimeyi içeren test Descoeurdes tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uğurel-Şemin başkanlığında yapılan ön çalışmada çocuklar tarafından anlaşılmayan, çocuklarda ilgi uyandırmayan bazı maddeler ve sorular değiştirilmiştir. Test 4-6 yaşlar arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Lügatçede testinin kapsamı dokuz alt testten oluşmaktadır. Toplam 106 madde içermektedir (Erdoğan ve diğerleri, 2006).

2. Peabody Resim-Kelime Testi

Peabody Resim-Kelime Testi'nin asıl formu İngilizce olup, Dunn tarafından geliştirilmiş, Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ (1974) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 2-12 yaşlar arasındaki çocuklara uygulanan testte zaman sınırlaması yoktur. 10-15 dakikada cevaplanabilen test bireysel olarak uygulanmaktadır. Testin kapsamında resimlerle kelime gelişimini saptamayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Her biri dört resimden oluşan 100 kart ve kayıt formundan oluşmaktadır (Erdoğan ve diğerleri, 2006).

3. Lügatçe Dil Testi

Asıl formu Fransızca olan test Limbosch ve Wolf tarafından geliştirilmiş, daha sonra Türkçeye uyarlanmıştır. Uğurel-Şemin başkanlığında yapılan ön

çalışmada Türk kültürüne uymayan objelerin resmi değiştirilmiştir. Dil yeteneğini ve kelime bilgisini ölçen test 4-6 yaşlar arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Zaman sınırlaması yoktur. Test iki alt test ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır (Erdoğan ve diğerleri, 2006).

4. Standford Binet Zeka Testi

Bireylerin zihinsel performanslarını belirlemek amacıyla uygulanan bireysel zeka testidir. Uygulama sonucunda bireye ait zeka yaşı ve zeka bölümü elde edilmektedir. Süreye dayalı bir test değildir. Zeka testidir. 2 yaşından başlayıp yetişkin yaşlara kadar uygulanmaktadır. Bireysel test olduğu için bir oturumda bir kişiye uygulanır. Uygulayıcı tarafından bireye, yönergeye uygun olarak sorular yöneltilir ve bireyden bu soruları yanıtlaması istenir. Dil gelişim basamakları dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla da kullanılır (Erdoğan ve diğerleri, 2006).

2.4 Kelime Hazinesini Geliştirme Yolları

Kelime hazinesini genişletmek hem pasif kelimeleri hem de aktif kelimeleri çoğaltmak ve bunları kişinin dağarcığında kalıcı hale getirmektir. Günümüzde kelime hazinesini genişletmek için birçok bilgisayar programından yararlanılmaktadır. Ancak okulda Türkçe dersleri kapsamında kelime öğretimi için sınıf ortamında hem pratik hem ekonomik hem de etkili yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Burada bu yöntemlerin birçoğunu ele almaya çalıştık.

2.4.1. Sözlük Kullanımı

Hem ana dili öğretiminin hem de yabancı dil öğretiminin en önemli unsurlarından biri sözlüklerdir. Ancak bilindiği gibi dil, kullanıcılarına zengin ve çok

çeşitli ifade imkânları sunabilen değişken bir iletişim aracıdır. İfade zenginliği ise, dil bilinci ve kelime hazinesinin geliştirilmesi ile bağlantılıdır. Kelime hazinesinin kapsamına aynı zamanda kalıplaşmış ifade biçimleri de girmektedir. Genelde çocuklar, bir iletişimle ilgili işlevi yerine getiren tek bir ifade kalıbı kullanırlar. Ancak kullandıkları bu kalıpların şekillerinde farklılıklar yaratamazlar (Yıldız, 2003: 117). İşte bu yüzden kelimelerin köklerinin yapım ekleriyle çeşitli kelimelere dönüşmüş olduğunu kendi çabalarıyla öğrenmeleri gerekmektedir. Bu da ancak etkili bir sözlük kullanımıyla gerçekleşebilir. “Sözlükler sözcükler hakkında bilgi veren koleksiyonlardır.” (Uzun, 2005: 1). Doğan Aksan ise sözlüklerin “Sözlük, dilbilgisiyle birlikte bir dilin disiplinini sağladığı gibi, o dili yazı dili biçimine de sokar.” (Kantemir, 1991: 199). Aynı zamanda sözlük; dikkati sağlama, eş söz dizimsel beceri kazandırma, söz varlığını genişletme, aktif katılım ve canlılık sağlama, doğru ve yerinde kullanım örnekleri verme, kendi kendine öğrenme eğilimini geliştirme, öz güven geliştirme, bağlam verme, yardım isteğinde azalmayı sağlama gibi yararlar da sağlar (Budak, 1996: 71).

Bir dilin zenginliği, önce anlatımındaki akıcılık ve kavram zenginliği daha sonra da kelime sayısı göz önüne alınarak ölçülür. Çünkü bir dil, teknik, sanat, bilim ve felsefe gibi alanlarda kullanılan kavramları tam olarak karşılıyorsa, zengin sayılır. Anlatımı yetersiz, fakat kelime sayısı bakımından yüklü bir dil üstün sayılmaz. Bugün hemen herkes kelime sayısına bakarak bir yargıya varmaktadır. Oysa bir dilin yetkinliğini göstermek için anlatım incelikleri, anlatım özellikleri üzerinde durmak gerekir (Zülfikar, 1977: 59-61). Bunun için kelime öğretimi çalışmalarında, öğrencilerimize ilk önce sözlük kullanmayı öğreterek ve bunu bir alışkanlık hâline getirmelerini sağlayarak dilimizin inceliklerini, zenginliğini fark etmelerini sağlayabiliriz.

Sözlüklerle ilgili davranışları sözlük kullanabilme becerisi ve sözlük kullanma alışkanlığı olarak ikiye ayırabiliriz (Aydın, 1999: 41-42). Bu davranışların kazanılması dil öğretiminde başarıya ulaşılabileceğinin önemli bir göstergesidir. MEB İlköğretim Okulu Türkçe Programında, öğrencilere kazandırılacak davranışlara bakıldığında, sözlükten yararlanma becerisinin kazandırılmasına ikinci sınıfta yer verildiği görülmektedir. Bundan dolayı, birinci sınıf öğrencilerine kelime öğretirken,

öğrencilerin sözlük kullanmaları beklenmemelidir (Yangın, 2001: 18). Yararlanılan sözlüklerin sadece kelimenin tanımı ve eş anlamlısıyla sınırlı olmaması gereklidir. Tanım, öğrenilmesi gereken kelimelerden daha karmaşık ve zor kelimelerin öğrenilmesini de gerektirebilir. Birden çok tanımla açıklanan kelimelerde ise, öğrencinin kararsız ve olumsuz tutum sergilemesine neden olunabilir. Türkçe sözlüklerde genellikle her kelime bağımsız bir maddeden oluşmaktadır. Bu da öğrencinin her maddeyi farklı zamanlarda öğrenmesine yol açmakta ezberlemeyi ön plana çıkarmaktadır. Eğitici bir sözlük sadece kelime tanımını vermekle kalmamalıdır. Eş, karşıt, katmansal, çağrışımsal anlam ve kullanımlarını da birlikte sunmalıdır (Budak, 2000: 23). Kelimenin birçok boyutunu aynı anda veren sözlükler farklı alanlarda kazanım sağlamaktadır.

Linda Verstraten “Fix Phase in Monolingual Learner Dictionaries” adlı çalışmasında eğitici bir sözlükte dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde sıralamıştır: sözcük kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, sözcük sınıflaması, söz dizimine bağlı işlevsel değişimler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam katmanları, ilişkili gönderimler, stilistik bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler (Budak, 2000: 22).

“Türkçe Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi” adlı bildirisinde Prof. Dr. Yahya Akyüz de, okul sözlükleri nasıl yazılmalı, bu alanda neler yapılmalı sorusunun cevabını 12 başlık altında toplamıştır. Kısaca bu başlıklara bakacak olursak: 1) Okul sözlükleri bir “kelimeler listesi” gibi değil, zevkle okunabilir bir kitap gibi düşünülmelidir. 2) Okul sözlükleri bol örnekli olmalı ve bu örnekler, millî tarih, coğrafya ve kültürümüzden alınmalı ve bunların öğretimi amacını da taşımalıdır. 3) Sözlüklerde yapılan alıntı ve örnekler millî ve önemli yazarlar ve eserlerden yapılmalıdır. 4) Bazı örneklerin açıklamalarında kelimelerin tekrarından kaçınmak lâzımdır. Meselâ, demir almak terimi hem demir hem de almak maddelerinde açıklanabilir. 5) Okul sözlükleri avuç içi büyüklüğünde, bir cildi geçmeyecek şekilde, resimli, çizgili, haritalı, renkli olmalıdır. 6) Türkçenin çeşitli yönlerine ilişkin sözlükler hazırlanmalıdır: Atasözleri ve deyimler sözlüğü, çeşitli dersler için kavram, terim sözlükleri, çağrışım yapan kelimeler sözlüğü, duyuları

zenginleştirici, duyuların ifadesini kolaylaştırıcı sözlükler, eş anlamlı kelimeler sözlüğü. 7) Sözlükler iyi kâğıda basılmalı, dikişli, ciltli, renkli olmalıdır. 8) Öğrencinin sözlüğe bakma alışkanlığını kazanması açısından derslerde sözlük üzerinde çalışmak ders işleme yöntemi olarak şart koşulmalıdır. 9) Tüm ders kitaplarının arkasında o ders ve alanla ilgili terimler alfabetik olarak konmalı ve açıklanmalıdır. 10) Türkçe okul sözlükleri, birbirini tamamlayacak şekilde ilk ve orta öğrenim düzeylerinde hazırlanmalıdır. 11) Sözlükler yardımcı ders kitabı olarak görüldüğünden veliler öğrencilere sözlük almada tereddüt edebilirler. Bu yüzden sözlüklerin fiyatları mümkün olduğunca düşük tutulmalıdır. 12) Belli başlı kriterlere uymayan sözlükler Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi tarafından kabul ve tavsiye edilmemelidir (Akyüz, 1988: 249-259).

Ali Göçer'in "Türk Dili ile İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri" adlı makalesinde ise okul sözlükleri konusunda Akyüz'den farklı olarak söylediklerine kısaca değinecek olursak: 1) Sözlükler hazırlanırken "İstatistikî bilgilerden hareket ederek sözlüğün hitap ettiği sınıftaki öğrencilerin bilmesi gereken kelime sayısı nedir, ne olmalıdır?" konusunun belirlenmesi önemlidir. 2) Birinci sınıflarda verilecek fişlerin sözlükte de bulunması gerekmektedir. 3) Sözlükler hazırlanırken o sınıfın ders kitaplarındaki kelimelerin de taranması ve sözlüklerde bu kelimelerin de bulunması gerekmektedir. 4) Kelimelerin kökenleri mutlaka kısaltılarak yazılmalıdır (Göçer, 2001: 388-403).

Sözlüklerde kelimenin tanımının arkasından verilen örnek cümleler konusunda ise, Göçer önemli yazar ve şairlerimizin önemli eserlerinden seçilen cümlelerin sözlüklerde kullanılması gerektiğini belirtirken, Yusuf Çotuksöken "Okul Sözlükleri Üzerine" adlı makalesinde sözlüklerde başkalarından seçilmiş örnekler yerine sözlük yazarının doğal kullanım ortamlarına uygun düşecek örnek cümleleri kullanması gerektiğini belirtmiştir (Çotuksöken, 1999: 64).

Mehmet Ölmez, "Türk Dillerinin Sözlükleri ve Türk Sözlükçülüğü" adlı makalesinde ise Türk sözlükçüğünün görevlerini kısaca sıralamıştır; Sözlüğün çağdaş bir anlayışla yapılan eleştirileri göz önüne alarak yeniden düzenlenmesi ve kelimelerin artık uzlaşmış bir yazım esasına göre derlenmesi gerekmektedir. Ayrıca teknik yenilikler ışığında göz önünde bulundurularak hazırlanacak olan terim sözlüklerinin de her seferinde yeniden gözden geçirilmesi, kökenbilim ve

karşılaştırmalı sözlüklerin hazırlanmasının önemli olduğuna değinmiştir (Ölmez, 1994: 100).

Yardımcı ders kitabı olarak sözlük seçiminde öğretmenlerin tavsiyeleri de bahsettiğimiz kriterler ölçüsünde olduğu müddetçe sözlüklerden faydalanma oranı artacaktır.

Kelime öğretiminde kelimelerin doğru yazılışlarının öğretimi de önemli noktalardan biridir. Bu yüzden programda da belirtildiği üzere dördüncü sınıftan itibaren yazım kılavuzundan yararlanma becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır, kılavuzun kelime öğretimindeki önemi unutulmamalıdır (Yangın, 2001: 25).

Öğrencilere, sözlükten yararlanmayı ilk kez öğretmek için, sunuş yolu stratejisi izlenebilir. Çünkü bu yaştaki öğrencilerin zihinsel gelişim düzeyleri ve ön bilgileri buluş yoluyla kazanmaları yeterli olmayabilir. Öte yandan öğrencilere yazım kılavuzundan yararlanmayı öğretmek için, buluş yolu stratejisi izlenebilir.

Sözlükler konusunda önemli bir nokta da sözlük kullanımudur. Sözlük kullanımı öğrencilere uygulamalarla gösterilmelidir. Önce anahtar sözcük nedir, ne işe yarar? Anahtar sözcüğün, aranan bir sözcüğü bulmada bize kılavuzluk yaptığı belirtilmelidir. Anahtar sözcük çift sayfalarda ilk, tek sayfalarda sayfanın son sözüdür. Buna göre, diyelim ki *Türkçe Sözlük*'ten arayacağımız sözcük “bağlaç” olsun. Anahtar sözcüklere baktığımız zaman bunun *bağırsak* ve *bağlılık* arasında bulunduğunu kolayca görebiliriz. Bunun yanı sıra, sözlükte sözcüklerin alfabetik bir düzen içinde verildiği belirtilmelidir (Sezer, 1991: 221).

Öğrencilerin kullanabileceği “Türkçe Sözlük”, “Atasözleri Sözlüğü”, “Deyimler Sözlüğü”, “Eş ve Karşıt Anlamlılar Sözlüğü” gibi sözlükler bulunmaktadır. Ancak bu sözlüklerin batıdaki örneklerine göre oldukça geri ve yetersiz olduğu yapılan mukayeselerden anlaşılmaktadır. Meselâ, özellikle ana dili öğrenimi için ilköğretim seviyesindeki bir Fransızca sözlükte kelimelerin anlamları, varsa eş ve karşıt anlamlıları, doğru kullanımlarına örnekler ve kelimelerin doğru hecelenişleri yer almaktadır. Bu tür sözlükler, dildeki ilk temel 1000 kelimedenden başlanarak hazırlanmaktadır (Tosunoğlu, 1999: 71-73).

Bütün öğrencilerin birer sözlük edinmesi mümkün olmayabilir. Sözlüğün vazgeçilmez önemi karşısında her öğrenci sırasının, her kümenin bir sözlüğü olması gereklidir. Hiç olmazsa, öğretmen masası üzerine bir sözlük konarak, öğrencilerin

gerektikçe başvurmaları sağlanmalıdır. Ana dilinin sözlüğü bulunmayan bir derslik, en önemli öğretim aracından yoksun demektir (Göğüş, 1978: 369).

Sözlüklerdeki tanımların istenilen düzeyde olması için iki özellik taşımaları gerekmektedir. Bunlar; kelimenin ait olduğu kategoriye belirtmesi ve kelimeyi diğerlerinden ayırt edici en belirgin özelliğın verilmesidir. Hayati Akyol, *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* kitabında kelime öğrenme ve kelime dağarcığını geliştirme yollarını açıklarken A. J. Haris ve E. R. Sipay'ın sözlük kullanmakla ilgili belirledikleri bir dizi beceriye değınmiştir. Bu beceriler şöyledir:

“1. Kelimelerin yerini bulma:

a. Alfabetik sıralamayı ve amacını anlama.

b. Alfabetik sıralamayı kullanma becerisi.

-Verilen harften önce ve sonra gelen harfleri hızlı bir şekilde belirlemek.

-Birinci, ikinci vb. harflere göre kelimeyi bulabilmek.

-Hedeflenen kelimeye en yakın sayfayı açabilmek.

-Sayfa başlarında verilen kılavuz kelimeleri kullanabilmek.

-Sözlüklerde harflere göre düzenlenmiş parmak indekslerini kullanabilmek.

c. Hecelenmesi tam olarak bilinmeyen bir kelimeyi bulabilmek.

2. Kelimelerin telâffuz edilişlerini belirleyebilme:

a. Sözlük girişlerini anlamak.

b. Kısaltmaların anlamlarını bilmek.

c. Sözlükteki telâffuz kılavuzunu bulma, anlama ve kullanma.

Verilen,

-Heceleri,

-Seslendirme şekillerini,

-Ses değeri ile ilgili işaretleri,

-Vurgu işaretlerini anlama ve kullanma.

d. Alternatif telâffuz şekillerini anlama.

3. Kelimenin anlamını ve kullanılışını belirleyebilme:

a. Kısaltmaları anlama.

b. Anlamı oluşturmada, cümlede kelimelerin kullanılışının önemini anlama.

c. Tipik sözlük tanımlarını yorumlayabilme.

d. Kelimenin uygun anlamını seçebilme.

e. Üretilmiş kelimelerin köklerini belirleyebilme.

f. Kelimenin kabul edilen günlük, eski, argo ve kabul edilemeyen kullanımlarını birbirinden ayırt etme.

g. Kelimenin kaynağını belirlemek.” (Akyol, 2005: 175-176).

2. 4. 1. 1 Önemli Sözlüklerimiz

En eski sözlüğümüz bilindiği gibi (1077) Divân-ü Lûgat-it Türk'tür. Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan bu sözlük aynı zamanda Türk dili, kültürü ve yaşantısının en önemli kaynaklarından biridir. Bu eserde 7500 Türkçe kelime yer almıştır. Türkçenin farklı özelliklerinin, Türklerin yaşadığı bölgelerin haritalarının verildiği eser kelimelerin hece sayısına göre düzenlenmiştir.

İbrahim Müteferrika ve Said Efendinin bastıkları ilk kitap olan Vankulu Lügati de (1729) Arapçadan Türkçeye bir sözlüktür. Bu sözlük Cevherî'nin Sıhâh adındaki Arapçadan Arapçaya sözlüğünün Mehmet bin Mustafa el-Vânî tarafından Türkçeye çevirisidir. 1000 adet basılan bu sözlüğün, 70 yıl içinde üç baskısı daha yapılmıştır. Basılan ilk eserin de okul sözlüğü olması sözlükçülüğe ve bir dilde sözlüğe verilen önemin gösterilmesi açısından manidardır.

Şemsettin Sami tarafından yazılan Kamus-ı Türkî de (1901) önemli sözlüklerimizden biridir. Bu eserde Rumca, Eski Yunanca, İtalyanca, Arapça, Farsçanın ve Türk dilinin tarihî lehçeleri üzerine sahip olduğu bilgileri ortaya koyan Şemsettin Sami, kendi dillerinin kurallarını toplamayan, bütün söz varlığını kapsayan sözlüğü olmayan toplumların edebî bir dile sahip olamayacaklarını söylemiştir. Arif

Hasan Efendizade Elmalılı'nın Çocuklara Lûgat Kitabı (1913) da önemli sözlüklerden biridir (Gökçe, 1998: 9-22).

Hüseyin Kâzım Kadri tarafından yazılan Büyük Türk Lûgati'nin ilk iki cildi 1927-1928'de eski harflerle basılmış, üçüncü ve dördüncü ciltleri ise 1943 ve 1945'te basılmıştır.

Yeni harflerle basılan ilk sözlüğümüz ise Ali Seydî'nin Resimli Yeni Türkçe Lûgat'ıdır (1929). Yazar sözlüğünün başında harf devriminden sonra kelimelerin harflerinde değişme olduğu ve kelimelerin yeni sıra listesinin olmamasının zorluğundan bahsetmiştir. Bu eserde 40. 000 kelimeye yer verilmiştir.

Bir diğer önemli sözlük ise İbrahim Alâettin Gövsa başkanlığında Ali Sedat, S. Tevfik ve Kr. Sadi tarafından hazırlanan Yeni Türk Lûgâtıdır (1930). 30.000 kelimenin bulunduğu eser Yeni Talebe Lûgati adıyla birkaç basım daha yapmıştır (Akyüz, 1988: 249-253).

Bilimsel bir çalışmayla, ciddî bir sözlükçülük anlayışıyla hazırlanan sözlükler elbette ayırt edilecektir. Dilimize, yeni kavramlarla giren kelimeler, deyimler, anlatım kalıplarının takip edilmesi, değişim ve gelişimlerin takipçisi olunması bakımından sözlükçülük uzun, yorucu ve eşgüdümlü bir çalışmayı gerektirir (Uç, 1994: 15). Günümüzde gelişen teknoloji den sözlükçülerimiz de fazlasıyla faydalanmakta ve eskiye nazaran sözlükçülük çalışmaları yorucu olmamaktadır.

Bu teknoloji “Bütün sözlük türlerinin basımı, gözden geçirilmesi ve derlenmesiyle sözlüksel araştırmalarda bilgisayarın merkezî rolü, yeni bir sözlüğün oluşturulması ve bilgisayarda verileri saklanmış var olan külliyattaki gelişmeyi aksettirmesi, görüntülenmesi olarak ortaya çıkar.” (Cowie, 2004: 580-587).

Yapılan bu çalışmaların yanında kelime sıklığı sözlüklerinin de hazırlanması, sıklıkla kullanılan kelimelerin ilköğretimde de öncelikle öğretilmesi amacı güdülmelidir. İlyas Göz tarafından hazırlanan *Yazılı Anlatımda Kelime Sıklığı Sözlüğü* de hem Türkçenin ilk kelime sıklığı sözlüğü olması hem de 22.693 kelimeye ulaşılması açısından önemli bir çalışmadır (Göz, 2003: X).

Bugün piyasada mevcut olan farklı yayınevlerine ait ve farklı sözlükçülük anlayışıyla yazılmış pek çok sözlük mevcuttur. Bu sözlükler, kelime öğreniminde

temel kaynak olmalarının yanında kelime öğretim etkinliklerinde kimi zaman yardımcı kaynak olma özelliğini de taşırlar.

2. 4. 2 Çağrışım

Bir kelimenin bir başka kelimeyi hatırlatması olayına çağrışım denir. Çağrışım yoluyla yapılan kelime çalışmaları daha fazla kelime öğrenebilmek, pasif kelime hazinesinde bulunan kelimeleri aktif kelime hazinesine aktarabilmek için etkili bir yoldur. Bu yöntemi kullanmadan önce çeşitli ön bilgilere sahip olmak gereklidir. Örneğin limon kelimesi yüzün ekşimesini, morg kelimesi ölümü ve soğuğu çağırıştırır. Bu tür kelimelere *duygu değeri olan kelimeler* de denmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 76). Dilin işlenmesi, daha fazla kişi tarafından daha uzun bir zamandan beri konuşuluyor olması, o dildeki kelimelerin anlam varyantlarının ve çağrışım alanlarının çoğalmasına vesile olur. Ancak dili kullananların hepsi o dilin çağrışım alanlarının tümünü kavrayıp kullanamaz. Belirli anlam varyantları belirli gruplar tarafından kullanılır. Bu çağrışım alanlarına hâkimiyet, sosyal, ekonomik, kültürel duruma göre olduğu gibi yaşa, cinsiyete, okuma-yazma seviyesine göre değişir (Memmedov, 1994: 350).

Çağrışım tekniğiyle kelimeler hem kolay öğrenilmekte hem de öğrenilen kelimeler çabuk unutulmamaktadır. O kelimeyle ilgi somut şeylerin düşünülüp tasarlanması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi etkili bir yöntemdir. Çağrışım tekniği çok farklı alıştırmalarla desteklenebilir. Örneğin öğrencilere anlamca birbirlerine yakınlıkları bulunan kelimeler gruplanarak verilir ve bu kelimelerin içinde bulunduğu bir paragraf ya da metin oluşturması istenir. Kelimelerle ilgili her öğrencinin çağrışımı farklı olacağından ortaya çıkan metinlerde farklı olacaktır. Sınıfta bu metinlerin okunması da bu farklı çağrışım alanlarından diğer öğrencilerin faydalanmasını sağlayacaktır. Böyle çalışmalarda önemli olan kelimelerin sırasından çok, çocuğa yaptırmış olduğu çağrışım ve buluştur (Küçük, 2002: 253).

Kelime çağrışım alıştırmaları ile ilgili Rohrer' in aşağıdaki örneği vermemiz mümkündür:

“ A	B	
Gerste	Bier	: Aus A wird B gemacht
Arpa	Bira	: B, A’ dan yapılır.
İnsel	Meer	: A kommt in B vor.
Ada	Deniz	: A, B’ de bulunur.
Schloß	Schlüssel	: A und B sind komplementär
Kilit	Anahtar	: A ve B birbirlerini tamamlar.
Melone	Frucht	: A ist ein Beispiel von B.
Kavun	Meyve	: A, B’ ye örnektir.
Banknote	Papier	: A besteht aus B.
Banknot	Kağıt	: A, B’den yapılır.
Sand	Korn	: A kommt in der Form von B vor.
Kum	Tane	: A, B şeklinde bulunur.” (Aygün, 1999: 5-

16).

İlköğretim ders kitaplarının sözlük bölümleri ve *TDK İlköğretim Okulları İçin İmlâ Kılavuzunu* da dikkate alarak 40 adet temel kelime grubu oluşturduk. Bu gruplarda birbirlerine yakın kelimeler seçilmeye çalışıldı. Her gruba altı kelime konuldu ve kelimelerden biri fiil olarak seçildi. Ders kitaplarıyla öğretilmesi amaçlanan bu kelimeler çeşitli yöntemlerle daha etkili bir yöntemlerle öğretilabilir. Ancak bu kelimelerin bir arada verilmesi çağrışım alanlarından faydalanma oranını ve yaratıcılığı arttıracaktır.

- 1-Porselen, porsiyon, silip süpürmek, çanak, nefis, lezzet
- 2-Çeltik, çoraklaşmak, gübre, çit, orak, pineklemek
- 3-Lösemi, hekim, revir, beyhude, elem, yanıp tutuşmak
- 4-Lokma, nimet, protein, şerbet, çeşni, umursamak
- 5-Ekin, filizlenmek, ziraat, okka, ılıman, tabiat
- 6-Tüyleri diken diken olmak, vahşet, şarapnel, cenk, etmen, gaye
- 7-Örf, gelenek, nezaket, merasim, üslenmek, şenlik
- 8-Rakım, rampa, fren, dehşet, rahmetli olmak, çığ

- 9-Medrese, fotosentez, özerk, objektif, azim, canını dişine takmak
- 10-Cephane, felâket, sinsi, eşkıya, grup, yeltenmek
- 11-Miskin, özensiz, kanına dokunmak, mecalsiz, vali, sual
- 12-Filozof, mantık, özürlü, objektif, niyetlenmek, menfaat
- 13-Poyraz, liman, rıhtım, şafak, sefer, dalıp gitmek
- 14-Mintan, pabuç, şadırvan, cami, kilise, parmak ısırarak
- 15-Panzehir, merhem, cerrah, felç, yüreği burkulmak, ecel
- 16-Ana kuzusu, emanet, cüsse, çeyiz, cepken, gözden çıkarmak
- 17-Âşık, bahtiyar, rastlamak, fanilâ, etken, çark
- 18-Atom, ansiklopedi, profesör, ilkellik, icat etmek, laboratuvar
- 19-Jüpiter, obje, ideal, denetlemek, fizik, safha
- 20-Fiyat, fatura, pazarlık etmek, oğlak, hayırlı, obur
- 21-Orijinal, opera, ezgi, enerjik, dinamik, rağbet etmek
- 22-Şehit, rütbe, üniforma, ürpermek, övünç, ocak
- 23-Efsane, anonim, folklor, destan, ozan, vurgulamak
- 24-Aydın, eleştiri, yer yerinden oynamak, risk, utanç, çini
- 25-İhracat, ithalat, piyasa, mahsul, verim, temin etmek
- 26-Bilge, itibar, kefil, şükran, vaat etmek, nesil
- 27-Amiral, bölük, koğuş, paydos, iftihar etmek, ülkü
- 28-Çarık, saban, ayaz, çayır, bezdirmek, sefil
- 29-Garp, şark, mücadele, kültür, zedelemek, ırk
- 30-Jeoloji, oksijen, kaygı, prensip, meydan okumak, önem
- 31-Elçi, boynu kıldan ince, entrika, zindan, burç, sedir
- 32-Antoloji, engin, beyit, nüsha, şive, öğütlemek
- 33-Ahşap, mescit, uygarlık, kervansaray, tapınak, mühürlemek
- 34-Cihan, gazi, süngü, kalpak, medeniyet, özümsemek
- 35-İntikam, koşum, kırbaç, şahlanmak, gezgin, aziz
- 36-Cehalet, dimağ, reşit, çözümlemek, bizzat, felsefe
- 37-Yele, yağız, yalak, aba, dilim, hoşnut olmak
- 38-Beddua, feda etmek, rehber, çayır, evrensel, zorba
- 39-Gebe, gonca, şerit, meydana boş bulmak, onur, mülk
- 40-Espri, nükte, düş, hafiye, homurdanmak, sual

Ayrıca bu kelime gruplarından seçilecek olan herhangi bir kelime tahtaya yazılıp, öğrencilerin diğer beş kelimeyi bulup bulamayacakları yoklanabilir. Yahut verilen kelime etrafında beyin fırtınası yoluyla o kelimeyi çağrıştıran kelimeler buldurulur. Yine bu kelimelerle bir öykü oluşturması istenebilir. Öğrencinin yaratıcılığının kullanıldığı bu çalışmada, çalışma yaptırılan grubun yaşı, kelime hazinesinin seviyesi, sosyo-ekonomik ve kültürel seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen, okulun rehberlik servisinden aileler konusunda bilgi alabileceği gibi bizzat kendi çalışmalarıyla da bilgi edinebilir. Öğrencilere seviyelerinin üstünde veya çok altında bir çalışma yaptırmak zaman kaybından öteye gitmeyeceği gibi öğrencinin ilerleyen dönemlerde kavram yanılgıları yaşamasına da neden olur. Her öğretmen mutlaka kelime çalışmaları yapmadan önce kendi sınıfının kelime seviyesini, ön bilgilerini ölçmelidir. Yapılan kelime çalışmaları ancak böylelikle anlamlı olabilir.

Resim, karikatür gibi görsel öğeleri gösterdikten sonra bunların çağrıştırdıklarını yazmaları istenebilir. Yaratıcı yazma çalışmalarında bir konu vermek yerine bir resim yahut karikatür üzerinden yorum yaptırmak ve resimdeki unsurların çağrışım alanlarından yararlanmak açısından önemlidir. Ağlayan bir kral yahut ağlayan bir güneş resmi verilebilir. Bu resimler üzerinden yapılacak yazma çalışmalarında kral resmi; kraliçe, taç, krallık, prenses, para, güç, yönetmek, zengin, mutsuz, hüznün gibi temel çağrışım kelimelerini yazdıracaktır. Güneş resmi ise; sıcak, kızgın, ateş, parlak, yakmak, ısınmak, ısıtmak, ay, dünya gibi kelimeleri hatırlatacaktır. Bu temel kelimelerden daha fazlasına ulaşan öğrenciler hayal dünyası, kelime hazinesi bakımından önde olduklarını göstermiş olacaklardır.

Kelimelerin aralarındaki anlam ilişkisinden de yararlanılan çağrışım alıştırmaları liselere giriş sınavlarında çıkan anlam ilişkisi sorularının cevaplanmasında büyük oranda faydalı olacaktır. 1999-2004 yılları arasında liselere giriş sınavlarında çıkan anlam ilişkisi soruları ise şöyledir:

1. (1996/ DPY)

Aşağıdaki kelime çiftlerinden hangisi, anlam ilişkisi yönünden diğerlerinden farklıdır?

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| a) Ağaç-kâğıt | b) Buğday-ekmek |
| c) Deniz- balık | c) Süt-peynir (cevap:c) |

2. (1997/ FL-AÖL)

Hangi seçenekteki kelimeler, aralarındaki anlam ilişkisi yönünden diğerlerinden farklıdır?

- | | |
|-------------------|-------------------------|
| a) Tanıdık-bildik | b) Özgürlük-barış |
| c) Samimi-içten | d) Fark-ayrım (cevap:b) |

3. (1998/ DPY)

Aşağıdaki kelimelerle anlam ilişkisi bakımından üçlü bir grup oluşturulduğunda hangisi dışta kalır?

- | | |
|-----------|---------------------|
| a) Yiğit | b) Mert |
| c) Hırçın | d) Cesur (cevap: c) |

4. (1999/ LGS)

Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisinde “kalem-kâğıt” arasındakine benzer bir ilişki vardır?

- | | |
|-----------------|------------------------------|
| a) Fırça-boya | b) Sözcük-cümle |
| d) Sayfa-defter | d) Tebeşir- tahta (cevap: d) |

2. 4. 3 Müzik

Maksim Gorki’ nin “Nerede köleleriniz olmasını isterseniz, orada müziğe elinizden geldiğince çok önem vermelisiniz.” sözünde de kast ettiği üzere müzik

içine çeker, hüznü, coşkuyu, kederi aktarır. Müzik milletlerin ortak zevklerinin terennümü, temel kültür değerlerinin en önemli dallarından biridir.

“Tarih öncesi devirlerden, kuşların ötüşünden, yağmurun sesinden, rüzgârın ve deniz dalgalarının uğultusundan esinlenerek, içi boş bir kütüğe deri geçirip vurarak, hayvan bağırsaklarından yapılan ipleri çekerek, boynuz, kemik ya da odunlardan boruları üfleyerek tabiattaki seslere kendince bir renk ve canlılık katan insanların hayatında müzik en eski ve en etkili bir zevk aracı olmuştur” (Ünal, 2002: 36).

İşte bu yüzden çocuk için insanlarla ve dünyayla ilişkilerinin başlamasıyla müzikle de ilişki başlar. Ninnilerin uykudan önceki sakinleştirici etkisi düşünülürse müziğin yaşamla iç içeliği görülür.

“Üç dört yaşları arasında çocuğun müzikle ilişkisi iyice artar ve müzik dili onun için konuşma dilinin ötesinde, düşüncelerini belirtebildiği ve çevresine aktarabildiği bir araç olur. Bazı melodileri tanıyabilir ve tempo tutabilir. Belirli tonlardaki değişikliği fark eder ve bu ayrımı hareketlerle tanımlar.” (Mağden, Ömeroğlu, 1991: 34).

Erken çocukluk döneminde çocuğun müzik kültürü ile tanışması, kendi dünyasına ait müzikle iç içe olması açısından müzik eğitimi oldukça önemlidir. Müzik etkinliklerinin amacı, çocukların müziğin doğasını anlamaları açısından oldukça kapsamlı müzik deneyimleri yaşamalarını sağlamak için ses çalışmaları, doğru nefes kullanma çalışmaları, doğru şarkı söyleme çalışmaları, sözcükleri doğru telâffuz etme çalışmaları, doğru vurgulamalar yapma çalışmaları, ritmi hissetme ve farklı ritimleri uygun tempoda vurabilme çalışmaları, sözleri melodiye ve ritme uygun söyleme gibi müzik çalışmalarına yer verilmelidir (Mertoğlu, 2003: 283). Bu çalışmalar öğrencinin sözcükleri, cümleleri keşfetmesini sağlaması açısından da hazırlayıcı etkinliklerdir. Öğrencinin tahmin etme ve düşündüğünü rahatça ifade edebilmesi açısından olduğu kadar yaratıcı becerilerini geliştirmesi açısından da müzik etkinlikleri önemlidir.

Ayrıca müzik, monotonlaşmış bir ders için iyi bir motive aracı olabilir. Ancak iyi planlanmış bir bütünün parçası olarak kullanıldığında müzikle öğretim başarılı olabilir.

“Müziğin etkili olarak kullanılabilmesi için öğretmen aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir:

- 1. Konuya uygun bir parça seçmelidir.*
- 2. Seçtiği müzik parçası, öğreteceği parçaya uygunluk arz etmelidir. Söz gelimi, geniş zamanı anlatıyorsa, öğrenciye sunacağı parça geniş zamanlı fillerin geçtiği bir parça olmalıdır.*
- 3. Parça öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.*
- 4. Parça, öğrencinin anlayabileceği (kelimeleri yakalayabileceği) bir ritimde olup ne çok hareketli ne de çok yavaş olmalıdır.*
- 5. Parçayı seslendiren şarkıcının diksiyonunun düzgün olmasına dikkat edilmelidir.*
- 6. Müzik parçası anlaşılır olmalıdır.*
- 7. Müzik parçasının amacına ulaşp ulaşmadığına dair değerlendirme sınavı yapılmalıdır” (Taşdemir ve diğerleri, 2003: 94).*

Çocukların dil gelişimine yardımcı olması açısından şarkı öğretimi de söylemede zorlanılan kelimelerin öğretimi ve yeni kelimelerin öğrenilmesinde etkili bir çalışmadır. Şarkıların öğretimindeki telâffuz egzersizlerinden birkaçı ise şöyledir:

- “• Şarkının sözleri şarkıdaki ritimler içinde hecelenir.*
- Şarkının heceleri temel ses içinde tek ses olarak hecelenir.*
- Şarkının sözleri dörtlük sürelerde hecelenir.*
- Şarkının sözlerini önce öğretmen söyler, sonra çocukların tek tek ve birlikte tekrar etmesi istenir.” (Arslan, 2003: 293).*

1. Müzikle Öğretim Çalışması: Şarkılardan birinin sözleri çıkarılıp yazılı hale getirilir. Şarkıların fazla hızlı olmamasına dikkat edilir. Şarkı sözlerini yazdıktan sonra öğrencilerin düzeylerini göz önünde bulundurarak, bildikleri ya da öğrenmelerinin yararlı olacağını düşündüğünüz kelimeleri çıkartılır. Çıkardığınız kelimelerin yerine boşluklar bırakılır ve bu boşlukları numaralandırılır. Önceden hazırlayıp çoğalttığınız bu metni öğrencilere dağıttıktan sonra, şarkı dinlettirilir. Öğrenciler şarkıyı dinlerken boşluklara gelen kelimeleri doldurmaya çalışırlar.

2. Müzikle Öğretim Çalışması: Öğretmek istediğimiz kelimelerin, şarkı sözünün içinde geçtiği parçaları sınıfta ders sırasında kısık sesle ders boyunca dinlettirip ders sonunda şarkının yüksek sesle tekrar dinlenmesi ve tahtaya sözlerinin yazılmasıyla gerçekleştirilir. Kelimenin altı çizilerek üzerinde anlam çalışması yapılır.

3. Müzikle Öğretim Çalışması: Öğrenciler tarafından beğenilen bir şarkının sözleri değiştirilerek öğretilmek istenen kelimeler şarkının içine yerleştirilir. Öğrenciler tarafından bu sözlerle şarkıyı söylerler. Öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri bulup anlam çalışmaları yapılır.

“Müziğin çocuk üzerindeki etkisinden faydalanılarak okulöncesi eğitim kurumlarında çocukları sakinleştirmek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca müzik yalnız şarkı söylemek amacıyla değil, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemede en önemli eğitim araçlarından biri olmalıdır.”
(Mağden ve Ömeroğlu, 1991: 40).

Japon keman sanatçısı ve öğretmeni Dr. Shinichi Suzuki tarafından geliştirilmiş olan Suzuki müzik öğretim metoduna göre doğru bir şekilde eğitilen her çocuk, ana dilini öğrenmek için yeteneğini geliştirebildiği gibi müzik yeteneğini de geliştirebilir. Suzuki'ye göre müzik yeteneğini geliştirmenin yolu çocuğun ana dilini öğrenme sürecinde takip ettiği yoldur.

Ana dili yaklaşımının en önemli unsurunu müzik dinlemek oluşturur. Çocuklar doğdukları andan itibaren annelerinin konuşmalarının dinleyip taklit ederek konuşmayı öğrenirler. Burada olduğu gibi Suzuki metodunda da çocuk müzikal bir çevre içinde yetişirse istenilen sonuca ulaşılabilir. İşte Japonya'da ve 38 ülkede toplam 400.000 öğrencisi olan Suzuki eğitim kurumlarında kullanılan bu yöntemle yüzlerce müzisyen yetiştirilmiştir. Anadilinin ve müziğin birbirine bu denli yakın ve iç içe olduğunu gösteren bu yöntem müzik eğitiminde anadilinin önemini de vurgular.

1. Örnek: ÇAYIR

Çayır çimen geze geze 000 oo

Çayır çimen geze geze 000 oo

Oldum ben bir geveze

Kızına gönül verdim

Darılma hanım teyze 000

2. Örnek:

Artık demir almak günü gelmişse zamandan

Meçhule giden bir gemi kalkar bu limandan

Hiç yolcusu yokmuş gibi alır yol

Sallanmaz o kalkışta ne mendil ne de bir kol

Birçok giden memnun ki yerinden

Çok seneler geçti çok seneler geçti

Dönen yok seferinden

3. Örnek:

Şafak söktü yine sunam uyanmaz

Hasret çeken gönül derde dayanmaz

Çağırırım sunam sesin duyulmaz

Uyan sunam uyan derin uykudan

Çektiğim gönül elinden

Usandım gurbet elinden

Hiç kimse bilmez halimden

Uyan sunam derin uykudan

4. Örnek:

Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak;

Sönmeden yurdumun üstünde en son ocak.

O benim milletimin yıldızıdır parlayacak;

O benimdir o benim milletimindir ancak.

5. Örnek:

Gemilerde talim var, bahriyeli yarım var.
O da gitti sefere, ne talihsiz başım var.

6. Örnek:

Bütün gece ağladım, dalgalar kucağında
Geceler, ben ve deniz yalnızlar rıhtımında.

7. Örnek:

Lodosum tuttu, poyrazım soğuk
Mazeretim var, asabiyim ben.

8. Örnek:

Yemek yaptık çanakta
Yedik porcelain tabakta
Doyamadık lezzetine
Kaldı lezzet damakta

Sil süpür tencereyi
Bir porciyon su böreği
Çok da nefis olur
Yanında hanım göbeği

9. Örnek:

Çok tatlısın çok,
Seni veren Allah'a şükürler olsun.
Çok nefisin çok,
Ben şekerden anlarım.

10. Örnek:

Birgün birgün bir profesör
Lâboratuara gelmiş kimse yok
 Dönmüş bakmış etrafa
İlkellik sarmış ülkeyi
 Açmış bakmış ansiklopediyi
İcat etmiş atomu

11. Örnek:

Bir efsaneydi bir efsaneydi senle beraber olmak
 Gözlerinde buluşup ellerine dokunmak

12. Örnek:

Dostlar seyrelemiş beyhude lafla vakit dolmakta
 Avare oldum serseri oldum terk-i diyârda
 Zalim senin Allah'ın yok mu?

2. 4. 4 Resim

Etkili bir resim kimi durumlarda yüzlerce kelime değerinde olabilmektedir. Bu yüzden de çocuk dünyasında resmin belirleyici bir özelliği ve önceliği vardır. Resimler, çocuğu içinde bulunduğu ortamdan çok daha zengin bir ortama taşıyarak ruh dünyasını, kelime hazinesini genişletmekte önemli rol oynarlar. Görme duyusunun kullanılması algılama açısından en etkili yöntemdir. Dil gelişiminde anlama oranları ise şöyledir: tatma %1, dokunma % 1. 5, koklama %3. 5, işitme %11, görme %83'dür (Kazan, 2000: 662). Resimlerle öğretim, çocuğun sahip olduğu becerileri ortaya çıkarmanın yanında, fikir yürütme, hatırlama, keşfetme, yorumlama, sıralama becerilerini geliştirmeyi plânlar. Özellikle henüz somut algılama düzeyinde olan çocuklar için kelime öğretiminde resimle öğretimin daha başarılı olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretilen kelimelerin resimlerinin öğrenci

tarafından yapılmasının istenmesi çalışması da hem kelime anlamının pekiştirilmesi açısından hem de çocuk hakkında çok geniş bir çerçevede bilgi edinilmesi açısından yardımcı olur.

Çocuklar yaptıkları resimlerde kızgın, saldırgan, mutlu, coşkulu olup olmadıklarını çizgileri ve kullandıkları renklerle ifade ederler. Resimlerde kullandıkları nesne ve figürlerle iç dünyalarını anlatırlar. Nesne ve figürlere yüklediği sembolik anlamda çocuk psikolojisi açısından ayrı bir araştırma alanıdır. Örneğin 600 psikiyatrik hastanın yaptığı resimler incelendikten sonra, belli hastalıkları olan bireylerin belli renkleri ve belli şekilleri kullandıkları saptanmıştır (Özdoğan, 1997: 181).

“Çocuk resminde her çocuğun geçtiği üç dönem vardır. 1. Karalama döneminde çocuk her bulduğu nesnenin üzerine karalamalar yapar. Aslında çocuk çizmek üzere işe başlamaz. Elindeki cisimden çizgilerin çıktığını keşfetmesi ona büyük zevk verir. Çocuğun bu çizgileri her yöne doğru çizilir, henüz bir yerleştirme fikri yoktur. 2. Şematik dönemde ise çocuk bazı nesneler çizmeye başlamıştır. Ancak bu nesneler cismin birer şemasıdır. Bu dönemde çocuğun resmindeki ayrıntılar çoğalır. 3. Gerçeğe uygun resim yapma döneminde cismin karakteristikleri çizilir. Çocuk perspektifli resim yapmaya başlar ve resimde hareket ögesi görülür” (Mağden ve Ömeroğlu, 1991: 35).

Ana dili öğretiminde de yabancı dil öğretiminde de kelime öğretimi çalışmalarında resimle öğretim tekniği çokça başvurulan bir tekniktir. Resimler yoluyla kelime zihinde somutlaştırılırken, resim yoluyla farklı anlamları araştırması ve resim üzerinde konuşması sağlanır. Özellikle resimlerle zenginleştirilmiş sözlüklerin ve ders kitaplarının kelime hazinesini genişletmede oldukça başarılı olduğu belirlenmiştir. Ders kitaplarından istenilen verimin alınabilmesi için etkili görsel sunumlarla, grafik tasarımlarıyla desteklenmesi gereklidir. Gönen ve Arı tarafından *Anaokuluna Giden Dört-beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* adlı araştırma sonucunda da bu yaştaki çocuklara resimli kitap okuyup, hakkında dil kullanım stratejilerine göre sorular sorarak, bilmedikleri kelimeleri açıklayarak, kitabın resimlerini anlattırarak, kitabı

özetleterek ve diğer tekniklerle dil eğitimi vermenin çocuğun kelime hazinesinde önemli derecede bir ilerlemeye sebep olduğu görülmüştür (Gönen ve Arı, 1989).

“Görsel araç kullanımı, hem ekonomik hem de etkileyicidir. Yalnızca bir resim, sözcük listesi vermeden derse ısınma ya da dersi sonlandırma amaçlı kullanılabilir. Bu sayede öğrenci yalnızca kendi seçtiği sözcüklerle konuşma olanağı bulmuş olacaktır.” (Erkan, 1999: 44).

Resimler daha sıcak ve özgürlükçü bir eğitim ortamı yaratırlar. Öğrencinin nesneyi tanıması, yorumlaması, geniş anlamda tartışabilmesi açısından da sıcak ve özgürlükçü bir eğitim ortamı gereklidir.

Çoklu zekâ kuramının ortaya koyduğu 8 çeşit zekâ türünden biri olan görsel-uzamsal zekâ da beynin kelimelere ulaşmadan önce resimlerle düşündüğünü belirtmektedir. Bu zekâ türünün dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, imajlar, resimler ve görsel sembollerdir.

“Görsel/uzamsal zekâ, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu ‘zihin gözü’ ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerir.” (Tümen, 2005: 7).

Bu zekâ türünün kapasiteleri ise şunlardır: aktif imgelem-hayal gücü, zihinde canlandırma, uzayda yer-yol bulma, grafik temsili, uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri tanıma, imajlarla zihinsel manevralar yapma, çeşitli açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma. Bu zekâ türünü harekete geçirmek için öğrencinin estetik araçlarını, resim, mimari, grafik ve poster gibi tasarım becerilerini kullanarak, görsel detaylarla kendini ifade etmesine imkân tanımak gereklidir (Tarman, 2006).

Kelime öğretiminde resimlerden çok çeşitli şekillerde yararlanılmaktadır. Aşağıda bu kullanımlardan bazılarına değinilmiştir:

“a)Resimleri sunarak anahtar kelimeleri tanıtma.

Öğretmenin, konuyla ilgili resimleri kullanarak kelimeleri tanıtması esasına dayanır. Söz gelimi, anlatılacak konunun meslekler olduğunu düşünelim: Öğretmen, meslekler konusunu anlatmadan önce bu konuyla ilgili resimli kartlar bulur. Öğrencilere meslekleri, adlarını

söyleyerek teker teker anlatır. Mesleklerin tanıtımından sonra öğrencilere; “Bu mesleğin adı nedir?” türünden sorularak sorarak, öğrencilerin bu meslekleri öğrenip öğrenmediklerini tespit eder.

b)Öğretmen kelimeyi söyler. Öğrenci de resme bakarak söylenen kelimenin altındaki rakamı söyler.

Birinci maddedeki aktivitenin pekiştirilmesi amacıyla yapılan bir başka aktivitedir. Öğretmen, önceden belirlediği renkli resimli kartları, öğrencilerin rakamları görebileceği bir şekilde numaralandırır. Bu flâş kartları sırayla bir panoya yerleştirir. Daha sonra panoya yerleştirdiği bu resimlerden herhangi birinin adını söyler. Öğrenciler ise, adını işittikleri kelimenin resmini panodan bulup, bu resmin altında olan rakamı öğretmene söyler. Bu yolla öğretmen, öğrencilerden kaçının söylenen kelimenin resmini bulup bulamadıklarını görecektir.

c)Öğretmen resimde yer alan numarayı söyler. Öğrenci de numaraya bakarak kelimeyi söyler.

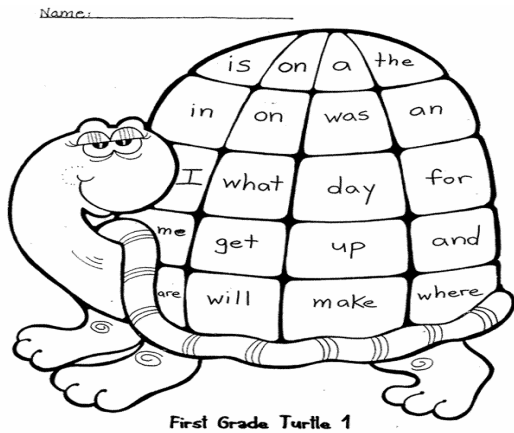
Yukarıdaki yöntemin uygulanış olarak tersidir. Öğretmen, resimlerin altındaki numarayı söylerken, öğrencilerden resimde yer alan kelimeyi ifade etmelerini ve adını söylemelerini ister.

d)Öğretmen teker teker resimleri gösterir ve öğrenci, gösterilen nesnenin adını söyler.

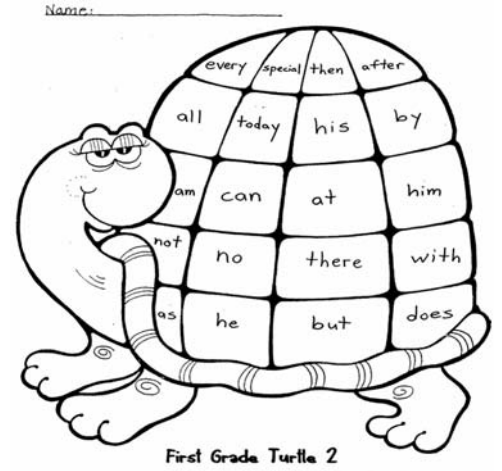
Bu aşamada öğretmen, ilk üç aktivitenin amacına ne denli ulaşmış olduğunu kontrol eder. Öğretmen, öğrencilere, elindeki resimleri sırayla göstererek bu resimlerdeki kelimeleri söylemelerini ister. Yukarıda ifade edilmiş her türlü kavramın öğretilmesinde kullanılabilir” (Taşdemir ve diğerleri, 2003: 9-10).

Sıfatların öğretiminde kelimenin rengini, şeklini ya da durumunu belirten bir resim verilir ve bu özelliği üzerinde durulurken fiillerin öğretiminde birkaç resimden aynı anda yararlanmak gerekebilir.

Aşağıdaki resimlerde batıda ana dili eğitiminde kelime öğretimiyle ilgili çalışmalarda kullanılan resimlerdenidir.



<http://www.OpenCourtResources.com>



<http://www.OpenCourtResources.com>

Yukarıdaki kağılumbağa sırtında taşıdığı evinde çeşitli kelimeler barındırmaktadır. Bu kelimeler, her hafta değişik bir kağılumbağayla birlikte yenilenmekte ve kelimelerle ilgili bu çalışma her haftanın sonunda tekrarlanmaktadır. Bu etkinliklerde her kelimeyle ayrı ayrı cümleler kurdurma, bu kelimelerle anlamlı cümleler kurma, öğretmenin bu kelimeler arasından seçeceği kelimelerden anlamlı cümleler kurma, bu kelimelerin de içinde bulunduğu öyküler yazma gibi etkinlikler düzenlenmektedir.



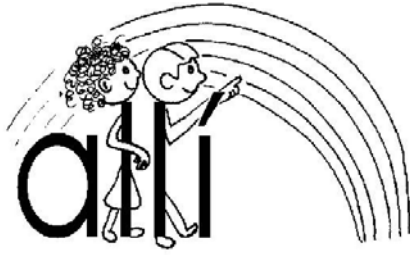
© 1994, "Picture Me..." Publications



© 1994, "Picture Me..." Publications

Jack **and** Jill are sister **and** brother, boy **and** girl.
we work together.

We can do anything if



Mira! Un arco iris está allí.
Look! There is a rainbow.



A los niños les gusta jugar a las damas.
Children like to play checkers.

2. 4. 5 Dramatizasyon

Drama, kuramsal boyutun oluşturulması gerekmele birlikte oyunlaştırma, canlandırma ve doğaçlama temelde olmak üzere atölye çalışmaları çerçevesinde yürütülen bir etkinliktir. Drama, çocukların spontan oyunlarında ortaya çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılığını, kendisi, başka insanlar ve dünya hakkındaki bilincini artıran ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır (Köksal, 2003: 180). Dram sanatının ilk klasik temel ilkelerini ortaya koyan Aristoteles, bunu, “yaşamdaki bir olayın ya da hareketin yeniden yaratılması” olarak açıklamıştır. Antik tiyatronun gelişiminden bugüne “drama” kelimesi “herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması” değil “belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapması”dır (Nutku, 2001: 27-28).

Sözel olmayan dili harekete geçiren drama hem yaratıcı hem eğlenceli hem de mantıklı etkinlikleri içerir. İlköğretim öğrencileri bakımından drama üst düzey becerileri içermez. Üst düzey yapılandırmaları içeren dramalar tiyatrolarda görülebilir (Akyol, 2006: 26). Aslında drama çalışmaları bireylerin diğer bireyleri, toplumu ve toplumdaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Drama çalışmalarına katılan öğrenciler böylelikle problem çözmeye yönelik çalışmalar vasıtasıyla gerçek hayat hakkında tecrübe elde etmiş olmaktadır. “Öğrencinin duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe girerek anlatmasını sağlar. Yaratıcı olması

nedeniyle düşünceyi geliştirir. Deneysel bir eğitim yöntemidir. Dikkatli dinleme yeteneğini geliştirmenin yanında kişinin kendine olan güvenini de artırır (Arslantaş, 1999: 1030).

N. Aral ve çalışma arkadaşlarının “Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimine Etkisi” adlı çalışmasında da M.Gönen ve N. Uyar Dalkılıç’ın “Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında da belirttikleri gibi drama çalışmalarının dil gelişimine önemli bir katkısı vardır.

N. Önder Tuzcuoğlu, A. Önder ve I. Kamaraj’ın “Dramanın Okulöncesi Dönem Çocuklarının Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkisi” adlı çalışmalarında drama çalışmalarında yer alan çocukların kuralları bilme, ses çıkarabilen nesneleri isimlendirebilme, şekilleri vücudunu kullanarak ifade etme açılarından diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur.

“Türkçe dersinde konuşma becerilerini kullanarak bir topluluğu yönetme, ikili ya da grup için geliştirilen karşılıklı konuşmaları kullanma, fotoğraf ve resimlerle ilgili sözel ve yazılı çalışmalar yapma, dikkatini sorunla ilişkili olan ve olmayan durumlar üzerinde toplama, gözlemleri gerçeklerden ayırmayı sağlayacak içerikleri seçmede değişik ölçütler kullanma drama çalışmalarının içeriğinde vardır” (Üstündağ, 2003: 102).

Kelime öğretimi çalışmalarında da özellikle isimlerin, sıfatların, fiillerin öğretiminde dramatizasyon çalışmalarından yararlanılabilir. Dolaylı yollardan anlatım yahut en keskin özelliklerin drama yoluyla anlatılmasına dayanır. Fiillerin öğretiminde daha etkili olacağını düşündüğümüz bu yöntem öğretmenin ve öğrencilerin yaratıcı becerilerine göre etkililik kazanacaktır.

“Drama sözel iletişimi kolaylaştıran, kendini takdir etme duygusunu geliştiren, motive eden, doğal olarak gelişen, kendini başka birinin yerine koyma yeteneğinin gelişmesine fırsat veren, itirazcılığı ortadan kaldıran, belli psikolojik etmenlerin uygulanmasını destekleyerek ikinci dil öğrenimini olumlu bir biçimde etkileyen bir yapıya sahiptir.” (Erkan, 1999: 41).

İkinci dil öğreniminde olduğu gibi ana dili öğreniminde özellikle kelime öğretiminde drama etkili bir şekilde kullanılabilir. Çünkü drama çalışmaları boyunca karşılıklı konuşmalar, yardımlaşmalar ve belli bir amaç için ortak hareket etme gibi dil öğrenimi destekleyici ortamlar oluşmaktadır.

“Örgün öğrenim kurumlarında yaptırılan küçük dramatizasyon çalışmaları çocuklara doğru ve düzgün konuşma, anlatmak istediklerini en kısa yoldan ve en açık biçimde anlatma beceri ve alışkanlıklarını kazandırır. Aynı zamanda bu çalışmalar konuşma eğitimi içerisinde çocuğa beden dilini nasıl kullanacağı yönünde tecrübeler sağlar” (Temizyürek, 2002: ?).

Dil öğretiminin temel dört becerisinin geliştirilmesinde son derece etkili olan drama yaratıcı olması nedeniyle düşünceyi de geliştirir. Dikkatli dinlemeyi ve özgüveni de geliştirir (Aslantaş, 1999: 1030).

1. Bir Drama Çalışması: Drama çalışmalarıyla anlatılacak olan kelimeler önceden öğretmen tarafından belirlenir. Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba anlatacağı kelimeler verilir ve grup kendi içinde her kelime için ayrı ayrı beyin fırtınası tekniğini kullanarak anahtar kelimeler belirler. Grup drama çalışmasında sözel olarak en çok bu anahtar kelimeleri ifade eder. Sınıf dramatizasyon çalışmasının sonunda kelimeyi tahmin eder. Gruplar arasından sınıf tarafından en çok kelimesi bilinen grup seçilir ve öğretmen tarafından ödüllendirilir.

Bu çalışmada bir kelime anlamlısı, eş seslisi, yakın anlamlısı yahut zıt anlamlıları vasıtasıyla drama boyunca anlatılmaya çalışılır. Vücut dili, ses yansımaları kelimeler, kostümler ve materyaller yoluyla da de kelimeler anlatılmaya çalışılır.

Bu yöntemin uygulaması zaman alsa, materyaller ve kostümler açısından zahmetli olsa da öğrencinin empati kurmasını, iletişim becerilerini geliştirmesini, sosyalleşmesini, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesini, tüm öğrencilerin derse katılmasını ve kendilerini ifade etme fırsatını yakalamalarını sağlar.

Kelimeler öğretmen tarafından da dramatizasyon çalışmalarıyla anlatılabilir.

Dramanın etkin kullanılabilmesi için uygulamadan önce iyi bir hazırlık ve plân gereklidir. Dramayı izleyen öğrencilere de gerekli açıklamalar yapılmalıdır.

Drama çok uzun ve kompleks olmamalı mümkün oldukça kısa olmalıdır. Drama için gerekli materyaller de anlatılacak kelimelere göre temin edilmelidir. Öğretmen tüm çalışma boyunca pozitif bir atmosfer oluşturmalıdır (Tan, 2005: 104-105).

1. Örnek:

Naim Efendi akşam yemeğinden sonra yine odasına çekilir. Odasının perdelerini kapatıp, masasının üstündeki mumu yakar. Sandalyesine oturur, eline kalınca bir kitap alır. Kahverengi kaplı kitabın kapağında Türk Edebiyatı Antolojisi yazmaktadır. Kaldığı yeri açar ve okumaya başlar. Tam Fuzulî’ nin o:

Saçma ey göz, eşkten gönlümdeki odlere su

Kim bu denli dutuşan odlare kılmaz çare su

beyti ile başlayan Su Kasidesi’ni okumaya başlamıştır ki odanın kapısı çalınır.

Naim : Kim o ?

Şinasi: Benim efendim Şinasi.

Naim : İçeri gel Şinasi.

Şinasi: (İçeri girer) Kusura bakma rahatsız ettim.

Naim: Gel gel otur şöyle bakalım. (yandaki sandalyeyi gösterir)

Şinasi: **Engin** bir gül bahçesinde kayboldum zannettim buraya gelirken. Ne güzel yerlermiş buralar.

Naim: Eeeee... Kaç zamandır davet ediyorum seni, kısmet bugüneymiş demek ki. Hoş geldin, safa getirdin.

Şinasi: (Masanın üzerindeki kitaba bakarak) Ne o şiir mi okuyorsun?

Naim: Kamuran hediye getirmiş bu **antolojiyi**, benim de şiire olan merakımı bilirsin...

Şinasi: Bilmem mi? Bunun bir **nüshasını** da bizim Haluk da görmüş, bir ara göz atmıştım.

Naim: Babam hep öğütlerdi: “Eğer derdinizi anlatacak birini bulamazsanız, şiir sizin en yakın dostunuzdur, onu bulun.” Derdi.

Şinasi: Mürşit Amca’nın o Rumeli **şivesiyle** okuduğu coşkulu şiirler hala kulaklarımda...

2. 4. 6 Bağlam

Her kelime bir kavramı karşılar. Birbiriyle ilişkili birçok kelimeyi yan yana dizsek de ne anlatılmak istendiği konusunda kesin bir yargıya varılamaz. Oysa bir cümle içinde bir araya gelen kelimeler birçok kavramın yan yana gelmesiyle gerçek bir anlam birliğine ulaşılmasını sağlarlar. Öyleyse bağlam için;

“Bağlam, bir kelimenin veya pasajın ne mânâda kullanıldığını tâyin eden çerçevedir. Yani metinde bir kelime ve pasajdan önce sonra gelen ve o kelime veyâ pasajın anlamını anlatan kelimelerdir. Bağlam kelime öğrenmek psikolojik ve tabii bir yoldur. Normal olarak yeni bir kelimeyi nasıl öğrenirsiniz? Kontekst kelimenin anlamını bize biraz daha yaklaştırmıştır. Bu kelime gerçi hâlâ tanıma vokabülerinizdedir, ama sık sık önünüze çıka çıka anlamı da gittikçe darala darala, bir gün kullanma vokabülerinize girer” (Özdoğru, 1958: 33) diyebiliriz.

Dilbilim terimi olarak ise bağlam şöyle tanımlanmaktadır: “Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü” (Yakıcı ve diğerleri, 2004: 7).

Kelime öğretiminde sıklıkla kullanılmak istenilen bu yöntemde öğretmenlerin öğrencilere kelimenin veya kelime grubunun anlamını anlamak için cümlelerin gelişinden yararlanmak gerektiğini vurguladıkları halde pek çok öğrenci bu yöntemi kullanmamaktadır.

Ders kitaplarındaki metinlerin okunuşunda vasat bir dördüncü sınıf öğrencisi kendisine yabancı olan üç kelimedenden birinin anlamını anlamak açısından bağlamdan yararlanmaktadır. Kolej öğrencilerinde ise iki yabancı kelimedenden birini öğrenirken bağlamdan yararlandıkları görülmektedir (Mc Kee, 1956: 59-62). Özellikle 1950’li yıllardan sonra düzvarım yönteminin ortaya çıkmasıyla yabancı dil öğretiminde de kelimelerin bir bağlam içinde öğretilmesine sıcak bakılmıştı (Demirel, 1990: 125).

Metinde karşılaşılan yabancı kelimeler kendilerini açıklayan bir cümle gelişi ile birlikte ise ve öğrenci cümlelerin gelişinden kelimenin anlamını çıkartabilme

kapasitesine sahip ise bağlam yönteminden faydalanmak hem en pratik hem de en kalıcı, etkili yöntemlerden biridir.

Kelime öğretiminde bağlamın etkili şekilde kullanılması için metnin dili iyi kullanan usta yazarların kaleminden çıkmış olması, üslûp ve kelimelere yüklenen anlam bakımından oldukça önemlidir. Öğrencinin, herhangi birinin çala kalem yazdığı bir metnin içindeki bir kelimeyi cümlelerin gelişinden tahmin etmesi oldukça zordur. İşte bu yüzden özellikle ders kitaplarında kendini eserleri ve üslûbuyla ispatlamış yazar ve şairlerin eserlerine yer verilmesi önemlidir.

2. 4. 8 Zihinsel İmaj

Öğrencilerin zihinsel faaliyetleri neyi öğrenip neyi öğrenmedikleri konusunda önemli bir etkidir. Yapılan bir araştırmada psikologlar öğrencilere 1 dakika boyunca verilen resme bakmalarını istemişlerdir. Resimde bir oturma odasının görünümü vardır. Resmin gösteriliş şekli ve süresi aynı olduğu halde bazı öğrencilerin diğerlerinden resimle ilgili çok daha fazla şey hatırladıkları görülmüştür. Bu da her öğrencinin zihinsel açıdan birbirinden farklı olduğunun bir göstergesi olmuştur.

Zihinsel semboller, hafızayı kuvvetlendirmeye yarayan unsurlardır. Zihinsel sembollerin en belirginleri ise görsel sembollerdir. Kelimeyi görsel bir sembole akılda tutmak kelime hazinesini genişletme çalışmalarının da en belirginlerinden biridir (Howe, 2001: 23-40).

Her bireyin bir kavramı karşılayan kelimeyi tek bir şekliyle hatırlamasında ona yardımcı olan zihinsel faaliyetleri vardır. Kimi öğrenciler kelimeyi öğrendiği yerle, yahut kişiyle birlikte hatırlayabilir. Adana-kebab, Türkçe öğretmeni Mert Bey-istikbâl örneklerinde olduğu gibi. Kimi öğrenciler resmiyle, kimi öğrenciler bir şarkı yahut marşın içinde geçtiği haliyle o kelimeyi hatırlarlar.

Zihinsel imaj çalışmaları, -öğrenci seviyesine göre- kelimenin zihindeki imajıyla hatırlatılmasına dayanır. O kelimenin çağrıştırdığı diğer kelimelerden de faydalanılır. Öğretmen, çağrışım alanına ve zihinlerdeki imajına göre cümleler

kurarak kelimeyi hatırlatmaya ve pasif kelime kadrosundan aktif kelime kadrosuna geçirmeye çalışır.

Zihinsel İmaj Çalışmaları

1. Bu çalışma oyunlaştırılarak sınıf ortamında tüm öğrencilerin yer alabileceği bir etkinliğe de dönüştürülebilir. Kartonlara anlatılacak kelimeler ve o kelimeyi çağrıştıran kelimeler yazılır. Anlatılması istenen kelime çağrışım kelimeleri kullanılmadan karşı tarafa anlattırılır. Kelimeyi anlatırken yasaklı kelimeyi kullanan ve belirlenen süre içinde kelimeyi tahmin edemeyenler elenirler.

2. O derste öğretilecek kelimeler, öğretmen tarafından öğrencilerin zihinlerindeki imajı harekete geçirerek tahmin etmeye yönlendirecek cümlelerle buldurulmaya çalışır. Kelime anlatılırken öğretmen, o kavram alanına ilişkin bir role bürünür. Jest, mimik ve tarif ve tasvirlerden yararlanır. Örneğin:

Şehit: Ben bir askerim (Asker selamı vererek). Ülkem için savaşıırken ölüyorum. Tabutumu bayrağımızla sarıyorlar. Bana öldü diyorlar ama ülkesi için savaşıp ölenlere ölü denmez.

Üniforma: Şimdi buraya bir subay geldiğini ve selam vererek sınıfın ortasında dimdik durduğunu düşünün. Ne kadar da güzel giyinmiş. Omzunda rütbesini gösteren yıldızların olduğu bir kıyafet giymiş. Birden Mehmet'e soruyor: "Hey asker! Benim kıyafetime ne ad verilir?"

2.4.9 OYUN

Oyun çocuğun toplumsallaşma sürecinde oldukça önemlidir. Çocukların seçtikleri oyunlar kişiliklerini yansıttığı gibi bir kurala uyma, bir bütünün parçası olma gibi alışkanlıklarını da geliştirir. Çocuklar oyunlarla düşündüklerini hemen ifade edebilirler, kendi güçlerinin farkına varırlar ve kendi gibi olan çocuklarla kimi zaman beraberce koydukları kurallara uyarak rekabet etmektedirler (Jersıld, 1972: 173). Oyun toplumsallaşma da olduğu kadar nesnelere verilen isimlerin, nesnel olmayan değer ölçütlerinin kavratılmasında da etkili olur. Dil gelişiminde, kelime kazanımında, düzgün cümle kurmada, kendini ifade etmede etkilidir.

“Oyunla çocuk nesneler, olaylar arasındaki ayrılıkları ve benzerlikleri kavramaya başlar buna paralel olarak da düşünme, algılama, kavrama, imgelem gibi mantık gerektiren soyut yetenekler yönünden gelişme sağlar” (Yeşilyaprak, 2002: 102-103).

Eğitsel oyunun ise iki amacı vardır: Birincisi, çocuğa zevk verir, onda kazanma, üstün gelme, başarma duygusunu yaratır. İkincisi, öğretmen tarafından çocuğa bazı yetenekler, beceriler kazandırılır ve geliştirilir (Dirim, 2000: 3).

“Oyun, özellikle çocukluk yıllarında insanın bedensel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunan, duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği bir etkinliktir.” (Dirim, 2000: 3).

Çocuklar açısından sadece bir eğlence ve zaman geçirme aracı olan oyun, sağlıklı gelişimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Gruplar hâlinde uygulanacak yarışmalar, ilginin sadece oyuna odaklanmaması kaydıyla eğlenerek bir etkinlikte rol alma amaçlı olmalıdır. Bu oyunlar, sözel olmayan, tahtada oynanan oyunlar, sözcük odaklı oyunlar, hazine avı ve tahmin oyunları olarak ayrılabilir (Erkan, 1999: 43).

Oyunla ilgili ilk teori 19.yüzyıl sonlarında Lazarus tarafından geliştirilmiştir. Lazarus oyunun kendiliğinden ortaya çıkan hedefi olmayan, mutluluk getiren serbest bir aktivite olduğunu söylemiştir. Hall ise çocuk oyunlarında insanlığın kültürel gelişiminin yaşanmakta olduğunu vurgulamıştır. Groos ise oyunu çocukluğun sonunda ulaşılan olgunluk için ön denemeler olarak görmektedir. Ellis, oyunu iki başlıkta toplamaktadır: Motivasyon ve psikogenetik, oyun faaliyetinin içeriği. Çocuğun zihinsel gelişimi ve bu gelişimde oyunun yerini ilk kez araştıran

Piaget olmuştur. Piaget çocuk oyunlarını iki prensibe dayandırmıştır. Asimilasyon (dış dünyanın içe alımı) ve akkomodasyon (çevreye uyum). Bu fonksiyonlar farklı gelişim dönemlerinde farklı ağırlıklarda ortaya çıkmaktadır. Bühler ve Hetzer'in çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada 2-4 aylık çocukların zamanının %9'unu, 7-8 aylık çocuklarda zamanının %50'sini, 11-12 aylık çocuklarda zamanının %75'ini oyuna ayırdıkları ve okul çağına kadar oyuna ayrılan sürenin arttığı ancak 7-8 yaşlarında bu sürenin düştüğü belirlenmiştir (Özdoğan, 1997: 95).

Birçok araştırmacı çocuk oyunlarını bir sisteme sokmak istemiştir, aşağıda vereceğimiz tablo da çocuk oyunlarının bir sınıflama şeklidir:

6. Tablo: Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması

YAZARLAR	BİREYSEL OYUNLAR	SOSYAL OYUNLAR
Gross 1899	Genel İşlevsel Oyunlar DeneySEL Oyunlar	Özel İşlevsel Oyunlar
Stern 1914	Bireysel Oyunlar	Sosyal Oyunlar
Chateau 1954	Kuralsız Oyunlar Somut zihinsel oyunlar	Kendini ispatlama Kural ve işbirlikçi oyunlar
Erikson 1957	Dar çerçeveli oyunlar	Geniş çerçeveli oyunlar
Rüssel 1935 1959	Yapısal Oyunlar Kendi kendine oyun Materyalle oyun	Rol oyunları Kurallı oyunlar Arkadaşlarla oyun
El' Konin	Objelerle	İnsanlar arası

1960	faaliyet	ilişki üzerine oyunlar Sosyal kurallar üzerine oyunlar
Hetzer 1927	Bir iş oyunları	Rol oyunları Sonuçta başarıya ulaşma oyunları
Ch.Bühler 1928	İşlevsel Oyunlar Yapısal Oyunlar	Fantezi Oyunları Rol ve kurallı oyunlar
Piaget 1945	Alıştırma Oyunları	Kurallı Oyunlar Sembol
Diğerleri	İşlevsel faaliyetler araştırmacı davranışlar	Sosyal rol oyunları Taklit etme Dramatize etme

Oyuna ayrılan zamanın okul çağına kadar giderek arttığı ancak okulun başlamasıyla bu zamanın azaldığını söylemiştik. Konuların oyunlarla kavratılmaya çalışılması çocuğu da en can alıcı noktadan yakalamış olacaktır. Oyunlar eğlenceli bir öğretim ortamı sağlamanın yanında girişimcilik, işbirliği ve başarı duygusu da yaratır. Türkçe öğretiminde etkili bir kelime pekiştirme ve kelime öğretimi tekniği olarak da kullanılır. Meltem Kutay İzgören'in "Oyunlarla Dil Öğretimi" adlı kitabında çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilere uygulanmak üzere birçok oyun verilmiştir. Bu oyunların kelime bilgisi ve kelime hazinesiyle ilgili olanlarını vermeyi uygun gördük:

1. Son Harf

Bu oyunda, öğrenci bir önceki öğrencinin söylediği kelimenin son harfiyle başlayan bir kelime söylemeye çalışır.

Örneğin, öğrenci **kitap** kelimesini kullanırsa, bir sonraki öğrenci “p” harfiyle başlayan bir kelime örneğin “papatya” kelimesini söyleyebilir. Verilen zamanı geçiren, yanlış bir kelime kullanan ve aynı kelimeyi ikinci defa söyleyen öğrenciler oyun dışı bırakıldığında oyun gittikçe hızlanır ve birinci öğrenci seçilir.

2. Yazarak Kelime Türetme

Öğrenciler kağıda birden başlayarak sizin belirleyebileceğiniz bir sayıya kadar yazarlar. Daha sonra sizin verdiğiniz kelimeyle başlayarak, belirtilen süre içerisinde mümkün olduğu kadar çok bir önceki kelimenin son harfiyle başlayan kelime yazmaya çalışırlar.

3. Nerede Ne Yapalım

İlk öğrenci “a” ile başlayan bir yere gittiğini belirtir ve bir sonraki öğrenciye orada ne yapacağını sorar. Soru sorulan öğrenci “a”yla başlayan bir fiille cevap verir: Örneğin; “Ben bu hafta Amerika’ya gidiyorum, orada ne yapacağım?” diye sorulduğunda, diğer öğrenci “Orada balık Avlayacaksın.” diye bir cevap verebilir ve devam eder, “Ben bu hafta Bursa’ya gidiyorum, orada ne yapacağım?” diye bir sonraki öğrenci “Orada okula Başlayacaksın.” der ve oyun C harfiyle devam eder.

Bu oyunda öğrenci sırası geldiğinde aynı harfle başlayan bir fiil, bir de yer ismi bulmak durumundadır.

4. İsim Şehir Bitki

Sınıf ikili veya daha fazla öğrenciden oluşan gruplara ayrılır. Her grup bir kağıda, sizin tahtada belirleyeceğiniz şekilde bir sınıflandırma çizer. Sonra vereceğiniz bir harfle başlayan ve o gruba giren birer tane kelimeyi verilen süre içerisinde bulmaya çalışırlar. Her doğru kelimeye 10 puan verilirken birden fazla grubun yazdığı kelimelere 5 puan verilir. Genel bir sınıflandırma yapılırsa; isim, şehir, hayvan, bitki, sanatçı, besin, eşya ve araba markası gibi başlıklar kullanılabilir.

5. Baş Harfleri Birleştir

Amaç sizin verdiğiniz kelimeye başka kelimelerin baş harflerini birleştirerek ulaşmaktır.

Sınıf iki gruba ayrılır. Grubun seçtiği sözcü sizin verdiğiniz ve grubun bilmediği kelimeyi, örneğin “silah” kelimesini sırasıyla saat ip lamba at hasta kelimelerini hiç konuşmadan sadece mimiklerle anlatır. Gruptakiler bu kelimelerin baş harflerini birleştirerek asıl kelimeye ulaşır.

6. Sessiz Sinema

Grubun sözcüsü, karşı grubun belirleyeceği, özel isim içermeyen filmi konuşmadan, hareket ve mimiklerle sessiz sinemada klişeleşmiş, “zıttı”, “eş anlamlısı”, “çoğul” hareketlerinden de yararlanarak anlatmaya çalışır. Gruba, filmi oluşturan her kelime için birer dakikadan toplam bir süre vermek yeterli olacaktır. Filmlerde özel isim bulunmamasına, öğrencilerin seviyelerine göre anlayamayacakları kelimelerin olmamasına dikkat edilmelidir.

7. Sesli Sinema

Sessiz sinema oyununun sesli versiyonudur. Sözcünün ve grubun konuşmasına izin vererek oynatılabilir. Sözcü filmde geçen sözcükleri tanımlayarak sıfat, isim veya fiil olduklarını belirterek, soyut ya da somut olduklarını söyleyerek ve kelimeleri betimleyen diğer özelliklerden söz ederek anlatmaya çalışır. Konuşmanın yanı sıra mimiklerden, hareketlerinden, şekillerden ve çizimlerden yararlanılabilir.

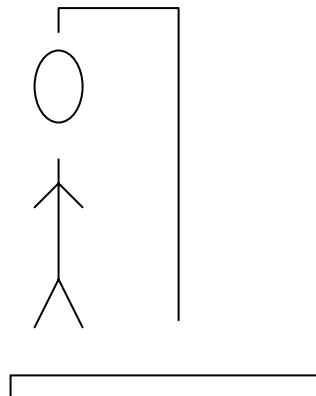
8. Son Hece

Oyunu başlatan öğrenci bir kelime söyler, bir sonraki öğrenci bu kelimenin son hecesiyle başlayan bir kelime bulmaya çalışır. Oyunu öğrencilerin sırayla yapmasından çok, yazarak uygulamak daha verimli olur.

9. Adam Asmaca

Sınıf iki gruba ayrılır. Gruplardan biri, belirlediği kelimelerdeki harf sayısı kadar tahtaya çizgi çizer. Örneğin belirledikleri kelimenin “çiçek” olduğunu kabul edersek “_ _ _ _ _” gibi. Diğer grup harf tahmini yaparak kelimeyi bulmaya çalışır. Bilemedikleri her harfte tahtaya bir darağacına asılan adam çizilir. Resim tamamlandığında, grup kelimeyi bulamamışsa oyunu kaybeder.

K Ü T Ü _ _ H _ N _



10. Heykel

Sınıftaki tüm öğrenciler ayağa kalkar, bir öğrenci sınıfın dışına çıkar, kapı açık kalır. Başka bir öğrenci ise dışarıdaki öğrenciyi görebilecek bir yere tahtanın önüne gelir. Dışarıdaki öğrenci örneğin sağ ayağını havaya kaldırıp, sol eliyle burnunu tutar ve hafif eğilir, bekler. Tabii bu arada sınıftakilerin dışarıdaki öğrencinin hareketlerini görmemeleri gerekir.

Tahtadaki öğrenci, “sağ ayağınıza kaldırın, sol elinizle burnunuzu tutun” gibi komutlarla sınıftakileri yönlendirerek, aynı vaziyeti oluşturmaya çalışır. Daha sonra dışarıdaki öğrenci içeri çağırılır, sınıfta en benzeri vaziyeti almış olan öğrenci seçilir.

Oyunun tüm yükü tahtaya kalkan öğrenci üzerindedir. Tabii bu öğrencinin tarif sırasında hiç hareket yapmaması önemlidir.

11. Benim Kulağım

Bu oyunda sınıfın ortasında bir yere gelip, örneğin kulağınızı gösterip, “Bu benim ayağım” dedikten sonra, adını söyleyeceğiniz öğrenci, tam tersini yapar. Ayağını gösterip “Bu benim kulağım” der ve sözü hemen başka bir öğrenciye verir. Bu öğrenci de örneğin burnunu gösterip “Bu benim saçım” deyip başka bir öğrencinin ismini söylediğinde, sırayı alan öğrencinin yapacağı şey saçını gösterip “Bu benim burnum” demek olacaktır. Hata yapan öğrenci oyun dışında kalır.

12. Kelime Türetme

Tahtaya bir kelimenin harflerinin sıralarını değiştirerek yazın. Örneğin; “kütüphane” kelimesi. Örneğin “p, a, n, h, t, k, t, ü, ü, e” şeklinde yazınız. Öğrenciler bu harflerden belirlenen süre içerisinde üretebildikleri kadar kelime yazmaya çalışacaklardır. Süre sonunda bulunan her kelime için bir puan, orijinal kelime için yani “kütüphane” için beş puan verebilirsiniz.

13. Zıttını Söyle

Oyunun 20 kişilik bir sınıf içinde oynandığını kabul edelim. 20 ayrı küçük kağıda daha önceden 10 sıfatı ve bu sıfatları toplam 20 kelimeyi yazın. Öğrencilere bu kağıtları dağıtın. Öğrenciler kağıtları açtıktan sonra söz verdiğiniz bir öğrenci kendindeki sıfatı söylediğinde, zıttı kime geldiyse, o öğrenci kelimeyi söyler ve sözü başka bir arkadaşına verir. Zincir böylece devam eder. Oyun sıfatlar yerine fiillerle de oynanabilir.

14. Boşluk Doldurma

Önceden sınıf düzeyine göre tespit ettiğiniz yaklaşık 20 kelimeyi tahtaya kimi harflerin yerini boş bırakarak yazın. Örneğin; K A _ _ T (Kaset) gibi. Öğrenciler boşlukları tamamlamaya çalışsınlar. Kelimeleri ilk tamamlayan oyunu kazanmış olur.

15. Cümle Tamamlama

Öğrencilere içinde boşluklar bulunan kalıp birkaç cümle verilir. Öğrenciler bu boşlukları aynı harflerle başlayan kelimelerle doldurmaya çalışırlar. Örneğin; adında bir insan tanıyorum da yaşıyor ve çok..... birisi.

Öğrenciye “B” harfini verdiğimizde, cümleyi “Bengü adında bir insan tanıyorum. Bursa’da yaşıyor ve çok bonkör birisi.”

16. Aşağı-Yukarı

Verdiğiniz kelimeyi öğrencilerin defterine yukarıdan aşağıya doğru ve tam karşısına gelecek şekilde aşağıdan yukarıya doğru yazdırın. Daha sonra, öğrenciler karşı karşıya gelen harflerin arasını doldurarak kelimeler oluşturmaya çalışacaklardır. Örneğin kelimemiz “KARTON” olsun.

17. Hangi Harf Ne Yapmış?

Öğrencilere bir besin ismi söyleyin. Diyelim ki bu “KAVUN” olsun. Birinci öğrenci ilk harfin (“k”) kavuna ne yaptığını söyler.

Örneğin;

1. Öğrenci “K” Kavunu **kesmiş**
2. Öğrenci “A” Kavunu **almış**
3. Öğrenci “V” Kavunu **vermiş**
4. Öğrenci “U” Kavunu **uzatmış**
5. Öğrenci “N” Kavuna **nasihat etmiş**

18. İsim Fiil Sıfat

Öğrenciler defterlerine aşağıdaki gibi bir şema çizerler ve yan tarafına isim-fiil ve sıfat yazarlar. Daha sonra sizin vereceğiniz kelimeyi şemanın üst bölümüne yerleştirirler. Her harfin altındaki sütunu o harfle başlayan bir isim, bir fiil, bir de sıfatla doldururlar. Verilen süre içerisinde en fazla kelime yazan öğrenci ya da grup oyunu kazanmış olur.

19. Nazlı’nın Kedisi

Örneğin “Nazlı’nın kedisi çok şaşkın bir kedi” cümlesini söyleyin. Sıradaki öğrenci “Nazlı’nın kedisi çok şımarık bir kedi.”, bir sonraki öğrenci “Nazlı’nın kedisi çok şişman bir kedi!” diyebilir. Bir öğrenci “Ş” harfiyle başlayan bir sıfat bulamadığında hemen oyun dışı kalır.

20. Mimikler

İnsanın yüz ifadesiyle anlatabileceği 10-15 kadar sıfatı iki ayrı kağıda aynı sırayla yazın. Aynı kelimeleri, sıralarını değiştirerek, tahtanın çeşitli yerlerine yazın.

Daha sonra sınıfı iki gruba ayırın. Her iki grubun sözcüklerine kelimeleri sıraladığınız kağıtları verin. Grup sözcüleri konuşmadan, yüz ifadeleriyle kelimeleri anlatmaya çalışsınlar. Grup, tahtadaki kelimeleri sözcünün anlatımına dayanarak sıralasın. Hangi grup kelimeleri doğru sırasıyla önce bitirirse oyunu kazanmış olur.

21. Atasözlerini Birleştirme

Sınıftaki öğrenci sayısı kadar atasözünü uzunlamasına kağıtlara yazılır. “Sakla samanı gelir zamanı” veya “Damlaya damlaya göl olur” gibi. Daha sonra bu kağıtları uygun göreceğiniz yerden ikiye kesin. Bütün atasözlerinin birinci bölümlerini bir elinize ikinci bölümlerini diğer elinize alın. Öğrenciler sırayla her iki elinizden birer kağıt alsınlar. Şimdi öğrencilerin elinde “Damlaya damlaya gelir zamanı” veya “Sakla zamanı göl olur.” gibi atasözleri olacaktır. Tüm öğrencileri sınıfın ortasına getirin. Öğrenciler birbirleriyle kağıtları değiştirerek ellerindeki atasözlerini tamamlamaya çalışsınlar. Atasözlerini tamamlayan öğrenci hemen yerine giderek otursun. Atakta kalan son öğrenci oyunu kaybetmiş olur.

22. Piramit

Tahtaya bit harf yazın. Öğrenciler kendi kağıtlarına bu harfle her seferinde bir harf ekleyerek yeni bir kelime türetmeyi hedeflesinler. Bu kelimeleri alt alta yazdıklarında bir piramit oluşmaya başlayacaktır. En çok katlı piramidi oluşturan öğrenci oyunu kazanır.

```

      A
    A   K
  T   A   K
T   A   K   I
T   A   K   I   M

```

23. Serbest Çağrışım

Öğrencilere bir renk söyleyin. Öğrenciler sırayla bu rengin çağrıştırdığı kelimeleri söylesinler. Her öğrenciye yaklaşık beş saniyelik süre verin. Bu süre içerisinde kelime bulamayan ya da ilgisiz bir kelime söyleyen öğrenciyi oyun dışı bırakın.

Diyelim ki verdiğiniz renk “mavi” olsun. Öğrenciler deniz, gökyüzü, mürekkep, blucin ve okyanus gibi kelimeler söyleyebilirler.

24. Dakikada Kaç Kelime?

Amaç verilen süre içerisinde öğrencinin aynı harfle başlayan mümkün olduğu kadar çok kelime yazmasıdır. Örneğin “B” harfini ve iki dakika süre verin bu iki dakika süre içerisinde “B” harfiyle başlayan en çok kelimeyi yazan öğrenci oyunu bitirmiş olur.

25. Bilgimatik

Yirmi kelimeyi bir kağıda numaralandırarak yazılır. Daha sonra bunları öğrencilere “Bir-kitap, iki-lamba, üç-saat, dört-rüzgar” şeklinde okuyun, öğrenciler kesinlikle not almasınlar. Kelimeler arasında öğrencilere düşünme süresi tanıyın. Tüm kelimeler bittikten sonra, akıllarında kalan kelimeleri numaralarıyla kağıda döksünler. En çok sayıda kelimeyi doğru numaralarıyla birlikte yazan öğrenci oyunu kazanmış olur.

Öğrenciler akıllarında tutabilmeleri için bir hikâye uydurabilirler.

(İzgören, 2003: 9-62)

26. Yeni Cümle Kur Oyunu

Kesilen cümlelerin kelimeleri, çocukların göğüslerine iğnelenir. Tahtaya kaldırılan öğrenci göğsünde kelime olan arkadaşlarının yerlerini değiştirerek, bu

kelimelerle yeni cümleler kurar ve okur. Yeni cümle sınıfça da okunur, cümleyi kuran çocuk alkışlanır. Çocuklar değiştirilerek oyuna devam edilir.

27. Kelime Tombalası

Bu oyun öğrencilerin ilgilerini çeken, çok sevdikleri bir oyundur. Bu oyun için karton ya da kâğıttan tombala kartı gibi kartlar hazırlanır, tombala oyunu gibi oynanır. Ancak her karta ayrı kelimeler yazdırılmalıdır.

28. Kelime Fırılacağı

Kalın mukavvadan 60-70 cm çapında, ortasında kolayca dönebilen göstergesi bulunan bir tablo hazırlanır, bunun üzerine tekrar ettirilecek kelimelerin büyük fişleri tutturulur, tahtaya asılır ve öğrenci tarafından ibre döndürülür. Gösterge durduğunda hangi kelimeyi gösteriyorsa, öğrenci o kelimeyi okur ve tahtaya yazar. Doğru okuyup yazanlar alkışlanır.

29. Pencere Oyunu

İki karton alınır, geniş kartonun üzerine yukarıdan aşağıya doğru belli aralıklarla kelimeler yazılır, dar kartonun iki başına, geniş kartondaki kelimelerle cümle oluşturacak iki kelime yazılır. Dar kartonun ortasına şekildeki gibi pencere açılır, geniş karton buralardan geçirilir, dar karton bir yere tutturulur, geniş karton aşağı yukarı kaydırılarak oluşan cümle okutulur (MEB-UNICEF, 1993: 35-36).

30. Sil-Yaz Oyunu

Alıştırması yapılacak sözcükler tahtaya yazılır, öğrenciler tek tek tahtaya kaldırılır. Bu sözcükler önce okutulur sonra da sildirilir. Sildikleri sözcüğü yeniden

yazmaları istenir. Oyun tekrarlarla devam eder. Öğrencilere tahtadaki sözcükleri kullanarak yeni cümleler yazdırılır, okutulur.

31. Sesten Anla Oyunu

Alıştırma yapılması plânlanan sözcük tahtaya yazılır ve yuvarlak içine alınır. Tahtaya iki öğrenci kaldırılır. Birisi tahtaya arkasını dönerek gözlerini yumar. Diğeri bu yuvarlakların içine cetvelle vurur. Arkası dönük olan çocuk sesin geldiği yöne göre sözcüğü bulmaya çalışır.

32. Nişan Oyunu

Tahtaya bir daire çizilir ve yatay çizgilerle bölümlenir. Her bölüme alıştırması yapılması istenen sözcük yazılır. Öğrenciler teker teker tahtaya çıkarılır. Her öğrenci renkli tebeşiri daireye fırlatır. Neyi vurmuşsa onu yazar ve okur (Cemaloğlu, 2001: 124).

33. Kelimelere Fiiller İlâve Etme Oyunu

Cümlelerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bazı kelimelere fiiller ilave edilerek yeni cümleler meydana getirilebilir.

Ali koş.

Babam geldi.

Kalemi aç.

Can koş.

Ali geldi.

Dolabı aç.

Ümit koş.

Ümit geldi.

Kapıyı aç.

(Tam, 2001: 88)

34. En Uzun Kelimeyi Yazma ve Eklerini Gösterme Yarışması

Tahtaya iki istekli öğrenci çıkarılır. En uzun kelimeyi yazmaları istenir. En uzun (en çok harfi içeren) kelimeyi yazan öğrenciye ödülü verilir ve bu kelimedeki ekleri göstermesi istenir.

2. 4. 10 Kelime Defteri

Hem yabancı dil öğretiminde hem ana dili öğretiminde etkili bir kelime öğrenme yöntemlerinden biri de kelime defterine kelimelerin not edilmesi yöntemidir.

Öğrencinin sadece derste değil okul dışında öğrendiği kelimeleri de isimler, fiiller, edatlar ve bağlaçlar gibi başlıklar altında sıralaması istenmelidir. Kelime defterinde en çok kelimeye yer veren öğrenciye dönem sonunda kendi defterinden birkaç kelimenin anlamının sorulması kaydıyla küçük bir sınav yapılır. Doğru cevaplar veren öğrenci ödüllendirilir. Böylelikle öğrencinin okul dışında, kendi çabasıyla öğrendiği kelimelerin sayısını arttırmış oluruz. Kelimelerin yanına televizyondan, şahıslardan, gazeteden, dergiden, kitaptan öğrendiğine dair bilgiyi de yazması istenir. Dönem sonunda öğretmen tarafından incelenen defter vasıtasıyla öğrencinin en çok hangi yolla kelime öğrendiğini kendi ifadeleriyle öğrenmiş oluruz.

Kelime defterinin yanında, kelime kartı kullanımı da aynı ölçüde fayda sağlayacaktır. Bu çalışmalarda amaç sadece o kelimenin anlamını yazıp öğrenmek olmamalıdır. Defter birkaç sütuna bölünüp anlamının yanına, türü ve asıl önemlisi örnek cümlede kullanımı da yazılmalıdır. Doyé, kelimelerin konularına ve dilbilimsel fonksiyonlarına göre kelimelerin defterlerde veya kartlarda gruplandırılabilceğini söylemiştir.

Konularına göre: Ev, giyecekler, sağlık ve sağlık bilgisi, spor ve oyunları, alışveriş, seyahat, trafik, iş, politika

Dilbilimsel fonksiyonlarına göre: Karşıtlar, eşanlamlılar, eşsesliler, kuralsız fiiller, edatlar, bağlaçlar, deyimler vs. (Aygün, 1999: 5-16)

Sınıfta öğrenilen kelimelerin yanlarına, kelimeyi anlatan bir resim yapmaları, eğer kelimeyle ilgili müzik çalışması yapılmışsa şarkının adı yazılması istenebilir.

2. 4. 11 Gözlem ve Yaşantılardan Yararlanma

Kelime hazinesini geliştirmenin en kolay yollarından biri de gözlem ve yaşantılardan yararlanmaktır. İçinde yaşadıkları ortam, muhatap oldukları çevre onların gözlemleri ve yaşantılarıyla birleştiğinde zengin bir kelime öğrenme ortamı doğurmaktadır. Görme engelli öğrencilerin kelime hazinesinin normal öğrencilere göre daha sınırlı olmasının sebebi de gözlemden yeteri kadar yararlanamıyor olmalarıdır. Herhangi bir tasvir cümlesinde yahut hareket, iş, oluş, niteleme bildiren kelimelerin öğretilmesinde çevresini gözlemleyen, yaşantılarından ve geçmiş bilgilerinden yararlanan öğrenciler daha başarılı olacaklardır.

“Örneğin, ‘zebra ata benzeyen bir hayvandır’. Burada daha önce zebraı gören çocuk, zebraı görmeyen arkadaşlarına ders ortamında ipucu vermek amacıyla böyle bir cümle kullanabilir.” (Akyol, 2005: 169).

“Yaşantıları kullanmanın bir başka yolu da bazı durumları birlikte tartışarak onlar üzerinde yazılı anlatım ya da sözlü anlatım çalışmaları yaptırmaktır. Örneğin, “aşırı ölçüde susadığınız” ya da “acıktığınız bir anı anlatınız” biçiminde bir konu ortaya atıp öğrencileri konuşmaya yönlendiririz. Diyelim ki, susuzluğu anlatıyorlar. Anlatım süresi içinde dudakları çatlamak, dili damağına yapışmak, ağzı kurumak gibi deyimleri kullananlar çıkacaktır.” (Sezer,1991: 220-221).

2. 4. 12 Kelime Listesi

Eğitim ve öğretimde başarının ilk şartı plânlı olmak, ne yapıldığını ve ne yapılması gerektiğini bilmektir. Kelime çözümleme çalışmaları döneminde de hangi

kelimeleri hecelere ayırdığımızı ve hangilerini ayıracağımızı bilmek için bir kelime listesine ihtiyacımız olacaktır (Ünalın, 2001: 41).

Kelime listesi, öğretmeni dönem boyunca yapacağı kelime öğretimi çalışmalarında plânlı kılacak, belirsizliği ortadan kaldırarak öğretmenin belli bir hedefe odaklanmasını sağlayacaktır. Bu liste öğretmen tarafından dönem başında, müfredatla da ilişkilendirilerek, ders kitabının sözlük bölümü esas alınarak hazırlanabilir. Böylece yapılacak tüm etkinlikler bu kelimeler etrafında toplanacaktır. Zaman ve emek kaybı ortadan kaldırılacaktır.

Ülkemizde dil öğretiminde kelime çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu, kelime hazinesini tespit çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda genel olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri belirlendikten sonra yaptırılan yazma çalışmalarıyla kelimelerin kullanım sıklığı, kullanan kişi sayısı, kelimelerin müşterek kullanılmaları bakımından öğrencilerin aktif kelime hazineleri tespit edilir. Ancak aktif kelime hazinesi listelerinden de öğrencilere kazandırılması gereken kelimelerin listesinin hazırlanmasında gerekli yardım alınamamıştır.

2. 4. 13 Jestler, Mimikler, Taklit ve Tasvirler

Kelime öğretiminde samimî bir ortamın yaratılması önemlidir. Bilinmeyen kelimeleri jestler, mimikler, tasvirler ve taklitler yoluyla buldurmaya çalışmak etkili bir yoldur. Öğretilcek kelimelerin anlamları sözle ifade edilemiyorsa, bu kelimeler jest ve mimiklerle anlatılmaya çalışılmalıdır.

Şayet öğretilcek kelime bir iş, bir hareket veya oluşu karşılıyorsa, bu eylem bizzat uygulanmalı veya açıklanmalıdır. Meselâ; ‘ oturmak’ fiili öğretilirken sandalyeye oturulmalı, ‘ağlamak’ fiili öğretilirken ağlıyormuş gibi yapılmalı, ‘açmak’ fiili öğretilirken bir kitap kapağı veya sınıfın kapısı açılmalıdır. Soyut bir kelime öğretiliyorsa, tarif ve tasvir yoluyla açıklama yapılmalıdır (Taşdemir, 2003: 7).

2. 4. 14 Tekrar

Öğretilen bir kelimenin unutulmaması ve günlük konuşmalarda kullanılması devamlılığa bağlıdır. Bir kelimenin şuurlu olarak kelime dağarcığına yerleştirilmesi ancak aralıklı ve uygun zamanlarda yapılacak tekrarlarla mümkün olur. Bunun için sonraki derslerde daha önce öğretilen kelimeleri hatırlatma, tekrar etme çalışmaları yapılmakla birlikte tekrar sorularına doğru cevaplar veren öğrencilere pekiştireç verilmelidir. Bu tekrarlar yapılırken kelime öğretiminde uygulanan oyunlara yer verilmesi, tekrarı zevkli hâle getirecektir (Taşdemir ve diğerleri, 2003: 8).

2. 4. 15 Anlam Analizi

Kelimelerin özelliklerine göre gruplandırılmasıyla anlamlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayan bu yöntemde çocuklarda sınıflama ve analiz etme becerileri de gelişir. Sınıflama yapılacak kelimeler öncelikle somut olanlardan seçilmeli, işlenilen konudan çıkarılan bu kelimelerle metinle ilişki de kurulmalıdır. Kelimeler belirlendikten sonra özellikler belirlenmelidir. Her kelime üzerinde tartışarak, beraberce karar verilmelidir. Sınıfların seviyesine ve yaş gruplarına göre soyut ve daha karmaşık kelimelerle çalışmak mümkündür. Anlam analizi çizelgeleri tahtaya çizilebileceği gibi tepegözle de yansıtılabilir.

7. Tablo: 1. Anlam Analizi

	ÖZELLİKLER					
Hayvanlar	Kürklü	Evcil	Ayaksız	Boynuzlu	Otçul	Etçil
Tavşan	+	–	–	–	+	–
İnek	–	+	–	+	+	–
Kurt	–	–	–	–	–	+

Yılan	–	–	+	–	–	+
Eşek	–	+	–	–	+	–
At	–	+	+	–	+	–
Güvercin	–	+ / -	–	–	+	+
Köpek	–	+	–	–	–	+
Ayı	+	–	–	–	–	+
Aslan	–	–	–	–	–	+
Tilki	+	–	–	–	–	+
Koyun	+	+	–	–	+	–
Tavuk	–	+	–	–	+	–
Ördek	–	+	–	–	+	–

Kaynak: Hayati Akyol, Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi

8. Tablo: 2. Anlam Analizi

KELİMELELER	İSİM	FİİL	MECAZ ANLAM	YAN ANLAM	EŞ ANLAM	EŞ SESLİ
Porselen	+			Hamurdan yapılmış çanak		
Porsiyon	+					
Çanak	+			1. çiçekte 2. göz çukuru 3. coğrafyada		
Lezzet	+		Zevk, haz			
Nefis	+			İnsanın ihtiyaçlarının tümü		Pek hoş
Silip Süpürmek		+			Temizlemek Bitirmek	

Tablo 9: Anlam Analizi 3

	Somut	Soyut	İsim	Fiil	Sıfat
Ahşap	+	–	+	–	+
Mescit	+	–	+	–	–
Uygarlık	–	+	+	–	–
Kervansaray	+	–	+	–	–
Tapınak	+	–	+	–	–

2. 4. 1 6 Bulmacalar

Y	V	S	A	B	A	N	Ö	Z	Ç
H	U	N	S	E	F	İ	L	A	A
Ö	L	B	F	Z	T	E	R	G	Y
Ç	J	M	K	D	O	I	A	L	I
A	C	P	A	İ	K	R	D	İ	R
Y	E	M	M	R	U	D	G	H	U
A	J	Ş	Ğ	M	H	A	V	V	A
Z	İ	L	E	E	A	H	M	E	T
I	L	O	S	K	E	Ş	A	N	I
K	Y	U	N	U	S	P	N	İ	K

Yukarıda tanımları yapılan kelimeleri bulmacada bulunuz?

- 1- Yoksul, perişan, zavallı.
- 2- Çifte hayvanlarına koşuda demir uçlu tarım aracı.
- 3- Kuru soğuk.
- 4- Sığır derisinden yapılmış ayağa giyilen şey.
- 5- Yeşillik, düz alan.
- 6- Bıktırmak, usandırmak.

Birleştirilmiş öğretimden kasıt tüm yöntemlerden bir parçanın bulunduğu küçük bir kelime öğretim çalışmasıdır.

a) Öğretilecek kelime tahtaya yazılır, öğrencilere bu kelimenin ne anlama geldiği sorulur,

b) Cevap veren çıkmazsa kelimenin onlara başka hangi kelimeleri çağrıştırdığı sorulur.

c) Verilen cevaplar, öğrencilerin isimleri de yazılarak numaralandırılıp alt alta tahtaya yazılır.

d) Doğru cevaba en çok yaklaşan öğrenciye verilecek ödülden bahsedilir. Öğrenciler beyin fırtınası yoluyla cevabı bulmaya çalışırlar.

e) Öğretmen, doğru cevap verilmiş olsa dahi cevabın ne olduğunu söylemeden çalışmaya devam eder.

f) Kelimenin ses özelliklerinden yola çıkarak Türkçe olup olmadığı konusunda karara varılır. Büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu ve ünsüz benzeşmesi gibi özellikler incelenir.

g) Gözlem ve yaşantılarına, zihinsel imajlara, gerekiyorsa da en son görsel sunulara başvurur.

Çalışma en fazla 10 dakika sürer. Bu çalışmanın yapılacağı kelimeler öğretmen tarafından sınıf seviyesine göre belirlenir. Haftada bir kere diğer çalışmalardan bağımsız olarak gerçekleştirilir.

III. BÖLÜM

3. KELİME VE KELİMENİN ÖĞRETİMİ

Kelime; anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük anlamındadır (TDK, 1998: 1264). Kelime, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, tavırların etiketidir (Akyol, 2000: 152). Kelimeler, dilde tek başlarına, müstakil olarak kullanılan dil birlikleridir (Ergin, 2000: 97). Sözcük, anlam taşıyan ve cümlelerin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğudur. Diğer bir deyişle, sözcükler; anlam ve dilbilgisi görevi olan, en küçük dil birlikleridir (Kantemir, 1991: 194). Kelimeler, kavramların, ses birleşimleriyle söze çevrilmiş kesin temsilcileridir (Bingöl, 1994: 14).

Düşünce zenginliği kelime ve kavram zenginliği ile mümkün olur. İletişim sürecinde, düşünce oluşu ve paylaşımında kelimeler oldukça önemlidir. Kısacası dilde müstakil olarak bulunan bu birlikler dilin en güçlü unsurlarıdır. Kelimeler anlatımın temelidirler. Bir dile hâkim olmak o dildeki temel kelime kadrosuna hâkim olmakla başlar. İnsanın fikirlerini, duygularını anlatabilmesi için yeteri kadar kelime bilmesi ve bu kelimeleri cümle içinde doğru şekilde kullanması gerekir. Bu yüzden, kelime öğretimi açısından temel söz varlığı üzerinde yapılan çalışmalar oldukça büyük önem arz etmektedir. Önemli olan fazla kelime bilmekten çok bu kelimeleri yerli yerinde kullanabilmektir.

Kelimeler, dilbilgisinde matematikte problem çözmede olduğu gibi önemli bir yer teşkil eden formüller gibidir. Formülsüz, matematiksel işlemlerin çözülmesi mümkün olmadığı gibi, yeteri kadar kelime bilgisine sahip olmayan bireylerin de bir dili etkili bir biçimde kullanması, konuşması pek mümkün değildir (Taşdemir, 2003: 6). Sözcük teriminin ikili özelliğinden kaynaklanan ve iki düzey arasında yer alan bir işlevsel konumu vardır. Bir yandan alt düzeyde yer alan ses birimsel birimlere

ayırır, öte yandan da anlamlı birim olarak diğer anlamlı birimlerle bir üst düzey biriminde yer alır (Benveniste, 1995: 156).

Marie Tréville ve Claude et Duquette'nin *Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue* adlı eserinde bir kelimenin anlamını bilmek konusunda şunları söylemiştir: “Bir sözcüğün anlamını bilmek onun sadece tanımını verebilmek ya da onu edimsel (paradigmatik) ilişkileri (eşanlamlılık, karşıt anlamlılık vs.) sistemine konumlandırmak değildir. Aynı zamanda anlamsal, sözdizimsel, söylemsel (discursive), bütünleyici (combinatoire) açıdan bağlamsal (distributionnel) özelliklerini bilmek ve önemli ölçüde daima kendilerini tamamlayan, harekete geçiren veya söz düzeyinde onları belirleyen diğer sözcüklerin farkında olmaktır.” (Budak, 2000: 22).

Esasen kelimeler, kavramlar vasıtasıyla sembolleşirler. Aristoteles de kavramların araştırılmasını bütünüyle dil araştırmalarına bağlamıştır. Leibniz de kelimelerin, kavramların sembolleşmiş hali olduğuna işaret ederek düşünürken nesnelerin yerine kelimeleri koyduğumuzu belirtmiştir. Humboldt da kelimelerin birer araç olmasının dışında düşünceleri tamamlayan şeyler olduğuna dikkat çekerken Wittgenstein kelimelerin anlamlarının dil içinde kullanılmalarıyla belireceğini söylemiştir (Bingöl, 1994: 14).

Çağdaş Alman düşünürü Heidegger: “Sözcükler, varlıkların evleridir.” der. David Russel ise sözcük bilgisini üç boyutla tanımlar: 1. Derinlik (sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca anlamak), 2. Genişlik (çeşitli konularda sözcükler bilmek), 3. Ağırlık (bir konuda birçok sözcük bilmek) (Göğüş, 1978: 360).

10. Tablo: Kelime Türleri

	Kavram kelimeleri	İkel kelimeler	Âlet- kelimeler
Çekimli	İsimler Filler Zamirler		

Çekimsiz	Sıfatlar Zarflar	Ünlemler Yansımalar	Son takılar Bağlaçlar Edatçıklar
----------	---------------------	------------------------	---

(Sinanoğlu, 1959: 201)

Hayati Akyol da Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi adlı eserinde ise kelime bilgisinin 3 boyutuna işaret etmektedir: 1. Genelleme (değişik kelimeleri içeren genel kelimeyi bulup kategori yapabilmelidir.), 2. Derinlik (bir kelimenin değişik anlamlarını bilmek), 3. Esneklik (kelimenin bilinen anlamlarından en uygun olanı kullanmak) (Akyol, 2005:163).

“ Carlyle, ‘cemiyet elbise üzerine kuruluştur. Tanrının da bir elbisesi vardır: tabiat’ demiştir. Kelimeler de birer elbisedir, içlerinde fikir ve kavramları taşırlar. Fikir daima bir elbise ile ortaya çıkar, hiç olmazsa bir maske takar. Karşılıklı konuşma, işte, asıl gerçeğe değil, onun maskeleriyle oynanan bir oyundur.” (Dilâçar, 1962: 31).

Görüldüğü gibi kelime salt sözlükteki tanımının dışında çok boyutlu bir görünüm arz etmektedir. Kelimelerin kullanıldıkları anlamlarına göre söz sanatları meydana gelir. Kelimelerin düz, yan, mecaz anlamlarında kullanılmaları kinaye, mübalağa, tezat, telmih, tenasüp, cinas, benzetme, tekrar ve hüsn-i ta‘lil gibi söz sanatlarını doğurmuştur. Ancak dilin inceliklerini bilen, o dile hâkim kişiler bu sanatları kullanırlar.

Kelime öğretiminde önemli noktalardan biri de bir ders saatinde öğretilecek kelime sayısının belirlenmesidir. 40-50 dakika arasında olan bir ders saatinde 5-10 kelime öğretilmesi uygun görülmektedir. Grubun niteliği ve ilgi alanlarına göre bu sayı 20-30 kelimeye çıkartılabilir (Demirel, 1990: 125). Kültürümüzü gelecek nesillere aktarmak, Türkçeyi en iyi şekilde öğretmek istiyorsak her yaş grubuna ne kadar kelimeyi, hangi kelimeleri vermemiz gerektiğini önceden tespit etmeliyiz (Kırkkılıç ve Ulaş, 2003: 100).

Kelime hazinesini genişletme çalışmalarında kelimeleri uygun yerlerinde kullanabilme alışkanlığının yerleşmesi için kelimeleri cümle içinde kullanma çalışması yaptırılmalıdır. Bizde çokça yaptırılan bu alıştırmalar üzerinde daha fazla

durulmalı farklı alıştırma tipleriyle cümle içinde kelimeleri kullanma alışkanlığının kazandırılması amaçlanmalıdır (Çatıkkaş, 2001: 8). Öğrenciden bir cümlede kullanması beklenen kelime sayısı birinci sınıfta 6, ikinci sınıfta 8, üçüncü sınıfta 10, dördüncü sınıfta 12 kelimeyi geçmemelidir (Kılıç ve Seven, 2002: 103).

Kelime hazinesinin geliştirilmesinde ders kitaplarının da önemli bir yeri vardır. Ders kitaplarında kelimelerin kullanımına dair dikkat edilmesi gereken birçok önemli nokta vardır. Bunlardan bazılarını burada değineceğiz; konu alanına ait kavramlar doğru kullanılmalıdır, anlatımı güçlü kılmak için farklı kelime türleri kullanılmalıdır. Kitaplara konulan kelimeler öğrencilerin gelişim özelliklerine göre seçilmelidir. Kelimelerin uzunlukları, okuma becerilerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin kelime hazineleri dikkate alınmalıdır. Bir kavrama karşılık kitabın her yerinde aynı kelimeler kullanılmalıdır ve zorunlu olmadıkça ders kitaplarında yabancı kelimelere yer verilmemelidir (Kılıç ve Seven, 2002: 101-102).

Dünya üzerinde gerçekleştirilen tüm işlerde olduğu gibi en kolay ve en çabuk olana rağbet etme dilde de görülür. Bir kavramı karşılayan kelime ne kadar kısa, kolay öğrenilir ve pratik ise dilde tutulma olasılığı da o kadar yüksektir.

“Herhangi bir dildeki sözcüklerin kullanımında gözlenen geçiş sıklığı dağılımındaki dengeyi dilbilimde belirten Zipf yasası bu kuralı dile getirir. Bu yasaya göre herhangi bir dildeki yeterince uzun bir metinde geçen değişik sözcüklerin her birinin geçiş sıklığı ile geçiş sıklığına göre sıra sayısı'nın çarpımı değişmez bir sayıdır ve bu sayı metinde geçen toplam sözcük sayısının yaklaşık onda birine eşittir. Örneğin bir Türkçe metinde en sık geçen sözcükler şunlardır: 1. ve, 2. bir, 3. bu, 4. ile, 5. için vb. gibi. Böylece 60.000 sözcük uzunluğundaki bir metin içinde bu sözcüklerin geçiş sayıları sırasıyla 1. ve sözcüğü yaklaşık 6000 kez ($1 \times 6000 = 6000$); 2. bir sözcüğü yaklaşık 3000 kez ($2 \times 3000 = 6000$); 3. bu sözcüğü yaklaşık 2000 kez ($3 \times 2000 = 6000$); 4. ile sözcüğü yaklaşık 1500 kez ($4 \times 1500 = 6000$) bulunur. G. K. Zipf, bu dengenin, en az çaba kuralının iletişimdeki bir belirtisi olduğunu göstermiştir.” (Köksal, 2000: 76)

3.1 KELİME TANIMA- KELİME AYIRT ETME

“Kelime tanıma, verilen kelime veya kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmektir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi hem doğru bir şekilde seslendirme hem de anlamını bilmektir. Kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsar. Kelime tanımayı anlamı taşıyan araç, anlamı ise aracın taşıdığı mesaj olarak düşünebiliriz. Kelimeyi anlamlandırmada öncelikle doğru olarak seslendirmek gerekir.” (Akyol, 2005: 152).

Çocukların yaşları ilerledikçe kelime tanıma ve anlama çalışmalarına ağırlık vermek gereklidir. Önce kelime tanıma çalışmalarına daha sonra ise kelime ayırt etme çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Kelime tanıma ve anlamlandırmaya yönelik ise iki teori mevcuttur: Bütüncül yaklaşım ve alfabetik yaklaşım. Bütüncül yaklaşım okuma denetimli ve sık sık tekrar edilen kelimelerden oluşan metinlerle yapılmaktadır. Bilinen kelimelerin cümle içinde etkili şekilde kullanılmasıyla oluşturulan hikâyelerin okutulmasının bu yaklaşımda önemi büyüktür. Alfabetik yaklaşıma göre ise kelime tanıma ile kelime anlamlandırma arasında bir mesafe vardır ve bu mesafenin ortadan kaldırılması için önce harflerin ve seslerin kavratılması gerekliliği vardır. Formal eğitimin ilk yıllarında kelime tanıma çalışmalarının üzerinde durulması hem sesli okuma hem sessiz okuma hem de kelime testlerindeki başarıyı arttırmaktadır.

Paul Mc Kee, İlkokulda Okuma Öğretimi adlı eserinde yazılı bir kelimenin insana yabancı gelen en önemli yönlerini şu şekilde sıralamıştır:

“1. Karşılaşılan kelimelerin yalnızca şekli yabancı gelebilir. Kelimenin telâffuz ve manasını bilen ancak yazılı şeklini hiç görmeyenler, özellikle okuma yazmayı yeni öğrenen öğrenciler kelimeyi tanımakta zorluk çekerler.

2. Kelimenin yalnızca manası yabancı gelebilir. Kelimenin şekli telâffuzu konusunda ipucu vermekte ancak manası hakkında vermemektedir. Anamlı okuma için manayı öğrenmek ve bununla şekli ve telâffuzu birleştirmek lâzımdır.

3. Kelimenin yalnızca telâffuzu yabancı gelebilir. Kelimenin şeklinin telâffuzda yardımcı olmadığı durumlarda telâffuzda hatalar yapılabilir.

4. Kelimenin şekli de manası da yabancı gelebilir. Şeklin ve manânın bilinmemesi telâffuz konusunda da sıkıntılar yaratacaktır.

5. Kelimenin şekli, telâffuzu ve manası da yabancı gelebilir. Böyle bir kelimeyi okumak için şekle aşına olmak, telâffuz ve manâyı öğrenmek lâzım geldiği gibi, öğrenilen mana ve telâffuz şekli ile birleştirmek gereklidir” (Mc Kee, 1956: 9-11).

Thorndike’ın 15 ülkede 100.000 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada kelime bilgisi ile anlama arasında yüksek bir korelasyon ortaya çıkmaktadır. Kelime bilgisinden yüksek puan alan anlamadan da yüksek puan almakta, anlamadan yüksek puan alan kelime bilgisinden de yüksek puan almaktadır. Ancak anlama tek tek kelimeleri bilmekten değil cümle bilgisi, anlam bilgisi, şekil bilgisi ve şema bilgilerini de bilmekten geçer.

“Kelime öğrenciye ne kadar zengin bir yöntem ve organize ile kazandırılırsa zihinsel sözlüğe kelimeyi yerleştirme ve geri getirme de o kadar kolay olacaktır. Kelimelerin uzun dönem hafızaya yerleştirilmeleri, onların anlamı, cümle içinde kullanımı, seslendirilmesi ve şekil yapısıyla ilgilidir.” (Akyol, 2005: 157).

Kelime öğretimi çalışmalarının önemini Amerikan liselerinden birinde yapılan araştırma da kanıtlamıştır. Araştırma yaşları ve muhitleri aynı olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Sınıflardan biri normal öğretimine devam ederken diğer sınıfa ilâve olarak kelime öğretimi kursu verilmiştir. Kurs verilen sınıf sadece İngilizce dersinde değil matematik ve fen dersleri dâhil bütün derslerde diğer sınıftan yüksek notlar almaya başlamıştır (Özdoğru, 1958: 19).

3.2 YAPI BAKIMINDAN KELİMELELER

Kelimeler yapıları bakımından ses özelliklerine ve biçim özelliklerine incelenirler. Ses yapısı kelimenin taşıdığı seslerin birbirleriyle münasebeti, söylenişi,

dış yapısı yönünden gösterdiği özelliştir. Biçim yapısı kelimenin dilbilgisi ve anlam açısından görevli olan birimleri, iç yapısı yönünden gösterdiği özelliğidir.

Kelimeler yapıları yönünden iki çeşittirler: 1) Basit kelimeler, 2) Türemiş kelimeler, 2) Birleşik kelimeler.

3. 2. 1 Basit Kelimeler

Yapım eki almamış, birleşme yoluyla kurulmamış kelimelere yalın kelime denir. Kuş, sen, iki vb.

Yalın kelimeler daha küçük dil öğelerine bölünemezler. Dil bilime göre her dilin kendi çekirdeğini oluşturan bir takım ana kökler vardır. Bu kökler o dilin ilk dönemlerinde ortaya çıkmışlardır. Bu sebeple kelime dağarcığının temeli olan köklerin gerçek sınırını belirlemek mümkün olmaz. Köklerin bir kısmı nesne gösteren kelimelerdir. Bunlara isim kökleri denir. İsim kökleri dünyayı oluşturan somut veya soyut nesneleri karşılayan köklerdir. Diğer bir kısım kökler ise nesnelerin hareketlerini anlatmaya yarayan anlam unsurlarıdır. Bunlara ise fiil kökleri denir.

Bu kelimelerin öğretimi diğer kelimelerle karşılaştırıldığında oldukça kolay olmaktadır. Ek taşımayan bu kelimelerin öğretiminde tüm yöntemler kullanılabilir. Yalın olan kelime somut ise daha çok görsel sunudan, resimlerden yararlanmak; kelime soyut ise zihinsel imaj, çağrışım, jest, mimikler, taklit ve tasvir yöntemleri daha etkili olacaktır.

Dilimizde türetmeyle ve birleştirmeyeyle yapılan bütün kelime ve kavramlar basit kelimeler üzerinden yapılmıştır. (Korkmaz, 2003: 31)

3. 2. 2 Türemiş Kelimeler

Bir kökten, o kökün anlamına bağlı olarak, yapım ekiyle üretilen yeni bir anlam taşıyan kelimeye türemiş kelime denir. Burada önemli olan yapım ekleridir. Yapım eki, bir köke eklenerek o kökün anlamına bağlı yeni sözcük türetmeye yarayan eklerdir. Dört tür yapım eki ve dolayısıyla dört tür gövde vardır:

a) İsimden türetilmiş isim (gözcü, taşlık vb.)

- b) Fiilden türetilmiş isim (bilgin, yazıcı vb.)
- c) İsimden türetilmiş fiil (gözle-, taşla- vb.)
- d) Fiilden türetilmiş fiil (bildir-, yazıl- vb.)

Türkçedeki kelime hazinesinin büyük çoğunluğunu oluşturan türemiş kelimeler, öğretim açısından da kolaylık sağlar. Dilde her kavram için ayrı bir kök oluşturulsaydı, bir dili öğrenmek, kelimeleri hafızada tutmak çok daha zor olurdu. Kavramları karşılamak üzere köklerin üzerine eklenen ekler yeni yeni kelimeler üretir ve dilde çeşitlilik sağlar.

3. 2. 3 Birleşik Kelimeler

Türkçenin yeni söz yapım yollarından biri birleştirmedir. (Korkmaz, 2003: 137) Yeni kavramlar karşılanmak üzere kök ya da gövdeler birleştirilerek kurulan kelimelere birleşik kelime denir. İki ya da daha çok kelimenin aralarına yapım veya çekim eki girmeyecek kadar kalıplaşmaları ile oluşur. Çoğu isim soyundan olan birleşik kelimeler tek bir kelime görevi görürler. Bir dilde kelime ne kadar bol olursa olsun, yabancı dillerden sızan kelimelerle dahi toplumun ifade ihtiyacı tam olarak sağlanmaz. Bu nedenle de dilde birçok kavram çoğu iki kelimenin birlikte kullanılarak kalıplaşmış şekli ile anlatılır (Sinanoğlu, 1958: 7). Birleşik kelimeler üç şekilde meydana gelirler:

1- Anlam kayması yolu ile kurulan birleşik kelimeler: Bazen birleşik kelimeyi meydana getiren kelimelerden ikisinde de ya da herhangi birinde anlam kayması gerçekleşir. Hanımeli, demirbaş vb.

2- Ses kayması yolu ile kurulan birleşik kelimeler: Türkçede çok az rastlanan bu kelimelerde birinci kelimenin son sesi düşer ya da ikinci kelimenin ilk sesi ile kaynaşır. Cumartesi, kahvaltı, birbirine vb.

3-Söz bölükleri kayması yolu ile kurulan birleşik kelimeler: Emir kipinden kaymış birleşik kelimeler olduğu gibi -örtbas, sıkboğaz vb.- ortaçlarla kurulmuş olan -giderayak, bilirkşi-birleşik kelimeler, “di” li geçmiş zaman ile kurulan -kaptıkaçtı, dedikodu- birleşik kelimeler de vardır.

Birleşik kelimeler, almam ve işlev yönünden dört gruba ayrılabilir:

- a) Birleşik adlar: Beşiktaş, hanımeli, gecekodu, kaptıkaçtı vb.

- b) Birleşik eylemler: Gelebil-, yazıver-, yardım et-, gelmiş ol- vb.
- c) Birleşik ön adlar: Açık göz, canciğer vb.
- d) Birleşik belirteçler: Birdenbire (çıkıver-), gelişigüzel (söyle-), rasgele (ateş et-) vb. (Şimşek, 1981: 116-130).

3.3 ANLAM BAKIMINDAN KELİMELELER

Kelimeleri, anlamları yönünden soyut, somut, genel, özel, çokanlamlı, eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli, yan anlamlı ve yakın anlamlı kelimeler olarak gruplandırabiliriz.

“İyi bir anlama ve yorumlama için kelimenin değişik ilişkiler zinciri içinde kazandığı anlamları kavramak gerekir. Dili iyi bilmek ve kullanmak, kelimelere anlam yükleme şekillerini kavramaya bağlıdır. Dilin gelişmişliği, kelimelerin anlam kazandığı seviyelerin zengin ve düzenli oluşuyla ölçülür.” (Akçataş, 2002: 813).

3. 3. 1 Temel Anlam

Bir kelimeyi belirtmesi için verilen ilk anlamdır. Varlığa ve nesneye verilen ilk anlam olduğu için “konuluş anlamı” da denilir. Kelimenin ilk anlamı olduğu için bu kelimedenden oluşan yan anlamlı kelimeler için de anlam çekirdeğini oluşturur. “Burun” örneğini ele alacak olursak temel anlamı “koklama organı”dır.

3. 3. 2 Yan Anlam

Kelimeler zamanla temel anlamlarının dışında farklı anlamlar da kazanırlar. Bu bir dilin zenginlik ölçüsü de sayılabilir. Temel kavrama bağlı olarak ortaya çıkan bu kavramsal değerler, kelimelerin yan anlamlarını oluşturur. Kelimeler kullanışın kazandırdığı bu yan anlamlara “kullanış anlamı” da denilmektedir. Yine “burun” örneğini ele alacak olursak “ bir nesnenin sivri ön ucu”, “karanın denize doğru uzanmış bölümü” anlamlarını da taşıdığı söyleyebiliriz. Temel anlam çerçevesinde farklı bir anlam boyutuna geçildiği görülür.

3. 3. 3 Çok Anlamlılık

Bir dilin tarih sahnesindeki yaşı, onu kullananların sayısı, kullanım tarzı o dil için o oldukça fazla anlam ifade eder. Zira o dili kullanan kişiler, kelimeleri özgürce kullanarak onlara yeni anlam değerleri katabilirler. Çağrışım alanları yaratması ve dilin ifade gücünü arttırması bakımından çok anlamlı kelimeler önemlidir. Deyim aktarımı, ad aktarımı ve anlam genişlemesi gibi olaylar çok anlamlı kelimelerin oluşmasına yol açarlar.

Çok anlamlılık dilin somut olgularından biridir. Çok anlamlılık için nesne, kavram ve olguların karmaşık nitelikler taşımasından kaynaklanmışlardır da diyebiliriz. Düşünce ve duygularını göstergelere aktaran insanlar kimi zaman yeni göstergeler bulamadıkları zaman aynı kelimelere farklı anlamlar yükleyerek o kelimeleri işlemişlerdir. Aynı durum dilimize giren yabancı kelimeler için de geçerlidir. Yabancı kelimeler dilimize ilk ve temel anlamlarıyla değil de çevresel ve aktarmalı anlamlarıyla girmişlerdir. Bu kelimelere karşılık aranırken temel ve çevresel anlamların her birine ayrı bir karşılık vermek gerekmektedir. Örnek verecek olursak; tabiat kelimesinin ilk anlamı için doğa denilmişse, diğer anlamları içinse yaradılış ve beğeni denilmiştir. Yani her anlamı tek kelime ile karşılamak anlatım bulanıklığının ortadan kalkmasının ve dilin zenginleşmesinin işaretidir (Özdemir, 1971: 164-165).

3. 3. 4 Eş Seslilik

Yazılışları yani sesleri ortak kimi kelimeler sayıları fazlaca olmamakla birlikte dilimizde mevcutturlar. Bu kelimelere “eşadlı” kelimeler de denmektedir.

Bütün su kovalarını **dolu** olarak bırakınız.

Öyle bir **dolu** yağdı ki her biri ceviz büyüklüğündeydi.

Örneklerinde de görüldüğü gibi aynı kelimeyle ancak farklı bir kavram vardır. Aralarında almanca ilgi bulunmadığı için bu kelimeleri sözlükler ayrı ayrı yazıp açıklarlar.

Bitmek (I) (nsz) 1.Tükenmek: Et bitti. Süt bitmiş...

Bitmek (II) (nsz) (Bitkiler ve tüy, saç gibi şeyler için) Çıkıp yetişmek: ot bitmek, tüy bitmek

Eş sesli kelimelerde, kelimelerin seslendirilişi anlamı belirleyici unsurdur. Anlamı ayıran nokta çeşitli soluk baskılarında, tonlarda aranır. Bu kelimelerde hece vurgusunun önemi de ortaya çıkar (Özben, 1989: 42).

Eş Sesli Kelime Çalışmaları

1. I. grupta verilen kelimeleri II. grupta verilenlerle eşleştiriniz.

1. Satır	Surat
	Solmak
2. Sol	Acıkmış
	Yazı sırası
3. Aç	Açmak fiili
	100
4. Daire	Apartman katı
	Et kesmeye yarayan alet
5. Yüz	Sağ karşıtı yön
	Geometrik şekil

2. Bulmacayı tamamlayınız.

Bir içecek	→	.....	←	Küçük ırmak
Zahmet, sıkıntı	→	.....	←	İplik yumağı
Tat alma organı	→	.....	←	Lisan
Siyah	→	.....	←	Toprak parçası
Büyük, ateşli silah	→	.....	←	Spor aracı
Yemekte kullanılır	→	.....	←	Ayrılma yeri

(Bilkan, 2001: 68)

3. 3. 5 Zıt Anlamlılık

Birbirine karşıt kavramlar bildiren kelimelere zıt anlamlı kelimeler denmektedir. Ak/kara, büyük/küçük, çiğ/pişmiş, açık/kapalı, açıklık/kapalılık, gündüz/gece, alçak/yüksek, alt/üst, dar/geniş, iyi/kötü, git-/gel- vb. Her kavramın zıt anlamlısı yoktur.

Kelimelerin anlamını belirlemede, söylemek istediğimizi karşılayıp karşılamadığını değerlendirmede karşıtını düşünme ipuçları verir. Dilimizde iki tür karşıtlık anlamı vardır. Bunlardan bir bölümü ikili karşıtlık oluşturur: Büyük/küçük; ölü/diri; ince/kalın gibi. Kimi durumlarda da üçlü bir karşıtlık oluşturur: Sıcak/serin/soğuk; yaş/nemli/kuru.

Zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde çeşitli alıştırmalardan yararlanılabilir:

Aşağıdaki sözcük dizisini inceleyiniz. Bunların tembellik kavramına karşıt bir nitelik taşıdığını belirtiniz.

Hamarat kıpırdak içi tez işsever cıva gibi

Eli tez canlı ateş gibi girişken çalışkan (Sezer ve diğerleri, 1991: 220).

Öğrenciler çoğu zaman kelimenin olumsuzluk eki almış halini de zıt anlamlısı fikrine kapılmaktadırlar. Zıt anlamlı kelimelerin olumsuz ekiyle alâkalı olmadığı ilk aşamada öğrencilere anlatılmalıdır. “Sıcak” kelimesinin zıt anlamlısı “sıcak olmayan” olmadığı gibi. Bu gibi örnekler çoğaltılmalı, öğretimde bol örneğe yer verilmelidir.

Zıt Anlamlı Kelime Çalışmaları

1. Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlılarını yazınız.

Aç	.....	Alicı	.....	Geniş	.....
Bayat	.....	Boş	.....	Kalın	.....
Çift	.....	Çok	.....	Katı	.....

Diş	Dikey	Kibar.....
Doğum	Doğu	Kötü.....
Enlem	Eski	Pahalı.....
Pis	Seyrek.....	Somut.....
Var	Yarın	Yerli.....

(Bilkan, 2001: 69)

2. I. grupta verilen kelimeleri ikinci grupta verilen kelimelerle eşleştiriniz ve bu eşleştirmede hangi ölçütü kullandığınızı belirtiniz.

1. Pahalı	Çok
2. Uzak	Geniş
3. Acemi	Ucuz
4. Kalın	Usta
5. Kolay	Kötü
6. Uzun	Yakın
7. İyi	İnce
8. Dar	Zor
9. Aç	Tok
10. Az	Kısa
	İhtiyar

(Bilkan, 2001: 21)

1990-2004 yılları arasında liselere giriş sınavlarında kelime anlamıyla ilgili çıkan sorular arasında bazı zıt anlamlı kelime soruları örnek olarak aşağıda verilmiştir:

1. (1996/FL-AÖL)

“Sıkı, geniş, kısa, kalın, bol” kelimelerinden ikisinin birden karşıt anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|-----------|-------------------|
| a) Gevşek | b) İnce |
| c) Uzun | d) Dar (cevap: d) |

2. (1997/ FL-AÖL)

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zıt anlamlı kelimeler yoktur?

- a) İyimser insanlar kötümserlere göre daha mutludurlar.
- b) Merdivenleri inip çıkmaktan yorgun düşmüştü.
- c) Hiçbir zaman insanları güzel çirkin diye ayırmazdı.
- d) Anadolu'nun bitmez tükenmez su kaynakları vardır. (cevap: d)

3. (1999/ ÖO)

“ Bayramda beyaz bir elbise giymişti.”

Cümlesinde geçen “beyaz” sözcüğünün zıt anlamlısı aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- a) Kaptan, karaya yaklaştıklarını söyledi.
- b) Ege’de kara sularımız genişletilmiştir.
- c) Dost kara günde belli olur.
- d) Çocuğun yanakları al, gözleri kara idi. (cevap:d)

4. (2003/ÖO)

“Doğru” sözcüğü aşağıdakilerin hangisindeki iki sözcükle karşıt (zıt) anlamlıdır?

- a) Yalancı-ikiyüzlü
- b) Eğri-çarpık
- c) Eksik- yanlış
- d) Anlamsız-saçma (cevap:b)

5. (2004/ ÖO)

“Dar bir vadiyi geçtikten sonra ovaya ulaştık.”

Cümlesindeki “dar” sözcüğünün karşıt anlamlısı aşağıdakilerin hangisinde kullanılmıştır?

- a) Olayı hakkında geniş çaplı araştırma yapıldı.
- b) Bölge, geniş iş alanlarına sahiptir.
- c) Geniş caddeleriyle modern bir şehirdi.
- d) Oldukça kaba saba ve geniş bir adamdı. (cevap:c)

3. 3. 6 Yakın Anlamlılık

Daha önce de kelimelerin kavramların etiketleri olduklarını ve aslında bir kavramı karşıladıklarını belirtmiştik. Tamamıyla aynı kavram için birden çok kelime bulunamaz. “Bulunursa bunların biri yerli ötekilerse yabancıdır. Sözelimi, kara ve siyah renk bildirme yönünden birbiriyle kesişir. Ancak “kötü, uğursuz, sıkıntılı” anlamını kara sözcüğünün içermesine karşılık, siyahta böyle bir anlam boyutu yoktur.” (Sezer ve diğerleri, 1991: 218).

Kimi zaman bir kelimenin aynısı başka bir dilden dilimize girmiş de olabilir: Durum-vaziyet, doktor-hekim gibi.

3. 3. 7 Eş Anlamlılık

Anlamları aynı ama yazılışları farklı olan kelimelere eşanlamlı kelimeler denir. Göndermek/yollamak, darılmak/gücenmek, ulu/yüce vb. Dilin işlenmişliğini gösteren eş anlamlı kelimeler Göktürk Yazıtları’nda bile karşımıza çıkmaktadır. Hemen hemen her dilde var olan eş anlamlı kelimelerin çoğunda tam anlamıyla bir anlam eşitliğinden söz edilemeyeceğinden de bahsedilmiştir. Dilbilimciler eş anlamlı görülen kelimelerin, kullanışlarına göre anlam bakımından birbirlerinden uzaklaştıklarını söylemişlerdir. “Yüz, surat, çehre, sima” sözcükleri de eşanlamlı gibi görünür. ‘Yüzü yabancı değil’ sözünde ‘yüzü’ sözcüğünün yerine ‘suratı, çehresi, siması’ kullanılabilir ama bu sözcüklere ‘-siz’ yoksunluk eki getirilince başka başka anlamlar ortaya çıkar.” (Hatiboğlu, 1970: 9-10).

Tanzimattan sonra dilimizin batı dilleri etkisi altına girmesiyle eşanlamlılık durumu belirginleşmiştir. Aralarında anlam inceliğinin bulunmadığı ve bir kavramı tam anlamıyla karşılayan kelimelere eşanlamlı kelime diyoruz: eleştiri (tenkit), yarar (fayda), güncel (aktüel), yazın (edebiyat), bildiri (tebliğ), güldürü (komedi) vb.

Dört bine yakın eş anlamlı ve yakın anlamlı kelimeyi bir araya toplayan M. Ali Ağakay, *Türkçede Yakın Anlamlı Kelimeler Sözlüğü* adlı eserinde birçok eşanlamlı kelimenin anlam farklılıklarının çok ince ayrıntılarda gizli olduğunu söylemiştir. Doğan Aksan da dilbilimcilerin hiçbir kelimenin tam anlamıyla bir

diğerini karşılayamayacağı düşüncesinde birleştiklerini belirtmiştir (Zülfikar, 1990: 4).

1. I. grupta verilen kelimeleri ikinci grupta verilen kelimelerle eşleştiriniz ve bu eşleştirmede hangi ölçütü kullandığınızı belirtiniz.

1. İsim	Yetenek
2. Eser	Sonbahar
3. Fikir	Anlam
4. Kelime	Düşünce
5. Mana	Yapıt
6. Mazi	İhtiyar
7. Güz	Yıl
8. İnkılâp	Devrim
9. Sene	Ad
10. Kabilîyet	
11. Yaşlı	
12. Zayıf	

(Bilkan, 2001: 21)

3. 3. 8 Genel Anlam-Özel Anlam:

Kelimelerin anlam kapsamı kullanılışı açısından önem taşır. Dar anlamlı kelimeler özel kavram bildiren kelimelerdir. “çam, papatya, Bolu, Bursa’da Zaman ” gibi kelimeler bildirdikleri kavramın dar bir anlam çerçevesinin dar olması nedeniyle özel anlamlı kelimelerdir. Bu özel kavramların ait oldukları daha geniş bir anlam çerçevesi vardır. “ağaç, çiçek, il, şiir” gibi kelimeler içlerinde birçok alt kavramın bulunduğu daha geniş kavramlardır.

Genel ve özel kavramlı kelimelerin öğretiminde çok çeşitli alıştırmalar kullanılabilir:

Sanat→edebiyat→Türk edebiyatı→ roman→Huzur

- “1- Varlık adları: serçe, lokomotif, petek vb. gibi
- 2- Bir varlığın parçalarına verilen adlar: (bitkide) kök, gövde, dal, sap, yaprak vb.
- 3-Varlıkların özelliklerini bildiren kelimeler: açık, bulutlu, şimşekli, yağışlı, fırtınalı, (hava)
- 4- Varlıkların yaptıkları işleri, onlarla ilgili oluşları, hareketleri bildiren kelimeler: (ayakkabının burnu) sıyrılmak, (ökçe) aşınmak, (arı) vızıldamak, (inek) böğürmek, (köpek) havlamak
- 5- Çağrışım yolu ile hatırlanan kelimeler:
- a. Eş anlamlılar: huysuz, geçimsiz, sinirli vb.
- b.Zıt anlamlılar: yorgun, dinlenmiş, güler yüzlü, asık suratlı
- c.Eşsesliler: Yüz (sayı), yüz (çehre-surat), yüz- (suda), yüz- (deriyi) vb.” (Öz, 2003: 195).

3. 3. 9 Somut Anlam:

Her dilde öncelikle somut nesneler adlandırılmıştır. Bu yüzden somut kavramlar soyut kavramlardan önce gelirler. Eğer mümkünse kelimenin temsil ettiği kavram sınıfa getirilmelidir. Resmi veya modeli varsa öğrencilere gösterilmelidir.

Sandalye, kitap, bardak, kalem, ağaç, çiçek, kuş, halı gibi kavramları karşılayan kelimeler somut kelimelerdir ve beş duyu organımızla algılayabildiğimiz varlıklardır. Bir nesneyi öğrenmek için o nesnenin diğer özelliklerini de kavramak gerekir. Kalem öğrenmesi söz konusuysa tükenmez, kurşun, keçeli, dolma kalem gibi kalemlerden de haberdar olması gerekir (Alperen, 2001: 49).

Somit kelimelerin öğretiminde zorluk çekilmez. Çünkü öğrenci ihtiyacı gereği hayatının bir bölümünde mutlaka somut kelimelerle karşılaşır ve öğrenir.

1990-2004 yılları arasında liselere giriş sınavların çıkan kelime anlamıyla ilgi sorulardan somut anlamla ilgili sorulardan biri ise şöyledir:

1. (1999-LGS)

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “renkli” sözcüğü somut bir kavramı nitelemektedir?

- a) Renkli kişiliğe sahip insanlarla karşılaştık.
- b) Kardeşim çok renkli düşüncelere sahiptir.
- c) Bahçe renkli ampullerle aydınlatılmıştı.
- d) Bu insanların hepsinin yaşantıları çok renkli. (cevap: c)

3. 10 Soyut Anlam:

Zihnimizde yer alan kavramları gösteren kelimelerdir. Somut kelimeler söylendiğinde kişinin zihninde somut birer nesne belirlemektedir ancak soyut kelimeler söylendiğinde bu durum gerçekleşmez. Saygı, fazilet, sevgi, ahlâk, hak, zaman, erdem, sayı, iyimserlik, uzay, inat, güzellik, dürüstlük ve doğruluk gibi kavramların etiketi olan kelimeler soyut kelimelerdir. Soyut kelimeler, yaşantı, deney, gözlem, uyarı ve telkinle kazanılır (Alperen, 2001: 49).

Soyut kelimeleri, gözlem ve yaşantılardan yararlanma, bağlam, dramatizasyon gibi yöntemlerle etkili bir şekilde kazandırmak mümkündür. Bu kelimelerin öğretiminde daha dolaylı yollardan öğretim söz konusudur. Sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel açıdan iyi durumda olan ailelerin çocuklarında soyut kelimelerin kazanılması daha önce olmaktadır. Yaşantıya, okuma düzeyine, gözlem ve deney yapma gücüne göre soyut kelimelerin öğrenilmesi durumu değişmektedir. Öğrencilerin zengin bir öğrenme ortamı içinde bulunması, zihinsel etkinliklerden çokça yararlanması soyut kelimelerin öğrenilmesinde önemli noktalardır.

Soyut kelimeler, tarif ve tasvir yoluyla da açıklanabilir (Taşdemir ve diğerleri, 2003:7).

3. 3. 11 Gerçek Anlamalı Kelimeler

Bir kelimenin temel anlamı ve yan anlamları o kelimenin gerçek anlamlarını oluşturur. Gerçek anlama “sözlük anlamı” da denir. Gerçek anlam kelimenin herkesçe bilinen anlamıdır. Bilimsel, resmî, öğretici yazılarda gerçek

anlamı kelimeler kullanılır. Kelimenin, dilin işlenişiyle doğan çevresel anlamı değil karşıladığı ilk kavram esas alınır.

1990-2004 yılları arasında liselere giriş sınavlarında kelime anlamıyla ilgili çıkan sorular arasında zıt anlamlı kelime soruları aşağıda verilmiştir:

1. (1998/ÖÖ)

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Bana karşı davranışları oldukça soğuktu.
- b) Ceyhan'ın tatlı suyu Akdeniz'in tuzlu sularına karışır.
- c) Tatlı bir gülümseme gönül kazandırır.
- d) Yalnız kalınca gurbet acı geldi. (cevap: b)

2. (1999/ DPY)

Hayatı fırtınalarla boğuşmakla geçti. Çektiği sıkıntılardan yılmadı. Yürüdüğü yol dikenliydi. Boş ümitlere bel bağlamadı. İnsanlık da onu unutmadı.

Paragrafta geçen aşağıdaki kelimelerden hangisi, gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Fırtınalarla
- b) Sıkıntılardan
- c) Yol
- d) Boş (cevap:b)

3. (2001/ LGS)

Sıkıntımızı unutmak, donuk yaşantımıza biraz renk, biraz ışık katmak için,

1

2

tek çaremiz kitaplara sarılmaktır.

3

4

Bu cümlede altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

- a)1
- b)2
- c)3
- d)4 (cevap:c)

3. 3. 12 Mecaz Anlamalı Kelimeler

Kelimelerin gerçek anlamı dışında kullanılmasına mecaz anlam denilmektedir. Kelimelerin belirli bir sayıda ancak kavramların sınırsız sayıda olması farklı kullanımlar ortaya çıkmaktadır.

1990-2004 yılları arasında liselere giriş sınavlarında kelimelerin mecaz anlamlarıyla ilgili çıkan sorular yıllara göre aşağıda verilmiştir. Kelime anlamıyla ilgili en fazla mecaz anlam sorularının bulunduğu görülmektedir.

1 .(1995/ FL-AÖL)

“Çevre” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Bu çevrede ev kiralari çok yüksek.
- b) Güzel motifler işlenmiş çevreleri sergilemişler.
- c) Çevre kirliliği, dünyanın en önemli sorunlarındanıdır.
- d) Yıllarca aynı yerde kalmasına rağmen bir çevre edinememiş. (cevap:d)

2. (1996/ ATML)

“Arka” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Sınıfın en arkasında uzun boylu çocuklar oturur.
- b) Dolabın arkası iyice temizlendi.
- c) Dağın arkasında geniş bir düzlük var.
- d) O sıralarda arkası olmayan, iş bulamazdı. (cevap:d)

3. (1996/ FL-AÖL)

Hangi cümlede mecazlı bir anlatım vardır?

- a) Top sahası yumuşak ama oyuncular öfkeli.
- b) Hepimiz toplanıp onu ziyaret ettik.
- c) Arkadaşlarımız verilen her işi yapacaklar.
- d) Beni ayağına çağırıp bir güzel haşladı. (cevap: d)

4. (1997/ DPY)

Hangi cümlede mecaz anlamıyla kullanılan bir kelime vardır?

- a) Günlerce ondan hiçbir haber alamadım.
- b) Bahçenin etrafını dikenli tel ile çevirdim.
- c) Fırsatı kaçırdığıma hâlâ yazarım.
- d) Söyleyecek hiçbir sözüm yok. (cevap:c)

5. (1997/ ATML)

- 1. Güneş batınca hava birdenbire sertleşti.
- 2. Tatlı bir akşam vakti yolculuğumuz başladı.
- 3. Sürücünün ince davranışı yolcuları memnun etti.
- 4. Yağmur aniden bastırınca ırmak coştı.

Hangi cümlelerdeki altı çizili kelimeler mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- a) 1-2 b) 2-3 c) 3-4 d) 1-4 (cevap:b)

6. (1998/ LGS)

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “soğuk” sözcüğü diğerlerinden farklı anlamda kullanılmıştır?

- a) Terliken soğuk bir şey içme.
- b) Bu sokağın çeşmelerinden soğuk sular akardı.
- c) Önerilerimizi soğuk karşılayacağını sanıyordum.
- d) Soğuktan süttten yoğurt yapılmaz. (cevap: c)

7. (1999/ ML)

“Doldurmak” kelimesi hangi cümlede mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Arkadaşımı benim hakkımda doldurmuş.
- b) Yemeğin kokusu odayı doldurmuş.
- c) Çocuk altı yaşını doldurdu.
- d) Annem bardaklara çay doldurdu. (cevap: a)

8. (1999/ LGS)

“Isınmak” sözcüğü hangi cümlede mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Hava ısınınca doğa canlandı.
- b) Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı.
- c) Soba yanınca oda hemen ısındı.
- d) Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı. (cevap:b)

9. (2003/ ÖÖ)

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, mecaz anlamıyla kullanılmış bir sözcük vardır?

- a) Domateslerin sert olmasını özellikle istemişti.
- b) Bahçedeki çiçeklerin kokusu birbirine karışmıştı.
- c) Kuru pastanın tatlısı da tuzlusu da vardır.
- d) Bana niçin kırıldığını anlamış değilim. (cevap:d)

10. (2004/ LGS)

“Kıyı” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Küçüksü kasrı, karşı kıyıda bakımsız görünüyordu.
- b) Denize kıyısı olan küçük bir kasabaydı.
- c) Şehirden uzakta kıyı bir yerde yaşıyordu.
- d) Karşı tarlanın kıyısı çitlerle çevrilmişti. (cevap:c)

3.4 TELÂFFUZLARI BAKIMINDAN KELİMELER

Elbette bir dilin öğrenilmesinde o dilin gramer yapısının öğrenilmesi, temel kelime kadrosuna hâkim olunmasının yanında doğru telâffuzun da önemi büyüktür. Öğrenilen kelimeler doğru telâffuzlarıyla kelime hazinesine aktarıldıklarında anlamlı olurlar. Türkçe kelimeler çoğunlukla yazıldığı gibi okunurlar. Telâffuz eğitiminde amaç kelimelerin doğru seslendirilmesinden ibarettir. Ancak telâffuz eğitiminde

öğretmenlerin en büyük engeli şivelerin kullanılmasıdır. Öğretmenin örnek okumalar yapması, öğrencilere yüksek sesle İstanbul Türkçesiyle yazılmış metinler okutması telâffuz eğitiminin olmazsa olmazıdır (Ağca, 2001: 126).

Kelimelerin seslendirilmesinde kelimelerin biçim, tür, işlev, sözdizimsel konum gibi yönleri belirleyicidir. Ayrıca kelimenin kendi yapısında seslerle ilgili boğumlama, hecelerle ilgili de vurgu ve ton öğeleri seslendirme ile ilgili ana öğelerdir. Ayrıca kelimenin anlamı ve metnin içeriği bağlamında değişiklik gösteren sesletme öğeleri de vardır. Bunlar başta vurgu ve ton olmak üzere, tonlama, bükülmeme, ulama, uzatma, durak-noktalama gibi öğelerdir (Özben, 1989: 42).

Yüksek sesle okuma çalışmaları sıklıkla gerçekleştirildiği halde istenilen sonuca varılamaması halinde bireysel çalışmalar yapılmalıdır. Görme engelli öğrenciler için hazırlanmış sesli kitaplardan, hikâyelerden faydalanılabildiği gibi öğrencinin okuduğu hikâyeyi, metni kasete kaydetmesi istenebilir. Yapılan kayıtlar öğretmen tarafından dinlenir, hatalar tespit edilir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda telâffuzu doğru olan öğrencilerden faydalanılabilir. Sözlü anlatım çalışmaları sırasında da öğrencinin hatasının anında düzeltilmesi ve kelimenin doğru telâffuzunu tekrar etmesi istenmelidir.

Kelimelerin seslendirilişinde önemli olan noktalardan biri de kelime vurgusudur. “Konuşurken bir hece üzerine düşen soluk baskısı” olarak tanımlanan vurgu, Türkçe köklerde vurgu çoğunlukla son hece üzerindedir. Yalın fiillerin vurgusu ise her zaman son hecededir (Demircan, 1975: 337). “Durakları, vurguları yerinde kullanılmamış bir dizi kelime, Türk diline özgü söyleniş güzelliğini yitirmiş bulunacağından, çok kez anlaşılma duruma düşer.” Az sayıda, türleri belli bazı kelimelerin vurguları baştadır. Yine de sözün akışına göre “duygu vurgusu”, “direnme vurgusu”, “belirtme vurgusu” gibi vurgularla başka hecelere baskı yapıldığı da olur (Acarlar, 1970: 5). Ayrıca kelime vurgusu ekleme, birleşme, kelimenin başka bir kavram sınıfına geçmesi, söz içinde başka türden vurguların araya girmesi gibi sebeplerle yer değiştirebilir. Ekler eğer fazla heceden oluşuyorsa son hecede bulunan vurguyu kendi kurdukları hece üzerine çekerler. Vurgu taşımayan eklerde mevcuttur (Banguoğlu, 2000: 115).

“ *Yer adları: Erzurum, İstanbul, Adana, Özbekistan, Hindistan,*

Mısır

Dil adları: Türkçe, Arapça, İngilizce, Japonca

Zarf olarak kullanılan sözcükler: Şimdi, sabahleyin, artık, hâlâ, henüz, iyice, yürüyerek, bakınca, gelmeden

Ünlem olarak kullanılan sözcükler: Haydi, acaba, evet, hanımefendi” (Beyreli, 2005: 141-142).

Öğretmenin telâffuz için ayrı bir ders saati ayırması bir anlam ifade etmez çünkü telâffuz birkaç ders saatinde kazanılacak bir beceri değildir. Telâffuz ile imlâ ve noktalama arasında gereken ilgi imlâ kılavuzu yardımıyla kurulmalıdır. Türk dilinin belli başlı en önemli metinleri üzerinde yaptırılan telâffuz eğitimi çok daha etkili ve kalıcı olacaktır. Tekerlemelerde birbirine yakın seslerin söylenmesi dikkati arttırdığından telâffuz eğitimi için önemlidir. Ayrıca tekerlemeler yoluyla dil sürçmelerinin ve ses yutmalarının önüne geçilebilir. İlköğretim birinci sınıftan itibaren tekerleme öğretimine başlanmalı ve eğitimin her kademesinde yer verilmelidir.

Bu duvarı badanalamalı mı, badanalamamalı mı?

Bir berber bir berbere beraber bir berber dükkânı açalım demiş.

Çatalca’da başı çıbanlı topal çoban sapan yapar satar. Para tutar da mı başı çıbanlı Çatalca’ lı topal çoban çatal sapan yapar yoksa yok da mı Çatalca’ lı başı çıbanlı çoban çatal sapan satar?

Şu yoğurdu sarımsaklasak da mı yesek yoksa sarımsaklamasak da mı yesek.

Bu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi, ortada su şişesi.

(Adıgüzel, 2004: 106-151)

Telâffuz eğitimi için öğrencilerin hitabet, şiir okuma, piyes, münazara ve tartışma gibi türlerle ilgili birbirleriyle rekabet edebilecekleri sözel ifade alanlarında yarışmalar düzenlenmeli, doğru telâffuza özendirilmelidir. Ayrıca ders boyunca her

öğrenciye sözel olarak kendini ifade etme imkânı verilmelidir. Zira öğrendiklerini uygulama alanı bulamayan öğrenci, kelimelerin telâffuzlarını da unutacak yahut uygulamayacaktır. Vurguların doğru yapılması için vurgunun olduğu heceyi farklı renkte yahut italik olarak veren kitapların kullanılması önemlidir. Tiyatro metinlerinde yahut diyaloglarının bulunduğu metinlerde, metin birkaç öğrenciyle birlikte okunur. Öğrencilerin birbirlerinin telâffuz hatalarını düzeltmelerine imkân verilir. Sınavlarda da mutlaka telâffuzla ilgili beceriler ölçülmelidir.

3. 5 YAZILIŞLARI VASITASIYLA ÖĞRETİM

Bazı kelimelerin yazımı güçtür, bazılarının ise düzeltme işareti taşımaları çoğu zaman kelime öğretiminde olumsuzluklara sebep olur. Ancak anlamlı bir kelime öğretimi vasıtasıyla yazım güçlüklerinden ve imlâ hatalarından kurtulmak mümkündür.

Dilimizde bir düzeltme işaretiyle anlamı değişen çok sayıda kelime vardır. Bu kelimelerde doğru telâffuz ve doğru anlamlandırma oldukça önemlidir. Aciz-âciz, adem-âdem, adet-âdet, adil-âdil, akit-âkit, alem-âlem, ali-âli, amin-âmin, aşık-âşık, ayan-âyan, batın-bâtın, bekar-bekâr, dahi-dâhi, dar-dâr, hak-hâk, hakim-hâkim, hal-hâl, katil-kâtil, mani-mâni, nar-nâr, nazım-nâzım, yad-yâd, yar-yâr gibi kelimeler anlamlandırmada ve seslendirmede dikkat edilmesi gereken kelimelerdir. İşte bu kelimelerin öğretiminde her iki kelimenin anlamı üzerinde de durulduktan sonra hangi anlamın şapka işareti aldığına değinilir.

Lâboratuar, fasikül, profesör, grekoromen, kâkül, lâkerda, sirkülasyon vb. dilimize yabancı dillerden girmiş, yazımı güç kelimeler üzerinde ses özellikleri bakımından da Türkçe olmadıklarını gösteren unsurların üzerinden, anlamları üzerinden giderek bu gibi kelimeler üzerinde çalışılmalıdır. Öğretmen yazma çalışmaları sırasında bir öğrencide gördüğü hatayı not etmeli ve vakit bulduğunda bu hatayı düzeltme yoluna gitmelidir.

Ayrıca birbirleriyle karıştırılan kelimeler üzerinde de öğretim çalışması yapılmalıdır. Aşağıda vereceğimiz kelimeler birbirleriyle çoğu zaman karıştırılmakta ve anlatım bozukluğuna neden olmaktadır:

1. Ayrım, ayırım, ayrıntı, ayrıcalık

Antlaşma, anlaşma

Azımsamak, küçümsemek

Almak, çalmak

Algılamak, değerlendirmek

Aşırı, son derece

Artmak, yükselmek, azalmak, düşmek

Anormal, son derece/çok

Asla, hiçbir zaman/hiç

Âciz, yoksun

Abdal, abdal

Acem, acem

Aksiyom, aksiyon

Alegori, allegro

Anlatı, anlatım

Ahar, aher

Anadil, anadili

Ayni, aynı

Atık, artık

2. Başka, diğer

Basın, basın

Bozulmak, aksamak

Bütün, tüm

Birikim, birikinti

Bulamamak, hatırlayamamak

Buna karşın, buna karşılık

Bağımlı, bağlı

Bibliyograf, bibliyografi

Brokar, brokır

Başlayan, devam eden

Biçim, biçem

Bilakis, bilhassa
 Büyümek, uzamak
 Birleşik, bileşik, bitişik

3. Can güvenliği, hayat

Cürüm, cirim
 Çekingenlik, çekimserlik
 Çoğunluk, çokluk
 Çarpıtmak, çarptırmak
 Çakışmak, çelişmek
 Çok, kalabalık

4. Deyiş, deyim

Dokunmak, örmek
 Düş, rüya
 Değın, denli, değgin
 Düzelmek, iyileşmek
 Düzenlemek, düzeltmek
 Dayanıksız, dayanaksız
 Döşenmek, çekilmek
 Dalalet, delalet
 Dilemek/ rica etmek, istemek/ arzu etmek/ arz etmek
 Diye, adlı
 Diyalekt, diyalektik

5. Eğim, eğilim

Etki, tepki
 Ekmek, dikmek
 Etken, etkin
 Eleştirmek, yermek
 Esbab, esvap
 Eşkal, eşgal

Ertesi günü, ertesi günü

6 . Görev, ödev

Görünmek, görülmek

Güvenilir, güvenli

Güçlendiren, güçleştiren

Giymek, takmak

Gayrı, gayri

Grup, gurup

Gözlem, gözetim

Görev, yetki

Göze almak, göz önüne almak

Gerekçe, mazeret, bahane

7. Fotoğraf, resim

Fiyat, ücret

Fobi, hobi

Forum, form

Fizyoloji, fizyonomi

8. Hatırlatmak, tanıtmak

Halef, selef

Hısım, hasım

Henüz, hâlâ, yeni

Hiçbir, tüm

Hareket, harekât

9. İstiklâl Marşı, ulusal marş

İltica, irtica

İhdas, ihsas

İstinat, isnat

İlişik, ilişki, ilgili, ilişkin

İstiare, istihare

10. Karmaşa, kargaşa

Karar vermek, karar almak

Kapsayan, kaplayan

Katıksız, katışıksız

Keyfiyet, keyfilik

Kaçak, kaçakçı

Kimse, herkes

Kışkırtan, özendiren

Komple, komplo

Küçültmek, azaltmak

Kumpanya, kampanya

Komita, komite

Kutlamak, anmak

Kurgu, kuram, kurmaca

11. Maiyet, mahiyet

Mütevazı, mütevazi

Muharebe, muhabere

Mütehassis, mütehassis

Müzakere, müzekkere

Mabat, Mabet

Mahsun, mahzun

Muhteris, muhteriz

Mazmun, maznun

Matrah, matrak

Mevhum, mefhum

Mahzar, mazhar

Mahsus, mahzuz

Meslek, iş

Mahkeme, dava, duruşma

Muhayyel, muhayyer

12. Ne kadar (denli), ne ölçüde

Nüfus, nüfuz

Nahif, naif

13. Öğrenim, öğretim

Özetle, özellikle

Olası, olanaklı

Okur, okuyucu

Olgü, olay

Ortalama, yaklaşık

Özgün, özge, özel, özgü

Özelik, özellik

Öngörmek, tahmin etmek

14. Pahalı, yüksek

Personel, kişi

Patent, telif

Portre, potre

Popülizm, demagoji

15. Rehine, rehin

Sahil, kıyı

Saygılı, saygın

Savunmak, iddia etmek

Sömürge, sömürü

Söylen, söylem, söyleyiş

Stil, sitil

Sonunda, sonucunda

Suç, ceza

Sözel, sözlü

Suni, suni
 Süre, süreç
 Sukut, sükut
 Şifahi, şifai

16. Tanıştırmak, tanıtmak

Takdir, taktir
 Teskere, tezkere
 Tahrifat, Tahrifat
 Tepki, tepkime
 Talkım, talkın
 Tabi, tabii
 Tecil, tescil
 Türbin, tribün
 Taziye, tarziye

17. Yanaşmak, yaklaşmak

Yaşam, yaşantı
 Yayın, yayım
 Yankılanmak, yansımak
 Yaklaşık, yakın, yakın
 Yapabileceğim rol, üstlenebileceğim rol

18. Yalak, yalaka

Yoğun, meşgul
 Yıllarda, yılında, gününde
 Yönetmelik, yönetmenlik
 Yetenek, yeti, beceri

19. Zürefa, zürafa

Zıya, ziya
 Zade, zede

Zaaf, Zafiyet

Zevk, keyif, beğenmek

(Akbayır, 2005: 175-200)

IV. BÖLÜM

4. KELİME TÜRLERİ

Kelimeleri türlerine göre ilk kez ayıran, ad ve eylem gibi türlerin diğer türler gibi bağlantıyı sağlamanın aksine, kavram taşıyan kelimeler olduğunu belirten Aristo olmuştur. Türkçede kelime türlerine baktığımızda kesin bir şekilde ayrılmadıklarını görürüz. Sanılanın aksine Türkçede kelime türünü belirleyen ise bağlamdır. Kimi kelimeler hem isim hem sıfat olarak kullanılırken, belirteçler bile sıfat görevinde kullanılabilir. J. Deny de M.Ergin de kelime türlerini isim, fiil ve edat olmak üzere üç grupta toplarlar. Bugün dilbilgisi kitaplarında kelime türleri sekiz grupta toplanmaktadır; isim, sıfat, edat, zarf, bağlaç, ünlem, fiil, zamir. (Atabay ve diğerleri, 1983:22-25) Biz ana dili öğretiminde hayli önemli olan ve kavram taşıyan kelime türlerine değinmeye çalışacak; isim, sıfat ve fiillerin öğretimi üzerinde duracağız. Bu üç ana kelime türündeki kelimelerin hangilerinin öğretilip öğretilmeyeceği, seçilen kelimelerin nasıl öğretileceği, öğretilen kelimelerin nasıl pekiştirileceği ve bu kelimelerin aktif olarak kullanımının nasıl sağlanacağı gibi soruları cevaplandırmaya çalışacak, önemli alıştırmalara örnekler vereceğiz.

4.1 İSİMLERİN ÖĞRETİMİ

“Adlar, evrendeki bütün canlı ve cansız varlıkları, duygu ve düşünceleri, durumları, bütün bunların birbirleriyle olan ilgilerini karşılayan sözcüklerdir: kuş, ağaç, yastık, kap, us, ağlama, düşünüş, yargı, sakınca gibi.” (Atabay ve diğerleri, 1983: 26) İsimler çocukların kelime hazinelerinde yer alan ilk kelimelerdendir. Öncelikle ihtiyaçlarını karşılamak üzere kullanılan kelimeler olan isimler ayrıca

kelime hazinesinde sayıca en fazla olan kelime türüdür. Dilimizin geçmişteki toplam kelime hazinesi incelendiğinde de isim köklerinin sayıca en fazla olan tür olduğu görülür.

“XI. Yüzyılda, Divanü Lûgat-it-Türk'te Kâmile İmer' in yaptığı sayıma göre eylem kökleri %38; buna karşılık ad kökleri, %62 oranındadır. Bugün Türkiye Türkçesinde ise ad kökleri, söz varlığımız içinde %68'e, eylem kökleri de %32'ye ulaşmaktadır.” (Atabay ve diğerleri, 1983: 204)

1. Görev ve anlamlarına göre

- a) Somut, soyut, iş ve eylem gösteren
- b) Özel, tür, güzel adlandırma konuları

2. Biçim açısından

- a) Yalın
- b) Türemiş
- c) Bileşik

3. Ad durumları: İsimlerin altı çeşit durumu vardır. Bunlar; yalın, belirtme, yönelme, kalma, çıkma, tamlayan durumudur.

4. Adlarda Cins

Bazı dillerde eklerle verilen cins özelliği Türkçede yoktur.

“1. Kimi sözcüklerle cins ayrımı sağlanır; kız, erkek, kadın sözcükleri gibi: kız öğrenci, erkek çocuk, kadın hizmetçi, erkek işçi, kadın aşçı, erkek aşçı, kız kardeş, erkek kardeş gibi.

2. Akrabalık adlarında eril-dişil: anne-baba, oğul, abla-ağabey, dayı-amca, teyze-hala, gelin-damat, baldız-bacanak, karı-koca gibi.

3. Hayvan adlarında cins ayrımı, “dişi, erkek” sözcükleriyle sağlanır: dişi aslan, erkek aslan,; dişi kuş, erkek kedi; dişi fil, erkek fil gibi.

4. Bir de hayvanlarda yine aynı cins kimi sözcüklerle ayrı ayrı belirtilir: tavuk, horoz; inek, öküz, boğa; kısırak, aygır; koyun, koç; teke gibi.” (Atabay ve diğerleri, 1983: 47)

5. Adlarda Sayı

- a) Tekil, b)Çoğul, c) Topluluk

6. Ad tamlaması ve türleri

7. Küçültmeli ad,
8. Adların cümledeki görevleri
9. Adların öteki kelime türlerine kayması gibi bölümlere ayrılırlar.

İsimlerin öğretimi konusunda en kolay öğretilecek olanlar özel isimler ve akrabalık isimleridir. Çoğunlukla özel bir çalışmaya gerek kalmadan bu tür isimler kolayca öğrenilir. Akrabalık isimlerinin öğretiminde resimli soy ağacının kullanılması da tavsiye edilebilir. Kelime hazinesini genişletme yollarının tümü isimlerin öğretiminde kullanılabilir.

4. 2 SIFATLARIN ÖĞRETİMİ

Görevleri nitelemek olan bazı kelimeler; ayırt etmek, tasvir etmek, gruplamak için kullanılırlar. “Sıfatlar vasıf ve belirtme isimleridir. Nesnelerin çeşit çeşit vasıfları, çeşit çeşit belirtileri vardır. İşte sıfatlar bu vasıfların ve belirtilerin isimleridir. Demek ki sıfatlar nesneleri vasıflandırma ve belirtme suretiyle karşılayan kelimelerdir.” (Ergin, 2001: 244) Ergin’in de belirttiği gibi sıfatlar varlıkların özelliklerini belirten, tek başlarına kullanıldıklarında ise isim olan unsurlardır. Ergin ayrıca isimlerin nesnelerin adı olarak çok cepheli birer unsur olduklarını belirtirken sıfatların ise nesnelerin vasıflarının adı olarak tek cepheli bir ifadeye sahip olduklarını belirtmiştir. Sıfatlar önlerine geldikleri isimlerin ya iç yapılarını ya da dış yapılarını belirtirler. İşte bu duruma göre sıfatlar vasıflandırma sıfatları ve belirtme sıfatları olmak üzere ikiye ayrılırlar.

Niteleme sıfatları nesnelerin niteliklerini belirtir. Bu sıfatların çeşitleri renk, biçim, boy, yapı, ağırlık gibi vasıflardır. Niteleme sıfatlarının öğretiminde en çok kullanılan yöntem resimle öğretimdir. Uzun adam, şişman kadın, gümüş bilezik vb. Ayrıca nesneleri yazıp anlam analizi tablolarında niteliklerine göre sıralayabiliriz. Uzun, kısa, şişman, zayıf, yaşlı, genç, aç, tok, bilgili, cahil, sessiz, konuşkan (insan) vb. Böylelikle öğrenciler bir ismin alabileceği nitelikler konusunda net bilgi sahibi olabilirler.

Belirtme sıfatları ise nesneleri işaret, sayı, soru ve belirsizlik gibi yönleriyle belirtir. Resimlerden ve sınıf içi karşılıklı diyaloglardan yararlanmak faydalı olacaktır.

“Türkçe’de sıfatlar, tamlama içinde ve isimden önce bulunurlar. Sıfatlar (isim yerine kullanılmaları dışında) isim çekim eki almazlar. Fiil ya da isim kökünden gelen sıfatlar da isimden önce bulunurlar.” (Alpöge, 2001: 43)

Ayrıca isimden önce gelen çok sayıda sıfatın bulunduğu durumlarda sıfatlar arasında sıralama sorunu doğar. Alpöge’nin (2001) yaptığı araştırmada yazılı metinler taranmış ve Türkçe’de sıfatların sıranlama durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun için bir hafta süre ile üç gazetenin üç fıkra yazarının yazıları, çağdaş edebi roman yazarlarından on romancının birer eserinden onar sayfa, çocuk ansiklopedileri, beş kitap taranmıştır. Bu metinlerde isimden önce gelmiş iki ya da daha fazla sıfat tespit edilmiştir. Sonra bu sıfatlar gruplanmıştır. Bu inceleme sonucunda sayı-ölçü, ölçü-renk, ölçü-şekil, sayı-yapıldığı madde, ölçü-yapıldığı madde, sayı-köken, sayı-zaman, ölçü-zaman, ölçü-köken, renk-şekil, renk-yapıldığı madde şeklinde sıfatların sıralandığı görülmüştür.

Sıfatların çoğu mutlak bir vasfı değil aralarında farklar ve dereceler olan vasıfları karşılamaktadırlar. “Söz gelimi ‘kırmızı’ görünürdeki sıfatının, nazârî manasının yanında ve bu manaya kıyasla ‘kıpkırmızı’, ‘kırmızımsı’ kelimeleriyle ifade edilen veya ‘en kırmızı’, ‘daha kırmızı’ sözleriyle dile getirilen farklı ton ve derecelerini de kullanırız.” (Gece, 1995: 240-241) Elbette her sıfat bu şekilde derecelendirilemez. Dilimizde iki yoldan sıfatlar derecelendirilmektedir: türetme ve dizim. Türetme yolu ile derecelendirilen sıfatlar üç gruba ayrılırlar.

a) Mutlak manada sıfatlar: Türetildikleri kelimenin anlamıyla karşılaştırmaya, derecelendirmeye dayanmazlar. Elbise-lik kumaş, yaz-lık ev, tat-lı elma, kuvvet-li adam, güç-süz insan, kurumuş- ağaç, gel-ecek yıl vb.

b) Azaltma derecesinde sıfatlar: Türetildikleri kelimenin anlamına göre azalma yönünde anlam taşırlar. -ca, -cık, -cıl, -msı, -mtırak, ekleriyle türetilirler. Geniş-ce, yumuşak-ça, ufacık, evcil, yeşilimsi, yeşilimtrak, bulutsu vb.

c) Çoğaltma derecesinde sıfatlar: Türetildikleri kelimenin anlamına oranla daha fazla çoğalma anlamı taşırlar. -ağan, -man, -gın, -kan ekleriyle türetilirler. Ol-ağan iş, koca-man ağaç, bil-gin kimse, konuş-kan çocuk vb.

Tek kelimeyle anlatılamayan geniş kavramları anlatmak için kelime gruplarından yararlanılır. Birden çok kelimenin kullanılması ise söz dizimi kurallarını devreye sokar. Tek kelimeyle anlatılamayan vasıflarda da dizimin kelime grubu yapma imkânlarından yararlanılabilir. Dizim yolu ile derecelendirilen sıfatlar ise azaltma derecesinde sıfatlar ve çoğaltma derecesinde sıfatlar olmak üzere ikiye ayrılırlar:

a) Azaltma Derecesinde Sıfatlar: 1- Zarf grubu ile derecelendirme (az ıslak çimen), 2- Sıfat fiil grubu ile derecelendirme (kurumaya yüz tutmuş ekmek), 3- Yönelme durumu ile derecelendirme (sarıya mail yapraklar), 4- İsim tamlaması ile derecelendirme (astragan taklidi eski bir manto)

b) Çoğaltma Derecesinde Sıfatlar: 1- Tekrar grubu ile derecelendirme (kıvrır kıvrır kirpikler), 2- Zarf grubu ile derecelendirme(pek az bir kısmı), 3- Çıkma grubu ile derecelendirme (geceden daha kara kımıldamayan bir post) (Gece, 1995: 240-249).

Pekiştirmeli sıfatlar ise pekiştirme ögesine katılan p, m, s, r ara seslerinin katılmasıyla yapılır. Kipkirli, bembeyaz, mosmor, tertemiz vb. Bu ara sesler söyleme güçlüğüne gidermek, dil tutukluğunu gidermek üzere seçilirler. Ancak pekiştirme ögesini kapatan ses çoğunlukla **p** sesidir, sessizle başlayan kelimelerde p’ den başka ses kullanıldığı görülmez. Pekiştirme yapan diğer seslere ancak belli ve ayrı durumlarda başvurulur. (Ağakay, 1964: 881)

Nesnelerin renklerini gösteren kelimelerde ismi renk bakımından belirtmeleri açısından sıfat sayılmaktadır.

4. 2. 1 Renk Gösteren Kelimeler

Dilimizdeki renk gösteren kelimeler başka dillere oranla oldukça fazladır. . Doğayla iç içe yaşayan ve yaşadığı farklı coğrafyalardaki doğal güzellikleri diline aksettiren bir milletin dili olan Türkçe’ye renk gösteren kelimeler farklı bir zenginlik katar. Bu kelimeler kullanım durumlarına göre sıfat görevi yaparlar. Renk kelimeleri –mtırak, -msı, -sı, -ce küçültme ekleri aldıklarında da sıfat görevi yaparlar (Atabay ve diğerleri, 1983: 36). Morumsu çiçek, sarıca masa vb.

Çocuklar dört yaşına geldiklerinde renk adlarını bilmekte ancak bazen karıştırabilmektedirler. Renk gösteren kelimelerin öğretiminde en etkili yöntem resimle öğretim ve gözlemden, yaşantılardan yararlanarak öğretimdir. İsimleri niteledikleri için bir ismin önünde yer alan renk kelimeleri batıda da birçok dilbilgisi kitabında da *renk isimleri* olarak geçmektedir. Renk isimlerinin öğretiminde, çeşitli resimlerdeki nesnelerin renk bakımından da analiz edilmesi ve renklerin farklı isimlerinin tekrarlanarak cümle içinde vurgulanması önemlidir.

Renkler öğrencilerin en çabuk öğreneceği kelimelerdendir. Bu yüzden deniz mavisi, koyu mavi, gök mavisi gibi kullanımlar dururken yabancı renk isimlerinin turkuaz, turanj, orange gibi kelimeleri öğrencilerin kullanmaları engellenmelidir. Zümreler arası işbirliği ile resim derslerinde renk kelimelerinin öğretiminden yararlanılabilir.

Sıfatlar 1,5 yaşından sonra kullanılmaya başlanmaktadır ve en çok kullanılan sıfatlar iyi, kötü, güzel, yaramaz, sıcak ve soğuktur. Sıfatların öğretimi çalışmalarında birkaç isim verip bunları belirten yahut vasıflandıran başka kelimeler isteyebiliriz. Örneğin dalgalı kelimesi deniz kelimesini veya saç kelimesini vasıflandırır yahut düşünceli kelimesi mutlaka insanı vasıflandırır. Bol bol kelime alıştırmaları yapmak mümkündür. Resim verilir ve resimle ilgili sorular sorması istenir? “Kaç tane elma var? Kitap kaç sayfa?” gibi soruları öğrencinin kendisinin sorması istenir. Kendi sorduğu sorular üzerinde soru sıfatları buldurulabilir. Yahut öğretimde diyaloglardan faydalanmalıdır.

Alıştırmalar:

1.

a. Ayakkabılarını yeni mi aldın?

b. Evet yeni aldım.

a. **Hangi** mağazadan aldın?

b. Bizim mahalledeki **büyük** mağazadan.

a. **Kaç** numara giyiyorsun?

b. **Otuz beş** numara giyiyorum.

a. **Kaç** liraya aldın?

b. 30 **yeni** Türk lirası?

3. Üç delikanlı yürüyor,
4. Bir dört yol ağzında her biri bir yana.
5. Bu kitap diğerlerinden daha pahalıymış.
6. Aşınmaya yüz tutmuş pırıl pırıl döşeme tahtasını gösterdi.
7. Yüzüne baktığında temiz bir insan olduğunu hemen anladın.
8. Dolaptaki son temiz gömleğini bu sabah giymişti.
9. Yangın, kısa sürede büyük hasara neden oldu.
10. Bir fincan acı kahve içince kendine geldi.
11. Birkaç meraklı insan dışında kimse ilgilenmedi.
12. Yıllarca aldığı tek maaşla geçindi.
13. Tüm acılara büyük bir sabırla dayandı.
14. Elinde kalan son parayı da bitirdi.
15. Ağlayan çocukları kim teselli etti?
16. Şu ilaçtan günde üç kez kullanmalısın.
17. Herkese üçer tane kurabiye düştü.
18. Benim tanıdığım Filiz çok konuşkandır.
19. Dertsiz başına der mi alacaksın?
20. Uzak bir iklimin ılık havasında,

Bütün sevdiklerim hülyamı paylaşır.” (Bilkan, 2001: 78)

3. “Öğretmen, öğrencilere akıllarına gelen sıfatları tahtaya yazmalarını söyler. Öğrenciler tahtadaki sıfatlardan;

√ En çok kullandıklarından dört tanesini

√ En az kullandıklarından dört tanesini

√ En çok sevdiklerinden dört tanesini yazarak bunlardan bir paragraf oluştururlar.” (Taşdemir ve diğerleri, 2003: 17)

4.2 FİİLLERİN ÖĞRETİMİ

En önemli kelime türlerinden biri olan fiiller, devinme, oluş, kılınış ve durum gösteren öğelerdir. Bazı dilbilimciler fiilleri dilin doğuşunda ilk çıkarılan kelimeler olarak kabul etmektedirler. Geleneksel dilbilgisinde fiil, kelime türleri

içinde “çekilebilen, çekimi olan” bir tür olarak kabul edilir. Fiilde kişi, sayı, cins, kip ve zaman kavramaları söz konusu olur. Ayrıca fiilde olumsuzluk, çatı, biçim, soru kavramlarını incelemek gereklidir. Dilimizin geçmişteki toplam kelime hazinesi incelendiğinde isim köklerinden sonra gelen en kalabalık türün fiil kökleri olduğu görülür.

Fiillerin çekiminde zaman, kişi, sayı fiilin sonuna eklenen eklerle anlatılır. Fiillerin biçim özelliğiyle ilgili kök durumunda olanları (otur-, bil-, iç-, gör-, al- vb.), türemiş olanları (koş-tur-ul-, bil-dir-me, geç-iş-tir-il- vb.) ve bileşik olanları (tahrip etmek, söyleyivermek vb.) görmemiz mümkündür.

Bir bebek, iki yaşından itibaren iki kelimelik cümleler kurmaya, fiilleri kullanmaya başlar. Yatağa git-, su iste- vb. Üç yaşında 3-4 kelimeli cümleler kurar ve cümlede fiillerin zamanlarını doğru olarak kullanmaya başlar. 24-60 ay arasında fiil zamanlarında değişiklik yapar, kelimelere ekler getirerek karmaşık gramer kurallarına uygun yapılar kullanmaya başlar. Okul öncesi eğitim çağına geçildiğinde ise soru, bağlı, olumsuz, birleşik cümleler kullanmaya başlarlar. Çocuklar mülkiyet kelimelerini fiillerden önce öğrenirler. Çünkü onları öğrenmek daha kolaydır.

Fiillerin öğretiminde kullanılacak en etkili yöntemler gözlem ve yaşantılardan yararlanma ile jest, mimik, taklit ve tasvirlerdir.

“Şayet öğretilecek kelime bir iş, bir hareket veya oluşu karşılıyorsa bu eylem bizzat uygulanmalı ve açıklanmalıdır. Meselâ; ‘oturmak’ fiili öğretilirken sandalyeye oturulmalı, ‘ağlamak’ fiili öğretilirken ağlıyormuş gibi yapılmalı, ‘açmak’ fiili öğretilirken bir kitap veya sınıfın kapısı açılmalıdır.” (Taşdemir ve diğerleri, 2003: 7)

Fiillerin öğretiminde etkili olarak kullanılan yöntemlerden biri de resim yoluyla öğretimdir. Ancak bir fiilin öğretiminde birden çok resimden faydalanmak daha etkili olacaktır. Örneğin ‘açmak’ fiilinin öğretiminde ilk resimde bir pencerenin önce kapalı hali, ikinci resimde pencerenin kolunu tutan bir insan resmi, üçüncü resimde ise pencerenin açılmış hali verilmelidir.

Fiillerin öğretiminde zamanların öğretimi de söz konusudur. Bir öğrencinin bir gününün en az on resimle anlatılması ve saatlere göre bu

resimde öğrencinin neler yapıldığının sözlü ve yazılı şekilde anlatılması da etkili bir yöntemdir.

Fiiller iş, oluş, hareket bildirdikleri için bir cümlenin en önemli unsurudurlar. Web tasarımı eğitimin verilebileceği sınıflarda hareketli resimlerle fiilleri anlatmak fiillerin öğretiminde en etkili yöntem olacaktır.

Fiillere eklenen ve işi kimin yaptığını bildiren şahıs eklerinin çekimlerinin öğretiminde de sınıf içi etkinliklerinden, çekimlerin yanına yerleştirilen küçük resimlerden ve dramatizasyon tekniğinden yararlanılabilir.

4.3 TERİMLERİN ÖĞRETİMİ

Bilim, sanat, meslek dalıyla yahut bir konu ile ilgili belirli kavramı taşıyan kelimelere terim denir. “Bir ülkede bilim, teknik, sanat ve zanaat dalları ne ölçüde gelişip bu dallarda yapıtlar verilirse o ülkenin dilindeki terim sözvarlığı da o ölçüde gelişir ve genişler.” (Aksan, 1996: 36).

Kimi dilbilimciler terimleri; bilim, teknik, sanat dallarında, felsefede, dinde ve genel kültür dilindeki diğer kelimelerden daha önemli görürler. Uygarlığı ve kültürü ileriye taşıyan terimler olduğunu düşünürler. Terimler, sanatçıların, bilim adamlarının, filozofların, din görevlilerinin ortak dilidir. Bu ortak dil olmazsa, ülkeler, milletler yerinde sayar (Dizdaroğlu, 1962: 35).

Öğrencilerin bildikleri terimler, içinde bulundukları sosyo-ekonomik durumun yanında hayatlarındaki özel durumlardan da etkilenebilir. Ebeveynlerinin mesleklerine, yaşadıkları şehirdeki iş ortamına, ilgi alanlarına veya yakınlarının hastalıklarına göre bile hâkim oldukları terimler farklılaşabilir. Söz gelimi yakınlarından biri kanser hastası olan çocuk o hastalıkla ilgili çeşitli terimleri, içinde bulunduğu ortam dolayısıyla öğrenecektir.

Yenilenen ilköğretim müfredatındaki ara disiplinler arasında kariyere de yer verilmiştir. Mesleklerin tanıtımı müfredatın içine sindirilmiştir. Böylelikle o meslekler hakkında bilgiye yer verirken mesleki terimlere yer verilmemesi imkânsızdır.

Terimlerimizin çoğu yabancı dillerden dilimize aktarma kelimelerdir. Yabancı terimlerin kullanılmasında en büyük kargaşa tamlamalarda ortaya çıkmaktadır. Türkçe terimler üretilmesi ve bunların kullanılması tamlamalardaki bozuklukları da ortadan kaldırır. Mustafa Kemal Atatürk de 1937 yılında Büyük Ata Sivas Lisesinde girdiği geometri dersinde terimler problemini fark etmiş ve bizzat kendisi bu konu üzerinde çalışmıştır (Kızılırmak, 1971: 294).

4. 3. 1 Terim Öğretimi Çalışmaları

Terimlerin öğretimi konusunda öncelikle öğrencilerin ilgi alanlarından başlanılabilir. Her öğrenci ileride sahip olmak istediği mesleği araştırır. Mesleğin incelikleri konusunda sahip olmak istediği meslekten biriyle röportaj yapar. Mesleki bilgi edinirken mesleki terimleri de toplar. Sınıfta arkadaşlarına yaptığı araştırmayı sunar. Yaptığı araştırma sonunda hâlâ o mesleğe sahip olup olmamak istediği konusunda arkadaşlarına açıklama yapar. Sunumda geçen meslekî terimleri, öğrenciler hem not ederler hem de meslek hakkında bilgilenmiş olurlar.

Terim öğretimi konusunda yapılabilecek bir diğer çalışma da alanında uzmanlaşmış yahut önemli bir noktaya gelmiş kişilerin sınıfta öğrenciyle tanıştırılması ve alanıyla ilgili bilgi verirken alanının terimleri konusunda da öğrencileri bilgilendirmesidir.

Tüm bu çalışmaların yanında sınıfta değinilen terimlerle ilgili yazma çalışması yaptırılmalıdır. Zira bu terimlerin tekrar edilmesi, alıştırmalarının ve yazma çalışmalarının yaptırılması, bu kelimeleri aktif kelime hazinesine katma çalışmalarının en önemli adımlarıdır. Kelime alıştırmaları bölümünde de değineceğimiz her türlü alıştırma türü terimlerin öğretiminde kullanılabilir.

4.4 DEYİMLERİN ÖĞRETİMİ

Birden fazla kelimeden oluşan, kelimelerin temel anlamlarının dışında farklı bir anlam taşıyan kelime gruplarına deyim denir. Deyimler bir dilin zenginliğinin ifadesidir. Dile canlılık, etkililik katan unsurların başında deyimler gelir. Deyimler bir dili konuşan toplumun kültürünü, yaşantısını ve düşünce yapısını yansıtmaya yönüyle olduğu kadar dilin anlam özelliklerini yansıtmaya yönünden de

önemlidirler (Aksan, 1990: 83-84). “Atasözleri, genellikle uzun zamanların tecrübeleri sonucu ulaşılan doğruların veciz ifadesidir; oysa deyimler, genellikle bir öyküye, bir efsane veya vak’a’ya dayanır. Bazı kişilerle ilgili anılar ve hikâyeler, tarihten alınmış olaylar, vs. deyimlerin ortaya çıkış nedenleri arasında ön sıraları paylaşırlar.” (Pala, 2006: x).

Deyimlerin bir olaya, hikâyeye veya efsaneye dayanması deyimlerin öğretiminde bu olayların, hikâyelerin ve efsanelerin kullanılması açısından oldukça önemlidir. İlginç ve akılda kalıcı olan bu hikâyelerde belli bir durum vardır ve öğrencilerin o durumla karşılaştıklarında o deyim kullanabilmeleri için bu hikâyeleri bilmeleri öğretim açısından avantaj sağlayacaktır.

Bir deyim oluşturulan kelimelerin yerleri değiştirilemez, yerlerine başka kelime konamaz. Deyimler kelime grubu halinde oldukları gibi (eli bayraklı) cümle halinde de olabilirler (incir çekirdeğini doldurmaz) (Kantemir, 1991: 199-200).

Türkçe derslerinde “Günün Deyimi” çalışması gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada nöbetçi öğrenci tarafından her derste deyimler sözlüğünden sırayla tahtaya bir deyim yazılır ve bu deyim hikâyesi öğretmen tarafından anlatılır. Yazma çalışmalarında da bu öğretilen deyimlerin de kullanılması istenir. Her derste geçmiş derslerde öğrenilen deyimlerin öğrenilip öğrenilmediği yoklanır ve hatırlatma yapılır. Deyimler sözlüğü ve deyimlerin hikâyelerinin de yer aldığı kitaplar yardımcı kaynak olarak öğrenciler tarafından kullanılmalıdır.

4. 4. 1 Deyim Öğretimi Çalışmaları

1. Tahtanın bir köşesine günün deyimini olarak “İki Dirhem Bir Çekirdek” deyimini yazılmıştır. Öğretmen o günkü işlenecek konuyu tamamladıktan sonra bu deyim anlamını kimlerin bildiğini sorar, bilen varsa anlattırır ve örnek bir cümle içinde kullanır. Bilen yoksa deyimler sözlüğünden bu deyim anlamını en hızlı şekilde bulup okuyana söz hakkı verir. Buldukları bu deyim anlamını defterlerine not ederler. Öğretmen daha sonra bu deyim hikâyesini anlatmaya başlar: “Giyim

kuşamına özen göstermiş, şık ve süslü kıyafetleriyle dikkat çeken insanlar hakkında sık sık bu deyim kullanılır. “Dirhem, eskiden daha ziyade hassas teraziler için kullanılan bir ölçüdür. Ancak sarraflar, dirhemden daha hassas ölçümler için bir ağırlık birimi daha kullanırlardı. Buna çekirdek denirdi. Eski devirlerin en kıymetli parası olan bir Osmanlı altın, toplam iki dirhem ve bir çekirdek ağırlığına sahipti. Bu durumda süslenmiş kimselere, iki dirhem bir çekirdek yakıştırmasında bulunanlar, mecaz yoluyla onlara altın demiş olurlar ki zarif bir nüktedir.” (Pala, 2006: 110) Hikâye anlatıldıktan sonra öğretmen bu deyimi birkaç cümle içinde kullanır. İlerleyen derslerde de bu deyime değinilir. Birçok deyimın hikâyesi bu şekilde anlatılarak öğrenciye kazandırılır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ

İnsanların etkili bir yolla kendilerini ifade edebilmeleri kelime hazinelerinin genişliğine bağlıdır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin sağlam bir temelin üstünde şekillenmesi kadar diğer bazı faktörler de kelime öğretimi açısından önemlidir.

Gelişimi etkileyen temel faktörler; kalıtım, çevre, ana babanın çocuk yetiştirme tarzları, ailenin parçalanması, çocukların doğuş sırası ve hormonlardır. Dil gelişimini etkileyen temel faktör ise işitme olgusudur. Bireyin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel durumu, cinsiyeti, ilgileri, ailesi, zekâsı, sağlığı da dil gelişimini etkiler. Söz gelimi ailenin eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyaranın arttığı bilinmektedir. Ergenlikte bio-fizyolojik gelişme kızlarda erkeklere göre daha önce başladığı için dil gelişiminde de kızlar erkeklerden daha öndedir. Yapılan araştırmalarda kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkek bebeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri gözlemlenmiştir. 2 yaşına kadar ise dil gelişimi ile zekâ arasında bir ilişki söz konusu olmaz ancak 2 yaşından sonra IQ seviyesinin dil gelişimine etkisi olduğu bilinmektedir. Zihinsel gerilik, serebral palsi, idiopatik parmak ucunda yürüme, yaygın gelişimsel bozukluklar ve otizm de dil gelişimini ve konuşmayı olumsuz yönde etkiler.

Dil gelişimi ile ilgili araştırmaları dört başlık altında toplar. Chomsky ve Lenneberg'in kurucusu olduğu **psikolengüistik kuramına** göre bebekler dil yeteneklerini doğuştan getirirler. Savundukları üretme kuramı, dilin kazanımında anne babanın ve çevrenin etkisini tartışmaz. Genellikle dört yaşına kadar çocukların dilin temelini attıklarını düşünmektedirler. **Öğrenme kuramı** ise çocuğun anne babasının ve toplumsal çevresinin dil gelişimindeki etkisini vurgular. **Davranışçı**

kuram dilin pekiştireçlerle öğrenildiğini savunurken, **bilişsel kuram** dil gelişimini, dil-düşünce arasındaki ilişkiye göre bilişsel gelişim ile açıklar.

Stern çocuğun konuşmanın anlamını birden bire keşfettiğini söylemekte ve konuşmanın kökenini anlatma eğilimi, toplumsal köken ve amaçlılık olarak sıralamaktadır. Piaget ise dili benmerkezci ve toplumsallaşmış olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Okul öncesi çocukların benmerkezci olduğunu, yedi-sekiz yaşlarına doğru ise iletişime geçtiğinde toplumsallaştığını belirtmektedir. Vygotsky, tüm psikolojik süreçler gibi dilin de çocuklar ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal bir süreç olduğunu söylemektedir. Piaget'in çocuğun benmerkezci oluşu düşüncesine karşılık olarak benmerkezciliği belirleyen şeyin çevresel koşullar olduğunu belirtmiştir. Stern'in toplumsal çevrenin etkili olduğu görüşünü kabul etmekle birlikte bunu konuşmayı hızlandıran ya da yavaşlatan bir etken olarak sıralamaktadır.

Tek sözcük dönemi bilişsel gelişimin de önemli göstergesidir. İlk konuşmalar hece ve tek kelime uzunluğundadır, kelimelerin söylenmesi kolaydır ve anlamca somutturlar. Yapılan araştırmalar bebeklerin genellikle 24 aylıkken 320, 30 aylıkken 570 kelime söyleyebilmekte olduklarını göstermektedir. Öğrenciden ilköğretim birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan süre içerisinde 3000 kelimeyi yazılı dilde tanıması beklenir. Okula erken başlamak ve etkili okuma programları çerçevesinde bu sayı arttırılabilir. Dokuz yaşına geldiğinde öğrenci konuşma ve dinlemede 10.000 kelimeyi kullanabilmektedir ancak bu 10.000 kelimeyi yazılı dilde kullanması henüz mümkün olmamıştır.

. 11. yüzyıldan itibaren ise Türk dilinde çeşitli sebeplerle farklı dillerin etkisi görülmeye başlanır. Bu etkilenmeler kendini dilin kelime hazinesinde gösterir. Türk dilinin çeşitli dönemlerine baktığımızda Türkçenin geleceği için güçlü bir ana dili bilinci oluşturmak, dil eğitiminde boş vermişlikten uzaklaşmak, yabancı kelimelere karşı güçlü ve ortak bir tutum sergileyerek dilin iç dinamiğini korumak oldukça önemlidir. Bugün dil kirliliğinin en bariz örneği olarak verilen iş yeri isimlerinin Türkçe olmayışı, dil bilincinin en alt basamağıdır. İkinci basamağa çıkabilenler dilin etkilenme düzeyinin farkına varıp pratik çözümler üretebilenlerdir. Türkçe elden gidiyor çığlıkları atmak Türkçeyi güzelleştirmez. Türkçenin bugünkü problemlerini TDK, Türkçe ve edebiyat öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenler, sanatkarlar, medya mensupları ve Türkçeyi annesinin sütü gibi temiz

bulmak isteyen her Türk genci beraber çözmek zorundadır. Dil bir milletin bütünüdür ifade eder ve zengin bir millî dili olmayan toplumlarda kültür istenilen düzeye yükselmez.

İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da çevresinde öğrendiği dil olan ana dili, bireyin bilinçaltına yerleştirdiği ortak duygu ve düşüncelerle sonsuza kadar o bireyi o milletin üyesi yapar.

Dilbilimcilerin “Bir kimsenin bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın önceki kuşaklar ya da çevresinden kazandığı dil.” , “Bir insanın çocukken çevresindeki yetişkinleri taklit yoluyla edindiği dil”, “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” şeklinde tanımladıkları ana dilinin öğrenilmesinde bireyin kişilik gelişiminde olduğu kadar toplumun kişilik gelişiminde de önemlidir. Toplamlar ana dilleriyle ne kadar etkili okur, yazar, konuşurlarsa sosyal, bilimsel, siyasal, ekonomik alanlarda o derece başarılı olurlar. Ancak ana dilini iyi kullanan toplamlar klâsik eserlere, nitelikli bilim adamlarına sahip olurlar. Bu bakımından ana dili eğitiminde kelime öğretimi konusu da ciddiyetle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Ana dili öğretimi derslerinde daha çok beceri ve alışkanlık kazandırılır. Ana dilinin ifade imkânlarını iyi kullanan öğrencilerin diğer derslerde de başarısı artacaktır. Özellikle öğrencinin başka bir dil ediniminde ana dilinin önemli bir etkisi vardır. İkinci dil öğrenenlerdeki kelime hazinesi zenginliği birinci dili öğrenenlere göre daha az olmaktadır. Ana dilinde telâffuz, ses ve vurgu kazanımını gerçekleştiren çocuklar, ikinci bir dili öğrenmede zorluk çekmemektedirler.

Ülkelerin ana dili eğitimine bakış açılarına ve anadili derslerinin amaçlarına bakacak olursak her ülkenin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik atmosferini anadili derslerine yansıttıklarını açıkça görmek mümkündür. Ancak temelde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini kazandırmak, dil ve edebiyat sevgisini kazandırmak her ülkenin anadili eğitiminin amaçlarından biridir. Ayrıca dilbilgisi kurallarını kavratma, o ülkenin edebiyatını ve kültürel mirasını aktarma, kişilik geliştirme ve yaşama hazırlama ana dili eğitimlerini incelemiş olduğumuz ülkelerin temel hedefleridir. Bunun yanında Suudi Arabistan’da öğrencinin dinî bilgilerini

öğrenebilmesi, Kutsal Kitabı okuyabilmesi açısından ana dili önemli bulunmuştur. Japonya da ise fırça yazısı öğretimi ve Japon ruhunu aşlamak gibi önemli noktaların ana dili dersleri ile verilebileceği düşünülmektedir. Tüm Avrupa'da eleştirel düşünme, analiz-sentez yapma, muhakeme yürütme ve yararlı bilgileri anımsama gibi temel yeteneklerin özellikle ana dili derslerinde kazandırılması amaçlanmaktadır.

Kişinin bildiği kelime sayısı başarısının da göstergesidir. Kelime hazinesi kişinin yaşantısını yansıttığı gibi ait olduğu toplumun yaşantısını ve geçmişini de yansıtır. Bir dilin kelime hazinesi temel sözcükler, yabancı kelimeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri (afiyet olsun, güle güle vs.), kalıplaşmış sözler, terimler, çeviri kelimeler gibi unsurlardan meydana gelir. Bir dilin kelime hazinesini tespit etmek açısından kelime sayımı çalışmaları, başta sözlükçülük çalışmaları olmak üzere ders kitapları, okuma kitapları açısından önemlidir. Sayım çalışmalarına göre hazırlanan kitaplar frekansı çok daha yüksek olan kelimelerin öğretilmemesi ihtimalini ortadan kaldırır.

Dil gelişimi araştırmalarının önemli bir boyutu olan kelime hazinesi gelişimi araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama araçları Descourdes Lügatçe Testi, Peabody Resim-Kelime Testi ve Lügatçe Dil Testidir.

Kelime hazinesini genişletmek açısından sözlükler ; sözcük kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, sözcük sınıflaması, söz dizimine bağlı işlevsel değişimler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam katmanları, ilişkili gönderimler, stilistik bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler bakımından bilgi vermeleri durumunda oldukça etkilidirler. Sözlük kullanmaya özendirme ve bu alışkanlığı kazandırma da kelime öğretiminde önemlidir.

Çağrışım yöntemi de bir kelimenin başka kelimeleri hatırlatmasıyla gerçekleştirilir. Ancak dili kullananların hepsi o dilin çağrışım alanlarının tümünü kavrayıp kullanamaz. Belirli anlam varyantları belirli gruplar tarafından kullanılır. Bu çağrışım alanlarına hâkimiyet, sosyal, ekonomik, kültürel duruma göre olduğu gibi yaşa, cinsiyete, okuma-yazma seviyesine göre de değişir. Çeşitli çağrışım araştırmaları kelime hazinesini genişletmek açısından en etkili yöntemlerdendir.

Müzik de monotonlaşmış bir ders için iyi bir motive aracı olabildiği gibi iyi planlanmış bir bütünün parçası olarak kullanıldığında kelime öğretiminde başarılı

olabilir. Çünkü müzikle öğretim tahmin etme, düşündüğünü özgürce söyleyebilme, kelimeleri ve cümleleri rahatça keşfetme imkânı tanır.

Resimler, çocuğu içinde bulunduğu ortamdan çok daha zengin bir ortama taşıyarak ruh dünyasını, kelime hazinesini genişletmekte önemli rol oynar. Görme duyusu algılama açısından en etkili yöntemdir. Resimlerle öğretim, çocuğun sahip olduğu becerileri ortaya çıkarmanın yanında, fikir yürütme, hatırlama, keşfetme, yorumlama, sıralama becerilerini geliştirmeyi plânlar. Özellikle henüz somut algılama düzeyinde olan çocuklar için kelime öğretiminde resimle öğretimin daha başarılı olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretilen kelimelerin resimlerinin öğrenci tarafından yapılmasının istenmesi çalışması da hem kelimeyi anlamını pekiştirilmesi açısından hem de çocuk hakkında çok geniş bir çerçevede bilgi edinilmesinde yardımcı olur.

Kelime öğretimi çalışmalarında da özellikle isimlerin, sıfatların ve fiillerin öğretiminde dramatizasyon çalışmalarından da yararlanılabilir. Dolaylı yollardan anlatım yahut en keskin özelliklerin drama yoluyla anlatılmasına dayanır. Fiillerin öğretiminde daha etkili olacağını düşündüğümüz bu yöntem öğretmenin ve öğrencilerin yaratıcı becerilerine göre etkililik kazanacaktır.

Her kelime bir kavramı karşılar. Birbiriyle ilişkili birçok kelimeyi yan yana dizsek de ne anlatılmak istendiği konusunda kesin bir yargıya varılamaz. Oysa bir cümle içinde bir araya gelen kelimeler birçok kavramın yan yana gelmesiyle gerçek bir anlam birliğine ulaşılmasını sağlarlar. Bu bakımdan kelime öğretiminde bağlamdan da yararlanılmalıdır.

Zihinsel semboller, hafızayı kuvvetlendirmeye yarayan unsurlardır. Zihinsel sembollerin en belirginleri ise görsel sembollerdir. Kelimeyi görsel bir sembolle akılda tutmak kelime hazinesini genişletme çalışmalarının da en belirginlerinden biridir. **Zihinsel** imaj çalışmaları da kelime öğretiminde sıkça kullanılmalıdır.

Oyunlar hem çocukların eğlenceli vakit geçirmelerini sağlar hem de onlara farklı bir öğrenme ortamı sunar. Eğitsel oyunun ise iki amacı vardır: Birincisi, çocuğa zevk verir, onda kazanma, üstün gelme, başarıma duygusu yaratır. İkincisi, öğretmen tarafından çocuğa bazı yetenekler, beceriler kazandırılır ve geliştirilir. Kelime öğretimi çalışmaları da sınıfta düzenlenecek olan kelime bilgisi oyunları ile gerçekleştirilebilir.

Kelime defteri tutmak ve tutturmak, gözlem ve yaşantılardan yararlanmak, kelime listesi hazırlamak, jest, mimik, taklit ve tasvirlerden yararlanmak, tekrarlardan yararlanmak da bulmacalardan, anlam analizlerinden yararlanmak da faydalı olacaktır. Ayrıca sınıfın düzeyine göre tüm bu yöntemlerin bir arada kullanılabileceği iyi plânlanmış pratik bir yöntem de etkili olacaktır.

Kelimeler yapıları, anlamları, telâffuzları ve yazılışları bakımından taşıdıkları özelliklere göre öğretmen tarafından önceden belirlenen kelime hazinesini genişletme yollarından biriyle anlatılır.

İsimlerin, fiillerin, sıfatların, deyimlerin, terimlerin de öğretiminde yapı ve anlam bakımından taşıdıkları özelliklerin kelime hazinesinin genişletme yollarından bazılarına daha uygun oldukları görülür.

KAYNAKÇA

- Acarlar, Kevser. Türkçede Durak ve Vurguların Önemi. Türk Dili. S.223. Nisan 1970
- Adalı, Oya. Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. Türk Dili. S.379-380. 1983
- Adıgüzel, Yard. Doç. Dr. Muhammed Sani. Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Yeryüzü Yayınevi. 2004
- Ağakay, Mehmet Ali. Pekiştirmeli Sıfatlar. Türk Dili. Eylül 1964. S.156
- Ağca, Hüseyin. Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe' nin Kullanımı. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları. 2001
- Akbakır, Sıdık. Dil ve Diksiyon. Ankara: Genişletilmiş 3.Baskı. Akçağ Yayıncılık. 2005
- Akçataş, Dr. Ahmet. Türkçede Kelimelere Anlam Yükleme Seviyeleri Üzerine Bir İnceleme. Türk Dili. S.610. Ekim 2002
- Aktaş, Prof. Dr. Şerif. Gündüz, Yard. Doç. Dr. Osman. Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçağ Yay. 2001
- Aksan, Doğan. Anadili. Türk Dili. S. 285. 1975
- Aksan, Doğan. Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK Yayınları. 2000
- Aksan, Doğan. Türkçenin Gücü. İstanbul: 1990
- Aksan, Doğan. Türkçenin Sözcük Varlığı. Ankara: Engin Yay. 2006
- Aksoy, Ömer Asım. Dil Yanlışları. İstanbul: Yalçın Emel Yayınevi. Ocak. 1990
- Akyol, Hayati. Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2005
- Akyol, Köksal Aysel. “ Bilişsel Gelişim”. Gelişim ve Öğrenme. 2.baskı. (Ed. Doç. Dr. Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık. 2003
- Akyüz, Prof. Dr. Yahya. “Türkçe Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi”. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. 1988
- Alperen, Dr. Nusret. Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi. Ankara: Alperen Yayınları. 2001

Alpöge, Dr. Gülçin. Çocuk ve Dil. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 1991

Aral, N., Baran. G., Alisinanoğlu F., Aktaş Y., Başar F. Ve Köksal A. Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimine Etkisi. Ankara: Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (Yay.Haz.: G. Haktanır) 1997

Arslan, Yard. Doç. Dr. Ayşen. “Erken Çocuklukta Müziğin Önemi ve Şarkı Öğretimi”. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 2003

Arslandaş, Gazanfer. Türkçe Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Türk Dili. S.576. Aralık 1999

Atabay, Neşe. Kutluk, Dr. İbrahim. Özel, Sevgi. Sözcük Türleri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 1983

Axis 2000 Büyük Ansiklopedi. “Dil”. İstanbul: Doğan Kitap Yay. 2000

Aydın, Ayhan. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999

Aydın, Dr. Mehmet. “Ana dili Öğretiminde Sözlük Kullanımı”. Dil ve İnsan. Ocak-Şubat 1999, s. 41-42

Aygün, Yard. Doç. Dr. Mehmet. Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi Ve Sözcük Dağılımını Geliştirme Teknikleri. Dil Dergisi. S.78. Nisan 1999

Banguoğlu, Tahsin. Türkçenin Grameri. Ankara: TDK Yay. 2000

Barın, Yard. Doç. Dr. Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları. S.13. Bahar 2003

Başaran, Füsün. “Japonca Ana Dili Kitaplarının İncelenmesi”. Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi. 1998

Baştürk, Mehmet. “Çocukların İlk Dilsel Üretimleri: Sözcük/ Sözce İkilemi”. Sözlü Dil Yapısı. İstanbul: Multilingual Yay. 2005

Baykoç, Necati. Ari, Meziyet. “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması”. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi. 1995

Beyreli, Latif ve diğerleri. Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: PegemA Yay. 2005

Bilkan, Nesrin. Türkçe Öğretiminde Görsel-İşitsel-Kinestetik Uygulamalar. Ankara: Ceceli Yayınları Eğitim Dizisi. 2001

Bingöl, Prof. Dr. Abdulkuddûs. Düşünce-Dil, Dil-Anlam Bağıntısında Yabancı Dille Öğretim Üzerine Bazı Mülâhazalar. Türk Yurdu. Sayı:80, s.14. Nisan 1994

Binyazar, Adnan. “Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım”. Türk Dili. Temmuz Ağustos 1983

Budak, Yard. Doç. Dr. Yusuf, “Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi”. Dil Dergisi. S.92. Haziran 2000. s.19-25

Cemaloğlu, Dr. Necati. İlkokuma ve Yazma Öğretimi. 2.baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.2001

Charles, C.M., Öğretmenler için Piaget İlkeleri, (Çev.Prof.Dr.Gülten Ülgen), PegemA Yayıncılık, 3.baskı, 2000, Ankara

Cowie, A.P. “Uygulamalı Bir Dil Bilimi Alanı: Sözlük Bilimi”. (Çev.: Mesut Çetintaş) Türk Dili. S:634. Ekim 2004. s.580-587

Çatıkkaş, Atâ. Yazılı ve Sözlü Anlatım Kılavuzu. İstanbul: Alfa Yay. 2001

Çiftçi, Musa. Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1991

Çotuksöken, Yusuf. “Okul Sözlükleri Üzerine”. Kebikeç. Sayı7-8. 1999. s.64

Davaslıgil, Ümit. “Çocuğun Dil Gelişimine Aile Çevresinin Katkısı”. Eğitim ve Bilim. 1982 cilt:6, s.36

Davaslıgil, Ümit. Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. 1985

Demircan, Ömer. Türk Dilinde Vurgu: Sözcük Vurgusu. Türk Dili. S. 284 Mayıs 1975

Demirel, Özcan. Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Usem Yayınları-6. 1996

Dilâçar, Agop. Dil ve Gerçek. Türk Dili. S.133. Ekim 1962

Dilâçar, Agop. Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi. Türk Dili. S.34. Temmuz 1954

Dirim, Aygören. İlköğretim Okulları İçin Çocuk Oyunları. İstanbul: Esin Yayınevi. 2000

Dizdaroğlu, Hikmet. Terimler Üzerine. Türk Dili. S.133. Ekim 1962

Ediskun, Haydar. Türk Dilbilgisi, İstanbul: Remzi Kitabevi, 7. basım, 1999,

Ercilasun, Ahmet Bican. Dilde Fikirde İşte Birlik. Ankara: 1992

Erden, Münire. Akman, Yasemin. Gelişim ve Öğrenme. 13.Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2004

Erdoğan, Yrd. Doç. Dr. Samiye ve Bekir, Şimşek Hatice ve Aras, Erdoğan Selma. Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?Dosya=208>. 2006

Ergin, Muharrem. Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları: 2000

Erkan, Ahu Gökdemir. Dil Öğretimini Destekleyici Etkinlikler. Dil Dergisi. Sayı:79. 1999

Friling, Ina. “Almanya’da İlköğretim Ana Dili Derslerindeki Ders Programı” Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi. 1998

Gander, J. Mary, Gardiner, W.Harry. Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Yay. Haz. Prof. Dr. Bekir Onur). 5.baskı. Ankara: İmge Kitabevi, 2004

Gece, Yard. Doç. Dr. K. Mehmet. Türkçede Sıfatı Derecelendirme Yolları. Türk Dili. Mart 1995. S.519

Göçer, Ali. “Türk Dili İle İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri”. Türk Dili, S.598, Ekim 2001

Göğüş, Beşir. Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi. 1978

Gökçe, Aziz. Türkiye Türkçesinin Tarihî Sözlükleri. Ankara: Kebikeç Yay. 1998

Gökçe, M. Baki. Türk Dili Kompozisyon. İstanbul: Akademi İstanbul Yayıncılık. 2003

Gönen, Dr. Mübeccel, Arı, Prof. Dr. Meziyet,. “Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” Eğitim ve Bilim. Nisan 1989, cilt 13, sayı:72

Gönen, M. Dalkılıç Uyar, N. “Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil

Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”. Ankara: Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (Yay. Haz: G. Haktanır) 1997

Göz, İlyas. Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2003

Güleryüz, Hasan. Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi. 5.baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2001

Harit, Ömer. Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması. Ankara: MEB Plânlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Bşk. 1971

Hatiboğlu, Prof. Dr.Vecihe. Eş Anlamlı Sözcükler Var Mıdır? Türk Dili. S.229. Ekim 1970

Hengirmen, Dr. Mehmet. “Almanya, Fransa ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyumu”nun Değerlendirilmesi. Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi. 1998

Hengirmen, Dr. Mehmet. “Ana Dili Öğretiminde Genel İlkeler”. Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi. 1998

Hengirmen, Dr. Mehmet. “Türkçe’nin Söz Varlığı”. Dil Dergisi. S.76. 1999

Howe, J. A. Michael. Öğrenme Psikolojisi. (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları. 2001

<http://orgm.meb.gov.tr/rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>

İlaydın, Hikmet. Sözlüklerimize Dair. Türk Dili. S. 27. Aralık 1953

İlhan, Yard. Doç. Dr. Nadir. Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi, Dile Katkıları. <http://www.Manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/15.pdf>, 01.03. 2006

İlkokuma-Yazma Öğretimi. Ankara: M.E.B Genel Müdürlüğü ve UNICEF Türkiye Temsilciliği işbirliği. 1993

İnanç, Yazgan Banu, Bilgin Mehmet, Atıcı Kılıç Meral, Gelişim Psikolojisi. Adana: Nobel Kitabevi. 2004.

İşler, Emrullah. “Suudi Arabistan’da Eğitim Sistemi ve Arapçanın Ana Dili Olarak Öğretilmesi”. Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi. 1998

İzğören, Meltem Kutay. Oyunlarla Dil Öğretimi. Ankara: Academyplus Yayınevi. 2003

Jersıld, Arthur T. Çocuk Psikolojisi. (çev. Doç. Dr. Gülseren Günçe). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. 1972

Kahramanyol, Prof. Dr. Mustafa. Dil Öğreniminin Psikolojisi. Türk Yurdu. Sayı: 162-163. 2001

Kantemir, Prof. Dr. Enise. Yazılı ve Sözlü Anlatım. Gözden geçirilmiş 3. baskı. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. 1991

Kaplan, Mehmet. Kültür ve Dil. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2001

Karaalioglu, Seyit Kemal. Yazmak ve Konuşmak Sanatı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi. 1989

Karacan, Dr. Elvan. Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. [http:// www.ttb.org.tr /STED/ sted0700/ 6.html](http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html), 01.03.2006

Karakuş, Dr. İdris. Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Can Yayıncılık. 2005

Kartallıoğlu, Yavuz. Tonyukuk Yazıtının Kelime Dünyası. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.S.1. 2001

Kavcar, Cahit. Türkçenin Güncel Sorunları. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Mart 2002. yıl: 3. S. 25

Kavcar, Prof. Dr. Cahit, Dr. Ferhan Oğuzkan, Doç. Dr. Sedat Sever. Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayıncılık. 1998

Kayaalp, İsa. İletişim ve Dil. İstanbul: Türkiye Diyanet Yayınları, 1998,

Kazan, Şevkiye. İlköğretim Ders Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Açısından Gözlem Yoluyla Anlama Tekniğini Geliştirme Yeterliliği. 1.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları. (Haz. Sedat Sever). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Yay.

Keskin, Aytekin. “Dilbilimin Temel Kavramları Işığında ‘Dil’”. Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu. Türk Dili Kurultayı Bildirileri. (Haz.: Ali Demir) Mersin: Gözde Ofset. 2005

Kılıç, Dr. Abdurrahman. Seven, Serdal. Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: PegemA Yay. 2002

Kırkkılıç, Prof. Dr. Ahmet. Ulaş, Yard. Doç. Dr. Abdülhak Halim. “Türkçe Öğretiminde Kelimeler Dünyası”. Türklük Bilimi Araştırmaları. S.3. Bahar 2003

Kızılırmak, Prof. Dr. Abdullah. Terimler Sorunu Üzerine. Türk Dili. S.232. Ocak 1971

Kongar, Emre. 21. Yüzyılda Türkiye. İstanbul: Remzi Kitabevi. 1998

Korkmaz, Zeynep. Türkiye Türkçesi Grameri (Ses Bilgisi). Ankara: TDK Yay. 2003

Korkmaz, Zeynep. Türk Dilinin Bugünkü Sorunları. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. 1998

Köksal, Akyol Aysel. Drama ve Dramanın Önemi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. S. 2. 2003

Köksal, Prof. Dr. Aydın. Yabancı Dille Öğretim. Ankara: Öğretmen Dünyası Yay. 2000

Küçük, Salim. “Ana Dili Öğretiminde Türkçe Ders Kitapları ve Metot Meselesi”. Dil Dergisi. S.64. Şubat 1998

Küçük, Yard. Doç. Dr. Salim. Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Yaratıcılık Çalışmaları. Türk Dili. S. 607. Temmuz 2002

Küçükkaragöz, Hadiye. “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. (Ed. Binnur Yeşilyaprak) Pegem Yayıncılık. 3.Baskı. 2002. Ankara

Levend, Agâh Sırrı. Sözlüklerimiz. Türk Dili. S. 235. Nisan 1971

Levend, Agah Sırrı. Türk Dilinin Gelişme ve Sadeleşme Evreleri. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1960

Levend, Agâh Sırrı. Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü. Türk Dili. S. 236. Mayıs 1971

Mağden, Prof. Dr., Ömeroğlu, Dr. Esra. Anaokuluna Giden Beş, Altı Yaş Grubu Çocuklarına Çalınan Düşük ve Yüksek Tondaki Müziğin Çocukların Renk ve Konu Seçimini Etkileyip Etkilemediğinin Araştırılması. Eğitim Ve Bilim. S.81. Temmuz 1991

Marshall, Julia. Anadili Ve Yazın Öğretimi. (Çev.: Cahit Külebi) Ankara: Başak Yayınları. 1994

Mc Kee, Paul. İlkokulda Okuma Öğretimi. İstanbul: Maarif Basımevi. 1956

Memmodov, Yunus. Kelimelerin Leksik ve Semantik Gelişmesi. Türk Dili. S.509. Mayıs 1994

Mengi, Mine. “Üniversitelerimizde Anadili Öğretimine İlişkin Sorunlar” Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi 1 (2) 1987

Nutku, Özdemir. Dram Sanatı. İstanbul: Kabalcı Yayınevi. 2001

Onur, Bekir. Gelişim Psikolojisi. 2. baskı. Ankara: V Yayınları, 1991

Ölmez, Mehmet. “Türk Dillerinin Sözlükleri ve Türk Sözlükçülüğü”. Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü. Ankara: Dil Derneği Kurtuluş Basımevi.1994

Özben, Raif. Türkçe Diksiyon. İstanbul: İnkılâp Kitabevi. 1989

Özdemir, Emin. “Anadili Öğretimi”. Türk Dili. Temmuz Ağustos 1983

Özdemir, Emin. Öz Türkçe. Türk Dili. S. 236. Mayıs 1971

Özdoğan, Prof. Dr. Berka. Çocuk ve Oyun. Ankara: Anı Yayıncılık, 1997

Özdoğru, Nüvit. Türkçemiz. İstanbul: Gün Matbaası. 1958

Özkan, Prof. Dr. Mustafa. “Dilde Kelimeler”. Tarih İçinde Türk Dili. Genişletilmiş 3. baskı. İstanbul: Filiz Kitabevi. 2004

Özkan, Prof. Dr. İsa. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 2004

Öztelli, Cahit. İlk Türkçe Sözlük Yazarı ve Eseri. Türk Dili. S.100. Ocak 1960

Pala, İskender. İki Dirhem Bir Çekirdek. 20. Basım. İstanbul: Kapı Yay. 2006

Pars V., Ciritli H., Enç M., Oğuzkan T. Eğitim Psikolojisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 1970

Safa, Peyami. Osmanlıca Türkçe Uydurmaca. İstanbul: Dergah Yayınları. 1984

Saussure, Ferdinand de. Genel Dilbilim Dersleri. Ankara: Birey ve Toplum Yay. 1985

Sertkaya, Osman. “Atatürk’ün Dil Politikası I”, Yaşayan Türkçemiz I. İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları. 1981.

Sever, Sedat. Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık, 2003

Sezer, Ayhan ve diğerleri. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. 1991

Sinanoğlu, Samim. Birleşik Kelimeler ve Yazılışları Üzerine Deneme. Türk Dili. S.85. Ekim 1958

Sinanoğlu, Samim. Kelimelerin Bölüklere Ayrılması Üzerine Deneme. Türk Dili. S. 88. Ocak 1959

Şıklar, Ayşegül. “İspanyol Eğitim Sistemi”. Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi. 1998

Şimşek, Rasim. Türkçe Anlatım. Trabzon: Özkan Ofset Matbaacılık. 1981

Tam, Niyazi. Oyunlarla İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. 2001

Tan, Şeref. Öğretimi Plânlama ve Değerlendirme. 7.baskı. PegemA yayıncılık. 2005

Tanç, Mustafa. Kültür Alanı Değişimleri ve Dilimiz Üzerindeki Etkileri. Türk Dili Dergisi, Sayı: 609, Eylül 2002

Tarman, Dr. Süleyman. Çoklu Zekâ Kuramı ve Zekanın Yedi Türü. Yaşadıkça Eğitim Dergisi. Mayıs/Haziran 1998 S. 58

Taşdemir, Ercan ve diğerleri. Pratik Türkçe Öğretim Teknikleri. İzmir: Dilset Yayınları. 2003

Temel, Prof. Dr. Z. Fulya, Bekir Şimşek Dr Hatice. “Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Kazanımı” Türk Dili. 2005

Temizyürek, Yard. Doç. Dr. Fahri. Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Çalışmalarının Önemi. Türk Dili. S.609. Eylül 2002

Topaloğlu, Prof. Dr. Ahmet. “Üniversitelerde Leksikoloji Bölümleri Açılmalıdır” (Konuşan: Nurettin Albayrak) Türk Edebiyatı. S. 391. 2006

Topses, Gürsen. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık. 2003

Tosunoğlu, Mesiha. “İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1998

Tosunoğlu, Mesiha. “Kelime Servetinin Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi” Milli Eğitim. S.144. Ekim-Kasım-Aralık. 1999. s.71-73

Tuna, Prof. Dr. Osman Nedim. Sumer Ve Türk Dillerinin Tarih İlgi İle Türk Dili'nin Yaşı Meselesi. Ankara: TDK Yayınları. 1997

Tuzcuoğlu, N., Önder A., Kamaraj I. Dramanın Okulöncesi Dönem Çocuklarının Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkisi. Öneri Dergisi. 1998

Tümen, Yrd. Doç. Dr. Nilay. "Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim". Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık. 2005

Tümekaya, Songül. "Dil Gelişimi". Gelişim ve Öğrenme (Ed. Prof. Dr. Kurtman Ersanlı, Yrd. Doç. Dr. Ersin Uzman), Lisans Yayıncılık, 2005, İstanbul

Türkçe Sözlük 1. Ankara: TDK Yayınları, 1998

Uç, Tayyibe. "İlk Baskısından Bu Yana Türkçe Sözlük". Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü. Ankara: Dil Derneği Kurtuluş Basımevi. 1994

Uzun, Engin Nadir. "Modern Dilbilim Bulguları Işığında Türkçe Sözlüğe Bir Bakış". http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/uzun_02.pdf, 01. 11. 2005

Uzun, Leyla. "1945'ten Bu Yana Türkçe Sözlükler". <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/uzun.pdf>. 08. 03. 2006

Üstündağ, Tülay. Yaratıcılığa Yolculuk. 2.baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık. 2003

Vardar, Berke. Dilbilim Temel Kavram ve Terimleri. Ankara: Multilingual Yay., 1998

Varış, Fatma, "Zihnî Gelişmeye ve İlgilere Etki Yapan Kültürel Faktörler". Ergenin Gelişimine Etki Yapan Kültürel Faktörler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay. 1968

www.muzikegitimcileri.net, 11. 04. 2006

www.opencourtresources.com

Yakıcı, Dr.Ali ve diğerleri. Üniversiteler İçin Türk Dili Ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: BilgeYayınları. 2004

Yalçın, Alemdar. Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları. 2002

Yangın, Banu Dr. Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: Dersal Yayınları. 2001

Yavuzer, Haluk. Çocuk Psikolojisi. Ankara: Remzi Kitabevi. 20. Basım. 2001

Yılmaz, Hayati. “ İlkokul Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1996

Zülfikar, Hamza. Doğru Yazalım Doğru Konuşalım. Türk Dili Dergisi, sayı : 628, Nisan 2004

Zülfikar, Hamza. Doğru Yazalım Doğru Konuşalım. Türk Dili Dergisi. Haziran 2003, sayı:618,

Zülfikar, Prof. Dr. Hamza. Eş Anlamlılık ve Ziya Gökalp’ın Eş Anlamlılık İle İlgili Düşünceleri. Türk Dili. S. 463. Temmuz 1990

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Halide Gamze İNCE
Sürekli Adresi:	: Mustafa Akay Sok. Yeşiltepe Kepez Mevkii Sezer Sitesi Gülbay Apart Daire:5 Ereğli/ ZONGULDAK
Doğum Yeri ve Yılı	: Bolu 1982
Yabancı Dili	: İngilizce
İlköğretim	: Halil Nom İlköğretim Okulu- 1993
Ortaöğretim	: Yabancı Dil Ağırlıklı Lise-2000
Lisans	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği-2004
Yüksek Lisans	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi-2006
Anabilim Dalı	: Türkçe Eğitimi
Çalışma Hayatı	: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi - 2004