



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ
VE TÜRKÇE DERS KİTABININ
DİLBİLİM AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Mustafa Çağrı ÇAĞLAR

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2019

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE TÜRKÇE DERS KİTABININ
DİLBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa Çağrı ÇAĞLAR

Danışman: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

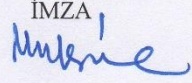
... / ... / 2019

Mustafa ağrı AğLAR

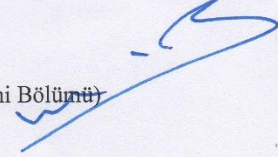
T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Mustafa Çağrı ÇAĞLAR'ın bu çalışması 26/08/2019 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

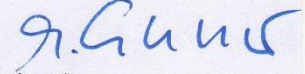
Başkan : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
(Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)

İMZA


Üye : Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)



Üye (Danışman) : Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE TÜRKÇE DERS
KİTABININ DİLBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademik hayatımda göstermiş olduğu destek, teşvik, sabır ve samimiyet için özellikle dilbilimin penceresinden dile farklı bakış açılarıyla bakmamı sağlayan saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'a, teşekkürlerimi sunarım.

Türkçenin zengin dünyası ile tanışmama ve Türkçe eğitimini dilbilimle birleştirmeme vesile olan her daim desteğini yanımda hissettiğim sevgili hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye, eğitim hayatımda içtenliğini her zaman hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU'na, ilk danışmanım kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Zeynep CİN ŞEKER'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca büyük emeklerini gördüğüm Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ, Doç. Dr. Bayram BIÇAK, Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT, Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt GÜLMEZ ve Dr. Öğretim Üyesi Berker KURT hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin hazırlanması sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen öneri, tecrübe ve bilgileriyle her konuda samimiyetiyle yönlendirici ve aydınlatıcı olan akademik hayatımdaki yol arkadaşım Özhan GÜVEN hocama en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli arkadaşlarım Devrim DİVRİK, Arş. Gör. Betül KOPARAN ve Öğr. Gör. Uğur ÖZBİLEN'e teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca her konuda destek olan, hoşgörüsünü ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen varlığımın sebebi sevgili eşime, her zaman koşulsuz yanımda olan anneme, babama ve kardeşime en özel teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE TÜRKÇE DERS KİTABININ DİLBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÇAĞLAR, Mustafa Çağrı

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışanı: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Temmuz 2019, xi+77 Sayfa

Bu araştırmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan etkinlikleri dilbilimsel kavramlar bağlamında gruplandırıp incelemektir. Bu bağlamda, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının oluşturulmasında dilbilimin verilerinden ne ölçüde faydalandığı, faydalanılmışsa bunun 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinliklerine kavramsal olarak yansıyor yansımadığı araştırılmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 yılında MEB Yayınları tarafından basılan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Çalışmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak araştırma için seçilen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı temin edilmiştir. Dilbilimsel kavramlar bağlamında sınıflandırılan ve tablolar halinde sunulan kazanımların Türkçe ders kitabı etkinliklerine kuram ve uygulama boyutunda aktarımı ve işlenişini incelenmiş, aktarımın yapıldığı etkinlikler gruplandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmada elde edilen verilerin analizi sırasında nitel araştırmalarda sıkça kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe Ders Kitabı'nın büyük ölçüde uyumlu olduğu, programda yer alan kazanımlardaki dilbilimsel kavramların etkinliklere uyumlu bir şekilde yansıtıldığı tespit edilmiştir. Programda ve ders kitabında en çok kazanımın metindilbilime ait olduğu en az kazanımın ise sesbilim ve sözdizim alanında olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe Ders Kitabı, Dilbilim ve Alt Alanları.



ABSTRACT

THE LINGUISTIC STUDY OF TURKISH TEACHING PROGRAM AND TURKISH COURSE BOOK

ÇAĞLAR, Mustafa Çağrı

Master of Arts, Department of Turkish Language and Social Science Education,

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

July 2019, xi+77 Pages

The aim of this research is to group and study the educational gains in Turkish teaching program in 2018 and the activities found in the sixth grade Turkish course books within the context of linguistic concepts. In this sense, we have made a research about to what degree linguistic data have been benefited from when preparing the gains of Turkish teaching programme in the sixth grade in 2018 and, if benefited, whether these gains have conceptually been reflected on the activities found in the sixth grade Turkish course books. The population of this study in which case study, one of the qualitative research designs, is applied includes Turkish teaching programmes and Turkish course books. Since it is not possible to reach the whole research population, convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, has been implemented and 2018 Turkish teaching program and the sixth grade Turkish course books published by the MEB for the secondary schools and imam hatip secondary schools have been chosen as a paradigm of the study. The study data have been collected through document review that is one of the methods of qualitative data collection. In this sense, the 2018 Turkish teaching program and the sixth grade Turkish course book have been obtained for the study at the first stage. At the next stage, the gains of Turkish teaching program at the sixth grade have been studied together with the experts and linguistic gains have been identified and defined. The identified gains have been reviewed by the experts within the context of sub-categories of linguistics and the collected data have been classified under the headlines of phonology, morphology, syntax, semantics, textlinguistics and semiology. The transferring and processing of gains classified within the context of linguistic concepts and presented in tables have been studied and evaluated with respect to theory and practice. The transferred activities have been grouped and presented in tabular form. When analysing the data obtained in the study, descriptive analysis and content frequently applied in qualitative researches have been used.

As a result of the study, it has been identified that 2018 Turkish teaching program and the sixth grade Turkish course book are largely coherent and compatible, linguistic concepts in the gains stated in the programme have compatibly been reflected on the activities. It has been seen that the most gains in the programme and course book pertain to textlinguistics and the least gains belong to phonology and syntax.

Keywords: Turkish Language Teaching Program, Turkish Coursebook, Linguistics and its subfields.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar (Sayılıtlar)	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Nedir, Ne Değildir?	6
------------------------------------	---

2. 2. Dil Edinimi ve Dil Eğitimi	9
2. 2. 1. Ana Dil/Ana Dili	10
2. 2. 2. Ölçünlü Dil	10
2. 2. 3. Yabancı Dil/ İkinci Dil	11
2. 3. Ana Dili Eğitimi	12
2. 3. 1. Ana Dili Eğitiminin Önemi	12
2. 3. 2. Ana Dili Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	13
2. 3. 2. 1. Ana Dili Eğitiminin Amaçları	14
2. 3. 2. 2. Ana Dili Eğitiminin İlkeleri	16
2. 4. Türkçenin Eğitimi/Öğretimi ve Dilbilim	21
2. 4. 1. Dilbilimin Türkçe Eğitimindeki Yeri	21
2. 4. 2. Dilbilimin Uygulama Alanları ve Türkçe Eğitimi	26
2. 4. 2. 1. Metindilbilim ve Türkçe Eğitimi	26
2. 4. 2. 2. Göstergebilim ve Türkçe Eğitimi	27
2. 4. 2. 3. Anlambilim ve Türkçe Eğitimi	28
2. 4. 2. 4. Sesbilgisi/Sesbilim ve Türkçe Eğitimi	28
2. 4. 2. 5. Biçimbilim ve Türkçe Eğitimi	30

2. 4. 2. 6. Sözdizim ve Türkçe Eğitimi	31
2. 4. 2. 7. Sözcükbilim/Sözlükbilim ve Türkçe Eğitimi	32
2. 4. 2. 8. Toplumdilbilim ve Türkçe Eğitimi	33
2. 5. İlgili Araştırmalar	34

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli	37
3. 2. Evren ve Örneklem	37
3. 3. Veri Toplama Araçları	38
3. 4. Veri Toplama Süreci	38
3. 5. Verilerin Analizi	38

BÖLÜM IV

BULGULAR

4. 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Sesbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular	40
4. 2. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Biçimbilim ve Sözdizim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular	41

4. 2. 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Biçimbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular	41
4. 2. 2. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Sözdizimi ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular	45
4. 3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Metindilbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular	47
4. 4. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Anlambilim/Sözcükbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular	52
4. 5. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Göstergebilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular	56

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer alan Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere Yansımaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	61
5.2. Öneriler	64
KAYNAKÇA	65
ÖZ GEÇMİŞ	75
İNTİHAL RAPORU	77

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Sesbilgisi ile Sesbilim Arasındaki Farklılıklar	29
Tablo 4.1. Türkçe Ders Kitabındaki Sesbilimsel Etkinlikler	40
Tablo 4.2. Öğretim Programındaki Biçimbilimsel Kazanımlar	42
Tablo 4.3. Türkçe Ders Kitabındaki Biçimbilimsel Etkinlikler	42
Tablo 4.4. Öğretim Programındaki Sözdizimsel Kazanımlar.....	45
Tablo 4.5. Türkçe Ders Kitabındaki Sözdizimsel Etkinlikler	46
Tablo 4.6. Öğretim Programındaki Metindilbilimsel Kazanımlar	47
Tablo 4.7. Türkçe Ders Kitabındaki Metindilbilimsel Etkinlikler	50
Tablo 4.8. Öğretim Programındaki Anlambilim/Sözcükbilimsel Kazanımlar	53
Tablo 4.9. Türkçe Ders Kitabındaki Anlambilim/Sözcükbilimsel Etkinlikler	54
Tablo 4.10. Öğretim Programındaki Göstergebilimsel Kazanımlar	57
Tablo 4.11 Türkçe Ders Kitabındaki Göstergebilimsel Etkinlikler	58

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

Akt: Aktaran



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sıkça kullanılan kavramların tanımları bulunmaktadır.

1. 1. Problem Durumu

Tüm insanlar yaratılış gereği evrensel olan bir dil yetisi içinde doğar ve içinde bulunduğu toplumun dilini edinir. Birey için bir sonraki süreç ise evrensel olan dil yetisi vasıtasıyla toplumsal olan dil içinde bireysel sözler oluşturabilmektir. Dilin bilinç seviyesinde edinilip öğrenilebilmesinde eğitim önemli bir değişkendir. Eğitim için de dil vazgeçilmez bir olgu olma özelliği taşımaktadır. Bu ilişkiden doğan ve bireylerin dil becerilerini geliştirerek onlara etkili bir iletişim olanağı sunan bir süreç şeklinde tanımlanabilen dil eğitimi genelde ana dili öğretim boyutunu kapsamaktadır.

İnsanoğlu yaşadığı çevreyi adlandırıp anlamlı hale getirebilmeyi, düşünebilmeyi, anlayabilmeyi, anlatabilmeyi, millet olabilmeyi, kültürünü yaratabilmeyi kısaca o dünyada var olabilmeyi ana diline borçludur. Onun içindir ki ana dilinin eğitimi bireyler, toplumlar ve devletler için büyük önem arz etmektedir. Bireysel açıdan bakıldığında iyi bir ana dili eğitimi almak; bireyin bulunduğu kültürü anlayarak özümseyip geliştirebilmesini, okuma bilinci ve zevki kazanabilmesini, araştırarak keşfedip yorumlayabilmesini, eleştirip sorgulayabilmesini, kendine güvenebilmesini ve en önemlisi kişiliğini oluşturabilmesini doğrudan etkilemektedir. Ana dili eğitiminin bireyler için önemli olduğu kadar toplumlar ve devletler için de önemli olduğu görülmekte toplumları bir arada tutabilmede, devlet olabilmede veya devlet huzurunu sağlayabilmede aktif bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Bu nedenle tüm dünya devletlerinin eğitim öğretim planlamalarında ana dili eğitimine büyük önem verilmektedir. Ana dili eğitimi, Türkçenin ana dili olması sebebiyle öncelikli olarak Türkçe derslerinde verilmektedir. Buna bağlı olarak eğitim sürecinin merkezinde yer alan çok boyutlu bir etkinlik olarak nitelendirebileceğimiz Türkçe eğitimi, teknolojinin önlenemez etkisiyle hızla bilimselleşmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının, ders araç ve gereçlerinin, dört temel dil becerisi ve dilbilgisinin bilimsel temellere dayandırılarak hazırlanması önemli görülmektedir. Çünkü hayatımızın her anına değen dilin, eğitimi ve öğretimi hususunda

yanılığardan olabildiğince uzaklaşabilmenin yolu bilimsel bir yaklaşımı kabullenmekten geçmektedir.

Dili oluşturan tüm parçaları işlevsel bir dil sistemi içinde gören ve dilin mantığını bu sistemsel bakış açısı ile açıklamaya çalışan dilbilim, dili bilimin nesnesi olarak incelemeyi amaç edinen bilimsel bir disiplindir. Bu bağlamda genel olarak dil eğitimi özel olarak da Türkçe eğitiminin dilbilimin verilerinden yararlanması gerektiği söylenebilir. Bu durum alanyazında birçok araştırmacı tarafından (Kıran ve Kıran, 2013; Börekçi, 2009b; Enginarlar, 2006; Kocaman, 1998, 2006; Sezer, 1988; Alyaz, 2006) sıklıkla dile getirilmiş olsa da kuramsal bilgi olarak kalmaktan öteye gidememekte, uygulama düzleminde dilbilimin Türkçe eğitime yansıtılmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunan dilbilim kaynaklı kazanımların 2018 Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinliklerine yansımalarını incelemek” araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

1. 2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın genel amacı; 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımları ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan etkinlikleri dilbilimsel kavramlar bağlamında incelemektir. Bu bağlamda, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının oluşturulmasında dilbilimin verilerinden ne ölçüde faydalandığı, faydalanılmışsa bunun 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinliklerine kavramsal olarak yansıyor yansımadağı araştırılmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek adına aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan sesbilim ile ilgili kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na yansımaları nasıldır?
2. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan biçimbilim ve sözdizim ile ilgili kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na yansımaları nasıldır?
3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan metindilbilim ile ilgili kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na yansımaları nasıldır?
4. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan anlambilim ve sözcükbilim ile ilgili kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na yansımaları nasıldır?
5. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan göstergebilim ile ilgili kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na yansımaları nasıldır?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Türkçe eğitiminin öncelikli amaçları, bilimsel veriler ışığında bireylere ana dillerinin sınırlarını çizerek dilin sistemini ve işleyişini -dilden hareketle- kavrama fırsatı vermeyi, onların doğru ve düzgün bir şekilde anlayıp anlatarak özgün sözler yaratabilmelerini ve dil konusundaki alışkanlıklarını farkındalıklara dönüştürebilmelerini sağlamaktır. Bu durum Türkçe eğitiminin disiplinler arası çalışmalarla beslenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin ilişki kurduğu ilk disiplin şüphesiz inceleme nesnesi dil olan ve dile bilimsel olarak yaklaşan dilbilim ve onun alt alanlarıdır. Türkçe eğitimine dilbilimsel yöntem ve yaklaşımlarla bakılması, belirtilen amaçların yanında Türkçenin kurallar ve istisnalar içinde sıkışıp kalmasını engelleyecek, dilimizi tüm yapılarıyla öğrenip öğretebilmemize fırsat tanıyacaktır.

Dilbilim çalışmalarının uygulamaya yöneldiği günümüzde Türkçe öğretiminin bu disiplinden faydalanamaması sürekli eleştirilen bir durum olarak gösterilmektedir. Kocaman'a (2009a) göre Türkçe eğitimi sürecinde dilbilimdeki gelişmelerin takibi bir yana, dilbilimin adı bile anılmamaktadır. Sezer'e (1988) göre dilbilimin Türkçe eğitimindeki uygulanabilirliği iç karartıcı bir durumdadır. Börekçi 'ye (1997) göre ise Türk dilinin en büyük sorunlarından biri dilbilimin dil öğretimine yansımamış olmasıdır. Bu durum, Aksan (2004), Tura (1983), İmer (1990), Kocaman (1998, 2009a, 2009b), Enginarlar (2006), Börekçi (2009b) gibi birçok araştırmada da vurgulanmakta, dilbilimin verilerinin ve katkılarının genelde dil eğitime özelde ise Türkçe eğitime yansımadağı belirtilmektedir.

Bu nedenle bu araştırmada, bahsedilen sorunların 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alıp almadığı araştırılmaktadır. Bu çalışmanın; dilbilim ve onun alt dallarının Türkçe eğitimi içindeki yerini somut olarak ortaya koyması, kullanılan öğretim programı ve ders kitabının işlevselliğini sorgulama imkânı sunması, Türkçe eğitimiyle dilbilimin ilişkisini inceleyen araştırmacılara katkıda bulunması, Türkçe öğretmenlerine ve yetkili kişilere kuram ve uygulamada fayda sağlaması, Türkçe eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara kaynak oluşturması ve farklı bir bakış açısı kazandıracak olması bakımından önemli görülmektedir.

1. 4. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. Araştırmada, örneklem olarak seçilen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın araştırma evrenini temsil etmede yeterli olduğu,

2. Ele alınan dilbilim alanlarıyla ilgili olarak, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan alınan verilerin ilgili konuyu yeterince ortaya koyduğu,
3. Konuyla ilgili yapılan literatür çalışmasının konuyu uygun bir biçimde yansıttığı varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uygulamaya konulan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programa göre hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (MEB) tarafından 2018 yılında basılan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın dilbilim inceleme alanına giren sesbilim, biçimbilim, sözdizim, sözcükbilim, anlambilim, metindilbilim ve göstergebilim ile ilgili kazanım ve etkinliklerine yer verilmiştir. Ders kitabı ve programda doğrudan bu alanlarla ilgili olmayan ve ezber bilgi düzeyinde kalan etkinlikler ile tema sonu değerlendirme çalışmaları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

1. 6. Tanımlar

Dilbilim: “Dilin bilimi; dilin bilimsel yöntemlerle incelenmesiyle uğraşan bilim dalı” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2019, s. 94). Bir başka ifadeyle dilbilim; sistem kavramından hareketle dili, bir dizge içinde ele alan, sözlü dile ve eşzamanlı incelemelere öncelik tanıyan çağdaş bir alan olarak tanımlanabilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı içinde uygulamaya konulan program (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)'dır. Program ilk olarak Şubat 2018'de son olarak da Mayıs 2019'da güncellenmiştir. Araştırmada, şubat ayında güncellenen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. Mayıs 2019'da yapılan güncellemede ise altıncı sınıf düzeyi için araştırmanın sürecini etkileyecek bir değişikliğe yer verilmemiştir.

Türkçe Ders Kitabı: Öğrenci çalışma kitabı ile ders kitabının birleştirildiği ve Türkçe dersi ile ilgili metinlerin ve etkinliklerin yer aldığı kitap.

Eğitimsel dilbilim (Eğitdilbilim, eğitimdilbilim): Dilbilimin dil öğretimindeki uygulama sahası, eğitim ile dil arasındaki ilişkiyi inceleyen dilbilim dalı.

Geleneksel dilbilgisi: Kuralcı, ezberci, kategorize edilmiş ve bağlamdan kopuk bir dil anlayışını benimseyen alan. Söz gelimi dilbilim ve işlevsel dilbilgisi karşıtı.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında çalışma ilgili olduğu düşünülen kuramsal çerçeveye ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. Dil Nedir, Ne Değildir?

Geçmişten günümüze “dil nedir?” sorusu üzerine birçok tartışma yapılmaktadır. İnsanoğlu konuştuğu, yazdığı dilin sınırlarını çizmek ve tanımlamak için büyük bir çaba göstermektedir. Bu çabada en büyük pay, dil ile uğraşan bilim insanlarına düşmektedir.

Uygur (2015, s. 9) “dil nedir?” sorusuna "Kimse bana sormayınca biliyorum, birine açıklamaya kalkınca da bilmiyorum." yanıtını verirken Kıran ve Kıran (2013) bu soruyu şu şekilde yanıtlamaktadır:

Aslında dil kadar insana yakın, dil kadar insandan ayrılmaz bir nesne yoktur. Kavga ederken de sevgi sözcükleri söylerken de hep dili kullanırız. Tek başına olduğumuz anlarda bile düşünmemiz kendi kendimizle konuşmamız demektir. Ama böylesine yakın, böylesine tanış olduğumuz dil ne olduğu sorulduğunda, inceleme konusu yapılmak istendiğinde belirsizleşir, tanınmaz olur, sanki yok olur (s. 31).

Börekçi (2009a, s. 1) bu durumu, dil üstüne düşünen herkesin yaşadığı bir sorun olarak görmektedir. “Çünkü herkes dilin kendince önemli olan, açık bir biçimde algılayabildiği yanını algılayabildiği kadarıyla vurgular. Göremediği ama sezebildiği yanlarını ifade edemez. Bu yönlerini göz ardı da edemediği için "dil nedir?" sorusu karşısında "kelimeler kifayetsiz" oluverir.” Bu soruya cevap verebilmenin temel şartı dil üzerine düşündürmektir. Düşünmek için de ilk önce adlandırmak ve anlamlandırmak gerekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde dil üzerine düşünen bazı bilim insanları dili kendince, algılayabildiği yönleriyle şu şekillerde adlandırıp anlamlandırmaktadır:

Dil, “gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan, bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur” (Aksan, 2000, s. 11). Dil, “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 1992, s. 43).

Dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 2012, s. 3). Kendi içinde kurallara sahip bir kurum ve canlı bir varlıktır (Eker, 2013). Ayrıca dil, en çok kullanılan tanımıyla insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir anlaşma aracıdır (Koç, 1990; Gencan, 2001; Demir ve Yılmaz, 2014; Adalı, 2016).

Yapısal dilbilimin kurucusu İsviçreli dilbilimci F. De Saussure dilin işlevsel bir sistem (dizge) olduğu gerçeğinden hareket ederek dilyetisi/dil/söz karşıtlığına dikkat çekmektedir. Aslında burada tam anlamıyla bir karşıtlıktan söz edilemez. Karşıtlıktan ziyade bir farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. Saussure'e (1916/1998) göre dilyetisi evrensel, dil toplumsal, söz ise bireyseldir. O dili tözde değil biçimde aramıştır. Ona göre dil töz (ses) değil biçimdir. Hatta biçimlenmiş tözdür. Her toplumun dilyetisi içinde farklı şekillerde biçimlendirdiği tözler bir araya gelerek farklı dilleri oluşturur. Bir nevi toplumlar sözleriyle dillerini yaratırlar. Sözler ise tek bireyleri değil tüm toplumu ilgilendiren bir olgu, dilyetisi içinde biçimle anlamın bulunduğu nokta ve göstergeler topluluğu olarak tanımlamıştır.

İşlevsel dilbilimin kurucusu Fransız dilbilimci André Martinet'e göre dil "insan deneyiminin, değişen biçimlerde, başka bir deyişle anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır" (1960/1998, s. 28). Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky (Vardar, 1999, s. 277) dili, "her birinin sonlu sayıda ögeler kümesinden kurulu ve sonlu uzunlukta (sonlu ya da sonsuz) bir tümceler kümesi" olarak tanımlarken Amerikan yapısalcılarında Leonard Bloomfield dili, "insan davranışlarının özel bir biçimi" olarak tanımlamaktadır (Vardar, 1999, s. 66).

Görüldüğü gibi alanyazında ortak noktalara sahip birçok dil tanımı karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dilin sadece belirli boyutlarıyla ve en basit şekillerde ifade edildiği kurallardan oluşan canlı bir varlık, iletişim aracı ve bir kurum olduğu gibi ifadeler birçok tanımda yer almaktadır. Oysaki dil sadece bir iletişim aracı olmamakla birlikte kurallar içinde yaşayan canlı bir varlık ya da bir kurum değildir. Toklu'ya (2013, s. 15) göre "dile bir iletişim aracıdır demek, dilin birçok önemli özelliğini ve işlevini görmezden gelmek olur." Kıran ve Kıran'a (2013, s. 57) göre dil, "birçoklarının öne sürdüğü gibi sadece bir iletişim aracı değil, düşüncüyü ve kültürü yaratan bir etkinlik olarak karşımıza çıkar." Bu sebeplerle ki dil sadece iletişim aracı olmaktan öte özel anlamda düşüncüyü, toplumu ve kültürü yaratan genel anlamda ise dünyayı adlandırıp anlamlandırarak var eden bir şeydir. Yani dil sadece bir araç olmaktan öte tüm bunları sağlayan bir amaçtır aslında.

Börekçi (2009a,) dilin bir iletişim aracı olmaktan ziyade bilimsel bir nesne olarak algılanması gerektiğini belirterek “dil nedir?” sorusundan ziyade “dil ne değildir?” sorusu üzerinde durmuş ve dilin en önemli işlevlerini yaygın kullanılan dil tanımlarıyla karşılaştırarak şu şekilde açıklamıştır:

- Dil, sadece bir iletişim (bildirişim = haberleşme) aracı değil; aynı zamanda bildirişime konu olan düşüncenin üretilmesinde de en önemli araçtır.
- Dil, doğal (tabii) bir varlık değil; doğal olan dil yetisi içinde bireysel üretim ve toplumsal uzlaşmayla oluşturulan bir olgudur.
- Dil, canlı bir varlık değil; varlığı insana bağlı bir olgudur.
- Dil, seslerden kurulu bir dizgedir.
- Dil, çift eklemli bir dizge (sistem)dir.
- Dil toplumsal bir olgudur ancak kullanımı bireyseldir.
- Dil, toplumdan topluma değişir (s. 2-8).

Börekçi bu özellikleri göz önünde bulundurarak dili, “insanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemli bir sistem” olarak tanımlamaktadır (Börekçi, 2009a, s. 2-8).

Gemalmaz (1994, 1995), Kanatlı (2006) ve Börekçi (2009a), dilin doğup yaşlanıp ölen canlı bir varlık olmadığını belirtmektedir. Ayrıca Gemalmaz ve Börekçi 'ye göre diller ölmez. Aslında ölen ve yok olan diller değil o dili konuşan toplumlardır. Bu durumda dile özgü bir canlılık tanımlanacak olursa konuşulmakta olan dillerin canlılığından söz edilebilir. Dil bir müessese (kurum) de değildir. Dilleri kurumlar değil toplumlar yaratır. Bu konuya binaen bayrak şairimiz Arif Nihat Asya, Türk Dil Kurumunun dil politikası ve Türk dilinin geleceği hakkındaki bir soruya “Dilimiz bir devamdır kopmaz. Dili millet yapar, kurum yapmaz” (2007, s. 262) yanıtını vererek dilin toplumsal boyutuna vurgu yapmaktadır. Dilbilimsel bir bakış açısıyla dil, kurallardan veya yasalardan da oluşmaz. Kurallara sahip olan dil değil dilbilgisidir. Daha doğru bir ifadeyle geleneksel dil bilgisidir. Dilleri belirli kurallar veya kalıplar içine sıkıştırmak dilbilimsel bakış açısına ters bir yaklaşımdır. Çünkü dilbilim “dili önceden konmuş kurallara göre incelemek yerine karşılaştığı dil olgularını değişik bakış açılarıyla betimlemeyi, tanımlamayı” amaçlamaktadır (Börekçi, 2009a, s. 18).

Sonuç olarak ilgili alanyazında dilin sadece belirli boyutlarıyla ve en basit şekillerde ifade edildiği, açık bir tanımının yapılamadığı ve dile gereken değerinin verilmediği görülmektedir. Dilin insanoğlu için vazgeçilmez bir olgu olduğunu anlayan Asya ve Börekçi dilin önemi hakkında tespitlerde bulunmaktadır.

Asya (1976, s. 99), dil başlıklı bir yazısında insanların dili sayesinde diğer canlılardan ayrılarak var olabildiğini şu sözleriyle anlatırken “Çok şükür ki onun sayesinde ‘eşref-i mahlûkat’ olduklarının şuuruna sahip insanlar da vardı!” Börekçi ise dili bir sanat eseri olarak nitelendirerek şu şekilde ifade etmektedir:

Dil ise insanın duyularıyla zihni arasındaki yoldur; görülen, dokunulan, işitilen varlıkları kendine özgü biçimlerde düşünce dünyasına taşıyan, nesnel/evrensel gerçekliği öznel/toplumsal yorumla dönüştüren araçtır. Bunun için her sanat dalı öncelikle dile muhtaçtır. Bu bakış açısıyla dilin kendisi en güzel sanat eseridir (2009c, s. 30).

İnsanın veya toplumun dünyayı adlandırmasını, anlamlandırmasını, yaratmasını, var etmesini daha da önemlisi insanın veya toplumun var olup varlığını devam ettirebilmesini sağlamada temel şart olan dil, basite indirgenip gereken değerini göremediği zaman anlaşılammaktadır. Dil eğitiminin en önemli nesnesi olan dilin tam anlamıyla anlaşılammadığı ve önemsenmediği bir ortamda bilinçli bir dil öğretiminin de yapılamayacağı açıktır.

2. 2. Dil Edinimi ve Dil Eğitimi

Bireyler, herhangi bir eksiklik olmadığı sürece doğuştan dilini edinmeye hazır olarak dünyaya gelmektedir (İlhan, 2005; Kocasavaş, 2010). Yaratılış gereği tüm insanlar bir dil yetisiyle doğarlar. Evrensel olan dilyetisi ile doğan birey, üyesi olduğu toplum içinde dilini edinmekte ve öğrenmektedir. Bu aşamalar olağan dışı bir durum olmadığı sürece bütün çocuklarda belirli bir düzen içinde aşama aşama gerçekleşmektedir. Ancak bu düzen her zaman her çocukta aynı olarak gözlemlenmemektedir (Karakuş, 1997). Araştırmalara göre 2-14 yaş aralığı dilin edinimi ve gelişimi bakımından kritik bir süreç olarak gösterilmektedir. Bu dönemlerde çocukların dil edinimi kolaylaşmakta, belirtilen yaş aralığı dışındaki dönemlerde ise zorlaşmakta ve mükemmellik yakalanmamaktadır (Demirezen, 2003).

Çocuk, hangi çevrede olursa olsun bulunduğu ortamda konuşulan dili edinir. Baştürk’e göre (2004, s. 5) dil edinimi, “bebeğin kendi dışında var olan bir sistemi yeniden üretmeyi ve kullanmayı öğrenmesi demektir.” Dilin edinim ve eğitim boyutları birbirinden farklı süreçleri işaret etmektedir. Edinim, doğal bir şekilde deneyimlerle öğrenilen becerilerken eğitim, planlı bir şekilde öğrenilen veya öğretilen becerileri ifade etmektedir. Dil edinimi; hedef dilin

herhangi bir müdahaleye maruz kalmadan doğal ortamlarda kazanılmasıdır. İnsanın doğumuyla başlayan dil edinimi ilk önce ailede sonra da yakın çevrede gelişimine devam etmektedir.

Çocuğun doğumuyla başlayıp 4-5 yaşlarına kadar devam eden dil edinim süreci (Dilidüzgün, 2017), dil eğitimi süreci ile paralel olarak ilerlemektedir. Dil eğitimi köklerini dil ediniminden almaktadır. Aile içinde ve çevresinde dilini edinen çocuklar belirli bir yaşa gelince okullarda planlı bir program ve amaç dahilinde dil eğitimine başlamaktadır.

Dil eğitimi, bireylere etkili bir iletişimin imkânını sunan temel dil becerilerini kazandıran, onların düşünme becerilerini geliştiren ve toplumsallaşmalarına katkıda bulunan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Sever, 2011). Dil eğitimi, ana dili eğitimi ve yabancı dil eğitimi olmak üzere iki alanda ilerlemektedir. Bu araştırmada Türkçenin ana dili olarak eğitimi üzerinde durulacaktır. Ana dili olarak Türkçenin eğitimi konusuna girmeden önce zaman zaman karıştırılan ve birbirlerinin yerine kullanılabilen aşağıdaki kavramları tanımlamak dilin eğitim boyutunu daha iyi anlamak adına yararlı olacaktır.

2. 2. 1. Ana Dil/ Ana Dili

“Ana dili” terimi çoğu zaman “ana dil” terimiyle karıştırılmakta ve iki terim birbirinin yerine kullanılabilir. Ana dil, “Bugün ses yapısı, şekil yapısı anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil” (Korkmaz, 1992, s. 8) veya “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” (<http://www.tdk.gov.tr/>) olarak tanımlanırken ana dili, “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil”(Vardar, 1998, s. 20) veya “insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesi” olarak tanımlanmaktadır (Çelebi, 2006, s. 303). Bu çalışmada Türkçe eğitimi bağlamında üzerinde duracağımız terim “ana dili” terimidir.

Yağmur (2013) edinim ve öğrenim kavramlarının farklılığına dikkat çekerek ana dilinin öğrenmekten çok edinildiğini ifade eder ve ana dilinin sadece anneden öğrenilen ilk dil olduğunu kabul etmez. Yağmur ana dilinin duruma göre iki veya daha fazla olabileceğini ifade etmekte ve bu durumu çocuğun doğumdan itibaren eşgüdümlü olarak birden fazla dilin etkisinde kalmasıyla açıklamaktadır.

2. 2. 2. Ölçünlü Dil

Ana dili eğitiminde öğretilen olan Türkçe şüphesiz İstanbul ağzının temel alındığı ölçünlü Türkiye Türkçesidir. Güncel Türkçe Sözlük'te ölçünlü dil kavramı “kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmi yazışmalarda kullanılan, işlev ve geçerlilik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türü, standart dil” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr/>). İmer (1987) ise ölçünlü dili, bir dilsel topluluktaki değişik dil türleri içinden diğerlerine göre daha yüksek saygınlığa sahip dil olarak tanımlamakta ve ölçünlü dilin öğretim boyutuna vurgu yapmaktadır.

2. 2. 3 Yabancı Dil/ İkinci dil

Akkurt'un (2012) insanın doğduğu büyüdüğü ülkede değil yabancı olduğu bir milletle iletişim kurmak için öğrendiği dil olarak gösterdiği yabancı dil, ana dili veya birinci dilin dışında öğrenilen dillerden her biri olarak tanımlanabilir. Yabancı dil kavramı genellikle yanlış bir şekilde ikinci dil kavramıyla beraber kullanılmaktadır. İkinci dil, “birinci dilin dışındaki dile ya da dillere işaret etmektedir. İşaret edilen dil, ikinci, üçüncü, dördüncü... dil ya da yabancı dil olabilir.” Yani yabancı dil yeri geldiği zaman ikinci bir dil, ikinci dil de yeri geldiği zaman yabancı bir dil olabilmektedir. İki kavram işleve ve bağlama göre farklılaşabilmektedir (Peçenek, 2014, s. 7).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere iki terim de karıştırılmaya müsaittir. Çoğu araştırmacı, çalışmalarında bu iki kavramın farklılığına vurgu yapmaktadır. Bu iki terimin farklı yönlerini şu şekilde açıklayabiliriz:

- Hedef dil, konuşulduğu ortamda doğal deneyimlerle öğrenilirse ikinci dil, konuşulmadığı ortamlarda belirli bir eğitimle öğrenilirse yabancı dil konumundadır.
- Yabancı dil öğrenilmekte ikinci dil ise daha çok, edinilmektedir.
- İkinci dil, bağlı olduğu toplumla iletişim kurabilmek için edinilirken yabancı dil, daha çok farklı ülke insanları ile iletişim kurabilmek için öğrenilir.
- İkinci dil edinildiği çevrede günlük iletişimde sıkça kullanılırken yabancı dil gerektiği zaman kullanılmaktadır.
- İkinci dile ana dili seviyesinde hâkim olunurken yabancı dile hakimiyet bu seviyede değildir (Oruç, 2016; Vanpatten ve Benati, 2015; Demircan, 1990).

2. 3. Ana Dili Eğitimi

Dil ve eğitim arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Dilin bilinçli bir şekilde öğrenilmesinde ve kullanılmasında eğitimin rolü büyüktür. Eğitim için de dil vazgeçilmez bir olgu olma niteliği taşımaktadır. Demirgüneş 'in (2012) aktardığına göre Hudson (2008), dil ve eğitim arasındaki ayrılmaz ilişkiyi beş maddede özetlemeye çalışmaktadır.

1. Dil eğitimin ana aracıdır.
2. Dilin bir biçimi olarak okuryazarlık eğitimin temelidir.
3. Sözel zekâ, eğitsel başarının en önemli habercisidir.
4. Anadili dışındaki diğer diller, eğitim programlarının en önemli parçalarındandır.
5. Eğitimin dilde derin bir etkisi vardır (s. 11).

Bireyin eğitim hayatı önce informal bir biçimde ailesinde ve yakın çevresinde başlamakta daha sonra okullarda formal olarak devam etmektedir. Eğitimin informal veya formal olarak ilk değdiği alan şüphesiz ki dil eğitimidir. Bir başka ifadeyle ana dili eğitimidir.

Son zamanlarda yapılan araştırmalara göre bebekler daha anne karnındayken ana dillerini edinmeye başlamaktadır (Yıldız, 2006; Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Anne karnında başlayan edinim süreci ile birlikte informal eğitim süreci de başlamaktadır. Doğumla birlikte hızlanan ana dili edinimi, informal bir eğitimle gelişimine devam etmekte ve bir süre sonra tamamlanmaktadır. Oluşumunu tamamlayan ana dilinin eğitim ile olan bağı kopmamakta hatta örgün eğitim kurumları ile daha da pekişmektedir.

2. 3. 1. Ana Dili Eğitiminin Önemi

İnsanoğlu yaşadığı dünyayı adlandırıp anlamlı hale getirebilmeyi, düşünebilmeyi, anlayabilmeyi, anlatabilmeyi, millet olabilmeyi, kültürünü yaratabilmeyi kısaca o dünyada var olabilmeyi ana diline borçludur. “Ana dilinden ayrı düşen, dilini yitirmiş gibidir. Dilini yitirmiş insan, bir bakıma, yaşamasa da olur” (Uygur, 2015, s. 16). Onun içindir ki ana dilinin eğitimi bireyler, toplumlar ve devletler için hayati önem taşımaktadır.

Bireysel açıdan bakıldığında iyi bir ana dili eğitimi almak bireyin sağlıklı düşünebilmesini, doğru ve düzgün bir şekilde anlayıp anlatarak kesintisiz ve sağlıklı bir iletişim süreci geçirebilmesini, problemlerini çözebilmesini, içinde bulunduğu kültürü anlayarak özümseyip geliştirebilmesini, okuma bilinci ve zevki kazanabilmesini, sıra dışı bağdaştırmalar yaparak dil içinde özgün sözler yaratabilmesini, araştırarak keşfedip yorumlayabilmesini,

eleştirip sorgulayabilmesini, kendine güvenebilmesini ve en önemlisi kişiliğini oluşturabilmesini vb. başka birçok özelliğinin gelişmesini doğrudan etkilemektedir.

Ünalın (2006) birey için ana dili eğitiminin ne kadar önemli olduğunu şu cümlelerle ifade etmektedir:

İnsan olmanın gereği, sosyal bir varlık olarak toplumda kendimize bir yer ve yar edinmektir. Bunun yolu ise içinde yaşadığımız toplumdaki insanları doğru anlamak ve onlara kendimizi doğru anlatabilmektir. Doğru anlammanın ve anlatmanın yolu ise sağlam bir ana dili eğitiminden geçer. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yaşayan her Türk vatandaşı, Türkçeyi ana dili olarak en üst düzeyde öğrenmelidir. Bu, kişinin yaşadığı toplumda sorumluluklarını yerine getirmesi ve haklarını savunması açısından çok önemlidir (s. 1).

Ana dili eğitimi bireyler için önemli olduğu kadar toplumlar ve devletler için de önemli görülmektedir. Banarlı (2007) ana dilini toplumların en kıymetli hazinesi olarak nitelendirmektedir. Ona göre “dillerin bir ses güzelliği ile dalgalanıp bir duyurma, anlatma ve inandırma gücüne ulaşmaları, kısa zamanda olmamıştır. Çünkü yeryüzünde diller kadar millet fertlerini birbirine bağlayan, onlara birbirlerini sevip anlamakta, hele sevgilerini dile getirmekte aziz yardımcı olan başka kuvvet mevcut değildir” (s. 6-7).

Görüldüğü gibi ana dili, toplumları bir arada tutabilmede, devlet olabilmede veya devlet huzurunu sağlayabilmede aktif bir rol üstlenmektedir. Bu nedendir ki tüm dünya devletlerinin eğitim planlamalarında ana dili eğitimine büyük önem verilmektedir.

Yukardaki açıklamaların hepsi göstermektedir ki her birey ana dilini en güzel, en etkili, en bilinçli şekilde öğrenmek ve kullanmak zorundadır. Bu nedenle ana dilini tüm güzellikleriyle ve incelikleriyle çocuklarımıza öğretme hususunda aileye, topluma, öğretmenlere ve devlete büyük görevler düşmektedir.

2. 3. 2. Ana Dili Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Birey, ana dili eğitimini ailede veya toplumda düzensiz olarak alabildiği gibi belirli bir yaşa gelince eğitim kurumlarında düzenli olarak da alabilmektedir. Ana dili eğitiminin belirli bir plan, program çerçevesinde verilen boyutu, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de belirli amaçlar ve ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu bölümde ana dili eğitiminin doğru ve etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlayan amaçlar ve ilkeler açıklanacaktır.

2. 3. 2. 1. Ana Dili Eğitiminin Amaçları

Ana dili eğitiminin temel amacı, tüm yaşantımızı üzerlerine temellendirdiğimiz anlama ve anlatma becerisini öğrencilere en iyi şekilde kazandırabilmektir. Anlama düzeyinde öğrencilere dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru şekilde anlama becerisi ve bilinci kazandırmak amaçlanırken anlatma düzeyinde gözlemlerini, duygu ve düşüncelerini, yaşantılarını tam ve doğru biçimde sözlü ve yazılı olarak anlatma becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır (Çotuksöken, 2002).

Yıldız (2006) ana dili eğitiminin öncelikli amacının her öğrencide farklı seviyelerde bulunan iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu vurgulayarak ana dili eğitiminin öğrencileri şu alanlarda yetkin hale getirmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Dil hakkında ve dil aracılığı ile düşünme kabiliyetini geliştirmek, tecrübeler edinmek, algılama, tasarlama, hüküm verme kabiliyetini derinleştirmek.
- Dili değişik bilgilendirme ve ifade amaçlarına uygun olarak sorumluluk bilinci içinde, açık ve etkili kullanabilmek.
- Dili çevresinde olup bitenleri algılaması ve anlaması için, kendini ifade etmek için, zihinsel düzlemdeki tasarımların ve oyun vs. gibi serbest alanların düzenlenmesi amacıyla yönelik olarak kullanabilmek.
- Dil ifadelerini özellikleri içinde anlayabilmek ve gerektiğinde eleştirel olarak değerlendirmek. Yani, metinleri bilgi kazanmak ve düşünmeye sevk eden bir araç olarak kullanmak, edebi metinleri algılama ve tecrübelerin, tasarlama ve hayal gücünün genişletilmesi ve farklılaşması için kullanmak.
- Dili zaman içerisinde değişen bir araç olarak kavramak.
- Dili hem kurallı düzenlemeleri içerisinde kavramak hem de onun yaratıcı ve oyun imkanlarını kullanmak (s. 65).

Ülkemizde ana dili eğitimi genel anlamda tüm derslerde özel olarak da Türkçe derslerinde yapılmaktadır. Türkçe dersinin öncelikli amacı öğrencilere ölçünlü Türkiye Türkçesini öğretmektir. Ana dilinin inceliklerini Türkçe dersinde öğrenen öğrenciler belirli bir yetkinliğe ulaşmakta ve diğer dersler ile de bu yetkinliği pekiştirmektedir. Burada Türkçe dersinin önemi kadar diğer derslerin de önemli olduğu unutulmamalıdır. Ana dili eğitimi yalnızca Türkçe dersi içine sıkıştırılmamalı diğer tüm derslerle birlikte tamamlayıcı bir nitelik taşımalıdır. Çünkü ana dilini yetkin kullanabilme, eğitimin sadece bir tek aşamasında değil bütün aşamalarında gerçekleştirilebilecek bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Adalı, 1983;

Tezcan, 1983). Özdemir de 1983'teki çalışmasında bu duruma vurgu yaparak ana dili eğitiminin amaçlarını şöyle özetlemektedir:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme (s. 26).

Görüldüğü gibi ana dili eğitiminin amaçları genel olarak dört temel dil becerisini ve onun yanında bu becerileri destekleyen dilbilgisi kullanımlarını geliştirmeye yöneliktir. Ancak bu becerilerin yanında kişisel ve sosyal değerlerine önem veren, problem çözme becerisine sahip, bilim ışığında yaşayan araştırmacı, girişimci; eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilme yeteneğine sahip kendine güvenen bireyler yetiştirmek de amaçlanmaktadır. Öğrencilere kazandırılması beklenen ana dili eğitiminin bu amaçları hemen hemen her ülkenin eğitim programında yer almaktadır (Göğüş, 1998). Türkiye' de ise Milli Eğitim Bakanlığının son beş yıl içinde hazırlamış olduğu 2015, 2017 ve 2018 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programları'nda öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler şu şekilde özetlenmektedir:

- Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek.
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz – sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek.
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak.
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak.
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek.
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek.

- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.
- Çoklu medya ortamlarından aktarılanları sorgulamalarını sağlamak.
- Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak.
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek.
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımlarını sağlamak.
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (2015, s. 5; 2017, s. 10; 2018, s. 8).

2. 3. 2. 2. Ana Dili Eğitiminin İlkeleri

Ana dili eğitiminin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu ilkeleri Demirel ve Şahinel, temel ilkeler ve diğer ilkeler olarak ayrıntılandırarak anlatmaktadır (2006, s.19-22):

- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi
- Türkçe öğretiminin doğal bir ortamda yapılması
- Türkçe öğretiminde diğer derslerden yararlanılması
- Dilin kurallarını öğretirken sezdirme yaklaşımının izlenmesi
- Öğrenme alanları ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması
- Metinlerin seçiminde tematik bir yaklaşım izlenmesi
- Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamın sağlanması.

Türkçe dersi ana dili eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretimi üzerine dikkatle eğilmek gerekmektedir. Türkçe öğretimi, anlama becerilerinden dinleme ve okuma; anlatma becerilerinden yazma ve konuşma becerileri üzerine kurulu bir alandır. “Ana dilinin işlek ve güzel kullanımı; anlama becerileri, okuma ve dinleme; anlatma becerileri konuşma ve yazma eğitimlerinin etkili olarak işlevselleştirilmesi ile mümkün olacaktır” (Açık Önkaş, 2010, s. 122). Bu işlevselleştirmenin sağlanabilmesi, temel dil becerilerinin bütünsellik içinde verilebilmesine bağlıdır. Çünkü bu beceriler arasında birbirlerinin gelişimini destekleme bakımından sıkı bir ilişki bulunmaktadır. “Kişinin dinlediğini ve okuduğunu ne ölçüde anladığı, konuşma ve yazma yoluyla” test edilmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 24). İyi bir konuşma ve yazma becerisine sahip olabilmek de iyi bir dinleyici ve okuyucu olmayı zorunlu kılmaktadır. Örneğin, anlama becerileri gelişen bir öğrencinin söz varlığı yükselmekte, dilini

yerine göre doğru ve güzel şekilde kullanabilme becerisi gelişmektedir. Bu bağlamda gelişen beceriler iyi bir yazma ve konuşmayı sağlamakta, anlatma becerilerindeki bu gelişmeler de iyi bir dinleyici ve okuyucu olmayı beraberinde getirmektedir. Tüm bu becerilerin yanında “temel amacı, öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanmalarında güven kazandırmak” olan dil bilgisi öğrenme alanı da unutulmamalıdır (Calp, 2010, s. 318). Çünkü bu alanda verilen bilgiler öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmesine ve okul başarısının artmasına etki etmektedir.

Ana dili eğitiminin tüm dersleri de içine alacak şekilde doğal bir ortamda yapılması gerekmektedir. Dinleme, izleme, okuma, konuşma, yazma, dil bilgisi gibi beceriler yalnızca Türkçe derslerinde değil tüm derslerde kullanılmaktadır. Tüm ders öğretmenleri bu becerileri kullanmaya ve kullandırmaya muhtaçtır. Örneğin, bir matematik öğretmeni, dersinde söz hakkı verdiği bir öğrencinin konuşma becerisinin gelişimine veya sınıftaki diğer öğrencilerin dinleme, izleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Ya da dersin öğretmeni, öğrencinin konuşması esnasında dil bilgisi becerilerini test edip geliştirebilme amacıyla uyarılarda bulunabilmektedir. Onun içindir ki ana dili eğitiminin tüm branşlarda iş birliği içinde yürütülmesi gerekmektedir.

Ana dili eğitim süreci, çocuğun doğumuyla birlikte annesini veya yakın çevresini taklit etmek suretiyle doğaçlama bir şekilde başlamaktadır (Yıldız, 2003). Yani çocuklar temel becerilerini örgün eğitim kurumlarına gelene kadar doğaçlama bir şekilde edinmektedir. Doğal ortamlarda ilk olarak, edinimi gerçekleşen bu beceriler örgün eğitim kurumlarına geldiği zaman bir anda doğallıktan koparılıp yapay bir ortama sokulmamalıdır. Okullarda da bu doğal ortam yeni çağdaş yaklaşımlar ışığında devam ettirilmelidir. “Çocukların dil becerileri ilkokulda, özellikle ilk sınıflarda, yine doğal bir ortam içinde geliştirilmelidir. Onlara soyut, kuramsal ve çözümleyici dil alıştırmaları yaptırmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, s. 9). Bu işlevselliğin ve doğal ortamların sağlanabilmesi adına ders dışı etkinlikler de kullanılabilir. Örneğin, okul bünyesinde gerçekleştirilen eğitici sosyal faaliyetler ya da eğitsel kol çalışmalarında öğrencilere dil becerileri dahil birçok beceriyi uygulamalı bir ortamda geliştirebilme ve kalıcı hale getirebilme fırsatı tanınabilir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) öğrenme öğretme yaklaşımımızın bu yönde olması gerekliliği şu açıklamalarla vurgulanmaktadır:

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine

imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (s. 8-9).

Söz gelimi dil becerileri, salt bilgi aktarımı yerine uygulamaya dönük, somut ve işlevsel bir şekilde bilgiyi bilince dönüştürebilme amacıyla verilmelidir. İlgili alanyazında bu görüşleri destekleyen birçok çalışma dikkat çekmektedir (Kavcar, 2016; Aytaş, 2017; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015; Ünalın, 2006; Güneş, 2017).

Örgün eğitim kurumlarında verilen dil eğitiminin temel amacı, öğrencilere temel dil becerilerini edindirmek ve bu becerileri etkili biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçları gerçekleştirebilmenin temel şartı da ölçünlü Türkiye Türkçesini işlevsel bir şekilde bilinçle öğrencilere öğretebilmektir. Bu öğretme sürecinde en önemli araçlarımızdan biri hiç kuşkusuz dil bilgisi öğretimidir. Dil bilgisi öğretimi, “dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir” (Dolunay, 2010, s. 277). Bu bakımdan “dil bilgisi konu ve kuralları öğrenme ve öğretme süreci etkinlikleri içerisinde becerilerden kopuk ve soyut dil alıştırmaları şeklinde değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına hizmet edecek bir amaç ve işlevde” öğretilmesi gerekmektedir (Göçer, 2015, s. 234). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere dil bilgisi, ezberlemeye hazır kurallar içinde değil, dört temel dil becerisi içinde eritilerek sezdirme ve uygulama yolu ile aşamalı olarak verilmelidir.

Ana dili eğitiminde, çağın gereklerine uygun olarak çağdaş yaklaşımlardan, yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerekmektedir. Bu öğretim etkinlikleri ile dil becerileri arasında sıkı bir ilişki kurulmalı, yerine ve zamanına göre hangi yöntem, tekniğin hangi öğrenme alanı içinde kullanılacağı bilinmelidir. Bunun yanında gerektiği zaman birden çok teknik aynı anda kullanılarak öğretimde zenginlik oluşturulabilmelidir. Öğrencilerde istedik yönde davranış geliştirebilmek adına uygun yöntem ve tekniklerle çalışmak esastır. Çünkü “ancak bu yolla öğretim programında öngörülen bilgi, beceri ve alışkanlıklar öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilir” (Calp, 2010, s. 299). TDÖP’de (2018) bu durum şu şekilde ifade edilmektedir:

Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli,

ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir (s. 8).

Sıkça bahsedilen işlevsel dil öğretiminin sağlanabilmesinin temel şartlarından biri de çağdaş yaklaşımlara ayak uydurabilmektir. Ana dili eğitiminde; hedefe görelilik, öğrenciye görelilik (düzeğe uygunluk), somuttan soyuta, basitten karmaşığa, açıklık (ayanilik), yaşama yakınlık (hayatilik), ekonomiklik, güncellik, bütünlük vb. gibi öğretim ilkelerini temel alarak; tam öğrenme, yapılandırıcılık, iş birlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yaşantısal öğrenme, aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kuantum öğrenme, proje temelli öğrenme, etkili öğretim modeli vb. öğretme-öğrenme yaklaşımlarının verilerinden; sunuş, buluş ve araştırma yoluyla öğrenme yöntemlerinden yararlanılmalı; öğrenme alanlarının uygunluğuna ve kazandırılacak olan becerilerin niteliğine uygun olarak tartışma, akvaryum, çember, konuşma halkası, beyin fırtınası, fikir taraması, örnek olay, drama, eğitsel oyunlar, gösterip yaptırma, istasyon, altı şapkalı düşünme vb. gibi çağdaş yaklaşımlara paralel yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Köksal ve Atalay, 2017). Bu yaklaşım ve tekniklerin hemen hepsi günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilere zengin bir öğrenme çevresi sunması bakımından oldukça önemli görülmektedir.

Ana dili eğitimi sürecinde, çağın gereklerine uygun olarak çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanmanın yanında günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimlere paralel olarak gelişen çeşitli ders araç ve gereçlerinden de yararlanılması gerekmektedir. Yani, öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca çoklu ortam sağlanmalı; bunun gereği olarak da çeşitli teknolojik araç ve gereçler sürecin vazgeçilmez öğeleri olarak kabul edilmelidir. Çünkü, bu teknolojik araçların kullanılması hem eğitim-öğretim sürecini zenginleştirecek hem de öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyecektir (Karadüz ve Baytak, 2010; Akın ve Çeçen, 2015).

Ana dili eğitiminde öğrenme ortamını zenginleştirecek değişik araç ve gereçlerden yararlanılarak çoklu ortamların sağlanması ile ilgili olarak TDÖP’de ise şu ifadeler yer almaktadır:

Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir. Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital

kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır (2018, s. 9).

Görüldüğü gibi ana dili eğitimi sürecinde işe koşulan araç-gereçlerin öğrenci, öğretmen ve öğretim süreci açısından önemli fonksiyonları bulunmaktadır. Bu açılarından bakıldığında günümüz öğretmenleri de bu durumu dikkate alarak eğitim sürecini etkili, kalıcı ve verimli bir seviyeye getirmek adına öğrenciyi aktif kılacak uygulamalara yönelmeyi ve derslerde çoklu ortamları sağlayabilmeyi temel ilke olarak benimsemeli, teknolojinin getirdiği tüm fırsatları da bu manada değerlendirebilmelidir.

Türkiye’de 2004 yılından itibaren TDÖP’lerde yapılandırmacı yaklaşımın öncülüğünde disiplinlerarası tematik öğretme yaklaşımı esas alınmaktadır. Tematik yaklaşım, birden çok farklı disiplinleri belirli bir tema veya konu çevresinde toplayarak temanın veya konunun bütün disiplinlerle bağlantılı bir şekilde öğrenilmesini sağlayan eğitim yaklaşımıdır. Yukarıda sıralanan ana dili eğitiminin ilkelerinin hepsi tematik yaklaşımın bir gereğidir. Bu yüzden ana dili eğitiminin her basamağında tematik bir yaklaşım izlenmelidir. TDÖP’de, programın tematik bir yaklaşımla ele alındığı şu şekilde ifade edilmektedir:

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır (2018, s. 8).

Ana dili eğitiminde istendik sonuçlara ulaşabilmek için yukarıda açıklanan öncelikli öneme sahip temel ilkeler yanında en az temel ilkeler kadar önemli görülen diğer ilkeler de Demirel ve Şahinel (2006, s. 22) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

- Öğrencilere öğrendikleri dil kalıplarını kullanma olanağının sağlanması,
- Sınıf içinde bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Okuma metinlerinin özgün, otantik (gerçek-orijinal) olmasına dikkat edilmesi,
- Dersi planlarken öğretme etkinliklerine çeşitlilik getirilmesi,
- Dilin kurallarını öğretirken basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru bir yaklaşımın izlenmesi,
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması,
- Öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması ve dil becerilerini kullanması,

- Dili doğru ve düzgün kullanmaları konusunda öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlendirilmesi,
- Dil becerilerini test ederken sadece öğretilenlerin sorulması, öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması.

2. 4. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi ve Dilbilim

Bu bölümde dilbilimin sınırları çizilerek tanımlanacak. Amacı, görevi belirtilecek dil eğitimiyle ilişkisi açıklanacak, eğitimde neden olması gerektiği anlatılacak, dilbilimin diğer dallarına ve bu dalların Türkçe eğitimiyle ilişkisine yer verilecektir.

2. 4. 1. Dilbilimin Türkçe Eğitimindeki Yeri

Dilbilim; edebiyat, felsefe, mantık, psikoloji, fizyoloji, tarih, fizik, coğrafya, ruhbilim, toplumbilim, matematik vb. gibi birçok disiplinle doğrudan ilişkili olan disiplinlerarası bir bilimdir. Bu sebeple “edebiyat bilginleri, tarihçiler, ruhbilimciler, insanbilimciler, toplumbilimciler ve politologlar, hukukçular ve doğal bilimler uzmanlarının hepsi, bugün dilbilim sorunlarıyla uğraşmak zorundadırlar” (Lyons, 1972 akt. Aksan, 2004, s. 251). Özellikle ruhbilimci ve toplumbilimci için dilbilimin verilerinden yararlanmak son derece önemlidir. Dilin, bireylerdeki ruhsal ve toplumsal görünümünü saptamayı amaç edinen bu iki dilbilim alanı, verileriyle dil eğitimi ve öğretimine önemli katkılar sunmuştur. Dilbilim ve dil eğitimi arasında yoğunlaşan bu ilişkiler, beraberinde eğitimsel dilbilimi (eğitdilbilim, eğitimdilbilim) doğurmuştur. Dilbilimin dil öğretimindeki inceleme ve uygulama sahası olarak tanımlayabileceğimiz eğitdilbilim, temelde yabancı dil öğretimi ve ana dili eğitimi olmak üzere birçok sorunla ilgilenmiş hatta bu alanda bir teknoloji oluşturmaya başlamıştır (Tura, 1983; İmer vd., 2019).

Dilin sistemli bir biçimde öğretilmesi, tanımlanarak sınırlarının çizilebilmesinden ileri gelir. Saussure, Genel Dilbilim Dersleri adlı eserinde dilin sınırlarını sistem kavramına dikkat çekerek şu ifadelerle çiziyor:

Dil, kendi düzeni dışında düzen tanımayan bir dizgedir. Satranç oyunuyla yapılacak bir karşılaştırma bunu daha iyi kavramamızı sağlayacaktır. Satrançta iç olguyla dış olguyu birbirinden ayırmak görece olarak kolaydır: Oyunun İran’dan Avrupa’ya geçmiş olması bir dış özelliktir; buna karşılık, dizgeyi ve kuralları ilgilendiren ne varsa iç özelliktir. Tahta taşların yerine fildişi taşlar koyarsam, ortaya çıkan değişiklik dizgeyi ilgilendirmez. Ama taşların

sayısını azaltır ya da çoğaltırsam, bu değişiklik oyunun kurallarını da derinden etkiler (Saussure, 1916/1998, s. 55).

Sistem, aynı yapı içinde tanımlanmış çeşitli parçalardan oluşan bütündür. Dil sistemi de ses, sözcük, biçim, cümle ve anlam gibi dilsel birimlerle bütün arasındaki ilişkiden doğar. Sistemin öğeleri yalnızca bütün içinde değerlidir. Bir başka ifadeyle dilin sistemi, kendi düzeni dışında başka bir düzen tanımaz. Onan'a göre (2012) bu durum dilin öğretilmesinde temel etkidir. Çünkü, ancak tanımlanmış sistemli bir olgu karşısında öğretim süreci başlayabilir. Bu süreç aynı zamanda sistemli ve planlanmış bir dil öğretim programını da zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda dilbilim, hem dil sisteminin işleyişini ortaya çıkarmasıyla hem de verileriyle sistemli öge dil karşısında planlı, programlı, bilimsel bir dil öğretimin oluşmasına aracılık etmesi bakımından önemlidir. Ayrıca dilbilimdeki bu kapsayıcılık dili bütünüyle kuşatma anlayışının bir gereğidir. Bu gereklilik dil öğretiminde sıkça başvurulan kategorize edilmiş dil anlayışına en büyük tepki olarak gösterilebilir. Bu çerçevede dilbilim, doğası gereği dil öğretiminde ses, sözcük, tümce düzlemleriyle yetinmeyip dil çalışmalarını sözcüğe ve söyleme götüren yolları açmış, insan dilini bütün boyutlarıyla inceleme konusu yapmıştır.

Saussure'e (1916/1998, s. 180) göre "dil bir töz değil, bir biçimdir". Töz dilin en küçük parçalarını oluşturan sesi temsil eder. Biçim ise yapıdır, sistemdir. Saussure, dilsel gerçekliği tözlerde değil biçimde yani yapıda aramıştır. Ona göre seslere biçim veren ve yapı içinde anlam kazanmasını sağlayan bireysel olan sözdür. Sistem içinde farklı sözlerle biçimlenen tözler birleşerek dili doğurur. Bu bağlamda düşününce biçimlenmiş töz olarak ifade edebileceğimiz dil içinde özgün sözler yaratabilmenin yolu işlevsel bir dil eğitiminden geçmektedir. Ayrıca dil, toplum içinde uyumu sağlayan uzlaşım bir sistemdir. Dilin uzlaşım neticesinde üretilmesi öğretilmesini ve eğitilmesini zorunlu kılar. Çünkü bireylerin sosyal varlığı için vazgeçilmez olan dil, iletişim boyutunda doğru ve etkin biçimde kullanıldığı ölçüde bireyi dahili olduğu grupta yükseltir. Bireyler arası uzlaşımı gerekli ve önemli kılan bu durum ancak etkili bir dil eğitimi ve öğretimiyle mümkündür.

Saussure'e, (1916/1998) tüm dillerde yalnızca ayrılıklar olduğundan bahsederek değer ve anlam arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Ona göre dildeki her öge değerini içinde bulunduğu sistem bünyesinde kazanmaktadır. Bu bakımdan sistem içindeki ayrılıklar (karşıtlıklar) her ögenin kendi değerini ortaya çıkaracaktır. Saussure 'ün anlam dediği şey göstergenin gösterilen boyutudur. Değer ise anlamın bir ögesidir. Değer ile anlam arasındaki ayrım Türkçeden bir örnekle şu şekilde açıklanabilir: Siyah ve kara göstergeleri, gösterilenleri aynı iki kelimedir. Ancak bu kelimelerin değerleri aynı değildir. Kara sevda yerine siyah sevda

demek hiçbir zaman aynı olmayacaktır. Çünkü kara ve siyah kelimeleri değerini sistem içindeki diğer öğelerle kurduğu karşıtıklardan almaktadır (Kerimoğlu, 2017). Bir başka deyişle hiçbir dil göstergesi tek başına başka göstergeler olmadan tanımlanamamakta ve değeri ölçülememektedir. Bu nedendir ki her dil her toplum, içinde bulunduğu nesnel gerçekliği farklı biçimlerde adlandırmaktadır. Her dil dış dünyayı farklı dizgeler içinde bölmektedir. Bayraktar (2017, s.101) bu görüşü somut bir örnek üzerinde şu şekilde açıklamaktadır:

Tü. Ev “huzur, mutluluk, aile”

Fr. Ev “yaşanan ve uyunan mekân”

Alm. Ev “büyük ve bahçeli mekân”

İng. Ev “daire değil, bahçeli ve müstakil”

Ev göstergesinin değeri, içinde bulunduğu toplumların dünyayı algılayış biçimlerine göre değişmektedir. Ev göstergesi, değerini her toplumda sistemin görünen ve görünmeyen öğeleriyle kurduğu ilişkiden almaktadır.

Değer, Türkçede ve öğretim programlarında hiç de uzak olmadığımız bağlam kavramının kendisidir aslında. Bağlam, “Sözcüklere, sözcük öbeklerine ve cümlelere değişik anlamlar kazandıran, bunların birlikte olduğu diğer öğelerle ortaya çıkan bütünlüktür” (Hengirmen, 2009, s. 52). Bir başka deyişle, göstergenin sistem içinde elde ettiği anlam bağlamsal anlam olarak tanımlanabilir.

2018 TDÖP kazanımlarında kelime öğretiminin bağlamdan bağımsız bir şekilde yapılamayacağı sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin “boğaz” sözcüğünün anlamını öğrencilere sordüğümüzde: organ, dar geçit, dar deniz, yedirip içirme vb. birçok anlam ortaya çıkabilir. Sözcüğün kendine özgü bu anlamları doğrudur ama bu anlamlar tek başlarına hiçbir işleve sahip değildir ve sistemi anlamamıza yardımcı olmayacaktır. Çünkü ses, sözcük, cümle, söylem ve metin gibi dilsel birimler sadece üretildikleri veya kullanıldıkları bağlam bünyesinde işlev kazanır ve sistemi anlamaya yardımcı olur (Dilidüzgün, 2017). Özetle, bağlam kavramı Türkçe öğretiminde önemli görevler üstlenmektedir. Türkçe eğitiminin bağlamdan kopuk bir biçimde sadece şekil olarak yürütülmesi; öğrencilerin biçim ile anlam arasındaki ilişkiyi kavramasını güçleştirmekte, kuralcı, kategorik bir dil öğretim anlayışının önünü açmaktadır.

Saussure’e, (1916/1998) dili göstergeler dizgesi olarak tanımlamakta ve bu dizge içinde dilin varlığı için zorunlu görülen dizimsel ve dizisel bağıntıdan söz etmektedir. Göstergenin önemli niteliklerinden birisi çizgisellik ilkesidir. Dil göstergeleri sestem söyleme kadar ardışık, çizgisel bir düzlemde birbirini takip etmektedir. Bu takip, seslerin ve sözcüklerin tesbih tanesi

gibi yan yana dizilmesi değildir. Dilin doğasında ekonomik bir dizge olması nedeniyle zincir halkaları gibi iç içe geçmesidir. Söz zincirinde ardışık en az iki birimden oluşan bu birleşimler dizimsel bağıntı olarak tanımlanmaktadır. Dizimde yer almayan ancak gerektiği zaman bellekten çağrışımlarla aynı görevi üstlenmek için dizime inen göstergeler ise dizisel (çağrışımsal) bağıntıyı oluşturmaktadır.

Bireylerin dikey ve yatay düzlemde yaptığı seçme ve birleştirme işlemi, dilin dizge olmasının bir gereğidir. Bu gereklilik ana dili eğitiminin en temelde dilbilimden yoksun yapılamayacağını göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü eğitimin ilk boyutunda çocuğa dizimsel ve dizisel bağıntılar eş zamanlı bir şekilde sezdirilmeye başlanmaktadır. İlk aşamada sesi ve harfi öğrenen çocuk zamanla bu anlamsız sesleri ardışık olarak dizmeyi ve bu seslerden anlamlı sözler yaratabilmeyi öğrenmektedir. Belirli bir dil olgunluğuna ulaşan birey; öğrendiği sesler, sözcükler, söylemler ve anlamlar yerine bellekten yeni yapılar getirerek sıra dışı bağdaştırma yapabilmeyi de öğrenmektedir. Bu döngü dil sistemi içinde son ana kadar devam etmektedir. Sonuç olarak bu iki bağıntı, bireyin dili kullanım düzeyini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda ana dili eğitiminin amaçlarından biri de bireylere dilin dizimsel ve dizisel kullanım olanaklarını bilinçli ve işlevsel bir şekilde kazandırabilmek olmalıdır.

Kıran ve Kıran'a (2013) göre dilbilimin dil öğretimindeki başat önemi konuşma dilini ön plana çıkarmasıdır. Sözlü dile verilen bu öncelik dilbilimsel bakış açısının bir gereğidir. Çünkü çağdaş dilbilimcilere göre asıl olan konuşmadır. Yazı ise “konuşmayı bir başka ortamda simgelemenin bir aracı olmaktan ötede bir şey” değildir (Lyons, 1968/1983, s. 44). Bu bağlamda dilbilimin, dilbilimcinin tek gerçek konusunu “yazıdaki sözcükle konuşmadaki sözcüğün birleşimi oluşturmaz: Onun konusu yalnız konuşmadaki sözcüktür” (Saussure, 1916/1998, s. 57). Saussure bu durumu insanı tanımak için ilk önce resmine değil de yüzüne bakmayı tercih etmemizle örneklemiş, konuşma karşısında yazıyı bir resim, bir fotoğraf olarak nitelendirmiştir. Ayrıca Saussure'e (1916/1998, s. 64) göre “yazı, dili gizler; bir giysi değil, bir örtüdür”. Bu açıdan bakılınca fotoğraflardan yani yazıdan gerçeğe ulaşmak güçtür. Çünkü fotoğraf veya yazı, dil hakkında her zaman doğruyu söylemez. Örneğin, günümüzden binlerce yıl sonra 21. yüzyıl İstanbul Türkçesini inceleyen bir dilbilimci yalnızca yazılı kaynaklara yönelirse “Türkler 21. yüzyılda yapacağız diyorlarmış.” gibi yanlış bir yargıya varabilir. Özetlemek gerekirse dilbilimci için her zaman konuşma dili yazılı dilden öndedir. Çünkü dilbilimci, insanoğlunun yazmadan önce konuştuğunun farkındadır. Dilbilimci, ilk iletişimin anlamsız seslerle yapıldığını, insanın sesleri zamanla söze dönüştürdüğünü; sözlerin birleşerek

zamanla dili oluşturduğunu, dilin simgelerle gösterilebilmesinin uzun yıllar aldığını bilir. “Üstelik, dilbilimci bir dilsel toplulukta yalnız egemen bir kullanımı değil, bir dili oluşturan tüm değişkeleri, gerçek ve olanaklı tüm kullanımları” ile incelemesi gerektiğini de bilir (Kıran ve Kıran, 2013, s. 116). Tüm bu bakış açıları dil incelemelerinde egemen güç olan yazılı dilin abartılan saygınlığını azaltmış, konuşmayı dilbilimin merkezine almıştır. Bu durum dilbilimin, dilbilimcinin yazıyla hiç ilgilenmediği anlamına da gelmemelidir. Saussure’e (1916/1998, s. 57) göre “yazı, dilin iç dizgesine özü bakımından yabancıysa da sürekli olarak dilin gösterilmesini sağlayan bu yöntemi göz önünde bulundurmamak da olanaksızdır. Yazının yararını, kusurlarını ve tehlikelerini bilmek zorunludur.” Dilbilimdeki bu gelişmeler özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra dil öğretimine de yansımış, konuşma diline yönelik incelemeler çeşitli dil öğretim yöntemlerinin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Ayrıca bu durum, kurallar bütünüyle düzenlenmiş bir uzlaşma olarak gösterilen ve her zaman en iyi ve en doğru kullanımı arzulayan yazının öğretimdeki dilsel önyargılarını kırmış, dil öğretimini hoşgörü ilkesiyle buluşturmuştur.

Dilbilim, dili bilimin nesnesi olarak incelemeyi amaç edinen bilimsel bir disiplindir. Bu özelliğiyle dilbilimin dil öğretimine kazandırdığı en köklü değişim, sürece bilimsel bir tutum açısından yaklaşmasıdır. Bilindiği gibi dil öğretiminde bilimsel bir tutumun gereği de araştırmacı ve eleştirel bir bakış açısına sahip olmaktan geçmektedir. Bu bakış açısı beraberinde dili salt bilgi yığını olarak gören kişisel beğeni temelli kuralcılığı yıkararak dil incelemelerine ve dil öğretimine sorgulayıcı, yeni gelişmelere açık, nitelikli, işlevsel ve nesnel bir boyut kazandırmıştır. Kocaman’a (2006, s. 162) göre dilbilim dil öğretimine iki noktada katkı sağlayabilir. Bunlardan ilki dilbilimin öğretilecek dili betimlemesidir. Bir dilin sistemi, yapısı, işleyişi bilinmeden o dilin öğretilmesi beklenemez. Dilbilimin “dile ilişkin kavrayışımızı geliştirerek dil öğreticilerine kimi ipuçları ya da sezdirimler sağlaması” ise ikincil bir katkı olarak söylenebilir. Kısaca çözümlenmiş dilin kuramsal temelini bilmek, dil eğitimcisine uygulama düzleminin her aşamasında rehberlik etmektedir.

Birincil görevi kendi dilinin ötesinde insan dilinin betimlemesini yapmak olan “dilbilimcinin dil öğretimi gibi bir görevi yoktur ancak dilbilim dil öğretimi için veri hazırlar. Öte yandan dil öğretimiyle ilgilenenler, uygulamalı dilbilimciler dilbilim bulgularından yararlanarak dilbilgisi ve sözlük gibi öğretim gereçleri hazırlarlar” (Kocaman, 1998, s. 104). Sezer’e (1988) göre bu durum dilbilimci ile dil eğitimcisinin sürekli iş birliği içinde olması gerekliliğinin bir göstergesidir.

Başlangıcından beri “dil öğretimi dilbilimin önemli ilgi alanlarından biri olagelmıştır. Dilbilimin ürünleri, verileri ve katkıları olmadan dil öğretimini düşünmek olanaksız gibidir” (Enginarlar, 2006, s. 151). Bu açıdan genel olarak eğitimin özel olarak da dil eğitiminin zorunlu olarak dilbilimin verilerinden yararlanması gerektiği söylenebilir. Çünkü hayatımızın her anına değen dilin, eğitimi ve öğretimi hususunda yanılğılardan olabildiğince uzaklaşabilmenin yolu bilimsel bir yaklaşımı kabullenmekten geçmektedir. Bu da ancak dil incelemelerine nesnellığı, sürekli araştırmayı, dizgeli bir yaklaşımı benimseten dilbilimin ürünleri ve katkıları ile mümkün olacaktır. Bu açıklamalardan dil eğitiminin her aşamada sadece dil bilimiyle sınırlı olduğu ve her anlamdaki dilbilim gelişmelerini yakından takip etmek mecburiyetinde kaldığı gibi bir sonuca ulaşılmamalıdır (Börekçi, 2009b). Ancak Türkçe eğitimi ile dilbilim arasındaki iletişim de sürekli ve canlı tutulmalı yeri geldiğinde dilbilimin bulguları Türkçe eğitimine ivedilikle aktarılabilmelidir.

Sezer’e (1988) göre dilbilim bulgularının Türkçe eğitimindeki uygulanabilirliği iç karartıcı bir durumdadır. Kocaman’a (2009a) göre Türkçe eğitimi sürecinde dilbilimdeki gelişmelerin takibi bir yana, dilbilimin adı bile anılmamaktadır. Börekçi ’ye (1997) göre ise Türk dilinin en büyük sorunlarından biri dilbilimin Türkçe eğitime yansıtılmamasıdır. Aksan (2004), Kocaman (1998, 2009a, 2009b), Börekçi (2009b), Tura (1983), Enginarlar (2006), İmer (1990), Çağlayan Dilber (2017), Canbulat, Çağlar ve Güven (2018), Aydın (1999), Güneşli ve Küçükavşar (2008, 2011) gibi pek çok araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar da bu görüşleri doğrular niteliktedir.

2. 4. 2. Dilbilimin Uygulama Alanları ve Türkçe Eğitimi

Türkçe eğitimi, Türkçenin ana dili olması sebebiyle eğitim sürecinin merkezinde bulunan çok boyutlu bir etkinliktir. Çok boyutluluk, Türkçe eğitiminin disiplinler arası çalışmalarla beslenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin ilişkilendirilmesi gereken alan öncelikle inceleme nesnesi dil olan dilbilim ve onun alt alanlarıdır.

2. 4. 2. 1. Metindilbilim ve Türkçe Eğitimi

İletişim bağlamında metnin yerini, metinlerin yapısını ve türlerini; metinlerin yapılandırılmalarını, çözümlenme yöntemlerini inceleyen dilbilim dalı olarak tanımlanabilecek olan metindilbilim: “Çağdaş dilbilim araştırmaları sonucu dil çalışmalarında tümcenin ötesine geçilmesini olanaklaştıran ve metin yapısını temel alarak metin-içi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir” (Dilidüzgün, 2017, s. 1). İnceleme nesnesini sözlü ve yazılı

metinlerin oluşturduğu metindilbilimin temel amacı, bir metni meydana getiren bağıntıları dilbilimsel yöntemlerle analiz etmek ve metnin sistemini ortaya çıkarabilmektir. Bu yaklaşım dil eğitimine de yansımış, geleneksel dil bilgisinin tümce çözümlerinden öteye geçemeyen etkinliklerinin yerini metinlerin işlevsel kullanımını öğreten metin odaklı öğretim etkinlikleri almıştır. Bu bağlamda metindilbilim, verileriyle dil eğitimine katkılar sunmaktadır.

Korkut' a göre (2015) metindilbilim; bireylerin okuduğunu, duyduğunu anlama ve çözümlene becerisi ile sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkıda bulunarak dil öğretimine doğrudan etki etmektedir. Huber' e göre (2013, s. 280) “Bir dili bilmek demek, o dilde metin üretmek ve üretilmiş olan metinleri anlamak demektir. İşte dil öğretmeni de dil derslerini öğrencilerinde bu edinci geliştirmek amacıyla düzenlemelidir.” Metnin, dil öğretimindeki önemini bu şekilde dile getiren Huber' e göre her dil eğitimcisinin metindilbilimi üst düzey bir bilgi ve bilinçle bilmesi gerekmektedir. Baurmann'dan (2000) aktaran Şenöz Ayata'ya göre (2005, s. 60) “Metindilbilimin etkisiyle anadilindeki ders kitaplarında metin, durum, yazar, okur ve amaç gibi öğelerin yanı sıra, metni kurgulamada önemli rol oynayan bağdaşıklık ilişkileri ele alınmaya başlamıştır.” Ayrıca Şenöz Ayata'ya göre (2005) metinsellik ölçütleri ve metin çözümlenmeleri bağlamında ulaşılan veriler, dil eğitiminde metindilbilimin en sık kullanılan bulguları arasında gösterilmektedir. Özetle, metin seçiminden metin çözümlenmelerine kadar sürecin her aşamasında metindilbilimin verilerini kullanmak, öğrencilerin işlevsel dil öğreniminin önünü açacak ve onların biçim ile anlamı buluşturabilmelerini kolaylaştıracaktır.

2. 4. 2. 2. Göstergibilim ve Türkçe Eğitimi

Günümüzde metin deyince aklımıza sadece yazılı metinler gelmemektedir. Rifat (2014) ve Yaylagül' e göre (2015) günümüzde metin kavramının etkinlik alanı genişlemiştir. Metin kavramı: görüntü, ses, davranış, fotoğraf, resim, harita, grafik, levha, afiş, jest ve mimik, film vb. birçok göstergelyi de içine almaktadır. Tüm yaşantımızı kuşatan bu göstergeleri, bilimsel veriler ışığında inceleyen bilim dalı göstergibilimdir. Göstergibilimle birlikte dilbilimcilerin metinlere bakış açısı değişmiş, bu değişim genelde tüm bilim dallarını özelde ise dil eğitimini etkilemiştir.

2018 TDÖP, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bağlamında hazırlanacak olan sınav maddelerinde mümkün olduğunca grafik, tablo, karikatür, fotoğraf, resim, harita vb. gibi görsel unsurların aktif olarak kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca bu tarz soru maddelerinin öğrencilere: analiz etme, çıkarımda bulunma, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, akıl yürütme ve

görsel okuma gibi becerileri kazandıracığı düşünülmektedir. 2018 TDÖP kazanımları ve ders kitapları incelendiğinde ilk kademedен son kademeye kadar görsel okumaya dayalı kazanımların ve etkinliklerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda düşününce, göstergebilimin verileriyle Türkçe eğitimine yarar sağlaması beklenmektedir. Ercantürk'e göre (2015) bu yararlar, öğrencilere: kelimelerin ilk anlamları dışında yan anlamlarına da ulaşabilme, yüzeysel yapılardan derin yapılara geçebilme, metnin vermek istediği mesajlara bağlam içinde ulaşabilme becerisi kazandırmak olarak sıralanmaktadır. Batur (2010) gösteren ile gösterilen arasındaki ayrılmaz bağa dikkat çekerek göstergebilimi, Türkçe eğitimi için bir zorunluluk olarak nitelendirmektedir. Ona göre göstergebilim, kuram ve uygulama bağlamında Türkçe eğitimini zenginleştirmekte; kalıcı, bütüncül ve anlamlı öğrenmelere ortam hazırlamaktadır.

2. 4. 2. 3. Anlambilim ve Türkçe Eğitimi

Göstergenin gösterilen boyutunu oluşturan anlamı, araştırma konusu edinen dilbilim dalı olarak tanımlanabilecek olan anlambilim; sesbilimden söylem çözümlemesine kadar birçok disiplinle ilişkide bulunmaktadır. Çünkü dilde var olan her yapının bir anlamı olduğu düşünülmektedir (Demirci, 2017). Bu bağlamda, anlambilimsel çalışmaların Türkçe eğitime katkı sağlayacağı düşünülebilir. Kıran' a göre (2015) anlambilim gerek sözlü dilde gerek yazılı dilde anlatımı yönlendirmekte, formal veya informal dil öğretimine verileriyle doğrudan katkı yapmaktadır. Kaçalin ve Benzer (2006) öğrencilerin ancak bilinçli bir okuma ve anlama ile eğitimde başarıyı yakalayabileceklerini belirterek Türkçe eğitiminde anlamın önemine değinmektedir. 2018 TDÖP'de ise anlamlı öğrenmelerin gerekliliğinden bahsedilmekte ve anlam ile ilgili birçok kazanıma yer verilmektedir.

2. 4. 2. 4. Sesbilgisi/Sesbilim ve Türkçe Eğitimi

Dilin en küçük birimi olan ses ile dil arasındaki ilişkiden sesbilgisi ve sesbilim disiplinleri doğmuştur. Bu iki disiplin genelde “Türkçede tek bir sözcükle ifade edilse de batı dillerinde iki biçimde ifade edilir: Sesbilgisi (fonetik), sesbilim (fonoloji)” (İşeri, 2017, s. 25).

Sesbilgisi, geleneksel yaklaşımlarla dile yaklaşarak dizgeden bağımsız bir biçimde seslerin oluşumlarını, fiziksel özelliklerini inceleyen dilbilim dalı olarak tanımlanırken sesbilim, zamanla geleneksel dilbilgisi içinde gelişerek bir dildeki seslerin “yapısını diğer düzlemlerdeki yapı ile bağlantılı olarak ele alan dilbilim dalı” şeklinde tanımlanmaktadır (Hengirmen, 2009, s. 316). Kıran ve Kıran (2013, s. 286), iki disiplin arasındaki ayrılıkları aşağıdaki şekliyle özetlemektedir:

Tablo 2.1. Sesbilgisi ve Sesbilim Arasındaki Farklılıklar

SESBİLGİSİ	SESBİLİM
<ul style="list-style-type: none">✓ Sesleri, yani sesin tözünü inceler.✓ İnsan dilinin seslerinin maddesel yönünün incelenmesidir.✓ Söz bir deneysel olgular dünyasıdır; bu nedenle sesbilgisinin yöntemleri doğa bilimlerinin yöntemidir.	<ul style="list-style-type: none">✓ Seslerin biçimini, yani ses birimlerini inceler.✓ Sesbirimleri işlevleri açısından ele alır.✓ Toplumsal bir kurum olarak dil bir ilişkiler, işlevler ve değerler dünyasıdır. Sesbilim dilbilim yöntemlerini kullanır.

Söz gelimi, sesbilgisi ile sesbilim arasındaki ayrım dilbilgisi ve dilbilim karşıtlığından ileri gelir. Sesbilgisi; sesi dilbilgisel bir yaklaşımla incelemekte, sese kalıp kurallar içinde işlevden bağımsız, biçimsel ve art zamanlı olarak yaklaşmaktadır. Sesbilim ise sesi, dilbilimsel yöntemlerle bir sistem içinde bağlama, anlama bağlı olarak eş zamanlı incelemektedir. Bir başka ifadeyle sesbilgisi ile sesbilim arasındaki ayrım sesin işlev boyutunda ortaya çıkmaktadır.

Türkçe eğitiminde çoğu zaman ses ile harfin aynı şeyler olduğu düşünülerek 29 sestem bahsedilmektedir. Oysaki Türkçede 29 ses değil 29 harf bulunmaktadır. Bu ayrımın yapılamaması dilbilimin Türkçe eğitimine uğramamış olmasının kanıtlarından biri olarak gösterilebilmektedir. Börekçi (1997, s. 13) alfabedeki 29 harfin Türkçede 29'dan fazla ses ile ifade edildiğinin öğrencilere etkinlikler üzerinde verilmesi gerektiğini belirtmiş ve aşağıdaki etkinlik örneğini vermiştir:

İçinden tanırım ben o elleri

Onlar ki zahirde viran olurlar.

Bu eller miydi, masallar arasından

Rüyalara uzattığım bu eller miydi?

Bu dizelerde geçen “el” sözcüklerindeki “e” harfleri aynı gösterini karşılamaktadır fakat “e” sesleri farklı gösterilenleri işaret etmektedir. Söz gelimi “e” sesleri anlam ayırmaktadır.

İşeri’ ye (2002) göre verimli bir dinleme ve konuşma edimi için bireyin “öncelikle dilin ses dizgesini ve bunların sesletim biçimlerini edinmesi, seslerin ayırt edici özelliklerinin bulunduğu farkında olması, parçalı ve parçalarüstü sesbirimleri tanınması ve ona göre sesletimi gerçekleştirilmesi, sezdirim ilkelerini kullanması, konuşmasında düşüncelerin

mantıksal düzenlenişini gerçekleştirmesi ... gereklidir” (s. 38). Bu bağlamda, Türkçe eğitiminde etkin bir dinleme ve konuşma eğitimi için sesbilim ile ortaklaşa çalışmalar yürütülebilir (Şahbaz ve Çekici, 2012). Söz gelimi sesbilimin temel kavramlarını (sesbirim, alt sesbirim, ses, harf, vurgu, ton, ezgi, uzunluk, durak vb.) bilmek ve özümsemek, sesbilimsel betimlemelerden faydalanmak dil öğretim programlarının, ders kitaplarının hazırlanmasında ve uygulanmasında işlevselliği getirecek; öğretmenin ve öğrencinin sesbilim ışığında dil ses ilişkisini görmesini, bilgileri bilince dönüştürüp içselleştirebilmesini kolaylaştıracaktır (Coşgun Ögeyik, 2008; Gül, 2015).

2. 4. 2. 5. Biçimbilim ve Türkçe Eğitimi

Türkçede şekil bilgisi, yapı bilgisi olarak da bilinen biçimbilim; “sesin bir üst seviyesindeki kelime köklerinin ve eklerin hangi dil parçacıklarından yapıldığını” inceleyen dilbilim alanıdır (Demirci, 2017, s. 126). Bir başka ifadeye biçimbilim; sözcük, ek, kök, gövde gibi kavramlara dilbilimsel bakış açısıyla bakmayı öğreten dilbilim dalıdır. Türkçede geleneksel, kuralcı dilbilgisinin en çok hissedildiği alanların başında şekil bilgisi gelmektedir. Türkçenin kök, ek, gövde, sözcük ilişkisi genelde öğrencilere dilbilimsel verilerden uzak bir şekilde aktarılmaktadır. Ekler, çoğu zaman ezberletilmeye çalışılmakta anlam ve işlev boyutları göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda Börekçi (1997, s. 15) Türkçede hâl eklerinin tam olarak tanımlanamadığını belirtmekte ve bu durumu +Dan eki üzerinden aşağıdaki şekilde anlatmaktadır:

Korku+**dan** öldü. (sebep)

Ben seni severim çok+**tan** (zamanda sınırlandırma, başlangıç sınırı)

Kaşlar yay+**dan**, kirpik ok+**tan** (kaynak, orijin)

Elmalar+**dan** bazıları çürük çıktı. (ilgi, elemanların bazıları)

Hava+**dan**, su+**dan** bahsettik. (hava ve su ile ilgili, hava su hakkında)

Buraya geleceğiniz+**den** haberim yoktu. (nesne hâli, geleceğinizi bilmiyordum)

İncecik+**ten** bir kar yağar. (niteleme, durum)

Ben+**den** zengin. (karşılaştırma)

Kar+**dan** adam yaptım. (vasıta, araç, kar ile adam yaptım)

Şimdi bir bilmece sorsam Paşa'+**dan**/Söylemez memleket bağışlamadan (yönelme, Paşa'ya sorsam.)

Genel olarak +Dan ekine Türkçe eğitiminde biçimsel bir şekilde yaklaşmakta ve sadece çıkma, ayrılma hâli şeklinde öğretilmektedir. Oysaki dilin biçim yanında anlam boyutunun da olduğu unutulmamalı +Dan ekinin yukarıdaki gibi farklı işlevlerinin de olduğu öğrencilere öğretilmelidir.

Aydın ise dilbilgisi kitaplarında yer alan sözcük türü sınıflandırmalarının derin yapı-yüzey yapı ayırımından uzak, geleneksel bir bakış açısıyla yapıldığını aşağıdaki şekilde belirtmektedir (Aydın, 1996 akt. Güneşli ve Küçükavşar, 2008, s. 4):

- i. *Güzel* bir kız konuşuyor. ÖNAD
- ii. Kız *güzel* konuşuyor. BELİRTEÇ
- iii. *Güzeller* konuşuyor. AD

Oysa bu tümcelerin derin yapısı bu sözcük türlerinin aslında aynı olduğunu gösterir.

- i. *Güzel* bir kız konuşuyor. ÖNAD
- ii. Kız *güzel* şeyler konuşuyor. ÖNAD
- iii. *Güzel* kızlar konuşuyor. ÖNAD

Özetlemek gerekirse Türkçe eğitime biçimbilimsel bakmak, dilin biçimlerini dizge içinde görebilmek ve biçimlerle anlamları buluşturabilmek; yüzey yapıdan derin yapıya inebilmeyi kolaylaştıracak, işlevsel bir dil eğitiminin yapılabilmesini sağlayacaktır.

2. 4. 2. 6. Sözdizimi ve Türkçe Eğitimi

Dilin anlam ayırıcı en küçük birimleri olan sesbirimler bir araya gelerek biçimbirimleri, biçimbirimler birleşerek öbekleri, öbekler de birleşerek cümleleri oluşturmaktadır. “Cümle ve cümle içindeki öğelerin yapısı ve bunların birbirleriyle ilişkisini inceleyen dilbilim dalına sözdizimi (syntax) denir (Yaylagül, 2015, s.120). Bir başka ifadeyle sözdizimi, dilin cümle boyutundaki incelemelerini kapsayan dilbilim alanıdır. Alanyazında bu amaca hizmet etmesi için geleneksel yöntem, oklama yöntemi, parantezleme yöntemi, ağaç yöntemi, Çin kutusu yöntemi, stemma yöntemi vb. birçok sözdizimsel çözümleme metodu bulunmaktadır (Demirci, 2017).

Türkçe eğitiminde dilbilgisinin en çok tartışılan alanlarından birisi sözdizimidir. Çünkü Türkçe eğitiminde yapılan sözdizimi incelemelerinde hala geleneksel çözümleme metotlarının kullanıldığı düşünülmektedir. Aydın’a göre Türkçenin belli bir sözdiziminin olduğunu belirtmek zordur. Aydın bu savını, dilbilgisel ve kabul edilebilir biçimde dört ögeli bir cümlenin 24 farklı dizilişinin olabileceğini belirterek desteklemektedir (akt. Er, 2007, s. 45):

(1) a. Canan'a bugün mektup geldi.

b. Canan'a bugün geldi mektup.

c. Canan'a mektup bugün geldi.

d. Canan'a mektup geldi bugün.

...

Bu bağlamda, öğrencilere geleneksel ezber yapıları vermek yerine Türkçenin “özgürlüğün dili” olduğu kavratılmalıdır. Günümüzde cümle öğeleri halâ geleneksel bir şekilde (ne, kim, niçin, ne zaman, nerede, neyi, kimi vb.) soruların cevaplanmasıyla çözümlenmeye çalışılmakta dilin ikinci eklemliliği yani anlam boyutu sürekli göz ardı edilmektedir. Örneğin, “Ben kapıya vurdum” cümlesi özne-dolaylı tümleş (yer tamlayıcısı) -yüklem şeklinde çözümlenmektedir. Oysaki dilbilgisi kitaplarında nesne, yapılan işten etkilenen öge (Atabey, 2008; Demir ve Yılmaz, 2014) olarak tanımlanmasına rağmen örnekteki gibi aslında nesne olan öge (kapıya) yanlış bir biçimde dolaylı tümleş olarak gösterilebilmektedir. Ayrıca zarf tümleci, dolaylı tümleş gibi sığ tanımlamalar da öğrencilerin tümleş-yüklem ilişkisini kavramalarını zorlaştırmaktadır. Çünkü tümleşler, eylemleri birçok açıdan tümleyebilmektedir. Örneğin, zarf tümleci kavramı içinde “zaman, sebep, durum, amaç...” dolaylı tümleş içinde “yönelme, hedef, bulunma, varma, yer bildirme, ayrılma...” gibi pek çok işlev barındırmaktadır. Tüm bu nitelikleri genel bir biçimde iki kavramla ve ezber sorularla işaretlemek, öğrencilerin yüzeysel yapılar da kalmasına sebep olacak; derin yapıları, yani farklı işlevleri, görebilmelerine engel olacaktır (Börekçi, 1999). Tüm bu sebepler; ezberci, kuralcı ve kategorize edilmiş bir dilbilgisi anlayışının sonucudur. Söz gelimi, öğrencilere kuru, işlevsel olmayan bilgiler vermek onların dil anlayışını geliştirmek yerine köreltecek, bilgiler bilince dönüşmeyecek, ana dilinin inceliklerinin, güzelliklerinin farkına varamamış bir nesil yetişecektir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminde, geleneksel dil çözümlenmeleri yerini ivedilikle dilbilimsel cümle çözümlenmelerine bırakmalı, öğrencilerin cümleyi bir bütün içinde görebilmelerini sağlayan “diyagramlar” etkinliklerle öğrencilere sunulmalıdır. Bir başka deyişle, Türkçe eğitimi sözdizimle ortaklaşa çalışmalar yürütebilmelidir.

2. 4. 2. 7. Sözcükbilim/Sözlükbilim ve Türkçe Eğitimi

Sözcükbilim ve sözlükbilim, dillerin söz varlığını inceleyen dilbilim dalları olarak tanımlanabilmektedir. Sözcükbilim, daha çok eş zamanlı bir şekilde sözcüklerin oluşumlarına,

anlamalarına ve kullanımlarına odaklanırken sözlükbilim, art zamanlı bir bakış açısıyla dil sisteminde yer alan kelimelerin derlenip toplanmasıyla ilgilenmektedir (Günay, 2007).

2018 TDÖP’de öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesi gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır. Programın söz varlığı başlığı altında ele alınan kazanımları, bağlamdan hareketle sözcük öğretimine ve sözlük oluşturmaya yöneliktir. Bu bakımdan sözcükbilim ve sözlükbilim etkinlikleri anlambilim içinde de ele alınabilmektedir. Bir başka deyişle, kelime öğretimi ile ilgili etkinlikler bir bağlam içerisinde verildiği için anlambilimin sözcükbilim ve sözlükbilimi kapsadığı söylenebilir.

2. 4. 2. 8. Toplumdilbilim ve Türkçe Eğitimi

Her dil mensubu olduğu toplumun milyonlarca sözünün birleşiminden doğar. Her toplum ise varlığını dahili olduğu dil sisteminde adlandırır ve anlamlandırır. Bir başka deyişle her dil bir toplum, her toplum da bir dil yaratıcısıdır aslında. İşte toplumdilbilim, bu zorunluluğun dilbilime yansımalarıdır.

Toplumdilbilimsel olarak dil, öncelikle kendi içinde sosyal katmanlardan meydana gelen toplumsal bir olgu olma niteliği taşımaktadır. Toplumsal olan dil dizgesi bireysel olan sözlerden oluştuğu için dilde sürekli bir değişkenlikten bahsedilebilir. Coğrafya, tarih, din, cinsiyet, yaş, etnik köken, aile, statü, meslek, teknoloji, politika, eğitim düzeyi vb. gibi birçok farklı sebep, bireyleri değişik dil bağlamlarında değişik dil kullanımlarına yönlendirecek onların dilsel seçimlerinde son derece etkili olacaktır (König, 1991).

Türkçe eğitimi ve toplumdilbilim ilişkisi açısından baktığımızda sosyal bir grup olarak gösterebileceğimiz öğrencilerin dil kullanımı da toplumdilbilimin araştırma alanına girmektedir. Toplumdilbilimsel bir bakış açısıyla ölçünlü dil kadar bölgesel diller ve diğer dilsel değişkeler de önemli görülmektedir. Dil öğretmeni, bu bakış açısını bilinç düzeyinde öğrencilere kazandırabilmeli, ana dili eğitim programları da dilsel değişkeleri dikkate alacak şekilde hazırlanmalıdır (Demircan, 1990).

Günümüz toplumu, teknolojiyle paralel bir şekilde ilerlemektedir. Teknolojinin toplum ile olan önlenemez ilişkisi beraberinde dil kullanımlarını da etkilemektedir. Özellikle öğrenciler bu etkiyi dillerine fazlasıyla yansıtmakta, kendi sosyal grupları içinde kullandıkları özel dil değişkeleri meydana getirmektedirler. Alanyazında gençlik dili, genel ağ dili gibi adlandırmalarla anılan bu dil değişkeleri de ana dili eğitiminde son derece önemlidir. Çünkü bu değişkeler, öğrencinin ana dilini her yönüyle tanımasını olanaklı kılacak, onların yaratıcı dil

kullanımlarının önünü açacak ve en önemlisi öğrencilerin standart dili ile özel dili arasındaki farkı görebilmelerini sağlayacaktır (Canbulat, Güven ve Çağlar, 2017).

2018 TDÖP’de ana dilde iletişimin her türlü toplumsal ve kültürel bağlamda yapılması gerektiği belirtilmektedir. Söz gelişi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin çeşitli dilsel topluluklar bağlamında uygulamalı bir şekilde verilmesinin ve toplumdilbilimsel verilerin bu becerilerin öğretiminde sıklıkla kullanılmasının ana dili eğitimine fayda getireceği düşünülmektedir.

2. 5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla ilgili alanyazında yapılmış olan bazı örnek çalışmalara yer verilecektir.

Dağ (2007), “İlköğretim Türkçe Dersi Programlarına (1981-2005) Eğitimsel Dilbilim Açısından Eleştirel Bir Bakış” adlı çalışmasında 1981 ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programların ekseninde hazırlanan 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda bulunan okuma alanı ile ilgili etkinlikleri eğitimbilim ve eğitimsel dilbilim ölçütleri çerçevesinde incelemiştir. Araştırmada, 2005 programının ve ders kitaplarının 1981’dekilere göre daha farklı bir bakış açısıyla hazırlanmasına rağmen öğrenme ve öğretme sürecinde birçok tutarsızlığı içinde barındırdığı ve Türkçe öğretimi ile tam olarak bütünleştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Er (2007) “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Kılavuzunun ve Öğrenci Çalışma Kitabının (Türkçe 5) Dilbilimsel Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğrenci Çalışma Kitabı’nı dilbilimsel veriler ışığında incelemiş ve çalışmaya konu olan unsurların bu bağlamda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Vicdan (2010) “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Dilbilim ve Göstergebilim Kuramlarının Etkileri” adlı araştırmasında Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı’nda bulunan hedef ve kazanımların dilbilim ve göstergebilim ile ilişkisini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, programların hazırlanmasında dilbilim, göstergebilim, yorumbilim, alımlama estetiği ve metinlerarasılık gibi kuramlardan yararlandığı tespit edilmiştir. Ercantürk (2015) “Göstergebilim Açısından Türkçe Ders Kitapları” adlı araştırmasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan her metin türünden birer örnek olarak metinleri göstergebilimsel çözümleme yöntemi ile incelemiştir. Çalışmada göstergebilimsel incelemenin metinleri anlamada ve yorumlamada okuyucuya destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilidüzgün (2008) “Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım” başlıklı doktora

çalışmasında Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında metindilbilimin yeterince kullanılmadığı sonucuna ulaşmış ve metindilbilimin ilke ve yöntemleriyle Türkçe eğitiminin kuram ve uygulama düzleminde zenginleştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Solmaz (2010) “Ortaöğretim Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Dil Bilimi Açısından Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmasında, ortaöğretimde kullanılan 3 farklı dil bilgisi kitabını dilbilimsel ölçütler açısından incelemiş ve bu kitapların hazırlanmasında dilbilimsel verilerin yeterince kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2012) “Türkiye ve ABD’de Ana Dili Öğretimi (6. Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarındaki Metinlerin Karşılaştırılması) isimli doktora çalışmasında Türkiye ve ABD’de okutulan 6. sınıf ders kitabından beşer metin seçmiş ve bu metinleri karşılaştırmalı olarak metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde inceleyip bu ölçütlerin okuma becerisine etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, metindilbilimden yararlanılarak oluşturulacak ders kitaplarının okuma becerisini geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Cin Şeker (2018) “Göstergebilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması” isimli doktora çalışmasında etkinlik odaklı göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini araştırmış ve bu yöntemle oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin hikâye çözümleme becerilerini yükselttiği ve öğrencilerin bu etkinlik örneklerine ders kitaplarında yer verilmesini istediği sonucuna ulaşmıştır.

Alagözlü (2016) “Eğitimsel Dilbilim Kapsamında Küçük Ölçekli Dilbilim ve Dil Öğretimi: Kavramları ve Katkıları” adlı makalesinde eğitimsel dilbilim bağlamında dilbilimin dil eğitime katkılarını biçimbilim, sözdizim ve sesbilim alanlarıyla sınırlandırarak anlatmıştır. Çağlayan Dilber (2017) “Dilbilim Kavramları Işığında Türkçe Öğretimi” isimli çalışmasında dilbilimsel kavramların Türkçe eğitimi içinde somut bir şekilde nasıl yer aldığını göstermeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda dilbilimsel kavramları örnekler üzerinde somutlaştırmıştır. Onan (2012) “Dil Eğitiminin Dilbilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure’ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular” adlı çalışmasında yapısal dilbilimin dil öğretime katkıları üzerinde durmuştur. Dil eğitiminin dilbilimsel sürecinin Saussure ile başladığını belirtmiş ve yapısal dilbilimin imkânlarından dil eğitimi sürecinde faydalanılmasının gerekliliğini tartışmıştır. Coşkun Ögeyik (2008) “Türkçede Sesbilim Betimlemesi ve Dil Öğretiminde Kullanımı İçin Bir Örnek Çalışma: Jaklin Kornfilt, Turkish” başlıklı çalışmasında Jaklin Kornfilt tarafından sesbilim betimlemesi üzerine yapılan çalışmayı dil öğretime katkısı bağlamında incelemiştir. Tüm bu çalışmalara ek olarak: Sezer (1988), Tura (1983), İmer (1990), Aydın (1999), Börekçi (1997, 1999, 2009b), Enginarlar (2006), Aksan (2004), Güneşli ve Küçükavşar (2008, 2011), Onan (2009), Sinan (2006) gibi

birçok çalışmada dilbilimin dil eğitiminde olması gerekliliği tartişılmış ancak kuram ve uygulama boyutunda dilbilimin dil öğretimine yansıtılmadığı dile getirilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın modeli tanıtılmış, daha sonra araştırmanın evreni ile bu evreni temsil eden örnekleme ortaya konularak; verilerin toplanması ve analizinde izlenen süreç ile ilgili bilgiler aktarılmıştır.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan dilbilim kaynaklı kazanımların 2018 Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinliklerine yansımaları tespit etmeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan ve belli bir olgu ya da durumla ilgili sonuçları ayrıntılandırarak açıklamayı amaç edinen araştırma desendir (Creswell, 2016).

3. 2. Evren ve Örneklem

Ortaöğretim Türkçe dersinde kullanılan program ve ders kitabını dilbilim ve alt dalları açısından sorgulayan bu çalışmanın evrenini, Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 yılında MEB Yayınları tarafından basılan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir.

“Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur” Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde ise araştırmacı, araştırmaya hız kazandırması için ulaşılması kolay bir durumu

seçer. Bu örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmakla birlikte maliyeti de diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118).

3. 3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Bu teknik “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Bir başka deyişle doküman incelemesi, araştırmaya konu olan kayıt ve belgelerin derinlemesine araştırılıp değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır (Karasar, 2012).

Bu araştırmada doküman olarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı kullanılmıştır.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplama süreci, araştırma için seçilen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın temini ile başlamıştır. Sonraki aşamada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 6. sınıf kazanımları uzman eşliğinde incelenmiş ve dilbilimsel içerik taşıyan kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar uzman eşliğinde, dilbilimin alt alanları bağlamında yeniden incelenmiş ve toplanan veriler sesbilim, biçimbilim, sözdizim, sözcükbilim, metindilbilim, anlambilim ve göstergebilim başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Belli alanlara göre sınıflandırılan bu kazanımların programda açıklamalarına yer verilip verilmediği de incelenmiş, açıklamaları varsa bunlar da belirtilmiştir. Dilbilimsel kavramlar bağlamında sınıflandırılan ve tablolar halinde sunulan kazanımların Türkçe ders kitabı etkinliklerine kuram ve uygulama boyutunda aktarımı ve işlenişi incelenmiş, aktarımın yapıldığı etkinlikler gruplandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Son aşamada ise ulaşılan veriler çözümlenip araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sırasında nitel araştırmalarda sıkça kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Betimsel analizde ulaşılan veriler öncelikle açık ve sistemli bir şekilde özetlenir ve yorumlanır. “Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin

bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bir başka deyişle ulaşılan veriler betimsel analizde ana hatlarıyla özetlenirken içerik analizinde ise veriler ayrıntılandırılarak değerlendirilmektedir.

Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’ e göre (2013, s. 21) “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak” tanımlanabilen “içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu bağlamda, yapılan çalışmada veriler öncelikle yazıya geçirilip okunmuş ardından genel bir çerçeve içinde kodlama yapılmıştır. Daha sonra, birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar, temalar altında birleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları, çalışmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

4. 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Sesbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımalarına Yönelik Bulgular

2018 TDÖP'de sesbilim ile ilgili herhangi bir kazanıma rastlanmamakla birlikte ders kitabında sesbilime ait etkinlikler, Tablo 4.1'de görülmektedir.

Tablo 4.1. Türkçe Ders Kitabındaki Sesbilimsel Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Sesbilim	25-9/a, 62-6, 116-4/c, d, 261-5/b 268-6/a

Tablo 4.1'de kazanımların sayfaları ile etkinlik numaraları ve bölümleri birlikte verilmiştir. Örnek: 116-4/c, d; 116. Sayfadaki 4. Etkinliğin c ve d bölümlerini işaret etmektedir. Ders kitabında sesbilim alanı ile ilgili toplam 5 etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

Sesbilime yönelik ders kitabındaki bazı etkinlikler aşağıdaki gibidir:

“Aşağıdaki şiiri vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuyunuz.” (s.25-9/a)

GÜZEL TÜRKÇE

(...)

İlkyazın ormanlarda ağaçlar yeşerirken

Kuytu yerlerden keskin, o yanık sesler gelir.

Bu şakıyan ses beni titretir yüreğimden,

Bülbül sesi değil o, benim güzel Türkçemdir.

Yağmurlar yağar, olur bir serin ince dere,
Bir gümüş kemer gibi ovadan akıverir,
Kıvrılır, döner, gider, getirir bolluk yere;
Çağlayan dere değil, benim güzel Türkçemdir.

Kazım Nâmi DURU

“Aşağıdaki fıkrayı vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyunuz.” (s.268-6/a)

ELİMİ AL

Bir bahar sabahı Nasrettin Hoca, Eşeği Karakaçan’la birlikte göle doğru gidiyormuş. Göle yaklaştığında telaşlı sesler duymuş. Adımlarını hızlandırmış. Hoca, çok geçmeden olanları anlamış. Bir adam göle düşmüş, diğerleri de onu kurtarmaya çalışıyormuş. Kıyıda toplananlar göle ellerini uzatmış, “Elini ver! Elini ver!” diye bağıryorlarmış. Ama adam söylenenleri duymuyor gibiymiş. Hem çırpınıyor hem de elini uzatmıyormuş.

Nasrettin Hoca göldeki adamı tanımış. Kalabalığa: “Siz ‘Elini ver!’ diyorsunuz ama bu adam çok bencildir, vermeyi bilmez.” demiş. Sonra kıyıya yanaşarak göldeki adama elini uzatmış. “Elimi al! Elim al!” diye bağırmış.

Kendisine yardım etmek isteyenlere elini vermeyen bencil adam, Hoca “Elimi al!” deyince hemen elini uzatmış. Hoca da adamı çekerek gölden çıkarmış.

Gamze ALICI

4. 2. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Biçimbilim ve Sözdizimi ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular

Türkçe Öğretim Programdaki 6. sınıf kazanımları ve 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler incelendiğinde biçimbilim ve sözdizimi ile ilgili kazanımlara aşağıdaki şekliyle yer verildiği görülmektedir:

4. 2. 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Biçimbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular

Tablo 4. 2. Öğretim Programındaki Biçimbilimsel Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Okuma	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (7. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
2	Okuma	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. (8. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Okuma	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. (9. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Okuma	Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. (10. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
5	Okuma	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. (11. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
6	Okuma	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. (12. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.

Tablo 4. 2’de görüldüğü gibi TDÖP incelendiğinde biçimbilimsel olarak 6 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımların tamamının “okuma” beceri alanında verildiği görülmektedir. Öğretim programında, kazanımlardan 5’inin açıklamasına yer verilmediği görülürken yalnız 7. kazanımda açıklamaya yer verildiği görülmektedir.

7. kazanıma dair açıklama aşağıdaki şekliyle verilmektedir:

“İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.”

Tablo 4. 3. Türkçe Ders Kitabındaki Biçimbilimsel Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Sözcük türü	16-6, 36-5, 83-6, 89-8, 95-7, 100-7, 112-5, 117-5/c, 122-4, 128-8, 143-6, 151-7, 210-6/a, b, 220-7, 249-6, 261-6
Ekler	37-6, 179-8, 185-6

Tablo 4.3'te Türkçe ders kitabında biçimbilimsel olarak 19 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden 16'sının sözcük türü, 3'ünün ise eklerin öğretimi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Türkçe ders kitabındaki biçimbilimsel bazı etkinlik örnekleri aşağıdaki gibidir:

8. Etkinlik: Aşağıdaki kelime ve ekleri örneklerdeki gibi birleştirerek birer cümlede kullanınız.

A)

Kelime	Ek	Ek Gelen Kelime	Cümlem
Anadolu	yalın	<i>Anadolu</i>	<i>Anadolu bizim yuvamızdır.</i>
	-i	<i>Anadolu'yu</i>	<i>Anadolu'yu karış karış gezdik.</i>
	-e	.....	.....
	-de	.....	.....
	-den	.....	.....

B)

Kelime	Ek	Ek Gelen Kelime	Cümlem
can	-im	<i>canım</i>	.....
	-in	<i>canın</i>	.....
	-i	.....	.....
	-imiz	.....	.....
	-iniz	.....	.....
	-leri	.....	.....

C) "Anadolu" şiirinde, çoğul, hâl ve iyelik eki almış kelimelerden örnekler yazınız.

Hâl Eki Alanlar	Çoğul Eki Alanlar	İyelik Eki Alanlar
<i>devlete</i>		
.....
.....
.....
.....

(s.179-8)

5. Etkinlik

Yandaki fotoğrafın betimlemesini, adları niteleyen uygun kelimelerle örnekteki gibi tamamlayınız.



Bu fotoğrafta**küçük**..... çocuklar görüyorum. Yere düşen çocuk bir kask takmış. Ona yardım eden çocuk ise bir tişört giymiş. Arkadaki ağaçlara bakılırsa bu çocuklar bir parkta oynuyorlar. Ayaktaki çocuk, arkadaşına yardım ettiğine göre bir çocuk olmalı. çimenler üzerinde oynayan bu çocuklar patenleriyle çok eğleniyorlar.

(s.112-5)

6. Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. “-lar / -ler” eklerinin cümlelere kattığı anlamları örnekteki gibi bulunuz.

Vali Beyler, kütüphanemizin kurulmasına destek verdiler.

Koraylar, her akşam evlerinde kitap okurlar.

Ayşe ve Asil’in dünyalar kadar kitabı var.

Hanımefendilerin okumaya hiç vakitleri yokmuş.

Bu topraklarda Yûnus Emreler, Mehmet Âkifler tükenmez.

alay/sitem

benzerleri

saygı

aile

abartma

(s.37-6)

Türkçe ders kitabındaki sözcük türü ve eklerin öğretimine ilişkin bazı etkinlik örnekleri, aşağıdaki soru tipleri ile istenmektedir:

“Aşağıdaki metni okuyunuz. Metinde varlıkları karşılayan kelimeleri belirleyerek yandaki bölüme örnekteki gibi yazınız.” (s.16-6)

“Aşağıdaki görsellerde yer alan kelimelerle ekleri örnekteki gibi birleştiriniz. Anlamının değiştiğini düşündüğünüz kelimeleri yuvarlak içine alınız.” (s.185-6)

“Aşağıdaki metni inceleyiniz. Metinde altı çizili kelimelerin hangi varlıkların adlarını karşıladığını bulunuz. Varlıkların adlarını, ilgili kutuların içine örnekteki gibi yazınız.” (s.83-6)

4. 2. 2. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Sözdizimi ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımalarına Yönelik Bulgular

Tablo 4. 4. Öğretim Programındaki Sözdizimsel Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Konuşma	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (6. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
2	Yazma	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (9. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
3	Yazma	Yazdıklarını düzenler. (10. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.

Tablo 4. 4’te görüldüğü gibi Türkçe öğretim programı incelendiğinde sözdizim ile ilgili 3 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan ikisinin yazma becerisi alanında diğerinin ise konuşma becerisi alanında verildiği görülmektedir. Programda kazanımlara ilişkin açıklamaların aşağıdaki gibi yapıldığı görülmektedir:

“Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.” (6. kazanım)

“Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.” (9. kazanım)

“Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.” (10. kazanım)

“Metinde yer alan yazım ve noktala kuralları ile sınırlı tutulur.” (10. kazanım)

Tablo 4. 5. Türkçe Ders Kitabındaki Sözdizimsel Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Sözdizimi	15-5, 54-6/b, 83-5, 190-6/b, 195-5/b

Tablo 4. 5'te görüldüğü gibi ders kitabında sözdizimine ilişkin toplam 5 etkinliğin olduğu görülmektedir.

Sözdizimine ilişkin bazı etkinlik örnekleri aşağıdaki gibidir:

5. Etkinlik: Aşağıdaki ifadelerde boş bırakılan yerleri duygu ve düşüncelerinize uygun şekilde tamamlayınız.

A) Kitaplar gibidir. Çünkü

.....

B) Kitaplar hayatımızda önemli bir yere sahip olmalıdır. Ama

.....

C) Bir yazar olsaydım

.....

isterdim. Ayrıca

.....

(s.15-5)

“Gelecek ile ilgili hayallerinizi anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanızda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanınız.” (s.83-5)

“Aşağıya ‘Ulusal Bağımsızlık ve Cumhuriyet’ konulu bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınızı yazarken ‘ ama, bununla birlikte, lakin, fakat, buna rağmen, ancak’ kelime ve kelime gruplarını uygun yerlerde kullanınız. Yazınızda kullandığınız bu kelimelerin altlarını renkli kalemlerle çizin.” (s.54-6/b)

4. 3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Metindilbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımalarına Yönelik Bulgular

Tablo 4. 6. Öğretim Programındaki Metindilbilimsel Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. (1. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
2	Dinleme/İzleme	Dinlediklerini/izlediklerini özetler. (3. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Dinleme/İzleme	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. (4. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. (5. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
5	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. (6. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
6	Dinleme/İzleme	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. (7. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
7	Dinleme/İzleme	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. (10. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
8	Dinleme/İzleme	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. (11. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
9	Okuma	Metni, türün özelliklerine uygun biçimde okur. (2. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
10	Okuma	Okuduklarını özetler. (16. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
11	Okuma	Metinle ilgili soruları cevaplar. (17. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.

12	Okuma	Metinle ilgili sorular sorar. (18. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
13	Okuma	Metnin konusunu belirler. (19. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
14	Okuma	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (20. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
15	Okuma	Metnin içeriğine uygun başlık belirler. (21. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
16	Okuma	Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (22. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
17	Okuma	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. (23. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
18	Okuma	Metnin içeriğini yorumlar. (24. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
19	Okuma	Metinler arasında karşılaştırma yapar. (25. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
20	Okuma	Metin türlerini ayırt eder. (26. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
21	Okuma	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. (28. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
22	Okuma	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (29. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
23	Yazma	Şiir yazar. (1. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
24	Yazma	Bilgilendirici metin yazar. (2. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
25	Yazma	Hikâye edici metin yazar. (3. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
26	Yazma	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. (6. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.

27	Yazma	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. (8. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
28	Yazma	Formları yönergelerine uygun doldurur. (13. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
29	Yazma	Kısa metinler yazar. (14. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.

Tablo 4. 6’da görüldüğü gibi Türkçe öğretim programı incelendiğinde metindilbilim ile ilgili 29 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan sekizinin dinleme/izleme becerisi, 14 kazanımın okuma ve 7 kazanımın yazma becerisi alanında verildiği görülmektedir. Programda kazanımlara ilişkin aşağıdaki açıklamaların yapıldığı görülmektedir:

“Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.” (10. kazanım)

“Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.” (10. kazanım)

“Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebi değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.” (2. kazanım)

“Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.” (17. kazanım)

“Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.” (22. kazanım)

“Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.” (24. kazanım)

“Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.” (24. kazanım)

“Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.” (24. kazanım)

“Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.” (25. kazanım)

“Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.” (26. kazanım)

“Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.” (26. kazanım)

“Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.” (29. kazanım)

“Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.” (2. kazanım)

“Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.” (2. kazanım)

“Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.” (3. kazanım)

“Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.” (3. kazanım)

“Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.” (14. kazanım)

Tablo 4. 7. Türkçe Ders Kitabındaki Metindilbilimsel Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Metindilbilim	14-2, 17-8/c, 20-3, 21-4/a, 23-6, 23-7, 24-8, 25-9/b, 28-2, 29-4, 30-6, 31-7, 34-2, 34-3, 37-7/a, 47-2, 47-3, 48-4, 52-1/b, 52-2, 53-4, 58-2, 61-5/b, 64-2, 65-4/b, c, d, 66-6, 80-2, 81-3, 82-4, 86-2, 88-5, 88-6, 92-2, 93-3, 93-4, 94-5, 94,6/c, 97-2, 97-3, 98-4, 98-5, 99-6, 101-8, 110-2, 111-3, 115-2, 116-4/a, b, 117-5/a, b, 120-2, 121-3/b, c, 122-3/b, c, 125-2, 126-3, 126-4, 126-5, 129-10, 139-2, 139-3, 140-4/b, d, 142-5, 146-2, 148-5, 150-6, 154-1/b, c, 154-2, 157-5, 158-6, 158-7, 160-1, 161-3, 161-4, 162-6, 174-2, 175-3, 175-4, 177-6, 182-2, 183-4, 184-5, 188-2, 188-3, 189-5, 190-6/c, 193-2, 194-3, 195-5, 208-2, 209-3, 210-6/c, 210-5, 212-7, 213-8/b, 216-2, 217-3, 218-4/b, 219-6/b, c, d, 221-8, 224-2, 225-4, 226/5b 227-7, 229-9, 231-2, 231-3, 233-5, 234-6, 235-7, 247-2, 247-3, 249-7, 253-2, 254-3, 254-4, 255-6, 256-8, 259-2, 260-3, 261-5/a, 263-8, 266-3, 267-4, 267-5, 268-7, 268-8/b

Tablo 4. 7’de görüldüğü gibi ders kitabında metindilbilime ilişkin toplam 124 etkinliğin bulunduğu görülmektedir.

Türkçe ders kitabında bulunan metindilbilime ilişkin bazı etkinlik örnekleri aşağıdaki gibidir:

3. Etkinlik: Aşağıdaki hikâye haritasını "Türk Askerinin Cesareti" metninden hareketle doldurunuz.

Kahramanlar

.....
.....

Yer

.....
.....
.....

Konu

.....
.....
.....

Zaman

.....
.....
.....

Olay

.....
.....
.....
.....

Ana Fikir

.....
.....
.....
.....

(s.47-3)

2. Etkinlik: Okuduğunuz metinle ilgili, 5N1K sorularını kullanarak örnekteki gibi sorular hazırlayınız. Bu soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.

Kim?

.....
.....
.....
.....

Ne?

.....
.....
.....
.....

Ne Zaman?

Aziz Sançar, Nobel Ödülü'nü ne zaman almıştır?



Nerede?

.....
.....
.....
.....

Niçin?

.....
.....
.....

Nasıl?

.....
.....
.....

(s.80-2)

5. Etkinlik: Aşağıdaki metni okuyunuz ve verilen yönergelerden hareketle yaşamınızdan örnekler yazınız.

Bir kuyruksu sıra beklemek ne kadar uzun geliyor. Oysa bir gün bir bakıyoruz ki koskoca yıllar uçup gitmiş bile! Hem de nasıl olduğunu anlamadan... Bazen de öyle anlar oluyor ki sanki tüm duygularımızla yaşadığımız o birkaç saniye bize sonsuzmuş gibi geliyor. Şaşırdınız mı?

Siz de daha önce hiç böyle hissetmiş miydiniz?

Gülizi ÖZEN

Zamanın çok yavaş geçtiğini hissettiğim bir an:

.....

Zamanın çok hızlı geçtiğini hissettiğim bir an:

.....

Zamanı durmuş gibi hissettiğim bir an:

.....

(s.88-5)

2. Etkinlik

A) Aşağıdaki soruları metinden hareketle cevaplayınız.

1. Kemal, babasından niçin yardım istemiştir? Anlatınız.
2. Kemal, avuçları arasındaki kuşu neye benzetmiştir? Anlatınız.
3. Sokak hayvanlarını koruyabilmek için neler yapabiliriz? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

B) Okuduğunuz metinden hareketle, arkadaşlarınıza sormak üzere üç soru hazırlayınız.

1.

.....

2.

.....

3.

.....

C) Metnin ana fikri nedir? Açıklayınız.

(s.120-2)

4. 4. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Anlambilim/Sözcükbilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımalarına Yönelik Bulgular

Tablo 4. 8. Öğretim Programındaki Anlambilim/Sözcükbilimsel Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Dinleme/izleme	Dinlediklerinde izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. (2. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
2	Konuşma	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. (5. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Konuşma	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. (7. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Okuma	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (5. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
5	Okuma	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. (6.kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
6	Okuma	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (13.kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
7	Okuma	Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (14.kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
8	Yazma	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. (7.kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
9	Yazma	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. (12. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.

Tablo 4. 8’de görüldüğü gibi TDÖP incelendiğinde anlambilim/sözcükbilim ile ilgili 9 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan birinin dinleme/izleme becerisi, 2 kazanımın konuşma, 4 kazanımın okuma ve 2 kazanımın yazma becerisi alanında verildiği görülmektedir. Programda kazanımlara ilişkin aşağıdaki açıklamaların yapıldığı görülmektedir:

“Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.” (2. kazanım)

“Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmalarını sağlanır.” (5. kazanım)

“Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.” (5. kazanım)

“Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.” (13. kazanım)

“Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.” (14. kazanım)

Türkçe ders kitabında anlambilim/sözcükbilim aynı etkinliklerde yer aldığından çalışmada da bu iki kavram aynı başlık altında incelenecektir.

Tablo 4. 9. Türkçe Ders Kitabındaki Anlambilim/Sözcükbilimsel Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Kelime ve kelime gruplarının öğretimi	14-1, 20-1, 20-2, 21-4, b, 22-5, 28-1,46-1, 52-1/a, 58-1, 64-1, 80-1, 86-1, 92-1, 97-1, 110-1, 115-1, 120-1, 138-1, 146-1, 154-1/a, 159-8, 161-2, 163-7, 174-1, 182-1, 188-1, 193-1, 207-1, 216-1, 219-5, 224-1, 231-1, 246-1, 253-1, 259-1, 262-7, 265-1, 266-2
Alt anlamlılık/Karşıt anlamlılık/ Eş anlamlılık	33-1, 53-5, 60-4, 224-3
Söz sanatları	17-8/b, 67-7
Anlam bütünlüğü	16-7, 54-6/a, 125-1

Tablo 4. 9’da görüldüğü gibi ders kitabında anlambilim/sözcükbilime ilişkin toplam 47 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Kelime ve kelime gruplarının öğretimine ilişkin 38, Alt anlamlılık, karşıt anlamlılık, eş anlamlılığa ilişkin 4, söz sanatlarına ilişkin 2 ve anlam bütünlüğünü buldurmaya yönelik 3 etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitabında yer alan anlambilim/sözcükbilime ilişkin bazı etkinlik örnekleri aşağıdaki gibidir:

1. Etkinlik: A) Metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını belirleyerek bunların anlamlarını tahmin ediniz.

Kelime veya Kelime Grubu	Tahminim

B) Tahminlerinizin doğruluğunu TDK (Türk Dil Kurumu) Türkçe Sözlük’ten kontrol ediniz.

(s.14-1)

1. Etkinlik A) Aşağıda, “Heykeli Dikilen Eşek” metninde geçen bazı kelimelerin eş anlamlıları verilmiştir. Bu kelimeleri metinde geçen uygun kelimelerle örnekteki gibi eşleştiriniz.

tasarı merkep
önder işçi yoksul
utangaç mükemmel

şahane fakir ırgat proje lider mahcup eşek
mükemmel

(s.33-1)

4. Etkinlik A) Aşağıdaki havuzda yer alan kelime ve kelime gruplarını uygun yerlere örnekteki gibi yerleştiriniz. İstedığınız kelime ve kelime grubunu birden fazla kullanabilirsiniz.

The diagram shows a central purple silhouette of a woman's head with the word 'DEMOKRASİ' written inside. Four arrows point outwards to four main categories: 'Yönetim Şekli' (top-left), 'Seçim' (top-right), 'Birey' (bottom-left), and 'Özgürlük' (bottom-right). Each category has several empty oval shapes for placing words. A red book titled 'Türkçe Sözlük' is shown at the bottom center.

(s.60-4)

5. Etkinlik A) Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Altı çizili sözcüklerin arasında nasıl bir anlam ilişkisi olduğunu açıklayınız.

Kurtuluş Savaşı'nda genç yaşlı, kadın erkek herkes millî mücadeleye destek verdi.

Türk milleti, millî mücadele sırasında varını yoğunu ortaya koymuştur.

Büyük küçük demeden milletin tüm fertleri vatan için cepheye koşmuştur.

Atatürk'ün "Ordular, ilk hedefiniz Akdeniz'dir, ileri!" emrini duyan askerler geri dönmeyi düşünmeden taarruza geçtiler.

B) Yukarıda verilen cümlelerdeki anlam ilişkilerine benzer şekilde "vatan" ile ilgili cümleler kurarak aşağıya yazınız. Cümlelerinizde kelimelerin zıtlık özelliklerinden faydalanınız.

(s.53-5)

4. 5. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Göstergibilim ile İlgili Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yansımaya Yönelik Bulgular

Tablo 4. 10. Öğretim Programındaki Göstergibilimsel Kazanımlar

Sayı	Beceri Alanı	Kazanım	Açıklama
1	Dinleme/İzleme	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. (8. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
2	Dinleme/İzleme	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. (9. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
3	Konuşma	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (4. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
4	Okuma	Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. (15. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
5	Okuma	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (30. kazanım)	Açıklama yapılmıştır.
6	Okuma	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. (35. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.
7	Yazma	Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. (5. kazanım)	Açıklama yapılmamıştır.

Tablo 4. 10’da görüldüğü gibi Türkçe öğretim programı incelendiğinde göstergibilim ile ilgili 7 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlardan ikisinin dinleme/izleme becerisi, 1 kazanımın konuşma, 3 kazanımın okuma ve 1 kazanımın yazma becerisi alanında verildiği görülmektedir. Sadece okuma becerisi altında verilen 30’uncu kazanıma ilişkin aşağıdaki açıklamanın yapıldığı görülmektedir:

“Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.” (30. kazanım)

“Haber/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.” (30. kazanım)

Tablo 4. 11. Türkçe Ders Kitabındaki Göstergibilimsel Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlik sayfa numarası
Görselleri yorumlama	15-3, 29-3, 35-4, 59-3, 63-7, 89-7, 111-4, 128-9, 155-3/a, b, 178-7,194-4, 256-7, 260-4,
Grafik/Tablo/Çizelge/Kroki/Harita broşür, slogan	30-5, 55-7, 94-6/a, 113-6/a, 148-4, 156-4, 164-8, 197-7, 226-5/a, 228-8, 227-6, 248-5
Canlandırma/ beden dili/ sözlü olmayan mesajlar	49-5, 49-6, 52-3, 64-3, 123-6, 161-5, 182-3, 232-4/b, 247-4, 268-6/c

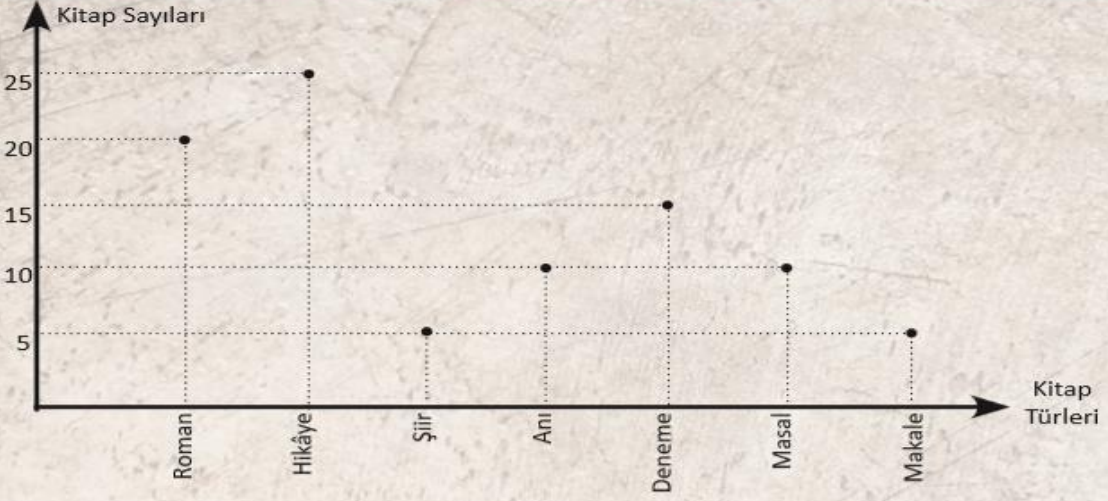
Tablo 4. 11’de görüldüğü gibi ders kitabında göstergibilime ilişkin toplam 35 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Görselleri yorumlamaya ilişkin 13, grafik/tablo/çizelge/kroki/broşür/slogan/harita okumaya ilişkin 12, canlandırma/ beden dili/ sözlü olmayan mesajlara ilişkin 10 etkinliğin olduğu görülmektedir.

Türkçe ders kitabında yer alan göstergibilime ilişkin bazı etkinlik örnekleri aşağıdaki gibidir:



(s.49-6)

5. Etkinlik: Aşağıdaki grafikte bir kitaplıktaki kitap sayıları ve kitap türleri gösterilmiştir. Bu grafikten hareketle grafiğin altındaki cümlelerde yer alan boşlukları doldurunuz.



- A) Kitaplıkta en fazla türünde kitap vardır.
B) En az kitap sayısı ve türlerindedir.
C) Şiir ve anı türlerindeki kitap sayıları toplamı türündeki kitap sayısına eşittir.
D) Şiir ve makale türlerinin kitap sayıları arasındaki benzerlik ve türleri arasında da görülmektedir.
E) Bana göre bir kütüphanede bu kitap türlerinden en fazla bulunmalıdır.

(s.30-5)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

5. 1. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Etkinliklere Yansımaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

2018 TDÖP ve Türkçe ders kitabı incelendiğinde vurgu ve tonlamanın Türkçe ders kitabı etkinliklerinde olmasına rağmen öğretim programında olmadığı görülmüştür. Ana dili doğru kullanmanın ve duyguları en iyi şekilde aktarmanın parçalar üstü sesbirimlerinden olan ve anlam ayıran, vurgu ve tonlama ile olduğu düşünülürse vurgu ve tonlamaya ilişkin kazanımlara programda yer verilmemesinin büyük bir eksiklik olacağı düşünülmektedir. Oysa bu kazanımlara 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda “Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur” şeklinde yer verilmiştir (MEB, 2015).

Şahbaz ve Çekici (2012), Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi adlı çalışmasında sesbilimin Türkçe eğitimi açısından önemine değinerek sesbilimin, dinleme ve konuşma eğitimi ile bir arada çalışmalar yürütmesinin gerekliliğinden bahseder. İşeri (2002) ise Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme adlı doktora çalışmasında bireylerin konuşma becerisini gerçekleştirebilmesinde parçalı, parçalarüstü sesbirimleri ve sesletim biçimlerini bilmenin öneminden bahsetmektedir. Canbulat, Güven ve Çağlar (2018) Türkçe Eğitiminde Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerisinin Öğretimi Üzerine Bir İnceleme adlı çalışmalarında Türkçe eğitiminde, dilin en küçük birimi olan seslerin anlaşılır, vurguların doğru ve tonlamaların ise yerinde ve anlamlı olarak verilmesinin gerekliliğinden bahseder.

Türkçe öğretim programı ve ders kitabı biçimbilim bağlamında incelendiğinde programdaki bazı kazanımların ders kitabı etkinliklerine yansımada yansımışsa da eksik bir biçimde yansıdığı görülmektedir. Örneğin niteleme ve belirtme sıfatları etkinlik olarak verilmesine rağmen belirtme sıfatları arasında işaret sıfatının verilmemesi konudaki bütünselliği bozmuştur. Programda okuma becerisi başlığı altında “Çekim eklerinin işlevlerini

ayırt eder.” kazanımına ilişkin “İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.” açıklaması verilmiştir. Ancak ders kitabında soru ekine ilişkin herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Örneğin -Dan ekinin çıkma, ayrılma hali dışında sebep, ilgi, nitelme, karşılaştırma, vasıta, yönelme vb. anlamları da taşımasına rağmen kazanımlarda ve etkinliklerde bu anlamlarına yer verilmediği görülmektedir. Huber (2013), Türkçedeki durum biçimbirimlerinin beş görevi ile sınırlandırılmamasına ve bu biçimbirimlerin çeşitli bağlamlarda ortaya çıkan farklı görevlerine de yer verilmesi gerektiğinden söz etmektedir.

Yazınsal ve sözel ifadelerde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatabilmelerini, sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak gösterebileceğimiz cümle ögesini bilinçli bir şekilde kullanabilmek, sözdizimin doğru ve işlevsel olarak anlaşılmasından geçmektedir. Bu sebeple öğrencilere sözdizimi kazanımlarının ve buna bağlı etkinliklerin aktarılması önemlidir. Buna rağmen araştırma sonucunda programda verilen sözdizimi kazanımları ile ders kitabındaki etkinliklerin yeterli sayı ve nitelikte olmadığı gözlemlenmiştir.

Huber’ e (2013, s. 280), göre “Bir dili bilmek demek, o dilde metin üretmek ve üretilmiş olan metinleri anlamak demektir. İşte dil öğretmeni de dil derslerini öğrencilerinde bu edinci geliştirmek amacıyla düzenlemelidir.” Korkut (2015), öğrencilerin işittiğini ve gördüğünü anlayıp çözümleyerek sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirebilmesinde metnin önemine vurgu yapmaktadır. Aşkın Balcı (2018) ise metinlerin dil ve edebiyat eğitimi süreci için vazgeçilmez bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Türkçe öğretimindeki dört temel beceri alanı ve dilbilgisi, öğrencilere metinler vasıtasıyla aktarılmaktadır. Bu bağlamda temel gayesi bir metni meydana getiren bağıntıları dilbilimsel yöntemler ile analiz etmek ve metnin sistemini ortaya çıkarmak olan metindilbilimin Türkçe eğitimi ile ortaklaşa çalışmalar yapmasının gerekliliği alanyazındaki pek çok çalışmada da (Uçan, 2006; Çıkrıkçı, 2007; Yılmaz ve Topal, 2010; Günay, 2013) vurgulanmaktadır. Öğretim programı ve ders kitabında bu önem göz önünde bulundurularak yeterli düzeyde metindilbilim etkinliğine yer verilmiştir. Programda yer alan metindilbilim kazanımlarının en çok okuma becerisi ile ilişkilendirilerek etkinliklere aktarıldığı görülmüştür. Ayrıca metindilbilim başlığı altında ele alınan kazanımların etkinliklere uyumlu bir şekilde aktarıldığı gözlemlenmiştir.

Öğretim programı ve ders kitabındaki anlambilim/sözcükbilime ilişkin bulgular incelendiğinde büyük bir oranın kelime ve kelime gruplarının öğretimine yönelik olduğu görülmüştür. Kelime ve kelime gruplarının öğretiminde bağlamdan hareket edilmesi gerektiği kazanımlarda belirtilmektedir. Özkan (2010) çalışmasında, bağlam kavramının sözcük öğretimi

için hayati öneminden söz etmekte ve bağlamın anlama ulaşmada temel şart olduğunu belirtmektedir. Programda yer alan anlambilim/sözcükbilim kazanımlarının en çok okuma becerisiyle ilişkilendirilerek etkinliklere aktarıldığı görülmüştür. Kaçalın ve Benzer (2006) öğrencilerin ancak bilinçli bir okuma ve anlama ile başarıyı yakalayacaklarını belirterek Türkçe eğitiminde okuma becerisinin ve anlamın önemine dikkat çekmektedir. Türkçe ders kitabında alt anlamlılık, karşıt anlamlılık ve eş anlamlılık kavramları ile ilgili etkinliklere yer verilmesine rağmen Türkçenin anlam özelliklerinden biri olan çokanlamlılığa yer verilmemiştir. Oysa çokanlamlılık, dildeki anlama ve anlatım yönünden önem teşkil etmektedir. Ayrıca Korkut'a göre (2017) dillerde sadece tek anlama sahip olan kelimelerin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenlerle öğrencilere sözcüğün değişik anlamlara sahip olabileceğinin de öğretilmesi gerekmektedir. Türkçe ders kitabında karşıt anlamlılığa yer verilmiştir ancak etkinlikler, karşıt anlamlılık örneklerinden yön gösteren karşıtlıklar ve ikili karşıtlıklarla sınırlandırılmıştır. Aksan (2017, s. 103-104) karşıt anlamlılığı; ikili karşıtlıklar, biçimsel ilişkili ve ilişkisiz karşıtlıklar, kutupsal karşıtlıklar, ilişkisel karşıtlıklar, dereceli karşıtlıklar ve yön gösteren karşıtlıklar olarak sınıflandırmıştır.

Bireylerin karşılıklı etkileşimi ve iletişimini yalnız yazılı ve sözlü kullanımlar değil görüntü, davranış, fotoğraf, resim, harita, grafik, levha, afiş, jest ve mimik, film gibi dil dışı göstergeler de sağlar. Türkçe ders kitaplarında bu tür görsel iletişim öğelerinin de olması önemlidir. Türkçe ders kitabına bakıldığında görsellerin genel kullanımının etkili olduğu görülmüş olup kazanımlarda yer alan “Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.” kazanım açıklamasına rağmen ders kitabında haber ya da karikatür okuma ile ilgili herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Yine etkinliklerde görsel okumaya ilişkin; kroki, harita, broşür, slogan ve afiş okumanın yer almasına rağmen programda bu etkinliklere yönelik herhangi bir kazanıma ya da açıklamaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğretim programı ve ders kitabındaki göstergebilime ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek oranın görselleri yorumlamaya yönelik olduğu görülmüştür. Batur (2010) çalışmasında, görselleri yorumlama becerisi kazanan öğrencilerin kalıcı öğrenmelerle buluşmasının daha kolay gerçekleştiğini belirtmektedir.

5. 2. Öneriler

Bu bölümde çalışma bütününden elde edilen sonuçlar bağlamında önerilere yer verilmiştir.

1. Parçalar üstü sesbirimlerden olan ve anlam ayırt eden vurgu, tonlama yanında uzunluk, ezgi, hız, ritim, durak gibi sesbirimler de kazanımlara ve etkinliklere yansıtılıp öğretilebilir. Bir başka deyişle öğretim programları ve ders kitaplarında sesbilime yönelik kazanım ve etkinlikler artırılabilir.

2. Biçimbilim ve sözdizimi alanında verilen etkinliklerde dilbilimin ilke ve yöntemleri temel ölçü olmalıdır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi beceri alanı altında verilen biçimbilim ve sözdizim etkinlikleri yeniden gözden geçirilmeli gerekirse dilbilimin ilkeleri bağlamında yeniden hazırlanmalı, öğrenciler kuralcı, kategorize edilmiş, ezber dilbilgisi yerine işlevsel dilbilgisi öğretimiyle buluşturulmalıdır. Ayrıca biçimbilim ve sözdizim etkinliklerinde öğrencilerin algılamalarını hızlandırmak için görsel öğelere ağırlık verilerek somutlaştırmalar yapılabilir.

3. Göstergebilime ilişkin kazanımlarda ve etkinliklerde grafik, tablo, karikatür, fotoğraf, harita, resim vb. dil dışı göstergeleri okumaya daha fazla yer verilerek öğrencilerin analiz etme, çıkarımda bulunma, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, akıl yürütme ve görsel okuma gibi becerilerinin gelişimine katkılar sunulabilir.

4. Türkçe eğitiminde disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmeli, dilbilim ve uygulama alanlarıyla Türkçe eğitiminin ilişkisi sürekli canlı tutulmalıdır.

5. Program ve ders kitaplarının uygulayıcısı konumundaki Türkçe öğretmenleri, dilbilimden uzak bir şekilde yetiştirilmemeli, öğretmenlerin eğitimi sürecinde de dilbilim derslerine yeterince önem verilmelidir.

6. Program ve ders kitapları dilin doğasını ve Türkçenin yapısını dikkate alarak hazırlanmalı. Etkinlikler; Türkçenin zenginliğini, anlatım biçimini, anlatım biçimlerinin anlamla ilişkisini sezdirecek biçimde düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 47(379-380), 31-35.
- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. Ankara: Pan Yayıncılık.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Akkurt, B. (2012). Yabancı dilde eğitim nedir, ne değildir? <http://www.bilim.org/yabanci-dilde-egitim-nedir-ne-degidir/> adresinden 9 Ocak 2018'de alınmıştır.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2017). *Anlambilim (Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Alagözlü, N. (2016). Eğitimsel dilbilim kapsamında küçük ölçekli dilbilim ve dil öğretimi: kavramları ve katkıları. *Türkbilig*, 32, 181-208.
- Alyaz, Y. (2006). Dilbilim dersinin içerik, amaç ve kazanımlarına yönelik öğrenci tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 23-44.
- Asya, A. N. (1976). *Nesirler:3 kanatlarını arayanlar*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Asya, A. N. (2007). *Kökler ve dallar*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Aşkın Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Atabey, İ. (2008). Sözdizimi. A. Güzel (Editör), *Üniversiteler için Türk dili ders kitabı* (s. 175-208). Ankara: Başkent Üniversitesi Basın Yayın ve Halkla İlişkiler Bürosu.

- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Aytaş, G. (2017). Kuramsal ve işlevsel dil öğretiminde tiyatronun rolü ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 854-860.
- Banarlı, N. S. (2007). *Türkçenin sırları* (24. baskı). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi* (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde gösterge biliminin yeri: ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies*, 5(4), 174-200.
- Batur, Z. ve Ceylan. S. (editörler). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bayraktar, N. (2017). *Dil bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Börekçi, M. (1997). Türk dilinin en büyük sorunlarından biri: Dilbilimin dil öğretimine yansımamış olması. *Tömer Dil Dergisi*, 56, 12-17.
- Börekçi, M. (1999). Türkçe öğretiminin yüzeysel yapıyı esas alan yaklaşımı ve bunun sonuçları. *Dil Dergisi*, 77, 27-35.
- Börekçi, M. (2009a). *Türkiye türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset.
- Börekçi, M. (2009b). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 4(3), 419-429.
- Börekçi, M. (2009c). Dil-edebiyat ilişkisi bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: destanca, divanca ve hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 25,27-39.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Canbulat, M., Çağlar, M. Ç. ve Güven, Ö. (2018, Mayıs). *Türkçe öğretmenliği lisans programlarında dilbilimin yeri*. 32. Ulusal Dilbilim Kurultayı, İzmir, Türkiye.
- Canbulat, M., Güven, Ö. ve Çağlar, M. Ç. (2017). Öğrenim düzeylerine göre gençlik dili değişkesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 111-126.
- Canbulat, M., Güven, Ö. ve Çağlar, M. Ç. (2018, Mayıs). *Türkçe eğitiminde diksiyon ve etkili konuşma becerisinin öğretimi üzerine bir inceleme*. International EJER Congress, Antalya, Türkiye.
- Cin Şeker, Z. (2018). *Göstergebilimsel metin çözümlenmeye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin hikâye çözümlenme becerilerine etkisi: karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coşgun Ögeyik, M. (2008). Türkçede sesbilim betimlemesi ve dil öğretiminde kullanımı için bir örnek çalışma: Jaklin Kornfilt, Turkish. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(10), 39-57.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlayan Dilber, N. (2017). Dilbilim kavramları ışığında Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 777-786.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285-307.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretim süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 138, 43-57.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe üzerine denemeler ve eleştiriler* (1. baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Dağ, Ö. (2007). *İlköğretim Türkçe dersi programlarına (1981-2005) eğitimsel dilbilim açısından eleştirel bir bakış* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 155-161.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2014). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirci, K. (2017). *Türkoloji için dilbilim konular kavramlar teoriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Tömer Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Demirgüneş, S. (2012). *Yükseköğretime giriş sınavı Türkçe sorularının dilbilimsel içerik çözümlemesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
- Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk dili*. (8. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Enginarlar, H. (2006). Dilbilim ve dil öğretimi. A. Kocaman (Yay. Haz.), *Dilbilim temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar* (s. 151-160). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Er, N. (2007). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programıyla kılavuzunun ve öğrenci çalışma kitabının (Türkçe 5) dilbilimsel açıdan değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercantürk, O. K. (2015). *Göstergebilim açısından Türkçe ders kitapları* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım / Yayımları / Tanıtım.
- Gemalmaz, E. (1994). Türkçenin dünü, bugünü ve yarını. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1, 79-88.
- Gemalmaz, E. (1995). Dil bilimi ve dil bilgisi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 517, 82-85.
- Gencan, T. N. (2001). *Dil bilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 233-242.
- Göğüş, B. (1998). Anadili eğitiminin niteliği. *Dil Dergisi*, 63, 59.
- Gül, S. (2015). Sesbilim ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır. (Editörler), *Dil bilimleri ve dil öğretimi* (s. 35-56). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2 uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı* (1. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2008, Mayıs). *Anadili eğitiminde dilbilimin yan alanlarından yararlanma*. International Symposium on Social Sciences Education, Çanakkale, Türkiye.
- Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011, Eylül). *Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim ve dil bilgisi kavramlarına ilişkin algıları*. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Sakarya, Türkiye.
- Hengirmen, M. (2009). *Dil bilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü* (3. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, dil gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 155-160.
- İmer, K. (1987). Toplum dil bilimin kimi kavramlarına kuramsal bir bakış ve dil türleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31(1), 213-230.
- İmer, K. (1990). Dilbilim ve anadili öğretimi. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 30-31, 874-878.
- İmer, K. Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2019). *Dilbilim sözlüğü* (3. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: göstergebilimsel bir betimleme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaçalin, M. S. ve Benzer, A. (2006). Müfredat programlarında okuma eğitimi. C. Yıldız ve L. Beyreli (Editörler), *Edebiyat, edebiyat öğretimi ve deyişbilim yazıları cilt 2* (s. 420-428). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kanatlı, F. (2006). Dil canlı bir varlık değildir. *İçel Sanat Kulübü Dergisi*, 148, 10-11.
- Karadüz, A. ve Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 7-29.
- Karakuş, İ. (1997). Çocukta dil gelişimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 544, 372-379.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (2016). Etkili Türkçe ve edebiyat öğretimi. S. Dilidüzgün (Editör), *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi* (s. 10-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kerimoğlu, C. (2017). *Genel dilbilime giriş (Kuram ve uygulamalarla dilbilim, göstergebilim ve Türkoloji)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kerimoğlu, C. (2018). *Dilbilgisi ve dilbilim yazıları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıran, A. (2015). Anlambilim ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır. (Editörler), *Dil bilimleri ve dil öğretimi* (s. 57-96). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. E. (2013). *Dilbilime giriş* (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kocaman, A. (1998). Söylem çalışmaları ve Türkçe öğretimi. K. İmer ve L. S. Uzun (Yay. Haz.), *Doğan Aksan armağanı* (s. 101-106). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil, Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Kocaman, A. (2006). Uygulamalı dilbilim. A. Kocaman (Yay. Haz.), *Dilbilim temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar* (s. 161-166). Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Kocaman, A. (2009a). *Dil ve eğitimi düşünmek*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Kocaman, A. (2009b). Dilbilim ve Türkçe incelemeleri. *International Journal of Central Asian Studies*, 13, 365-371.
- Kocasavaş, Y. (2010). Kuşaklar arasındaki iletişimde etkili ve kalıcı dil eğitiminin önemi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 151-160.
- Koç, N. (1990). *Yeni dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkut, E. (2015). Metin dilbilim ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır. (Editörler), *Dil bilimleri ve dil öğretimi* (s. 159-188). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Korkut, E. (2017). *Söz ve kimlik: söylemler bize ne söyler?* Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Köksal, O. ve Atalay, B. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri; Çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- König, G.Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından “Dil” ve “Dil Türleri” kavramları üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-70.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.

- Lyons, J. (1983). *Kuramsal dilbilime giriş*. (Çev. A. Kocaman). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (Eserin orijinali 1968'de yayımlandı).
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları. (Eserin orijinali 1960'ta yayımlandı).
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 4, 83-92.
- Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(45), 279-290.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 47(379-380), 18-30.
- Özkan, B. (2010, Temmuz). *Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde dinleme/izleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme*. III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Sempozyumu, İzmir, Türkiye.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 5-25.
- Rifat, M. (2014). *Göstergebilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları. (Eserin orijinali 1916'da yayımlandı).

- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (1988). Türkçe öğretiminde dilbilimin yeri. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı* (s. 43-51). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:160.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Solmaz, M. (2010). *Ortaöğretim dil bilgisi kitapları üzerine dil bilimi açısından bir değerlendirme* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 7(3), 2367-2382.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Şimşek, N. D. (2012). *Türkiye ve ABD’de ana dili öğretimi (6. sınıf ana dili ders kitaplarındaki metinlerin karşılaştırılması)* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş eğitimde ana dilinin yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 47(379-380), 36-39.
- Tezcan, N. (1983). Yükseköğretimde anadili öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 47(379-380), 73-76.
- Toklu, M. O. (2013). *Dilbilime giriş* (5. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 47(379-380), 8-17.
- Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 8 Ocak 2018’de alınmıştır.
- Uçan, H. (2006). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uygur, N. (2015). *Dilin gücü* (7. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Vanpatten, B. ve Benati A. G. (2015). *Key terms in second language acquisition* (2ndEd.). London: Bloomsbury.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. baskı). İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vardar, B. (Ed.). (1999). *Yirminci yüzyıl dilbilimi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vicdan, M. (2010). *Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında dilbilim ve göstergebilim kuramlarının etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yaylagül, Ö. (2015). *Göstergebilim ve dilbilim*. Ankara: Hece Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). Ana dili öğretiminin temel ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış (Türkçe ve Almanca ana dili öğretimi programları örneğinde). *Dil Dergisi*, 120, 5-23.
- Yıldız, C. (Editör). (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel yöntemin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 775-788.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Mustafa Çağrı ÇAĞLAR

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Atatürk Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Makale:

Canbulat, M., Güven, Ö. ve Çağlar, M. Ç. (2017). Öğrenim düzeylerine göre gençlik dili değişkesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 111-126.

Bildiriler:

Canbulat, M., Çağlar, M. Ç. ve Güven, Ö. (2018, Mayıs). *Türkçe öğretmenliği lisans programlarında dilbilimin yeri*. 32. Ulusal Dilbilim Kurultayı, İzmir, Türkiye.

Canbulat, M., Güven, Ö. ve Çağlar, M. Ç. (2018, Mayıs). *Türkçe eğitiminde diksiyon ve etkili konuşma becerisinin öğretimi üzerine bir inceleme*. International EJER Congress, Antalya, Türkiye.

Canbulat, M., Çağlar, M. Ç. ve Divrik, D. (2018, Mayıs). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Sabahattin Ali'nin sırça köşk adlı hikayesinin a1-a2 seviyesine uyarlanması*. International EJER Congress, Antalya, Türkiye.

Canbulat, M., Güven, Ö. ve Çağlar, M. Ç. (2017, Mayıs) *Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin gençlik diline ilişkin görüşleri*. I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni, Erzurum, Türkiye.

Güven Ö., Canbulat M. ve Çağlar, M. Ç. (2017, Eylül). *Ölçünlü dil kullanımında yaş değişkesi: emeklilerde dil kullanımı*. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (UTEOK), İstanbul, Türkiye.

Canbulat, M., Çağlar, Ç. M., Güven Ö. (2017, Eylül). *Öğrenim düzeylerine göre gençlik dili kullanım örnekleri*. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (UTEOK), İstanbul, Türkiye.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Kepez İmam Hatip Ortaokulu
Kepez Çamlıbel Halk Eğitim Merkezi
Özel Yedi Bilim İlkokulu/Ortaokulu

İletişim

E-Posta Adresi: caglarmustafacagri@gmail.com

İNTİHAL RAPORU

Yüksek Lisans

ORJİNALLIK RAPORU

%20	%19	%10	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BURUNCE KAYNAKLAR

1	www.mehmeteminsoylu.com İnternet Kaynağı	%4
2	issuu.com İnternet Kaynağı	%1
3	www.tekedergisi.com İnternet Kaynağı	%1
4	paperity.org İnternet Kaynağı	%1
5	acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
6	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
7	efrasiyap.tripod.com İnternet Kaynağı	%1
8	sempozyumlar.amasya.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
9	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1

