



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**DİL EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
DİLBİLİM TERKİNOLOJİSİ İLE İLGİLİ
YETERLİLİKLERİ**

**Hazırlayan
Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN**

Hatay-2019



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

DİL EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
DİLBİLİM TERMINOLOJİSİ İLE İLGİLİ
YETERLİLİKLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR


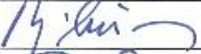

Danışman
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Hatay-2019

ONAY

Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR tarafından hazırlanan “*DİL EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİLBİLİM TERMİNOLOJİSİ İLE İLGİLİ YETERLİLİKLERİ*” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile *TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ* olarak kabul edilmiştir.

...../...../2019

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN	
Prof. Dr. Bilginer ONAN	
Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ	

Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR Tarafından Hazırlanan “*Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Terminoloji Yeterlilikleri*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini *onaylarım*.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde / dönem projesinde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (26/07/2019)

Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR

ÖN SÖZ

Bilimin ışıklı yolunda beni her zaman cesaretlendiren, emekleriyle bu yolda bana her zaman bir rehber olan, bilgiye saygı duyma bilincini bana kazandıran değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa Onur KAN' a,

Araştırmama olan katkılarından dolayı kıymetli Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN' a ve değerli hocam Doç. Dr. Bilginer ONAN' a,

Eğitim hayatıma başladığım ilk günden itibaren destekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan, başarılarımı hep destekleyen ve benimle gurur duyan başta babam Süreyya Yeşiloğlu, annem Nezahat Yeşiloğlu, kardeşlerime ve tüm aileme,

Aldığım her kararda beni sonuna kadar destekleyen, meşakkatli bir yol olan akademik yolda desteği, sabrı ve özverisiyle ile gücüme güç katan sevgili eşim Yusuf UÇAR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR

Temmuz, 2019

DİL EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİLBİLİM YETERLİLİKLERİ

Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi,2019

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, dil eğitimi öğretmen adaylarının (Türkçe öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni adayları ve İngilizce öğretmeni adayları) dilbilim yeterliliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi 4. sınıfta okuyan dil eğitimi öğretmen adayları arasından rastgele seçilen; 50 4. sınıf sınıf öğretmeni adayı, 50 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayı, 50 4. sınıf İngilizce öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri için araştırmacı tarafından geliştirilen Dilbilim Yeterliliği Ölçme Aracı ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, ölçme aracından alınan puanların öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak amacıyla ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda dil eğitimi öğretmen adaylarından Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi yeterliliği ölçme aracı ortalaması 124,72 puan; Sınıf öğretmeni adaylarının 67,42 puan ve İngilizce öğretmeni adaylarının 57,44 puandır. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek ortalamaya ile dilbilim terminolojisi yeterliliklerinin, sınıf öğretmeni (67,42 puan) ve İngilizce öğretmeni (57,44) adaylarına göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Dilbilimin alt dallarına yönelik olarak bölümler arası karşılaştırmalara göre, Sesbilim, Anlambilim, Biçimbilim ve Metindilbilim alanlarında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, Edimbilim alanında Türkçe öğretmeni adayları ve İngilizce öğretmeni adayları arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş;

Sözdizim alanında ise üç program arasında anlamlı bir fark çıkmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Dilbilim, Uygulamalı Dilbilim, Dilbilimin Dalları, Dil Eğitimi Öğretmenleri,
Dilbilim Yeterlilikleri



LANGUAGE TEACHING TEACHER CANDIDATES QUALIFICATIONS RELATED TO LINGUISTIC TERMINOLOGY

Master's Thesis, Fülya YEŞİLOĞLU UÇAR

Department of Basic Education, 2019

Supervisor: Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the linguistics competences of Turkish language teacher candidates (Turkish teacher, classroom teacher and English teacher). In the light of this aim, the study is designed with a case study aiming to investigate in depth a situation from qualitative research designs. The study group was randomly selected among the language teacher teachers who were studying in the 4th grade of Hatay Mustafa Kemal University 2017-2018 academic year Education Faculty; 50 4th year primary school teacher candidate, 50 4th year Turkish teacher candidate, 50 4th year English teacher candidate. The linguistic proficiency measurement tool and personal information form developed by the researcher were used for the data of the study. The analysis of the data can be done by calculating one-way ANOVA; to understand the source of the difference, it was solved by the Games Howell test for non-homogeneous groups.

As a result of the research, it was determined that the linguistics competences of Turkish teacher candidates who have the highest average of linguistics measurement tools from the language education pre-service teachers were more adequate than those of the class teacher and English teacher candidates. Interdepartmental comparisons have been made for sub-branches of linguistics. There was a significant difference in favor of Turkish teacher candidates in the fields of Phonology, Semantics, Morphology and Textlinguistics. There is no significant difference between the three sections in the syntax area.

KEY WORDS

Linguistics, Applied Linguistics, Branches of Linguistics, Language Education
Teachers, Linguistics Competences

İÇİNDEKİLER	Sayfa
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER	i
ABSTRACT AND KEYWORDS	iii
TABLolar LİSTESİ	vi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Araştırmada Kullanılan Tanımlar	3

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL BÖLÜM	5
2.1. Dilbilim	5
2.1.1. Dilbilimin Tanımı	5
2.1.2. Dilbilimin Tarihçesi	6
2.1.3. Karşılaştırmalı Dilbilgisi	7
2.1.4. Tarihsel Dilbilgisi	8
2.1.5. Uygulamalı Dilbilim	9
2.1.6. Dilbilimle Dil Eğitimi İlişkisi	12
2.2. Dilbilimin Alt Dalları	15
2.2.1. Ses Bilgisi ve Sesbilim	15
2.2.1.1 Ses Bilgisi ve Sesbilimin Dil Eğitimiyle İlişkisi	19
2.2.2. Anlambilim	20
2.2.2.1. Anlambilimin Dil Eğitimiyle İlişkisi	25

2.2.3. Biçimbilim	26
2.2.3.1. Biçimbilimin Dil Eğitimiyle İlişkisi	32
2.2.4. Edimbilim	33
2.2.4.1. Edimbilim Dil Eğitimiyle İlişkisi	37
2.2.5. Metindilbilim	38
2.2.5.1. Metindilbilim Dil Eğitimiyle İlişkisi	41
2.2.6. Sözdizimi	43
2.2.6.1. Sözdizimi Dil Eğitimiyle İlişkisi	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Verilerin Toplanması	47
3.4. Verilerin Çözümlemesi	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	50
--------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE SONUÇ	62
-----------------------------	----

KAYNAKÇA	70
-----------------	----

EKLER	76
--------------	----

Ek-1: Mustafa Kemal Üniversitesi'nden Alınan Uygulama İzin Onayı	76
---	----

Ek-2: Dilbilim Terminolojisi Yeterliliği Ölçme Aracı	80
---	----

TABLULAR LİSTESİ	Sayfa
Tablo 1: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Yeterliliği Ölçme Aracından Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarının Bölümlere Göre Dağılımı	50
Tablo 2: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51
Tablo 3: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sesbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları	52
Tablo 4: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sesbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	52
Tablo 5: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Anlambilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları	53
Tablo 6: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Anlambilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Tablo 7: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Biçimbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları	54
Tablo 8: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Biçimbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	55
Tablo 9: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Edimbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları	56
Tablo 10: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Edimbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56

Tablo 11: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metindilbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları	57
Tablo 12: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metindilbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 13: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sözdizimi Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları	58
Tablo 14: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sözdizimi Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
Tablo 15: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Diğer Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları	60
Tablo 16: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Diğer Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 17: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilimin Alt Dalları Bazında En Başarılı Ve En Başarısız Sonuç Aldıkları Alanlar	61

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Giriş

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sayılılara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, insanın sahip olduğu en önemli yetilerdendir. İnsan, dil sayesinde dünyayı anlar ve anlamlandırır. Temel görevi dilin betimlemesini yapmak olan dilbilim ise, en basit tanımıyla dili inceleyen bilim, dilin bilimidir. Dilbilimin dil eğitimiyle ilgilenen alanı da uygulamalı dilbilimdir. Uygulamalı dilbilim, genel olarak dilin kullanıldığı tüm alanları araştıran ve inceleyen, kapsamı çok geniş bir alan olarak tanımlanabilir. Dil eğitimi verecek kişilerin dilbilim konusunda birikimli olması beklenmektedir. Bu konuda Enginarlar (2006), dilbilimin bir dil öğretmeni için elzem olduğunu, zira dilbilgisi, sesbilim, edimbilim ve kültürel içerik konularında birikim sahibi olan, kısacası dilbilim dersleri alan bir dil öğretmenin öğreteceği/geliştireceği dili tüm incelikleriyle öğrenmesi ve muhtemel zorlukları aşması gerektiğini ve dilbilim konusunda eğitim almanın, dil öğretmenin eğitim ve öğretimin her aşamasında dilbilgisel birikimini, eleştirel süzgecini ve sezgisini kullanmasının, dil eğitiminde isabetli ve akılcı kararlar vermesi için önemli olduğunu ve aksi hâlde dil öğretmenin önceden verilmiş kararları bilinçsiz olarak uygulayan kişi olacağını dile getirmiştir. Türkiye’de dil eğitimi verecek öğretmen adayları (Ör. Almanca öğretmeni, Arapça öğretmeni, Fransızca öğretmeni, İngilizce öğretmeni, Türkçe öğretmeni adayları) lisans eğitimlerinde dilbilime ait dersleri (Dilbilimi 1-2, Dil Edinimi, Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi) alırken sınıf öğretmeni adayları mezun olup yine dil dersi verecek olmalarına rağmen dilbilim ile ilgili dersler almamakta; yalnızca Türk diline yönelik Türk Dili 1-2, İlkokuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerini (YÖK, 2018) almaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının,

dilbilim konusunda yeterli birikime sahip olmadan dil eğitimi vermelerine sebep olmaktadır.

Dilbilim konusunda yeterli birikime sahip olmayan dil eğitimcilerinin dilin temel öğelerinin bilincinden uzak olacağından dili öğrenen kişilere etkili bir dil öğretimi veremeyecekleri düşünülmektedir. Dilbilimin eğitime yansması ve dil eğitiminin bu alan ışığında şekillendirilmesi öğrenenlere ve gelecekte de dil öğrenmeye aday kişilere dili en doğru şekilde öğrenmelerine imkân sunması bakımından büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu sayede dil eğitimi öğretmen adayları yetiştiren lisans bölümlerinde dilbilim dersinin önemi anlaşılabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı dil eğitimi öğretmen adaylarının (4. sınıf sınıf öğretmeni, 4. sınıf Türkçe öğretmeni, 4. sınıf İngilizce öğretmeni) dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesidir.

Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- a) Sınıf öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemek,
- b) Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemek,
- c) İngilizce öğretmeni adaylarının dilbilim terminolojisi ile ilgili yeterliliklerini belirlemek,
- d) Bölümler arasında genel bir terminolojisi yeterlilik farkının olup olmadığını belirlemek,
- e) Dilbilimin her bir alt dalı (“Sesbilgisi-Sesbilim”, “Anlambilim”, “Biçimbilim”, “Edimbilim”, “Metindilbilim”, “Sözdizimi”) için bölümler arasında fark olup olmadığını belirlemek,
- f) Dilbilimin alt dalları arasında anlamlı bir fark varsa farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada ile dil eğitimi öğretmen adaylarının (4. sınıf sınıf öğretmeni, 4. sınıf Türkçe öğretmeni, 4. sınıf İngilizce öğretmeni) dili bilimsel olarak inceleyen ve dili betimleyen alan olan dilbilime dair terminolojik yeterlilikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Dilbilim, dil eğitimi öğretmeni için gereklidir çünkü dil öğretecek bir kişinin öğreteceği dili her yönü ile bilmesi, dil bilincinin farkında olarak bu eğitimi vermesi hem vereceği eğitimin kalitesi hem de dili öğrenen kişilerin dil bilincine sahip olarak eğitim almalarına katkıda bulunacaktır. Dil eğitimi veren bir kişinin, öğrettiği dilin seslerini sesbilimsel, anlam ve kavramları anlambilimsel, şekil bilgisini biçimbilimsel, iletişimsel yönü edimbilimsel, dizim bilgisini sözdizimsel ve metinleri metindilbilimsel açıdan değerlendirme yetkinliğine ve birikimine sahip olması önem arz etmektedir. Zira dilbilimsel olarak birikimli olan bir dil eğitimi öğretmenin öğrettiği dile bilinçli yaklaşarak dili her yönüyle bilimsel olarak incelemesinin, verimli bir dil eğitim süreci geçirilmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilim yeterliliklerini ölçen başka bir araştırma bulunmaması, araştırmanın alan yazındaki bu eksikliği kapatması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Dil eğitimi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında veri toplama aracında bulunan kavramlarla karşılaştıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Dil: Aynı dilsel topluluk üyelerine özgü, sesli göstergeler dizgesi. (Kıran & Eziler Kıran, 2013)

Dilbilim: Kendine özgü yöntemlerle genel olarak dil olayını, özel olarak da doğal dilleri yapılan, işleyişleri, süre içindeki değişimleri, vb. açısından inceleyen insan bilimi. (Vardar, 1998)

Yeterlilik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik.Yeterli olma durumu. (TDK, 2011)



BÖLÜM II

2. KURAMSAL BÖLÜM

Bu bölümde dilbilimin tanımı, tarihçesi, dilbilim akımları, uygulamalı dilbilim, dilbilim ile dil eğitimi ilişkisi, dilbilimin dil eğitimindeki yeri ve dilbilimin alt dalları üzerinde durulmuştur.

2.1. Dilbilim

2.1.1. Dilbilimin Tanımı

Dil, temelde kendimizi ifade etmeyi sağlayan, kültürü geliştiren ve gelecek nesillere aktarılmasına olanak veren, toplum ile birey arasında bir köprü görevi gören en önemli araçtır. İnsan hayatında bu denli önemli bir rolü olan “*dil*”in birçok tanımı yapılmıştır. Aksan’a (2015: 11) göre dil, “Bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyü bir varlıktır. Gerek insan, gerek toplum, gerek bilim, sanat, teknik gibi alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” Toklu’ya (2003) göre dil, “O dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen en önemli etkendir. Kişilerin duygu ve düşüncelerinin aktarımını gerçekleştirmesinin yanı sıra, edebiyatta sanatsal kullanımı sayesinde bu en yaygın ve en eski sanat dalının varoluş nedenidir. Dil, savaş ilan etmekten gönüller fethetmeye kadar çok ayrı amaçlarla kullanılabilen bir varlıktır.” Saussure’ e (1985) göre dil, hem dil yetisinin toplumsal bir ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımın bütünüdür. Tanımlardan yola çıkacak olursak dilin, insana ait değerlerin anlamlandırılıp ifade edilmesine vesile olan, toplumların kendini ifade etmesini sağlayan, duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayan önemli bir araç; insana ait en değerli yetilerden biri olduğu söylenebilir.

Dilin karmaşık yapısını incelemeyi görev edinen bilim dalı ise “*dilbilim*” dir. Dilleri bilimsel olarak inceleyen “dilbilim” in pek çok tanımı yapılmıştır. Dilin genel ve özel niteliklerinden yola çıkarak tanımlayan Aksan’ a (2015) göre dilbilim, dilin

genel ve özel niteliklerini araştıran, dilin ortak veya tek özelliklerini inceleyen, konuları diğer bilim dallarıyla ilişkili olan geniş çerçeveli bir bilimdir. Dilin bilimsel yanına değinen Kıran (2003: 47) ise dilbilimi, dil yetisinin ve doğal dillerin bilimsel olarak incelenmesi olarak tanımlayarak dilbilimin kesin (matematik) bir bilim olarak bir nesnesi, bir alanı, bir de yöntemi olduğunu ve dilin belli bir durumdaki oluşumunu incelediğini dile getirmiştir. Dilbilimin dil yetisini kavramayı amaç edindiğini savunan Perrot' a (2006: 11) göre ise dilbilim, diller şeklindeki tezahürler içinde çoğul görünümlü tek bir fenomen olan dil yetisini (dar anlamda düşünce içeriklerinin konuşmanın ürettiği seslerle birleşmesi; geniş anlamda ise herhangi bir duyumuzu ilgilendiren anlamların az çok konvansiyonel olarak iletilmesine yarayan göstergeler bütünü) kavramayı amaçlar. Dilbilim, en basit tanımıyla “dili inceleyen bilim, dilin bilimi” dir. Dilbilimin temel işlevi dilin betimlemesini yapmaktır.

2.1.2 Dilbilimin Tarihçesi

Dil, sesin söze dönmesinden sonra insanlarda merak uyandıran ve araştırılan bir konu olmuştur. İnsan önce seslerin farkına vararak konuşmuş, ardından konuştuğu sesleri simgesel işaretlerle ifade etmeye çalışmıştır. Dilin incelenme çalışmalarının da yazının icadı ile başladığı ileri sürülmektedir. Kıran & Eziler Kıran (2013: 34), sestem simgeye geçişi, insan zekasının üstün bir etkinliği, insanın binlerce yıllık gelişim serüveninin yetkin bir ürünü olarak ifade etmiştir. Dil konusundaki ilk incelemeler Eski Hint özellikle İ.Ö.IV. yy. da yaşamış olan ve ağırlıkla kökenbilim üzerine çalışmalarda bulunup *Nirutka* adında kitaba, İ.Ö.V. yy. da yaşamış Hintli dilbilimci Panini' nin çalışmalarına ve Eski Yunan'daki felsefecilerin çalışmalarına dayanır (Aksan, 2015: 16). Bu çalışmalara yön veren başlıca iki etken ise din ve felsefe olarak görülmektedir. İnsan, kendi dilinin işleyişini, özelliklerini ve zaman içindeki evrimini incelemek için günümüzde dilin incelenmesini amaç edinen dilbilim teriminin ortaya çıkmasını beklemeden dili, düşünce yapısına, inancına ve yaşayışının üzerindeki etkilerinden yola çıkarak sorgulamıştır.

Dilin tarih içerisindeki gelişimi ve ona yüklenen anlamlar zaman içinde değişmiştir. Eski Yunanlar dile **felsefe açısından** yaklaşmış, bu da felsefenin özünü doğal/ uzlaşma karşıtlığı oluşturmuştur. Doğalcılar, insan dilindeki sözcükler anlamlarını doğuştan kazandığını yani insan dilindeki sözcükler ile sözcüklerin ifade

ettiği nesnelere ve kavramlar arasında doğuştan gelen bir ilişki olduğunu ileri sürerken; uzlaşmacılar, dildeki sözcükler anlamlarını insanlar arasındaki karşılıklı anlaşma/uzlaşma sonucu kazandığını yani sözcükler ve anlamları arasındaki bağın insanlar tarafından oluşturulmuş tesadüfi bir bağ olduğunu ileri sürer. Doğalcılar ile uzlaşmacılar arasındaki bu tartışma, dilin kaynağına ve sözcüklerle anlamları arasındaki bağlantılara ilişkin düşünceleri ilke olarak benimseterek uzun yıllar sürecektir. Ardından 18.yy sonuna dek dile **dinsel açıdan** yaklaşmışlardır. Dilin kaynağı sorununa ya da dilin mantığını evrensel kural 19.yy da tarihsel bir bakış açısı egemen olduğu için dil zaman içinde bir evrim, bir değişim bir gelişme olarak ele alınmıştır. (Kıran & Eziler Kıran, 2013: 31)

2.1.3 Karşılaştırmalı Dilbilgisi

Türk düşünce tarihinde dilciliği ile bilinen ve dilbilim alanında ülkemizde kaleme alınmış ilk kitap olan “Lisan”ın yazarı Sami’ye (1887) göre Batı’da Doğu dilleri (İbranice, Süryanice, Arapça, Farsça, Türkçe, Hintçe, Çince vb.) ile ilgili okullar, kütüphaneler, matbaalar kurularak bu dillerin kendi dilleriyle karşılaştırma imkânı doğmuştur. Bu karşılaştırma ile aradaki ilişkilerin fark edilmesi “dilbilimi” meydana getirmiştir. Ayrıca Sami, Eski Hint dili olan “Zend” dilinin yani Sanskrit dilinin keşfinin, İbranice dilinin tüm dillerin anası olduğu fikrini yıktığını ve bu gelişmenin “dilbilim”in temel taşı olduğundan bahseder. Dillerdeki akrabalığın keşfi ile ilgili Kıran ve Eziler Kıran (2013: 34-35), “*Önce İtalyan Sasseti daha sonra İngiliz Sir W. Jones’ın Sanskritçeyi keşfetmesi sayesinde ortaya çıkan diller arasındaki akrabalık sorunu, 20 yy dilbiliminin geleceğini belirleyen en önemli gelişme olmuştur. Bu buluş, Alman F. Bopp’ un (1791-1867) Hint-Avrupa dillerinin fil çekimleri dizgesi konusunu ele aldığı yapıtında bazı sözcük biçimlerinden yola çıkarak Sanskritçe, eski Yunanca ve Latince ile İngilizce, Almanca ve İspanyolca, Rusça... vb. modern Avrupa dilleri arasında ortak bir köken saptayarak bu dillerin genetik ilişkilerinin belirlenmesine katkıda bulundu. Rastlantısal olmayan genetik akrabalığa dayanan ve düzenli bir görünüm sunan sesbilgisel ya da biçimbilgisel ilişkileri saptamayı amaçlayan bu araştırmalar, Slavca, Keltçe, Germence, Romanca gibi gruplar içinde bazı dillerin akrabalıkları ortaya çıkararak bu dillerin Hint-Avrupa denilen varsayımsal bir anadilden doğduğu görüşünün ortaya atulmasını sağladı.*”

Bu dönemde yapılan çalışmalar, diller arasındaki ilişkileri ortak noktalarıyla ele alıp değişimleri göz önünde bulundurmasa da dil ailelerini oluşturmak için bir bakış açısı kazandırmıştır.

2.1.4 Tarihsel Dilbilgisi

Dil, bir uygarlığın, bir toplumun, bir kültürün ve o kültürden etkilenen insanların tarih içindeki gelişimleri hakkında bilgi veren en güçlü kaynaktır. Dil ve dille ilgili çalışmalar tarih boyunca gelişim içinde olmuştur. Yapılan her çalışma sonradan yapılacak çalışmalara temel oluşturmuştur. 19. yy Karşılaştırmalı Tarihsel Dilbilgisi, ses ve ses değişimlerinde önemli ilerleme kaydetse de dili olgularını tek tek inceleyip dilin genel özelliklerini göz ardı ettiğinden 20. yy dilbilimi buna karşı tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dilin ana sorunlarına eğilmeyi amaç edinen 20. yy dilbilimi, dilin ne olduğunu, kullanıldığı toplumlardaki yerini ve dilin inceleme biçimleri gibi konuları açıklığa kavuşturarak karşılıklı çalışmalardan genel dilbilim denilebilecek modern dilbilime geçilmiştir (Kıran & Eziler Kıran, 2013: 42). Dil kavramını salt sözcüklerle ve sözcüklerin değişimleriyle sınırlayan 19. yy bakış açısı yerini sözcüklerden kurulu bir düzen ve bu düzenin işleyişine bırakmıştır.

20. yy ilk yarısında *Dil göstergelerden oluşan bir dizgedir* bakış açısıyla dile bambaşka bir boyut kazandıran **Ferdinand De Saussure**, dili bütün bir yapı olarak görmüş ve bu bütünsel yapının işleyişini ortaya çıkarmaya çalışarak yapısal dilbilimin temelini atmıştır. Saussure'ün kuramı ile ilgili olarak Aksan (2015: 21), dilin temel niteliklerine, o zamana kadar iyi bir şekilde anlaşılamayan farklı yanlarına, değişik sorunlarına sağlam kanıtlarla açıklık ve çözüm getiren bu kuram, dilbilimin ne olduğunu açıklayarak hangi doğrultuda ilerlemesi gerektiğini gösterir. Günümüz dilbiliminin yaygın akımı yapısal dilbilimdir ve bu akımın temelleri Saussure tarafından atılmıştır. Dilbilimin yanı sıra, diğer insan bilimlerinde de en geçerli kuramların, en çarpıcı uygulamaların uzun süre çerçevesini oluşturan yapısalcılık akımı, kökünü bu yapıttan, esinini Saussure'den alır. Dil anlayışı Saussure'le birlikte temelinden değişecek, dil bilimci incelediği konuyu artık bağıntıların yönettiği bir dizge olarak ele alacaktır (Saussure 1985). Saussure'ün

düşünceleri salt dilbilim sınırlarında kalmayıp diğer insan bilimlerine ışık tutabilecek niteliktedir.

2.1.5. Uygulamalı Dilbilim

Temelde dilin kullanıldığı tüm alanları araştırıp inceleyen uygulamalı dilbilim, dil öğretimi ve yabancı dil öğretimine katkı sağlayan, dilin pratik yanı olarak tanımlanan dilbilim alanıdır. Vardar (2002: 73), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde uygulamalı dilbilimi şu şekilde tanımlamıştır: “Dilbilimin kuram ve ilkelerinden yararlanarak bildirişimi daha etkin kılmayı, dil öğretiminden özdevimli çeviriye değin uzanan çeşitli alanların sorunlarına uygulama düzleminde çözüm getirmeyi amaçlayan karma dal. Uygulamalı dilbilim terimi, hem dilbilim başka dallara (çeviri, budunbilim, dil öğretimi, vb.), hem de başka dallar (mantık, matematik, vb.) dilbilime uygulandığında kullanılmaktadır.” Uygulamalı dilbilim çok çeşitli disiplinlerle ilgilenirse de özünde dil eğitime odaklanır. Dolayısıyla sadece dile sınırlı olmayan bir araştırma alanı olan uygulamalı dilbilim öncelikle ana dili, yabancı ya da ikinci dil öğretimi ve edinimi ile ilgilenir (Alagözlü, 2016). Uygulamalı dilbilime, dilbilimin pratik yanı; teoriden pratiğe geçişi sağlayan bir alan denilebilir.

Çalışmaları ile birçok bilim dalına katkı sağlayan uygulamalı dilbilim, farklı alanlarda yaşanan sorunlara çözüm üreten bir alan olmuştur. Uygulamalı dilbilimin *geleneksel uygulamalarına* bakılacak olursa *Tıp alanında*, sözün yeniden edinimi, işitme sorunu olanların eğitimi, duyamayan ve konuşamayanların eğitimi, bir kaza ya da hastalık sebebiyle konuşma yetisi ciddi zarar görmüş ya da konuşma yetisini tamamen yitirmiş kişilerin eğitimi; *ana dili ve yabancı dil öğretiminde*, dilbilim öğretim yöntemleri ya da gramer kaynaklarının hazırlanmasında, bir meslek alanına ait dillerin –sanat, hukuk, bilim...- kullanımına önem verilmeye başlanmasıyla; *sözlükbilgisi ve sözlükçülük* alanlarında, bir dildeki sözcüklerin tanımını ve yazımını denetlemek, sözcük yapma ile ilgili ilke ve yöntemlerle ilgilenmesi olarak gösterilebilir. Uygulamalı dilbilimin *bilişim alanındaki* etkilerine bakılacak olursa *çeviri* alanında dilleri birbirine en doğru şekilde çevirebilmenin altyapısı ile

ilgilenme; *yapay zeka* alanında ise yapay zeka çalışmalarının önemli bir dalı olan otomatik metin üretimine kaynak sağlayarak işlevsel program oluşturmak ile uğraşır (Kıran & Eziler Kıran, 2013: 341-342). İnsanı insan yapan en önemli ve en değerli yetilerden biri olan dil yetimizin ve tüm amacı bu yetiyi incelemek olan dilbilimin, sadece kuramda kalmayıp aslında hayatın her alanında insanlara yardımcı olduğu, uygulamalı dilbilim sayesinde işlevselliğe dönüştüğü görülmektedir.

Dil öğretimi, uygulamalı dilbilimin en temel çalışma alanlarından biridir. Bu konuda Kocaman (1998), uygulamalı dilbilimi dar anlamda dilbilim bulgularının, kuram ve betimlemelerinin dil eğitimine yansımaları olarak tanımlarken geniş anlamda dil öğretimini de içine alan, dille ilgili tüm sorunları ele alan bir alan olarak tanımlanabilir. Alagözlü (2016) ise uygulamalı dilbilimi, dil öğretimine bilimsel bir temel oluşturma ve dilbilime de pratik bir uygulama alanı bulma çabası olduğundan bahseder.

Uygulamalı dilbilimin tanımı altı temel önerme üzerine kuruludur (Fakılı,1995):

1. Uygulamalı dilbilim sorgulamayı esas alarak araştırmayı yönlendirir, diğer bilim dallarıyla da ilgilenir.
2. Dilbilim, uygulamalı dilbilim için çok önemlidir fakat uygulamalı dilbilime katkıda bulunan başka bilim dalları da mevcuttur.
3. Uygulamalı dilbilimde konuya bağlı olarak başvurulacak bilim dalları ve alanlar değişkenlik gösterebilir.
4. Uygulamalı dilbilim, diğer bilim dallarıyla ilgilenen yapısından ötürü uygulamalı çalışmalarını farklı alanlarda gerçekleştirmek durumunda kalır.
5. Uygulamalı dilbilim dil ile ilgili çalışmaları geliştirerek sorunları çözmeyi, ve nihayetinde bir sonuca ulaşmayı amaçlar.

6. Dilbilimciler, her zaman topluma karşı olan sorumluluklarının bilincinde olmalı, gerek kalması durumunda bu konudaki bilgi ve becerilerini insanlığa hizmet etmek amacıyla kullanabilirler.

Uygulamalı Dilbilim, dili bağlamından ayırarak inceleyen genel dilbilimin aksine dili gerçek toplumsal bağlamında inceler. İnsanların, gerçek durumlarda, iletişimi nasıl gerçekleştirdikleri ve neden böyle yaptıkları ile ilgilenir. Akılcı bir şekilde ne öğretilebileceğini konu alır; öğretimin hangi durumlarda yapılabileceğini, öğretimde kullanılabilecek etkinlikleri, öğretim ve öğrenmenin oluşmasına olanak sağlayacak siyasal, toplumsal, ekonomik yapıları dikkate alır. (Kaplan & Widdowson'dan Akt. Kocaman, 1998) Uygulamalı dilbilimin inceleme alanları ve ele aldığı konular bunlarla sınırlı değildir; çok çeşitli alanlara katkılar sağlamaktadır. Genel dizgeleri ve ilkeleri olması uygulamalı dilbilimin kendine özgü özelliğidir. Uygulamalı dilbilim dil öğretiminde, bütün kavram ve uygulamaların göz önünde bulundurulmasıyla, genel işleyişiyle dizgeli ve kavramları temel aldığı için bir bütündür (Fakılı, 1995). Uygulamalı dilbilim, ilk ve ikinci dil edinimi, iki dillilik ve çok dillilik, dil değişimleri ve ağızları, konuşma çözümlemesi, dil politikaları, dil değerlendirme, bilgisayar destekli iletişim, karşılaştırmalı dilbilim, işaret dilbilim, edimbilim, deyişbilim ve okuryazarlık alanlarını kapsar. Ayrıca diğer bilim alanlarının dil ile ilişkisiyle ilgilenir. Bu incelemeler sırasında dilbilim ve dilbilimin alt dalları, toplum ve eğitim psikolojisi, antropoloji ve eğitim gibi disiplinlerden yararlanır (Richards, Platt, Weber, 1989'dan Akt. Kocaman, 1998). Kısacası uygulamalı dilbilime, yalnızca dilbilim kuramlarını çalışan bir alan demek yerine gerçek yaşamdaki problemlere odaklanan bir alandır denilebilir.

İletişimin en temel ögesi olan dilin işleyişini çözmeyi amaç edinen bilim dalı olan dilbilimin diğer bilimlerle arasındaki ilişki ve çalışma alanları düşünüldüğünde uygulamalı dilbilimin temel olarak eğitimdeki kullanımı dil eğitimi ve öğretimi, ana dili, ikinci dil öğretimi ve edinimi, yabancı dil öğretimi, ikidillilik, çokdillilik, ikilehçelilik, çokkültürlülük vb. alanlarla yakından ilgilendiğinden bahsedilebilir. Ayrıca uygulamalı dilbilimin, dilin doğası ve dilin toplum içindeki önemi konusunda insanları bilinçlendirme, yabancı kavramları tanıtmaya gibi özel misyonları da var denilebilir.

2.1.6. Dilbilimle Dil Eğitimi İlişkisi

Dilbilim, dili her yönüyle aydınlatmayı amaç edinen çok geniş bir alandır. Dilbilim dili tüm yönleriyle (ses, vurgu, anlam, sözcük ve sözdizimi) inceleyip betimlemeye çalışan bilim dalı olarak tanımlanabilir (Aksan, 2015: 14). Dilbilimin ilgilendiği bu alanlardan biri de *dil eğitimidir*. Dilbilim, verileriyle dil eğitimi ve öğretimi alanını beslemektedir. Dilbilimin dil eğitimi ile ilişkisi üzerine Enginarlar (2006), “Dil öğretimi, dilbilimin önem verdiği, ilgilendiği alanlarından biridir. Dilbilimin ürünleri, verileri ve katkıları olmadan dil öğretimini düşünmek imkânsızdır.” şeklinde görüş bildirirken Kocaman (1998) da, “Dilbilim ile ilgilenen kişilerin görevi dil öğretimi değildir ancak dilbilim dil öğretimi için veri hazırladığından dil öğretimiyle ilgilenenler dilbilimin verilerinden yararlanarak dilbilgisi ve sözlük şeklindeki gereçlerle dil öğretime katkıda bulunurlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Alagözlü (2016), Stern (1991) ve Davies’in (2007) dil öğretimi ve öğreniminin uygulamalı dilbilimin en önemli uygulama ve çalışma alanı olduğunu aktarmıştır. Wilkins (1972’den Akt. Alagözlü, 2016), dilbilimin dil öğretime katkılarını içgörüler, çıkarımlar ve uygulamalar olarak üç ana başlıkta toplamıştır. *İçgörüler*, dilbilimin geliştirerek kullandığı kavramların dili yorumlama süreçlerinde kullanımlarını, dilin yapısına ayrıntılı şekilde yaklaşmayı ifade derken *çıkartımlar*, dile ait bilgilerin, dil öğretimi sırasında kullanılan metot, araç-gereç, içerik ve amaç belirleme süreçlerinde karar verilmesine etkilerini; uygulamalar ise dil öğretimi sırasında dilbilimsel bulguların ve betimlemelerin direk aktarılmasını ve sunulmasını ifade eder. Dil öğretiminde tüm dil becerileri aynı anda, tek bir alana özellikle ağırlık verilmeden geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu konuda Sever (2003), dili oluşturan tüm beceri alanları birbiriyle ilişkili olduğundan ve ancak birbiriyle bütünlük içinde gelişebileceklerinden bahseder. Aktaş (2005), Neuner (1995) ve Fanselow/ Felix’ in (1993) günümüz dilbiliminde dilin öncelikle iletişim aracı olduğu ve dil öğretiminde bu aracın dilbilgisel boyutunun ayrı olarak değil, dilin dört temel becerisiyle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birlikte sosyokültürel ve pragmatik açıdan da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiğini aktarmıştır. Alagözlü (2016), dilbilimin öncelikle dil öğretime dilin betimlemesini yaparak katkı sağladığını, öğretilen dilin yapısı, işleyişi ve kuralları konusunda yeterli bilgi olmazsa o dili etkin bir biçimde öğretmemizin olası olmadığından, dile ilişkin kavrayışımızı geliştirip dil

öğreticilerine kimi ipuçları ve sezdirimler sağladığından bahseder. Örneğin, dilde ayrı ayrı öğelerin incelenmesi yerine dizgisel ilişkilerin öne çıkmasını ve söylem çözümlemesi, metindilbilim ve edimbilim -sözeylem üzerine çalışmaların dil öğretimini tümce düzeyi ile sınırlamanın yetersizliğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, dilbilimin dil eğitimiyle ilgilenen alanı uygulamalı dilbilimdir denilebilir.

20. yüzyılda dilbilim alanında yapılan çalışmalar, dilbilimin eğildiği tüm alanlar gibi dil eğitiminde de önemli ilerleme kat etmiştir. Dil öğretimi çeşitli bilim dallarından yararlanarak kendini beslemiş ve günümüzde de beslemeye devam etmektedir. Toplumdilbilim, ruhdilbilim, bilişsel dilbilim, sinirdilbilim dil eğitiminin beslendiği başlıca dilbilim dalları olarak gösterilebilir. Kıran (2003: 13), ruhdilbilimin sözedimlerini dikkate alarak bireylerde dilsel üretim ve algılama süreçlerini incelediğini, iletiyi oluşturan ve yorumlayan kişiler arasında ne tür bir ilişki olduğunu incelediğini ifade etmiştir. Ruhdilbilim çalışmalarının dil öğretimine yansıyan bazı örnekleri arasında dil, kültür ve düşünce arasındaki ilişkinin dil öğretimine uyarlanması, öğrencilerin kendilerini mutlu hissedebilecekleri öğrenim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerde öğrenmeye isteğin artırılması, öğrencilerin hata yapma korkusundan arındırılması gösterilebilir (Şahin, 2007). Bilişsel dilbilim, genel olarak dil becerisi ve zihin ile beyin arasında nasıl bir ilişki olduğunu inceler. Aydın (2016), bilişsel dilbilimin, en soyut düzeye kadar dil ile ilgili tüm bilgilerin dilin kullanımıyla ilgili olduğunu savunur. Şahin (2007), bilişsel dilbilimin dil öğretimine katkılarını, yapay zeka çalışmaları (otomatik metin üretimi, çeviri vs.), ders için malzeme hazırlama ve iletişimsel durumların oluşturulması şeklinde ifade etmiştir. Toplumdilbilim çalışmalarının dil öğretimine yansımalarının sözlü iletişime duyulan ihtiyaçtan ileri geldiği düşünülmektedir. Bu konuda Aydın (2013), insanın duygu, düşünce ve hayallerini aktarma gereksinimini konuşma ve yazma yoluyla gidermeye çalıştığını ve bunların dinleme ve okuma yoluyla anlaşılmasını isteyerek iletişim denilen olgunun ortaya çıkmasını sağladığından ve bireyin yaşamını sürdürebilmesi için çevresindekilerle iletişim kurmak zorunluluğu olduğundan bahseder. Kıran (2003: 12), insanın dil kullanımı ile toplumsal yapı arasındaki karşılıklı etkileşimin toplumdilbiliminin inceleme konusu olduğunu dile getirir. Sinirdilbilim, genel anlamda düşünce süreçlerini çözümlmek, insanın dile yatkınlığı ile biyolojik temeller arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve dil yetisinin beden, beyin ve sinir sistemi ile nasıl bir bağ kurduğunu inceler ve dil hastalıklarının nedenleri ve

yansıyış biçimleri, söz yitiminin incelenmesi ve dilin anatomik işleyiş biçimlerinden yararlanma konuları ile dil öğretimine katkı sağlar (Şahin, 2007). Dil öğretiminde uygulanan yöntemler temelini dilbilimden ve dilbilimin temel ilkelerinden almaktadır. Bu ilkeler dilin daha iyi kavranabilmesi amacıyla araştırmacılara ve dil öğretimiyle uğraşan kişilere önemli katkılar sağlamıştır.

Dilbilimin çalışma alanında dil ve dili oluşturan unsurların tanımlanması, dil öğrenimi ve edinimi, bireysel ve toplumsal dil kullanımı yer almaktadır. Dil öğretimi planlanırken dili oluşturan tüm unsurların dikkatlice analiz edilmesi ve planlamanın bu doğrultuda yapılması gerekir. Dilbilimin kuramlarından, ilkelerinden en çok faydalanan alanlardan biri de yabancı dil öğretimidir. Yabancı dil öğretiminin planlayıcıları ve uygulayıcıları başarılı bir yabancı dil öğretimi için genel dilbilim ve alt dallarında yapılan çalışmalardan yararlanmak zorundadır (Şahin, 2007). Dilbilim dil öğretmeni için gereklidir çünkü dil öğretmenin dilbilgisi, sesbilim, edimbilim ve kültürel içerik konularında dilbilim dersleri olarak öğreteceği/geliştireceği dili incelikleriyle ve bilinçli olarak öğrenmesi ve olası zorlukları aşması gereklidir. Ayrıca dilbilim eğitimi, dil öğretmenin eğitim ve öğretimin her aşamasında dilbilgisel birikimini, sezgisini ve eleştirel süzgecini kullanarak yerinde, sağlıklı ve akılcı kararlar vermesi ve doğru seçimler yapması için gereklidir. Aksi takdirde, dil öğretmeni önceden verilmiş kararların bilinçsiz uygulayıcısı olur (Enginarlar, 2006). Kaynağını dilbilimden alan, dil öğretimini dilbilimin bulguları ve betimlemeleri ışığında yapan bir yabancı dil öğretimi, bilimsel dayanağı sayesinde daha bilinçli bir öğretim imkânı sunar.

Dilbilimin dil eğitimine yansması ve dil eğitiminin bu alan ışığında şekillendirilmesi dil eğitimi uzmanlarına önemli katkılar sağlamaktadır. Dilbilim, dil eğitimi öğretmenine öğrettiği veya öğreteceği dili her yönüyle öğrenme fırsatı sunarak etkili bir öğretmen süreci geliştirmesine katkıda bulunabilir.

2.2. Dilbilimin Alt Dalları

2.2.1. Ses bilgisi ve Sesbilim (Phonetic and Phonology)

İletişim, metin üreticisi tarafından alıcıya aktarılan sözcelerden oluşan metinlerle bilgi iletilmesiyle gerçekleşir. Dolayısıyla da dili incelemeye ve çözümlmeye metinlerden yola çıkılır ve işe metinlerin kendilerini oluşturan kurucu parçalara ayrılmasıyla başlanır. Bir metni oluşturan en küçük birim sestir (Toklu, 2003: 33). Her dilin işitme duyusunu harekete geçiren sessel bir gerçekleşmeyle sunulan bir sözlü kodu, ayrıca görme duyusunu harekete geçiren yazısal bir gerçekleşmeyle sunulan bir yazılı veya çizgisel kodu vardır (Riegel, Pellat ve Rioul, 2011'den Akt. Gül, 2016). Ses, en genel tanımıyla akciğerlerden gelen havanın ses organlarında biçimlendirilmesiyle oluşan, kulakla ya da hassas aletlerle algılanabilen titreşim olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2009: 79)

Sesbilgisi ile sesbilim birbiriyle sıkça karıştırılan iki kavram olmakla beraber çalışma alanları da birbirinden farklıdır. Sesbilim (phonetic) ve sesbilgisi (phonologie), sesi farklı yönleriyle inceleyen iki bilim dalıdır. Dilin seslerini inceleyen alan "Ses bilgisi"; bu seslerin taşıdığı işlevsel değerleri ve aralarındaki mantıksal ilişkileri inceleyen alan ise "sesbilim"dir. Martinet' e (1985) göre sesbilim, sesleri belli bir dilde yerine getirdikleri işlev açısından incelerken sesbilgisi ise sesleri herhangi bir dile bağlı kalmadan inceler.

Sesbilim, sesbirim adı verilen anlamlı olmayan başka bir deyişle anlam ile birebir ilişkisi olmayan birimlerle ilgilenir. Aksan (2015: 9), sesbilimi insan dilinin seslerini, dillerin ses yönünü inceleyen doğrudan doğruya sözlü dile, konuşulan dile eğilen onun sesleri üzerinde duran geniş bir bilim dalı olarak tanımlarken Topbaş ve Kopkallı (1994), dünya dillerinde insanların kullandıkları konuşma sesleri nelerdir, nasıl oluşmuştur, nasıl sınıflanmıştır, farklı bağlamlarda ve durumlarda nasıl değişim göstermiştir gibi sorulara yanıt arayıp yeryüzünde bulunan dillerde kullanılan konuşma seslerini kendilerine has özellikleriyle inceleyen bilim dalı olarak tanımlamıştır. Sesbilimin bir dildeki seslerin dizge olarak nasıl düzenlendiği ile de ilgilendiğini belirten Gül (2016: 42), sesbilimin ses biçimlerinin dil dizgesi içinde

bulunan yerlerini incelemeyi konu edindiğini savunur. Uygulamalı, maddesel ve deneyimsel bir inceleme alanı olan sesbilgisi, sözlerin üretilmesini sağlayan seslerin incelenmesiyle ilgilenir. Bu alanın amacı, dünyada konuşulan tüm dillere ait seslerin listesini oluşturmak ve sayılarını belirlemektir.”

Sesbilgisi, dillerdeki seslerin üretimini, dinleyişini ve fiziksel özelliklerini bilimsel olarak inceler. Sesbilgisinin sesleri ekleme noktalarından bahseden Munot ve Neve (2002’den Akt. Gül, 2016), ses bilgisinin sesleri ilk olarak ekleme (boğumlanma) noktalarına yani sesin üretimi sırasında sesletim dizgesi içindeki hareketli kısımdaki (dil ya da dudak) sabit kısmın (üst dudak, dişler ya da damak) birbirlerine yaklaştığı ya da temas ettiği noktaya göre sınıflandırdığından bahseder ve ekleme noktası aynı olan bütün sesbirimler de aynı şekilde dizi oluşturduğunu savunur. Örnek verecek olursak Türkçede “f” üst dişlerin alt dudağa okunması sonucu sürtünerek çıkar bu tarz seslere sürtünücü ses de denir. Sesbilgisinin yalnızca ekleme noktalarından değil ekleme biçimlerinden bahseden Toklu (2003: 41), “Ses bilgisi, sesleri ekleme noktalarının ardından ekleme biçimlerine göre yani ses organlarının açılma derecelerine göre sınıflar. Sürekli ünsüzlerin oluşumu sırasında ses yolunda çeşitli daralmalar olur ama tam kapanma olmaz o sebeple akciğerlerden gelen hava ses yolundan sızarak çıkar. Örneğin f sesi ses yolunda herhangi bir engelle karşılaşmadan çıkan sürekli ünsüzlere girer.”

Sesbilim ile sesbilgisinin inceleme alanları şu şekilde karşılaştırılabilir (Selen, 1983’ten Akt. Toklu, 2003: 34):

SES BİLİM	GÖREVSEL SES BİLİM
Dilin seslerinin maddesel yönlerinin, tözünün incelenmesi	Dilin seslerinin işlevlerinin incelenmesi
Ses zincirlerinin çözümlenerek, kendilerini oluşturan seslerin ayrılması ve bunları söyleyiş ve akustik özelliklerine göre sınıflandırmak	Sesleri dizimsel ilişki içindeki yerlerine göre sınıflandırmak
Bu söyleyiş ve akustik özelliklerden hangisinin ayırıcı olduğu konusu ile ilgilenmez.	Hangi söyleyiş ve akustik özelliğinin ayırıcı olduğu konusunda bilgi verir.

Söyleyiş ve akustik özellikleri, bir sesin üretilmesine ilişkin soruların yanıtlanmasına temel alınmaz.	Söyleyiş ve akustik özellikler, bir anlam ayırıcı işlevleri yoksa, pek dikkate alınmaz.
Seslerin işlevlerini dikkate almaz.	Seslerin işlevlerini dikkate almak zorundadır.
Sözle ilgili bir bilimdir.	Dille ilgili bir bilimdir.
İncelediği en küçük birim sestir(phon). Ses bireyseldir.	İncelediği en küçük birim sesbirimdir(phonem). Sesbirim birey üstüdür, toplumsaldır.
Doğa bilimlerinin yöntemlerini kullanır.	Dilbilim yöntemlerini kullanır.

Sesbilgisiyle sesbilim arasındaki ayrıma değinecek olursak; ses bilgisinin görevi, herhangi bir sesin nasıl sesletileceği sorusuna yanıt bulmaktır. “söylenmiş olan sesin hangisi olduğunu ve bu sesin nasıl söylendiğini, yani bu ses etkisinin ses organının ne şekilde çalışmasıyla oluştuğunu kesin olarak belirlemektir.

Bir sesin üretimi, soluk alıp vermede soluğun yönü, ses tellerinin titreşimi, sesin çıkarımı sırasında damağın durumu, dil kütesinin yüksekliği gibi çok çeşitli açılardan araştırılabilir. İnsanın konuşmasını sağlayan seslerin bu çok yönlülüğü çeşitli sesbilim dallarının oluşmasına vesile olmuştur. Sesbilimin dallarına ve görevlerine kısaca değinecek olursak;

- *Akustik Sesbilim*, dil seslerinin akustik açıdan niteliklerinin, bu sesleri meydana getiren titreşimlerin sıklığının, seslerin süre ve duyulma gücü bakımından özelliklerini araştıran alandır. *Sıklık*, titreşen her nesnenin bir saniyedeki yalın titreşimlerine denir ve Hertz ile ölçülür. Titreşen, ses veren varlığın titreşim sayısının az ya da çok oluşuna *ton* adı verilir (Aksan, 2015: 12-13). Ses yeğinliği, titreşim genişliği ile sesin artıp eksilen duyulma ölçüsüdür. Tını ve renk, bir sesi başka seslerden ayırmamızı sağlayan niteliktir (Toklu, 2003: 35).
- *Fizyolojik Sesbilim*, konuşmayı gerçekleştiren organların yapısı, nitelikleri ve işleyişleriyle konu alan sesbilim dalıdır. Ses için gerekli hava solunum organlarımızca sağlanır. Soluk alıp verme olayı akciğerlerimiz sayesinde

gerçekleşir. Diyafram, soluk verirken yükselip soluk alırken karın boşluğuna doğru inerek akciğerleri genişletip daraltır. Bu işlem sırasında hava, konuşma sırasında soluk borusu, gırtlak, boğaz, ağız kanalı, geniz, burun boşluğundan geçer ve farklı özellikte dil seslerine dönüştürülmüş olur (Aksan, 2015: 16).

- *Söyleyiş Sesbilimi*, seslerin çıkış yer ve biçimlerine göre bölümlenmesi, tınlama, sesleme ve seslem gibi konuları inceler. Tınlama, ses yarığından yukarıda, yutak, ağız ve burun boşluklarında sağlanır. Sesleme, dil sesinin ses tellerindeki titreşimle başlayan oluşumdur, söyleyişin ilk adımıdır. Bir sözcüğü oluşturan sesbirimlerin her biri için belirli ve kimi zaman birbirinden çok farklı hareketler yapılır. Bu hareketler sonucunda seslemler (heceler) biçiminde söylenen sözcükler ortaya çıkar. Sözcükleri oluşturan dil sesleri söyleyiş bakımından genelde *ünlü* ve *ünsüz* şeklinde ikiye ayrılır. Oluşumları sırasında herhangi bir engelle karşılaşmadan yalnızca ses tellerinin titreşmesiyle üretilen ve ağızın çeşitli durumlarından tını ve renklerini alan seslere *ünlü*; oluşumları sırasında ses yolunda (ses telleri, küçük dil, dil, damak, dişler ve dudaklarda) açılma, kapanma ya da daralma gibi bir engelle karşılaşılan seslere *ünsüz* denilmektedir (Toklu, 2003: 38-39).
- Seslerin çıkışı sırasında art arda yapılan hareketler birbirini etkileyebilir ya da seslerin çıkış yerlerine göre ayrılık göstermesi seslerin çıkışında yaklaşımlara sebep olabilir. *Gelişmeli sesbilim*, fizyolojik durumlar sonucu seslerde oluşan ve zamanla yazıya yansıyan değişimleri inceleyen bilim dalıdır. Bu değişmelere en iyi örnek benzeşmedir.
- *Dinleyiş sesbilim*, dil seslerin dinleyen kişi tarafından duyulması ve değerlendirilmesi için gerçekleşen işlemlerin inceliklerini araştırır.
- *Görevsel sesbilim*, sesleri dilbilim açısından, sesleri dizgesel özelliklerine göre birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır. Görevsel sesbilim ayrıca vurgu, ton, ezgi ve uzunluk denilen parçaüstü sesbirimleri de inceler.
- *Deneyli sesbilim*, sesbilimin diğer alanlarının sorunlarına deneysel olarak çözüm bulmaya çalışan bilim dalıdır. Araştırmalarını yaparken laboratuvarlardan ve oradaki araç gereçlerden de yararlanır.
- *Genel sesbilim*, sadece belli bir dilin seslerini incelemek yerine bütün dillerde görülen sesleri ve bunların çeşitlerini incelemeyi amaç edinir. Kimi

uzmanlara göre genel sesbilim, bütün sesbilim dallarını içeren geniş bir alandır.

2.2.1.1. Ses Bilgisi ve Sesbilimin Dil Eğitimiyle İlişkisi

Dil öğretimine yönelik ders kitaplarında sesbilgisi ve sesbilim uygulama örneklerine rastlanılabilir. Kitaplardaki yazı ses uzlaşımına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Dildeki seslerin sessel ve eklemlenme özellikleri çok önemlidir çünkü bir sesin sesletimi bu özelliklerden yola çıkarak tanımlanabilir. Bu konuda Gül (2016: 54), bir dilin yazı dizgesi sesbilimsel dizgesinden uzaklaştıkça dilin sesletiminin de zorlaştığından ve bu durumda da yabancı dil öğretimi ders kitaplarındaki sesletim alıştırmaları daha büyük yer kapladığından bahsetmiştir. Gül (2016: 54), bu durumu şu şekilde örneklemiştir: *“Fransızca ve İngilizcenin yazı dizgeleri Türkçeye göre daha derin ve belirsiz bir yapıdadır. Çünkü bu dizgeler dili hem sesbilimsel hem biçimbilgisel hem de sözdizimsel açıdan farklı düzeylerde temsil eder. Bu durum, İngilizce ve Fransızca öğretimi için hazırlanan kitaplarda çok sayıda sesletim çalışmasının yer almasının başlıca sebebi olarak gösterilebilir. Türkçenin sesletimi daha kolay olduğundan Türkçe öğretimi yapan ders kitaplarında sesletim çalışmaları İngilizce ve Fransızca öğreten ders kitaplarına göre daha azdır. Fransızca ders kitapları incelendiğinde sesletim çalışmalarının “dinleyin ve yineleyin” yönergesiyle sunulduğu ve tonlama ve vurgu ile çalışmalarına sık yer verildiği görülmüştür. Bir soru içinde yükselen tonlamayı ayırt etme, dinleme ve tekrar etme, vurgu tonu konusunda dinleme ve tekrar etme, ulama üzerine dinleme ve sesletme çalışmaları bu kitapta sesletime yönelik yapılan birkaç uygulamaya örnek olarak gösterilebilir. Türkçenin yazı dizgesi ile ses dizgesi birbirine çok yakındır. Bu da Türkçede sesletimin kolay yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum Türkçe öğretimi ders kitaplarında sesletim çalışmalarına az yer verilmesinin sebebi olarak gösterilebilir. Yine de Türkçe öğretimi ders kitaplarında, Türk alfabesinde bulunup diğer dillerde bulunmayan seslerin tanıtımı, basit ulama örnekleri ve vurgu çalışmalarına yer verildiği görülmektedir.”*

Dil eğitimi yapan öğretmenlerin ve yapacak olan öğretmen adaylarının sesbilgisi ve sesbilim hakkında donanımlı bir bilgi birikimine sahip olması gerekir. Bu donanım hem öğretmene bu konuda dil farkındalığı kazandıracak hem etkili bir öğretim sunmasına olanak sağlayacaktır. Sesletim konusu dil eğitiminde kilit konulardan biridir. Öğrencilere doğrudan anlatılacak bir konu olmayan sesletimin fiziksel olarak nasıl oluştuğunun bilincinde olan bir öğretmen, hedef dildeki sesleri çıkarırken ses aygıtını nasıl kullandıklarını, sesleri telaffuz etmek için ne yapmaları gerektiğini iyi bilirse öğrencilerinin o dildeki sesleri tam ve doğru şekilde

sesletmelerine katkıda bulunmuş olacaktır (Alagözlü, 2016). Bu fikirden hareketle, bir sesin nasıl eklemlendiği hakkında bilgi sahibi olan bir öğretmen bu sesi öğretirken yönergelerini doğru şekilde verecek ve öğrencileri o sesi daha kolay sesletebileceklerdir. Doğadaki diğer canlılardan insanları ayıran en önemli özelliklerimizden olan konuşma yetilerimizin nasıl gerçekleştiğini, konuşmayı gerçekleştiren organlarımızın yapısı nitelikleri ve işleyişi ile ilgili bilgi sahibi olması hem kendisi için hem de öğrencileri için büyük öneme sahiptir. “Ses oluşurken ne tür durumlar yaşanıyor da sesler ünlü ünsüz olarak ayrılıyor? Ses dizgesinde yer alan ünlüler çene, dudak ve dil devinimine göre nasıl niteleniyor? Ünsüzler ses yolunda (ses telleri, küçük dil, dil, damak, dişler ve dudaklar) nasıl engellerle karşılaşılıyor? Bir ünsüz sesletilirken dudaklar kapanarak mı dişler alt dudağa dokunarak mı dil ucu diş etlerine dayanarak mı dil sırtı yumuşak damağa dokunarak mı, ses yolunda bir engelle karşılaşarak patlayarak mı yoksa engelle karşılaşmadan sızarak mı çıkıyor? Seslerin çıkışı sırasında birbirini izleyen hareketler sonucu çıkış yeri farklı olan ünsüzler art arda söylenince ne tür değişimler olur?” Tüm bu soruların cevabı ancak sesbilgisi ve sesbilim alanında sahip olunan bilgi birikimi ve yapılan doğru uygulamalarla mümkün olabilmektedir. Bu konuda Ashby (2012), yeteri kadar verilecek sesbilim ve sesbilgisi konularının dilin bu yöndeki eksikleri öğretmeye yönelik derslerin temel konularından biri olması gerektiğini savunur. Bu şekilde dil öğrenen kişi, öğrendiği dile ait ses düzeninin farkına varacak ve bunu ana dili ile karşılaştırma imkânı bulabilecektir. Dil eğitimi yapacak bir öğretmen adayının sesbilgisi ile sesbilim alanlarıyla ilgili birikime sahip olması ve vereceği eğitimi bu birikim doğrultusunda yapması dili öğrettiği öğrenciler açısından çok önemlidir.

2.2.2. Anlambilim (Sematology)

Dil yapısının görünmeyen yanı olarak nitelendirilen anlambilim, bir buzdağı misali suyun altında kalan bölümü temsil eder. Toklu (2003), göstergeler incelendiğinde her gösterge modelinde bir anlam yanı olduğu, anlamsız bir gösterge olmayacağından bu nedenle de anlamın tüm dilbilim alanlarındaki araştırmaların odak noktası olduğundan bahseder. Nyckees (1998’den Akt. Kıran, 2016: 63), anlambilimin dilin biçimsel özellikleriyle doğrudan değil, belli bir dilsel topluluk

üyelerinin paylaştığı, ortak ve görünen ya da görünmeyen bilgi ile ilgilendiğini savunur. Yazınsal olan ve olmayan söylemler için yeni araç ve yöntemler geliştiren anlambilim, artık dilbilgisi (biçimbilgisi ve sözdizimi), sözlükbilim, yazınbilim, edimbilim, sözbilim ve biçembilimin ortasında kavşak bir bilim durumuna gelerek anlam olgularını birleştirmiştir. Tutescu (1979'den Akt. Kıran, 2003), anlamı tanımlamadan önce kavramın ne olduğuna bakmak gerektiğinden, sahip olduğumuz bilgilerin temel taşlarına kavram denildiğinden, bizlerin dünyayı çevremizdeki ilişkilere ve yaşantılara göre anlamlandırdığımızdan bahseder. İşte bu anlamlandırmalar sonucunda zihnimize o kavramla ilgili bilgiler depolanır. Zihnimize bilgileri kategorilere ayırır ve onları sınıflandırır. İhtiyaç olduğunda bizler uzun süreli belleğimizde depolanan bu bilgileri geri getiririz. Örnek verecek olursak dilbilimin ne olduğunu bilmeyen birine dilbilimi sorduğumuzda muhtemelen bize doğru bir cevap veremeyecektir. Dil ve bilim kavramlarından yola çıkarak zihninde bir anlamlandırma yapacak ve cevabı tahmin etmeye çalışacaktır. Dilbilimin dili her yönüyle incelemeyi amaç edinen bir bilim dalı olduğunu söyleyip bu konuda detaylı bilgi verdiğimizizi düşünelim. O kişiye artık “dilbilim” dediğimizde zihninde dilbilim ile ilgili tüm bilgiler geri gelecek ve dilbilimi bildiği diğer bilim dallarından ayıracaktır. O hâlde anlamı kavramsal birimlerin belirlediği söylenebilir. Yani bir kavramın anlam olabilmesi için onu sözcük biçimleriyle kaplamak gerekir. Örneğin dilimizde “*tat alma duygusunun yitirilmesi*” ya da “*susuzluğumuzun giderilmiş olması*” kavramını karşılayan bir sözcük yoktur. “ageusi” dediğimizde zihnimize bir şey canlanmayabilir ama bu kelimenin tıp dilinde “tat alma duygusunun yitirilmesi” demek olduğunu belirtirsek yani onu sözcük birimleriyle kaplarsak o anlama dönüşür. Bütün bu görüş, dilin tüm duygu ve düşüncelerimizin anlatımını yeterince sağlayamadığını savunur. (Schwarz 1996’ dan Akt. Toklu, 2003: 89-90)

Anlam ve kavram birbiriyle karıştırılan iki terimdir. Bu ayrım ile ilgili Toklu (2003: 89), her anlamın bir kavram olduğunu fakat her kavramın bir anlam olmadığını savunurken, Aksan (2015: 154) ise “*İki kişinin karşılıklı konuşması sırasında konuşanın zihnindeki kavramlar, göstergelerin tasarımlarına ya da ses imgelerine bağlıdır. İşitim imgesi canlandığı anda beynin ses organlarına aktardığı uyarım sonunda ses organlarının devinimleri onu fiziksel olan ses dönüştürünce ses dalgalarıyla yayılır. Dinleyenin kulağından beynine ulaşınca onun beyninde ses imgesinin karşılığı olan kavram belirir. Eğer dinleyen konuşmaya*

başlarsa aynı işlem izlenerek konuşana belli bir kavram ulaştırılmış olur.” diye belirterek bu iki terim arasındaki karmaşaya ışık tutmaya çalışmışlardır. Saussure’ e (1985) göre dil terimler dizisi değil göstergeler dizgesidir. Genel dilde sözcük adı verilen şeyler değil doğrudan doğruya insan zihninde özgü ruhsal birer iyelik olan göstergeler vardır. Anlam genel olarak, nesne (gönderge) ve ad (gösteren) ile ilişkilendirilmiştir. Yani gönderge ve gösteren anlam oluşmasına esas birimlerdir denilebilir.

Anlambilim, dil göstergesinin gösterilen gösterilen bölümünü araştırır. Anlambilim, hem dış dünyayı açıklamak için ifadeler kullanır hem de dilden söz etmek için dili kullanarak *üst dil* işlevinin kullanımını gösterir. Örnek verecek olursak:

- Bu masa dikdörtgendir. (Dış dünya gerçekliğine göndermede bulunuyor.)
- Nurdan farklı bir kişiliğe sahiptir. (Dış dünya gerçekliğine göndermede bulunuyor.)
- M sesi çift dudak ünsüzüdür. (Üst dil işlevi, dilsel birimlerden bahsediyor.)
- Ben birinci tekil şahıs ekidir. (Üst dil işlevi, dilsel birimlerden bahsediyor.)

“Sözcüksel anlambilim, sözcükleri sözlüklerde buldukları durumuyla inceler ve onları kullanım bağlamları dışında değerlendirir.” tanımı 1. maddeye dayanmaktadır. “Göstergenin zihinde çağrıştırdığı tüm temel, yan ve bireye özgü anlam arayışında olan çağrışımsal anlam 2. maddeyi baz almıştır. Dilbilgisel anlam, kapalı bir bölüm olarak görülen dilbilgisel biçimbirimlerin durum, zaman, kişi, sayı, kip vb. ulamlara ilişkin olarak taşıdıkları anlamdır. Bağlamsal anlam, bir göstergenin kullanıldığı bağlam içindeki anlamıdır. Biçemsel ya da şiirsel anlam, dilin şiirsel işlevini gerçekleştirdiği bağlamlarda ortaya çıkan anlamdır. (Toklu, 2003: 90-91)

Temel anlam, kavramsal olan temel anlam olarak nitelendirilebilir. Örneğin dil denildiği zaman aklımızda canlanan tatma duyu organı bu sözcüğün *temel anlamıdır*. “Kapının dili bozuldu.” cümlesinde “dil” in anlamı “birçok aletin uzun, yassı ve çoğu hareketli bölümleri” (TDK, 2011) dir. Burada dil kelimesi

benzerlik veya yakınlık yoluyla gerçek anlamdan çok fazla uzaklaşmadan yeni anlam kazanmıştır. Bu yeni anlama *yan anlam* denir. Dil kavramından değişmece yoluyla türetilen dil dökmek, dil uzatmak, dili tutulmak, dili yanmak, dilini yutmak gibi deyimler de deyimsel anlamlarıyla yan anlam çerçevesinde ele alınmaktadırlar. Toklu (2003: 91),yan anlamın bireysel ve öznel yönü olduğundan söz eder. Zamanında ceviz yerken dişini kırmış birine ceviz dendiği zaman zihninde muhtemelen oluşan olumsuz imgelerin o günü ve o gün çektiği acıları hatırlatabileceğini, bunun da sözcüğün duygu değeri ile ilgili olduğundan bahseder.

Sözcükler zaman içerisinde bazı değişimlere uğrayabilir. Bu değişimleri etkileyen temel faktörlerin toplumsal-kültürel değişiklikler ve biçimsel değişiklikler olduğu göze çarpar.

- “bir kutu yiyecek” yerine “bir kutu” söylenmesi en az çaba yasasıyla bazı söz dizilerinin kısaltılarak söylenmesine,
- “aslan gibi kükredi” anlatımı güçlü kılmak adına,
- “öldü yerine onu kaybettik” örtmece ile kötü anlamdaki bir ifadeyi yumuşatmak için yapılan değişimler toplumsal kültürel değişikliklere birer örnektir.
- Eski Türkçede “oğlan” kelimesi hem kız hem erkek evlat için kullanılırken şimdi sadece erkek evlat için kullanılması anlam daralması (Aksan, 2015: 90)
- “ödül” sözcüğü eskiden güreşlerde kazananlara verilen mükafat anlamı taşıırken şimdi tüm başarılar karşılığında verilen armağan olarak genişlemesine anlam genişlemesi,
- Türkçedeki tütün sözcüğünün eskiden duman anlamına gelirken şimdi yakılarak içilen maddeyi temsil etmesi anlam değişimine,
- Göktürklerde fena, kötü anlamına gelen yabız kelimesinin zamanla yavuz biçimini alarak yaman, yiğit, iyi huylu anlamlarına gelmesi anlam iyileşmesine,

- Arapça kökenli rakşa kelimesinin süslü kadın anlamına gelirken bugün uyumsuz ve kötü giyinen kişiyi temsil etmesi anlam kötüleşmesine birer örnektir (Kıran, 2016: 80).

Nyckees (1998'den Akt. Kıran, 2016: 80) dilbilimsel anlamaların gözlenebilir (somut) olandan gözlenemez (soyut) olana doğru bir eksen üzerinde yer aldığını savunur.

- “düşünce, sevgi, özgürlük” gibi ruhsal durumlar, duyguları anlatan (veya anlatamayan) anlamlamalara *soyut anlamlı*;
- “güneş, uçak, masa” gibi duyu organlarımız aracılığı ile rahatça yaptığımız anlamlamalara *somut anlamlı* denir.
- Kimi sözcükler hem somut hem soyut anlamlıdır. Sözlük kelimesini örnek verecek olursak : “*Sözlüğümü* sana mı verdim?” somut anlam, “Benim *sözlüğümde* yalan yok.” soyut anlamlıdır.
- “Hızlı gidersen canından olursun.” ifadesinde anlam belirtik olarak görülse de aslında örtüktür yani zihinsel gerçekliği vardır. Anlam değişiklikleri bazen de biçimsel özelliklere bağlı değişir.
- Sözcüklere eklenen ekler sözcüğün anlamını güçlendirebileceği gibi zayıflatabilir de. Örneğin yaşlı (kadın) sıfatına “ca” eki eklendiğinde anlam zayıflar, yaşlıya yakın gibi anlarız. Turuncu kelimesine ”-umsu” soneki eklenirse anlam bulanır, turuncuya çalan gibi anlarız. Aynı kelimeye “-su” soneki eklenirse benzerlik anlamı katılır, turuncuya benzer gibi anlarız.

Anlambilim sadece anlam değişiklikleriyle ilgilenmez, sözcükler arasındaki anlam ilişkileriyle de ilgilenir:

- “Sınavdan *yüz* aldım-bugün havuzda *yüzdüm*” cümlelerinde kullanılan *yüz*, **eşadlı** (ses ve yazım açısından aynı göstergenin birden çok anlamı kavramı karşılaması),
- “bu sebeple bunu yaptım-bu nedenle bunu yaptım” cümlelerinde sebep/neden kelimeleri **eşanlamlı** (aynı kavramı başka sözcüklerin karşılaşması),

- “Bugün erken kalktım - Bugün geç kalktım” cümlelerinde erken/geç sözcükleri karşıt anlamlı (birbirine karşıt anlam yansıtmak),
- “Meyvemiz kalmamış-Pazardan elma, portakal ve mandalina aldım” cümlelerinde meyve sözcüğü elma, portakal ve mandalinanın üst anlamlısıdır; elma, portakal ve mandalina da meyvenin alt anlamlılarıdır(Toklu, 2003: 93-96).

Anlambilimin uygulama alanlarına kısaca değinilecek olursa; dilin söz varlığını inceleyen, dilsel anlatım araçlarını, sözcükler arası ilişkileri inceleyen *sözcükbilim*, sözlük yazımının kuramı ve uygulamasıyla ilgilenen *sözlükbilim*, dilin sözvarlığında önemli bir yere sahip olan *deyimler ve atasözleri*, selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme, özür dileme gibi *iletişimsel sözler*, sözcüklerin yinelenmesiyle kalıplaşan *ikilemeler* ve anlatımı gösterilenin bağlandığı göstereni ve özellikle özel adları inceleyen *adbilim* ile ilgilenir.

2.2.2.1. Anlambilimin Dil Eğitimi İle İlişkisi

Anlam, zihnimizdeki kavramlarla ilişkilendirdiğimiz, dünyayı tanımayı ve anlamayı sağlayan ulamlardır. “Anlam sorunu her ne kadar göreceli ve değişken olsa da anlam bilgisi ve anlam ilişkilerinin kullanımı ve öğrenilmesi hem anadil hem yabancı dil öğretimi/öğreniminin temel taşlarıdır.” (Kıran, 2016: 84) Bir ileti tek başına anlamlı olmayabilir fakat bir bağlam içinde verildiğinde farklı farklı anlamlara gelebilir. Bu sebeple yazılı ve sözlü dilde anlam bilgisinin yeri çok büyüktür. Dil ancak anlaşılır hâle gelince anlamlama gerçekleşir. Sözcüklerin ötesinde zihinsel süreçlerin fazlasıyla ön planda olduğu anlamın gerçekleşmesi için öğrencilerin zihninde kavramları arttırarak anlamlama süreci hızlandırılabilir. Dil eğitimi yapan öğretmenlerin anlam ve anlamlama konusunda bilgi birikimine sahip olması öğrenmenin etkililiğini arttıracak ve anlamlama sürecini hızlandıracaktır. Bu sayede öğrenen de öğrendiği dil ile ilgili kendi düşüncesini oluşturacak ve bu sayede bir dil bilinci kazanabilecektir. Dil öğretimi sırasında türetilmiş

sözcükler ve ekleri üzerinde çalışmak verilen metni dikkatli bir şekilde okumak, gösterilen düzlemi iyi gözlemlemek, anlam farklılıklarını daha iyi kavramak ve öğrenmek/öğretmek için faydalı olabilir. Sözcükler sözlüklerde bulunarak kök ek çalışması yaptırılabilir, bu sayede öğrenciler sözlük kullanımını da öğrenmiş olacaktır. Ayrıca sonekleri öğrencilere anlamlarıyla öğretmek de öğrenenin sözlük dağarcığını zenginleştirebilir. Dil öğretimi yapan öğretmenlerin anlambilim alanına önem vermeleri ve bilgi birikimlerini artırmaları, öğrenmenin en temel yapı taşı olan anlamın daha kolay gerçekleşmesini sağlayacak ve öğrencilerin zihnine kavramları arttırarak öğrenmenin zihinde yapılandırılarak kalıcı hâle gelmesine olanak sağlayacaktır. Dili eğitimi yapan öğretmenler, dildeki anlam değişimleri hakkında bilgi sahibi olursa dili daha etkili kullanacak ve öğrencilerinde de dil bilinci oluşturabileceklerdir.

2.2.3. Biçimbilim (Morphology)

Biçimbilim, genel olarak bir dildeki sözcüklerin yapılarını ve en temel yapılarla sözcük oluşturma şekillerini ya da ilkelerini inceleyen bilim dalıdır (Alagözlü, 2016). Biçimbilim sözcüğünün ilk defa Alman yazar Goethe tarafından canlı organizmaların yapı ve biçimlerini inceleyen bilim dalı için kullanıldığı, daha sonra dildeki sözcüklerin biçimsel yapılarını inceleyen bu dilbilim alanı için kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Toklu, 2003: 47). Biçimbilimi düşüncenin bir parçasına karşılık gelen sesin birimlerini veya bu birimlerin oluşturduğu gruplamayı inceleyen bilim dalı olarak niteleyen Saussure (1985), biçimbilimin gerçek adının biçimlerin değil göstergelerin teorisi olması gerektiğini savunur. Dilin temel işlevi olan iletişim, esasında sesbirimlerin bir araya gelerek biçimbirimleri, farklı türdeki biçimbirimlerden ya da tek bir sözcüksel biçimbirimlerin bir araya gelmesiyle tümceleri ve tümcelerden oluşan sözce ve metinlere dayanır. Dilsel gösterge dizgelerini diğer dizgelerden ayıran en büyük özelliklerden biri dilin çift eklemliliğidir. Çift eklemlilik, dil dizgesi içinde tek başına anlamı olmayan fakat anlam ayırt edici sesbirimlere dayanır. “Ses-kes” derken “s” ve “k” nin tek başına anlamı yok ama “es” in başına gelince anlamlı bir kelime hâline gelmektedir.

Gösterilen biçiminde iki yüzlü olan en küçük dilsel göstergeler olarak nitelendirilen biçimbirimler, anlamlarını yitirmeden daha küçük parçalara ayrılamazlar. Pelz (1998'den Akt. Toklu, 2003: 48). Martinet' e (1988: 152) göre dilin çok az sayıda sesbirimden çok sayıda dilsel gösterge üretmesi onun en az çaba ilkesinden kaynaklanmaktadır. Vardar (2002: 92) en az çaba yasasının, bir amacı gerçekleştirmek için gereken çabanın en aza indirdiğini farz eden ilke; birinci ve ikinci eklemcilik düzleminde birimleri yakınlaştırma ve genelleştirme eğilimlerini ifade eden ilke olarak tanımlanabileceğinden bahseder.

Geleneksel dilbilgisinin en çok önem verilen ve işlenen bölümü biçimbilimdir. Sözcükleri oluşturan kök ve eklerin biçimbilimin en temel araştırma konusu olduğunu belirten Aksan (2015: 81), bunların bağlanış biçimleri, sözcüklerin türetilişlerindeki incelikler ve bu konuya ilişkili olarak kökenbilgisinin işlenen başlıca konular olduğunu ileri sürmüştür. Biçimbilimin işlevleriyle ilgili olarak Toklu (2003: 47), “Bir dildeki sözcüklerin biçimlerini ve biçim değişikliklerini, her tür eki, sözcük yapımı ve türetilmesini, biçimbirimleri, biçimbirimlerin işlevlerini ve işleyişlerini inceler, biçimbirim dökümleri yapar, sözcük türlerinin ayırımında temel alınacak ölçütleri saptar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Genel olarak temel anlamı taşıyan, ekleri çıkarıldığı zaman daha küçük parçaya ayrılamayan bölüme *kök* denir. Kökler “az-, yol-“ gibi ad ya da “gül-, koş-“ gibi eylem olabilir. Yalın görünümünde olup daha küçük birimlere ayrılabilen izlenimi veren köklere *köken* ya da *türemiş kök* denir. Bir sözcüğe getirilen çekim eklerinin çıkarılmasından sonra kalan kısma *gövde* denir. Hatiboğlu (1978: 64) gövdeyi “Köklere yapım eklerinin getirilmesiyle meydana gelen türev” şeklinde tanımlarken Aksan (2015: 82), “Özellikle bükümlü diller için geçerli olan gövde kavramı bizde daha çok kökün eklerle oluşturduğu türevler için kullanılmaktadır.” şeklinde tanımlamıştır.

Biçimbirimler, sözcüğün başına, ortasına ya da sonuna gelmelerine göre ayrı ayrı tanımlanmaktadır.

- Sözcüğün başına önsesten önce gelen eklere **önek** adı verilir. “Türkçede bulunmayan öneklere sözcük türetmede veya çekimlerde rastlanır. Hint Avrupa dillerinde pek çok örneği mevcuttur. Almancada *führen* “sevketmek, götürmek” anlamına gelirken, *entführen* “kaçırmak, kapmak”, *abführen* “tutuklamak, yoldan çevirmek” anlamlarına gelmektedir”
- Sözcüğün kök ya da gövdesine doğrudan eklenen eklere **içek** denir. Bu ekler genellikle köke gelince çoğul anlam verirler, iki sözcük arasına gelince de bileşik sözcük oluştururlar. “Latince –n- eki eylem çekiminde şimdiki zamanla geçmiş zaman arasında ayırım yapan içektir. *vic-i* yendim, *vinc-o* *yeniyorum* anlamına gelmektedir. Amerikan yerli Yurok dilinde *sepolah* “alan,tarla” anlamına gelirken *segepolah* –ge-içeki ile çoğul anlam kazanarak “alanlar, tarlalar” anlamına gelmektedir.”
- Hiç değişmeyen köke hem çekimde hem yeni sözcük türetmeye yarayan ve sona getirilen eklere **sonek** adı verilir. Bu eklere bükümlü dillerde, kaynaştıran dillerde ama en çok bağlantılı dillerde rastlanır. Bağlantılı bir dil olan Türkçede, sonekin en güzel örneklerine rastlayabiliriz. “al-dır-ta-ma-ya-cak-lar” “Soneklere, dünya dillerinde önek ve içekten daha sık rastlanır.” (Aksan, 2015: 82-83).

Sözcük türleri

Sözcük, seslerden oluşan anlamlı ve bazen anlamsız olabilen ses topluluğu olarak tanımlanabilir. Sözcük, bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşlukta yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarda ya değişmeyen ya da bükünlerde olduğu bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses veya sesler öbeğidir (Vardar, 1998: 181). Sözcükler görev ve kullanım şekillerine göre birtakım türlere ayrılırlar. Türkçedeki örnekler baz alındığında sekiz sözcük türü göze çarpar:

1. Ad (İsim)
2. Önad (Sıfat)
3. Belirteç (Zarf)
4. Adıl (Zamir)

5. İlgeç (Edat)
6. Bağlaç
7. Ünlem
8. Eylem (Fiil) (Aksan, 2015: 84)

Adlar, doğadaki varlıkları, duygu, düşünce, olay ve durumları belirtmeye ve onları adlandıran ögelerdir. Adlar, özel ad ve tür adı olmak üzere ikiye ayrılır. Sıfatlar, adların önüne gelerek onları niteleyen ya da belirten sözcük türleridir. Zarflar, hem sıfatların hem eylemlerin görevce de kendine benzeyen öğelerin anlamını etkileyen sözcüklerdir. Belirteçler, zaman, yön, ölçü belirtebilir; eylemlerden önce gelen önadlar zarf görevi üstlenebilir. Adıllar, adların yerini tutarlar. Adıllar, kişi adılları, gösterme adılları, belgisiz adıllar ve soru adılları olmak üzere dört farklı türde karşımıza çıkar. Edat, iki ayrı sözcüğü aralarında ilgi kurarak birleştiren sözcük türüdür. “kadar, bile, beri, ötürü,..” sözcüklerden sonra gelerek değişik anlamlar katarlar. Ünlem, tümceleri veya tümce bölümlerini birbirine bağlar. Eylemlerin ise bir hareket, oluş, kılınış ya da durum gösteren sözcük türü olduğu söylenebilir. Bu konuda Aksan (2015: 98), “Eylem, Aristo’nun saptadığı bir sözcük türüdür ve Aristo ad ve eylemi başlıca türleri olarak saptamıştır.” şeklinde görüş belirtirken Toklu (2003: 55), “Eylemlerin Aristo için çok daha özel bir yeri vardır ve tümcede öncelikli ögedir. Bu görüş, eylemin tümcede yönetici konumda olduğunu ve diğer tüm öğelerin eyleme göre işlev üstlendiği görüşünü benimseyen bağımlılık dilbilgisinin görüşleriyle örtüşür. İ.Ö. III. ve II. yüzyıllarda dilbilgisi çalışmalarında İskenderiye okulunun da büyük etkisi olmuştur.” diyerek eylemin tarihi gelişiminden bahseder.

Biçimbirim türleri

Biçimbirimler, kullanım alanları ve gerçekleştirdikleri işlevlere göre bölümlenir. Kullanım alanlarına göre biçimbirimler 2’ye ayrılır: *Bağımsız biçimbirim* tek başına kullanılanlara, *Bağımlı biçimbirim* ise başka biçimbirimlerle kullanılanlara denir. Gerçekleştirdikleri işlevlere göre biçimbirimler de 2’ye ayrılır. *Sözcüksel biçimbirimler*, ait olduğu dilin sözlüğünde bulunan ve sözcüksel anlamı olan biçimbirimlere; *dilbilgisel biçimbirimler* ise farklı dilbilgisi ulamlarını taşıma görevi üstlenen biçimbirimlerdir.

	Bağımsız Biçimbirimler	Bağımlı Biçimbirimler
Dilbilgisel Biçimbirimler	Ben, gibi, kadar, ile, çünkü, ve ,ona vb.	<i>Türetme İşlevi</i> -ma, -ış, -en, -dik, -çi, -lik, -mek, -ar, -it, vb. <i>Dilbilgisel İşlev</i> -im, -dir, -sa, -acak, -den, -a, -ler, -da, vb.
Sözcüksel Biçimbirimler	deniz, ev, araba, güzel, yeşil, sıcak, yarın vb.	gel-, kal-, uyu-, oku-, bak-, git- vb.

(Toklu, 2003: 55)

Biçimbirimin işlevleri

Sözcüksel biçimbirimler, kendi başlarına anlamları olan ve dilin söz varlığında sayı açısından büyük bir bölümü oluşturan biçimbirimlerdir. Ayrıca başına önek, ortasına içek ya da sonuna son ek türetme eki olarak ya da birbirleriyle birleşerek yeni sözcükler oluşturabilirler. “Günümüzdeki görüşlere göre bir dilin söz varlığının zenginliği o dilin sözlüklerindeki sözcük sayısı ile değil, dilin sahip olduğu köklerin ve türetme biçimbirimlerinin sayısının çokluğundan ve işlevliliklerinden kaynaklanır. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri en önlere sahiptir” (Toklu, 2003: 57). Sözcükler oluşum şekillerine göre 3’e ayrılır:

1. Yapım eki almamış ya da başka sözcüklerle birleşmemiş *yalın sözcükler*,
2. Köke veya sözcüksel bir biçimbirime bir ya da birden çok türetme yapılmasıyla oluşan *türemiş sözcükler*
3. Birden fazla sözcüksel biçimbirimin bir araya gelmesiyle oluşan *birleşik sözcüklerdir*.

Dilbilgisel biçimbirimler görevlerini *cinsiyet, kişi, sayı, durum, zaman ve kip* olarak gerçekleştirip çekime uğrarlar. Çekimlerin gerçekleşmesiyle ilgili olarak Aksan (2015: 98), “Çekim işi, yalınlayan dillerde bir biçim değişmesine yol açmadan gerçekleşirken bağlantılı dillerde son ek dediğimiz biçimbirimlerden yararlanılarak, bükümlü dillerde ise büküm olayına ve birtakım önek içeklere, ayrıca sözcükle birlikte kullanılan daha başka öğelere başvuruyla gerçekleştirilir.” şeklinde görüş belirtmiş ve biçimbirimlerin görevlerini kısaca şu şekilde açıklamıştır:

- *Cinsiyet ulamları* Ural Altay dil ailesi ve bu aileden olan Türkçede görülmez; Hint Avrupa dil ailesi kökenli birçok dilde görülür. Genelde adlarda ve adıllarda eril, dişil ve türsüz olarak üç şekilde görülür. Almandada cinsiyeti dişil varlıkları gösteren adlar “*frau*-kadın, *mutter* –anne, *schwester*- kızkardeş, *tante*-teyze/hala, *tochter*-kız çocuk” şeklinde tanımlanmıştır. İngilizcede üçüncü tekil kişi adlı (“o”) nda eril, dişil ve türsüz ayrımına rastlanır; he(eril), she (dişil) ve it (türsüz) (Toklu, 2003: 60-61). Arapçada “kataba (yazmak)” eyleminin çekiminde “yaktubu” erkek için; “taktubu” kadın için yazıyor anlamı verir.
- Adın tümce yapısındaki görevini belirleyip sözdizimsel olarak diğer öğelerle ilişkisini sağlayan ulamlara *durum ulamları* denir. Türkçede genel olarak 6 durum olduğu bilinir; yalın, tamlayan, belirtme, yönlenme, kalma ve çıkma durumlarıdır.
- *Sayı ulamları* genellikle tekil ve çoğul olarak iki şekildedir ve genelde tüm dillerde görülür. Bu ulam, dünyadaki insan, hayvan ve nesnelere birden çok olduğu, sayılabilir olduğu gerçeğinin adlara yansımaları sonucu ortaya çıkmış ve adların yerini tutan adıllara da yansiyarak eylem çekiminde eylem köküne kişilere göre tekillik ve çoğulluk ekleri geldiğinden eyleme de yansımıştır.
- Eylem çekiminde *kişi ulamları*, Türkçede kişi adları ve eylem köküne gelen eylem çekim ekleriyle gerçekleştirilir. 1. Kişi tekil ben, çoğul biz; 2. Kişi sen, çoğul siz; 3. Kişi o ve çoğulu onlardır. “Biz çalış-ıyor-uz” tümcesinde biz adlı ve –uz birinci çoğul kişiyi belirlemektedir.
- *Zaman ulamları*, ya zaman belirteçleri (şimdi, dün, yarın vb.) ile, ya birtakım söz öbekleriyle(geçen haftalarda, önümüzdeki maçlar, gelecek yıl vb.) ya da eylem çekimleriyle (“gel-” eyleminin şimdiki zamana göre çekimlenmesi: 1.tekil-geliyorum, 2.tekil- geliyorsun, 3.tekil-geliyor, 1.çoğul-geliyoruz, 2.çoğul-geliyorsunuz, 3.çoğul-geliyorlar) gerçekleşir. Türkçede eylem sadece zaman eki almışsa yalın (koş-uyor:koş-eylemi şimdiki zaman eki -uyor almış); zaman ekiyle beraber eylem eki de almışsa bileşik zamanlı eylem(koş-uyor-du-m: koş eylemi,şimdiki zaman eki uyor ile beraber –du hikâye kipini almış.) adını alır.
- *Çatı ulamları*, eylemlerin anlattığı iş, oluş ve kılınışın özne ve nesneyle olan ilişkisi ile alakalıdır. Özneye göre çatı türleri etken, edilgen, dönüşlü, işteş;

nesneye göre çatı türleri geçişli, geçişsiz, oldurgan ve ettirgendir (Aksan, 2015: 87-105).

2.2.3.1 Biçimbilimin Dil Eğitimiyle İlişkisi

Biçimbilim, dilin yapısını açıklamada önemli bir görev yüklenmiştir ve geniş bir uygulama alanına sahiptir. Dillerin biçimlerine göre sınıflandırılmasında da biçimbilimin verilerinden yola çıkılır (Toklu, 2003: 69). Dil eğitimi verecek eğitimcilerin hedef dildeki sözcük yapısını ve sözcük oluşturma yollarını tam anlamıyla bilmesi, öğrencilere bu bilinçle eğitim vermesi, onları yönlendirmesi ve öğretimin akışını bu doğrultuda yapılandırması dil yeterliliği açısından önem arz etmektedir. Bu durum, öğrencinin algısal dil becerilerinin (dinleme ve okuma gibi) gelişmesinde biçimbilimsel bir farkındalık yaratabilir (Alagözlü, 2016). Bu durum, öğrencilerin öğrendikleri hedef dil ile ilgili yeni sözcükler öğrenmelerini sağlayacak ve sözcükler üzerinden çıkarım yapmalarına katkıda bulunacaktır. Bu konuda Carrell (1998'den Akt. Alagözlü, 2016), anlam süreçlerinden aşağıdan yukarıya işleme süreci ile bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının biçimbilgisel bilgi sayesinde rahatça tahmin edilebileceğinden ve bununla ilişkili olarak okunan bir metin üzerinden çıkarım yapma becerisini güçlendirebileceğinden bahseder. Alagözlü (2016), Kieffer ve Lesaux (2012) ve Jeon'dan (2011) sözcük bilgisinin ve söz varlığının artırmasının biçimbilimsel bilgi ile gerçekleştiğini, ikinci dilde okuma becerisini geliştirmede olumlu etkilerde bulunduğunu, bilhassa ikinci dilde okuma becerisini yukarı çekilmesinin sözcük türetim bilgisi ile mümkün olabileceğini aktarmıştır. Biçimbilim bilgisi yalnızca dinleme ve okuma becerilerinde değil; konuşma ve yazma becerileri açısından da önemlidir. Yabancı dil ya da ikinci dil öğreniminde sözcük bilgisi, söz varlığını geliştirme çalışmaları ile biçimbilimsel farkındalık arasında ciddi bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Carlisle, 2000; Grabe, 2011'den Akt. Alagözlü, 2016).

Bir dil öğretmenin biçimbilim konusundaki bilgisini artırması, bu bilgi birikimi ile öğrencilerine etkili bir eğitim sunması, o öğrencinin sözcük öğrenimine katkıda bulunabilir. Bu konuda Demirel (2003: 88-89), sözcüklerdeki kök, önek ve sonekler gibi bağımlı ve bağımsız biçimbirimlere ve sözcüklerin oluşma şekillerine dikkat edilmesinin sözcüklerin kazanılmasında faydalı olabileceğini savunur.

İngilizcede ve Fransızcada “ -tion” eki ile biten sözcüklerin genellikle isim kategorisinde olması gibi.

Öğrenilen dilde eklerin gelmeleri gereken noktayı (baş a mı ortaya mı sona mı geldiğini), türlerini bilmek; dilin çekim yapısını bilerek fiilleri ona göre çekimlemek; tümce içinde özne, nesne, fiilin diziliş kurallarını bilmek, öğrenen kişinin o dili düzgün ve kurallara uygun konuşmasını ve yazmasını sağlamada, hedef dilde ve ana dilinde sözcük oluşturma ve türetmeye katkı sunacağı gibi hedef dildeki dört temel dil becerisinin gelişimini de destekleyecektir.

2.2.4. Edimbilim (Pragmatics)

Edim, insan bilincinin bir amaca dönük davranışlarına ve eylemlerine denir. İnsanın bir amaç ile yaptığı davranışların incelenmesiyle ve ilgi çekmesiyle beraber bu edimlerin dile nasıl yansdıkları da merak uyandırmıştır. Edimbilim, edimlerin dile nasıl yansdığına inceleyen bilim dalıdır. “Göstergelerin onları yorumlayanlar ya da kullananlarla ilişkisini inceleyen edimbilim, göstergelerin işleyişiyle belirlenen geniş çaplı bir alan olan ruhbilimsel ve toplumbilimsel olguları içerir” (Garric&Calas 2007’den Akt. Kıran, 2014). Dilin kullanıcıları olmasaydı dil de olmazdı diye düşünen edimbilim, dil kullanıcısı ile dilsel gösterge arasındaki ilişkiyi inceler.

Edimbilim, dile göstergelerin oluşturduğu soyut bir dizge olarak değil simgesel bir iletişim sistemi olarak yaklaşır. Toklu (2003: 115), üretimsel dilbilgisine göre ülküsel konuşucunun bir yetisi olarak görülen dil yetisi kavramı, üretim kurallarından oluşan soyut bir üretim düzeneği ortaya konulmasına, dilbilgisel açıdan doğru tümcelerin nasıl üretildiği ve üretim sırasında zihnin işleyişine ilişkin görüşler geliştirmiştir. Ancak gerçek bir iletişim durumunda kullanılan tümcelerin üretimine uygulanmasının güçlüğüne rastlanmıştır: Bir arkadaşımıza telefonda *şimdi İzmir’deyim* tümcesini söylediğimizde bu tümce gerçekte İzmir’de olarak söylenerek gerçekliği yansıttığı gibi başka bir şehirden söylenirse bir isteği, bir hayali ya da herhangi bir sebeple yalanı da yansıtabilir. Edimbilimin dilin sadece yapısıyla ilgilendiğini savunan Pelz (1998’den Akt. Toklu, 2003: 115), gerçekliğin derecesini ya da yalanın amacıyla ilgilenmediğini ileri sürer. Toklu (2003: 115), Wunderlic’ in iletişim sürecindeki tüm etkenleri göz önünde bulundurarak *iletişim yetisi* kavramını geliştirerek bu kavramın, insanların iletişim durumlarında amaçlarını dile getirerek

karşısındakinin amacını anlamasını, çeşitli iletişim durumlarında toplumsal role uygun davranışlarını ve karşısındakinden beklentilerini belirlemesine ve uzlaşma uygun davranmasına olanak sağladığından bahseder. Örneğin iki tanıdık karşılaştığında selamlaşması uzlaşım gereğidir. Bu iki kişi arasındaki yaş, cinsiyet, toplumsal konum gibi etmenler iletişim sürecini etkiler. Konuşmak yalnızca bilgi aktarmak değil aynı zamanda belli kurallar çerçevesinde bir edimi (söz verme, rica etme, özür dileme, gözdağı verme, avutma, yatıştırma vb.) de gerçekleştirmek demektir. Bilgi verme dışında bu amaçlar için yapılan konuşmalar edimsözlerle dile getirilir. Örnek verecek olursak:

1. *Kitabını geri verdi mi?*
2. *Rica etsem kapıyı kapatır mısın?*
3. *Sessiz olabilir misin?*
4. *Bu sözleri nasıl söyledin?*
5. *Burası çok sıcak değil mi?*

Yukarıdaki tümceler dilbilgisel açıdan soru tümcesi olmasına rağmen sadece 1. tümce cevap almak niyetiyle sorulmuş, soru anlamı taşımakta, 2. ve 3. tümceler rica anlamı taşımakta, 4. tümce şaşkınlık, 5. tümce ise bir meramı dile getirmek için söylenmiştir. 1. tümce dışında diğerleri soru işlevini yitirerek farklı edimsöz işlevi üstlenmişlerdir (Toklu, 2003: 116).

Bir istek farklı dilbilgisel yapılarda aktarılabilir;

- Bir bardak su vermen mümkün mü?
- Rica etsem bir bardak su verir misin?
- Su verir misin?
- Lütfen su ver!
- Su ver!
- Biraz su versen iyi olacak.
- Kaç saattir bir yudum bir şey içmedim.
- Boğazım kurudu.
- Tüm gün bir şeyler içmeden nasıl dayanıyorsun?
- İçmek sana zarar herhâlde.

Yukarıdaki tümcelerde *su verme* isteği farklı dilbilimsel yapılarla dile getirilmiştir. İlk altı tümcede su ve vermek sözcükleri kullanılarak; sonraki tümcelerde bu sözcükler kullanılmadan bu istek dile getirilmiştir. Bu tür anlatımlara dolaylı söz edimi adı verilmiştir (Toklu, 2003: 116).

Söz edimi kuramının kurucusu sayılan ve görüşleri vefatının ardından *How to Do Things with Words* ismiyle kitaplaştırılan John Langshaw Austin (Austin, 2007), bir şey söylemenin aynı zamanda bir eylemi bir edimi gerçekleştirmek anlamına geldiğini savunur ve eylemleri gerçekleştirici ve betimleyici eylemler olarak ikiye ayırır:

1. *Gerekleştirici eylemlerin* kullanıldığı szelerde sözle eylem aynı anda gerçekleşir. Bir kişinin, “şimdi bilgisayarımı açıyorum ve ders çalışmaya başlıyorum.” sözcesinde eylem hemen o anda gerçekleşmektedir. Söz vermek, rica etmek, önermek genellikle gerçekleştirici edimlerden sayılmaktadır.
2. *Betimleyici eylemlerin* doğruluğu ya da yanlışlığı sorgulanabilir. “Senin kitabını aldım ama geri veremedim.” “Bugün çok iş yaptım, yoruldu.” szcelerinde eylem betimlenmektedir (Toklu, 2003: 117-118).

Austin (2007’ den Akt. Onursal Ayırır, 2016: 148), bir söz edimi üretilirken yani edimsel bir sözce oluşturulacağı zaman  aşama gerçekleşir:

1. Bir sözce oluşturulduğunda oluşan söz söyleme edimi olan *dzsz edimi*,
2. Sözce söylendiğinde onu üreten kişinin gerçekleştirdiği, söylenmekle gerçekleşen edim *edimsöz edimi*,
3. Sözce söylendikten sonra dinleyicide yarattığı etki olan *etkisz edimi* dir.

Austin’in ğrencisi J.R. Searle, dil edimi kuramına en önemli katkılardan birini yapmıştır. Dzsz ve etkisz aşamaları Austin ile aynıyken edimsöz aşaması Austin den farklıdır. Searle (1969’ dan Akt. Toklu, 2003: 119), edimszleri beş bölüme ayırır:

1. Anlatımsal edimsöz : Betimlemek, haber vermek, saptamak, öne sürmek gibi konuşucunun dinleyiciyi bir konuda bilgilendirme, anlattıklarına inandırma amacı taşıdığı edimsözlerdir.
2. Buyurum edimsöz: Buyurmak, istemek, izin vermek, rica etmek gibi konuşucunun, dinleyiciyi bir şey yapması için etkilemeyi amaçladığı edimsözlerdir.
3. Konuşucunun gerçekleştirdiği edim: Söz vermek, tehdit etmek gibi konuşucunun gelecekteki bir edimi gerçekleştirmeyi üstlendiği edimsözlerdir.
4. Duygusal edimsöz: Tebrik etmek, teşekkür etmek, özür dilemek gibi konuşucunun ruhsal bir durumu ya da bir olay karşısındaki tutumunu anlatan edimsözlerdir.
5. İlan etme edimsözü: savaş ilan etmek, evlenmek(karı koca ilan edilmek), atanmak gibi toplumdaki bireyler değil çeşitli kurumlar tarafından gerçekleşen edimsözlerdir.

Edimbilimin önemli kavramlarından biri de önvarsayımdır. Önvarsayım, tanımında bir birlik bulunmayan dilbilime mantıktan giren bu kavram, bir sözcüde doğrudan söz edilmeyen ancak söylenildiği kabul edilen ya da sözcüdeki diğer önermelere dayanarak çıkarılan önerilerdir. “*Anneni hastaneden çıkardınız mı?*” sorusunu sorduğumuzda karşımızdaki kişinin annesi olduğu, annesinin hasta olduğunu ve hastanede yattığını önceden biliyoruzdur (Toklu, 2003: 121). Edimbilimin dilbilime diğer bir katkısı da Grice’ın (1975’ ten Akt. Doğan, 1990) sözcü ve metnin düzenlemesi ilkelerini saptayarak 4 temel ilke belirlemesi olarak gösterilebilir. Bu ilkeler işbirliği içinde konuşmayı düzenleyip doğru ve amaca uygun bir bildiri oluşmasını sağlar. Bu ilkeyi tamamlayan dört kural ise şöyle sıralanıyor (Doğan, 1990):

- a) Nicelik kuralı, konuşmanın gerektiği kadar bilgileyici olmasını öngörür.
- b) Nitelik kuralı, konuşmanın gerçeğe uygun olmasını öngörür.
- c)Bağıntı kuralı, konuşmanın bağıntılı olmasını öngörür.
- d) Açıklık kuralı, konuşmanın açık olmasını öngörür.

Edimbilim, konuşma diline verdiği önem ve görüşleriyle söylem çözümlemesine, metin dilbilime ve iletişim kuramına önemli katkılarda bulunmuş önemli bir alandır (Toklu, 2003: 121). Temel dil edimlerinden söz edecek olursak, düz tümce yapısıyla oluşturulan ve bilgi verme, saptama yapma amacı taşıyan edimlerdir. “Dilbilim, dili bilimsel olarak inceleyen bilim dalıdır.” denildiğinde bir bilgi verme edimi; “Uygulamalı dilbilimin dil eğitime katkıları nelerdir?” diye sorulduğunda soru sorma edimi ; “Sessiz olun!” denildiğinde ise emir verme ya da istek edimi gerçekleştirilmiş olur (Onursal Ayırır, 2016: 149-150).

2.2.4.1 Edimbilimin Dil Eğitimi İle İlişkisi

Edimbilim, dil öğretimine iletişim konusunda katkılar sunmuştur. İletişimsel yaklaşıma göre, dil her şeyden önce toplumsal bir iletişim aracıdır ve bu sebeple bir yabancı dil öğrenmek için öncelikli olarak o dilin gündelik yaşamda karşılaşılabilecek çeşitli iletişim durumlarında nasıl kullanılacağını öğrenmek gerekmektedir (Berard, 1991’ den Akt. Onursal Ayırır, 2016: 158). Dil öğretiminin amacının dil öğrenenlere sadece dil yetisi kazandırmak değil, öncelikli olarak iletişim becerisi kazandırmak olduğunu savunan Polat (2010), söz edimleri ve bunları kullanacağımız sözcelerin dikkate alınarak ders içeriklerinin düzenlenmesi, özellikle ders kitapları hazırlanırken kitaplardaki konuşmaların oluşturulmasında edimbilimin katkısı çok büyük olduğunu dile getirmiştir. *“Ders içerikleri, özür dileme, teşekkür etme, yakınma, kınama, öğüt verme vb. sınırları belli kesitlere ayırmaktadır. Söz edimlerinin gerçekleşme biçimlerinin belirlenmesi hem bir imkân hem zorunluluktur. Örneğin özür dileme affedersiniz, özür dilerim, kusura bakma, pardon vb. gibi biçimlerde gerçekleştirilmektedir. Bu gerçekleştirmelerin toplumbilimsel açıdan düzeyli dil, günlük dil, doğrudan dil, dolaylı dil vb. sınıflandırılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Böylece sıkça birbiriyle kullanılan veya ilişkili olan söz edimleri belirlenebilmektedir. Örneğin selamlama söz edimi genellikle başlatıcı söz edimi olup selamlamayı gerektirir.”* (Polat, 2010)

Bir sözcenin nasıl bir edim (bilgi verme, soru sorma, söz verme, emretme vb.) gerçekleştirmek için söylendiği ancak bağlama yani iletişim sırasındaki bütünsel anlama bağlıdır. Bir dilde iletişim kurmayı öğrenmek ve öğretmek edimsel yapılar hakkında derin bilgilere sahip olmak ve bunları etkili kullanmakla başlar. Bir edim biçimsel olarak farklı yapılarda gerçekleşebileceğinden, iletişim becerisini

geliştirirken gerçekleşmesini istediğimiz amaçtan yola çıkmak bize o dili daha iyi öğrenmemize olanak sağlayabilir. “Çağdaş yaklaşımlara göre planlanan derslerde ve ders kitaplarında, değişik iletişim durumlarında, konuşan kişinin gerçekleştirmesi gereken “dil edimleri” temel alınmaya başlanmıştır. Örnek verecek olursak, ünitenin konusu “Emir Kipi” olmak yerine “Birine emir verme” (ya da birinden bir şey yapmasını isteme) dil edimi olmuş ve bu edimi gerçekleştirmek için kullanılacak değişik dilsel biçimlerin yer aldığı diyalog ya da metinler sunulmuştur.” (Onursal Ayırır, 2016: 161). Bazı dil öğretim kitapları bu ilkeler göz önünde bulundurarak her üniteyi bir dil ediminin nasıl gerçekleştiğini öğretecek şekilde tasarımları, farklı iletişim durumlarında dil edimleri gerçekleştirmeye yarayabilecek sözcük biçimleri tek bir dilbilgisel/sözdizimsel yapıya bağlı kalınmadan üretilebilmelerine olanak sağlayabilir. Öğrenenlere düşen ise bu dil edimlerini gerçekleştirecekleri zamanları iletişim durumuna ve iletmek istedikleri anlama en uygun biçimi seçip kullanmaktır. Her sözcük iletişim içinde taşıdığı anlama göre ele alınır ve ona göre değer kazanır. Diyaloglar da buna koşut ve doğal olarak dil edimlerinin birbirlerine eklenmesinden oluşmakta ve sözcükler, iletişim durumuna ve birbirlerine göre anlam kazanmaktadırlar.

Dil öğretiminde ve özellikle yabancı dil öğretiminde edimbilimin etkileri çokça görülmektedir. Dil öğrenen kişilerin dilin iletişimsel boyutunu kavrayıp öğrendikleri dili edimbilimsel açıdan içselleştirmelerinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Başta dil eğitimi veren eğitimcilerin dili özümsemek adına dilin bu boyutunu iyice kavramaları ve bu birikimlerinin dil öğrenen kişilere aktarması beklenmektedir. Yabancı dil ders kitaplarında edimbilimin ilkeleri ve uygulamaları örtük bir biçimde öğrencilere aktarılmakta, uygulama ve alıştırmalarda açık bir biçimde bu alana yönelik üst dil kullanılmamaktadır.

2.2.5 Metindilbilim (Textlinguistics)

Metindilbilimin inceleme konusu olan metin, “İletişim sırasında gerçekleşen bir sözcük yada dil dışı etkenlerle bağlantılı sözcükler bütünü” olarak tanımlanabilir (Aksan, 1999: 149). Metnin, kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana geldiğini savunan Onursal (2003: 124), metnin belli amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün olduğundan

bahseder. Metnin, dilsel ve aynı zamanda iletişimsel bir birim olduğunu söyleyen Brinker (1997'den Akt. Toklu 2003: 123), metin terimini kendi içinde tutarlılık gösteren ve bir bütün olarak somut bir iletişimsel işlev gerçekleştiren, sınırlandırılmış bir dilsel gösterge biçiminde tanımlamıştır. “Metindilbilim, metinsellik ölçütlerini araştırıp ve metinleri sınıflandırma ölçütlerini inceleyen bir dilbilim alanıdır” (Özkan, 2004). Metindilbilimin inceleme alanlarıyla ilgili olarak Dressler (1978'den Akt. Toklu, 2003: 122), dilin esas birimi olarak metinlerden yola çıkan veya en azından birbirini izleyen tümceleri ve metin parçalarını incelemeyi amaç edinen dilbilimsel araştırmaların metindilbilimin inceleme alanına girdiğinden söz ederken Toklu (2003), metindilbilimin bir metnin yapısı, düzenlenişi ve işleyişi ile yakından ilgilendiğini, tümceler arasındaki göndermeler, bağlantı öğeleri, dil içi ve dil dışı bağlantıları ele alan bilim dalı olduğunu dile getirir. Metindilbilim, sesbirimleri, biçimbirimleri, sözcükleri ve tümceleri incelemeyi kendine amaç edinen bilim dalıdır. Metindilbilimin ortaya çıkmasından önce metinler, söyleyişbilim, sözbilim ve edebiyat bilim alanlarının çalışmaları çerçevesinde inceleniyordu. Şenöz (2005), metindilbilimin inceleme alanı ile ilgili olarak, metinlerin yapıları çözümlenme yöntemlerini, metinselliği belirleyen etkenleri, konu akışının metindeki düzenlenişini, metinsel tutarlılığı, metin türlerini ayırmada ne tür ölçütlere başvurulacağı, metin işlevlerini, metin anlamı gibi konuların metindilbilimin çalışma alanlarını oluşturduğundan söz eder ve metindilbiliminin esas amacının, metinlerin yapılarını ortaya çıkarma ve bu yapıları uygulamalı örneklerle göstermek olduğunu savunur. Metindilbilim yalnızca metinleri değil söylemleri de inceler. Korkut (2016: 176) söylemin, sözcelem öznesinden, zamanından ve uzamından bağımsız bir anlamı olan, özerk bir dilsel bütün olduğunu ileri sürmüştür. Çünkü metinler kuruluş bakımından söylemden daha planlı ve düzenli olduğu için bu alandaki incelemeler yapılmış ardından elde edilen veriler söylemler ve konuşma çözümlemelerinde kullanılmaya başlanmıştır. “Dilin incelenmesinde, iletişimde bulunan insanların karşılıklı ilişkilerine ve ürettikleri varsayılan metinlere dayandığını savunan Gülich ve Raible (1977'den Akt. Toklu, 2003: 123), metin içinde art arda dizilmiş tümcelerin birbirinden bağımsız olmadığını, zira metinde yer alan çeşitli öğelerin metnin kurgusunu, tümceler arası bağları oluşturarak metnin anlaşılmasını sağladığını, bir metin, metin içi bakış açısına göre, dil dizgesinin kurallarına göre oluşmuş karmaşık dilsel bir gösterge olduğunu ileri sürerken, metin dışı bakış açısına göre ise, iletişim eylemi ile aynı anlamı taşıdığını düşünmektedirler.

Tümcelerden ya da sözcülerden oluşan bir birimin metin özellikleri taşıyabilmesi için bazı koşullar vardır. Bu koşullardan bahsedecek olursak:

1. **Metinsellik:** Bir metni metin olmayan tümce ya da sözcük topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütlerdir (Toklu, 2003: 124). Bu ölçütler bir metnin oluşması için temel koşullar olarak düşünülebilir. Metinsellik ölçütleri ;

- *Tutarlılık*, ardışık tümceler arasında anlamsal ve sözdizimsel bir ilişki olması,
- *Bağdaşıklık*, metin içindeki sözdizimsel bağlantı,
- *Amaçlılık*, metni üreten kişinin amacını metne aktarmasını sağlayan tüm araçlar,
- *Bilgi vericilik*, bir metinde aktarılan bilgilerin bilinirlik derecesi,
- *Durumsallık*, metin ile güncel durumlar arasındaki bağlantı,
- *Kabul edilebilirlik*, metni yazan ile okuyan kişi arasındaki etkileşim olarak tanımlanabilen metnin niteliği, tutarlılığı, anlaşılabilirliği, alıcının beklentileri ve kendi bilgisini metne ekleyip eklememesi,
- *Metinlerarasılık*, metinlerarası ilişki yapısı ve metinlere ilişkin bilgilerin kullanılarak etkinleşmesi olarak tanımlanır (Toklu, 2003: 124).

2. **Konu – yorum:** İletişim sırasında metinle bilgi aktarımı yapılırken hem yeni bilgi aktarılır hem de önceki bilgiyle bağlantı sağlanır. Metinde tümceler arasında anlam ve sözdizim açısından ilişki kuran etkenler konu ve yorum kavramları olarak ele alınır. Konunun, anlamsal düzleme ilişkin kavramın sözdizimine yansımaları olduğunu düşünen Brinker (1997'den Akt. Toklu, 2003: 132); yorum için ise daha önce belirtilmemiş, metnin bağlamından çıkarılamayan, dinleyiciye yeni söylenen bilgi olarak görüş belirtmiştir.

Danes (1978'den Akt. Toklu, 2003: 133), konu yorum akışıyla ilgili yaptığı çalışmalarda bir metnin beş tür konu akışıyla gerçekleştiğini dile getirir:

- *Basit çizgisel akış:* Önceki cümlelerin yorumunun onu izleyen tümcede konu olmasıdır. Merdiven tipi akış da denebilir.
- *Aynı konunun sürdüğü akış:* tek bir konu üzerinden birbirini izleyen yorumların yapılmasıdır. Genellikle biyografilerde bu tür akış görülür.
- *Bir üst konudan(başlıktan) türeyen konuların akışı:* Üst bir konunun farklı yönlerini betimleyen akış türüdür. Genellikle ansiklopedi ve sözlüklerde bu tür konu akışı görülür.
- *Konunun bölünerek gelişimi:* Konu yorumdan kaynaklanır ve farklı konulara bölünerek devam eder.
- *Konu atlamalı akış:* Metin eksilti olarak da nitelendirilebilen bu akış türünde çizgisel akıştan bir parça çıkarılmıştır.

Metnin İşlevleri

Araştırmacılar, bir metnin işlevini belirme konusunda farklı görüşlere sahip olmuşlardır. Yaygın olarak, metnin işlevlerini belirleyen temel ölçüt ya Bühler'in geliştirdiği gösterge ve iletişim modeli ya da Searle'nin edimsöz aşamaları olduğu görüşüdür (Toklu, 2003: 134). Bühler, gösterge modelinde belirttiği anlatım, betimleme ve çağrı işlevlerinin metinler için de geçerli olabileceğini düşünür. Austin ve Searle'in sözedim kuramı temel alındığında, bir metnin görevinin söz edimi gerçekleşirken alıcı üzerinde istenen etkiyi yaratmak olduğu öne sürülür. Toklu (2003: 135), Grobe (1976) ve Brinker' dan (1997) metin işlevinin alıcıya metnin ya da metin üreticisinin metinde anlatımı uzlaşma araçlarla gerçekleştirilen iletişim amacının nasıl anlaşılması gerektiğini belirleyen, dilsel anlatım araçlarıyla iletilmiş yönergeler şeklinde olduğunu aktarmıştır. Metnin genelde beş işlevi olduğundan bahsedilir: bilgi aktarma işlevi, çağrı işlevi, sorumluluk yükleyici işlev, ilişki işlevi ve bildirge işlevi. Dilin işlevlerinin belirlenmesi, başta metin türlerinin ayırımına katkı sağlamış ayrıca dile pek çok alanda katkı sunarak yeni alanların gelişimine öncülük etmiştir.

2.2.5.1 Metindilbilimin Dil Eğitimi İle İlişkisi

Bir dili yeteri kadar bilmek ve onu etkili kullanabilmek için o dilin yalnızca biçimbilgisel ve sözdizimsel yapısını bilmek yeterli değildir. Metin oluşturma, metni anlama, metni metinsellik ölçütlerine göre değerlendirme, sözlü iletişim kurma ve iletişimin ilerleyişini izleme gibi dilsel beceriler belli kurallar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bir dil eğitimi öğretmenin metindilbilim alanında bilgi sahibi oluşu, dil öğrettiği öğrencilerde o dil ile ilgili metin bilinci oluşturmak açısından çok önemlidir.

Metindilbilim, sadece metinleri değil söylemlerin ve diyalogların düzenleniş biçimlerini araştırdığından dil öğretimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Korkut, 2016:197-198). Metinler yazılış amacına göre farklılık gösterdiğinden amacına göre okumaların yapılması gerekir. Örneğin bilimsel bir metin ile yazınsal bir metin; bir reklam metni ile bir gazete haberi birbirinden farklı yapılarda olduğundan okuma şekilleri de farklılık gösterecektir. Aynı şekilde bir metni okumak kadar yapısal olarak doğru bir metin yazmak da belli kurallar çerçevesinde gerçekleşir. Bu konuda Korkut (2016: 196), yeterince okuma anlama becerisi geliştirmeyen bir öğrencinin yapısal olarak bağdaşık ve tutarlı metinler yazması beklenemeyeceğinden bahseder. Yani dil öğrencilerinin tek bir metin türü ya da söylem türü olmadığını bilincine varmaları ve dil öğrenenlere metin söylem arasındaki amaç ve dil olarak farklılıklar olduğunu öğretmek gerekir. Dil derslerinde duyduğunu anlama ve çözümleme becerilerine önem vermemiz öğrenenin metni anlamasını ve bağlama hakim olmasını sağlar. Farklı türden metin ve söylem türlerinden seçilecek sesli ders malzemeleri seçmenin duyduğunu anlama becerisine katkısı çok büyüktür. Aynı şekilde sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesi de metindilbilim açısından önemlidir. Sözlü bir sunum sırasında olay akışı metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmelidir. Bu sayede sadece sözcük seçimi ve dilbilgisi açısından değil; söylem oluşturma ve söylem kurallarına uyma açısından değerlendirilecektir. Bu da dil öğrenen kişilere öğrendikleri dili daha iyi kavramalarına katkı sağlayacaktır. Dil eğitimi öğretmenleri ancak metindilbilim bilgisi ile bu katkıyı öğrenenlerine sağlayabilir.

2.2.6 Sözdizimi (Syntax)

Sözdizimi, sözcüklerin arka arkaya gelerek aşamalı bir şekilde dizilmesi, diziliş durumuna göre anlamda gerçekleşen değişimler, genel olarak dillerdeki tümce kurma ilke ve kurallarını inceleyen bilim dalıdır. “Sözdizimi, dillerdeki sayısı 25 ile 50 arasında olan sesbirimler bir araya gelerek gerçekleşen sözcüksel ve dilbilgisel biçimbirimlerin kullanımında başka bir deyişle iletişim sırasında bir araya gelerek oluşturdukları tümceleri, tümcelerin oluşum biçimlerini ve kurallarını inceleyen dilbilimin en eski dallarından biridir.” (Toklu, 2003: 70)

Sözdizimi ile ilgili eski çalışmalar incelendiğinde tümce kavramına rastlanmaktadır. Tümcenin farklı ölçütlere göre çeşitli tanımları mevcuttur. Aksan (2015: 121), Aristo’ nun tümceyi, bağımsız, kesin bir anlamı olan ve her ögesi bir anlam taşıyan değişik ses bileşimlerinin (sözcüklerin) bağlantısı olarak tanımlar. İskenderiye Okulu’nun önemli dilbilgisi yazarlarından Apollonios Dyskolos dizim üzerine araştırmalar yapmış ve dizimbilimin (sözdizimi), tümce içindeki sözcüklerin bağlanma kurallarıyla ilgilenmesi gerektiğini dile getirmiştir. “Geleneksel dilbilgisi ve dilbilimde üzerinde birleşilen nokta, tümceyi “bir düşüncenin, bir duygunun ya da bir yargının anlatımını sağlayan ve içindeki sözcüklerin sayısında sınır olmayan dile ait bir birim” olarak tanımlamıştır.” (Aksan, 2015: 122) Başka bir deyişle anlam açısından eksiksiz sayılan, bir kesinti ya da duraksama ile sınırlanan sözcük dizisi olarak tanımlanabilir. Psikoloji açısından tümce düşüncenin anlatımı iken bağımsal dilbilgisine göre tümce tümce bir eylem öbeğidir. Mantıksal açıdan ise tümce, özne ve yüklemden oluşan birim olarak tanımlanabilir. İşlevsel bakış açısına göre ise tümce, biçimbirimler bir dil dışı gerçekliğe gönderim yapmak üzere bir araya gelerek bir dizi oluşturmalarıyla gerçekleşir.

Tümceler, oluşumları itibariyle aldıkları sözcük sayısına göre, tümcedeki öğelere göre, bildirdiği amaca göre, konuyu dile getirme biçimine göre farklı türlere ayrılmaktadır (Aksan, 2015: 122-124):

- Bir duygu, düşünce ve yargıyı bildirmek için tek sözcükten oluşan tümcelere *tek ögeli tümceler* denir. “Gel.” , “Git!” , “Yok!” , “Hayır!” , “Görmedim.” sözcükleri birer tümce niteliğinde olup tek ögeli tümcelere örnek gösterilebilir.
- Birçok olay ve hareketi, birden fazla fazla sözcükle dile getiren tümceler *birden çok sözcükten oluşan karmaşık tümceler* adı verilir. “Bu durumda sizlere karşı mahcup olduğumu belirtmekle birlikte aslına niyetimin böyle bir durum yaşanmasına sebep olmak olmadığını belirterek gayri ihtiyari bir şekilde sizlere kırıcı davrandığımın farkına varmış olduğumu belirtir, beni affetmeniz için sizleri bir kahve içmeye davet etmek istediğimi bilmenizi isterim.” tümcesi de birçok olayı ve hareketi dile getiren karmaşık tümceye örnek gösterilebilir.
- *İki ögeli tümceler* ise genellikle doğa olaylarının anlatımında kullanılan, eylemlerle kurulan, iki ögeden oluşan tümcelerdir. Bu tümcelere *kışısız tümceler* ya da *öznesiz tümceler* de denilmektedir. “ Kar yağıyor.” tümcesi iki ögeli tümceye örnektir.
- *Bildiri tümcesi*, bir yargıyı, bir gerçeği bildirme amacına yönelik tümcelerdir. “Çok yoruldum.” , “Başkan bugün yurtdışına gidiyor.” , “Bugün size gelmeyeceğim.” Tümceleri bildiri tümcelerine birer örnek olarak gösterilebilir.
- *İstek tümcesi*, bir dileği bir isteği dile getirir. “*Keşke şu araba benim olsa...*”
- *Buyrum tümcesi*, bir buyrumu dile getiren tümcelerdir. “*Silahını bırak ve teslim ol!*”
- *Soru tümcesi*, bir soru yöneltilecek gerçekleşen tümcelerdir. “*Kitabımı sen mi aldın?*”

- *Bağımsız tümce*, kendi içinde parçalara ayrılamayan tümcelerdir. “*Midem ağrıyor.*”
- *Temel tümce*, karmaşık bir cümle yapısında asıl yargıyı taşıyan tümcedir. “Beni dinlemek istememenden ötürü sana çok kırgınım.” tümcesinde temel tümce “Sana kırgınım.” dır.
- *Yan tümce* tümce içinde asıl yargıyı açıklayan tümcelerdir. “Beni dinlemek istememenden ötürü sana çok kırgınım.” tümcesinde “Beni dinlememenden ötürü” yan tümcedir (Aksan, 2015: 122-124).

2.2.6.1 Sözdizimi ve Dil Eğitimi İlişkisi

Dil öğretiminde söz dizimin bulgularından çokça yararlanılmaktadır. Sözdizimi, başta tümce yapısı olmak üzere öğrenilen dilin dizim yapısını kavratarak en temel dilbilimsel birimlerden olan tümcelerin kavratılmasında önemli bir görev üstlenmiştir. Alagözlü (2016), dilin öğretilecek öğrenilecek yapılarını tespit etme, betimleme ve öğretim yöntemlerine yönelik bazı çıkarımların bu sayede yapıldığından, dil öğretiminin, dilin yapısının ezberletilerek öğretilmesinden çok dilin hangi ortamlarda kullanıldığını öğretme şeklinde yöntemsel bir değişime uğramıştır. Bu öğretim sırasında bilgilerin doğrudan verilip verilmeyeceği, verilirse ne derece sözdizimsel bilgi sunulacağı ile ilgili fikir ayrılıkları sürmektedir.

Sözdizimi bilgisi dil öğretmenine başta öğretilen dilin sözdizimsel yapısını kavratma ve birçok yönden katkı sunabilir. Alagözlü (2016), sözdizim bilgisinin dil öğretmenine, ilk olarak hedef dilin kural ve yapılarını daha iyi bir şekilde tanıyıp çözümlemesine; ikinci olarak da öğrenilen dilin yapısını daha iyi çözümlenip kendi dilindeki eşleşmeleri yakalayabilmesine olanak sağlayacağını, bunun da dil öğretimini kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Buna ek olarak Alagözlü (2006), iki dili hem ana dilde hem de hedef dilde karşılaştırmalı çözümlenimin anlama ve kullanım yönünden öğrenciye yardımcı olacağını savunmaktadır. Dili öğrenen kişilere yazı

dilinde doğru ve dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde t¼mceler yazdırıldığı gibi dili bağlam içinde kullanmayı öğreterek de sözl¼ dilde tutarlı ve mantıklı c¼mleler kurmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere temel belli başlı kurallar öğretilerek kurulacak c¼mlelerin gerçek yaşamdan izler taşıması, dilin iletişim yön¼n¼ destekleyecektir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, dil eğitimi öğretmen adaylarının (Türkçe öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni adayları ve İngilizce öğretmeni adayları) dilbilim yeterliliklerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanabilir (Merriam, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2016)' e göre durum çalışmalarının amacı bir ya da birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 Akademik Yılında 4. sınıfa devam eden toplam 150 öğretmen adayı (50 sınıf öğretmeni adayı, 50 Türkçe öğretmeni adayı, 50 İngilizce öğretmeni adayı) oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Dilbilim Yeterliliği Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Söz konusu ölçme aracının oluşturulmasında belirlenen dilbilim alt dallarına (6 temel alan “Sesbilgisi-Sesbilim”, “Anlambilim”, “Biçimbilim”, “Edimbilim”, “Metindilbilim”, “Sözdizimi” ve dilbilimin

farklı alanlarına ait terimlerin bulunduğu “Diğer” başlığı ile toplamda 7 başlık) göre alanyazın taraması (Ör. Aksan, 1999; Aksan, 2015; Aksan 2016; Kıran & Eziler Kıran 2013; Korkut & Onursal Ayırır 2016; Perrot 2006; Sami 1906; Toklu 2003; Vardar 1998) yapılarak temel kavramlar ortaya konmuş ve taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Ardından, dilbilim alanında uzman öğretim üyelerinden (Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN ve Prof. Dr. Bilginer ONAN) görüş alınarak ölçme aracında düzeltmeler yapılmış ve ölçme aracına son hâli verilmiştir.

Oluşturulan ölçme aracının, esas uygulama öncesi 15 öğretmen adayına pilot uygulaması yapılmış ve ölçme aracında yer alan maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında Sesbilim alt başlığında 44, Anlambilim alt başlığında 56, Biçimbilim alt başlığında 23, Edimbilim alt başlığında 28, Metindilbilim alt başlığında 25, Sözdizimi alt başlığında 22 ve Diğer alt başlığında 28 terim bulunmaktadır. Ölçme aracındaki terimler, kısa cevaplı doldurulacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar hazırlanan cevap anahtarı baz alınarak değerlendirilmiştir. Her bir terim için doğru cevaba 2 puan, kısmen doğru cevaba 1 puan ve yanlış cevaba veya boş bırakılanlara 0 puan verilmiştir. Hazırlanan terim sayısının 2 katı, alınacak en yüksek puanı göstermektedir. Ölçme aracında da 226 terim bulunduğundan, ölçme aracından alınacak en yüksek puan 452’dir.

Ölçme aracı (Ek 2), araştırmacı tarafından toplam 150 dil eğitimi öğretmen adayına uygulanmış ve söz konusu ölçme aracının cevaplanması yaklaşık 3 ders saati sürmüştür.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ortalamalar ve standart sapmalar kullanılmıştır. Ölçme aracından alınan puanların öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır.

Araştırmada güvenirliği sağlamak amacıyla dilbilim alanında ve nitel veri zmlemede uzman bir ğretim yesi ile değerlendirme toplantısı yapılmış ve elde edilen verilere dair görüş birliği sağlanmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilim ölçme aracından aldıkları toplam puan ortalamalarına, dilbilimin alt alanlarına ait ortalamalarına ve alanlar arasında farklılık varsa bunun hangi alan lehine olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında toplamda 226 terim bulunmaktadır. Tamamını doğru cevaplayacak öğretmen adayının alacağı en yüksek puan 452' dir. Öğretmen adaylarının dilbilim yeterliliği ölçme aracından aldıkları toplam puanların ortalamaları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Yeterliliği Ölçme Aracından Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarının Bölümlere Göre Dağılımı

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	67,42	35,713
İngilizce Öğretmenliği	50	57,44	33,938
Türkçe Öğretmenliği	50	124,72	41,538

Tablo 1'e göre sınıf öğretmeni adaylarının dilbilim yeterliliği ölçme aracından aldıkları toplam puanın ortalaması 67,42; İngilizce öğretmeni adaylarının dilbilim yeterliliği ölçme aracından aldıkları puanın ortalaması 57,44; Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim yeterliliği ölçme aracından aldıkları puanın ortalaması 124,72'dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü

varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamli fark
Gruplararası	131824,813	2	65912,407	47,617	,000	1-3, 2-3
Grupiçi	203478,580	147	1384,208			
Toplam	335303,393	149				

Tablo 2, dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilim yeterliliği ölçme aracından aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 47,617, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Games Howell testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adayları (\bar{X} =67,42) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{X} =124,72) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları (\bar{X} = 57,44) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{X} =124,72) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında “*Sesbilim*” alanında toplamda 44 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 88*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “*Sesbilim*” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sesbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	14,84	5,971
İngilizce Öğretmenliği	50	11,72	8,459
Türkçe Öğretmenliği	50	35,64	13,021
Toplam	150	20,73	14,300

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 14,84; İngilizce öğretmeni adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 11,72; Türkçe öğretmeni adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 35,64'tür. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sesbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	16909,013	2	8454,507	91,651	.000	1-3,2-3
Grupiçi	13560,320	147	92,247			
Toplam	30469,333	149				

Tablo 4, dil eğitimi öğretmen adaylarının sesbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-147)= 91,651, P=0,00 <0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games

Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=14,84$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=35,64$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{X}= 11,72$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=35,64$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında “*Anlambilim*” alanında toplamda 56 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 112*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “*Anlambilim*” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Anlambilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	23,46	13,860
İngilizce Öğretmenliği	50	17,86	11,212
Türkçe Öğretmenliği	50	42,50	16,626
Toplam	150	27,94	17,532

Tablo 5’e göre sınıf öğretmeni adaylarının anlambilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 23,46; İngilizce öğretmeni adaylarının anlambilim alanında aldıkları puanın ortalaması 17,86; Türkçe öğretmeni adaylarının anlambilim alanında aldıkları puanın ortalaması 42,50’dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’te gösterilmiştir.

Tablo 6: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Anlambilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	16683,520	2	8341,760	42,114	,000	1-3,2-3
Grupiçi	29116,940	147	198,074			
Toplam	45800,460	149				

Tablo 6, dil eğitimi öğretmen adaylarının anlambilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 42,114, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları (\bar{X} =23,46) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{X} =42,50) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları (\bar{X} = 17,86) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{X} =42,50) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında “*Biçimbilim*” alanında toplamda 22 *terim* bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 44*’ tür. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “*Biçimbilim*” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 7’te gösterilmiştir.

Tablo 7: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Biçimbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	9,48	5,523
İngilizce Öğretmenliği	50	9,02	5,857
Türkçe Öğretmenliği	50	13,68	7,471
Toplam	150	10,73	6,640

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının biçimbilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 9,48; İngilizce öğretmeni adaylarının biçimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 9,02; Türkçe öğretmeni adaylarının biçimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 13,68'dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Biçimbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	659,453	2	329,727	8,201	,000	1-3,2-3
Grupiçi	5910,340	147	40,206			
Toplam	6569,793	149				

Tablo 8, dil eğitimi öğretmen adaylarının biçimbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 8,201, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=9,48$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=13,68$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{X}= 9,02$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=13,68$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında “*Edimbilim*” alanında toplamda 29 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 58*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “*Edimbilim*” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Edimbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	2,52	3,649
İngilizce Öğretmenliği	50	1,30	2,252
Türkçe Öğretmenliği	50	3,82	3,249
Toplam	150	2,55	3,253

Tablo 9'a göre sınıf öğretmeni adaylarının edimbilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 2,52; İngilizce öğretmeni adaylarının edimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 1,30; Türkçe öğretmeni adaylarının edimbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 3,82'dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Edimbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	158,813	2	79,407	8,230	,000	2-3
Grupiçi	1418,360	147	9,649			
Toplam	1577,173	149				

Tablo 10, dil eğitimi öğretmen adaylarının edimbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-147) = 8,230, P=0,00 <0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=2,52$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=3,82$) arasında anlamlı bir fark olmadığı; İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{X}= 1,30$) ile Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=3,82$) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında “*Metinbilim*” alanında toplamda 25 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 50*’dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “*Metinbilim*” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metindilbilim Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	6,02	6,349
İngilizce Öğretmenliği	50	3,88	5,086
Türkçe Öğretmenliği	50	11,22	7,101
Toplam	150	7,04	6,921

Tablo 11’e göre sınıf öğretmeni adaylarının metindilbilim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 6,02; İngilizce öğretmeni adaylarının metindilbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 3,88; Türkçe öğretmeni adaylarının metindilbilim alanında aldıkları puanın ortalaması 11,22’dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Metindilbilim Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1424,920	2	712,460	18,333	,000	1-3, 2-3
Grupiçi	5712,840	147	38,863			
Toplam	7137,760	149				

Tablo 12, dil eğitimi öğretmen adaylarının metindilbilim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 18,333, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adayları (\bar{X} =6,02) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{X} =11,22) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine; İngilizce öğretmeni adayları (\bar{X} = 3,88) ile Türkçe öğretmeni adayları (\bar{X} =11,22) arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında “Sözdizimi” alanında toplamda 22 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 44*’ tür. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “Sözdizimi” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sözdizimi Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	6,96	6,414
İngilizce Öğretmenliği	50	5,62	4,642
Türkçe Öğretmenliği	50	7,74	6,210
Toplam	150	6,77	5,837

Tablo 13'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sözdizim alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 6,96; İngilizce öğretmeni adaylarının sözdizim alanında aldıkları puanın ortalaması 5,62; Türkçe öğretmeni adaylarının sözdizim alanında aldıkları puanın ortalaması 7,74'tür. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sözdizimi Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	114,973	2	57,487	1,703	,186	
Grupiçi	4961,320	147	33,750			
Toplam	5076,293	149				

Tablo 14, dil eğitimi öğretmen adaylarının sözdizim alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-147)= 1,703, P=,186 > 0.05].

Dilbilim yeterliliği ölçme aracında “*Diğer*” alanında toplamda 28 terim bulunmaktadır. Hepsini doğru cevaplayan öğrencinin alacağı *en yüksek puan 56'* dir. Dil eğitimi öğretmen adaylarının “*Diğer*” alanında aldıkları puanların ortalamaları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Diğer Alanında Aldıkları Toplam Puanların Ortalamaları

Program Adı	n	\bar{x}	ss
Sınıf Öğretmenliği	50	4,14	5,292
İngilizce Öğretmenliği	50	8,04	5,307
Türkçe Öğretmenliği	50	10,12	7,499
Toplam	150	7,43	6,569

Tablo 15'e göre sınıf öğretmeni adaylarının diğer alanında aldıkları toplam puanın ortalaması 4,14; İngilizce öğretmeni adaylarının diğer alanında aldıkları puanın ortalaması 8,04; Türkçe öğretmeni adaylarının diğer alanında aldıkları puanın ortalaması 10,12'dir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığını, anlamlı ise anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını anlamak için ise homojen olmayan gruplar için Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Diğer Alanında Aldıkları Puanların Gruplara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplararası	921,613	2	460,807	12,300	.000	1-2, 1-3
Grupiçi	5507,220	147	37,464			
Toplam	6428,833	149				

Tablo 16, dil eğitimi öğretmen adaylarının diğer alanında aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-147)= 12,300, P=0,00 <0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Games Howell testi sonuçlarına göre; Sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=4,14$) ile İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{X}=8,04$)

arasında İngilizce öğretmenleri adayları lehine; Sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}= 4,14$) ile Türkçe öğretmenleri adayları ($\bar{X}=10,12$) arasında Türkçe öğretmenleri adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dil eğitimi öğretmenlerinin dilbilim yeterliliği ölçme aracından en iyi ve en kötü ortalamalara sahip olduğu alt alanlar Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17: Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilimin Alt Alanları Bazında En Başarılı Ve En Başarısız Sonuç Aldıkları Alanlar

Program Adı	En İyi Sonuç Alınan Dilbilim Alanı	En Kötü Sonuç Alınan Dilbilim Alanı
Sınıf Öğretmenliği	Anlambilim=23.46	Edimbilim=2.52
Türkçe Öğretmenliği	Anlambilim=43.1	Edimbilim=3.82
İngilizce Öğretmenliği	Anlambilim=17.86	Edimbilim=1.3

Tablo 17’ ye göre dil eğitimi öğretmen adaylarının üçü de *Anlambilim* alanında en yüksek ortalamaya sahip olurken *Edimbilim* alanında en düşük ortalamaya sahip olmuşlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, dil eğitimi öğretmen adaylarının (4. sınıf sınıf öğretmeni adayları, 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, 4. sınıf İngilizce öğretmeni adayları) dilbilim yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen temel sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

Dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilim yeterliliklerini ölçen dilbilim ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 452 olup öğrencilerin aldıkları toplam puanların ortalamaları alan bazında sınıf öğretmeni adayları 67,42, İngilizce öğretmeni adayları 57,44 ve Türkçe öğretmeni adayları 124,72 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle dil eğitimi öğretmen adaylarından Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim konusunda sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha birikimli olduğu söylenebilir. Fakat en yüksek ortalamaya sahip olan Türkçe öğretmeni adaylarının da dil eğitimi verecek bir öğretmen adayı için yeterli seviyede bir ortalamaya sahip olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının nispeten daha yüksek puan almalarında lisans programında yer alan dilbilim derslerinin, Özel Öğretim Yöntemleri 1-2 derslerinde dilbilim alanında uzman öğretim üyesinin dil eğitiminin temel kavramlarına yer vermesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları, lisans eğitiminde dilbilime dair hiçbir eğitim almamalarına rağmen dilbilim yeterliliği ölçme aracından lisans eğitiminde dilbilim dersi alan İngilizce öğretmeni adaylarına göre nispeten daha yüksek bir ortalamaya sahip olmuştur. Bu durumun oluşmasına sınıf öğretmenliği lisans

programında dilbilim konularına değinen bazı derslerde -konuların dilbilimsel temelli olmasa da- değinilmesi sebep olarak gösterilebilir.

İngilizce öğretmeni adayları Türkçe öğretmeni adaylarına göre lisansta daha çok dilbilim dersi görmektedir ancak İngilizce öğretmenliğinin öğretim dilinin İngilizce olmasının söz konusu sonuçlarda etkisi olduğu düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları dilbilim yeterliliği ölçme aracından 452 puan üzerinden 124,72 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olsa da (sınıf öğretmenliği 67,42; İngilizce öğretmenliği 57,44) her üç alanda da ölçme aracından alınan puanların, dil eğitimi yapacak bir dil öğretmeni için beklenen seviyede olmadığı belirlenmiştir.

Dil eğitimi verecek öğretmen adaylarının dilbilim ve dilbilimin dil öğretimi ile ilgilenen alanı olan uygulamalı dilbilim derslerini almaları beklenmektedir. Dil öğretmenin dilbilgisi, sesbilim, edimbilim ve kültürel içerik konularında bilgi sahibi olması, dilbilim konusunda eğitim alarak hedef dili tüm detaylarıyla ve bilinçli olarak öğrenmesi beklenmekte ve dil öğretiminde karşılaştığı olası zorlukları aşması gerektiğinden ötürü dil öğretimi yapacak kişiler için önem arz etmektedir (Enginarlar, 2006). Dilbilim, dil öğretimine veri sağladığı için dil eğitimi açısından oldukça önemlidir. Dilbilim, bir dil öğretmene öğrettiği veya öğreteceği dili her yönüyle öğrenme fırsatı sunacaktır (Alagözlü, 2016). Dilbilimin alt dallarından uygulamalı dilbilim çok çeşitli disiplinleri içerse de genellikle dil öğretimi ile özdeşleştirilir. Uygulamalı dilbilim ana dili edinimi/ öğretimi ve yabancı dil öğretimi ile ilgilenir.

Türkiye’de dil eğitimi vermek için öğretmen yetiştiren lisans programlarında, dilbilim ve dilbilimin dil eğitimiyle ilişkili alanı olan uygulamalı dilbilim derslerini almaları beklenmektedir. Türkçe Öğretmenliği Programında dilbilim konularını içeren “Genel Dilbilimi” ve ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve

cümle bilgisi konularını dilbilgisel temelli olan *Türk Dil Bilgisi 1-2-3-4* dersleri; İngilizce Öğretmenliği Programında dilbilime ait “*Dilbilimi 1, Dilbilimi 2, Dinleme ve Sesletim, Dil Edinimi, Dil Becerilerinin Öğretimi 1-2*” dersleri mevcut iken; dil eğitimi verecek başka bir bölüm olan Sınıf Öğretmenliği Programında dilbilime ait dersler bulunmamakta, ses ve yapı bilgisi, cümle ve metin bilgisi konularını dilbilgisel temelli olan *Türk Dili 1-2* dersleri bulunmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının dil öğretimi için kilit bir alan olan ve dil öğretiminde çok büyük bir öneme sahip olan dilbilim konusunda bilgi birikiminden yoksun bir şekilde mezun olmalarına, akabinde bu alanda yeterli olmadan öğrencilerine dil eğitimi vermelerine sebep olabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının dilbilimin alt dallarından aldıkları puanlar incelenerek alanlar bazında yeterlilik durumları karşılaştırılmıştır. Sesbilgisi-Sesbilim alanında 88 puan üzerinden Türkçe öğretmeni adaylarının 34,64 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde aldıkları sesbilim konularını içeren *Türk Dil Bilgisi 1* dersinin etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları sesbilim konularının hepsi olmasa da içerik olarak sesbilim ve sesbilgisi konularını içeren dilbilgisel temelli *Türk Dili 1* dersini alıp İngilizce öğretmeni adayları birebir sesbilim ile ilgili *Dinleme-Sesletim 1-2* derslerini almalarına rağmen sesbilgisi- sesbilim alanında sınıf öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olması dikkat çekmektedir. Söz konusu sonucun oluşmasında İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim dilinin İngilizce olması ve ölçme aracındaki terimleri Türkçe yeterince ifade edememiş olabilmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bir dil öğretmeni için öğreteceği dile ait seslerin temelini ve seslerin dilde nasıl işlediğini bilmek dil eğitimi açısından önemli bir konudur, zira Ashby (2012), sesbilim ve sesbilgisi konularının dilin sesbilimsel ve sesbilgisel özelliklerini öğretmeyi amaçlayan derslerin bir parçası olması gerektiğini savunur. Bu şekilde dil öğrenen kişi, öğrendiği dile ait ses düzeninin farkına varacak ve bunu ana dili ile karşılaştırma imkânı bulabilecektir.

Anlambilim alanında Türkçe öğretmeni adaylarının 112 puan üzerinden 42,50 puan ile en yüksek ortalamaya sahip olmalarında seçmeli anlambilim dersinin ve

dilbilim ve anlambilim konularını içeren *Türk Dilbilgisi* dersinin etkili olabileceği düşünülmektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının anlambilim konularını da içine alan *Dilbilimi 1-2* dersleri almalarına rağmen birebir bu konuları almayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yetersiz bir tablo sergilemesi dikkat çeken başka bir husus olmuştur. Bu durumun oluşmasında yine İngilizce öğretmeni adaylarının ölçme aracındaki terimleri Türkçe yeterince ifade edememiş olabilmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Anlam bilgisi ve anlam ilişkilerinin kullanımı ve öğrenilmesi hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi/öğreniminin temel taşlarıdır (Korkut, 2016: 84). Dil öğretimi yapan öğretmenlerin anlambilim alanına önem vermeleri ve bilgi birikimlerini artırmaları, öğrenmenin en temel yapı taşı olan anlamın daha kolay gerçekleşmesini sağlayacak ve öğrencilerin zihnine kavramları artırarak öğrenmenin zihinde yapılandırılarak kalıcı hâle gelmesine olanak sağlayabilir.

Biçimbilim alanında Türkçe öğretmeni adaylarının 44 puan üzerinden 13,68 puan ile en yüksek ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde biçimbilim konularını ele alan *Dilbilim*, *Türk Dil Bilgisi 2* ve *Türk Dil Bilgisi 3* derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. sınıf öğretmeni adayları biçimbilim konularını içeren dilbilgisel temelli *Türk Dili 1* dersi alıp İngilizce öğretmeni adayları biçimbilime dair *Dilbilim 1-2* ve *Türk Dili 1* dersleri almalarına rağmen birbirlerine yakın bir yeterlilik sergilemeleri dikkat çekmiştir. Dil öğretimi yapacak bir dil eğitimi öğretmeninin biçimbilim alanında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Sözcük türetme, adların sıfatlara, sıfatların zarflara dönüşü ile ilgili değişmeler, tekillik ve çoğulluk ekleri, zaman gösteren ekler dil öğretiminde öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurlardandır (Ersoy, 1997). Bir dil öğretmenin biçimbilim konusundaki bilgisini artırması, bu bilgi birikimi ile öğrencilerine etkili bir eğitim sunması, o öğrencinin başta sözcük öğrenimine katkıda bulunacağı gibi hedef dildeki dört temel dil becerisinin gelişimini de destekleyebilecektir. Dil eğitimi verecek eğitimcilerin, öğrencilere hedef dildeki sözcük yapısını kavratması ve sözcük oluşturabilme ile ilgili bilgiler vermesi, öğrencileri yönlendirmesi ve öğretim sürecini bu yönde yapılandırması dil yeterliliği açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmalar, dinleme ve okuma gibi dil becerilerinin geliştirilmesi açısından biçimbilimsel anlamda farkındalık yaratabilir (Alagözlü, 2016).

Edimbilim alanında alınabilecek en yüksek puan 58 iken sınıf öğretmeni adayları 2,52; İngilizce öğretmeni adayları 1,30; Türkçe öğretmeni adayları 3,82 ortalamaya sahip olmuşlardır. Sınıf öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adayları birbirine yakın ortalamaya sahip olup Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde edimbilim alanının bir kısmını konu edinen sınıf öğretmeni adaylarının *Türkçe Öğretimi*, Türkçe öğretmeni adaylarının Özel Öğretim derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının ise lisans eğitiminde edimbilim konularını içeren Sözlü İletişim Becerileri 1-2 derslerini almalarına rağmen diğer iki alandan daha düşük bir yeterlilik göstermelerinde bu dersleri uygulama ağırlıklı işlenip ölçme aracında yer alan kavramların teorik olarak yeteri kadar işlememeleri olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar Türkçe öğretmeni adayları en yüksek ortalamaya sahip olsalar da ortaya çıkan sonuç üç dil eğitimi öğretmen adayının da edimbilim konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. İletişim yetisinin kazandırılması edimbilim açısından önemlidir. Edimbilim dilin kullanım bilgisini, diğer taraftan her konuşma topluluğu için gelenekselleşmiş olan dil dışı özellikleri içerir. Çünkü bu anlayışa göre tümce yapıları soyut birer kavramdır. Onlar belli bir bağlam içinde kullanıldığı zaman tümceler işlev yüklenir ve anlam kazanır. Dil eğitimi yapacak bir öğretmen adayının edimbilim konusunda birikimli olması, öğrettiği dilin iletişimsel boyutunun kazandırılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Metindilbilim alanında 50 puan üzerinden 11,22 puan ile Türkçe öğretmeni adaylarının en yüksek ortalamaya sahip olmalarında lisans eğitiminde dilbilim derslerine ek olarak seçmeli derslerde metindilbilim dersini almalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Hem sınıf öğretmeni adayları hem İngilizce öğretmeni adayları lisans eğitiminde Türk dili 1 dersi olarak bu derste metindilbilime ait konuları işlemelerine rağmen sınıf öğretmeni adaylarının metindilbilim ortalaması İngilizce öğretmeni adayların metindilbilim ortalamasının iki katıdır. Bu durumun ortaya çıkmasında, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi dersinde metindilime ait bazı konuların ele almaları olarak gösterilebilir. Metindilbilim, dil eğitiminde merkez bir kavramdır, zira dil eğitimindeki temel

materyallerden biri “metin”dir. Dil öğretimi yapacak bir dil eğitimi öğretmenin metindilbilim alanında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Dil derslerinde duyduğunu anlama ve çözümlene becerilerine önem verilmesi, öğrenenin metni anlamasını ve bağlama hakim olmasını sağlar. Farklı türden metin ve söylem türlerinden seçilecek sesli ders malzemeleri seçmenin duyduğunu anlama becerisine katkısı çok büyüktür. Bu konuda Korkut (2016: 196), yeterince okuma anlama becerisi geliştirmeyen bir öğrencinin yapısal olarak bağdaşık ve tutarlı metinler yazması beklenemeyeceğinden bahseder. Yani dil öğreticilerinin tek bir metin türü ya da söylem türü olmadığını bilincine varmaları ve dil öğrenenlere metin söylem arasındaki amaç ve dil olarak farklılıklar olduğunu öğretmek gerekir.

Sözdizim alanında alınabilecek en yüksek puan 44 iken sınıf öğretmeni adayları 6,96; İngilizce öğretmeni adayları 5,62; Türkçe öğretmeni adayları 7,74 ortalamaya sahip olmuşlardır. Dil eğitimi öğretmen adaylarının birbirine yakın ortalamalara sahip olup aralarında anlamlı bir farklılık gözlenmemesinde üç alanda da özel olarak sözdizim alanında bir lisans dersi olmayıp genel olarak alınan dil derslerinde sözdizim konularına değinilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliğinde cümle ve metin bilgisi dersi olsa da bu dersler dilbilim temelli değil dilbilgisi temelli işlendiğinden bu sonuçla karşılaşılması olabilir. Sözdizimi, sözcüklerin bir tümce oluşturmak için birbiriyle nasıl bağlandığını açıklayan ve tümceleri oluşturan sözcüklerin dizimini açıklayan alandır (Sezer, 1994). Alagözlü (2016), sözdizim bilgisinin dil öğretmenine, ilk olarak hedef dilin kural ve yapılarını daha iyi bir şekilde tanıyıp çözümlemesine; ikinci olarak da öğrenilen dilin yapısını daha iyi çözümlenip kendi dilindeki eşleşmeleri yakalayabilmesine olanak sağlayacağını, bunun da dil öğretimini kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Dil eğitimi öğretmeni sözdizim konusunda bilgi sahibi olursa, dili öğrenen kişilere yazı dilinde doğru ve dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde tümceler yazdırabilir, dili bağlam içinde kullanmayı öğretmek de sözlü dilde tutarlı ve mantıklı cümleler kurmalarını sağlayabilir. Dil eğitimi yapacak bir dil eğitimi öğretmeni sözdizim konusunda bilgi birikimine sahip olmazsa öğreteceği dilin tümcesel yapısını kavratmakta sıkıntı yaşayacağı, öğrencilerine öğrendikleri dilin iletişimsel yönünü öğretmekte zorlanacağı düşünülmektedir.

Öneriler

1. Araştırmada dil eğitimi öğretmen adaylarından Türkçe öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmeni adaylarına ve İngilizce öğretmeni adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olsalar da üç alandaki öğretmen adaylarının dilbilim yeterlilikleri düşük bulunmuştur. Dil eğitimi verecek bir öğretmenin dil öğretimine temel oluşturan ve öğretim esaslarından beslendiği alan konusunda birikimli olması beklenmektedir. Üç lisans alanında da dilbilim ders, içerik ve öğretim yöntemlerinin daha etkili hâle getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
2. Araştırmada dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilimin alt dalları (sesbilim, anlambilim, biçimbilim, edimbilim, metindilbilim ve sözdizim) konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Üç alandaki öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde dilbilim dersine ek dilbilimin alt dallarına(sesbilim, anlambilim, biçimbilim, Edimbilim, sözdizimi ve metindilbilim) özel birer ders olarak yer verilmesi faydalı olabilir.
3. Dil eğitime temel oluşturan Uygulamalı Dilbilim, dil eğitimi öğretmenlerine zorunlu ders olarak okutulabilir.
4. Türkçe Eğitimi ve İngilizce Öğretmenliği Programlarında olduğu gibi Sınıf Öğretmenliği Programında da kuramsal olarak dilbilim dersinin yer alması gerektiği düşünülmektedir.
5. YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı' nda (2006) dilbilgisi temelli Türk Dili 1: Ses ve Biçim Bilgisi, Türk Dili 2: Cümle ve Metin Bilgisi dersleri bulunmaktaydı. Güncellenen YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı' nda (2018) bu dersler yer almamaktadır. Oluşturulacak yeni bir programda dilbilim temelli sesbilim, biçimbilim, metindilbilim ve sözdizimi derslerinin yer alması düşünülebilir.

6. YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı (2006) Türkçe öğretmenliği programında metindilbilgisi dersi 2018 programında metindilbilim olarak değişmiştir. Bu dersin Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında da eklenmesi dil eğitimi öğretmen adayları açısından faydalı olabilir.
7. Farklı alanlardan dil eğitimi öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubuyla benzer çalışmalar yapılabilir.
8. Daha geniş ölçekte bir kavram havuzu ile daha geniş bir örneklem üzerinde çalışmalar yapılabilir.
9. Uygulamalı dilbilim alanında çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1999). *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçe'nin Anlabilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (2016). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.1, No.1, April 2005.

Alagözlü, N. (2016). Eğitimsel dilbilim kapsamında küçük ölçekli dilbilim ve dil öğretimi: kavramları ve katkıları. *Türkbilig*, 2016/32, 181-208. Ankara.

Ashby, P. (2012) Phonetics in pronunciation teaching for modern foreign languages. 27.03.2019 tarihinde <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/408> den ulaşıldı.

Austin, J.L.(2007). *Söylemek ve Yapmak*. (Çev.Levent Aysever). İstanbul: Metis Yayınları.

Aydın, B. (2016). "Ruhdilbilim, Bilişsel Dilbilim ve Dil Öğretimi". *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. (Editör: Ece Korkut, İrem Onursal Ayırır). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 7(14)* 33-46.

Demirel, Ö. (2003). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem A.

Doğan, G. (1990) Bir edimbilim kuramı olarak bağlantı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi. 1()* 63-73. 20.02.2019 tarihinde <http://dad.boun.edu.tr/issue/29234/312962> sitesinden ulaşıldı.

Enginarlar, H. (2006). “*Dilbilim ve Dil Öğretimi*” *Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar* (Yayına Hazırlayan Ahmet Kocaman). Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Ersoy, S. (1997). Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlıklarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 24.05.2019 tarihinde <http://www.turkcede.org> sitesinden ulaşıldı.

Eziler Kıran, A. (2014). Dilbilim, anlambilim ve edimbilim. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 9/6* Spring 2014, p.719-729.

Fakılı, N. (1995). (Çev. Peter Strevens). Uygulamalı dilbilim: bir özet. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi, Dilbilim Çevirileri Özel Sayısı, S.37, Kasım 1995.*

Gül, S. (2016). (Çev. Korkut, E.) “Sesbilgisi-Sesbilim ve Dil Öğretimi”. *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*.(Editör: Ece Korkut, İrem Onursal Ayırır). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hatiboğlu, V. (1978). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Hatipoğlu, Ç. (2006). “Sesbilgisi ve Sesbilim”. *Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar*. (Editör: Ahmet Kocaman). Ankara: Dil Derneği.

Kıran, A. (2016) “Anlambilim ve Dil Öğretimi”. *Dil Bilimleri Ve Dil Öğretimi*.(Editör: Ece Korkut, İrem Onursal Ayırır). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kıran, Z. (2003). “*Dilbilim Alanları*” *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2013). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kıran, A. (2016). “Anlambilim ve Dil Öğretimi”. *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*.(Editör: Ece Korkut, İrem Onursal Ayırır). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kocaman, A. (1998). Uygulamalı dilbilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9 (), 101-106. 31.01.2019 tarihinde <http://dad.boun.edu.tr/issue/4532/290533> sitesinden ulaşıldı.

Korkut, E. (2016). “Metin Dilbilimi ve Dil Öğretimi”. *Dil Bilimleri Ve Dil Öğretimi*. (Editör: Ece Korkut, İrem Onursal Ayırır). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Korkut, Ece & Onursal Ayırır, İrem (2016) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (Çeviren: Berke Vardar) İstanbul: Multilingual Yayınları.

Martinet, A. (1985). *Linguistics for ELT Students*. (Çeviren: Leyla Tercanlıoğlu) Multilingual. İstanbul.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Onursal Ayırır, İ. (2016) “Edimbilim ve Dil Öğretimi”. *Dil Bilimleri Ve Dil Öğretimi*.(Editör: Ece Korkut, İrem Onursal Ayırır). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Onursal, İ. (2003). “Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık” *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. (Yayıma Hazırlayanlar: Prof. Dr. Ayşe Kıran, Doç. Dr. Ece Korkut, Dr. Suna Ağıldere) İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı (2006),YÖK.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı (2018), YÖK.

Özkan, B. (2004) “Metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner’in “onikiye bir var” adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümü”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13/1, S. 167, s. 168, 182.

Perrot, J. (2006). *Dilbilim*. (Çev. Işık Ergüden) Ankara: Dost Yayınevi.

Polat, Y. (2010). Yabancı dil öğretiminde söz edimleri. *Dil Dergisi* Sayı: 153, Temmuz-Ağustos-Eylül 2011.

Sami, Ş. (1887). *Lisân*. İstanbul: Mihran Matbaası. (1303)

Saussure De F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev: Berke Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (TÜBAR), 13(13), 27-38.

Sezer, A. (1994) “Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri” *Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü*. *Dil Derneği Yayınları*. 3. Dilbilim Kurultayı. Ankara. 113-128

Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitbilimsel ve dilbilimsel temelleri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 22 Yıl: 2007/1 (465-470 s.)

Şenöz Ayata, C. (2005). *Dilbilim Metinbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Toklu, O. 2003. *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Topbaş, S. & Kopkallı, H. (1994). "Sesbilim" ve "Sesbilgisi" terimleri üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 5, 310-322. 10.06.2019 tarihinde <http://dad.boun.edu.tr/issue/4536/290400> sitesinden ulaşıldı.

Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yayınları.

Yıldırım, F. (2009). "Ses Bilgisi". *TÜRK DİLİ Yazılı Anlatım-Sözlü Anlatım*.(Editör: Nurettin Demir & Emine Yılmaz). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EKLER

Ek 1: Araştırma Uygulama İzin Dilekçesi





T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :13485263-302.08.01-
Konu :Uygulama İzni

DAĞITIM

İlgi : 26/04/2018 tarihli 98561818-302.08.01-25245 sayılı yazı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü lisansüstü öğrencisi Fülya YEŞİLOĞLU'nun Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Onur KAN'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu "Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Yeterlilikleri" adlı tezinin uygulama çalışmaları kapsamında Fakültemiz 4. Sınıf "Sınıf öğretmenliği", 4. Sınıf "Türkçe Öğretmenliği" ve 4. Sınıf "İngilizce Öğretmenliği" bölümünde okuyan öğrencilerle uygulama yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüş olup Bölümünüz 4. sınıf öğrencilerinin uygulamaya katılımının sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hasan KAYA
Dekan V.

DAĞITIM

Gereği:
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm
Başkanlığı
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Bilgi:
Sayın Mehmet ÖZDEMİR (Bölüm Sekreteri)
Sayın Mehmet ÖZDEMİR (Bölüm Sekreteri)
Sayın Abdulhak KOCA (Bölüm Sekreteri)

26/04/2018 Personel İşleri Birimi
26/04/2018 Fakülte Sekreteri
30/04/2018 Dekan Yardımcısı

: H.GENÇEL
: A.R.ÖZBİRECİKLİ
: Dr. Öğr. Üyesi M.O.KAN

Mevcut Elektronik İmzalar

HASAN KAYA (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan V.) 02/05/2018 09:47

T: F:
E-Posta : Web:
İletişim: Havva GENÇEL (Dahili: 0 326 245 60 00 - 5412)



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı :98561818-302.08.01-
Konu :İzin

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Ana Bilim Dalımızda derse giren Öğretim Üyelerinden Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Onur KAN'ın Danışmanı olduğu Lisansüstü öğrencilerinden Fülya YEŞİLOĞLU "**Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Yeterlilikleri** " adlı tezinin uygulama çalışmalarını Fakültemiz 4. Sınıf Sınıf öğretmenliği, 4. Sınıf Türkçe Öğretmenliği ve 4. Sınıf İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere uygulamak için gerekli izinlerin verilmesi için vermiş olduğu 25/04/2018 tarihli dilekçesi ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Orçun BOZKURT
Anabilim Dalı Başkanı

EKLER :
1- Dilekçe
2- Araştırma

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

ORÇUN BOZKURT (Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı - Anabilim Dalı Başkanı) 26/04/2018 08:46

T: F:
E-Posta : Web:
İletişim: Mehmet Özdemir (Dahili:)

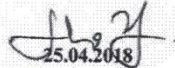


MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI BAŞKANLIĞINA
HATAY

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü 1693110213 numaralı İlköğretim Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. “Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Yeterlilikleri” konulu yüksek lisans tezimin ölçme aracını, fakülteniz son sınıfta bulunan 4. Sınıf Sınıf Öğretmenliği, 4. Sınıf Türkçe Öğretmenliği ve 4. Sınıf İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına uygulayıp verilerimi toplamak istiyorum. Aşağıda bilgilerimin olduğu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinlerin alınmasını talep ediyorum.

Gereğinizi bilgilerinize arz ederim.

I. Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Fülya YEŞİLOĞLU
Öğrenci Numarası	1693110213
Tez Danışmanı	Mustafa Onur KAN
Anabilim Dalı	İlköğretim
Programı	Sınıf Öğretmenliği
Lisansüstü eğitim türü	Tezli
II. Araştırma Bilgileri	
Tezin başlığı	Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Yeterlilikleri
Araştırma verilerinin toplanacağı öğretim yılı/yılları	2017/2018
Araştırma verilerinin toplanacağı akademik dönem/dönemler	Bahar Dönemi
Verilerin toplanacağı tarih aralığı	30.04.2018-04.05.2018
Araştırma yapılacak kurumun adı	Mustafa Kemal Üniversitesi- Eğitim Fakültesi
Araştırma/veri toplama araçlarının türü	Açık uçlu ölçme aracı
Araştırma/veri toplama araçlarının uygulanacağı kişiler	4. Sınıf Sınıf Öğretmeni adayları 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni adayları 4. Sınıf İngilizce Öğretmeni adayları


25.04.2018
Fülya YEŞİLOĞLU

EKLER:

- 1- “Dil Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dilbilim Yeterlilikleri” Ölçme Aracı

Ek 2: Dilbilim Yeterliliği Ölçme aracı

Sayın öğretmen adayları;

Bu ölçme aracı; Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında yürütölen yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, dil eğitimi öğretmen adaylarının dilbilim yeterliliklerini ölçmektir.

Ölçek, dilbilimin 6 temel alanı ; “Sesbilgisi-Sesbilim” , “Anlambilim”, “Biçimbilim”, “Edimbilim”, “Metindilbilim”, “Sözdizimi” ve dilbilimin farklı alanlarına ait terimlerin bulunduğu “Diğer” başlığı ile toplamda 7 başlık altında söz konusu alanlara ait temel kavramların kısa cevaplı sorulara döndürölmesini kapsamaktadır.

Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım demografik bilgilerinizi, ikinci kısım ise alanlara ait kavramları cevaplayacağınız bölümü kapsamaktadır. Kavramlar hakkında bildiklerinizi yazınız. O kavram hakkında herhangi bir fikriniz yoksa kavramın karşısına kısa çizi (-) yaparak diğer kavrama geçiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Fülya YEŞİLOĞLU

Sınıf Öğretmeni

MKÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Adı Soyadı:

Cinsiyet:

Kadın

Erkek

Yaşı:

Bölümü:

Sınıf Öğretmenliği

Türkçe Öğretmenliği

İngilizce Öğretmenliği

SES BİLGİSİ- SES BİLİM

- Ağız:
- Alafon:
- Art damak ünsüzü :
- Benzeşme :
- Bükümlülük:
- Bürün:
- Büyük ünlü uyumu :
- Çift dudak ünsüzü :
- Dar ünlü :
- Diş dudak ünsüzü :
- Düz ünlü :
- Düzlük uyumu :
- Ekleme – boğumlama :
- Ezgi :

- Fonem(sesbirim):

- Geniş ünlü :

- Gırtlak ünsüzü :

- Kavşak :

- Kaynaşma :

- Küçük ünlü uyumu :

- Lehçe:

- Ötümlü ünsüz:

- Ötümsüz ünsüz :

- Parçasal düzey :

- Parçaüstü düzey:

- Ses:

- Ses aktarımı :

- Seslem :

- Seslem doruğu :

- Seslem sınırı :

- Seslem yitimi :

- Sesletim :

- Sıklık :

- Söyleyiş :

- Söz yitimi:

- Sürekli ünsüz :

- Süreksiz ünsüz :

- Şive:

- Ton:

- Tonlama :

- Ünlü :

- Ünsüz :

- Vurgu :

- Yer değiştirme (metatez):

ANLAMBİLİM



- Açıklama :
- Ad aktarması (Düzdeğişmece) :
- Aktarmalar :
- Altanlamlılık :
- Anlam alanı :
- Anlam daralması :
- Anlam değeri :
- Anlam genişlemesi :
- Anlam iyileşmesi :
- Anlam kayması:
- Anlam kötüleşmesi :
- Anlambirimcik:
- Anlam bulanıklığı :
- Anlamsızlık:
- Anlatım biçimi :

- Atasözleri :
- Bağdaştırma :
- Bağlam :
- Benzetme :
- Çok anlamlılık :
- Değişmece :
- Deyim aktarması :
- Deyimler :
- Doğustancılık :
- Dolaylama :
- Duyu değeri :
- Duyulararası aktarma :
- Eğretileme :
- Eş anlamlılık :
- Eşadlılık :

- Genelleme :

- Gönderge :

- Görünüş :

- Gösteren :

- Gösterilen:

- İçeriğin tözü :

- İzlek :

- Karşıtanlamlılık :

- Kavram alanı:

- Kavramlaştırma:

- Nedensizlik:

- Örtmece :

- Örtülü anlam :

- Sapma :

- Somut anlam :
- Soyut anlam :
- Tabiat taklidi:
- Tasarımlar :
- Tek anlamlılık :
- Temel anlam :
- Ters anlamlılık :
- Uzak bağdaştırma :
- Uzlaşıcılık:
- Üst anlamlılık :
- Yakın bağdaştırma:
- Yan anlam :

BIÇİMBİLİM

- Alamorf:
- Bağımlı biçimbirim :
- Bağımsız biçimbirim:

- Biçimbirim :
- Birleşik sözcük :
- Birleşik zamanlar :
- Çatı :
- Dilbilgisel biçimbirimler :

- Dizimsel ilişkiler :
- Dizisel ilişkiler :
- Ek :

- Eş biçimlik :
- Eşyazımlılık :

- Gövde:

- Kip :

- Kök :

- Morfem :

- Önek :

- Sonek :
- Sözcüksel biçimbirimler :
- Türemiş sözcük :
- Zaman :

EDİMBİLİM

- Anlatımsal edimsöz :
- Başlatıcı edim :
- Biçem ilkesi :
- Bitirme edimi :
- Buyurum edimsöz :
- Dolaylı dil edimi :
- Duygusal edimsöz :
- Düz söz :
- Düz söz değeri:
- Edimsel sözce :

- Edimsöz :
- Edimsöz değeri :
- Edimsöz fiili :
- Etkisöz :
- Etkisöz değeri:
- İlişki ilkesi :
- İmalı anlatım :
- Kurumsal edimseller :
- Nitelik ilkesi :
- Önvarsayım :
- Örtük anlatım:
- Sesbilgisel edim :
- Sezdirim :
- Sıradan edimseller :
- Sözce:

- Sözcemele:
- Tehdit etkisözü :
- Uzlaşımsal olmayan edim :
- Uzlaşımsal sözcce :

METİNDİLBİLİM

- Açık gönderim :
- Amaçlılık :
- Artgönderim:
- Bağdaşıklık :
- Bildirge işlevi :
- Bilgi aktarma işlevi :
- Bilgi vericilik :
- Çağrı işlevi :
- Derin yapı:
- Durumsallık:

- Eksilteli yapı :

- Eksi bilgi:

- ilişki işlevi :

- İzlek :

- Kabul edilebilirlik :

- Karşılaştırma :

- Metin :

- Metin anlambilimi :

- Metinlerarasılık :

- Öngönderim :

- Söylem :

- Tutarlılık:

- Yeni bilgi :

- Yüzey yapı:

- Zamansal bağlantı :

SÖZDİZİMİ

- Ad öbeği:
- Adlaşma dönüşümü :
- Alt ulam :
- Bağımsız tümce :
- Bildirim tümcesi :
- Çekirdek tümce :
- Değerlilik :
- Dış merkezli yapı :
- Edim:
- Edinç :
- Eylem öbeği:
- İç merkezli yapı :
- İstek tümcesi :

- Öbekleme:
- Özne :
- Sıfat dönüşümü :
- Soru tümcesi :
- Tek ögeli tümce :

- Tümce:
- Ulam :
- Yan tümce :
- Yüklem :

DİĞER

- Adbilim:
- Amerikan yapısalcılığı:
- Birincil dil:
- Bütünce:
- Cenevre Okulu:

- Çokdillilik:
- Dağılımcılık:
- Değişkenlik:
- Dil edinimi:
- Dil yetisi:
- Dizge:
- Eksiklik kuramı:
- Girişim:
- İkidillilik:
- İkinci dil:
- İşlevselcilik:
- Kopenhag Okulu:
- Mesleki jargon:
- Norm kural/kurallık:
- Ödünçleme:

- Prag okulu:
- Resmi dil:
- Ruhdilbilim:
- Toplumdilbilim:
- Üretici dilbilgisi:
- Üstdil:
- Yapay dil:
- Yapısalcılık:



