

**DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÇATI KAVRAMI VE BU
KAVRAMLA İLGİLİ YANILGILAR**

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

Doktora tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

2012

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÇATI KAVRAMI VE BU KAVRAMLA
İLGİLİ YANILGILAR

(The voice concept in grammar teaching and misconceptions about this
concept)

DOKTORA TEZİ

ESRA EKİNCİ ÇELİKPAZU

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

ERZURUM
Eylül, 2012

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU tarafından hazırlanan “Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar” başlıklı çalışma 21 / 09 / 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

İmza:

Danışman : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza:

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Latife K. KILIÇ

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21 / 09 / 2012

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/09/2012


Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

ÖZET
DOKTORA TEZİ
DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÇATI KAVRAMI VE BU
KAVRAMLA İLGİLİ YANILGILAR

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

2012, 302 sayfa

Dil bilgisi öğretiminin en önemli hedefi, dili sadece bilgi düzeyinde aktarmak değil, bütün güzellikleriyle ve ifade zenginlikleriyle bir beceri olarak kazandırmayı gerçekleştirmektir.

Söz diziminin temel konularından biri olan çatı, ana ve alt kavramlarıyla öğrencilerin sevmediklerini ve anlamakta güçlük çektiklerini ifade ettikleri bir olgudur. Bu araştırma sürecinde yapılan ön incelemede, çatının bütün kavramlarının öğrencilere tanımlamalar ve örneklendirmelerle öğretilmeye çalışıldığı, fakat Türkçenin ifade olanaklarını zenginleştiren ve söylem değeri taşıyan bir dil bilgisi ulamı olduğundan bahsedilmediği görülmüştür. Bağlamdan kopuk bir şekilde yapılan tanımlar ve verilen örnekler, dilin çift eklemli bir dizge olma niteliği ile bağdaşmamaktadır. Öğrenci, sistem mantığından uzak bir çerçevede yapılan dil bilgisi etkinlikleriyle, öğrendiğini düşündüğü bilgiyi yeni bir bilgiye dönüştürememekte ve uygulama boyutuna taşıyamamaktadır.

Öğrencinin bir konuda başarılı olabilmesi, o konu ile ilgili kavramları tam olarak bilmesine ve zihninde doğru bir şekilde yapılandırmış olmasına bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıf ve orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin Türkçede fiil çatısı ile ilgili temel kavramları bilme ve uygulama düzeylerini belirlemek, konu ile ilgili kavram yanlışlarına sahip olup olmadıklarını tespit etmek ve var olan yanlışların nedenleri üzerinde durmaktır.

Araştırmada nicel ve nitel boyutlu karma yöntem kullanılmıştır. 248 sekizinci sınıf ve 224 onuncu sınıf öğrencisinden oluşan iki çalışma grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Kavram Yanılgısı Belirleme Testi uygulanmış,

ayrıca fiil çatısı ile ilgili olarak her iki sınıf düzeyi için tespit edilen kavramlar hakkında öğrencilerden yazılı açıklamalar yapmaları istenmiştir. Nicel verilerin analizi, öğrencilerin kavramları bilme düzeylerinin “bilme”, “eksik bilme”, “bilmeme”, “bilip uygulayamama”, “örtülü kavram yanılması” ve “kavram yanılması” olmak üzere altı kategoride değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler ise, öğrencilerin verdikleri cevapların “bilme”, “eksik bilme”, “bilmeme” ve “kavram yanılması” şeklinde dört kategoride ele alınmasıyla içerik bakımından analiz edilmiştir.

Birbirini destekler nitelikteki nicel ve nitel bulgulara göre öğrencilerin büyük bir bölümünün “çatı”yı ve alt kavramlarını tam olarak bilmedikleri, kavramları birbirleri ile ilişkilendiremedikleri, bilgilerini uygulama boyutuna taşıyamadıkları ve kavram yanılmalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dilbilgisi Öğretimi, Çatı, Kavram Yanılması.

ABSTRACT

PH. D. DISSERTATION

THE VOICE CONCEPT IN GRAMMAR TEACHING AND MISCONCEPTIONS ABOUT THIS CONCEPT

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

2012, 302 pages

The most important goal of grammar teaching is, not to transfer language at the knowledge level, but to acquire it as a skill with its all beauties and richness of expression.

Students express that they do not understand and like main and sub-concepts of voice, which is one of the basic subjects of syntax. At the preliminary search of this study, it is seen that voice concept is tried to teach to students by definitions and examples, but the fact that voice varies the expression choices and has a discourse value is not instructed. The definitions and examples that are given out of context are not compatible by the double articulate nature of language. Because of grammar activities that are carried out away from system logic, students cannot transform the knowledge that considered to have been acquired, to a new knowledge and cannot use it at application level.

For a student to be successful at a subject, it is necessary for him/her to know relevant concepts fully and to construct them in the mind accurately. The aim of this study is to determine the knowledge and application level of primary education eight grade and high education tenth grade students at main concepts of Turkish verb frame, to identify their existent misconceptions and to dwell on the reasons of the misconceptions.

Mixed methods research approach, which is both quantitative and qualitative, is used in this study. Misconception Detection Test that is prepared by the researcher, is applied to two study groups which are constituted of 248 eighth grade and 224 tenth grade students, additionally it is asked them to write explanations about concepts that are identified for both two grade levels. The

analyses of quantitative data is realized by assessment of students' conception knowledge levels at six categories such as "knows", "lack of knowledge", "not knows", "knows but can't practice", "hidden misconception" and "misconception". The content analyses of qualitative data is realized by installation of students answers to four groups such as "knows", "lack of knowledge", "not knows" and "misconception".

From the findings of quantitative and qualitative data that supports each other, it is concluded that most of students do not know voice and its sub-concepts, can't interrelate the concepts, can't transfer their knowledge to application area and having misconceptions.

Key Words: Grammar Teaching, Voice, Misconception.

ÖN SÖZ

“Dilim dünyamdır.” özdeyişi pekçok düşünür tarafından kabul edilmiş bir gerçekliğin ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bu yargı, dilin bireyler ve toplumlar için önemini anlatmakla kalmaz dünyanın insan için var olabilmesinin adlandırılmasına bağlı olduğunu da vurgular. Dilin bu varlıksal önemi dil eğitiminin de bireyler ve toplumlar için aynı derecede önemli olduğunun bir göstergesidir. Bu nedenle gelişmiş toplumlarda dil ve gelişmiş eğitim sistemlerinde dil öğretimi daima önemli görülmüş; eğitimin bilimselleşmesine paralel olarak geleneksel dil bilgisi de dil bilimine dönüşmüştür. Günümüz dil bilimi ise dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçlayan kuramlar geliştirmeye yönelmiştir.

Türkçe öğretiminin tarihi on birinci asra kadar uzanmasına rağmen Türkçe gerek ana dil gerekse yabancı dil olarak yeterli düzeyde öğretilmemiştir. Bu eksikliğin giderilmesi için bilimsel temellere ve Türkçecilik anlayışına uygun dil planlaması ile Türkçenin yapısını ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu çalışma çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilebilecek Türkçe eğitiminin dil bilgisi ve dil öğretimi boyutu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Etkili öğretimin ya da üst düzeyde kavramanın gerçekleşebilmesi için kavramların doğru tanımlanması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada Türkçenin en önemli yapı özelliklerinden biri olan çatı kavramı incelenerek kavram yanlışları ortaya konmuş; bu yanlışların Türkçe öğretimi programına ve okullardaki uygulamalara yansımaları değerlendirilmiş; eğitim sürecinin çıktısı olan öğrencilerde oluşan kavram yanlışları tespit edilmiştir.

Türkçe öğretimi alanında kavram yanlışlığı ile ilgili ilk çalışmalardan biri olan bu eserin Türkçe öğretime katkı sağlamasından ve daha yetkin çalışmalara yol açmasından mutluluk duyacağım.

Her yönüyle örnek aldığım kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye doktora öğrenimim süresince benden esirgemediği maddi ve manevi desteği, sabrı, güler yüzü ve bilimsel anlamda yol göstericiliği için sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocalarım, Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ'a, Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ'e yapıcı eleştirileriyle tezime katkıda bulunan Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA'ya, istatistik konusunda yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a, Yrd. Doç. Dr. Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ'a ve Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e, teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca araştırmamın uygulama aşamasında bana yardımcı olan ve güler yüzlerini esirgemeyen ilköğretim ve orta öğretim okul müdürlerine ve müdür yardımcılara, Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerine ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Çalışmam süresince manevi desteklerini her zaman hissettiğim sevgili aileme, eşime ve küçücük yüreğine rağmen gösterdiği kocaman sabrı için biricik kızım Elif Eylül'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Erzurum 2012

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiv
KISALTMALAR	xxv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2. 1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Dil Bilgisel Bir Kavram Olarak Çatı Ulamı	18
2.1.2. Kavram.....	83
2.1.3. Kavram Yanılgıları	87
2.2. İlgili Araştırmalar	90

2.2.1. Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Araştırmalar.....	90
2.2.2. Kavram Yanılgıları ile İlgili Araştırmalar	105

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	123
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Modeli	123
3.2. Araştırma Grubu	128
3.3. Veri Toplama Süreci.....	131
3.4. Veri Analizi.....	133

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	136
4.1. Nicel Bulgular ve Yorumları	136
4.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları ile İlgili Bulgular ve Yorumları	136
4.1.1.1. Birinci sorunun analizi.....	138
4.1.1.2. İkinci sorunun analizi.....	141
4.1.1.3. Üçüncü sorunun analizi.....	144
4.1.1.4. Dördüncü sorunun analizi	146
4.1.1.5. Beşinci sorunun analizi	148
4.1.1.6. Altıncı sorunun analizi.....	150
4.1.1.7. Yedinci sorunun analizi	152
4.1.1.8. Sekizinci sorunun analizi	155
4.1.1.9. Dokuzuncu sorunun analizi.....	157
4.1.1.10. Onuncu sorunun analizi	159
4.1.1.11. On birinci sorunun analizi.....	161
4.1.1.12. On ikinci sorunun analizi	164

4.1.1.13. On üçüncü sorunun analizi.....	165
4.1.1.14. On dördüncü sorunun analizi	168
4.1.1.15. On beşinci sorunun analizi.....	169
4.1.1.16. On altıncı sorunun analizi	172
4.1.1.17. On yedinci sorunun analizi	175
4.1.1.18. On sekizinci sorunun analizi.....	179
4.1.1.19. On dokuzuncu sorunun analizi.....	182
4.1.1.20. Yirminci sorunun analizi.....	185
4.1.2. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları ile İlgili Bulgular ve Yorumları	187
4.1.2.1. Birinci sorunun analizi.....	187
4.1.2.2. İkinci sorunun analizi.....	190
4.1.2.3. Üçüncü sorunun analizi.....	191
4.1.2.4. Dördüncü sorunun analizi	195
4.1.2.5. Beşinci sorunun analizi	199
4.1.2.6. Altıncı sorunun analizi.....	201
4.1.2.7. Yedinci sorunun analizi	205
4.1.2.8. Sekizinci sorunun analizi	207
4.1.2.9. Dokuzuncu sorunun analizi.....	210
4.1.2.10. Onuncu sorunun analizi	217
4.1.2.11. On birinci sorunun analizi.....	219
4.1.2.12. On ikinci sorunun analizi	220
4.1.2.13. On üçüncü sorunun analizi.....	222
4.1.2.14. On dördüncü sorunun analizi	224
4.1.2.15. On beşinci sorunun analizi.....	227

4.1.2.16. On altıncı sorunun analizi	229
4.1.2.17. On yedinci sorunun analizi	231
4.1.2.18. On sekizinci sorunun analizi.....	234
4.1.2.19. On dokuzuncu sorunun analizi.....	237
4.1.2.20. Yirminci sorunun analizi.....	241
4.2. Nitel Bulgular ve Yorumları	244
4.2.1. Sekizinci Sınıf Öğrencileri ile İlgili Bulgular	244
4.2.2. Onuncu Sınıf Öğrencileri ile İlgili Bulgular	251

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	260
5.1. Sonuç	260
5.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları ile İlgili Sonuçlar	260
5.1.2. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları ile İlgili Sonuçlar	265
5.2. Öneriler	271
KAYNAKÇA	274
EKLER.....	287
EK 1: İzin Yazısı ve Türkiye İstatistik Kurumundan Gönderilen Yazı	287
EK 2: Sekizinci Sınıf Kavram Yanılgısı Belirleme Envanteri	289
EK 3: Onuncu Sınıf Kavram Yanılgısı Belirleme Envanteri	295
ÖZ GEÇMİŞ.....	302

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3. 1 Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları ve Toplam Öğrenci Sayıları	130
Tablo 4.1 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemin Çatısını Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	138
Tablo 4.2 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersini Sevme Durumlarına Göre “Tümcede Eylemin Çatısını Bilme” ile İlgili 1.Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	140
Tablo 4.3 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcede Eylemin Çatısını Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	140
Tablo 4.4 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Özne ve Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Farklı Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	141
Tablo 4.5 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersini Sevme Durumlarına Göre “Özne ve Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Farklı Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	143
Tablo 4.6 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Özne ve Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Farklı Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	144
Tablo 4.7 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceyi Etken Yapıya Çevirirken Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3.Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	145
Tablo 4.8 Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümceyi Etken Yapıya Çevirirken Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	146

Tablo 4.9 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Özne-Yüklem Uyumuna Göre Tamamlayabilme” ile İlgili 4. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	147
Tablo 4.10 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Özne-Yüklem Uyumuna Göre Tamamlayabilme” ile İlgili 4. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	147
Tablo 4.11 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Özne-Yüklem Uyumuna Göre Tamamlayabilme” ile İlgili 4. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	148
Tablo 4.12 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Yüklemlerle Tamamlayabilme” ile İlgili 5. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	148
Tablo 4.13 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Yüklemlerle Tamamlayabilme” ile İlgili 5. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	149
Tablo 4.14 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Yüklemlerle Tamamlayabilme” ile İlgili 5. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	149
Tablo 4.15 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklemlerin Öznelerine Göre Çatıları ile İlgili Özellikleri Bilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	150
Tablo 4.16 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcelerde Yüklemlerin Öznelerine Göre Çatıları ile İlgili Özellikleri Bilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	152
Tablo 4.17 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemlerinin Özneleri ile İlişkilerindeki Farklılıkları Bilme” ile İlgili 7. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	153
Tablo 4.18 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcenin Yüklemlerinin Özneleri ile İlişkilerindeki Farklılıkları	

Bilme” ile İlgili 7. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	154
Tablo 4.19 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemelerinin Özneleri ile İlişkilerindeki Farklılıkları Bilme” ile İlgili 7. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	154
Tablo 4.20 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Yüklemelerinin Özneleri ile İlişkilerine Göre Değerlendirip Tümceler Arasındaki Farkı Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	155
Tablo 4.21 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümceleri Yüklemelerine Göre Değerlendirip Cümleler Arasındaki Farkı Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi ...	157
Tablo 4.22 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Nesnesini Özneye Çevirip Tümcayı Edilgen Çatıda Yeniden Yazabilme” ile İlgili 9. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	158
Tablo 4.23 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerden Hangisinin Yüklemelinin Edilgen Çatılı Olduğunu Bilme” ile İlgili 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	159
Tablo 4.24 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Sevme Durumlarına Göre “Tümcelerden Hangisinin Yüklemelinin Edilgen Çatılı Olduğunu Bilme” ile İlgili 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	160
Tablo 4.25 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcelerden Hangisinin Yüklemelinin Edilgen Çatılı Olduğunu Bilme” ile İlgili 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	161
Tablo 4.26 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcayı Edilgen Yapıya Çevirip Hangi Değişikliği Yaptığını Açıklayabilme” ile İlgili 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	162
Tablo 4.27 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcayı Edilgen Yapıya Çevirip Hangi Değişikliği Yaptığını Açıklayabilme” ile İlgili 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	163

Tablo 4.28 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Verilen Tümcenin Özne- Yüklem İlişkisinin Özdeşi Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 12. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	164
Tablo 4.29 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Bir Sözcüğün Tümcede Sözde Özne Olarak Kullanılma Durumunu Bilme” ile İlgili 13. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	166
Tablo 4.30 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Özne ile Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Benzer Olan Tümceleri Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	168
Tablo 4.31 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemden Etkilenen Varlığı Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	170
Tablo 4.32 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Bir Metinde Eylemin Kimin Tarafından Yapıldığıнын Belirtilmediği Tümcceyi Bilme” ile İlgili 16. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	172
Tablo 4.33 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre “Bir Metinde Eylemin Kimin Tarafından Yapıldığı Belirtilmeyen Tümcceyi Bilme” ile İlgili 16. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	173
Tablo 4.34 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Bir Metinde Eylemin Kimin Tarafından Yapıldığı Belirtilmeyen Tümcceyi Bilme” ile İlgili 16. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	174
Tablo 4.35 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Özne-Yüklem İlişkisine Göre Çatısını Bilme” ile İlgili 17. Sorunun “Çiçekler Büyür” Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	175
Tablo 4.36 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Özne-Yüklem İlişkisine Göre Çatısını Bilme” ile İlgili 17. Sorunun “Rüzgâr Şiddetlendi” Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	176

Tablo 4.37 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Özne-Yüklem İlişkisine Göre Çatısını Bilme” ile İlgili 17. Sorunun “Yapraklar Sarardı” Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	177
Tablo 4.38 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları...	179
Tablo 4.39 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Sevme Durumlarına Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	180
Tablo 4.40 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	181
Tablo 4.41 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemine Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	182
Tablo 4.42 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemine Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	183
Tablo 4.43 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemine Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	183
Tablo 4.44 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemine Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 4. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	184
Tablo 4.45 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Farklı Çatıda Yazılmış Tümceler Arasında Tercih Yapma” ile İlgili 20. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	185
Tablo 4.46 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcedeki Öznenin Özelliklerini Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	188

Tablo 4.47 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcedeki Öznenin Özelliklerini Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	189
Tablo 4.48 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcedeki Öznenin Özelliklerini Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	190
Tablo 4.49 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylem İle Öznenin İlişkilerini Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	191
Tablo 4.50 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip, Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	192
Tablo 4.51 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip, Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	194
Tablo 4.52 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip, Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	195
Tablo 4.53 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiilin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 4. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	196
Tablo 4.54 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiilin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 4. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	197
Tablo 4.55 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiilin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 4. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	198
Tablo 4.56 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yüklem İle Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	199

Tablo 4.57 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yükleme ile Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	200
Tablo 4.58 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yükleme ile Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 3. Tümcesinin İlk Bölümüne Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	200
Tablo 4.59 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yükleme ile Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 3. Tümcesinin İkinci Bölümüne Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	201
Tablo 4.60 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerin Yüklemlerini Çatısı Açısından Değerlendirebilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	202
Tablo 4.61 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcelerin Yüklemlerini Çatısı Açısından Değerlendirebilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	204
Tablo 4.62 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcelerin Yüklemlerini Çatısı Açısından Değerlendirebilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	205
Tablo 4.63 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemin Çatısını Belirlemek İçin Dikkat Edilmesi Gerekenleri Bilme” ile İlgili 7. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	206
Tablo 4.64 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiillerin Öznelerle İlişisini Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	207
Tablo 4.65 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcelerde Fiillerin Öznelerle İlişisini Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	209
Tablo 4.66 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcelerde Fiillerin Öznelerle İlişisini Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	210

Tablo 4.67 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	211
Tablo 4.68 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	211
Tablo 4.69 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	212
Tablo 4.70 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	213
Tablo 4.71 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	213
Tablo 4.72 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	214
Tablo 4.73 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	215
Tablo 4.74 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi.....	216
Tablo 4.75 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile	

İlgili 9. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtlarla İlgili Ki-Kare Analizi	217
Tablo 4.76 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Eylemleri Uygun Çatı Ekiyle Tamamlayabilme” ile İlgili 10. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	218
Tablo 4.77 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Eylemleri Uygun Çatı Ekiyle Tamamlayabilme” ile İlgili 10. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	218
Tablo 4.78 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Eyleminin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	219
Tablo 4.79 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Oldurgan Çatıda Olacak Şekilde Yeniden Yazabilme” ile İlgili 12. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	221
Tablo 4.80 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Oldurgan Çatıda Olacak Şekilde Yeniden Yazabilme” ile İlgili 12. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları.....	221
Tablo 4.81 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Çatı Ekleri Kullanarak Bir Eylemi Başkasına Yaptırma Anlamına Gelecek Şekilde Yeniden Yazma” ile İlgili 13. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	222
Tablo 4.82 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Çatı Ekleri Kullanarak Bir Eylemi Başkasına Yaptırma Anlamına Gelecek Şekilde Yeniden Yazma” ile İlgili 13. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	223
Tablo 4.83 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemin Eyleyenleri ile İlişisini Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları ...	224
Tablo 4.84 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Eylemin Eyleyenleri ile İlişisini Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	226

Tablo 4.85 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Eylemin Eyleyenleri ile İlişisini Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	226
Tablo 4.86 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceleri Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.	227
Tablo 4.87 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevmeye Durumuna Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceleri Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	228
Tablo 4.88 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceleri Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	228
Tablo 4.89 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceyi Aynı Anlama Gelecek Şekilde Farklı Çatıda Yazabilme” ile İlgili 16. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	230
Tablo 4.90 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Edilgen Çatıya Dönüştürülemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 17. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları...	231
Tablo 4.91 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevmeye Durumuna Göre “Edilgen Çatıya Dönüştürülemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 17. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	233
Tablo 4.92 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Edilgen Çatıya Dönüştürülemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 17. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	233
Tablo 4.93 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerin Yüklemelerinin Çatı Özelliklerini Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları	234
Tablo 4.94 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevmeye Durumuna Göre “Tümcelerin Yüklemelerinin Çatısının Özelliklerini Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	236

Tablo 4.95 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcelerin Yüklemelerinin Çatısının Özelliklerini Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	237
Tablo 4.96 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Anlam Açısından Birbirine Yakın Tümceleri Bilme” ile İlgili 19. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları.	238
Tablo 4.97 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Anlam Açısından Birbirine Yakın Tümceleri Bilme” ile İlgili 19. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	240
Tablo 4.98 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Anlam Açısından Birbirine Yakın Cümleleri Bilme” ile İlgili 19. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi	240
Tablo 4. 99 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklem Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 20. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	241
Tablo 4.100 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklem Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 20. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	242
Tablo 4.101 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklem Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 20. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları	242
Tablo 4.102 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çatı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri	245
Tablo 4.103 Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Çatı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri	252

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Yakınsama Modeli	125
Şekil 2 Gömülü Model	126
Şekil 3 Açıklayıcı Model.....	126
Şekil 4 Keşfedici Model	127
Şekil 5. Araştırmanın Modeli	128

KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Dil bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli olan pek çok unsurun bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim hâline gelmesini sağlayan ve dildeki bu sistemliliği ortaya koymayı hedefleyen çalışma alanı (Erdem ve Çelik, 2011) dil bilgisidir. Dil bilgisi, Crystal (1995) tarafından “1. Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle söz dizimini kapsayan inceleme. Kimi dil bilgileri, biçimbilimi düzleminde sözcük yapımını da kapsamına alır. 2. Dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme. Geleneksel dil bilgisi salt kuralcı bir daldır. 3. Üretici dönüşümsel anlayışta, bir dilin konuşucu- dinleyicilerince geçerli sayılabilecek tümceleri üretebilecek bir düzenek oluşturmak üzere dil bilimcinin kurduğu biçimsel dizge. 4. Konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesi ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi; edinç” şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Börekçi, 2009, 17).

Dil bilgisi, dili sistem olma özelliğini koruyarak birtakım kurallarla açıklamaya çalışmaktadır. Dil bilim ise, “Kendine özgü yöntemlerle genel olarak dili, özel olarak da doğal dilleri yapıları, işleyişleri, süre içinde değişimleri vb. açısından inceleyen insan bilimi” (Vardar, 2002, 73) dir.

Yanlış-doğru karşıtlığından hareket eden geleneksel dil bilgisi, dili birtakım kurallar çerçevesinde ele alır. Bu çerçevenin dışına taşan olguları ise genel kuraldan sapma yani istisna olarak tanımlar. Oysa çağdaş dil bilimi dili önceden konuşmuş kurallara göre incelemek yerine karşılaştığı dil olgularını değişik bakış açılarıyla betimlemeyi amaçlar (Börekçi, 2009, 18).

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2006) yer alan Türkçe dersinin genel amaçları incelendiğinde, bu amaçlara göre belirlenmiş kazanımların öğrencilere istenilen ölçüde kazandırılabilmesi için etkili bir dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi gerektiğine vurgu yapıldığı görülür. Ailesi ve yakın çevresiyle

sınırlı bir dil edincine sahip olan öğrenci okulda karşılaştığı formal eğitim sayesinde somutlaştırdığı dil edimini bilinçli bir şekilde geliştirmeye çalışır. Yani hangi durumlarda dili nasıl kullanması gerektiğini doğru olarak öğrenir. Öğrencinin düşünmeyle ilgili zihinsel süreçlerini de yansıtan dil kullanımı aynı zamanda onun kişiliği ile ilgili bilgiler de sunmaktadır. Bununla ilgili olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2006) programın temel yaklaşımı olarak sunulan ve “dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi” şeklinde ifade edilen amaç, yetiştirilmesi istenen bireyin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini de vurgulamaktadır.

Herhangi bir konuda düşünen, eleştiren, yorumlayan, bilgiyi sorgulayan, var olan birikimlerinden hareketle yeni bilgiyi zihninde yapılandıran yani bilgiyi edinirken aktif davranan bireylerin yetişmesi elbette ki o konu ile ilgili temel kavramların bilinmesi ve zihinde yapılandırılması ile yakından ilişkilidir. Çünkü birey sahip olduğu dilsel kavramlarla düşünür. Düşüncesini aktarırken de sahip olduğu kavramları dille somutlaştırır.

Kavramlar sayesinde gerçekleştirdiği düşünmeyle ilgili zihinsel süreçlerini dille somutlaştırarak kendi söylemini oluşturan öğrenci, dili doğru, güzel ve etkili kullanmayı birtakım dilsel etkinliklerle öğrenecektir. Öğrenci bu tür etkinliklerle Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2006) temel dil becerileri olarak belirtilen okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarında karşılaşmaktadır. Programda belirtilen ifadeye göre dil bilgisi “bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü” olarak ele alınmakta ve bu ifadeyle çeşitli dilsel kullanımları açıklamakta çoğu zaman sınırlı davranan ve anlamlı biçimi bağdaştırmayarak birbirinden uzaklaştıran kuralları öğretmek amaç hâline getirilmektedir. Bu amaçla yapılan dil bilgisi dersleri ve uygulanan etkinlikler yapılandırmacı yaklaşımla benimsenen düşünen, eleştiren, sorgulayan, bilgiyi yapılandıran bireyler yetiştirme anlayışıyla uyuşmayan bir şekilde, bilginin değerine inanmayan, çoğu zaman dil bilgisi derslerinde öğretilen bilgilerin gereksiz olduğunu

düşünen, birtakım sınavlarda lazım olur diye bilgiyi ezberleyen ve ezberlediği bilgiyi zamanla unutan bireyler yetiştirmeye sebep olmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışında dil bilgisinin önemi tartışmasız bir şekilde kabul edilmekte ancak dil bilgisi öğretimine verilmesi gereken önem göz ardı edilmektedir. Çünkü” Dil bilgisi nasıl öğretilmelidir?” sorusunun yanıtı tam olarak verilmemektedir. Bu sorunun yanıtını özet bir şekilde vermek gerekirse, her şeyden önce dil bilgisini kurallar topluluğundan ibaret görmemek ve bu kurallar topluluğunu öğrencilere kuru bilgi olarak ezberletmemek ve beceri kazandırmaya yönelik uygulamalar yapmak (Calp, 2007; Özbay, 2006; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008;) gerekmektedir. “Bir dile ilişkin kuralları gelişigüzel bir şekilde belirlemeye çalışmak dil bilgisine ulaşmak için yeterli değildir çünkü her şeyden önce bir dilin kurallarının betimlenmesi için öncelikle bir kurama dayanması gerekir.” (Sezgin, 1998, 87). Türkçenin de çağdaş dil bilimi yaklaşım ve yöntemleri ile incelenmesi gerekmektedir. Bunun için kurallarla dolu bir dil bilgisi anlayışından uzak durulmalı, dil somut göstergelerden oluşan bir yapı/dizge olarak ele alınmalıdır.

Dil biliminde yapı kavramı Ferdinand De Saussure ile başlamıştır. Dili bir sistem, bir yapı olarak ele alan Saussure, dil/söz ayrımını yaparak dilin toplumsal olan yönüne ve bireysel kullanımına vurgu yapmıştır. Dilin toplumsal olan yönü soyut bilgi düzlemine, bireyselliği ise somut dil kullanımına dayanmaktadır. Geleneksel anlayışla hazırlanan dil bilgisi kitaplarında dilin daha çok soyut bilgi düzlemine yer verilmekte, bireysel kullanımla ortaya çıkan farklı dil olguları genel kabul gören kuralların dışında tutulmaktadır. Oysa dil toplumsal ve bireysel (dil/söz) boyutuyla sınırlı sayıdaki biçimlerle sınırsız düşünceyi aktarabilen çift eklemli bir yapıdır.

Bir dil sistemi olarak Türkçeyi oluşturan yapıların da ortaya konulması ve adlandırılması gerekmektedir. Türkçenin dil bilgisini anlatan kitaplarda dil bilgisi ile ilgili kavramlar adlandırılırken, tanımlanırken ve sınıflandırmalar yapılırken “dilini iki boyutu olan biçim ve anlam birbirine karşıt olamaz” düşüncesinden uzak durulduğu, genellikle biçimin esas alındığı görülmektedir. “Değişik birleşimlerle değişik kavramları karşılayan anlam ve görev elemanları derin yapıdan değil de yüzeysel yapıdan hareketle adlandırılmakta; araç, amaç hâline gelmektedir (Börekçi, 1998, 124). Oysa dizisel ve dizimsel boyutu ile ele alınması gereken dil göstergesinin her dizimde ortaya çıkabilecek anlamının ve işlevinin belirlenmesi gerekir. Dil göstergelerinin her

dizimde üstlendiği bir anlam ve biçim vardır. Biçim ve anlam birbirinden ayrı düşünülemez. Biçim ve anlamın ayrı olduğu (biçimce olumsuz anlamca olumlu cümle vb.) düşüncesine dayanarak ortaya konulan kurallarla Türkçeyi ve dil bilgisini öğretmek mümkün değildir.

Türkçe dil bilgisinin önemli kavramlarından biri olan “fiil çatısı” ile ilgili olarak yapılan tanımlar ve sınıflandırmalar biçimden yani eyleme getirilen ve genellikle yapım ekleri kategorisinde değerlendirilen eklerden hareket edilerek yapılmış, bir tümcedeki eylemin çatısını belirleyen asıl unsurun eyleyenlerle eylem arasındaki ilişki olduğundan bahsedilmemiştir. “Aslında çatı, zihinde oluşan ve henüz tümceye dönüşmemiş bir önermeyi oluşturan bir eylemin, eylemi gerçekleştiren bir eyleyenin ve bu eylemden etkilenen başka eyleyenlerin birbirine çatılmasıdır.” (Erkman-Akerson, 2007, s. 209). Tümcü düzeyinde bir dizim oluşturulmak istendiğinde zihindeki önermeye dil bilimsel bir kalıp seçilir. Böylelikle tümcede eylemin çatısı belirlenmiş olur.

Çatı, Türkçenin anlatım gücüne önemli ölçüde katkı sağlayan ve ifade tarzını zenginleştiren bir yapı özelliğidir. Çatı aynı zamanda sözü söyleyenin ya da metni üretenin kişiliğini yansıtan odaklaştırmalar yapılmasına yardımcı olan bir dil bilgisi ulamıdır. Konuşan ya da yazan bireyin seçtiği oluş veya kılış tümceleri onun kişiliği ve nesnel gerçekliği algılama biçimi hakkında da bilgi sunar (Börekçi, 2004).

Bir sistem olarak dili oluşturan yapıların öğretiminde şüphesiz ki dil bilimsel kavramların önemli bir yeri vardır. Kavram olarak çatının ne olduğu, nasıl algılandığı, nasıl öğretildiği ve uygulama alanına nasıl dönüştürüldüğü konusundaki farklı bakış açıları şüphesiz ki farklı yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur. Farklı yaklaşımlar oluşturulurken çatı konusunda da dilin bir sisteminin ve yapısının olduğu gerçeğinden uzak durulmamalıdır. Çünkü önemli olan, bir tümcenin çatısının ne olduğunu söyleyebilmek değil, tümcenin kurulmasında temel teşkil eden eyleyenler ve eylem arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve bu ilişki değiştirildiğinde tümcenin anlamında meydana gelen değişikliği fark edebilmektir. Düşünce oluştururken ve düşünceyi dil ile aktarırken hangi çatının daha uygun olduğunu seçebilmektir.

Dil bilimsel bir kavram olarak çatının öğretiminde dilin bir sistem olduğu gerçeğinden uzak durulması hâlinde öğrencilerin yeni bir kavramı öğrenirken ilişki kurdukları önceki öğrenmeleri de göz ardı edilmiş olur. Bilimsel bilginin temeli olan

kavramların yanlış öğrenilmesi konu ile ilgili olan kavramların zihinde yanlış bir şekilde yapılandırılmasına yani kavram yanlışlarına sebep olmaktadır.

Bu çalışmanın amacına ulaşması için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Dil bilgisel bir kavram olan çatıyı ve alt kavramlarını ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilme düzeyi nedir?
2. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri Türkçede fiil çatısı konusu ile ilgili olarak hangi kavram yanlışlarına sahiptirler?
3. Dil bilgisel bir kavram olan çatıyı ve alt kavramlarını ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin bilme düzeyi nedir?
4. Ortaöğretim onuncu sınıf öğrencileri Türkçede fiil çatısı konusu ile ilgili olarak hangi kavram yanlışlarına sahiptirler?
5. “Türkçe dersini sevip sevmeme” ve “Dershaneye gidip gitmeme” değişkenlerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin Kavram Yanılgısı Belirleme Testi’nde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde etkisi var mıdır?
6. “Dil ve Anlatım dersini sevip sevmeme” ve “Dershaneye gidip gitmeme” değişkenlerinin onuncu sınıf öğrencilerinin Kavram Yanılgısı Belirleme Testi’nde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bilimsel okur-yazarlık bir alanın kavramlarını doğru tanımlamakla başlar. Sokrates’in ifadesiyle “aklın başlangıcı, kavramların tanımlanmasıdır.” Dil sisteminin kavranmasında da bu sistemi bilimsel bir nesne hâline getiren kavramların/terimlerin edinilmesi ve kullanılması son derece önemlidir. “Dil”i öncelikle bir kavram/terim olarak doğru ve eksiksiz bir biçimde özümsememiş bir öğrencinin dil ile ilgili doğru tutum geliştirmesi beklenemez. Kavramlar arasında tutarlı bir ilişki kuramayan bir öğrencinin de dili bir sistem olarak algılaması beklenemez. Bir öğrenmenin “bilimsel bir bilgi sistemi” oluşturabilmesi için o alanın kavramlarının/terimlerinin doğru olarak öğrenilmiş olması gerekir.

Dil bilimi, klasik dil bilgisi çalışmalarıyla başlayıp filoloji, karşılaştırmalı dil bilgisi evrelerinden geçerek dil öğretimi aşamasına ulaşmıştır. Yani dil öğretiminin beklenen sonuçlara ulaşabilmesi için hem eğitim biliminin hem de dil biliminin verilerinden yararlanmak gerekir. Aksi hâlde Türkçenin ana dili veya yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili olarak süregelen yakınmaların devam edip gideceği ortadadır.

Dil anlamlı bir olgudur ve dilin edinimi de kavramların anlamlandırılmasıyla başlar. Şüphesiz ki Türkçe öğretiminin içinde dil bilgisi öğretiminin ve dil bilgisi öğretiminde de kavramların çok önemli yeri vardır.

Günümüzde Türkçenin ana dil olarak öğretilmesinde hem dil bilimi hem de eğitim bilimi açısından önemli sorunların olduğu bilinmektedir. Bu sorunların sebepleri arasında öğrencilerin dil bilgisi konularındaki kavram yanlışlarının da önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıf ve ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisinin önemli kavramlarından biri olan “fiil çatısı” konusundaki kavramları bilme düzeylerini ve/veya kavram yanlışlarını belirlemek ve kavram yanlışlarının giderilmesi için çeşitli çözüm önerileri oluşturmaya çalışmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir ülkede eğitim sisteminin belirlediği amaçlara ulaşması öncelikle ana dil eğitiminin niteliğine ve başarısına bağlıdır. Çünkü düşünme ve öğrenme dil ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle ana dil eğitimi aynı zamanda bir düşünme eğitimidir. Doğru yöntemlerle gerçekleştirilirse düşünen bireylerin yetiştirilmesinde önemli katkı sağlar. Aksi takdirde alışkanlıkların sürdürülmesinden öteye geçemez.

Türkçe öğretiminin aynı zamanda bir düşünce eğitimi olarak gerçekleştirilmesi Türk Millî Eğitiminin genel amaçları için de son derece önemlidir. Ana dil olarak Türkçe öğrenen her birey aynı zamanda eleştirel düşünme becerisini de kazanmalıdır. Çünkü dil düşüncenin tek aracıdır. Dış dünyadaki gerçekliğin insan zihnindeki tasarımlarıyla oluşan kavramlar dil ediniminde önemli bir işleve sahiptir. Her tasarlama eylemi aynı zamanda bir anlamlandırma eylemidir.

Bütün bilim alanlarında olduğu gibi dil bilgisi alanında da en önemli anahtar alanın kavramlarıdır. Eski belagatçilerin deyimleriyle “efradını câmi, ağyarını mâni”

tanım, öğrenmenin ilk adımıdır. Bu tanımlara olguların çözümlenmesiyle ulaşılması ise yapılandırmacı eğitimin temel amacıdır.

Öğrenmeyi etkileyen önemli etkenlerden biri de derse karşı geliştirilen tutumdur. Öğrencilerin dil bilgisi derslerine karşı olumsuz bir tutum sergilemelerinin sebeplerinden biri olarak düşünülen kavram yanılgıları sonraki öğrenmelerin yapılandırılmasını da olumsuz yönde etkileyeceğinden dil bilgisi konularındaki kavramların öğretilmesine dikkat edilmesi gerektiği açıktır. Alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde dil bilgisel bir kavram olarak fiil çatısı üzerinde ortak bir görüşün olmadığı, yapılan tanımların dil bilimsel temellerden uzak olduğu ve genellikle biçimsel bakış açısıyla yapıldığı, fiil çatısı ile ilgili kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğretimden yararlanılırken dilin bir sistem olduğu gerçeğinden uzaklaşıldığı ve dil bilgisinin diğer konularıyla ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Bu çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf ve ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisinin anlatılmasının ve anlaşılmasının zor olduğu düşünülen kavramlarından biri olan çatı ile ilgili olarak ortaya çıkan kavram yanılgıları tespit edilerek bu yanılgıların sebepleri üzerinde durulacaktır. Çatının söylem değeri taşıyan bir dil bilgisi ulamı olduğu, çatının ve alt kavramlarının öğretiminde özellikle bu noktanın vurgulanması gerektiği savunulacaktır. Çünkü öğrencilerin çatı ile ilgili kavramları ne için öğrendiklerini bilmeleri onların konu ile ilgili bütün kavramları zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırmalarına ve kavramlar arasında ilişki kurmalarına yardımcı olacaktır. Bu açıdan çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve yeni araştırmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ile
2. Birinci çalışma grubunu oluşturan 248 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi ve ikinci çalışma grubunu oluşturan 219 onuncu sınıf öğrencisi ile
3. Çalışma sekizinci sınıf Türkçe ve onuncu sınıf Dil ve Anlatım dersi müfredatlarında yer alan fiil çatısı ile ilgili kavramlarla

4. Veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve bunlara verilen yanıtlarla sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Çatı: Çatı eylemin eyleyenleri (özne, nesne, tümleçler) ilişkisini düzenleyen dil bilgisi kategorisidir (Börekçi, 2004; Demircan, 2003; Lyons, 1983).

Kavram: Kavram, çeşitli şekillerde algıladığımız nesnel gerçekliğin zihindeki tasavvurları (Erkman-Akerson, 2006; Huber, 2008; Üçok, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Aksan (2006) ise kavramı, dilsel toplulukların çevresindeki nesnelere, olaylara ve durumlara ait gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden bir soyutlama ile dile dönüşen yönü olarak ele almaktadır.

Kavram yanılması: Kavram yanılması, kişisel inanışlar ve tecrübeler yolu ile bir kavram hakkında sahip olunan bilginin, kavramın bilimsel tanımı ile uyuşmaması/çelişmesi (Condon, 2010; Kassin, 2008; Pesen, 2008; Yenilmez ve Yaşa, 2008) olarak tanımlanmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ilk olarak araştırmada fiil çatısı ile ilgili olarak vurgulanan bakış açısının temelini teşkil eden işlevsel dil bilgisinin ne olduğuna ve dilsel olguları hangi bakımdan ele aldığına kısaca değinilecektir. Türkçede çatı ulamı ile ilgili olarak yapılan çalışmalardan bahsedilerek Türkçenin dil bilgisini anlatan araştırmacıların dil bilimsel bir kavram olarak çatıyı hangi yönleriyle ve hangi yaklaşımlarla açıkladıkları belirlenmeye çalışılacaktır. Türkçede çatı ile ilgili sınıflandırmalar yapılırken çatının söz dizimsel, anlam bilimsel ve edimsel işlevlerinden yola çıkılıp çıkılmadığı tartışılacak, daha sonra, kavram ve kavram yanılığsı terimlerinin ne olduğu üzerinde durulacaktır.

İşlevselcilik, İmer, Kocaman ve Özsoy'un (2011) hazırladığı dil bilim sözlüğünde "Prag Dil Bilim Okulu' nun benimsemiş olduğu dil bilim kuramı" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre işlevsel dil bilimi kuramı bir sözcenin kullanılma amacını, söylem ya da metindeki dil birimlerinin görevlerini ve gördükleri işi, bildirişimdeki işlevlerini göz önünde bulundurarak, dilsel betimlemeyi bu kavramlar çerçevesinde yapmayı amaçlayan yapısalci dil bilim yöntemidir. (İmer ve diğerleri, 2011, 162). İşlevsel dil bilimi dilsel birimleri, içerisinde yer aldığı söylem ya da metinden bağımsız bir şekilde tek başına değerlendirmez. Dilsel birimler tek başına bir değer taşımazlar. Her dilsel birimin, yer aldığı dizgede bir değeri/bir işlevi vardır ve bu değer/işlev ancak dilsel birimin diğer birimlerle kurduğu ilişkiye göre betimlenebilir.

Prag dil bilimi çevresinin dile yaklaşımını belirleyen temel ilkeleri vardır. Bu ilkelerden biri, dilin işlevsel bir dizge olarak düşünülmesi gerektiğidir. Dil incelemelerinde işlev göz önünde bulunduğunda, dil belli bir amaca uygun ifade araçlarının oluşturduğu bir dizge olarak tanımlanmaktadır. Yani işlev ve dizge kavramları dilin tanımlanmasında kullanılan iki önemli kavramdır. Hiçbir dil olgusu ait olduğu dizgeden bağımsız olarak çözümlenemez ve anlaşılabilir. Bu nedenle Prag dil bilimi çevresi dili iletişim açısından ele alırken tek tek öğeleri değil, öğeler arasındaki ilişkileri dikkate almakta, her öğeyi ait olduğu dizge içinde diğer öğelerle kurduğu

karşıtlık ilişkilerine göre değerlendirmektedir. Bir dildeki yüz binlerce birimin bir iletişim işlevine sahip olabilmesi için bir sözcük içinde kullanılması gerekir. Bir sözcüğün bir ögesine dil bilimsel özellik kazandıran işte bu işlevdir (Kıran ve Kıran, 2006, 138-141).

Prag dil bilimi çevresinin diğer ilkelerinden biri de dil bilimcinin dile yöntemsel yaklaşımının eş zamanlı olması ve konuşucunun sezgisine dayalı olması gerektiğidir. Sezginin kuramsal önemi nedeniyle yöntemsel öncelik eş zamanlı incelemeye verilmelidir. Çünkü ancak eş zamanlı bir inceleme ile konuşucunun sezgileri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Öznenin bilinci dilsel çözümlemenin dayanağını oluşturur. Dilin işlevsel dizge düşüncesi sadece eş zamanlı düzleme değil aynı zamanda art zamanlı düzleme de uygulanması gerekir. Prag dil bilimi çevresine göre her değişim dizgeyi etkiler. Dil dizgesi eş zamanlı incelenip her olgunun işlevi tam olarak betimlendikten sonra tarihsel gelişimi ile ilgili açıklama yapılabilir (Kıran ve Kıran, 2006, 139).

Yapısal dil biliminin en önemli kuramı olan işlevselciliğin kurucusu Andre Martinet' dir. Fransa' da özellikle A. Martinet tarafından sürdürülen işlevselcilik anlayışı, "gerçekçi" bir dil bilimsel çözümleme yöntemidir. Dil dizgesi içindeki öğeleri ve bu öğeler arasındaki bağıntıları bildirişimdeki işlevleri açısından inceleyen işlevselcilik, dilin bildirişim işlevine ağırlık veren ve konuşucunun sözcelerde gerçekleştirdiği değişik seçmelerin görünürdeki özelliklerini bulmaya çalışan A. Martinet' yi ve çevresindeki dilcileri belirtmektedir (Rifat, 1990).

A. Martinet dili, "**insan deneyimini her dilde, her toplumda farklı biçimlerde anlamsal bir içerikle sesli bir anlatımdan oluşan birimler, anlambirimler biçiminde eklemleyen bir bildirişim aracı**" (Martinet, 1998, 28) olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere Martinet dilin daha çok bildirişim sürecindeki işlevleri üzerinde durmaktadır. Ona göre bildirişim sürecinde insan deneyiminin dil ile iletilebilmesi için çözümlenmesi gerekmektedir. Bu çözümleme her dile özgü birtakım eklemlemelerle yapılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, deneyimlerin önce anlambirimler, sonra anlambirimlerin algılanabilir biçimlerinin sesbirimler olarak eklememesi olarak sunulan "çift eklemlilik" (Martinet, 1998) kavramı Martinet' nin dil bilime kazandırdığı en önemli kavramdır.

Dil çift eklemli bir dizgedir. Yani dil iki değişik düzlemde çeşitli birimlere ayrıştırılabilir. Martinet, birinci eklemleme boyutunda en küçük anlamlı birimlerin

birbirleriyle birleştğini, ikinci eklemleme boyutunda ise anlamlı birimlerin anlamı olmayan en küçük birimlere ayrıştığını belirtmektedir (Rifat, 1990, 52). Böylece sınırlı sayıdaki sesbirimlerle sınırsız sayıda anlambirim oluşturularak sınırsız sayıda düşünce dille aktarılabilmektedir. Birey yeni bir deneyim edindiğinde bunu aktarmayı dener. İnsan dilinin birinci eklemliliği, aktarılacak her deneyim olgusunun, başkalarına bildirilmek istenen her gereksinimin her biri sesli bir biçim ve bir anlamla yüklü bir birimler dizilişi olarak çözümlenmesini sağlayan eklemliliklerdir. Birinci eklemlilik belirli bir dilsel topluluğun tüm üyelerince paylaşılan ortak deneyimlerinin düzenleniş biçimidir ve birinci eklemlilik birimlerinin her biri bir anlamla sesli bir biçim sunar. Anlamı olan daha küçük ardışık birimlere bölünemez. İkinci eklemlilik anlambirim anlamı olmayan en küçük ardışık birimlere yani sesbirimlere ayrıştırılmasıdır (Martinet, 1999, 239-340). Çift eklemlilik bütün doğal dilleri diğer bildirişim dizgelerinden ayıran en önemli özelliktir.

Martinet, birinci eklemleme boyutunun temelini oluşturan anlambirimleri işlevlerine ve birleşebilirliklerine göre betimlemektedir. Sözlüksel anlambirimler /sözlükbirimler ve dil bilgisel anlambirimler/biçimbirimler olarak ayrılan bu öğeler tümcedeki işlevleri açısından da bağımsız anlambirimler, bağımlı anlambirimler ve işlevsel anlambirimler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Martinet' nin söz dizimi kuramı yüklem kavramı çevresinde gelişir. Anlambirimler, sözcüde zorunlu üye olan çekirdek/yüklem ile çevresindeki yayılım öğelerine göre saptanmaktadır (Rifat, 1999, 53).

Birey, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya yani dilin dünyasına aktarırken dilsel birimleri kullanır. Ait olduğu toplumun dilinin ona sunduğu imkânlar çerçevesinde dilsel birimleri seçer ve birleştirir ve böylece kendisine ait sözü/sözceyi oluşturur. Dile işlevsel açıdan bakmanın asıl amacı, bireylerin dilsel anlatımlar kullanarak deneyimlerini, fikirlerini, düşüncelerini ve benzeri olguları nasıl ilettiklerini daha doğrusu dil aracılığıyla nasıl iletişim kurduklarını açıklayabilmektir. İşlevsel yaklaşım ise ilk olarak dil kullanımının altında yatan dilsel yetilerle ilgilenir (Schaaik, 2001, 58).

Dil biliminde bazı biçimsel paradigmalarda dil soyut biçimsel bir nesne, bir tümce dizisi olarak görülmektedir. Bu gibi yaklaşımlarda dil biliminin amacı, tümceleri biçimsel söz dizim açısından ele almak, kurucuların düzenini yansıtan kurallar açısından betimlemektir. Bu kuramlara göre tümcedeki birimler söz dizimine göre

betimlenebildiği sürece anlam ve bağlamın önemi yoktur. Chomsky' nin üretici dil bilgisi bu yaklaşıma sahiptir (Schaaik, 2001, 58). Chomsky, söz dizimsel süreçleri dönüşüm kuralları ile açıklamakta ve bu kurallarla ilgili olarak iki çeşit dönüşüm ayırt etmektedir. Bunlardan biri uygulanması zorunlu olan dönüşümlerdir. Dizimsel kuralların uygulanması ve zorunlu dönüşümlerin gerçekleştirilmesi sonucunda temel kurucularına indirgenmiş çekirdek tümce adı verilen soyut yapı ortaya çıkar. İkinci dönüşüm çeşidi olan seçimlik dönüşümlerde ise türemiş diye adlandırılan tümcelerin oluşumu sağlanır. Örneğin etken tümce edilgen yapıya dönüştürülürken dizimsel kuralların oluşturduğu soyut yapı olan çekirdek tümce yeni bir yapıya dönüştürülmektedir (Rifat, 1990, 60). Üretimsel dil bilgisi bir yapıdan çeşitli dönüşümlerle yeni yapılar oluşturma sürecini söz dizimsel olarak incelerken dönüşümlerin iletişimsel işlevleri üzerinde durmamaktadır. Aynı derin yapıdan dönüşümler sonucu oluşturulan yüzey yapıların anlamsal açıdan hiçbir farkı yoktur. Çünkü hepsi aynı derin yapıdan yansıyan somut tümcelerdir.

Üretici dil bilgisi bir dilin neden göstergelerden oluşan bir dizge olduğunu araştırmaz. Bunun yerine dil bilimsel kurallara uygun tümcelerin biçimsel ve söz dizimsel olarak işleyiş biçimini inceler. Oysaki işlevsel dil bilgisi konuşucunun hangi durumlarda hangi dilsel yapıları kullandığını saptamaya çalışmaktadır. Chomsky, “bir D dilinin dil bilimsel çözümlemesinin temel amacı, söz konusu dilin dil bilgisi kurallarına uygun olan ve olmayan yapılarını birbirinden ayırmaktır” demektedir. Bu bakımdan her konuşucu ve alıcı kendi ana dilinde daha önce hiç duymadığı ve kendi ana diliyle söylemediği sonsuz sayıdaki tümceleri anlayabilir ve yenilerini üretebilir (Kıran ve Kıran, 2006, 169).

Schaaik (2001), işlevsel dil bilgisinin dört yeterlik ölçütü belirlediğini ifade etmektedir. Bu ölçütler aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir:

1. Herhangi bir dilin dil bilgisinin o dilin en önemli genelleştirmelerinin bir araya geldiği kural ve ilkeleri belirleyerek bütün dilsel anlatımları üretebilmesi gerekir (betimleyici yeterlik).
2. Dilsel anlatımlar yalıtılmış nesnelere değil, dilsel anlatımın kendisi tarafından geliştirilmiş bir durum ve bağlamca belirlenen verili, belirli bir iletişim ortamında, konuşanın dinleyen üzerinde kastettiği anlamı uyandırmasında bir araç olarak görülmelidir (edimsel yeterlik).

3. Dil bilgisi bir üretim modeli, dilsel anlatımların yorumlanması/anlaşılması için bir model ve adı geçen modellerde kullanılan temel dilsel malzeme ve kurallar için bir depolama özelliğini temsil eden bir araç kapsmalıdır (psikolojik yeterlik).
4. İşlevsel dil bilgisi kuramı her türden dil için dil bilgisi sağlama ve böylelikle tek tek diller ve dil grupları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklama kapasitesine sahip olmalıdır (tipolojik yeterlik).

İşlevsel dil bilgisinin üzerinde durduğu en önemli nokta yukarıda belirtilen maddelerden de anlaşılacağı üzere dil bilgisinin dilin her düzeydeki kullanımlarını betimleyici nitelikte olması gerektiğidir. Yani belirlenmiş genel geçer kuralların dışına çıkan yapılar “istisna” olarak nitelendirilmemeli, dil bilgisi amaç olarak değil, dilsel kullanımları açıklamada bir araç olarak kullanılmalıdır.

Dik’e (1989) göre, dilsel anlatımların karmaşık ağları bulunmaktadır ve bu ağlar, farklı düzlemlerdeki işlevsel ilişkiler ile tanımlanmaktadır. Farklı türdeki işlevler bu ilişkileri yakalayabildiği için güçlü yöntemlerdir. İşlevler ve ulamlar birbirleriyle ilişki konumunda değildirler yani aynı ulamlar farklı işlevler oluşturabileceği gibi aynı işlev farklı ulamlardaki kuruculara da uygulanabilir. Bu yüzden işlevsel açıdan yapılacak incelemeler gereklidir. Dik’ e göre, işlevsel dil bilgisi işlevsel özellikleri üç farklı biçimde açıklamaktadır (Dik, 1989; akt. Sebzecioğlu, 2008, 82):

1. **Anlam bilimsel işlevler:** Kılıcı, erek, alıcı gibi anlam bilimsel işlevler, olay durumları içerisinde görünen üyelerin gönderimde bulunduğu rolleri göstermektedirler. Olay durumları ise bu üyelerin gerçekleştiği yüklemleme tarafından oluşturulmaktadır.
2. **Söz dizimsel işlevler:** Özne ve nesne gibi söz dizimsel işlevler, bir dilsel anlatım içerisinde sunulan olay durumunu yansıtan bakış açısını göstermektedirler.
3. **Edim bilimsel işlevler:** Tema, Konu, Odak gibi edim bilimsel işlevler, daha geniş iletişimsel oluşum içerisinde gerçekleşen kurucunun ‘bilgisel’ konumunu, yani kullanım anında konuşucu ve dinleyicinin edim bilimsel bilgilerindeki ilişkiyi göstermektedirler.

İşlevsel dil bilgisinde birbirinden farklı yapıların, farklı söz dizimsel ve/veya edimsel etkenlere bağlı olarak farklı biçimlerde belirtilebileceği varsayımından hareketle çözümlenmeler yapılmaktadır. İşlevsel dil bilgisi içinde de kabul edilen bir tür “dönüşüm” vardır. Bu, dönüşümsel dil bilgisinde olduğu gibi edilgen çatıda bir tümcenin etken çatıda bir tümceden türetilmesiyle ilgili olan türde bir dönüşüm değil, yeni sözcüksel malzeme yapılandırılmasıyla ilgili olan yükleyici oluşum kuralıdır. Bu kural yükleyiciler arasındaki biçim, yapı ve anlam ilişkilerini betimlemektedir (Schaaik, 2001, 60).

Dilsel anlatımın temelinde yatan birime temel tümce yapısı denmektedir. Bu yapı çeşitli düzeylere ayrılabilen karmaşık ve soyut bir yapıdır. Temeldeki tümce yapısının kurulabilmesi içinse öncelikle bir yüklelemenin yapılandırılması gerekmektedir. Yüklemler ise sözlükten bir yükleyici alınarak oluşturulmaktadır. Bu sözcüksel yükleyicinin belirli sayıda temel birimleri vardır. Örneğin *ver-* eylemine dayalı bir yükleme olsun. Bu eylem üç konumlu bir yükleyicidir. Yani bu eylem aralarındaki ilişki *ver-* tarafından belirlenen üç öznellik konumu taşımaktadır. İlk olarak bir verici özne, daha sonra verilecek bir nesne ve bir alıcı gerektirmektedir. Bu varlıklar arasındaki ilişki “*Ayşe mendili Ahmet’ e verdi.*” şeklinde gösterilebilir. Bu yapı bir yüklemedir. Yükleme, olayların durumu ya da herhangi bir dünyada söz konusu olabilecek bir şeyin kavranışı olarak tanımlanmaktadır. Yüklemler yer ve zaman içine yerleştirilebilirler. Yükleyicinin öznellik konumları anlam bilimsel işlevler açısından adlandırılacak olursa, *Ayşe* kılıcı, *mendil* erek ve *Ahmet* de alıcıdır (Schaaik, 2001, 61).

İşlevsel dil bilgisi, bütün dilsel yapıları bağlam içerisinde ele alarak biçimsel olarak farklı olan her yapının anlamsal olarak da ne gibi farklılıklar taşıdığını araştırır. Özne, tümleç, nesne gibi söz dizimsel kavramlar kullanmak yerine odak, konu, yükleyici, öznellik eksiltme, konulaştırma, odaklaştırma gibi işlevsel kavramları kullanır. İşlevsel yaklaşım söz dizimi içinde yer alan bütün üyeleri yalnızca biçimsel açıdan geçerli olacak kurallarla değil, söz dizim, anlambilim ve edimbilim açısından da geçerli olacak kurallarla açıklamaya çalışır.

Lucienne Tesniere de söz diziminde işlev kavramı üzerinde duran bir dil bilimcidir. *Elements de Syntaxe Structurale* adlı eserinde dili bir dizge olarak ele almış ve tümcenin yapısı ve işleyiş kurallarını işlevsel açıdan çözümlenmeye çalışmıştır.

Böylelikle yeni bir kuram oluşturmaya çalışan Tesniere dural söz dizim (ulamlar) ve devimsel söz dizim (işlevler) arasında bir ayrım yapar. Ona göre dural söz dizimin inceleme alanı dil öğelerinin tümce içindeki dizilişi ve bu öğelerin çizgisel düzlemiyle ilgilidir. Devimsel söz dizim ise söz dizimsel işlevlerin tanımını kapsar (Kıran ve Kıran, 2006, 142). Tesniere, söz dizimi kuramında özellikle ulamlar ve işlevler karşıtlığı üzerinde durmuştur. Söz diziminde asıl incelenmesi gereken ulamlar değil, işlevlerdir. Çünkü herhangi bir ulama bağlı olan bir dilsel birim söz dizimsel süreçteki işleviyle değer kazanmaktadır.

Dural söz dizimde geleneksel sözcük ulamlarını işlevsel açıdan yeniden değerlendiren Tesniere sözcükleri dolu sözcükler ve boş sözcükler olarak ikiye ayırmaktadır. Ona göre ad, eylem, sıfat, belirteç gibi sözcükler dolu sözcük iken birleştirici ve aktarıcı olarak iki kategoriye ayırdığı ilgeç, bağlaç, ilgi adlı, tanımlık vb. sözcükler de boş sözcüklerdir. Devingen söz diziminde ise konuşma ve anlama edimlerinin özelliklerini ortaya koymaya çalışan Tesniere, bu amaçla bağımllama, birleştirme ve aktarma olmak üzere üç değişik işlem üzerinde durmaktadır (Rifat, 1990, 71).

Tesniere' e göre tümce bir bağımlılıklar bütünüdür. Tesniere bağımsal dil bilgisi kuramında önerdiği çözümlenme konuşma etkinliğini göz önünde bulundurmaya amaçlamaktadır. Anlama ve anlatma işlemlerini belirginleştirmeye çalıştığı eseri bu açıdan önemlidir. Ona göre anlatma (konuşma), sözcükler arası bir bağımlılık bütünüdür gerçekleştirme, anlama ise sözcükleri birleştiren bu bağımlılıkları kavrama eylemidir (Güz, 1999, 132).

Tümceyi oluşturan asıl unsurun öğeler arasındaki bağımlılık olduğunu ifade eden Tesniere, tümceyi oluşturan öğeler arasındaki bağıntıları stemma adını verdiği oluşum ağacı ile göstermektedir. Stemma (oluşum ağacı) tümcenin yapısını somutlaştıran görsel bir çizimdir. Stemma ile somutlaştırılan bağımlılık içerisinde öğelerin düğüm olarak kabul edilen eyleme olan bağıntıları ulamlarına göre değil işlevlerine göre belirlenmektedir. Tesniere, oluşum ağacı ile eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişkiyi hiyerarşik bir biçimde düzenler. Eylem tümceyi yöneten en üst birimdir. Yönetene bağımlı olan diğer öğeler bağımlılık derecelerini gösteren dikey çizgilerle gösterilir. Örneğin “Ali konuşuyor.” tümcesinde konuşuyor yönetendir, Ali ise ona bağımlı bir alt birimdir. Bu tümce stemma ile aşağıdaki şekilde gösterilebilir:

konuşuyor (yöneten)



Ali (bağımlı)

Bir tümcede bir öge hem bir üst ögeye bağımlı olabilir hem de bir alt ögeyi yönetebilir. Bu durumda da bir ya da birçok bağımlı ögeyi yöneten üst ögeler çıkabilir. Tesniere, bağımlı ögeyi yöneten, ona egemen olan ögeye düğüm demektedir. Gerçekte her tümce bir ya da birkaç düğümün düzenlenmesiyle oluşur. Bağımlı ögeyi yöneten ögeye düğüm denirken bütün düğümleri yöneten ögeye de merkez düğüm denmektedir (Rifat, 1990, 73).

Tesniere' nin geleneksel dil bilgisindeki özne+nesne+tümleç+yüklem kalıbını yıktığı kuramında eyleyen, tümleyen ve eylem kavramları vardır. Eyleyenler, eylemin gerçekleşmesine katkıda bulunan/olaya katılan isim ya da isme eşdeğer ögelerdir. Özne, eylemi gerçekleştiren birinci eyleyen iken nesne ise eylemin gerçekleşmesine katkıda bulunan ikinci eyleyendir. Bir eylem sözlüksel anlamına bağlı olarak farklı sayılarda eyleyen içerebilir. Tümleyenler ise eylemin gerçekleştiği zamanı, yeri, durumu ve koşulları gösteren seçimlik ögelerdir.

Tesniere, tümceyi olayın, koşulların ve oyuncuların bulunduğu bir gösteriye benzetmektedir. Söz dizimi düzleminde olay, eylemdir, durum ve koşullar tümleyen, oyuncular ise olaya etken ya da edilgen biçimde katılan eyleyenlerdir. Eyleyenler ve tümleyenler doğrudan doğruya eyleme bağlıdır ancak her eylem aynı sayıda eyleyen içermez. Tümcenin bütün ögeleri birbirine zincirlenir. Her öbekte bir düğüm yani kendisine bağlı birimleri yöneten bir öge vardır. Eylem öbeğinde eylem düğümü, ad öbeğinde ise ad düğümü bulunur (Güz, 1999, 133).

Tesniere (1959), çatıyı eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişki açısından ele almaktadır. Eylem düğümüne bağlı olan eyleyenlerin sayıları niteliklerine göre birbirinden farklılaşır. Eyleyen sayısı meselesi eylem düğümünün tüm yapısına hâkimdir. Bütün eylemlerde aynı sayıda eyleyen bulunmadığı gibi aynı eylem aynı sayıda eyleyen içermemektedir. Tesniere, eyleyenleri eyleme bağlı olarak birinci eyleyen, ikinci eyleyen ve üçüncü eyleyen olmak üzere üçe ayırmaktadır. Eyleyeni

olmayan eylemler olduğu gibi bir eyleyenli, iki eyleyenli ve üç eyleyenli eylemler de vardır (Tesniere, 1959, 106).

Eyleyensiz eylemler hiç kimsenin dâhil olmadığı kendiliğinden gerçekleşen oluşu anlatan eylemlerdir. Bu genellikle “*yağmur yağıyor*” tümcesinde olduğu gibi meteorolojik olguları belirten eylemlerin durumudur (Tesniere, 1959, 106).

Tek eyleyenli eylemler bir tek kişi ya da nesnenin yani tek eyleyenin katıldığı olayları anlatır. *Alfred düşüyor* tümcesinde edim bir tek kişi tarafından gerçekleşmektedir. Düş- eylemi tek katılanlı bir eylemdir. Eylemin gerçekleşmesi için başka bir katılana ihtiyaç yoktur. İki eyleyenli eylemler ise iki kişi ya da iki şey arasında gerçekleşen bir olayı anlatırlar. *Alfred Bernard’ a vuruyor* tümcesinde ise eylem iki eyleyenlidir. Yani vuran Alfred ve kendisine vurulan Bernard vur- eyleminin iki katılanıdır. Eylemin rolü, eylemi yapan/kılan ve etkilenen üzerinde gerçekleşmektedir. Üç eyleyenli eylemler ise üç kişinin ya da üç nesnenin katıldığı olayı anlatan eylemlerdir. Üç eyleyenli bir eylemin işlevleri ayrı olan üç eyleyen olmadan gerçekleşmesi mümkün değildir. *Alfred Bernard’ a kitap verdi* tümcesinde, veren Alfred, verilen kitap ve alan Bernard olmak üzere tümcedeki işlevleri birbirinden farklı üç eyleyen vardır. Üç eyleyenli eylemlerde birinci ve üçüncü eyleyen kişi iken ikinci eyleyen ise nesnedir (Tesniere, 1959, 107).

Eyleyenlerin bağlı oldukları eyleme göre işlevlerinin değişebileceğini belirten Tesniere (1959), birinci eyleyenin anlamsal olarak eylemi yapan/kılan olduğunu vurgulamaktadır. Bu, geleneksel dil bilgisinde yüklem öznesidir. İkinci eyleyen ise eylemin yöneldiği eyleyendir. Bu iki eyleyen arasında işlevsel açıdan ayrılık bulunmaktadır (Tesniere, 1959, 108).

Tesniere (1959), birinci eyleyen, ikinci eyleyen ve üçüncü eyleyen olmak üzere farklı türde eyleyenler olduğu gibi eyleyenlerini yöneten eylemin türünün de yönettiği eyleyen sayısına göre değişmekte olduğunu vurgulamaktadır. Eyleyensiz ya da bir eyleyenli, iki eyleyenli ve üç eyleyenli eylemlerin sözü söyleyen tarafından aynı şekilde söze aktarımının mümkün olmadığı bir gerçektir. Eylemin muhtemel eyleyenleri ile ilişkisi onun çatısını belirler ve eylemin çatısı temel olarak eyleyen sayısına bağlıdır.

Tesniere (1959), iki eyleyenli eylemlerin geleneksel gramerde geçişli eylem olarak bilindiğini söylemektedir. Çünkü *Alfred Bernard’ a vuruyor* tümcesinin eylemi Alfred ile Bernard arasında geçmektedir. Üç eyleyenli eylemler için tanımlanmış bir

terim olmadığını ve geçişli eylemler adı altında iki eyleyenli eylemlerle karıştırıldığını ifade eden Tesniere, etken eylemi birinci eyleyenin ikinci eyleyen üzerinden gerçekleştirdiği eylem olarak nitelendirmektedir. Etken eylemin ikinci eyleyeni, eylemin yöneldiği nesnedir. Edilgen eylemde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Eylemi yapan, edilgen eylemin ikinci eyleyenidir. Edilgen eylem ise ikinci eyleyenin birinci eyleyenin eylemine maruz kaldığı durumu gösteren eylemdir, yani etkenin tersidir. Edilgende ikinci eyleyen ön plana çıkar. Geçişli eylem edilgen yapıda geçişsiz olur.

Tesniere (1959), ettirgen yapıyı ise eyleme yeni bir eyleyenin katıldığı durum olarak değerlendirmektedir. Bu eyleyen edimi yaptıran/ettiren eyleyen olarak tümceye girer. Dönüslü eylemlerde ise eylemin etkisi ilk eyleyene dönmektedir. Aslında ettirgen ve dönüslü eylemlerde birbirine zıt durumlar oluşmaktadır. Birisinde eyleyen sayısı arttırılırken diğesinde eyleyen sayısı azaltılmaktadır.

Sonuç olarak işlevsel yaklaşımın tümceyi bir yapı olarak ele aldığı ve bu yapıyı oluşturan birimlerin dil bilgisel olarak hangi kategoride olduklarını değil tümcedeki biçimleri ile beraber bildirişim sürecindeki işlevlerini ön plana aldığı görülmektedir. Çünkü her biçim derin yapıdaki işlevi yüzey yapıya yansıtmaktadır. Dil bilgisinin bütün alanlarında olduğu gibi çatı konusunda da sadece biçimi öne alan açıklamalar ve sınıflandırmalar yapılmamalı, öncelikle konuyla ilgili kavramlar bütün yönleri ile açıklanmalıdır. İşlevsel yaklaşıma göre eyleyenlerin eylemle olan bağıntıları çatıyı oluşturan temel unsurdur. Bu yüzden eyleyenler ve eylemin ne olduğu, hangi bağımlılıkla birbirlerine bağlanarak tümceyi oluşturdukları belirlenmeli, eylemin aldığı eklere ve sözlüksel anlamının içerdiği geçişlilik ve geçişsizliğe göre sınıflandırmalar yapılmamalıdır.

2.1.1. Dil Bilgisel Bir Kavram Olarak Çatı Ulamı

Geleneksel dil bilgisinde eylemlerin etken, edilgen, dönüslü, işteş, oldurgan ve ettirgen biçimlerine gönderimde bulunan “çatı” göstereni, dil bilgisi araştırmacıları tarafından farklı şekillerde tanımlanmış; çatının fiil-özne, fiil-nesne ilişkisi olduğu üzerinde duran sınıflandırmalar yapılmıştır.

Deny (1921), modern Türk dil bilgisi çalışmalarının kapsamlı ilk örneği sayılabilecek çalışmasında çatıyı ayrı bir kategori olarak değerlendirmeyip çatı bildiren

yapım ekleri bahsinde ele almıştır. Ona göre yapım ekleri fiilin anlamını ve daha çok fiilin bildirdiği eylemin yapılmasında eli olan öznenin ortak bulunduğu hâl ve şartları değiştirip başkalaştırır. Bu başkalaşmalar Fransızcada etkenlik, edilgenlik, sıfat-fiillilik voix dedikleri çatıya kısmen eşit olur. Bu deyim Türkçeye uygulayabilmek için daha geniş bir kavrayış vermek, yani bu deyim içinde ettirgen, olumsuz ve olumsuz yeterlik fiillerini de varsaymak gerekir (Deny, 1921; uyarlayan Benzer, 2012).

Deny (1921), bir eylemin üst üste aldığı yapım eklerinden yola çıkarak ele aldığı çatıyı dönüşlü çatı, işteş çatı, ettirgen çatı, edilgen çatı ve olumsuz yeterliği başlıklarıyla sınıflandırmıştır. İlk tabana -(I)n- eki katılarak yapılan dönüşlü eylem, öznenin isterse kendi üzerinde veya kendisi için olsun yaptığı eylemin tesirlerine bizzat kendisinin doğrudan doğruya veya dolayısıyla uğradığını bildirir. Dönüşlü eylemin eki ancak geçişli eylem olan ilk tabanlara katılabilir:

1a. giy-/giyin-

1b. tak-/takın-

Deny (1921) dönüşlü eylemin etkisi eğer kılıcı üzerine doğrudan etki ediyorsa yani bir şeyi kendisi için yapmak anlamını içeriyorsa bu tür dönüşlü eylemlerin ilk tabanlarının geçişli eylemlerden oluşan dönüşlü eylem olduğunu ifade etmektedir. Deny'nin ayrıca dönüşlü eylemlerin sevin-, gücen- eylemlerinde olduğu gibi en çok hisleri ifade eden eylemlerde amilindeki iç varlığın az çok büyük bir hissesi olduğu eylemleri bildirmek için kullanıldığını belirtmesinden hareketle dönüşlü eylemlerin kullanım değerine gönderme yaptığı söylenebilir (Benzer, 2012, 332).

İşteş çatının, eylemin ilk tabanına -(I)ş- eki getirilerek yapıldığını belirten Deny (1921), işteş çatının şu anlamları üzerinde durmuştur:

1. Kökün anlattığı eylemin yapılmasında birçok öznenin hissesinin olduğunu bildiren anlamında özneler (2a) tümcesinde olduğu gibi ya eylemi karşılıklı olarak birbirine yapmak suretiyle gerçekleştirirler ya da (2b) tümcesinde olduğu gibi emek birliği fikri olmadan aynı zaman içinde yapmak biçimiyle gerçekleştirirler. Emek birliği fikrini bildiren -(I)ş'lı eylem geçişli olabilir.

2a. İki eski dost *söyleşti*.

2b. Kuşlar *uçtu*.

2. Kökün bildirdiği eylemin yapılmasında tek bir öznenin sıkı sıkıya hissesi olduğunu bildirir. Temas, bağlantı, uygunlaşma bildiren birtakım eylemlerle bir çabalayıp, bir işleyiş fikri bildiren eylemler böyledir (Benzer, 2012, 333).

Deny (1921), anlamları -(I)n- ekli dönüşlü eylemlerin anlamından açık bir şekilde ayırt edilmeyen eylemleri de işteş çatılı eylemler kategorisinde değerlendirmiştir.

3a. İp *dolaştı*.

Deny (1921), biçimsel bakış açısıyla ele aldığı ettirgen ve oldurgan eylemleri aynı kategoride ele almış, bu tür eylemlerin söz dizimsel ve anlam bilimsel düzlemdeki görünümünden de bahsetmiştir. Ona göre ettirgen eylem kendisini doğuran ilk eylemden şu sebeple ayrılır. Ettirgen eylemde kılıcı bir eylemin yapılmasına meydan verir, yol açar, sebep olur, o eylemi oldurur. Bu eylem *oturtmak* eylemi gibi geçişsiz veya bir şeyi *yaptırmak* gibi geçişli bir eylem olabilir (Benzer, 2012, 336).

Ettirgen veya oldurucu eylem daha önceki anlamından ayrı olarak, istemeyerek sebep olunan veya yalnızca hoş görünüp göz yumulan eylemleri, öznenin önüne geçmeyerek yapılmasına meydan verilen eylemleri de bildirir (Benzer, 2012, 337).

4a. Aşığı dert *söyletir*.

Deny (1921), edilgen eylemlerin, -(I)l- ve -(I)n- eklerinin eylem tabanlarına getirilmesiyle oluştuğunu ifade etmektedir. -(I)n- edilgenlik ekini alan eylemleri dönüşlülük ekini alan eylemlerden ayırabilmek için edilgenliğin katmerli biçiminin yapılabildiğini belirtmiştir. Yani (5a) tümcesindeki söyle-n gövdesine ikinci bir

edilgenlik eki olan -(I)l- getirilebilir. Böylece karışıklık ortadan kaldırılabilir. Deny'nin ifade ettiği durum (5a,b,c) tümcelerinde verilen örnekler ile açıklanabilir:

5a. Araştırmacı *söylendi*.

5b. Araştırmacıya birtakım sözler *söylendi*.

5c. Araştırmacıya birtakım sözler *söylenildi*.

“söylen-“ eylemini sözlüksel düzlemiyle ele aldığımızda bu karışıklıktan söz edilebilir. Ancak çatının eklerden yola çıkarak yapılan ve sadece eylemi ilgilendiren bir ulam değil, eyleyenlerle eylem arasındaki ilişkiyi düzenleyen bir dil bilgisi ulamı olduğu ve sözlüksel birimlerin söz dizimsel süreçte anlam bilimsel ve edim bilimsel işlevleriyle değerlendirilmesi gerektiği göz önüne alınırsa böyle bir karışıklığın ortadan kalkacağını söylemek mümkündür.

Edilgenliği, eylem tabanının aldığı birtakım eklerden yola çıkarak ele alan Deny (1921), edilgen eylemin anlamları üzerinde de durmuş, Türkçedeki edilgenliğin anlamlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Fransızcada olduğu gibi edilgen eylemin öznesi konumuna yükseltelen nesnenin başka bir zihni kavram tarafından işlenilmiş bir eyleme uğradığını bildirir.
2. Bir eylemin konusu olmaktan ibaret normal bir anlam alacak yerde çoğunlukla bir eylemin konusu olabilmek anlamını alır:

yenil- (yani yenilmeye müsait olmak)

3. Cümlenin öznesi belirsizlik bildirilmeyen bir kişi olduğu zaman kullanılabilir (Benzer, 2012, 340).

Deny (1921), ne dönüşlü ne işteş ne edilgen geçişli eylem ne edilgen ne olumlu ne olumsuz yeterlilik olmayan her eylemin etken eylem olduğunu belirtmiştir. Etken eylem “fiil yapım eki” denilen eklerden hiçbirinin kendisinde bulunmaması ve buyruk kipinin teklik ikinci kişisi kök ile aynı biçimde olmasıyla diğer çatılardan ayırt edilir. Etken eylem hiçbir yapım eki almayan eylemin esas tabanıdır (Benzer, 2012, 343).

Deny, çatı konusunu ele alırken öncelikle eylemden eylem türeten eklerden yola çıkmış, çatı eklerini anlatırken art zamanlı bir inceleme yapmıştır. Etken, edilgen, dönüşlü, ettirgen ve oldurucu çatıdaki eylemlerin sözlüksel biçimlerinin hangi anlamlara

geldiğinden ve işlevlerinden bahsetmiş olması onun çatı konusuna biçimsel bakışın yanında anlam bilimsel bakış açısıyla da yaklaştığını göstermektedir.

Çatıyı, eylemlerle ilgili bir ulam olarak ele alan Ergin (1998), biçimsel bir yaklaşımla çatı eklerini eylemden eylem yapan ekler kategorisinde değerlendirmiştir. Ona göre eylem kök veya gövdeleri iki tür hareket içerir ve buna göre de olma veya yapma bildirirler. Eylemlerin içerdiği hareket eylemlerin geçişli ya da geçişsiz olma niteliğini belirler. İçerdiği hareketin yönü dışa doğru olan eylemin etki edeceği nesne (6a) tümcesinde olduğu gibi bağlı olduğu şahıstan farklı ise bu tür eylemler geçişlidir. Geçişli eylemler yapma bildirirler. Eylemin içerdiği hareketin etkisi içe doğru ise yani (6b) tümcesinde olduğu gibi etki edeceği nesne bağlı olduğu şahsı işaret ediyorsa bu tür eylemler geçişsiz eylemlerdir. Geçişsiz eylemler olma bildirirler ve bu tür eylemlerin etki edeceği herhangi bir nesne yoktur (Ergin, 1998, 282):

6a. Ayşe bebeğini *yıkadı*.

6b. Ayşe *uyudu*.

Ergin'e (1998) göre, yapma ve olma ifade etmelerine göre geçişli ve geçişsiz olarak ikiye ayrılan eylem kök ve gövdeleri, nesne faaliyetlerine göre farklı hareketleri karşılarlar. Aynı cinsten hareketi karşılayan eylemler, dönüşlü-dönüşsüz, aktif-pasif, meçhul, ortaklaşmalı, faktitif gibi çeşitlere ayrılmaktadırlar.

Ergin (1998), çatı konusunu "çatı" başlığı altında değil, eylem gövdeleri bahsinde ve eylemlerin içerdiği hareket bakımından geçişli ve geçişsiz olma durumlarına göre ele almıştır. Aynı şekilde dönüşlü-dönüşsüz, etken-edilgen, meçhul-işteş ve ettirgen eylemleri de eylemden eylem türeten yapım ekleri olarak değerlendirdiği çatı eklerinden hareketle açıklamıştır.

Ergin (1998), dönüşlü eylemleri, eylemin içerdiği hareketin etkisinin o hareketi yapan veya olan nesnenin üzerine döndüğü için -n eki ile yapılan eylemler olarak tanımlamakta, -n ekine de dönüşlülük eki adını vermektedir. Ona göre, dönüşlü eylemlerin büyük bir kısmı dönüşlülük ifade ettikleri için olma bildirirler, yani geçişsizdirler. Diğer yandan, dönüşlü eylemler genellikle (7a) tümcesinde olduğu gibi

geçişli eylemlerden teşkil edilirler. Yapma bildiren geçişli bir eylem -n eki alarak içerdiği hareket eylemi yapan şahsa etki eder ve dönüşlü eylem olur (s. 202):

7a. Ayşe bebeğini *süsledi*.

7b. Ayşe *süslendi*.

Biçimsel bir yaklaşımla -n eki ile yapılan eylemlerin bir kısmının dönüşlülük değil, *başla-n*, *ye-n*, *de-n*, *öl-ü-n*, *bil-i-n* gibi eylemlerde pasiflik ve meçhullük de ifade ettiğini belirten Ergin'e (1998) göre Türkçede asıl pasiflik ve meçhullük eki -l'dir. Fakat -l eki her eyleme getirilmemekte, sonu vokalle biten eylemler, sonu -l ile biten eylemler bu eki almamakta, bu eylemlerin pasif ve meçhul şeklini yapmak gerekince sonlarına -l yerine -n eklenmektedir. Bu yüzden dönüşlülük eki -n ile pasiflik ve meçhul eki -n birbirine karışmakta, ancak kullanıldıkları yere dikkat edilince ne oldukları anlaşılmaktadır:

8a. Çok *arandı*, belasını buldu.

8b. Kedi *yalanıyor*.

8c. Duvarlar *süslendi*.

8d. Yerler *silinmiş*.

8e. Duvarlar *delinip* içeri *geçildi*.

(8a) ve (8b) tümcelerindeki eylemlerde bulunan -n eki dönüşlülük, (8c) ve (8d) tümcelerindeki eylemlerde pasiflik (edilgenlik), (8e) tümcesindeki eylemde bulunan -n eki meçhullük ekidir.

Pasiflik ve meçhullük eki geçişli eylemlere de, geçişsiz eylemlere de getirilmektedir. Bu ek geçişsiz yani olma ifade eden eylemlerden meçhul eylemler yapar. Meçhul eylemler (9a) tümcesinde olduğu gibi yapıcı/kılıcı istemeyen ve eylemin içerdiği hareketin kim tarafından yapıldığı belli olmayan eylemlerdir (Ergin, 1998, 204):

9a. Yarın müzeye *gidilecek*.

Ergin (1998) geçişsiz eylemlerden meçhul eylemler yapan -l ekinin geçişli eylemlerden de pasif (edilgen) eylemler yaptığını belirtmektedir. Bir özne gerektiren pasif eylemler bir uğranılma, bir maruz kalma ifade ederler. Pasif eylemlerin öznesi pasiftir. Pasiflik ekinin getirildiği geçişli eylemin gösterdiği harekete maruz kalır. Pasiflik ekleri, yapma bildiren eylemlerden yapılma bildiren eylemler yapar.

Ergin'e (1998) göre -l ve -n ekleri ile yapılan edilgenliğin kılıcı tümcede kodlanmayan ve geçişli eylemlerden yapılan edilgenlik ile meçhullüğün ise geçişsiz eylemlerden yapılan kılıcsız/kişisiz edilgenlik olarak belirlendiği söylenebilir.

Ergin (1998), ortaklaşma veya bir oluş ifade eden işteş eylemleri, yine eylemden eylem türeten bir yapım eki olan -ş ekinden hareketle açıklamıştır. Ortaklaşma ifade eden eylemler ortaklaşa yapılan ve birden fazla kılıcı gerektiren eylemlerdir. Ona göre -ş eki ile yapılan ve oluş ifade eden eylemlerde de gizli bir ortaklaşma ifadesi vardır. O hâlde -ş ekinin asıl fonksiyonu ortaklık ifade etmek, ortaklaşma ile yapılan eylemler meydana getirmektir. Oluş fonksiyonu da bu ortaklaşma fonksiyonuna dayanmakta, ondan çıkmış gibi görünmektedir.

-ş ekinin ortaklaşma fonksiyonu, (10a) tümcesinde olduğu gibi kılıcıların eylemi karşılıklı olarak yapması ve (10b) tümcesinde olduğu gibi eylemi birbirlerinden bağımsız olarak aynı anda ve birlikte yapması şeklinde iki türdür.

10a. Âşıklar *atışıyor*.

10b. Yaramaz çocuklar *koşuşuyor*.

Ergin (1998), -r ekinin olma bildiren geçişsiz ve yapma bildiren geçişli eylemlerden öldurma ve yaptırma anlamlı yeni eylemler türeten faktitif eki olduğunu ifade eder. Öldurma ve yaptırma bildiren eylemler oluş ve pasiflik ifade etmezler. Tam olarak aktiftirler ve eylemin içerdiği hareket her zaman eylemi yapan şahsın dışında

başka bir varlığa tesir eder. Dönüşlülük, meçhullük ve ortaklaşma eklerinin esas itibarıyla geçişsizlik ekleri olmasına karşın faktitif ekleri tamamıyla geçişlilik ekleridir.

-t ve -Dir eklerinin de oldurma ve yaptırma bildiren eylemler türettiğini ifade eden Ergin (1998), faktitif eklerinin iki fonksiyonundan bahsetmiştir. Faktitif ekleri (11a) tümcesinde olduğu gibi hem geçişsiz eylemlerden geçişli eylemler türetir hem de (11b) tümcesinde olduğu gibi geçişli eylemlerden asıl hareketin başkalarına yaptırıldığını ifade eden geçişli eylemler yapar:

11a. Dinleyicileri *susturdu*.

11b. Bebeğe suyu *içirdi*.

Çatıyı eylemlerin oluşturduğu bir kategori olarak değerlendiren Korkmaz (2007) da Ergin (1998) gibi çatıdan bahsederken genellikle eylemden eylem türeten ekler üzerinde durmuştur. Ona göre çatı kategorisinin özü, eylemin özne ve nesne ile olan ilişkilerine dayanmaktadır. Konu hakkındaki sınıflandırmasını eylem-nesne ve eylem-özne bağlantısı açısından yapan Korkmaz 'a göre çatı "fiil kök veya gövdesinin, sözlük anlamında herhangi bir değişikliğe uğramadan **fiilden fiil yapan belirli bazı eklerle genişletilerek** cümledeki özne ve nesne ile olan bağlantısında uğradığı durum değişikliğidir."(Korkmaz, 2007, 538).

Çatıyı eylemin anlam değişikliği göstermeyen, ancak tümcedeki nesneye ve özneye hükmeden **şekil değişikliği** olarak tanımlayan Korkmaz (2007), dil olgusuna karşı sergilediği biçimsel bir bakış açısıyla çatı değişikliğini sağlayan ekler üzerinde durmuştur. Eylemin tümcedeki kılıcıya (iş yapana) veya bir etkilenene (nesneye) ihtiyacı olup olmadığını, özne ile nesnenin aynı varlıkta birleşip birleşmediğini yahut da yapılan işin birden çok özne tarafından mı, yoksa birden çok özne ile karşılıklı veya ortaklaşa olarak mı yapıldığını gösteren bu ekler eylemin kök veya gövdesindeki anlamı değiştirmez, sadece gramer görevi yükler (Korkmaz, 2007, 538). Bu açıdan bakıldığında Korkmaz'ın (2007) çatıyı sadece eylemlerle ilgili olan sözlüksel bir kategori olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Korkmaz'ın (2007) çatı ile ilgili olarak yaptığı tanımında bir çelişki dikkat çekmektedir. Hem çatı ekleri eylemden eylem türeten yapım ekleri kategorisine dâhil edilmekte hem de çatı eylemin bu ekler vasıtasıyla genişletilerek cümledeki özne ve nesne ile olan bağlantısındaki durum değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Karşılıklık, işteşlik, dönüşlülük gibi işlevlerinden bahsedilen çatı ekleri, eylemden eylem türeten yapım ekleri kategorisine dâhil edilmemelidir. Yapım ekleri kalıcı kavram işaretleri yaparak yeni anlamlı sözlüksel birimler oluşturur. Oysa çatı ekleri eylemin anlamında herhangi bir değişiklik meydana getirmez. Eylemin anlamı eyleyenlerle olan ilişkisine göre düzenlenir. Düşüncenin oluşumunu sağlayan zihinsel süreç dil ile dışa vurulurken eylemin eyleyenlerle olan ilişkisinin hangi çatı ekleriyle düzenleneceğine karar verilir.

Korkmaz'a (2007) göre eylemden eylem türetme işlevleri ile diğer yapım ekleri ile ortak bir özellik sergileyen çatı eklerinin kendilerine özgü değişik bir durumu vardır. Bu değişiklik, eylemden eylem türeten yapım eklerinin iki gruba ayrılmasıyla açıklanabilir. Korkmaz, eylemden eylem türeten yapım eklerini taşıdıkları özelliklere göre şu şekilde gruplandırmıştır:

- a. *Birinci gruptakiler tür itibarıyla çatı ekleri ile birleşen fakat eklendikleri kök ve gövdelerde köklü birer anlam değişikliği yaparak, eskisinden farklı anlamda yeni fiiller türetmiş olan eklerdir. Bunların çoğu kök ve gövde ile kaynaşmış durumdadır: çevir-, ayır-, barış-, bildir-, canlan-, evlen-, savaş-, ulaş-... bu örneklerde yer alan ekler, tarihî gramer açısından, aslında gramer görevi yüklenmiş birer çatı eki olsalar bile, tarihî gelişme şartları içinde, bugün artık bu özelliklerini kaybederek eklendiği fiile yeni birer sözlük anlamı katan kaynaşmış veya anlam kaymasına uğramış birer yapım eki durumuna geçmişlerdir.*
- b. *İkinci gruptakiler ve çatı kategorisine girenler ise, eklendiği fiilin temel anlamında köklü bir değişiklik yapmayan, fiilin nesne ve özne ile olan bağlantısında şekil ve durum değişikliği meydana getiren eklerdir: iç-/iç-ir-, iç-il; giy-/giy-in-, giy-dir-; ver-/ver-il-, ver-dir-t; kaç-/kaç-ış- gibi.” (Korkmaz, 2007, 540).*

Çatı eklerini aslında eylemden eylem türeten ekler kategorisinde değerlendiren Korkmaz (2007), bu ekleri eylem kök veya gövdesinde değişiklik meydana

getirmemelerinden dolayı yapım eklerinden ayırmakta eylemin nesne ve özneye göre durumunu değiştirmelerinden dolayı çekim ekleri kategorisine yaklaştırmaktadır. Fakat aralarındaki nitelik farkından dolayı eylem çekiminde kullanılan ve her biri kendine özgü bir gramer değeri taşıyan kip, zaman, şahıs gibi çekim kategorileri ile bir tutulmayacağını söylemektedir. Çatıyı sadece eylemin özne ve nesnesi ile olan durumunu değiştiren eklerden ibaret bir ulam olarak değerlendiren bu biçimsel bakış açısına göre çatı eklerinin hangi kategoriye dâhil edilmesi gerektiğine karar vermek güçtür. Çatı yalnızca eklerden ibaret bir fiil ulamı değil, söz dizimsel, anlam bilimsel ve edim bilimsel işlevleri olan aynı zamanda söylem değeri taşıyan bir dil bilgisi ulamıdır.

Çatıyı eylemin tümce içerisinde nesnesine ve öznesine göre gösterdiği durum değişikliği olarak niteleyen Korkmaz, eylemleri nesne alıp almama durumlarına göre anlam yapıları itibarıyla nesne almaya elverişli olan geçişli eylemler ve nesne almaya elverişli olmayan geçişsiz eylemler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Nesne alan geçişli eylemler yapma, etme bildirirler, cümle içerisinde belirtili veya belirtilsiz nesne alabilirler, kimi ve neyi sorularına cevap verirler. Nesne alamayan geçişsiz eylemler olma ve oluş bildirirler (Korkmaz, 2007, 542).

Eylemleri çatıları bakımından sınıflandırırken nesne alıp almama durumlarına göre geçişli ve geçişsiz olarak değerlendiren Korkmaz (2007), daha çatı ekleriyle genişletilmemiş kök veya gövde hâlindeki eylemlerin geçişlilik ve geçişsizlik özelliğinin çatı eklerinden kaynaklanan bir özellik olmadığını belirtmekte, geçişlilik ve geçişsizliğin eylemlerin kendi sözlük anlamları ile ilgili olarak asıllarında var olan bir özellik olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan bunların yalın hâlleri ile çatı kategorisinin içinde değil dışında tutulmaları gerektiğini söylemektedir.

Korkmaz (2007), hem geçişlilik ve geçişsizliğin eylemin sözlüksel boyutuyla ilgili olduğunu ve çatı kategorisinde sayılmaması gerektiğini, geçişlilik ve geçişsizliğin eylem kök ve gövdelerinin çatı ekleri ile genişletilmesinden sonra çatı kategorisi içerisinde ele alınması durumunda olduğunu vurgulamakta hem de eylemleri cümlede özne ve nesnelere bakımından gösterdikleri özelliklere göre sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre geçişlilik ve geçişsizlik eylemin tümcede nesnesine göre gösterdiği bir özelliktir. Korkmaz, verdiği örneklerden hareketle (12a) tümcesindeki eylemin yapma, etme bildiren ve nesne alabilen geçişli bir eylem, (12b) tümcesindeki eylemin

ise olma ve oluşma bildiren ve nesne alamayan geçişsiz bir eylem olduğunu söylemektedir.

12a. Oturduk senfoni *çaldık*.

12b. Bir yılı geçen uzun ilişkimizde bir kere olsun başını kaldırıp yüzüme *bakmadı* (Korkmaz, 2007, 542-543).

“bak-“ eyleminin çatı ekleriyle genişletilmemiş bir durumda olması ve nesne alamadığı için geçişsiz eyleme örnek olarak verilmesi yukarıda söylenenler ile çelişkili bir durum sergilemektedir.

Korkmaz (2007), eylemleri özne alıp almamalarına ve öznelere taşıdıkları özelliklere göre etken, edilgen, dönüşlü, işteş ve ettirgen çatı olmak üzere beş çatı türüne ayırmıştır. Öznelere göre eylem çatılarından ilki olan etken çatı, Korkmaz tarafından “yüklem tarafından belirtilen işin özne tarafından doğrudan doğruya yapıldığını gösteren eksiz, yalın çatı” (s. 545) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma göre geçişli veya geçişsiz olan ve hiçbir çatı eki almamayan yalın eylemlerin yüklem olduğu tümcelerde eylem özne tarafından gerçekleştiriliyorsa etkendir.

Korkmaz, edilgen çatıyı yine eklerden yola çıkarak “etken fiillerden -(I)I-/(U)I- ve -(I)n-/(U)n- ekleri ile kurulan fiiller edilgen fiillerdir” şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre edilgen çatı ekleri, geçişli eylemleri geçişsiz eyleme çevirir, böylelikle edilgen çatıdaki eylem etken çatıdaki özne ve nesneyi almaz (Korkmaz, 2007, 547). Etken eylemin kılıcısı edilgen eylemde kodlanmaz ya da örtülü bir şekilde belirtilir. Etken eylemin nesnesi edilgen çatıda özne konumuna yükseltilir.

13a. Müzeyi *gezdik*.

13b. Müze *(bizim tarafımızdan) gezildi*.

(13a)’daki tümcede kılıcının gerçekleştirdiği eylemden etkilenen “müze” nesne iken (13b)’deki tümcede özne olarak görünmektedir. Dil bilgisi kitaplarında etken eylemin nesnesi iken edilgen eylemin öznesi gibi görünen üyeye sözde özne denmektedir. Korkmaz (2007), edilgen çatıda eylemin etkisinde kalan öznenin görünmezdeki özne değil, görünürdeki özne olduğunu, bu bakımdan edilgen çatıyı

görünmeyen bir öznesi bulunmakla beraber öznenin eylemin gösterdiği kılışın etkisinde kaldığını gösteren bir çatı türü olarak tanımlamak gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında görünürdeki özneyi sözde özne olarak değil edilgen eylemin normal öznesi olarak kabul eder.

Korkmaz (2007), meçhul çatıyı (kişisiz/kılıcsız çatı) öznesi belli olmayan çatı türü olarak tanımlamaktadır. Edilgen çatıda öznenin pasifliğini belirtirken meçhul çatıda öznenin gerçekten bilinmediğini vurgulamaktadır. Edilgen çatılı eylemlerin geçişli eylemlerden kurulmasına karşılık, meçhul çatı geçişsiz eylemlerden yine -(I)l-/(U)l- ve -(I)n-/(U)n- ekleri ile kurulan öznesiz çatıdır.

14a. Bursa'ya üç saatte **varılır**.

Korkmaz (2007), söz dizimi düzeyinde ve yine eklerden yola çıkarak yaptığı tanımda dönüşlü çatıyı, yapılan işin yapana döndüğünü veya bir işin kendi kendine yapıldığını ya da olduğunu gösteren çatı türü olarak ele almıştır. Dönüşlü çatıda yapılan iş, yapana yani özneye döndüğü için tümcenin öznesi hem yapıcı hem de yapılan işten etkilenici (nesne) durumundadır. Dönüşlülük çatısı -(I)n-/(U)n- ekleri ile olmakla birlikte bazı hâllerde -(I)l-/(U)l- ekleri ile yer yer de -(I)ş-/(U)ş- ekleri ile kurulur (Korkmaz, 2007, 550).

15a. Seni korkutmak için **gizlendim**.

15b. Bugün çok **yoruldum**.

15c. Soğuktan mı **büzüştün**?

Korkmaz (2007), dönüşlü çatıda eylemin içerdiği hareketin kılıcıya yani özneye dönmesinin iki şekilde olduğunu ifade etmektedir. (16a) tümcesinde olduğu gibi eylemin içerdiği hareket kılıcısına doğrudan doğruya dönüyorsa yani eylemi gerçekleştiren özne aynı zamanda yaptığı eylemden etkilenen nesne ise bu tür dönüşlü çatılar geçişsiz eylemlerden kurulan dönüşlü çatılardır.

16a. Ayşe **yıkandı**.

16b. Ayşe **kendini yıkadı**.

Bu tür dönüşlü çatıda öznenin yaptığı eylemden etkilenen nesnenin yine kendisi olduğunu anlamak için *kendi* zamirini getirerek tümceyi (16b)'de olduğu gibi ifade edebiliriz.

Diğer şekilde ise eğer eylemin içerdiği hareket kılıcısına dolaylı olarak dönüyorsa yani eylemin içerdiği hareket özneyi etkilediği hâlde tümcenin başka bir nesnesi de varsa bu tür dönüşlü çatı, geçişli eylemlerden kurulur.

16c. Çocuklar çantalarını yüklenmiş, yola koyulmuşlar.

Korkmaz'ın (2007) yukarıdaki açıklamasına göre (16c) tümcesindeki *yüklen-* eylemi geçişli bir eylemdir.

Korkmaz (2007), eylem kök ve tabanlarının -ş-/(I)ş-/(U)ş- eklerinden birini almasıyla oluştuğunu belirttiği işteş çatının iki farklı işlevde kurulduğunu ifade etmektedir. Bu işlevlerden biri, (17a) tümcesinde olduğu gibi eylemin içerdiği hareketin birden fazla kılıcı tarafından karşılıklı bir şekilde yapıldığını gösteren işteş çatı, diğeri ise (17b) tümcesinde olduğu gibi eylemin içerdiği hareketin birden fazla kılıcı tarafından toplu olarak hep beraber yapıldığını gösteren işteş çatıdır (Korkmaz, 2007, 554):

17a. Onunla bahçede *karşılaştık*.

17b. Çocuklar sabaha kadar *gülüştü*, uyuyamadım.

Korkmaz (2007), olma bildiren geçişsiz eylemlerden çatı ekleri vasıtasıyla kurulan ve yapma bildiren eylemler için kullanılan oldurgan çatı terimine gerek kalmadığını belirterek oldurgan çatıyı ettirgen çatı ile beraber değerlendirmiştir. Ona göre ettirgen çatı, yapma etme bildiren geçişli eylemler ile olma bildiren geçişsiz eylemleri yapma, yaptırma ve ettirme bildiren geçişli eylemlere çeviren bir çatı türüdür.

Korkmaz'ın (2007) yaptığı tanıma göre “olma” ya da “oluş” bildiren geçişsiz eylemler, aldıkları belirli çatı ekleriyle “yapma”, “etme” bildiren geçişli eylemlerden kurulan ettirgen eylem ve ettirgen çatı ile aynı duruma gelirler. Aralarında herhangi bir özellik ve anlatım ayrılığı kalmaz. **Bu nedenle ettirgen fiil ve ettirgen çatı terimleri**

hem geçişli hem de geçişsiz fiillerden kurulmuş olan çatıyı karşılayacak niteliktedir (Korkmaz, 2007, 544).

18a. Güneş çiçekleri *sararttı*.

18b. Anneme doğum günümde pasta *yaptırdım*.

Olma/oluş bildiren eylemlerin birtakım eklerle kılış bildiren eylemlere dönüştürülüp ettiren çatı olarak sınıflandırılması biçimsel olarak açıklanabilse de anlam bilimsel ve edim bilimsel düzeyde bu şekilde açıklanması söz konusu değildir. Olduran özne ile ettiren özne arasındaki anlamsal fark açıktır. Anlamları farklı ise aynı biçimde ele alınması söylem değerinin ortadan kaldırılmasına sebebiyet verir. Oluş bildiren eylemlerin çatısal karşıtlığından söz etmek zordur. (18a) tümcesindeki *güneş* olduran yani eylemin olmasına sebep olan özne konumundadır. Olduran özneyi yaptıran özne ile aynı kategoride değerlendirmek, biçimin anlama aykırı olamayacağı düşüncesini yok sayar. Oldurgan fiillerde değiştirilen özne ile yüklem ilişkisidir. Olan özne genellikle sebep veya vasıta bildiren eyleyenler vasıtasıyla kılıcı özneye dönüşür. Öznenin yüklemle olan ilişkisi ettiren/yaptıran-eylem ilişkisi içinde değil sebep olan/aracı olan kısaca olduran-eylem ilişkisi içinde olduğu için ettirgenlikle karşılanması söz konusu edilmemelidir.

Ediskun (2010) ise çatıyı eylem kök ya da gövdelerinin gösterdiği özellik olarak değerlendirmektedir. Ona göre, eylemin belli bir yapıcı ya da belli bir etkilenici isteyip istemediği, yapıcı ile etkileniciyi kendinde birleştirip birleştirmede, kendi hareketinin birden çok yapıcı tarafından meydana getirilip getirilmediği o eylemin kök ya da gövdesinden anlaşılabilir. Eylem kök ya da gövdelerinin gösterdiği bu özelliklere eylem çatısı denmektedir (Ediskun, 2010, 219). Ediskun'un yaptığı tanım, çatıyı eylemlerin sözlüksel anlamları ile ilgili bir ulam olarak ele aldığını göstermektedir. Bir dilin sözlüğünde yer alan eylemlerin, kendisine bağımlı olan eyleyenleri ve tümleyenleri yönettiği bir dizimde yer almadığı sürece çatısal karşıtlığından söz etmenin doğru olamayacağı düşünülmektedir. Çünkü eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişki onun çatısını da belirler. Ediskun'un belirttiği ifade ile eylemin belli bir kılıcı ya da etkilenici isteyip istemediği, içerdiği hareketin kılıcısı ile etkilediği varlığın aynı şahısta toplanıp toplanmadığı ya da kılıcısını gizlediği, hareketin birden çok kılıcı tarafından

ortaklaşa/beraber veya karşılıklı olarak yapılıp yapılmadığını bildirmesi onun söz dizimsel boyutta gösterdiği işlevleridir. Çatı eylemi tek başına değil eyleyenleri ile kurduğu ilişki ile ele alan, söz dizimsel, işlevsel ve anlamsal boyutları olan bir dil bilgisi ulamıdır.

Ediskun (2010), çatıyı etken, edilgen, dönüşlü, işteş, geçişli, geçişsiz, ettirgen ve oldurgan çatı şeklinde sınıflandırmaktadır. Ona göre özne alan eylemler etken çatılı eylemlerdir. Eylemin mastarından sonra ... *işini yapan kim?* ya da ... *işini yapan ne?* soruları sorulduğunda cevap olarak bir özne bulunuyorsa o eylem etken çatılı bir eylemdir. Öznesi belli olmayan eylemler ise edilgen çatılı eylemlerdir. Edilgen çatılı eylemler etken çatılı eylemlerden türetilen eylemlerdir, yani dilimizde kök durumunda edilgen çatılı eylem yoktur.

Öznelerinin yaptığı işten yine özneleri etkilenen eylemler dönüşlü çatılı eylemlerdir. Dönüşlü çatılı eylemler de etken eylemlerden türetilirler. Dönüşlü eylemlerin iki anlam yönü bulunmaktadır. Bazı dönüşlü eylemler, (19a) tümcesinde olduğu gibi öznenin eylemi kendi kendine kendi başına yapma anlamı gösterirken bazı dönüşlü eylemler ise (19b) tümcesinde olduğu gibi kendisine yapma ve bundan doğrudan doğruya etkilenme anlamı gösterirler (Ediskun, 2010, 221):

19a. Akşama kadar *gezindi*.

19b. Güzel kokular *süründü*.

İşin birden çok öznece karşılıklı, ortaklaşa ya da birlikte yapıldığını gösteren eylemler işteş çatılı eylemlerdir. İşteş eylemlerde bir işi ortaklaşa yapma anlamı, bu ortaklığın da karşılıklı yapma, birlikte yapma ve bir süre içinde bir durumdan başka bir duruma geçme olmak üzere üç anlam yönü bulunmaktadır (Ediskun, 2010, 219):

20a. Her sabah *selamlaşırđık*.

20b. Çocuklar *koşuştular*.

20c. Ahmet kısa bir süre sonra *yatıştı*.

Ediskun (2010), (20c) tümcesinde bulunan *yatışmak* eyleminde olduğu gibi bir durumdan başka bir duruma geçme anlamı ifade eden benzer eylemlerde öznenin eylemi kendi kendine yaptığını ifade etmekte bu nedenle bu tür işteş eylemlere öznenin oluşumunu anlattıkları için dönüşlü çatılı eylemler denebileceğini belirtmektedir.

Oldurgan çatılı eylemleri, geçişsiz eylemlerin bazı ekler ile geçişli biçime getirildiği çatı olarak tanımlayan Ediskun (2010), ettirgen çatıyı ise geçişli eylemlerin yine aynı eklerle geçişlilik derecelerinin arttırıldığı çatı olarak tanımlamaktadır. Geçişsiz eylemleri geçişli biçime getiren aynı zamanda geçişli eylemlerin de geçişlilik derecelerini arttıran bu ekler eylemden eylem türeten eklerdir.

Geçişli-edilgen bir eylemle kurulmuş tümcede nesne özne gibi görünür. (21a) tümcesinde *dal* özne gibi görünmekte ise de kırma işini yapan değil kırılındır yani işten etkilenendir. Bu nedenle özne gibi görünen nesneye sözde özne denir. Edilgen bir eylemle kurulmuş tümcede gerçek özne söylenmek istenirse gerçek özne, *tarafından*, *dolayısıyla*, *etkisiyle* vb. sözcüklerle birlikte belirtilir. Gerçek özne +ce eki ile de belirtilebilir (Ediskun, 2010, 222):

21a. Dal *kırıldı*.

21b. Dal *çocuklar tarafından* kırıldı.

21c. Dal *çocuklarca* kırıldı.

Ediskun (2010), dilimizdeki bütün eylemlerin etken çatılı olduğunu, edilgen eylemlerin etken eylemlerden yapım ekleri ile türetildiklerini belirtmektedir. Ediskun (2010) da çatıyı eylemlerin sözlüksel anlamları ile ilgili olan bir ulam olarak ele almakta ve genellikle biçimsel bakış açısıyla değerlendirmeler yapmaktadır.

Türkçenin biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi ile ilgili tasnif demesi yaptığı çalışmasında çatıyı biçime dayalı bir anlayışla tümcede eylemin özne ve nesneye göre şekillenmesi olarak ele alan Boz (2012), bu şekillenmenin biçimbirimli veya biçimbirimsiz olabileceğini ifade etmektedir. Çatı özne-yüklem ve nesne-yüklem ilişkisini belirler (Boz, 2012, 52). Bir tümcenin kurucu ögesi olan yüklem tümcede hangi üyeleri alacağını/hangi üyelerle ilişki kurarak tümceyi oluşturacağını belirler.

Buna göre tümcenin bazı üyeleri zorunlu, bazı üyeleri ise seçimliktir. Eylemin gerçekleşmesine yardım eden ve zorunlu olan üyeler eyleyenler iken diğer seçimlik üyeler tümleyenlerdir.

Boz'a (2012) göre özne ve nesne tümcenin zorunlu üyeleridir. Bunlardan birinin tümce dışına çıkarılması veya dâhil edilmesi çatı değişikliğine neden olur. Her çatı değişikliğinde yükleme eklenen biçimbirimler de değiştirilir. (22a) etken çatılı bir eyleme sahiptir. Bu tümcedeki kılıcıyı ortadan kaldırıp sadece eylemin içerdiği hareket önceleştirilmek istendiğinde nesne özne konumuna yükseltılarak tümce edilgen çatıya çevrilmiş olur. Yani özne (22b) tümcesinde olduğu gibi herhangi bir biçimbirimle kodlanmaz.

22a. Ali bu odunları kesti.

22b. Ø Bu odunlar kesildi.

22c. Ahmet uyudu.

22d. Ahmet bebeği uyuttu.

Boz'a (2012) göre (22d) tümcesinde tümceye nesne dâhil edilmiş ve yüklem -t biçimbirimini almıştır.

Boz (2012), çatıyı eylemin herhangi bir çatı biçimbirimi alıp almamasına göre değerlendirerek etken/yalın çatı, geçişli çatı, geçişsiz çatı, edilgen çatı, dönüşlü çatı, ettirgen çatı ve oldurgan çatı şeklinde biçimsel bir sınıflandırma yapmaktadır. Etken çatıyı, eylemin herhangi bir çatı biçimbirimi almadığı ve öznenin açıkça belli olduğu yüklemeler olarak tanımlamaktadır. Etken/yalın çatıda özne, yüklemde belirtilen eylemi yapar/olur ve bu işlev için yüklem çatı belirten bir biçimbirim almaz. Etken çatıda yüklem hem yapma bildiren geçişli hem de olma bildiren geçişsiz eylem olabilir (Boz, 2012, 53).

Boz (2012) yapma bildiren eylemleri geçişli, olma bildiren eylemleri geçişsiz eylem olarak değerlendirirken (23a,b ve c) tümcelerini örnek vermektedir (Boz, 2012, 53):

23a. Ahmet dün *öldü*.

23b. Arkadaşlar çarşıya *çıkıyorlar*.

23c. Babam kitap *satın aldı*.

Biçimsel bir bakış açısıyla yapılan yukarıdaki tanıma göre yapma veya olma bildiren ve öznesi belli olan eylemler etken olarak değerlendirilmektedir. Oysaki oluş bildiren eylemler ile yapma bildiren eylemlerin aldığı öznelerin aynı kategoride değerlendirilmemesi gerekir. Yapma bildiren eylemlerin özneleri tümcede kılıcı öznedir, eylemi kendi iradeleri ile gerçekleştirirler. Bu eylemler anlamsal özellikleri gereği içerdiği hareketin etki edeceği nesne alabilir ya da almayabilir. Oluş bildiren eylemlerin özneleri ise kılıcı özne değildir. Bu yüzden kılıcısı belli olmayan oluş eylemleri etken çatı olarak değerlendirilmemelidir. Yani bu tür eylemlerin çatısal karşıtlığı olmadığı gibi tümceye yeni bir eyleyen eklendiğinde eylem yeni bir çatı biçimbirimi alır.

Boz (2012), eylemin herhangi bir çatı biçimbirimi almadığı ve nesnenin açıkça belli olduğu **yüklemleri** geçişli **eylem** olarak tanımlarken, geçişsiz **eylemi**, eylemin herhangi bir çatı biçimbirimi almadığı ve nesnenin olmadığı **yüklem** olarak tanımlamaktadır. Geçişli çatıda nesne, yüklemde belirtilen ve yapma bildiren eyleme doğrudan maruz kalır ve bu işlev için yüklem herhangi bir çatı biçimbirimi almaz. Geçişsiz çatıda ise yüklemde belirtilen olma bildiren eyleme maruz kalan bir nesne yoktur ve bu işlev için yüklem herhangi bir çatı biçimbirimi almaz (Boz, 2012, 53).

Boz'un (2012) geçişli ve geçişsiz çatı için yaptığı tanım ve verdiği örnekler incelendiğinde olma bildiren geçişsiz eylemler ile kılma bildiren geçişsiz eylemlerin de aynı kategoride değerlendirildiği görülmektedir.

24a. Kasap etleri *doğradı*.

24b. Annem bu gece erkenden *uyudu*.

24c. O sesi duyunca doğru tarlaya *koştı*.

(24a) tümcesindeki *doğra-* eylemi sözlüksel anlamı itibarıyla nesne almayı gerektiren bir kılma eylemi iken (24c ve d) tümcelerinin yüklemelerini oluşturan *uyu-* ve *koş-* eylemleri anlamsal özellikleri gereği nesne almaya gerek duymayan ve olma değil kılma bildiren geçişsiz kılış eylemleridir. Çatı konusuna biçimsel olarak yaklaşan diğer dil bilgisi araştırmacılarında olduğu gibi Boz'da (2012) da nesne alabilen geçişli eylemleri kılma/kılış eylemi nesne alamayan geçişsiz eylemleri olma/oluş eylemi olarak değerlendirme eğilimi dikkat çekmektedir. Araştırmacı geçişli ve geçişsiz eylemlerle ilgili tanımına *eylem* ile başlarken tanımın sonunu *yüklem* ile bitirmektedir. Çatı eklerinin eyleme mi yoksa yükleme mi getirildiği konusunda da kavramlarla ilgili bir karmaşa yaşandığı görülmektedir. Araştırmacıların verdiği örneklerden hareketle çatı ile ilgili kavramların sadece söz dizimsel ya da sözlüksel olarak ele alınıp yer aldıkları bağlam içerisinde değerlendirilmemiş olmaları dikkat çekmektedir.

Boz (2012) edilgen çatıyı, öznesi belli olmayan ve nesnesi özne gibi görünen yüklem olarak ele almakta, edilgen çatının öznesinin olmadığını ve yüklem yapma bildiren bir eylem olması durumunda nesnenin özne konumuna yükseltildiğini ifade etmektedir. Tümcenin dil bilgisel olarak özne gibi görünen üyesi aslında derin yapıda nesnedir. Yüklem olma bildiren geçişsiz bir eylem ise nesnesi olmayacağı için bu tür edilgenlerin yüzey yapıda kodlanan bir öznesi de yoktur. Boz, buna öznesiz/meçhul çatı demektedir.

25a. Sokaklar *temizlendi*.

25b. Toplantıya *gidilecek*.

Boz (2012), edilgen çatıyı oluşturmak için tümceden özne (birinci eyleyen) çıkartılınca yerine eyleme -(I)- veya -(I)n- eklerinden birinin getirilmesi yoluyla tümce içi öge dengesinin sağlanmış olduğunu belirtmektedir. Bu eklerin edilgenlik işlevinden ayrı olarak eylemden eylem türetme işlevleri de vardır. Boz, ayrıca edilgen eylemlerin yönelme biçimbirimini alan tümleçleri derin yapılarında özne olarak barındırdıklarını da söylemektedir. Buna göre (26a) tümcesinde yönelme biçimbirimi alan “rakip” aslında derin yapıda edilgen eylemin öznesi görevindedir (s. 54).

26a. Son maçta **rakibine** iyi dövüldü.

Etken yapının öznesi yani birinci eyleyeni tümce edilgen yapıya dönüştürülürken silinir, herhangi bir dilsel birimle kodlanmayabilir. (26a) tümcesinde yönelme biçimbirimi alan *rakip* sözcüğü edilgen eylemin değil aslında derin yapıdaki etken eylemin öznesidir. Bu açıdan bakıldığında yine kullanılan kavramlarla ilgili bir çelişki dikkat çekmektedir.

Dönüşlü çatı, öznesi açıkça belli olan ancak öznenin gerçekleştirdiği eylemden yine öznenin etkilendiği eylemdir (Boz, 2012, 55). İçerdiği hareketin etkisinin doğrudan öznesine döndüğü yüklemli dönüşlü çatı olarak tanımlayan Boz (2012), bu durumda öznenin aynı zamanda mantıkça nesne olduğunu, yalnızca yapma bildiren eylemlerin dönüşlü çatı kurabileceğini, olma bildiren eylemlerin ise kuramayacağını belirtmektedir. Dönüşlü çatıyı kurabilmek için eyleme -(I)-, -(I)n- ve -(I)ş- biçimbirimlerinden biri eklenir (Boz, 2012, 55):

27a. İyice **örtünün**.

27b. Bu yaşadıklarına **üzüldü**.

27c. Ne kadar **güzelleşmişsin!**

Ettirgen çatı, Boz (2012) tarafından geçişli olan bir eylemin özne tarafından bir başkasına yaptırıldığını bildiren, böylelikle çift geçişli eylemler oluşturan çatı olarak değerlendirilmektedir. Bu çatı ile kurulan tümcelerde yüzey yapıya yansıyan asıl öğeler özne, nesne, yüklem ve +(y)A biçimbirimli nesnedir. Derin yapıda ise dil bilgisel özne, nesne, mantıkça özne ve yüklem bulunur (Boz, 2012, 56):

28a. Ali kurbanı bana **kestirdi**.

Boz'a (2012) göre ettirgen çatıya örnek olarak verdiği (28a) tümcesinde yüzey yapıda kodlanan *Ali* özne, *kurban* nesne, *bana* +(y)A biçimbirimli nesnedir. Tümcenin derin yapısına göre ise *Ali* dil bilgisel özne, *kurban* nesne, *ben* ise mantıksal öznedir.

Boz'un, kullandığı çift geçişlilik terimini, ettirgen tümcenin yüzey yapıda belirtme hâli ekli ve yönelme hâli ekli iki tür nesne almış görünüyor olmasından dolayı kullanmış olduğu düşünülmektedir. Oysaki ettirgen çatı, eylemin farklı biçimbirimle kodlanan iki nesneyi değil eylemin yaptırان/ettiren (dil bilgisel özne), yapan/eden (gerçek özne) ve nesne olmak üzere üç tür eyleyenle ilişkisini gösteren bir işleve sahiptir.

Oldurgan çatı, geçişsiz eylemin başkasına yaptırıldığıı bildiren geçişli eylemler oluşturan çatıdır. Bu çatı ile kurulan tümcelerde yüzey yapıda bulunan asıl öğeler özne, nesne ve yüklemidir. Derin yapıda ise dil bilgisel özne, mantıkça özne ve yüklem bulunur (Boz, 2012, 58):

29a. Veli, Ali'yi **güldürdü**.

Boz'un oldurgan çatıya örnek olarak verdiği (29a) tümcesinin yüzey yapısına göre, Veli özne, Ali nesnedir. Tümcenin derin yapısı dikkate alındığında Veli dil bilgisel özne, Ali ise mantıksal öznedir (Boz, 2012, 58). Tümcenin derin yapısına bakıldığında tümce, dönüşüm kuralına göre,

29b. Veli Ali'nin gülmesine sebep oldu/Veli Ali'nin gülmesini sağladı.

şeklinde ifade edilirse Ali, sözlüksel anlamı itibarıyla nesne almayan ve kılma bildiren *gülme* eylemini yapan öznedir. Veli ise *gülme* eyleminin yapılmasına sebep olan öznedir. Yani Ali gülmezse eylem gerçekleşmez. O hâlde bu tümce ettirgen çatı örneğinde olduğu gibi yaptırان/ettiren ve yapan/eden öznelerine sahip olan iki eyleyenli bir tümcedir. O hâlde bu tümcenin ettirgen çatılı bir tümce olduğu söylenebilir.

Boz, oldurgan çatı için “öznesi olan ancak olma bildirdiği için nesnesi olmayan yüklem nesne almasıdır” (Boz, 2012, 56) demektedir.

30a. Annesi bebeği çoktan **uyutmuştu**.

(30a) tümcesi, yukarıda ifade edilen açıklamaya örnek olarak verilmiş, *uyu-*eylemi nesne almayan ve olma bildiren bir eylem olarak değerlendirilmiştir. *Uyu-*eylemi öznenin iradesi dâhilindedir ve kendi kendine olma bildirmez. Oluş bildiren eylemler ise öznenin iradesi dışında gerçekleştikleri için nesne almazlar. Oldurgan çatı, oluş bildiren eylemi kılış bildiren eyleme dönüştürür. Eylem olduran/olmasına sebep olan/olmasına vasıta olan yeni bir eyleyenle kurduğu ilişki sonucu üzerine yeni biçimbirim alır.

31a. Çiçek ***büyüdü.***

31b. Çiçeği ***büyüttü.***

Son olarak Boz (2012), işteş çatının eylemin birden çok özne tarafından birlikte veya karşılıklı yapıldığını bildiren yüklem olduğunu söylemektedir. Eylem kök veya gövdelerine -(I)ş- biçimbirimi eklenerek yapılır. Karşılıklı çatıda geçişli eylemlere işteşlik biçimbirimi getirilir. Bu tür tümcelerde eylem dil bilgisel olarak geçişsiz olmasına karşılık mantıkça iki taraflı geçişlidir. Bu durumda özneler, birbirleri için mantıkça nesne konumundadır. Birliktelik çatısı ise geçişsiz eylemlere işteşlik biçimbirimi getirilerek yapılır. Geçişsiz eylemlerin işteşlik çatısı kurduğu tümcelerde eylem geçişsizdir. Ancak işteşlik biçimbirimi geçişli bir eyleme getirilmişse geçişlilik devam eder (Boz, 2012, 58):

32a. Ali ve Veli ***dövüştüler.***

32b. Ali Veli'yi ***dövdü.*** Veli Ali'yi ***dövdü.***

32c. Kadınlar ***ağlaştılar.***

32d. Ekmeği ***bölüştüler.***

Lübimov (1963), çalışmasında çatıyı ele almadan önce eylemlerin sözlüksel anlamları ve gramer anlamları üzerinde durarak ikisi arasındaki anlam farkını ayırt etmeden çatı ile ilgili olarak yapılan sınıflandırmaların doğru olamayacağını ifade

etmektedir. Eylemlerin leksik (sözlüksel) anlamları kök veya gövdelerindedir. Gramer anlamları ise eylemin farklı söz dizimi düzeylerinde aldığı çeşitli şekilleri ile anlatılır. Yazmak, almak, gelmek başlamak vb. eylemlerinin ayrı leksik anlamları vardır. Bu eylemler ayrı eylemlerdir. Yazılmak, yazdırmak, yazışmak ise ayrı eylemler değil, bir eylemin ayrı gramer şekilleridir yani ayrı gramer anlamlarıdır. Çatı içerisinde değerlendirilen geçişlilik ve geçişsizlik, eylemlerin leksik anlamları ile ilgili olan kavramlardır. Geçişlilik ve geçişsizliği çatı ulamı içerisinde değerlendirmenin doğru olmadığı düşünülmektedir. Çatı kategorisi, geçişlilik-geçişsizlik kategorisine sıkı bir hâlde bağlıdır. Fakat geçişlilik ve geçişsizlik sözlüksel bir kategori olup, çatı ise bir gramer kategorisidir (Lübimov, 1963, 150). Bu açıdan bakıldığında Lübimov'un (1963) çatı kategorisine işlevsel açıdan baktığı, çatıyı, eylemlerin sözlüksel, anlamsal ve söz dizimsel işlevleri ile değerlendirdiği, çatı eki olarak nitelendirdiği eklerin yapım ve çekim işlevlerini vurguladığı söylenebilir.

Lübimov'a (1963) göre geçişlilik ve geçişsizlik kategorisi çatı kategorisinden daha geniş bir kategoridir. Çünkü bir dilin sözlüğünde yer alan bütün eylemleri nesne alabilen geçişli eylemler ve nesne alamayan geçişsiz eylemler olarak iki grupta değerlendirir. Çatı ise bir eylemin birtakım özel eklerle meydana getirilen gramer şekillerinin oluşturduğu bir sistemdir.

Lübimov (1963), çatı eki olarak adlandırılan eklerin her zaman çatı kurma görevinde kullanılmadığını belirtmektedir. Ona göre girişmek eylemindeki -iş- eki işteşlik, sevinmek eylemindeki -in- eki dönüşlülük, çekilmek eylemindeki -il- eki tutuluşluluk (edilgenlik) ve öldürmek eylemindeki -dür- eki teşvik (ettirgenlik) ifade etmezler. Bu eylemlerde çatı yoktur. Türkiye Türkçesinde çatı eklerinin iki görevi vardır. Birincisi, leksik görevdir yani yeni anlamlı eylemler türetirler. İkinci görevi ise eylemlere gramer görevi kazandırmaktır (s. 151).

Lübimov'a (1963) göre Çağdaş Türkiye Türkçesinde, asıl çatı, ortanca çatı, tutuluşlu çatı, dönüşlü çatı, karşılıklı çatı, müşterek çatı ve teşvikli çatı olmak üzere çatı ekleriyle oluşturulan yedi çatı vardır. Lübimov çalışmasında çatıyı, "özne olan şahsın veya şeyin yüklem olan eylem ile ilgisini ve eylemin şahıs veya şey ile ilgisini gösteren" gramer kategorisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre söz dizimsel açıdan bakıldığında çatıyı özne olan şahıs veya şey ile yüklem olan eylem arasındaki ilişki

belirler. Eylemin çatı şekilleri, bu eylemin leksik anlamını değiştirmez, eyleme yeni gramer anlamları verir. Eylemin yeni gramer anlamlarını şüphesiz ki eyleyenleriyle kurduğu ilişki düzenler. Çatıyı eylemin gramer şekillerinin olduğu tümce düzeyinde ele almak gerekirse, eylemin eyleyeninin sadece özne olduğunun ya da eylemin sadece yüklem olduğunun düşünülmemesi gerektiği belirtilebilir.

33a. *Ağla-Ø-yan* çocuk annesini *gör-Ø-ünce* sustu.

(33a) tümcesinde bulunan *ağlayan* sıfatfiili ve *görünce* zarffilinin tümce düzeyinde kendilerine bağımlı olan üyeleri yönettikleri ve eyleyenleri ile ilişki kurdukları için yüklem olmadıkları hâlde çatıları vardır.

Lübimov (1963), asıl çatının yalnızca geçişli eylemlerle kurulduğunu ve özne olan şahsın veya şeyin başka şahsa veya başka şeye geçen eylem yaptığını, ortanca çatının ise eylemin bir kimse veya bir şeye geçmediğini ve özneye kapanıp kaldığını gösteren çatı olduğunu belirtmektedir. Yani geçişsiz bir eylemin yüklem olduğu tümcede eylemin içerdii hareket öznenen başka bir varlığı etkilemiyorsa bu eylem ortanca çatılıdır.

34a. Hemen eşyalarımı *topladım*.

34b. İçlerinden biri bize *yaklaştı*.

34c. Küçük kız korkudan *titriyor*.

Günümüz dil bilgisi araştırmacıları “ortanca çatı” terimini kullanmamakta, asıl çatı ve ortanca çatıyı etken çatı olarak nitelendirmektedirler. Etken çatı, geçişli/geçişsiz eylemin içerdii hareketin birinci eyleyen tarafından gerçekleştirildiği çatıdır.

Lübimov (1963), edilgen çatı yerine “tutuluşlu çatı” kavramını kullanmakta ve özne olan şahsın veya şeyin dolaylı tümleç olan başka şahıs veya başka şey tarafından yapılan eyleme tutulduğunu gösteren çatı olarak tanımlamaktadır. Tutuluşlu çatıda

gramer kategorilerinin mantıki kategorilere uymadığını belirtmektedir. Mantıksal özne gramatikal nesne, mantıksal nesne gramatikal özne olur:

35a. Çocuklar doktor tarafından muayene *ediliyordu*.

Lübimov' un belirtilen ifadesine göre, 35a tümcesinin mantıksal öznesi *doktor* sözcüğüdür. Oysaki Lübimov *doktorlar tarafından* ifadesine dolaylı tümleş demektedir. Söz dizimsel boyutta biçimsel bir yaklaşımla bu üyenin +dAn ekli dolaylı tümleş olduğu açıklanabilir. Ancak tümcenin aynı üyesine biçimsel olarak dolaylı tümleş anlamsal olarak mantıksal özne denmesi kullanılan kavramlar arasındaki çelişkiyi göstermektedir.

Dönüşlü çatı, eylemin doğrudan doğruya veya dolayısıyla eylem yapan şahsa geçtiğini gösterir. Dönüşlü çatı eyleminin yanındaki özne aynı zamanda onun nesnesidir. Dönüşlü çatı eylemi asıl çatılı eylemlerden yani geçişli eylemlerden meydana getirilir (Lübimov, 1963, 152).

36a. Her sabah *yıkanırım*.

Lübimov, dönüşlü çatı ve tutuluşlu çatının arasında büyük bir farkın olmadığını söylemektedir. Her iki çatı da şahsın kendisinin eyleme tutulduğunu gösterirler. Bunun için dönüşlü çatı ekleri bazı şartlarda tutuluşlu çatı anlamında ve tutuluşlu çatı ekleri de bazı şartlarda dönüşlü çatı anlamında kullanılır (Lübimov, 1963, 152). Lübimov bu açıklaması için *kendini yıkamak* ve *yıkanılmış olmak* örneğini vermektedir.

36b. Meyveler *yıkandı*.

Lübimov'un "her iki çatı da şahsın kendisinin eyleme tutulduğunu gösterir" ifadesi ile verdiği örnek arasında bir çelişki olduğu dikkati çekmektedir. Her iki çatıda da şahıs yani özne, eylemin içerdiği harekete aynı şekilde maruz kalmaz. Dönüşlü çatıda

eylemin etkisi öznesine dönerken tutuluşlu (edilgen) çatıda eylemin etkisi özne üzerine değil nesne üzerinedir. Oysaki Lüvimov bu nesneye gramatikal özne demekle, biçimsel olarak özne olanın mantıksal açıdan nesne olduğunu belirtmektedir.

Lüvimov (1963), karşılıklılık ve birlikte yapma şeklinde iki farklı işleve sahip olmasına rağmen aynı biçimbirimle meydana getirildiği için günümüz dil bilgisi araştırmacılarının yalnızca işteş olarak değerlendirdikleri çatıyı karşılıklı çatı ve müşterek çatı olarak iki farklı kavramla ifade etmektedir. Karşılıklı çatı eylemin iki veya birkaç şahıs tarafından yapıldığını ve bir şahıstan öteki şahsa karşılıklı olarak geçtiğini gösterir. Karşılıklı çatının eki -(I)ş- ekidir ve (37a) tümcesinde olduğu gibi yalnızca geçişli eylemlerden meydana getirilir. Müşterek çatı ise eylemin iki veya birkaç şahıs tarafından aynı zamanda ve ortaklaşa yapıldığını gösterir. Müşterek çatının eki de karşılıklı çatıda olduğu gibi -(I)ş- ekidir fakat müşterek çatı (37b) tümcesinde olduğu gibi geçişsiz eylemlerden yapılıdır (Lüvimov, 1963, 153):

37a. Bu sene hiç **görüşmediler**. (Birbirlerini görmediler.)

37b. Komşular **ağlaştılar**. (Birlikte ağladılar.)

Lüvimov'un iki farklı işlevi karşılıklı çatı ve müşterek çatı olarak farklı kavramlarla ifade etmesi işteş çatıyı işlevsel bakış açısıyla ele aldığini göstermektedir.

Asıl şahsın kendi değil, başka şahsın veya başka şahıslar vasıtasıyla eylem yaptığını gösteren çatı teşvikli çatıdır. Böylelikle iki şahıs eylem yapmaya iştirak eder. Tümcede asıl şahıs yalın hâlde, vasıtasıyla eylem yapılan ikinci şahıs ismin +e hâindedir. Teşvikli çatı eylemleri yalnız geçişli eylemlerden meydana getirilirler (Lüvimov, 1963, 153):

38a. Osman İsmail'e Hasan'ı **mahkûm ettirdi**.

Lüvimov, kılma bildiren geçişli eylemlerin yaptıran/ettiren özne ve yapan/eden özne ile kurduğu ilişkiyi teşvikli çatı olarak ele almasına rağmen olma bildiren geçişsiz eylemlerin olduran/olmasına sebep olan/olmasına vasıta olan eyleyen ile kurdukları

ilişkiyi ifade den oldurgan çatıdan bahsetmemiş, teşvikli çatı eki olan -dır-/-tır- ekleri yardımıyla geçişsiz eylemlerden yeni anlamlı geçişli eylemler meydana getirildiğini belirtmiştir. Böylece çatı eklerinin eylemden eylem türeten leksik anlamlarını ele almıştır.

Banguoğlu (2007) da Lübimov (1963) gibi öncelikle eylemleri anlam özelliklerine göre iki gruba ayırmaktadır. Ona göre söz içinde bir varlık üzerinde etkisi olan eylemler geçişli eylemlerdir. Etkilenen varlığın adı söz içinde çoğu zaman kimi, kim, bazen de kime hâllerinde bulunur ve cümlede nesne adını alır. Birtakım eylemlerin ise söz içinde herhangi bir varlık üzerinde etkisi görülmez. Bunlar da geçişsiz eylemlerdir. Etkiledikleri bir şey olmadığı için geçişsiz eylemler söz içinde nesne almazlar. Kullanılış yerine göre anlam farkıyla hem geçişli hem geçişsiz olan eylemler de çoktur. Bunlara da ortak eylemler denmektedir (Banguoğlu, 2007, 409).

Banguoğlu (2007), diğer dil bilgisi araştırmacılarından farklı olarak çatıyı, eylemin aldığı farklı şekilleri gösteren *görünüş* kavramı ile açıklamaktadır. Tümcedeki özne gramerce *kimsedir*. Kimse söz içinde eylemin gerçekleşmesinde farklı işleyişler almaktadır. Eylem tabanı farklı görünüşler olarak kimsenin söz içindeki işleyişini belirtir. Banguoğlu, eylem tabanının çekimden önce aldığı değişik şekillerden her birini görünüş olarak adlandırmaktadır. Ona göre, eylem tabanının aldığı çeşitli görünüşler onun çatısını belirlemektedir. Dilimizde eylem çatısı, yalın, olumsuz, edilgen, dönüşlü, karşılıklı ve ettiren görünüş olmak üzere altı görünüşten meydana gelmektedir (Banguoğlu, 2007, 411). Bu sınıflandırmaya göre Banguoğlu' nun eylemlerin olmama ya da kılmama bildiren olumsuz şekillerini de olumsuz çatı olarak kabul ettiği görülmektedir.

Banguoğlu (2007), geçişli ya da geçişsiz olsun belli ve kılıcı bir kimseyi gerektiren ve eylem tabanının çatı eki almamış hâline yalın görünüş demektedir. Yalın çatıdaki eylemler, tek heceli kökler veya türlü yapım ekleri ile isimden ya da eylemden türemiş eylem tabanları olabilirler. Bu tür eylemler olup biteni gerçeklerler, doğrularlar.

Banguoğlu'na göre olumsuz çatı, -mA- olumsuzluk ekinin yalın eylem tabanlarının olumsuz görünüşünü meydana getirdiği çatıdır. Eylemin diğer çatı ekleri ile yapılmış görünüşleri de -mA- eki ile olumsuz görünüşe girmektedirler (Banguoğlu, 2007, 412). Eker de Banguoğlu gibi olumsuzluk çatısının, eylem kök ya da gövdelerine

olumsuzluk ekinin getirilmesiyle oluşturulduğunu ve eylemin bildirdiği anlamın tam aksini ifade ettiğini söylemektedir (Eker, 2009, 330). Eylemin eyleyenleri ile ilişkisine göre aldığı çatı eklerinden sonra getirilen ve olmama veya kılmama bildiren olumsuzluğun eylemin sözlüksel anlamı ile ilgili bir kategori olduğu söylenebilir. Bu yüzden geçişlilik ve geçişsizlik gibi olumsuzluğun da çatı kategorisi içerisinde değerlendirilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Banguoğlu (2007) edilgen çatıyı, söz içinde kimse olan ismin eylemden etkilenmesi durumunda o eylemin -II- eki alıp edilen görünüşe girmesi şeklinde açıklamaktadır. Burada kimse bilinen veya bilinmeyen bir başka kimsenin aracılığıyla yalın eylemin etkisine uğramaktadır. Banguoğlu tümcede görünen kimseye gramerce kimse adını vermektedir. Tümcede görünenin değil de bir başkasının kılıcı olduğu durumda bu kılıcıya mantıkça kılıcı kimse demektedir. Yani tümcede özne konumuna yükseltelen nesne aslında gramerce özne iken görünmeyen kılıcı mantıksal öznedir. Edilgen eylemlerde mantıksal özne çoğu zaman bilinmediği, açıklanmak istenmediği durumlarda ya da üslup değişikliği nedeniyle belirtilmeyebilir:

39a. Sen *yetkililerce* başka bir işe *veriliyorsun*.

39b. *Yetkililer* seni başka bir işe *veriyorlar*.

Banguoğlu (2007), söz içinde öznenin kendi üzerinde kılıcı olması durumunda eylem tabanının -In- eki alıp dönüşlü görünüşe girdiğini, böylece eylemin etkisinin kılıcının kendi üzerine dönmüş olduğunu söylemektedir. Eylemin etkisinin kılıcı üzerine dönmesi ya doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Doğrudan dönmesi durumunda kılıcı (40b) tümcesinde olduğu gibi aynı zamanda tümcenin nesnesidir.

40a. Kadıncağız *dövündü*.

40b. Kadıncağız *kendini dövdü*.

Banguoğlu, bu türlü dönüşlü eylemlerin etkin olduğunu ancak etkisi başka bir varlık üzerine geçmediği ve nesne alamadıkları için geçişsiz eylemler olduğunu belirtmektedir (Banguoğlu, 2007, 415).

Eylemin etkisinin kılıcı üzerine dolaylı olarak döndüğü durumlarda eylemin etkisi kılıcıya dönük olmakla birlikte tümcenin kılıcıdan başka bir nesnesi vardır. Bu tür eylemler (41a) tümcesinde olduğu gibi nesne alabilen geçişli eylemlerdir (Banguoğlu, 2007, 415):

41a. Bavulu *yüklendim*.

41b. Bavulu *kendime yükledim*.

Banguoğlu (2007), söz içinde özne olan iki kişi veya iki tarafın birbirleri üzerinde karşılıklı kılıcı olmaları durumunda eylem tabanının bir -(I)ş- eki alıp karşılıklı görünüşe girdiğini belirtmektedir. Bu durumda eylemin etkisi kılıcı olan iki kişi ya da iki taraf üzerine dönmektedir. Bu dönüş de yine ya doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Doğrudan olduğu durumlarda (42a) tümcesinde olduğu gibi kılıcılar aynı zamanda birbirlerinin nesnesidir.

42a. Ali ile Veli *dövüştüler*./Ali Veli'yi dövdü, Veli Ali'yi dövdü.

Eylemin etkisinin kılıcılar üzerine dolaylı olarak dönmesi durumunda ise eylemin etkisi her iki kılıcıya dönük olmakla birlikte tümcenin başka bir nesnesi daha vardır. Bu tür eylemler geçişli eylemlerdir (Banguoğlu, 2007, 416):

42b. Ali ile Veli bu tarlayı *bölüştüler*.

Banguoğlu (2007), -(I)ş- ile yapılan eylem görünüşünün bir başka anlatımının daha olduğunu söylemektedir. Bu durumda eylem işbirliği görünüşü sergilemektedir. Yani eylemin kılıcıları iki kişi ya da iki taraf değil aynı eylemi toplu olarak

gerçekleştiren birden fazla kimsedir. Banguoğlu eylemin bu görünüşü için (42c) tümcesindeki örneği vermektedir (Banguoğlu, 2007, 417):

42c. Yolcular *kaçıştılar*.

Banguoğlu (2007), ettirgen çatıyı, söz içinde öznenin nesne üzerinde doğrudan doğruya kılıcı olmayıp bir başkasını kılıcı kılması durumunda eylem tabanının -r-, -t-, -Dir- eklerinden birini alıp ettiren görünüşe girmesi durumuyla açıklamaktadır. Eylemin bu tür görünüşünde adı geçsin ya da geçmesin iki kimse vardır. Biri gramerce kimse diğeri mantıkça kimsedir. Gramerce kimse ettiren özne, mantıkça kimse ise eden öznedir.

43a. Saçını *kestirmişsin*.

43b. O mektubu size *okutacağım*.

Banguoğlu, eylemi gerçekleştiren eden özneye alt kimse demektedir. Buna karşılık ettiren özne yani gramerce özne ise üst kimse olarak anılmaktadır. Bu durum bütün geçişli eylemlerden gelen bu şekildeki ettiren görünüşte aynıdır. Ettirgen görünüşteki eylemin aynı zamanda gramerce nesnesi de bulunmaktadır. Geçişsiz eylemlerden gelen ettirgen görünüşte ise esasında bir anlatım farkı bulunmaktadır. Bu tür eylemler aslında ettiren değil daha çok olduran görünüştendir. Bu tür tümcelerde üst kimse alt kimsenin bir durumdan başka bir duruma geçmesinde aracı olan kimsedir. (43c) tümcesinde mantıkça üst kimse gramerce kimsenin nesnesi durumunda görünmektedir. Banguoğlu, bu tür görünüşe ettiren görünüştten ziyade olduran görünüş demenin daha doğru olduğunu ifade etmektedir (Banguoğlu, 2007, 418).

43c. Kadın beni *güldürdü*.

Banguoğlu'nun (2007), eylemlerin yalın, olumsuz, edilgen, dönüşlü, karşılıklı ve ettiren görünüşlerini söz içindeki kimsenin/kılıcının eylemle olan ilişkilerine göre ele alıp eylemlerin bu görünüşlerini birtakım biçimbirimlerle göstermesini çatı olarak değerlendirdiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında Banguoğlu'nun eylemleri geçişlilik ve geçişsizlik açısından iki gruba ayırarak sözlük anlamlarından bahsetmiş olması, kılıcının eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve nesne ile olan ilişkisini söz içinde yorumlaması çatının anlam bilimsel ve edim bilimsel işlevlerinden de yola çıktığını göstermektedir.

Lyons (1983) *Kuramsal Dil Bilime Giriş* adlı eserinde öncelikle çatının terim anlamı üzerinde durmuştur. "Çatı" Romalı dil bilim uzmanlarınca ilk başlarda ayrı fakat birbiriyle bağıntılı iki anlamda kullanılmıştır. Bu anlamların ilki özellikle ses tellerinin titreşimiyle çıkan sesler anlamında, diğeri ise bir sözcüğün anlamına karşıt olarak "biçimi" anlamındadır (Lyons, 1983, 333).

Çatının terim anlamlarından ilk anlamı olan ötümlü-ötümsüz ses anlamı bugün kullanılmaktadır (İngilizce *voice*, Fransızca *voix*), fakat çağdaş dil bilim kuramında çatı sözcüğü, eylemlerin etken ve edilgen biçimlerine gönderimde bulunan yeni bir anlam kazanmıştır. Lyons çatıyı eylemlerle ilgili olan bir dil bilgisi ulamı olarak ele almaktadır (Lyons, 1983, 333).

Lyons (1983), Yunancadaki çatı karşıtlığının en başta etken ve orta çatı karşıtlığı olduğunu, edilgen çatının daha sonraki bir gelişme olduğunu ifade etmektedir. Orta çatının anlamı, edim ya da durumun eylemin öznesini ya da öznenin ilgilerini etkilemesidir. Bu kavram kapsamına giren tümce kümelerinden birisi dönüşlü tümcelerdir. Ancak orta çatıda öznenen ayrı bir nesne kullanılabilir ve eylem geçişlidir. Örneğin (44a) tümcesinin orta çatı olmasının anlamı edimin özne tarafından kendi çıkarları ya da kendi yararları için gerçekleştirilmiş olmasıdır (Lyons, 1983, 333):

44a. Gömleğimi *yıkıyorum*.

Lyons (1983) Yunancadaki orta çatının öznenin kılın dışı yorumunda edilgen çatı ile kaynaşabileceğini söylemekte ve edilgen çatının çıkış noktasının orta çatı

olabileceğini ifade etmekte, etken ve edilgen tümceler arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi açıklamaktadır (Lyons, 1983, 333):

45a. John killed Bill.

John Bill'i öldürdü.

46b. Bill was killed by John.

Bill John tarafından öldürüldü.

Etken tümcenin nesnesi karşılığı olan edilgen tümcenin gramatikal olarak öznesidir. (46a) tümcesinin nesnesi (46b) tümcesinin öznesidir. Bu bakımdan *killed* eylemi etken, *was killed* eylemi edilgendir. Etken tümcenin öznesi edilgen karşılığında zorunlu olarak kullanılmayabilir yani açıkça simgelenmeyebilir ama eğer kullanılırsa kılın olarak belirlenecek bir belirtecimsi biçimini alır (John tarafından).

Lyons (1983), edilgen çatının biçimi ile işlevi arasında çatışmanın olabileceği bazı durumların geleneksel dil bilgisi kuram ve pratiğinde iyice benimsendiğini ifade etmektedir. Bu duruma örnek olarak Yunanca ve Latince de biçim olarak edilgen ya da orta çatı olduğu hâlde anlam yönünden etken olan birçok eylem olduğundan bahsetmektedir. Bunlara deponent (çekimsiz) denir çünkü olağan olarak edilgen çatı ile ilgili anlamı bıraktıkları düşünülür. Bunun bir örneği, biçimine karşılık etken geçişli tümcelerde kullanılan “izlerim” eylemidir (Lyons, 1983, 337).

Lyons (1983), etken tümcenin kılıcı öznesinin tümcenin edilgen biçiminde zorunlu olarak kullanılmadığından ya da açıkça kodlanmadığı durumların olduğundan bahsederek İngilizcenin kılıcının bir belirtecimsi ile (John tarafından) kullanımı açısından edilgen çatısı bulunan diller arasında oldukça olağan dışı bir dil olduğunu vurgulamaktadır. İngilizcede *Bill was killed by John* şeklindeki tümceler seyrek olarak kullanılmaktadır. Lyons edilgen çatıya işlevsel olarak bakmakta ve edilgen çatısı bulunan tüm dillerde edilgen çatının tek işlevinin kılıcsız tümceler kurmak olduğunu söylemektedir. Ona göre bu işlev Türkçedeki edilgen yapının tek işlevidir (Lyons, 1983, 338).

İngilizcede kılıcsız tümce kurmanın bir başka yolu daha vardır. Eyleyene gönderimde bulunan bir sözcük ya da söz öbeğinin dolduracağı yerde (47a) tümcesinde olduğu gibi belirlenmemiş bir özne bulunabilir (Lyons, 1983, 339):

47a. John killed Bill/Someone killed Bill.

47b. Bill was killed by John/Bill was killed by someone.

Belirli bir kılıcı ile etken çatı ya da kılıcıya gönderimde bulunan ve onu temsil eden bir zamir ile etken çatı kurmak arasında söylem değeri açısından bir fark olduğu gibi bu yapıların edilgen karşılıkları arasında da söylem değeri açısından önemli farklılıklar vardır. Yani *Bill John tarafından öldürüldü* tümcesi ile *Bill biri tarafından öldürüldü* tümcesi biçimsel açıdan aynı yapıya sahip olsalar da buldukları bağlam açısından değerlendirildiklerinde anlamsal açıdan farklı değer taşıdıkları görülür. İşlevsel ve edim bilimsel açıdan bakıldığında edilgen yapı kurmanın temel işlevinin kılıcsız tümceler kurmak yani kılıcıyı tümceden silerek olayı öncelemek olduğu söylenebilir. Sözü söyleyen ya da metni üreten sözceleme öznesi gördüğü/yaşadığı/şahit olduğu/başkasından duyduğu olayı öncelemek isteyerek kılıcı özneyi herhangi bir dilsel birimle kodlamayabilir. Temel edilgen tümcenin kılıcsı herhangi bir birimle kodlanmasa da varlığını hissettirir. Türkçedeki edilgen çatının temelini bu esasa dayandığı düşünülebilir.

Lyons (1983), son olarak edilgen çatının geçişsiz eylemlerle kurulan kişisiz edilgen biçiminin varlığından söz etmektedir. Edilgen yapıyı sadece geçişli eylemlerle sınırlayan kullanımın çoğu Hint-Avrupa dilinde söz konusu olmasına karşılık Türkçede meçhul çatı olarak nitelenen bu yapı geçişsiz eylemlerle düzenli olarak kurulur. Lyons kılıcsız edilgen yapıların Almanca ve Latince de örneklerinin bulunduğunu belirtmektedir (Lyons, 1983, 339):

48a. İstanbul'a bu yoldan gidilir.

48b. Es wird heute abend getanzt. (Bu akşam dans edilecek.)

48c. Pugnabatur (Dövüşüldü.)

Türkçenin dil bilgisi ile ilgilenen araştırmacılar çatı kavramına genellikle eş zamanlı bir inceleme ile ve biçimsel anlayışla yaklaşmış ve biçime dayalı sınıflandırmalar yapmışlardır. Bazı biçimbirimlerin işlevleri açıklanırken yalnızca söz dizimsel süreçler göz önünde bulundurulmuş, edim bilimsel düzeyde incelemeler neredeyse yapılmamıştır. Bu yüzden çatının sadece eylemi ilgilendiren ve eylemden eylem türeten yapım ekleri ile gerçekleştirilen bir kategori olduğuna değinilmiş, çatı eylemin öznesine ve nesnesine göre aldıkları biçimbirimlerden hareketle söz dizimsel özellikleriyle sınıflandırılmıştır. Dil bilimsel bir kavram olarak çatının ne olduğu ile ilgili tanımlar yapılırken genellikle eylemin öznesi ve nesnesine göre gösterdiği özellikler dikkate alınmıştır (Adalı, 2004; Banguoğlu, 2007; Boz, 2012; Demir, 2006; Deny, 1921; Ediskun, 2012; Eker, 2009; Ergin, 1998; Korkmaz, 2007; Lübimov, 1963). Aslında çatı eylemin nesnesine göre değil, öznesine göre gösterdiği özellikler olarak ele alınmalıdır. Çünkü çatı eylemin nesnesi ile olan ilişkisini değil öznesi ile olan ilişkisini düzenlemektedir. Bu yüzden eylemler nesne alıp almama durumları açısından geçişlilik ya da geçişsizliğine göre değil, yine sözlüksel anlamları ile ilgili olan oluş ya da kılış eylemi olup olmamalarına göre değerlendirilmelidir. Çünkü oluş bildiren eylemlerin özneleri ile kılış bildiren eylemlerin özneleri ile olan ilişkileri birbirinden farklıdır ve bu farklılığı düzenleyen dil bilgisi kategorisi ise çatıdır.

Genelde çatı kavramının ve özelde ise çatı ile ilgili kavramların daha iyi açıklanabilmesi için sadece söz dizimsel ve anlam bilimsel açıklamaların yeterli olmadığı görülmektedir. Çatının söylem değeri taşıyan bir dil bilgisi kategorisi olduğu göz ardı edilmeden edim bilimsel işlevlerinden de bahsedilmesi gerektiği düşünülmektedir. Edim bilimsel işlevlerden bahsedilebilmesi için çatı ile ilgili kavramların bağlam içerisinde ele alınıp değerlendirilmesi, bağlamdan kopuk tümceler örnek olarak verilmemesi gerekmektedir. Aksi hâlde konuşucunun/metni üretenin niçin farklı durumlarda farklı çatıda tümceler kurduğunun açıklanabilmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. İşlevsel yaklaşıma göre dil olgusu içerisinde yer alan her birim bildirişim süreci içerisinde diğer birimlerle ilişki kurduğu sürece değer

kazanır. Çatı da bildirişim sürecinin temel birimi olan sözce düzeyinde dilsel birimlerin birbirleri ile kurduğu ilişkiyi düzenleyen önemli bir dil bilgisi kategorisidir.

Dil bilgisi araştırmacılarının çatı ile ilgili yaptıkları açıklamalar ve sınıflandırmalar zihinlerde birkaç soruyu uyandırmaktadır: Çatı eylemlerin sözlüksel anlamları ile ilgili bir ulam mı, yoksa tümcedeki yüklemın öznesine ve nesnesine göre gösterdiği özelliklere göre sınıflandırılan bir ulam mıdır? Çatı eyleme getirilen ve eylemden eylem türeten yapım ekleri olarak nitelendirilen eklere göre mi adlandırılmakta yoksa eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişkiye göre, çatı eki olarak nitelendirilen ekleri almaktadır? Eylemden eylem türeten yapım ekleri eylemin çatısını belirlerken söz dizimsel bir işleve mi yoksa dil bilgisel bir işleve mi sahiptir?

Çatı dil bilgisi araştırmacıları tarafından genellikle eylemin öznesine ve nesnesine göre gösterdiği özellikler olarak ele alındığı için bazı kavramların kullanılmasında çelişkiler yaşandığı dikkatleri çekmektedir. Geçişlilik ve geçişsizliğin eylemlerin sözlüksel boyutuyla ilgili olduğu vurgulanırken geçişli çatı ve geçişsiz çatı kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Çatının eylemle mi, yüklemle mi yoksa tümceyle mi ilgili bir ulam olduğu konusunda da kullanılan kavramlar arasında sıkıntı yaşandığı dikkatleri çeken bir diğer noktadır.

Dilin bütün birimleriyle birlikte bir sistem olduğu gerçeğinden hareketle incelemeler yapan Börekçi'nin (2004) çalışması yukarıda belirtilen soruların bir cevabı niteliğindedir. Çatı ulamı eyleyenler ve eylem arasındaki ilişki olarak nitelendirilirse dil bilgisel bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Eğer "çatı ekleri birer yapım eki olarak kabul ediliyorsa çatı kavramı özne/nesne-yüklem ilişkisini düzenleyen bir dil bilgisel ulam olarak tanımlanmamalı bir kökün farklı türevleri olarak algılanmalıdır. Çünkü hem özne ile yüklem arasında ilişki kurduğu, öznenin yükleme göre durumunu belirlediği ifade edilip hem de anlamı değiştiren bir yapım eki olarak kabul edilmesi" çatı kavramının öğretimi konusundaki çelişkileri gözler önüne sermektedir (Börekçi, 2004, 488).

Börekçi (2004), işlevsel bir bakış açısıyla yaklaştığı çatı ulamının sözlüksel boyutunu ve söz dizimsel boyutunu ayrı bir şekilde değerlendirmiştir. Çatı ulamının sözlüksel boyutu nesnesine göre eylemleri ilgilendirmektedir. Ona göre eylemler, bütün cümleyi yönetmelerine, eyleyenlerin, tamlayanların ve tümleyenlerin bütün etkilerini

yüklenmelerine rağmen tek başlarına anlamları olmayan, varlıkları ve nitelikleri eyleyenlere bağlı olan sözlük unsurlarıdır. Eylemleri biçimlendiren nitelikler doğal ilişki içinde olduğu özne ve nesnelere bağlıdır. Bu doğal ilişki eylemleri söz dizimine dâhil olmadan önce biçimlendirir. Bu nedenle bir dilin sözlüğü, o dildeki eylemleri nesne alıp almamasına göre tanımlar. (Börekçi, 2004, 489) Nesne alan eylemler geçişli, nesne almayan eylemler ise geçişsiz olarak tanımlanmaktadır. Lübimov (1963) gibi Börekçi (2004) de geçişlilik ve geçişsizliğin eylemin anlamı ile ilgili bir özellik olduğunu, çatı kategorisi içerisinde değerlendirilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Börekçi (2004), çatı ekleri olarak adlandırılan eklerin eylemin nesnesi ile değil öznesi ile ilişkisini düzenlediğini ifade etmektedir. Geçişli bir eylemi geçişsiz yaptığı söylenen -(I)l- ve -(I)n- ekleri, kılış bildiren eylemin nesnesinin dil bilgisel özne konumuna geçtiğini gösterir, nesneyi ortadan kaldırmaz. Aynı ek geçişsiz bir eyleme geldiğinde özne açısından belirsizliğin oluşmasına neden olur. Yani geçişli bir eylemi geçişsiz, geçişsiz bir eylemi de geçişli yapan ekler yoktur aslında çatı ekleri eyleyenlerin eylemle ilişkisini düzenleyen eklerdir. (49a) tümcesinde yer alan eylemin aldığı -l- eki geçişli eylemi geçişsizleştiren yani nesneyi ortadan kaldıran bir ek değil, nesne ile özneyi dil bilgisel olarak birleştiren bir ektir (Börekçi, 2004, 490).

49a. Ayşe *süslendi*.

49a tümcesinin derin yapısında *Ayşe kendini süsledi*. veya *Biri Ayşe'yi süsledi*. şeklinde iki tümce yer alabilir. Yüzey yapıya yansıyan dil bilgisel birimlerin dizilişinin derin yapısı düşünüldüğünde çatı eklerinin eyleyenler ile eylem arasındaki ilişkiyi düzenleyen yapı unsurları olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Her biçimin bir anlamının olduğu ve her anlamın da bir biçimle ulaştığı göz ardı edilmemelidir. Seçilen her biçimin bir söylem değeri vardır ve çatı ile ilgili kavramlar ele alınırken biçimbirimlerin yer aldığı bağlamdan uzak bir şekilde değerlendirilmemesi gerektiği düşünülmelidir.

Börekçi (2004), çalışmasında çatı ile ilgili bir sınıflandırma denemesi yapmaktadır. Börekçi'nin yaptığı sınıflandırma diğer dil bilgisi araştırmacılarının yaptığı sınıflandırmalardan oldukça farklıdır. Çünkü Börekçi çatıyı sınıflandırırken öncelikle eylemleri sözlüksel anlamını ilgilendiren geçişli veya geçişsiz olma değerine

göre değil oluş veya kılış bildirip bildirmemelerine göre ele almıştır. Eylemlerin geçişli ya da geçişsiz olmaları ve oluş ve kılış bildirmeleri çatının sözlüksel boyutunu oluşturmaktadır. Tümce sözlüksel biçimbirimlerin eyleyen+tümleyen+eylem ya da olan+oluş ilişkisi ile oluşturduğu dizimdir. Eyleyenler, eylemin gerçekleşmesine katkıda bulunan zorunlu üyeler, tümleyenler ise eylemi özelleştiren seçimlik üyelerdir. Eyleyenleri ve/veya tümleyenleri ile ilişkilendirilmek üzere seçilen eylemin eyleyen sayısı o eylemin çatısını oluşturan temel unsurdur. Örneğin oluş bildiren eylemler tek eyleyenlidir yani sadece olan özne ile ilişki kurabilirler. Bu tür eylemlerin etkenliğinden ya da edilgenliğinden bahsetmek doğru değildir. Bu nedenle Börekçi, eylemlerin bu bakımdan sınıflandırılmaları gerektiğini düşünmektedir (Börekçi, 2004, 490).

50a. Yapraklar sarardı.

50b. Çiçekler büyüdü.

Dilin bir sistem olduğu gerçeğinden uzak bir bakış açısıyla dil bilgisini ele alan diğer araştırmacılar eylemlerin geçişlilik ve geçişsizlik özelliklerine göre çatıyı sınıflandırırken (50a) ve (50b) tümcelerinde olduğu gibi öznesinin, gerçekleşmesinde herhangi bir katkısının bulunmadığı oluş bildiren eylemlerin çatısal karşıtlığından söz etmemişlerdir. Bu tür eylemleri olma bildiren eylemler olarak geçişsiz kılış eylemleri ile aynı kategoride değerlendirmişler ve bu eylemlerin öznesi belli olan/özne alan geçişli/geçişsiz kılma bildiren eylemler gibi etken çatıda olduğunu ifade etmişlerdir. Oysaki bu tür tümcelerde eylem ediş ya da kılış bildirmede için eden özne ya da kılan öznenin varlığından söz etmek doğru değildir. Etken eylemin öznesi yani birinci eyleyeni eylemin bildirdiği kılışı bizzat kendisi gerçekleştirir. O hâlde bu tür eylemlerin etken çatıda olduğundan bahsedilemez.

Börekçi (2004), çatı ile ilgili olarak yaptığı sınıflandırma denemesinde eylemleri öncelikle ilişki kurdukları eyleyenlerin sayısı bakımından ele almıştır. Oluş eylemleri eyleyeni tek olan eylemlerdir ve bu eylemlerin eyleyeni ile kurduğu ilişkide eyleyen/olan-eylem/oluş ilişkisinden bahsedilir. Olan özne ve oluş bildiren eylemin ilişkisiyle oluşan bu tümceler öznenin yapan/kılan/eden değil olan konumunda olduğu,

başka bir ifade ile bir oluşu, bir durumdan başka bir duruma geçişi anlatan tümcelerdir (Börekçi, 2004, 492).

51a. Yumurtalar *pişti*.

51b. Hava *ısındı*.

Bu tümceler çatıları bakımından değerlendirilirken etken değil oluş çatılı tümceler olarak adlandırılmalıdır. Çünkü oluş bildiren eylemi kılışa dönüştürme işlevli ettirgen biçim dışında bu eylemlerin çatısal karşıtlıkları yoktur. Yani edilgen, işteş ya da dönüşlü biçimlerinden söz edilemez. Öznenin iradesi dışında gerçekleşen ve dönüşlü, işteş biçimleri kullanılmayan eylemler de bu gruba dâhil edilmelidir (Börekçi, 2004, 492):

52a. Çocuk *acıkmış*.

Börekçi'nin (2004) sınıflandırmasına göre nesne almayan geçişsiz kılış eylemleri de eyleyeni tek olan eylemlerdir. Çoğunlukla hareket ifade eden bu tür eylemlerin eyleyeni sadece yapan/eden durumundadır. Oluş bildiren eylemlerden farklı olarak bu tür eylemlerin özneleri tümcenin dışına bırakılabilir ve herhangi bir dilsel biçimbirimle kodlanmayabilir. Bu durumda kılıcsız edilgene yani meçhul çatıya dönüştürülebilirler.

53a. Her sabah yürüyorum./*Her sabah yürünmeli*.

54b. Bu evde oturuyorum./*Bu evde oturuluyor*. (Börekçi, 2004, 492)

Börekçi (2004), birtakım dil bilgisi araştırmacılarının yüklem nesneyle ilişkisine göre aynı kategoride değerlendirdikleri oldurgan ve ettirgen çatıyı eyleyeni birden fazla olan eylemler kategorisinde ele almıştır. Ona göre sebebin veya aracın dil bilgisel özne konumuna yükseltildiği oldurgan eylemleri nesne-yüklem ilişkisi içerisinde değerlendirmek doğru değildir. Dil bilgisi araştırmacıları tarafından geçişsiz

eylemleri geçişli yaptığı ifade edilen oldurgan çatıda nesne-yüklem ilişkisi değil özne-yüklem ilişkisi değiştirilmektedir. Olma bildiren eylemin öznesi kılan değil olan özne konumundadır. Oldurgan çatıda olma bildiren eylem ikinci eyleyen olan sebep ya da vasıta tümleyenlerinin dil bilgisel özne konumuna yükseltilmesiyle kılma bildiren eyleme dönüşür. Öznenin yüklemle olan ilişkisi ettiren özne-eylem biçiminde değil de sebep olan/aracı olan/sağlayan yani olduran özne-eylem ilişkisi biçiminde olduğu için bu çatıyı ettirgen terimi ile karşılamak doğru değildir (Börekçi, 2004, 493):

55a. Yapraklar sarardı./*Güneş yaprakları sararttı.* (Güneş yaprakların sararmasına sebep oldu./Yapraklar güneş yüzünden sarardı.)

Dil bilgisi araştırmacıları genellikle -(DI)r-, -(I)r-, -(A)r-, -(I)t- eklerinin geçişsiz eylemi geçişli eylem yaparak oldurgan çatıyı oluşturduğunu ifade etmektedirler. Oysaki bu ekler oluş bildiren eylemleri kılış bildiren eylemlere dönüştürerek oldurgan çatıyı kurar.

55b. Oda ısındı./Soba odayı *ısıttı.*

Börekçi (2004), genellikle eylemden eylem türeten yapım ekleri vasıtasıyla geçişlilik derecesi arttırılan ve böylelikle çift geçişli eylem olarak tanımlanan ettirgen eylemi, işlevsel bakış açısıyla ele alarak dil bilgisel öznenin yaptıran/ettiren durumunda olduğu eylem çatısı olarak değerlendirmiştir. Ettirgen eylemde tümceye yeni eyleyenlerin dâhil edilmesiyle birlikte yapan/eden konumunda olan özne yaptıran/ettiren özne konumuna getirilir. (56a) tümcesinde olduğu gibi bazı tümcelerde yaptıran özne ile birlikte yapan öznenin de bahsedilir. Ettirgen tümcede birden fazla eyleyen söz konusudur ve eylemin birden fazla eyleyenle kurduğu ilişki yüzey yapıya yansır. Bu eyleyenler tümceye dil bilgisel özne, mantıkça veya içsel özne ve nesne olarak katılırlar. Ettirgen yapılı tümcelerde dil bilgisel özne konumundaki eyleyen gerçekte sebep/vasıta tamlayanıdır. Börekçi ettirgen tümcelerde yaptıran/ettiren özne konumundaki eyleyenin *sözde özne* olarak adlandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü eylemi

gerçekleştiren özne kılan/yapan öznedir (Börekçi, 2004, 494). Börekçi bu önerisinin gerekçesini (56b)'de verilen örnekle açıklamaktadır. Tümcenin derin yapısında “İnsan aşk yüzünden ağlar, dert yüzünden söyler.” bilgisi vardır. Yani aşk/dert kılışı gerçekleştiren/yapan değil kılışın ortaya çıkmasına sebep olan ikinci eyleyenlerdir. Bu nedenle sözde özne olarak adlandırılmaları gerekir. Gerçek özne tümcenin dışında bırakılan “insan”dır (Börekçi, 2004, 494).

56a. Odunları *babama kestirdim*.

56b. Aşk *ağlatır*, dert *söyletir*.

Börekçi (2004) de Lübimov (1963) ve Banguoğlu (2007) gibi diğer dil bilgisi araştırmacılarından farklı olarak işteş çatıyı işlevsel bir bakış açısıyla karşılıklı çatı ve işteş çatı olarak iki farklı çatıda değerlendirmektedir. Ona göre karşılıklı çatı, birden çok öznenin aynı işi birbirlerine karşı, birbirlerini hedef alarak yaptıklarını ifade etmektedir. Karşılıklı çatıda da birden fazla özne söz konusudur. Bu öznelerden biri karşılıklılık ekini/edatını alarak sözceye tamlayan olarak katılır (Börekçi, 2004, 494):

57a. Ekmeğimi *seninle bölüştüm*.

Börekçi (2004), işteş çatıyı ise eylemin birden çok özne tarafından aynı zamanda ama birbirlerinden bağımsız olarak birbirlerini hedef almadan yapıldığını bildiren çatı olarak tanımlamaktadır.

57b. Ak kuzular *meleşir*.

Eylemin ifade ettiği kavramın özneye dönük olduğunu belirten, özne ile nesnenin biçimsel olarak örtüştüğü çatı dönüşlü çatıdır. Dönüşlü çatıda yapan/kılan öznenin yaptığı/kıldığı eylemin etkisi kendi üzerindedir. Bu günkü Türkiye Türkçesinde bazı eylem köklerinde dönüşlülük ekleri eylem köküyle kaynaşmıştır. Bu durumda dil

bilgisel açıdan etken görünümlü bazı eylem kökenleri anlam bakımından dönüşlülük ifade etmektedir (Börekçi, 2004, 495):

58a. Birer ikişer *turmandı* bu ateşten duvarı.

Börekçi (2004), dönüşlü anlamlı eylemsilerle birleşik eylem kuran yardımcı eylemlerin dönüşlülük eki almamalarına karşın dönüşlülük ifade ettiklerini belirtmektedir. (58b) tümcesinde *yorgun düşmek* birleşik eylemini oluşturan *düş-* yardımcı eylemi dönüşlülük eki almamasına rağmen tümcede dönüşlülük ifade etmektedir.

58b. Ulusumun *yorgun düştüğünü* görmüşler. (Börekçi, 2004, 495)

Börekçi (2004), edilgen eylemleri ve genel (belirsiz) eyleyenli eylemleri öznesinin (birinci eyleyeninin) örtüldüğü veya silindiği eylemlerle kurulan çatı içerisinde ele almıştır. Edilgen çatı etkilenen öznenin dil bilgisel özne olarak kullanıldığı çatıdır. Bu çatıda ikinci eyleyen durumundaki nesne dil bilgisel özne konumunda olup yapan/kılan özne örtülü özne olarak sözcüye dâhil edilir ya da sözcenin dışına çıkarılır. Tümcede gerçek özne yoktur. Dil bilgisel özne sözde öznedir (Börekçi, 2004, 496):

59a. İsmi altın harflerle *yazıldı*.

Börekçi (2004), Türkçede en çok kullanılan yardımcı eylemlerden biri olan *ol-* eyleminin genellikle dönüşlü bazen de edilgen anlamlı olduğunu ifade etmektedir. (59b) tümcesinde bulunan *yok ol-* eylemi dönüşlü çatıda görünmesine rağmen edilgen çatıdadır çünkü aslında birileri tarafından *yok* edilmektedir (Börekçi, 2004: 496):

59b. Düşmanı yok ederken *yok ol-Ø-ur*.

Bu eylem özellikle yabancı kökenli isimleri eyleme dönüştüren bir görev ögesi olduğu için çatısını daha çok eylemleştirdiği isim tayin eder. (59c) tümcesinde yer alan *müteessir ol-* eylemi dönüşlü çatıda görünmektedir. Aslında edilgen çatılı bir birleşik eylemdir. Çünkü edilgenlik anlamı “müteessir” mastarından kaynaklanmaktadır (Börekçi, 2004: 496):

59c. Seni üzdüğüne *müteessir oldum*.

Geçişsiz eylemlerle kurulan edilgen çatıda dil bilgisel özne konumuna yükseltilecek ikinci eyleyen bulunmadığı için özne bakımından belirsiz tümceler oluşur. Yani bu tür edilgen çatıda dil bilgisel özne olarak görünen ikinci eyleyen yoktur. Bu tür tümceler eyleyensizdir. Börekçi bu çatıya meçhul çatı demektedir (Börekçi, 2004, 497):

60a. Gurbet elden *gelinmez*.

Türkçede çatı ile ilgili önemli bir çalışma yapan Demircan (2003), çalışmasında çatıya farklı açılardan yaklaşmakta ve çatıyı, eylemin anlattığı olaya katılanların eylemle olan ilişkisi yönünden ele almaktadır. Türkçenin dil bilgisi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda genellikle yabancı dillerden özellikle İngilizceden aktarılan terimlerin kullanıldığını ifade eden Demircan, çalışmasında çatı ile ilgili yeni terimler öne sürmektedir.

Demircan (2003), işlevsel yaklaşımla değerlendirdiği çatıyı eylemin bildirdiği olaya katılanlar açısından ele almaktadır. Olaya katılanlar ile yüklem arasında öznel ve edimsel olmak üzere iki tür ilişki vardır. Özne ya da konu seçilen öge, yükleme eklenen kişi ve sayı ekleriyle belirlenir. Örneğin “*Sen yanıldın.*” tümcesindeki *sen* öznesi yükleme eklenen ikinci tekil kişi (+n) eki ve tekil sayı eki (+Ø) ile yükleme yansımaktadır. Tümceden özne silinse de ona ait bilgiler yüklemde kalır. “*d Yanıl-*

di+n+Ø.” Yükleme, tümceye katılan ya da tümceden dışlanan eyleyenlerine göre biçimlenmektedir. Demircan, katılanların işlevlerinin yükleme yansıma biçiminin üç türde olduğunu ifade etmektedir (Demircan, 2003, 10):

1. Bir eylemin doğal katılanları ile yükleme arasındaki ilişki için öznel uyum dışında yükleme herhangi bir ek getirilmez.
2. Doğal katılanlar dışında eyleme giren her eyleyen yükleme eklenen birer ek ile gösterilir. Yani kişi ve sayı ekleri dışında eyleme yeni bir ek getirilir. Bu ek eylemin yeni katılanını karşılamaktadır. “Ben ustaya kızım için bir ev yap-tır-dı+m.” tümcesinde dışsal özne *ben* iken yapan özne *ustadır*. Yapanın artık uyum ilişkisi kalmamış –tır- eki de +m eki de “ben” e bağlanmıştır.
3. Tümceye katılan her eyleyende olduğu gibi tümceden çıkarılan eyleyenler de yüklem aldıkları farklı biçimbirimlerle izlenir. “Ø Ben başkan seç-ildi+m.” tümcesinde doğal özne çıkarılmış, yüklem aldıkları uyum ekleri özne konumuna yükseltile “ben”e göre biçimlenmiştir.

Demircan, geleneksel dil bilgisi araştırmacıları gibi çatıyı eklerden yola çıkarak ele almamış, yüklem doğal katılanları veya sonradan eklenebilen/çıkarılabilen katılanlar ile kurduğu ilişkiyi farklı eklerle yansıma durumu üzerinde durmuştur. Bu ekler bağlama göre seçimli veya zorunlu olarak tümceye eyleyen ekleme ya da tümceden eyleyen çıkarma işlevlerini göstermekte, tümcenin doğal içeriği hakkındaki bilgiyi değiştirmemektedir.

Demircan (2003), yüklem katılanları ile ilişkisi bakımından ele aldığı çatıyı, “sözel bilgi akışına bağlı olarak, eyleme katılanlardan yapan/etkilenen/yaptıran ile yüklem arasındaki ilişkileri belirleyen biçimlenme ya da eklenme” (Demircan, 2003, 11) olarak tanımlamakta, çatının biçimsel, söz dizimsel ve edim bilimsel boyutları üzerinde durmaktadır.

Demircan, yüklem durumuna göre çatıları şöyle tanımlamaktadır (Demircan, 2003, 11):

Düz çatı: Yükleme yalnızca öznel uyum içeren çatı.

Ettirgen: Öznel uyuma ek olarak -t/Dİr eki katılan çatı.

Gizil: Öznel uyuma ek olarak özneyi izlenen ya da dışlanan yükleme -(I)/n/ş-eki ile bağlanan çatı.

Demircan'a (2003) göre bir eylemin sözlüksel katılanları ve dışsal katılanları bulunmaktadır. Sözlüksel bir biçimbirim olarak her eylemin anlattığı olayın öz/doğal katılanları olur. Bu katılanların edimsel özellikleri, eylemi yapan, eylemden etkilenen, eylemden yararlanan ya da eylemde kullanılan araç kimlikleri arasından seçilmektedir. Bunlar dışında zorunlu olarak konumsal öğeleri olan eylemler de vardır, fakat bu zorunluluk çatı ile ilgili değildir. Çatı uzamsal konumlamaz, eyleme/olaya katılan ilişkilerini gösterir. Eylemin öz katılanları ile yüklem arasındaki edimsel ilişki durum ekleri ile belirlenir ki bu Demircan'ın bahsettiği düz çatıdır (Demircan, 2003, 17).

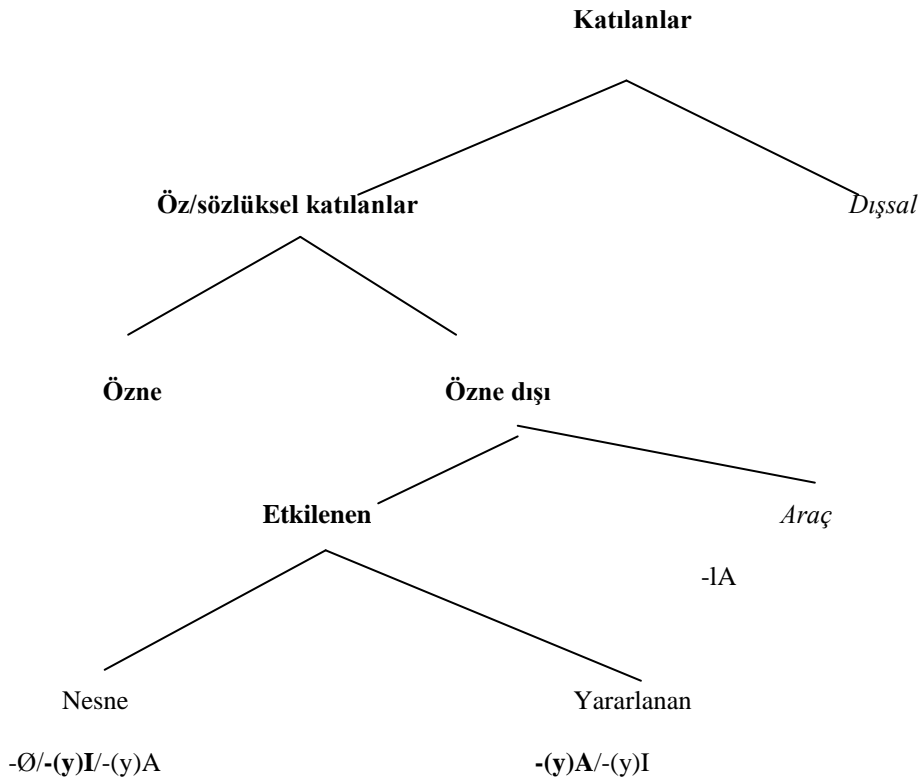
Demircan (2003) eylemi katılan sayılarına göre ele almakta ve çatı ile ilgili sınıflandırmasını katılan sayısına göre yapmaktadır. Ona göre bir tek katılanı olan eylemlerin öznesi yapan, etkilenen veya araç işlevli olabilmektedir. Bağlamdan hareket edilmediği zaman yapının bir nedeni, etkilenenin bir yaparı bulunsa da o dizim ve sözcük anlatım dışı kalabilmektedir. Bu durumda neden olma/sağlama veya ettirme ilişkilerinden söz edilmemektedir. Demircan, bir sözceyi bağlam içerisinde ele almadan onun çatısal değerinden söz etmenin yanlış olabileceğini vurgulamakta ve aşağıdaki tümceleri örnek olarak göstermektedir. Bu tümcelerde anlatılan olaylar bağlamda bulunan söz dışı bir nedene ya da yapana bağlanabilmektedir (Demircan, 2003, 17):

61a. *Çocuk düştü.* (Ayağının takılması çocuğun düşmesine neden oldu.)

61b. *Karlar eridi.* (Sıcaklığın artması karları eritti.)

61c. *Çiçekler soldu.* (Su verilmediğinden çiçekler soldu.)

Demircan katılanların hangi edimsel işlevleri yüklendiklerini aşağıdaki şema ile dikkatlere sunmaktadır (Demircan, 2003, 18):



Demircan (2003), nedenler sözel iletişimde ya da metinde oluşan sözel, söz-dışı bağlamda saklıysa bu eylemlerde bir neden olma ya da ettirenin bulunmadığını ileri sürmenin mümkün olamayacağını düşünmektedir. Eylemlerin gerçekleşmesine neden olan ya da ettiren öznenin varlığı bağlamdan çıkarılabilir ancak söze yansıtılması dilsel seçime sonra anlatanın seçimine bırakılmaktadır. Etkilenen özneli eylemlerle kurulan tümcelerde eyleyen eylem ilişkisi böyledir (Demircan, 2003, 18):

62a. Çocuk yürüdü. (*Kaslarının güçlenmesi çocuğun yürümesini sağladı.*)

62b. Babam geldi. (*Bizi özlediğinden babam bize geldi.*)

62c. Kuşlar öttü. (*Ortalığın aydınlanması kuşların ötmesine neden oldu.*)

(62a,b ve c) tümcelerinde eylem etkilenen özne ile ilişki kurmuştur. Yani öznenin yaptığı eylem herhangi bir nesneyi etkilememektedir. Bu eylemler geçişsizdir. Tümceler bağlam içerisinde değerlendirilirse eylemlerin gerçekleşmesini sağlayan/neden olan bir eyleyenin varlığı düşünülebilir.

Bir eylemin sözlüksel olan +(y)I ve +(y)A ekli katılanları birer etkilenen olarak özneye *sağlayan* ya da *neden olan* anlamı yüklemektedir. Örneğin yık- eylemi iki katılanlıdır. Etkilenen öge bir değişim geçirdiği için yapan özne bu durumda neden olan/sağlayan işlevini üstlenmektedir (Demircan, 2003, 18):

63a. Sel köprüleri yıktı. (*Sel köprülerin yıkılmasına neden oldu.*)

Demircan (2003), eylemin sözlüksel katılanlarından ayrı olarak dışsal katılanlarının da olacağını ifade etmektedir. Bu katılanlar söz dizimi ile belirlenmektedir. Bu tür katılanlar yapısal bir sözcükle anlatıma girebildikleri gibi, çoğunluğu ettirgen olarak nitelenen biçimbirim ile yükleme bağlanmaktadır. Arapçadan aktarılmış olan *tarafından* sözcüğü ile bazı edilgen biçimli yüklemere yapan işlevli bir öge katılır. Bu anlatım seçimidir ve Türkçede konumsal bir değişiklik ile etken özneli olarak da bilgi kaybına neden olmadan iletilir. “*tarafından*” tümceye yapan ekleyen bir sözcüktür. Bu sözcük her yerde değil yalnız gizil işlemin edilgen alt ayrımına bağlı bir öge bağlayıcı olarak kullanılmaktadır. Buna göre Demircan, (64a) tümcesinin (64b) tümcesinde olduğu gibi ifade edilmemesi gerektiğini söylemekte, ancak bütün dönüşsüz gizil anlatımlarda inatla kullanıldığını belirtmektedir (Demircan, 2003, 20):

64a. Evi Mehmet sattı.

64b. Ev Mehmet tarafından satıldı.

Tümceye katılan dönüşlü bir adıl ile eyleme dönüşlü bir nesne bağlamak mümkün olabilir. Demircan, birçok anlatımda bu adıl yerine eyleme getirilen -(I)n- biçimbirimi ile gizil işlem seçildiğini ancak bu tekil dönüşlü dizimin “kendi” adılı ile kurulduğunu ifade etmektedir. Yani etkilenen özneli eylemlerin (65a) tümcesinde olduğu gibi bu ekle dönüşlü olması mümkün değildir. Öznenin yapan/etkileyen olması gerekir (Demircan, 2003, 20):

65a. Esra kendini beğeniyor/Esra Ø beğen*ini*yor. (Etkilenen: Esra)

65b. Esra kendini süsledi./Esra Ø süslendi. (Etkilenen: kendi, yapan: Esra)

İşteşlik anlatan yüklemelerde de adilla tümceye ikinci eyleyen eklenebilmektedir. Bu anlatıma giren eylem ya birlikte aynı yönde ya da karşılıklı yapılır. Demircan, bu konunun genellikle ayrılmadığını ve işteşlik yerine -()ş- ile izleyen gizil anlatım olarak öne çıkarıldığını vurgulamaktadır (Demircan, 2003, 20):

66a. Mehmet ile Ayşe birlikte /birbiriyle oturuyor.

66b. Mehmet ile Ayşe birbirini beğeniyor/beğenişiyor.

66c. Mehmet ile Adem birbirine güveniyor/güvenişiyor.

66d. Mehmet ile Adem birbirini dövdü./Mehmet ile Adem dövüştü.

Demircan'a göre bu -()ş-li izleme karşılıklı eylem yapılması durumunda gerçekleşir. Özneye göre adlanırsa işteş, nesneye göre adlanırsa karşılıklı olmalıdır. Buna ikil dönüşlü de denebilir ancak işteş izleme denemez (Demircan, 2003, 20).

Demircan (2003), eylemin öz/sözlüksel katılanları dışında “yapan, ettiren, aracı-ettiren” işlevli öznelerin birer ek ile yükleme bağlanabildiğini söylemektedir. Demircan, bu sıralamayı aşağıdaki tümcelerle örneklendirmektedir:

67a. Erler **yürüdü**.

67b. Çavuş erleri **yürüttü**.

67c. Teğmen çavuşa erleri **yürüttürdü**.

67d. Albay, teğmen aracılığıyla çavuşa erleri **yürüttürttü**.

(67c) tümcesinde yüklem bildirdiği olayda üst-ettiren (teğmen) bir aracı-ettiren (çavuş) kullanabilir. Yürüme eylemini yapan erlerdir. Çavuş burada bir alt-ettiren yani

eylemi yaptıran/yapılmasını sağlayan aracıdır. Teğmen ya da çavuşun yürüyüp yürümediği tümceye girmez (Demircan, 2003, 21).

Demircan (2003), Türkçede ettirgenliğin katılan ilişkilerine göre incelenmediğini yalnızca eklerin işlevlerine bakılarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Bunun sebebinin ise yabancı dil bilgisi çalışmalarından aktarılan çeviri terimler olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin oldurgan ve ettirgen diye adlandırılan ayrımlar kendilerine özel birebir eklerle belirlenmemektedir. Ettirgen ya da oldurgan çatıyı kurduğu söylenen eklerin belirli işlevi vardır. Bu ekler eyleme öge katıldığını ifade eden eklerdir. Oysaki öznel işleve dayalı bir ayırım yapılmamaktadır. Demircan, eyleme katılanların edimsel işlevlerinden yola çıkarak birtakım ayrımlar yapmıştır. Ona göre ettirgen tıpkı “edilgen” gibi aktarılmış bir üst-ayrımdır. Gerçekte ise bir alt-ayrımdır. Üst-ayırım ancak öge ekleme olabilir (Demircan, 2003, 23).

Çatıyı katılanların edimsel işlevlerine göre ele alan Demircan (2003), eylemin katılanlarının öz/doğal ya da dışsal katılanlar olabileceğini ileri sürmektedir. Ona göre doğal katılanlar yapan/etkilenen/araç/varlık işlevlerinden biri ile yükleme edimsel bir ek getirilmeden bağlanırlar. Dışsal katılanlar ise yükleme getirilen -(DI)r- eki ile bağlanan ve yapan, ettiren, üst-ettiren/araç ettiren /zorlayıcı işlevlerinden birini taşır.

Özneleri içsel özneler ve dışsal özneler şeklinde ayıran Demircan (2003), öznel değişimlerin yani yüklem öznesini silme ya da yükleme özne ekleme durumlarında eyleyenle/katılanla eylem arasındaki ilişkinin değişiminin çatı değişimini gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. İçsel ya da doğal özneler için uyum ekleri dışında yükleme herhangi bir biçim birim eklenmez. Doğal özneler dışında tümceye dışsal özneler de katılabilir. Demircan (2003), bu durumu öznel değişim kavramıyla açıklamaktadır. Öge değiştiren işlemler içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel katılanlar arası etkileşimde yalnızca-Ø ve -(y)I nesnesinin öznel konuma yükselmesi, dışsal işlemde ise önceki öznenin düzey düşerek yüklem öbeğine inmesi söz konusudur. Yapısal işlev değiştiren dönüşümle yüklem öbeğindeki doğal/içsel ya da dışsal katılanlardan biri özne olarak seçilir. Eyleme katılan ekleyen ettirgen işlem ve edilgeni de içeren gizil işlem bu amaçla uygulanır (Demircan, 2003, 28).

Demircan (2003) farklı bir terim olarak sunduğu gizil işlemde, tümcenin öznesinin ve ona bağlı dönüşlü nesnesinin ya da her ikisinin de izleri korunarak söz dışı

tutulduğunu ifade etmektedir. Tümcede kalan nesne ya da araç özne konumuna yükseltilmektedir. Bu değişimin izleri yüklem aldıkları biçimbirimlerde kendini gösterir. Eylemin tek eyleyeni varsa özne konumu boş bırakılır. Demircan, bu durumun Türkçede genellikle edilgen terimiyle adlandırıldığını söylemektedir. Oysaki gizil işlemin İngilizcede etken özneli geçişli eylemlere uygulandığı için passive=edilgen teriminin kullanıldığını, Türkçe bakımından -(I)/n/ş eki ile uygulanan dönüşsüz-gizil işlemin geçişsizleme ile doğrudan ilgili olmadığı için çeviri terim kullanmanın yanıltıcı olduğunu vurgulamaktadır. Yani Türkçenin birtakım yapısal özelliklerinin tam olarak incelenmeden yabancı dillerden alınan terimlerin özel durumları da açıklayan terim olarak kullanılmasına karşı çıkmaktadır. Ona göre edilgenlik bir üst terim değil gizil işlemin bir alt ayrımıdır (Demircan, 2003).

Öznel değişim sonucu, dizimsel işlev değiştirerek etkileyen işlevli ögeye zorlayıcı anlamı yüklenebilir. (68a) tümcesinde etkilenen *ben* ile etkileyen *kapı* konum değiştirirken dizimsel işlev de değişmektedir. Bu tümcedeki konusal değişim yapısal değişimi de gerektirmiştir (Demircan, 2003, 29):

68a. *Ben* bu *kapı* ile çok *uğraştım*.

68b. Bu *kapı beni* çok *uğraştırdı*.

Demircan (2003), eylemin içsel özneli ile ilgili olan değişimden sonra dışsal özne ekleme kavramından da bahsetmektedir. Bir eylemin doğal eyleyenlerinden ayrı olarak eyleme dışarıdan yeni eyleyenler/dışsal özne eklenebilir. Tümceye dışsal bir özne katan işlem ettirgen olarak anılmaktadır. Yine burada da Demircan, İngilizcedeki causative teriminin karşılığı olan ettirgen teriminin bir üst terim olarak algılanmaması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü her işlem özne yüklem ilişkisine farklı bir anlam yüklemektedir. Bu yüzden Demircan, eylemi yapan-ögeye o eylemi yaptıran öge için *ettiren* teriminin kullanılmasından yana olduğunu belirtmektedir. Böyle bir tanımla işlemler üstte bir *öge ekleme* üst işlemine bağlanabilir. Bu üst işlemin en az altı ayrı edimsel alt türü bulunmaktadır. Bu alt ayrımlara örnek olarak (69 a,b,c,d,e ve f) örnekleri verilebilir (Demircan, 2003, 30):

69a. Annem (çiçeğin solmasına) neden oldu.

69b. Öğretmen (sınavdan geçmesini) sağladı.

69c. Karga peyniri düşürdü. (Karga peynirin düşmesine neden oldu.)

69d. Çavuş (erler+i koş-)tur-du. (Erler koştu.)

69e. Yüzbaşı (çavuş+a erler+i koş-)tur-)t-tu. (Çavuş erleri koşturdu.)

69f. Yüzbaşı (çavuş+a erler+i koş-)tur-)t-)tur-)du. (Çavuş erleri koşturdu + Yüzbaşı çavuşu, çavuş erleri zorladı.)

Örnek olarak verilen tümcelerde de görüldüğü gibi dışsal özne ekleme işlemi ile tümceye eklenen özneler yapan, ettiren, üst-ettiren/aracı-ettiren/zorlayıcı anlamlarını -Ir/t/Dİr biçimbirimleri ile yükleme taşımaktadırlar.

Demircan (2003), ettirgen olarak anılan -t/Dİr biçimbirimleri ile beş ayrı edimsel işlemin yapıldığını belirtmektedir. Bunlardan biri yapan özne eklemidir. Eylemin doğal öznesi etkilenen işlevli ise tümceye öncelikle yapan işlevli bir özne katılır. Yani Demircan, olma/oluş bildiren eylemlerin ikinci eyleyen eklenerek kılma/kılış bildiren eyleme dönüşmesinden bahsetmektedir. Önceki özne düzey düşüp nesne olarak yüklem öbeğine iner. “Yemek pişti.” Tümcesinin öznesi olan *yemek* olan öznedir. Bu tümceye dışsal olarak yapan özne eklendiğinde (Ben yemeği pişirdim.), olan özne tümcenin nesnesi olur. Katılan anlam ya da kurulan ilişki “sağlama” olarak da yorumlanabilir (Demircan, 2003, 32).

Demircan, *doy-*, *piş-* gibi olma bildiren eylemlerin yapan özne eklenmesiyle ettirgen olmayacağını ileri sürmektedir. Çünkü bu tür eylemlere yapan özne ekledikten sonra ettiren özne eklenebilmektedir. Ettirme canlı bir yapana ya da aracıya dayanmalıdır. Tümceye dışsal öğeler katan ettirme işlemi, eylemin geçişli olup olmamasına bağlı değildir. Çünkü sözlüksel olarak geçişsiz olan her eylem özne katan eklerle geçişli duruma getirilebilir. Amaç geçişsiz eylemi geçişli yapmak olsaydı ettirgen işlem art arda birkaç kez yinelenemezdi. Ona göre buradaki amaç geçişsiz eylemi geçişli yapmak değil eyleme bir katılan eklemektir (Demircan, 2003, 32). Demircan’ın bu ifadesine göre bazı dilciler tarafından, geçişsiz eylemlerin -(Dİr-/-t-/-Dİr ekleri ile geçişli duruma getirilmesini oldurganlık, geçişli eylemlerin yine aynı eklerle

geçişlilik derecelerinin arttırılmasını ettirgenlik kavramları ile ya da her iki durumu farklı iki kavramla karşılamak yerine her iki durum için de ettirgenlik kavramının kullanılmasının yanlış olduğu söylenebilir. Çünkü bu ekleri kullanmanın amacı geçişlilik ya da geçişsizlik ile ilgili değildir. Ettirgenlik ekleri olarak değerlendirilen bu biçimbirimler, eylemin eyleyenleri ile ilişkisini yüklem taşıma işlevini yerine getirirler.

Ettiren özne ekleme, bir işi başkasına yaptırma anlamında olan ettirgen bir eylem biçimidir. Ettiren özne eklerken doğal öğeler arası işlevsel ilişki değiştirilmez, tümcedeki eylemi yapan özne tümcecik düzeyinden yüklem öbeği düzeyine indirilir ve eylemi yaptıran işlevli yeni bir özne yüklemeye bağlanır. Eylem yapan özneli bir eylem ise doğrudan doğruya ettiren özne katılabilir. Ettiren özne eylemi kendisi yapmaz, önceki özneye yaptırır (Demircan, 2003, 32):

70a. İşçiler duvarı yıktı. /Başkan (işçiler+e duvar+ı yık)-tır-dı.

Eyleyeni doğal, tek ve yapan işlevli olan eylemlere ettiren özne ekleme işlemi ikinci kez uygulanabilir. Bu durumda birinci ettiren de yapan özne gibi yüklem öbeğine iner (Demircan, 2003: 33):

71a. Çocuklar koştu. (doğal yapan özneli)

71b. Öğretmen çocukları koşturdu. (ettiren özneli)

71c. Müdür öğretmene çocukları koşturttu. (üst ettiren müdür, aracı öğretmen)

Bir diğer işlem ise özneye zorlayıcı niteliği yüklemeye ya da pekiştirme eklemedir. Bunu yaparken ilk önce ettirgen çatı ile olaya katılan öğeler en az üçe çıkarılarak eylem doyurulur. Daha sonra bir zorlayıcı özne katılır ya da üst ettiren özneye zorlama anlamı kazandırılır. Tümcenin yüklemine son katılan -t özneye zorlayıcı anlamı yükler (Demircan, 2003, 34):

72a. Tavuk kızardı.

72b. Ben tavuğu kızarttım.

72c. Annem tavuğu bana *kızart-tır-di*.

72d. Annem bana tavuğu *kızart-tır-t-ti*.

Dili biçimsel yaklaşımla ele alan dil bilgisi araştırmacılarının ettirgenlik eklerinin üst üste gelerek oluşturduğu ve katmerli çatı kavramıyla ele aldıkları durumu Demircan (2003), eyleyeni yapan olan eylemi doğal eyleyenleri ile ilişkisini bozmadan tümceye eklenen dışsal eyleyenleri ile ilişkisi bakımından değerlendirmiştir. Ettirgenlik eyleme yeni eyleyenler katmaktır. Eylemin ilişki kurduğu bu eyleyenler yapan/ettiren/aracı ettiren/zorlayıcı özne olma işlevlerini yükleme eklenen -t/Dir biçimbirimi ile belli ederler.

Demircan'ın (2003) çatı ile ilgili olarak ileri sürdüğü bir diğer kavram gizil anlatımdır. Bir tümcede olaya katılanlar ya açık olarak verilir ya da yalnızca işlevsel özellikleri korunarak izlenir. Bu izlemeye gizil anlatım denmektedir. Gizil, tümce içinde işleyen ama bilgilendirme açısından tümceler arası bağımlılığı yaratan bir metin oluşturucudur. Demircan'a göre çatı, odaklama biçimi ya da bilgi yüklerine göre tümce ya da sözce içinde bulunan birimlerin/olaya katılanların görevini, işlevini gösteren biçimlenme ya da dizimsel konumlanmadır. İşlevleri yükleyen biçimbirimlerin eylem sonunda ayrı ayrı yerleri vardır. Bu açıdan bakılırsa Demircan, Türkçede "edilgen" yerine onu da bir kavram olarak içeren "gizil" bir üst çatıdan söz edilebileceğini belirtmektedir. Ona göre Türkçe edilgenlik, geçişliliğe bağlı kavramsal bir alt ayrımdır ve bir dip terim olarak kullanılmalıdır. Başka dillere bakarak geçişsiz edilgen, ikili edilgen, kişisiz edilgen gibi terimleri Türkçeye yakıştırmak evrenselliği İngilizceye göre belirlemektir. Türkçe kendine özgü terimlerle betimlenmemektedir. Bu yüzden bilginin öğretimi aşamasında ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır (Demircan, 2003, 83).

Demircan (2003), gizilin tümce aşırı ilişkiler içerdiğini ifade etmektedir. Gizil işlemlerde olaya katılanların bir ya da birkaçı söz dışı bırakılır. Bu işlemi gerçekleştirmenin üç yolu vardır: 1. Çatı eki kullanma, 2. Adıl kullanma, 3. Düşüm uygulama. Birer dışlama işlemi olarak görülen bu uygulamalar aslında metin içi bağlama ve ilişkilendirme işlemleridir. Anlatırken kimi bilgiler metin dışı/söz dışı

bırakılır, kimi veriler ise bazı nedenlerle belirsizleştirilir. Bilgisel üst bağlam metin olmakla birlikte biçimsel işlemler de tümce sınırlarını aşamaz (Demircan, 2003, 83-84).

Söylem oluştururken/anlatırken bir yandan eyleyenler ile eylem arasındaki ilişkiler, diğer yandan da metinsel içeriğin akışı düzenlenmektedir. Bu düzenlemede ya bütün bilgiler açık olarak yer alır ya da bilinenler düşünüm ile, bilinenler/bilinmeyenler/gizlenenler/genellenenler ise gizil işleme tümce dışı bırakılır. Bu işlem tümce aşırı öge dışlama işlemidir. Düşüm işlemi bilgisel olup her ögeye uygulanabilir. Gizil işlemde ise hangi ögenin dışlandığı edimsel ve ulamsal olarak bellidir. Bu edimsel ve ulamsal işlevi yükleme yansıtan biçimbirimler katılanlar/eyleyenler arası etkileşimi de gösterirler yani başkasına dönük -(I)l/n/ş, yapana dönük -(I)l/n/ş, karşılıklı ya da birliktelik -(I)ş/n ayrımı yaparlar (Demircan, 2003, 84):

73a. Kapı vuruldu. (*Bir kimse kapıyı vurdu.*)

73b. Komşular geçen hafta buraya taşındılar. (*Kendilerini taşıdılar*)

73c. Kız ile oğlan güldüler. (*Birbirlerine güldüler.*)

Tümce içi öge dışlama ise -mİş gibi biçimsel araçlarla kılışsal belirsizlik oluşturulması, eyleme katılan öğelerden en az birinin yapısal bir işleme tümce dışı ya da metin dışı bırakılması (çatısal gizleme) ya da adıl gibi bir dilsel birim kullanarak bilgi eksiltmesidir. Yani tümce içi öge dışlamada gizil anlatımın iki türü vardır: kılışsal belirsizlik ve çatısal izleme. Her tür gizil işlemin kendine özgü dizimsel ya da biçimsel bir göstergesi bulunur (Demircan, 2003, 85). Gerek öge dışlama gerekse belirsizleştirme işleminde sadece -(I)l/n/ş ekleri değil başka ekler de kullanıldığı için Demircan gizil anlatımın yapısal bir üst ulam sayılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yüzden tümceden öge eksiltme işlemleri genel bir edilgenlik terimiyle karşılanmamalıdır (Demircan, 2003, 85).

Demircan (2003), çatı ekleriyle gizlemede önemli olan noktanın -(I)l/n/ş ekleriyle uygulanan gizil-öge-izleme işlemi olduğunu belirtmektedir. Bu eklerle, bilinmeyen veya bilinen bir katılan, işlevine ve taban sesletimine uyan bir ek ile

izlenerek söz dışı bırakılır. Bu şekilde söz dışı bırakma işlevinde üç adım uygulanmaktadır. Birincisi, tümcenin öznesine -(I)l biçimbirimi ile uygulanan dönüşsüz-gizildir. Bu işlem kavramsal bir alt ayırım olan edilgeni de içermektedir (Demircan, 2003, 86). Dönüşsüz gizil çatı ulamının geçişliliğe bağlı kavramsal iki alt terimi edilgen olan ile edilgen olmayan, katılan işlevlerine bağlı olarak ancak sözcük anlamı düzeyinde birbirinden ayrılabilir. Bu durumda birincil ayırım gizil, ikincil ayırım ise geçişli olmaktadır. Edilgen ise ikincil özneye yani nesneye göndermede bulunan kavramsal bir ayırımdır (Demircan, 2003, 90). Doğal eyleyenli bir geçişli eylemin yapan/kılan öznesi sözce dışı bırakılır, nesne özne konumuna yükseltilir. Sözce dışı bırakılan öznenin eylemle olan ilişkisi yükleme eklenen -(I)l biçimbirimi ile kendini hissettirir.

74a. Öğrenciler yeni bir başkan *seçtiler*./Yeni bir başkan *seçildi*.

Gizil-öge izlemenin ikincisi tümcenin dönüşlü adıl (kendini/e) nesnesine -(I)n biçimbirimi ile uygulanan biril dönüşlü gizildir. Yani eylemi yapan öznenin aynı zamanda etkilenen olduğu geçişli eylemlerin eyleyeni ile kurduğu ilişkide etkilenen nesne (kendini) sözce dışı bırakılır ancak varlığı yükleme getirilen -(I)n biçimbirimi ile izlenir (Demircan, 2003, 86).

74b. Ayşe kendini *süsledi*./Ayşe *süslendi*.

Üçüncüsü ise tümcenin eşlenmiş olan (işteş) özneleri arasında ilişki kuran adıl (birbirini/e, ...) nesnesine -(I)ş biçimbirimi ile uygulanan ikil dönüşlü gizildir (Demircan, 2003, 84).

74c. Mehmet ile Ahmet birbirini *dövdü*./Mehmet ile Ahmet *dövüştü*.

Demircan (2003), gizilin bir dışlama işlemi olduğunu, metin içi yapısal ve bilgisel ilişkileri düzenlediğini belirtmektedir. Dönüşsüz gizil işlem, bilinmeyen,

söylenmemesi gereken ya da bilinen öznelere, biril/ikil dönüşlü gizil işlem ise bilinen, adil nesnelere uygulanmaktadır. Dışlanan katılanlar aynı dil bilgisel işlev ile tümceye dönemezler. Ancak gerekirse edimsel özellikleri korunup bazı eklerle tümceye katılabilirler. 75a tümcesinde *rüzgâr* korunarak 75b tümcesi söylenebilir. Ama bu tümcede *rüzgâr* artık özne değildir. Edimsel olarak yapan işlevi ile söze girmiş bir eklemedir (Demircan, 2003, 87):

75a. Rüzgâr ağaçları *devirdi*.

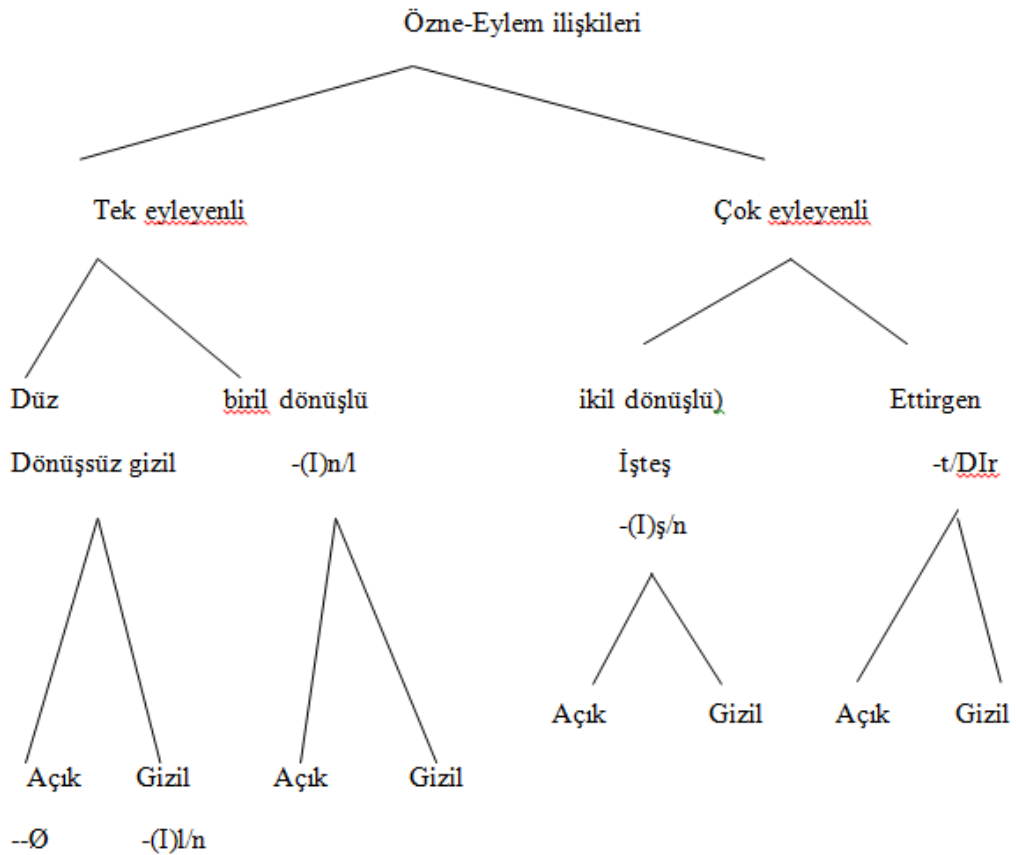
75b. Ağaçlar rüzgârdan *devrildi*.

Türkçede çatıyı biçimsel anlayışla ele alan dil bilgisi araştırmacıları özne-yüklem ilişkisine göre çatıyı etken, edilgen, dönüşlü ve işteş çatı kavramları ile sınıflandırmaktadırlar. Bu sınıflandırmayı eyleme getirilen eklerden yola çıkarak yapmakta, bu ekleri eylemden eylem yapan yapım eki olarak değerlendirmekte ve eylemin eyleyenleri ile olan ilişkisinin bu ekler aracılığıyla iletildiğini/izlendiğini göz ardı etmektedirler. O hâlde yapım eki olarak nitelenen çatı eklerinin asıl işlevinin yeni bir eylem türetmek olmadığı, eylemin doğal ya da sonradan eklenen eyleyenleriyle kurduğu ilişkiyi yansıtmak olduğu söylenebilir.

Demircan'a göre çatı ekleri, eylem ile katılanlar arası ilişkileri koruyarak onların açık-gizil olmak üzere dönüşsüz gizil, biril dönüşlü, ikil dönüşlü ve ettirgen işlevlerini izlerler. Metin oluşumunda bu iki izleme gerek bilgisel gerekse bağlamsal bir zorunluluktur. Gizil ek, özne-eylem ilişkisinin dönüşlü, işteş ayrımlarını taşır. Nesnenin düzey yükselerek özne konuma geçmesi geçişlilik-bağımlı bir özellik olarak incelenebilir (Demircan, 2003, 89).

Demircan (2003), sadece özne-yüklem ilişkisine göre ele alınan edilgen, dönüşlü ve işteş çatı kavramlarını eylemin eyleyenlerinin tümce dışı bırakıldığı ve yalnızca işlevsel ve ulamsal özelliklerinin birtakım biçimbirimlerle korunarak izlendiği gizil çatının alt ayrımları olarak değerlendirmektedir. Ona göre en genelden özele doğru Türkçede çatısal ilişki açık, yani eylemin katılanlarının dışlanmamış ve gizil, yani

katılanlardan kimi dışlanmış olarak değerlendirilebilir. Demircan çatısal ilişkiyi aşağıdaki şema ile göstermektedir (Demircan, 2003, 89):



Demircan (2003), Türkçenin İngilizce ayrımlarla incelenmemesi gerektiğini savunmaktadır. İngilizceden aktarma bir terim olan edilgenlik gizil anlatımı karşılamaz. Bütün eylemlere koşulan biçimsel bir üst ayırım olan gizil anlatım bir bölük eyleme uygulanan kavramsal bir alt ayırma yani edilgene göre betimlenemez. Edilgen yapısal değil, çevirisel bir kavramdır daha doğrusu kavramsal bir çeviridir. Edilgenliği Türkçede söz dizimsel saymak doğru değildir. Türkçede edilgenliğe özel biçimsel bir ayırım da yoktur. -(I)/n/ş ekleri yalnızca edilgenlik kavramına özgü biçimbirimler olmadığı gibi geçişli ve geçişsiz ayrımlarına da duyarlı değildir. Gizil anlatım dönüşlü, işteş ve ettirgen çatılara da uygulanan bir işlemdir, bu yüzden üst ayırım sayılmalıdır (Demircan, 2003, 103-104).

Demircan, Türkçede çatıya biçimsel bir anlayışla yaklaşan dil bilgisi araştırmacılarının aksine çatıyı işlevsel ve edim bilimsel yaklaşımla incelemiştir. Ona göre çatı, eylemin eyleyenleri ile ilişkisini düzenleyen bir dil bilgisi ulamıdır. Eylemin eyleyenleri olaya katılan ya da herhangi bir biçimde tümceden dışlanan öge olabilir. Çatı ekleri, eylemin katılan ya da dışlanan eyleyenleri ile ilişkisini gösteren biçimbirimlerdir. Türkçede çatıyı sadece eklerden yola çıkarak ve yabancı dillerden yapılan çevirileri terimlerle ve bu terimlerin karşıladığı kavramsal alanla sınırlı örnekleri göstererek incelemek doğru değildir. Türkçenin özel durumları kendine özgü ayrımlarla incelenmelidir. Bu şekilde incelemelerle dilin öğretilmesi boyutunda da yaşanan sıkıntılar azaltılabilir.

Sonuç olarak Demircan'ın özelde gizil anlatım genelde ise çatı ile ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür (Demircan, 2003, 104, 138):

1. Çatı, olaya katılanların metne giriş-çıkışlarını düzenleyen bir ulamıdır.
2. Türkçede geçişlilik yapısal değil, ancak kavramsal bir ayırım olarak algılanır. Gizil işlem geçişliliğe bağlı değildir ve iki özellik arasında yapısal bir ilişki kurulamaz.
3. Türkçede çok genel ve açık bir ayırım olan gizil anlatım eylemin eyleyenini/eyleyenlerini dışlama olarak kullanılmaktadır.
4. Gizil anlatımın kendine özgü bir biçimlenişi ve dizimsel işlevleri vardır. Dışlanan öge edimsel ve ulamsal olarak yükleme getirilen biçimbirimlerle izlenir.
5. Gizil anlatım yalnızca -(l)/n ile değil, -(ş) ile de gerçekleşir: 1) -(l)/n/ş yapan ve etkileneni, 2) -(n)/l/ş dönüşlü adılı, 3) -(ş)/n işteş adılı tümce dışı bırakır.
6. “Edilgen” olarak çevrilen “passive” ayrımı yalnızca geçişlilik ile ilgilidir ve gizil anlatımın içinde bir alt ayırım olarak değerlendirilmelidir.
7. Edilgenliğin Türkçede biçimsel ya da dizimsel olarak kendine özel ayırıcı bir işlemi ya da biçimi yoktur.

8. Kavramsal bir alt ayırım olan edilgenlik biçimsel bir üst ayırım olarak görülemez. Bu alt ayırımın Türkçede genel edilgenlik olarak kavramsallaştırılması önemli bir çeviri sorunudur.
9. Edilgen kavramı eylemin biçimsel özüyle ilgili değildir. Etkilenenin özne konumuna yükseltilmesi olarak tümcenin biçimi değişse de eylemin özü değişmez.
10. Türkçede “öznesiz olmak” ile gizil bir işlem sonucu “öznesiz kalmak” birbirinden ayrılmalıdır. Böylece öznel konuma geçme de “belirtili kalma” koşuluna indirgenebilir.

Türkçede Öznellik Eksiltme adlı çalışmasıyla çatıya işlevsel açıdan bakan bir diğer dil bilimci Sshaik (2001), Demircan'ın aksine Türkçenin biçimbilimsel bir edilgen yapısının olduğundan bahsetmektedir. Ona göre edilgen bir eylem etken bir eylemden bir son ek yardımıyla türetilir. Edilgen bir eylem kendisi için genel bir yükleyici oluşumu kuralı yazılabilen türetimsel bir yapıda olduğu için benzer türde kurallarla üretilebilen başka türetilmiş biçimlerle, dönüşlü ve işteş eylemlerle karşılaştırılabilir. Bu sınıfa ait eylemlerin alabildiği öznelliklerin sayısı türetildikleri eylem köklerinin öznellik sayılarıyla karşılaştırıldığında, türetilmiş eylem biçimlerinin hepsinin azaltılmış öznellik yapısına sahip oldukları düşünülebilir. Bu da Türkçedeki edilgen yapılarda edeni gösteren temel birimin ifadesinin, bunun ilk eksiltelen öznellik konumunda olmasından dolayı her zaman mümkün olmadığı beklentisine yol açar (Sshaik, 2001, 99).

Bir dilin belli olaylar durumunu farklı bakış açılarıyla sunabilme imkânına sahip olduğunu söyleyen Sshaik (2001), olayların durumunun sunulacağı bu bakış açılarının seçimini eylem nitelikli etken ve edilgen biçimbirimlerinin karşıtlığının belirlediğini ifade etmektedir. (76a) ve (76b) tümcelerinin işlevsel dil bilgisi çözümlemesine göre söz dizimsel işlev (76a) tümcesinde eden temel birimine, (76b) tümcesinde ise erek temel birimine verilmiştir. Böylelikle söz dizimsel işlevleri açısından tümce kurucularının yerleri için belirlenen genel söz dizimsel modelde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Etken bir tümcede edenin özne, ereğin dolaysız tümleç olarak ifade edilmesine karşın edilgen bir tümcede ise erek özne, eden ise tarafından ifadesiyle tümleç konumuna getirilmektedir. Sshaik (2001) bu şekilde olaylar durumunun farklı bakış açılarıyla

sunulmak istenmesinin nedenlerinin çok yönlü olabileceğini belirtmektedir. Bunlardan biri, konuşan kişi, birinci öznellik varlığına göre ikinci öznellik varlığından daha çok hoşlanabilir, bu da (76a) yerine (76b) tümcesinin tercih edilmesine yol açar. Bir diğer neden ise ilk öznellik varlığının yani eden edimsel olarak sunulduğunda belirtili olarak ifade edilmesi, yeni bir ilk öznellikten ise genellikle belirtisiz olarak bahsedilmesidir. İlk öznellik yeteri kadar iyi bilinmiyorsa ya da konuşan kişinin aktarılacak bilgiyi değerlendirmesinde gereksiz bir ayrıntı olarak görülüyorsa edilgen biçim tercih edilebilir. Bu da üçüncü bir neden olabilir (Schaaik, 2001, 98).

76a. John Mary'e şu güzel çiçek demetini verdi.

76b. Şu güzel çiçek demeti Mary'e verildi. (John tarafından)

Schaaik (2001), Türkçede edilgen eylem oluşturulmasının üretken bir işlem olduğunu ve dile katılan her yeni eylemin edilgen yapılabileceğini ifade etmektedir. Edilgen bir eylem etken karşılığında eylem kökün eklenmiş olan bir sonek ile ayrılır (Schaaik, 2001, 99):

77a. Eleman aranıyor.

77b. Araç bir saat sonra bulundu.

77c. Sigara içilmez.

(77a,b ve c) tümcelerindeki *ara-*, *bul-* ve *iç-* ile tanımlanan edimlerdeki eden varlığa göndermede bulunulmamıştır. Bu örneklerde “tarafından” öbeğinin Türkçe karşılığında söz etmek mümkün değildir. Hint-Avrupa dilleri edilgen tümcelerdeki edeni bir ön ilgeç yardımıyla (İngilizce: *by*, Fransızca: *par*) ifade ederken Türkçede edenin ifade edilmesi “tarafından” son ilgeci veya +CA biçimbirimi ile yapılır (Schaaik, 2001, 99). Oysaki Demircan (2003), edilgen işlevli yüklemere Arapçadan geçen “tarafından” sözcüğüyle yapan işlevli özne eklemenin İngilizce gibi yabancı dillerin

etkisiyle olduğunu ve böyle bir kullanımın Türkçenin doğal yapısında bulunmadığını ifade etmektedir (Demircan, 2003, 20).

(77a,b ve c) tümcelerindeki eylemler geçişli eylem köklerine dayanmaktadır. Yani bu eylemler etken ya da edilgen yapılarda kullanılırsalar da bu eylemlerin bir edeni ve bir ereği vardır. Yani bu eylemler iki eyleyenlidir. Eğer edilgen biçimbirim Türkçede yalnızca geçişli eylemlere uygulanıyor olsaydı ve edilgen bir eyleme dayanan bir tümcede edenin ifadesi her tür durumda mümkün olsaydı bu durum İngilizce gibi dillerdeki etken-edilgen karşıtlığının açıklanmasına çok benzerdi. Oysaki Türkçede yalnızca geçişli eylemler değil geçişsiz eylemler de edilgen biçime dönüştürülebilir. Yani Türkçede edilgen yapılar kurmanın farklı edimsel işlevleri vardır. Schaaik bu durumu git- eylemiyle kurulmuş (78a) tümcesi ile açıklamaktadır (Schaaik, 2001, 100):

78a. Sora sora Bağdat'a gidilir.

Bu şekildeki tümcelerde edenin ifade edilmesi ya da eden öbeğinin eklenmesi mümkün olmamaktadır. (78b ve c) tümcesindeki örnek için ise farklı iki yorum yapılabilir. Bu tümcelerin eylemleri biri tarafından yani belli olmayan bir eden tarafından gerçekleşebildiği gibi kendi kendine de gerçekleşmiş olabilir. Ayrıca (78b) ve (78c) tümceleri edeni ya da ettireni gösteren bir belirteç öbeği ile genişletilebilir (Schaaik, 2001, 101):

78b. Pencere açıldı./Pencere Ali tarafından açıldı./Pencere kendiliğinden açıldı.

78c. Bardak kırıldı./Bardak Ayşe tarafından kırıldı./Bardak kendiliğinden kırıldı.

Bu tümcelerin eden öznenin belli olduğu biçimleri *Ali pencereyi açtı* ya da *Ayşe bardağı kırdı* gibi etken karşılıkları dil bilimsel sayılırken ettiren öznenin ifade edildiği biçimlerinin *Kendilik pencereyi açtı* ve *Kendilik bardağı kırdı* olarak gösterilebilen etken karşılıkları bulunmamaktadır (Schaaik, 2001, 101).

Bazı eylemler özellikle bağlamları dışında incelendiklerinde edilgen ya da dönüşlü bir okuma açısından belirsiz olan tümcelerde kullanılabilir. Yani bu eylemler yer aldıkları bağlam dışında ele alındıklarında edilgen ya da dönüşlü olmak üzere iki farklı biçimde değerlendirilebilir (Schaaik, 2001, 101).

79a. Atlet yarıştan çekildi. (edilgen/dönüşlü)

79b. Kaçırılan çocuk ormanda saklandı. (edilgen/dönüşlü)

Türkçede edilgen yapılarda eden öbeğin kullanılması pek yaygın değildir. Eden öbek daha çok bağlamdan çıkarılır. O hâlde Türkçede edilgen yapıların genellikle yapan/kılan öznenin dışsallaştırıldığını/silindiğini/gizlendiğini ve daha çok ereğin önemsendiğini ya da belirlendiğini gösteren edimsel işlevlerle kullanıldığını söylemek mümkün olabilir.

Schaaik (2001), edilgen eylem kökünün oluşumunu, edilgen yükleyicinin biçimsel türetimini tanımlayan Yükleyici Oluşum Kuralı ile açıklamaktadır. Ona göre edilgen eylem, girdi olarak kabul edilen temel eylem nitelikli bir yükleyicinin çıktısıdır. Bu kurala göre, sat- eylemi temel eylem nitelikli bir yükleyicidir ve girdi olarak ele alınabilir. Bu yükleyiciden -ıl biçim birimi ile türetilmiş satıl- edilgen eylemi yeni bir çıktı olarak alınır. Schaaik, edilgen eylem oluşumu sürecini (80)'deki gibi belirtmektedir (Schaaik, 2001, 102):

80.

Girdi: $\text{sat}_E (X_1)_{Ed} (X_2)_{Er}$

Düzenek: 1. $(X_1)_{Ed} \rightarrow \emptyset$

2. $(X_2)_{Er} \rightarrow (X_1)_{İş}$

Çıktı: $\text{sat-ıl}_E (X_1)_{İş}$

Genel Anlam: "sat" yalnızca X_1 için geçerlidir.

Sat- eylemi, bir kılan/eden (satıcı), bir erek/nesne (satılacak nesne) ve bir tümleç (alıcı) olmak üzere üç konumlu bir yükleyicidir. (80)'de *sat-* gibi geçişli bir eylemden edilgen çıktı oluşumu şemalaştırılmıştır. Şemaya göre girdi yükleyicisi *sat-* eyleminin eyleyen konumundaki üye sayısı çıktı yükleyicisi *satıl-* eyleminde ikiden bire inmiştir. Bu işlemin bir başka sonucu da girdi yükleyicisinin ikinci özneliğinin çıktı yükleyicisinin ilk özneliği konumunda yer almasıdır. Bu tür yükleyici oluşumunun bir diğer sonucu da kontrol edenin (edenin anlam bilimsel statüsü) işlemlenene dönüştürülmesidir. Yani etken eylemler bir eden/kılan bulunmasından dolayı kontrol edilen olayı anlatan eylemler iken edilgen karşılıkları ise kontrol edilmeyen bir olayı göstermektedir (Schaaik, 2001, 103).

Schaaik (2001), geçişsiz eylemlerden türetilen edilgen eylemleri kişisiz edilgen olarak tanımlamaktadır. *Git-* gibi geçişsiz bir eylem için yükleyici oluşum kuralı aşağıdaki şemada somutlaştırılmıştır (Schaaik, 2001, 103).

81.

Girdi: $git_E (X_1)_{Ed} (X_2)_{Yön}$

Düzenek: 1. $(X_1)_{Ed} \rightarrow \emptyset$
2. $(X_2)_{Yön} \rightarrow (X_1)_{Yön}$

Çıktı: $gid-il_E (X_1)_{Yön}$

Genel Anlam: Biri X_1 'e gider/ X_1 'e gidilir

Kişisiz edilgen bir eylemin oluşumunda bulunması mümkün olan ikinci öznellik konumunun anlam bilimsel işlevi değişmez. Geçişli bir eylemden oluşan düzenli bir edilgen yapının oluşumundaki fark, bir eylemin ikinci özneliği/erek yani nesne geçişli eylemin bildirdiği edimden etkilenen varlık iken geçişsiz bir eylemin ikinci özneliği bundan etkilenmez. Çünkü geçişsiz eylemler sözlüksel anlamları gereği etkilenen özne ile ilişki kurmazlar (Schaaik, 2001, 103).

Schaaik'a (2001) göre bu oluşumlar bir eylem nitelikli yükleyicinin ilk öznellik konumunu nasıl yitirdiğini belirtmekte, kalan öznellik konumlarına ne olduğunu

anlatmaktadır. Geçişli girdi yükleyicilerde erek işlemlenene kaydırılırken geçişsiz girdi yükleyicilerde böyle bir durum görülmez (Schaaik, 2001, 104).

Schaaik (2001) dönüşlü yapıların oluşumunun edilgen yapıların oluşumu gibi üretken olmadığını belirtmektedir. Dönüşlü eylem kökleri -(I)n son ekini alarak sözlükselleştirilir. “kendi” adılımı kullanarak da dönüşlülük durumunu başka bir biçimde ifade edebilirler (Schaaik, 2001, 104):

82a. Hasan yıkandı.

82b. Hasan kendini yıkadı.

Dönüşlü yapıların da bir yükleyici oluşum kuralıyla türetildiği düşünülebilir. Ancak bu işlem artık üretken değildir. Schaaik, dönüşlü yapının oluşum kuralını aşağıdaki gibi belirtmektedir (Schaaik, 2001, 105):

83.

Girdi: $yıka_E (x_1)_{Ed} (x_2)_{Er}$

Düzenek: $(x_2)_{Er} \rightarrow \emptyset$

Çıktı: $yıka-n_E (x_1)_{Ed}$

Genel Anlam: $(x_1)_{Ed}$ “yıka” eylemini kendi üzerinde yapar.

Schaaik (2001), bazı türetilmiş eylem biçimlerinin ikili bir yoruma elvermesini edilgen ve dönüşlü yapılarla ilgili ilginç bir olgu olarak değerlendirmektedir.

84. Hasan *beslendi*.

=Hasan bir kimse tarafından beslendi. (edilgen)

=Hasan kendisini besledi. (dönüşlü)

Schaaik, -(I)ş biçimbirimi taşıyan eylem türlerinin dönüşlü eylem ekini taşıyan eylem kökleriyle yapısal ve anlam bilimsel olarak ilişkili olduğunu söylemektedir. Aynı zamanda bu ekin farklı işlevlerinden de söz edilebilir. Schaaik bu işlevlerin işteşlik, topluluk ve tamamlılığı ifade edebileceğini söylemektedir. -(I)ş ekinin işteşlik ve topluluk işlevleri için öznellik eksiltme işleminin bu tür eylemlerin türetilmesine temel oluşturduğu söylenebilir (Schaaik, 2001, 106).

-(I)ş eki geçişli bir eylem kökü ile birlikte kullanıldığında genellikle işteşlik ifade eder. Geçişli bir eylem bir eden/yapan ve bir erek (etkilenen) özneliği gerektiren bir eylemdir. İşteşlik anlamı ifade eden türetilmiş eylemin yalnızca çoğul bir terim alabilen tek bir öznellik konumu vardır. Geçişli bir eylem işteşlik ekini alınca eylemi yapan/eden ve etkilenen/erek tek bir özne konumunu oluşturur. Schaaik bunu aşağıdaki yapıyla göstermektedir (Schaaik, 2001, 106).

85. etkile	(X1)Eden (X2)Erek
etkile-ş-	(X1)Eden/Erek
öp	(X1)Eden (X2)Erek
öp-üş	(X1)Eden/Erek

Yapıya bakıldığında erek temel biçimi için olan öznellik konumunun silindiği görülmektedir. Bu eksiltelen öznellik konumu -(I)ş biçimbirimi ile gösterilir. Yani silinen öge varlığını yüklemine aldığı biçimbirimle gösterir. İşteşlik ifade eden yapıda eden temel birim çoğuldur ve temel birimin göndergeleri eylem tarafından ifade edilen etkinliği birbirlerine yapmaktadırlar. Geçişli eylem temel yükleyicileri ile birlikte kullanıldığında erek temel biriminin işteşlik adlı “birbirlerine” ye dayandırıldığı görülmektedir (Schaaik, 2001, 107).

Schaaik (2001), geçişli olmayan eylemlerin de işteşlik ekini aldıklarında işteş anlam kazanabileceklerini söylemektedir. Bunun için *bak-* eylemini vermektedir. (86b) tümcesinde *bakış-* eyleminin eksiltilmiş bir öznellik yapısına sahip olduğu görülmektedir.

86a. Ali ve Ayşe birbirlerine bakıyorlar.

86b. Ali ve Ayşe bakışıyorlar.

+yA ekli nesne alabilen bak- eyleminin aslında geçişsiz bir eylem olmadığını söylemek mümkündür. Eylemin etkilenen özne konumu boş değildir. Bu yüzden Schaaik'ın yukarıdaki açıklaması için verilen örneğin örtüşmediği düşünülmektedir.

Anlam bilimsel işlev ereği taşıyan bir öznellik konumu bulunmayan ama başka bir anlam bilimsel işlevli bir konuma sahip olabilen ve -(I)ş ekini alabilen bazı eylemlerin eyleyenleri ile olan ilişkisine bakıldığında türetilen anlamın işteşlikten ziyade topluluk olduğu yani edimin birden çok eden tarafından birbirlerinden bağımsız olarak ve eş zamanlı yapıldığı görülmektedir. Bu tür eylemlerin oluşumunda öznellik eksiltme söz konusu değildir (Schaaik, 2001, 108).

Schaaik (2001), bazı -(I)ş biçim birimi alan eylemlerin belli derecede yoğunluk ve tamamlılık bildirdiğini ifade etmektedir. Örneğin (87a) tümcesindeki geçişsiz eylem kökü olan *dol-* eyleminden türetilen *doluş-* tamamıyla anlamında “içeriye dolma” fikrini yansıtmaktadır. Baştan aşağı titremek anlamına gelen *titreş-* ve *kok-* eyleminden daha yoğun bir anlam içerdiği düşünülen *kokuş-* eylemi bu işleve örnek olarak verilmektedir (Schaaik, 2001, 109).

87a. Komşular içeri ***doluştular.***

Schaaik'ın edilgen, dönüşlü ve işteş çatıyı işlevsel bakış açısıyla ve özne eksiltme kuralıyla açıklaması Demircan'ın üst ayırım olarak nitelendiği gizil çatı ile örtüşmektedir. Schaaik da Demircan gibi edilgen, işteş ve dönüşlü çatıyı eylemin eyleyenleri/katılanları ile ilişkisi açısından yani öznellik konumlarına göre değerlendirmektedir. Eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişki bir süreç olarak değerlendirilmekte ve bu sürecin sonunda İşlevsel dil bilgisi kuralına göre geçişli ve geçişsiz eylem niteliği taşıyan ve girdi adı verilen yükleyicilerin aldıkları birtakım ekler sonucu türetilmiş yeni biçimleri çıktı olarak ele alınmaktadır. Eksiltelen özne konumu, çıktı olarak nitelendirilen yükleyicinin aldığı biçimbirimler aracılığıyla gösterilmektedir.

Edilgen yapılarda ilk özneliğin (eden) eksiltildiği, dönüşlü eylemlerin oluşturulmasında eksiltilenin ikinci öznellik (erek) olduğu, işteş yapılarda yine ikinci özneliğin eksiltildiği ama ilk özneliğin eden ve ereğin ortak tek bir çoğul varlık olduğunu gösteren eden-erek ikili işlevini aldığı görülmektedir. Bu anlamda işteş yapılar dönüşlü yapılara çok benzemektedir. Topluluk ve tamamlılık bildiren eylemler için eksiltilmiş bir yapı sunmak mümkün görünmemektedir. Yüklem aldıkları -(I)/n/ş ekleri yapım eki değil, öznellik eksiltme kuralına dayalı olarak eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişki sürecini sonuca yansıtan biçimbirimler olarak değerlendirilmektedir (Schaaik, 2001, 113).

2.1.2. Kavram

On dokuzuncu yüz yıldan önce daha çok felsefecilerin üzerinde durduğu dil çalışmaları, on dokuzuncu yüz yılda ölümünden sonra ders notlarının öğrencileri tarafından derlenerek yayımlandığı *Genel Dil Bilim Dersleri* adlı eserinde dilin ayrı bir bilim dalı olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan Saussure ile yeni bir boyut kazanmıştır. Modern anlamda dil biliminin kurucusu sayılan Saussure, öncelikle dilin evrensel boyutunu simgeleyen dil yetisi üzerinde durmuş ve dil yetisinin her insanda bulunan bir dil sistemi oluşturabilme yeteneği olduğunu belirtmiştir. İnsan kendisine verilmiş olan dil yetisi sayesinde çözümlenebilir insan seslerinden oluşan bir dil dizgesi oluşturabilir ve dil dizgesinin çözümlenebilir insan seslerinden kurulu olması onu diğer bildirişim dizgelerinden ayıran en önemli özelliğidir.

Bir dilsel topluluğun nesnel gerçekliği algılama biçimini yansıtan göstergeler elbette ki çözümlenebilen insan seslerinin anlamlı bir dizimle oluşturduğu dilsel birimlerdir. Dil, anlamı biçimle buluşturan göstergelerden oluşan bir dizgedir. “Toplumsal nitelikli yapay göstergelerin saymaca türüne bağlanan yani örtülü bir uzlaşmaya dayanan dil göstergesi, özü bakımından F. Saussure’ ün de belirlediği gibi, dilsel seslerin anlıkta bıraktığı iz olan bir işitme imgesiyle bir kavramın, sesçil bir anlatımla bir içeriğin, bir başka deyişle bir gösterenle bir gösterilenin birleşiminden oluşan iki yönlü bir bütün” (Vardar, 2001, 75) olarak tanımlanmaktadır. Saussure, dil göstergesini bir kâğıdın ön yüzüyle arka yüzüne benzetmektedir. Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiğinizde arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynıdır yani düşünceyi sestən, sesi düşünceden ayırmak

mümkün değildir (Saussure, 2001, 166). Saussure'ün de üzerinde durduğu gibi dil göstergesinin gösteren ve gösterilen olmak üzere iki boyutu vardır. Gösterilenler yani dış dünya gerçekliğinde var olan nesnelere, olayların, olguların, düşüncelerin zihindeki karşılığı olan kavramlar onları biçimlendiren gösterenler sayesinde dilin dünyasına aktarılır. Aslında soyut olan kavramlar dildeki sesbirimlerin bir araya getirilmesiyle oluşan sözcüklerle somutlaştırılır.

Kavram, Güncel Türkçe Sözlük'te "bir nesnenin zihindeki tasarımı ya da nesnelere veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, nosyon, mefhum" (www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 01.09.2012) olarak tanımlanmaktadır. Aksan (2006) ise kavramı, dilsel toplulukların çevresindeki nesnelere, olaylara ve durumlara ait gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden bir soyutlama ile dile dönüşen yönü olarak tanımlamaktadır.

Dilsel topluluklar dış dünya gerçekliğinde bulunan sonsuz nesne ve olguları aralarındaki benzerlikler ya da farklılıklar açısından kümelendirerek kavramları oluşturmuşlardır. Her bireyin zihninde gelişen kavramlaştırma, zihinsel bir olgudur ve bu nedenle öteki bireylerce ulaşılamaz. Öteki bireylere aktarılabilmesi için dilsel olgu hâline gelmesi gerekmektedir (Huber, 2008, 149). Çeşitli şekillerde algılanan nesnel gerçekliğin insan zihnindeki tasarımı olan kavramlar dilsel göstergelerle temsil edilirler. Dildeki her birim yalnızca göstergedir, temsil ettiği varlığın kendisi değildir (Aksan, 2006; Erkman Akerson, 2007; Kıran ve Kıran, 2006; Üçok, 2004). Bireyin zihninde yapılandığı kavramları dil edimleri (kavramları ses dizgesi içinden seçilen ses birlikleri ile işaretleme) ile hatırlayıp kullanabilmesi için bağlamda anlamlandırdığı kavramların dış dünyadaki görüntülerine göndermede bulunması gerekmektedir. Yani kavramların nesnel gerçeklikte gönderimde bulunduğu varlık göndergelerdir. Kavramların anlamlandırılma işlemi ise gönderge, kavram ve dil edimleri ile gerçekleştirilmektedir. Birey önceden kazandığı ya da zihninde kavramlaştırdığı her seviyedeki bilgiyi hatırlarken kavramların dış dünyadaki temsilcileri olan uyarıcıları tanıma ve hatırlama işleminden sonra anlamlandırmakta ve anlamlandırılan her bir öge dildeki seslerden oluşan dizimle dilsel göstergeye dönüştürülmektedir. Böylece kavramların dış dünyadaki temsilcileri göstergeler aracılığıyla dilin dünyasına taşınmış olur (Karadüz, 2004). Gerçek dünyadaki varlıklar hakkında zihinde oluşturulan kavramlar (gösterilen) ve onları temsil eden isimleri (gösteren) dil göstergesini

oluşturan iki unsurdur. Zihinde oluşturulan kavramlar dünyası dilsel göstergelerle dışa vurulur. Her bireyde farklılıklar gösteren dışa vurum biçimi zihinsel süreçleri göstermesi bakımından önemlidir.

Kavramlar, düşüncenin temel birimleridir. Düşünmeyle ilgili zihinsel süreçler kavramlarla geliştirilmektedir. Çeşitli yaşantılar sonucu öğrenilen kavramlar, “bireylerin nesnelere sıralandırmasına, sınıflandırmasına, ilke ve kurallar koymasına, düşünmesine” (Beydoğan, Tay, Hayran ve Gençtanırım, 2012) imkân vererek yeni bilginin yapılandırılmasını sağlar. Ülgen (2004), kavram öğrenmenin, kavram oluşturma ve kavram kazanma aşamaları ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Zihinde bir kavram oluşturulması öncelikle o kavramın örneklerinin benzer ve farklı yanlarının algılanarak genellemeler yapılmasıyla gerçekleşmektedir. Kavram kazanma ise oluşturulan kavramın uygun kural ve ölçütlerle sınıflandırılmasıdır. Yani kavram oluşturma benzer olanlardan genellemeler yapma işlemi iken kavram kazanma ise farklı olanları ayırtmaktır. Birey yeni bir kavramı öğrenirken öncelikle onu tanımlamakta, zihninde yer alan diğer kavramlarla benzer ve farklı yönlerini keşfederek kullanıma hazırlamaktadır. Bu yönü ile kavram kazanma bir beceri olarak nitelendirilebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2006) belirtilen araştıran, düşünen, eleştiren, sorgulayan, yeni bilgiyi yapılandıran öğrencilerin/bireylerin yetişmesi öncelikle bireyin, karşılaştığı yeni kavramları doğru bir şekilde öğrenip geliştirmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Kavram öğrenme ürün olarak kavram öğrenme ve süreç olarak kavram öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir. Ürün olarak kavram öğrenmede bireyin kavramla ilgili doğrudan gözlenebilen davranışları söz konusudur. Birey öncelikle kavramla ilgili edindiklerini dille bütünleştirerek ifade eder. Kavramı tanımlayarak özelliklerini sıralar, benzer ve farklı yanlarını söyleyebilir. Daha sonra, öğrendiği kavrama benzeyen yeni bir kavramla karşılaştığı zaman önceki bilgilerinden hareketle yeni kavramı olasılıklarla tanımlar ve kendi sözcükleri ile ifade edebilir (Ülgen, 2004). Süreç olarak kavram öğrenmede ise bireyin karşılaştığı yeni nesnelere ve olaylar arasında bağ kurmaya çalışarak kavramları belli bir süreç sonunda öğrenir. Birey belli özelliklerle karşılaştığında hangi kavramla bütünleştireceği konusunda tahminlerde bulunur ve olasılıkları dener. İlgili kavramların bütününe dikkate alarak anlam ağları kurar ve ilkeler oluşturur. Bu süreçte birey, kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinden

algıladığı benzerlikler ve farklılıkları geliştirdiği belli kurallar ve ilkeler doğrultusunda gruplandırarak kavram geliştirir (Ülgen, 2004).

Hulse (1975), kavram öğrenmenin ardışık bir sırası olduğunu belirtmektedir:

1. Kavramın özelliklerini algılama, kavramın orijinalini yani ilk hâlini algılama
2. Bu özellikleri kavram öğrenme tecrübesinde uyarıcılara kodlama
3. Objeleri, kavramların çeşitlerine göre kodlama
4. Tecrübelerin artmasıyla, dünyadaki bilgilerin sınıflandırılması gerektiğini anlama ve onları öğrenmek için çeşitli mantıksal kuralları sistematik olarak kullanma (Hulse 1975; akt. Ülgen, 2004).

Kavram öğrenmenin elbette ki dil ile yakından ilgisi vardır. Çeşitli şekillerle algıladığı nesnel gerçeklikle ilgili kavramlar oluşturan birey bu kavramları dilsel göstergelerle somutlaştırmaktadır. Bireyin tek başına kavram öğrenmesi mümkün değildir. Mensubu olduğu dilsel toplulukta diğer bireylerle kurduğu iletişimle kavramları öğrenir. Bu da dilin iletişim sürecindeki işlevleri ile gerçeleştirilmektedir.

Birey, sahip olduğu soyutlama becerisi sayesinde çok karmaşık süreçler içeren zihinsel işlemler yapabilir. Dil zihni kavramlar yoluyla biçimlendirir. Kavram öğrenmenin temelinde de aynı zamanda kavram oluştırmaya imkân veren üst düzey soyutlama becerisi yer alır. Soyutlama zorunlu olarak ayırt etmeyi, tanıyıp öğrenmeyi ve ayıklayıp seçmeyi içerir. Bu yüzden bir kavram öğrenilirken ayırt etme, tanıyıp öğrenme ve ayıklayıp seçme aşamaları gerçeleştirilir (Coşkun, 2011, 6).

Dilsel toplumlar arasındaki kültür farklılıkları nesnel gerçeğin algılanma biçimini ve bireylerin kavramları oluştururken gerçeleştirirdiği zihinsel süreçleri de göstermektedir. Kavramların zihinde nasıl temsil edildiklerini açıklayan farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden ilki Aristo'nun temelini attığı klasik görüştür. Klasik görüşe göre birey çevresindeki nesnelere ortak özellikleri açısından özdeş olanları bir sınıf oluşturacak şekilde bir araya getirmektedir. Bu sınıflandırmayı ise dilsel birimlerle adlandırmaktadır. Böylece ortak özelliklerin sınıflandırılmasıyla oluşan kavramlar, hem içine aldığı konu ve nesnelere hem de bunların ortak özelliklerini işaret eder. Bir kavramın kapladığı, içine aldığı, işaret ettiği konu ve nesnelere o kavramın örneklerini gösterirler. Yani bu tür kavramlar arasında hiyerarşik bir yapı bulunmaktadır. Prototip görüşe göre ise kavramların zihindeki ilk temsilleri bulunmaktadır. Kavramlar ve

kategoriler bellekte temel soyutlama düzeyinde prototip olarak kodlanmaktadır. Bu prototipler en kapsayıcı ve en genel düzeyde özellikleri taşıyan nesnelere (Malatyalı ve Yılmaz, 2010; Coşkun, 2011).

2.1.3. Kavram Yanılgıları

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2007). Bireyin yeni bilgiyi yapılandırmasında önceki öğrenmeleri yoluyla sahip olduğu ve önceden oluşturduğu kavramların önemli bir rolü vardır. Yeni bilgiyi yapılandırma sırasında öğrenci öğrenmesi gereken yeni kavramlarla ilgili bilgileri değerlendirirken kendi oluşturduğu kavramı ölçüt olarak kullanabilir. Önceden oluşturduğu kavramlarda yanlışlık olduğu takdirde öğrencinin yeni kavramı yanlış, eksik ya da iki anlamlı olarak öğrenmesi kaçınılmazdır. Çoğu zaman, yanlış öğrenilen bir kavramı düzeltme, yeni bir kavramı öğrenmekten daha zordur (Ülgen, 2004). Yeni bir kavramı öğrenmede bu durum göz ardı edildiğinde öğrenci kendi oluşturduğu kavramla ilgili sahip olduğu bilginin doğruluğu konusunda ısrarcı olabileceği gibi bu durum öğrencide kavram yanılgısının oluşumuna da neden olabilir.

Alan yazında farklı araştırmacılar tarafından ön kavramlar (preconceptions) (Driver ve Easley, 1978), alternatif çerçeveler (alternative frameworks) (Driver ve Erickson, 1983), çocukların bilimi (Children science) (Osborne ve Freyburg, 1985) ve öğrencilerin tanıtıcı ve açıklayıcı bilgileri (students' descriptive and explanatory systems) (Champagne, Klopfer ve Gunstene, 1982) (akt. Nakhleh, 1992) şeklindeki isimlerle ele alınan kavram yanılgısı, bir kavram hakkında farklı yaşantılar ve deneyimler sonucu sahip olunan bilginin, kavramın bilimsel tanımı ile uyuşmaması/çelişmesi (Akkaya ve Durmuş, 2006; Bahar, 2003; Hewson, 1992; Manolas ve Filho, 2011; Mulford ve Robinson, 2002; Özmen, 2004; Pesen, 2008; Tatar, 2011; Temelli, 2006;) olarak tanımlanabilir. Kavram yanılgıları, bir etki alanı içinde ortaya çıkabileceği (Neguyen ve Rosengren, 2004) gibi bilimsel kavramların okulda öğrenciler tarafından yanlış anlaşılması sebebiyle de ortaya çıkabilir.

Yenilmez ve Yaşa (2008), kavram yanılgılarının bir hata veya bilgi eksikliğinden dolayı yanlış verilen bir cevap olmadığını belirtmektedirler. Kavram yanılgısı, zihinde bir kavramın yerine oturan fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olan bilgidir. Birey hatalarının doğru olduğunu sebepleri ile

açıklıyorsa o zaman kavram yanılığı var denebilir. Yani bütün kavram yanılığını birer hatadır fakat bütün hatalar birer kavram yanılığı değildir.

Öğrencilerin dış dünya ile etkileşimi sonucu nesnel gerçekliği anlamlandırması, yorumlaması ve yapılandırması ile ortaya çıkan kavram yanılığının türleri CUSE' ye (1997) göre aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

1. Ön yargıya dayalı yanılığlar (preconceived notions): Gündelik hayatta yaşanan deneyimlere dayalı yanılığlardır. Örneğin öğrencilerin ısı, sıcaklık, enerji ve yer çekimi kavramları hakkında sahip olduğu kulaktan dolma bilgiler bu tür yanılığlardır.
2. Bilimsel olmayan inançlar (nonscientific beliefs): Öğrencilerin dinî veya mitolojik öğretiler gibi bilimsel eğitimin dışındaki kaynaklardan öğrendikleri kavramlardır.
3. Kavramsal yanlış anlamalar (conceptual misunderstandings): Öğrencilere yeni kavramlar öğretilirken ön yargılarından ve bilimsel olmayan inançlarından doğan çatışmalar göz önüne alınmadığında ortaya çıkan yanılığlardır. Öğrencilerin bir kavramla ilgili bilgileri hakkında kendilerine güvenleri o kadar zayıftır ki yeni kavramları öğrenirken var olan yanılığını ile başa çıkmak için hatalı modeller geliştirirler.
4. Yöresel yanılığlar (vernacular misconceptions): Günlük yaşamda kullanılan dilin bilimsel bağlamda kullanılan dil ile bağdaşmaması/farklılaşması durumunda ortaya çıkan yanılığlardır. Öğrencilerin bilimsel dilde kullanılan kavramlara gündelik yaşamlarında farklı anlamlar yüklemeleri sonucu oluşurlar. Tümcedeki eyleyen eylem arasındaki ilişkiyi düzenleyen ve söz dizimsel bir kavram olan çatının, günlük yaşamlarında kullandıkları evin çatısı olarak anlamlandırılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.
5. Olgusal yanılığlar (factual misconceptions): Erken yaşta öğrenilen ve sonradan değiştirilmesi zor olan ya da kalıcılığı devam eden yanılığlardır. Örneğin “yıldırım aynı yere iki kere vurmaz” fikrinin açıkça saçma olduğu düşünülse de bu kavram öğrencinin inanç sisteminde gömülü olabilir.

Manolas ve Filho (2011), kavram yanılığının temel kaynaklarının neler olduğu ile ilgili alan yazın taraması yapmışlar ve kavram yanılığının muhtemel kaynaklarını aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

1. Dilin günlük yaşamda kullanımı
2. Günlük deneyimler ve gözlemler
3. Ders kitaplarında yer alan diagramlar ve ifadeler
4. Fikirlerin ezberlenmesi
5. Öğretmenlerle olan ilişkiler.

Öğrenciler haricinde öğretmenlerden ve öğrenme ortamından kaynaklanan ve yanlış oluşmasına sebep olan etkenleri Malatyalı ve Yılmaz (2010) şu şekilde sıralamışlardır:

1. Bilgiye vurgu yapan öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının kullanılması
2. Müfredatın yüzeysel olarak yapılandırılması
3. Ders konularında kavramlar arasında yeterince bağlantı kurulamaması
4. Kavramların günlük yaşantılarla ilişkilendirilmemesi
5. Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaması
6. Öğretmenlerin, öğrencilerin önceki yaşam tecrübelerini, kavramlar hakkında sahip oldukları ön bilgilerini ve geliştirdikleri alternatif kavramları tespit etmeden dersin öğretimine geçmesi
7. Ders kitaplarında kavramlarla ilgili yanlış ve çelişkili ifadeler yer verilmesi.

Kavram yanlışları öğrenmenin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ciddi engeller teşkil edebilir. Öğrenciler doğru olduğunu düşündükleri ile çelişen yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında bu bilgiyi kabul etmekte ve öğrenmekte direnebilirler ya da yeni bilgiyi kabul ederek önceki yanlışlarını düzeltebilirler. Ancak öğrenciler yeni bilgiyi genellikle öğretmeni memnun etmek ve yüksek not alabilmek için ezberleme yoluna giderler ve önceki bilgi ile çelişmesini umursamazlar (Mulford ve Robinson, 2002).

Kavram yanlışları öğrencinin bilişsel yapısında bir kez oluştuktan sonra sonraki öğrenmelerini de etkileyecektir. Yeni öğrenilen bilgi yanlış kavramların yer aldığı zihinsel yapı üzerine kodlanır ve böylece yeni öğrenmeler yanlış ya da zayıf bir şekilde gerçekleşir. Kavram yanlışları yeni karşılaşılan bir durumla ya da bilgiyle çelişirse öğrenciler çoğu zaman bu çelişkiyi görmezden gelirler. Yeni durumları ve olayları

zihinlerinde yer eden yanlış kavramlarla yorumlamaları ve çözümler üretmeleri ise kavram yanlışlarının daha da güçlenmesine neden olmaktadır (Akgün, 2005).

Mckeachic'e (2001) göre, kavram yanlışlarının düzeltilmesine yardımcı olmak için öğretmen öğrencilerin hâli hazırda neyi bildiklerini fark etmelerine fırsat tanımalıdır. Bilgilerini başkalarının fikirleri ile karşılaştırmalarına imkân tanıyarak aralarındaki farklılıkları görmelerini sağlamalıdır. Böylece öğrenci öğrenme sürecine aktif bir şekilde dâhil olacaktır (akt. Manolas ve Filho, 2011).

Özmen (2004) ise öğrencilerin kavram yanlışlarını değiştirebilmek için yapılacak en önemli şeyin onlara sağlam ve sorgulanmaz kanıtlar sunmak olduğunu belirtmektedir. Böyle bir kanıtın daha önce zihinlerde yer eden eski fikirlerle ilişkilendirilmesi ile öğrenciler doğru öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerdir.

Kavram yanlışlarının oluşmasında öğretmenlerin kavramları öğretme yaklaşımları da etkili olmaktadır. Bu yüzden öğretmenler öncelikle öğrencilerin yanlış kavramlarını belirlemelidirler. Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin kavram yanlışları ile yüzleşmelerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmalı, öğrencilerin bilimsel bir nedene dayalı bilgiyi içselleştirebilmeleri için yardım etmelidirler (CUSE, 1997).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde fiil çatısı ve kavram yanlışları konuları ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bahsedilecektir. Kavram yanlışları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, tarih, coğrafya, matematik ve özellikle fen bilgisi alanlarında konu ile ilgili çalışmaların oldukça yoğun olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda özellikle öğrencilerin önceki deneyimlerinden hareketle zihinlerinde oluşturduğu kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve önceki bilgilerinin dikkate alınması gerektiği, kavram yanlışlarının oluşum nedenleri, genel özellikleri ve alanla ilgili yanlışların sınıflandırılması vurgulanmıştır. Kavram yanlışlarının fen ve sosyal bilgiler öğretimindeki yerinden ve kavram yanlışlarını ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilecek yöntemlerden bahsedilmiştir.

Fiil çatısı ile ilgili araştırmalarda ise genellikle çatının biçimsel özellikleri üzerinde durulmakta, buna göre yapılması gereken sınıflandırmalardan bahsedilmekte ve farklı terim önerileri sunulmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşabilecek nitelikte gerçekleştirilebilmesi için Türkçenin dil bilgisi ile ilgili kavramların doğru ve eksiksiz bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü bu kavramlar soyuttur ve öğrencide kavramlarla ilgili yanlış varsa yeni öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Fiil çatısı kavramı öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanacakları bir kavram olmamakla birlikte söylem değeri taşıyan bir dil bilgisi özelliği olduğunun bilinmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu şekilde öğrenci kurduğu tümcelerinin farkına varacak ve başkalarının söylemini taklit etme yoluna gitmeden kendi söylemini oluşturabilecektir.

Dil bilgisi alanında öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin fiil çatısı ile ilgili kavramları bilme ve uygulama düzeylerini belirlemek ve kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve yeni çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

2.2.1. Fiil Çatısı ile İlgili Araştırmalar

Taneri (1996), araştırmasında, Türk dilinde görülen bazı edilgen çatıların yapı ve anlam özellikleri üzerinde durarak bu yapıların N. Chomsky'nin önderliğini yaptığı Yönetim/Bağımlılık Kuramı çerçevesinde bir kurala bağlanmasını amaçlamıştır. Taneri'ye göre Almanca ve Flemenkçenin de içinde bulunduğu bazı diller gibi Türkçenin de geçişsiz eylemlerle yapılan edilgen çatılara izin verdiğini belirtmekte ve geçişsiz eylemlerle yapılan edilgen çatıları *edeni görüntüsüz edilgen çatı* (impersonal passives), geçişli eylemlerle kurulan edilgen çatıyı ise *edeni görüntülü edilgen çatı* olarak adlandırmaktadır. Türkçe, edeni görüntüsüz edilgen çatıya izin vermekle beraber bu yapının kullanıldığı diğer dillerden önemli bir farklılık arz etmektedir. Bu özellik, geçişsiz eylemlerin özne olarak aldıkları ad öbeğinin yüklemle olan dil bilgisel ilişkisinde kendini göstermektedir. Yani, geçişsiz eylemlerle kurulan edilgen yapıların birinci eyleyenleri/özneleri ya yüklemle belirttiği eylemi istemli/bilinçli olarak yapan ya da eylemden etkilenen gramer birimleri olurlar:

1a. Çocuk koştu.

1b. Herkes gitti.

2a. Gemi battı.

2b. Adam bayıldı.

(1a ve b) tümcelerinde özne olarak kullanılan ad öbekleri, yüklemelerinin belirttiği eylemi algılayarak yaparlar ve eylemin bilinci içindedirler. Buna karşılık (2a ve b) tümcelerinde özne olarak kullanılan ad öbekleri böyle bir bilinç sergilemez ve hatta eylemden etkilenmiş gramer birimleri olarak anlam taşırlar. Taneri (1996), bu özelliklerine göre geçişsiz eylemlerin iki gruba ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre (1a ve b) tümcelerindeki geçişsiz eylemler istemli geçişsiz fiiller, (2a ve b) tümcelerindeki eylemler ise istemsiz geçişsiz fiiller olarak adlandırılmalıdır. Türkçede, kullanımı çok sınırlı olmakla birlikte istemsiz geçişli fiillerin edilgen çatıya dönüşümü mümkündür. Türkçe işte bu özelliği ile geçişsiz eylemlerin edilgen yapıdaki kullanımına izin veren diğer dillerden ayrılmaktadır.

(3b) tümcesi yüklemi istemli geçişsiz bir fiilden kurulu edilgen yapıda bir tümce iken (4b) tümcesinin yüklemi istemsiz geçişsiz fiilden kurulmuştur. İstemsiz geçişsiz fiillerle yapılan edilgen çatıların kullanımı pek fazla yaygın olmayıp bu fiillerin genellikle etken biçimleri kullanılmaktadır. Fakat (5b) tümcesinde olduğu gibi bazı durumlarda bu çatının kullanımı tercih edilebilmektedir. Türkçede bu tür tercihli yapıların kullanımı mevcuttur. Bu yüzden Taneri bu yapıların bir kurala bağlanması gerektiğini savunmaktadır (Taneri, 1996, 49).

3a. Siz oraya otobüsle gideceksiniz.

3b. Oraya onlar tarafından otobüsle gidilecek.

4a. Biri dün bu kırık basamakta düştü.

4b. Dün bu kırık basamakta (biri tarafından) düşüldü.

5a. Beklediğimiz sonucu elde edemedik. İlaç enjekte ettiğimizde, insanlar davul gibi şiştiler.

5b. Beklenen sonuç elde edilemedi. İlaç enjekte edilince davul gibi şişildi.

Yönetim/bağımlılık kuramını savunan görüşe (Jaeggli, 1986; akt. Taneri, 1996) göre bir fiilin dışsal görevlisi o fiilin edilgen eki tarafından emilir. Yani dışsal görevli olarak da adlandırılan anlamsal özne ile edilgenlik eki arasında bir ilişki kurulur. Bu görüşün getirdiği yaptırımla istemsiz geçişsiz fiillerdeki edilgenlik ekine bir yapısal görev yüklemesi mümkün olmamaktadır. İstemsiz geçişsiz fiiller dışsal görevli atamasından yoksundurlar. Türkçe istemsiz geçişsiz fiillerin edilgenlik yapılanmasına olanak tanır ve *Dün burada düşünüldü* tümcesi geçerli bir yapıdır. Taneri araştırmasında, -II/-In edilgenlik ekinin geçişli ve istemli geçişsiz fiillerle yapılan edilgen çatıda varlığı üstü örtülü bilinen etken dışsal görevliyi temsil etmesinin yanı sıra eylemden etkilenen içsel görevlinin de yerine geçtiğini savunmaktadır. Geçişli ve geçişsiz fiillerin edilgen yapıları arasında hem yapısal hem de anlamsal olarak önemli farklılıklar olmadığı tezini savunan Taneri bu durumu, her iki grup fiilin edilgen biçimlerinde de aynı ekin bulunmasına, -ArAK zarf tümcecikleri ile olan bağlantılarında aynı yapısal ve anlamsal özellikleri sergilemelerine ve her iki grup fiilin de *tarafından* ad öbeğini alabilmelerine bağlayarak çeşitli örneklerle göstermektedir. Ona göre, aynı kuralın ürünü olan görüntülü ve görüntüsüz edilgen çatılar aynı yapı özelliği sergilemektedir (Taneri, 1996, 51).

Korkmaz (1999), “Türkiye Türkçesinde Fiil Çatısı Üzerine Görüşler” adlı çalışmasında, çatı konusuna ve bu konuyla ilgili bazı sorunlara değinmiştir. Çatıyı, fiilin anlam değişikliği göstermeyen, ancak cümledeki özne ve nesneye hükmeden şekil değişikliği olarak tanımlamıştır. Korkmaz’ın bu tanımının çatı kavramına yaklaştığı biçimsel bakış açısını yansıttığı düşünülebilir. Korkmaz’ın çatı ile ilgili olarak değindiği sorunlardan ilki, çatı eklerinin yapım eki mi yoksa çekim eki mi olduğu sorusudur. Yapım ekleri ile çatı eklerini birbirinden ayırmak gerektiğini söyleyen Korkmaz, çatı eklerinin yalnızca gramer işlevi yüklenmiş ekler olduğunu, sözlüksel değerdeki yapım ekleri ile gramer işlevi gören fiil çekim ekleri arasında ayrı ve özel bir kategori oluşturduğunu belirtmiştir.

Korkmaz (1999) çalışmasında, bazı dilcilerin çatı eki almamış yalın durumdaki fiil kök ve gövdeleri geçişli çatı olarak değerlendirmelerinin yanlış olduğuna değinmiştir. “Çünkü yapma etme bildiren geçişli fiiller anlam yapıları gereği nesne almaya elverişli fiillerdir. Buna karşılık olma ve oluş bildiren fiiller ise geçişsiz

fiillerdir. Geçişsiz fiiller nesne almazlar.” şeklindeki açıklamasıyla bu yanlış değerlendirmenin düzeltilmesi gerektiğini savunmuştur.

Korkmaz, bazı gramerciler tarafından şekil esas alındığı için dönüşlülük görevindeki -ş ekinin işteş çatıda verilmesine karşılık esas itibarıyla işteşlik çatısı kuran -ş ekinin dönüşlü çatıda (dola-ş, tut-uş, güzel-le-ş-) da yer aldığı durumlarda başvurulacak ölçünün ekin dönüşlülük işleviyle mi yoksa işteşlik işleviyle mi kullanıldığına tespit edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Korkmaz, 1999).

Yücel’in (1999) “Türkiye Türkçesinde Fiil Çatıları” adlı çalışmasında fiil çatılarıyla ilgili olarak gerek kavram gerekse tanım ve örneklendirmeler açısından eserler arasında pek çok farklılıklar görüldüğüne dikkat çekilmektedir. Çalışmanın amacı, farklılıkları gündeme getirerek sorunun önemine dikkat çekmek değil, eserlerdeki yaklaşım ve değerlendirmeleri yeniden gözden geçirerek kavram, tanım ve örneklendirme birliğine gidebilmek olarak belirtilmiştir. Bu amaçla konu günümüz Türkçesiyle sınırlandırılarak inceleme, 1940’tan sonra ülkemizde yayımlanmış olan dil bilgisi eserleri üzerinde yapılmıştır. Eserlerdeki terim ve tanımlar üzerinde durularak bu terim ve tanımların birleştirilmesine çalışılmıştır. Ayrıca her terim için verilen bütün örnekler alınıp eserler arasında karşılaştırma yapılmaksızın gruplandırma ve değerlendirme yoluna gidilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde belirtilebilir:

1.Fiilin çatısını belirlerken şekil değil işlev esas alınmalıdır.

2.Çatıları öznelerine ve nesnelere göre ayırmak doğru değildir. Fiillerin nesne alabilmesi veya alamaması ayrı bir kategoridir. Çatı, öznenin fiille bağlantısına bakılarak belirlenmelidir.

3.Etkenlik, geçişlilik, geçişsizlik ve olumsuzluk çatı sayılmamalıdır.

4.Çatıya ad verirken son ekin işlevi esas alınacağından çatı kategorisinde “çift çatılı, çok çatı, geçişli edilgen, geçişli etken, geçişsiz edilgen, geçişsiz etken, ikili çatı, katmerli çatı, katmerli edilgenlik, katmerli ettirgen, katmerli faktitif, katmerli sebepleme” şeklindeki terimlere gerek yoktur.

5.Türkiye Türkçesindeki fiil çatıları, “yalın çatı, dönüşlü çatı, edilgen çatı, öznesiz çatı, ettirgen çatı, oldurgan çatı, işteş çatı” terimleri altında tespit edilmelidir.

Yılmaz (2001), Türkiye Türkçesinde ikili çatı sorununu incelediği araştırmasında Türkçede bir fiil çatısının bağlam içerisinde hem edilgen hem dönüşlü çatı olarak kullanılabilmesinden dolayı ortaya çıkan ikilikten bahsetmiştir. Çalışmada ikili çatı olarak edilgen ve dönüşlü çatının birbirinin yerine kullanılması kastedilmiştir. Bir fiilin hem edilgenlik hem de dönüşlülük işleviyle kullanılabilmesinin fonetik bir mecburiyetten kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmacıya göre Türkiye Türkçesinde zaman kaymalarının ve anlam kaymalarının varlığından bahsedilmekte, çatı konusunda da böyle bir kaymanın olabileceği düşünülmektedir. -(I)l- ekinin dönüşlülük işlevinde kullanılabilmesi; -(I)n- ekinin de edilgenlik işlevinde kullanılabilmesi, yani -(I)n- ve -(I)l- eklerinin fonksiyon değiştirmesi çatı kayması olarak değerlendirilmekte ve bu durum için “ÇATI KAYMASI (ÇATI AKTARIMI)” terimi önerilmektedir.

Benhür (2002), Türkçedeki geçişli/geçişsiz eylemlerin ettirgen/edilgen çatılarla ilişkisi üzerinde durduğu çalışmasında dil bilgisi kitaplarında geçişli eylemleri nesne ile kullanılan, geçişsiz eylemleri ise nesne ile kullanılmayan eylemler olarak tanımlamanın fonksiyonel olmadığından bahsetmiştir. Bir eylemin geçişli olmasını beş maddede toplayarak bu maddelere göre nesneyi, “öznenin yaptığı veya yapacağı eylemde; beyinde canlanan, bir farklılığa uğrayan veya (özne-eylem ilişkisinde) bütünlük oluşturan tümce ögesi şeklinde tanımlamıştır. Geçişli ve geçişsiz eylemlerin hangi durumlarda ettirgenlik ekleri alabileceğini farklı örneklerle göstermiş, bir eylemin ettirgen veya edilgen biçiminin söz dizimi ve anlamla birebir ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Delice (2002), gramercilerin çalışmalarında genellikle hareket isimlerinin karşılığı olarak kullanılan ve bireylerin zihinlerinde de bu kullanımıyla canlanan fiilin söz dizimsel yönlerini belirlemeye ve cümle içindeki konumunu ortaya çıkarmaya çalıştığı araştırmasında fiil-kip, fiil-çatı ve fiil-ek konuları üzerinde durmuştur. Bir terim olarak fiilin anlam alanından, fiillerin yapısından, fiil-varlık ilgisinden, fiil-kip ilgisinden bahsedilen çalışmada fiilin çatısı konusunda dikkat çekici noktalara değinilmiştir. Yazara göre, fiilin aldığı ekler, cümle denilen dizgenin dizimsel özelliklerini de belirlemektedir. Bununla ilgili olarak, gramer kitaplarında fiilden fiil yapım ekleri olarak gösterilen çatı eklerinin yeni bir sözcük yapmadığını, cümlede zorunlu olarak bulunması gereken unsurları belirlemeye yaradığını belirtmiştir. Fiilin aldığı bütün eklerin tek tek sorgulanması gerektiğini savunan yazar, fiil tabanlarına

ulanan ve cümle kurmakta etkin ya da cümle öğelerinin nitelik belirleyicisi olmakta aktif eklerin yapım eki tanımlamasına uymayan yeni bir işlev ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Bu yüzden fiile gelen ekleri temel işlevi doğrultusunda cümle eki diye de adlandırarak sınıflandırmanın mümkün olacağını söylemiştir.

Delice, çalışmasında dönüşlülük, edilgenlik, ettirgenlik ve işteşlik eklerinin fiil kökünü anlamca etkilemeyen söz dizimsel boyutlu ekler olduğunu bu yüzden bu eklerin fiil genişletme ekleri olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. “*Ayşe saçını taradı.*” cümlesinde tara- fiili nesne isteyen kılış fiilidir. Fiilin üzerine getirilen -n eki fiili dönüşlü yaparak nesneyi ortadan kaldırabilir ve “*Ayşe tarandı.*” şeklinde bir dizge oluşturabilir (Delice, 2002, 190).

Araştırmacı, yerseme ve zarfsama çatılarından da bahsetmektedir. Cümlede kurucu unsur olan bazı kılış fiilleri, taban anlamı gereği dolaylı tümleci cümle oluşturma durumunda zorunlu olarak istemekte ve bu özellik onların yerseme işlevini göstermektedir. Bazı kılış fiilleri de ek almaksızın, içerdikleri anlamın gereği olarak zarf olan kelime türleriyle tamamlanmaya ihtiyaç duymaktadır. Fiilin kök anlamından kaynaklanan bu zorunluluk zarfsama çatısını meydana getirmektedir (Delice, 2002, 197).

Araştırmacının yaptığı en önemli tespitlerden biri de fiilde çatı kavramının sadece kılış fiilleriyle ilgili olduğudur. Çünkü oluş fiillerinin yüklem olduğu cümlelerde olan öznenin dışında fiilin çatısından istenen başka zorunlu öge yoktur. Çatı kavramı, kılış fiilinden oluşan yüklem cümlede zorunlu olarak tamamlayıcı unsur isteme kategorisi olarak tanımlanmaktadır. Çatı ekleri ise cümlede öznenin bulunup bulunmayacağını, bulunacaksa nasıl bulunacağını ve eklendiği fiilin cümlede hangi unsurları zorunlu olarak alacağını ve zorunlu olarak gelmesi gereken bu unsurların nasıl bulunması gerektiğini belirleyen işlevleri karşılar (Delice, 2002, 195).

Börekçi (2004), “Türkçe Öğretimi Bakımından Çatı Kavramı” başlıklı çalışmasında Türkçe öğretimi etkinliğini çatı kavramı bakımından değerlendirmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler genel olarak “çatı” kavramını tanımlayamadıkları hâlde nesnelere ve öznelerine göre fiil çatılarının adlarını ve bu çatıları oluşturan ekleri sayabilmişlerdir. Tek başına bir fiili değişik çatılarda yazabilen öğrenciler tümce söz konusu olduğunda bu uygulamayı yapamamış, özne ile yüklem

ilişkinini doğru bir şekilde kuramamışlardır. Çalışmada özellikle Türkçe öğretimi etkinliklerinde çatı kavramının dil bilgisinin diğer konularıyla ilişkilendirilmediği ileri sürülmüştür.

Türkçede fiil çatısı ile ilgili bir sınıflandırma denemesi yaparak dil bilgisel bir kavram olarak çatının konumundan bahseden Börekçi, çatının eyleyenle eylem ilişkisini düzenleyen bir dil bilgisi ulamı olduğunu vurgulamış, çatı eklerinin yapım veya çekim eki konumunun işlevlerinden bağımsız olduğu ve bu sınıflamanın Türkçe öğrenenlere uygulama açısından bir yarar sağlamayacağı dikkate alınarak taban ekleri olarak kabul edilmesinde ve öğretimin uygulamaya yönelik olarak yapılmasında yarar görüleceğini belirtmiştir (Börekçi, 2004).

Karpuz (2004), Türkçede olma bildiren eylemler çatı bakımından değerlendirilirken bir boşluk oluştuğunu ifade etmekte ve bu eylemlerin yanlışlıkla etken çatı kategorisinde ele alındıklarını vurgulamaktadır. Bu boşluk ve yanlışlığın hem Türkçenin öğretimi bakımından sakıncalı olduğunu hem de Türkçe dil bilgisi incelemelerinin güvenilirliğini etkilediğini düşünen araştırmacı, çalışmasında TDK Türkçe sözlükte bulunan 4094 eyleme sözlükte bulunmayan ancak Türkçede yaygın olarak kullanılan 143 eylemi ekleyerek toplam 4237 eylemi incelemiştir. Yüzde yirmi dördümlük bir orana sahip olan olma bildiren eylemler için **olgan çatı** terimini önermiştir. Ona göre, eylemler işlevsel özellikleri temel alınarak etme ve olma bildiren eylemler olarak iki gruba ayrılabilir. Etme özelliği, nesnelere dışsal bakımdan eylemsel özelliklerini yani kendilerinden dışı doğruluk ilişkisini anlatırken, olma özelliği ise dıştan kendilerine doğruluk ilişkisini anlatmaktadır. Eylem çatılarının doğru ve eksiksiz olarak belirlenmesi için öncelikle eylem türlerinin yapı, çatı, işlev, kullanım ve anlam özellikleri açısından ayırt edilmesi gerekmektedir.

Karpuz (2004), olma bildiren eylemlerin bazı dil bilgisi araştırmacıları tarafından etken çatı kategorisinde değerlendirilmesini doğru bulmamaktadır. Yüzde yirmi dördümlük bir orana sahip olan bu eylemler, işlevsel, kullanımsal ve anlamsal özelliklerine bakılmadan yalnızca yüzey yapıdan hareketle etken çatıda gösterilmemelidir. Yapılan çalışmalarda olma bildiren eylemlerle ilgili ayrı bir çatıdan bahsedilmemesine ve bu tür eylemler için etken eylem ifadesinin kullanılmış olmasına karşılık Karpuz, olma bildiren eylemleri içine alacak bir çatı oluşturmakla bu sorunun

ortadan kalkabileceğini savunmaktadır. Araştırmacı, olma bildiren eylemler için ol-eylem kökünü sıfat yapan -GAn biçimbirimi ile birleştirerek ürettiği **olgan çatı** terimi ile çatı konusunda önemli bir eksiğin tamamlanacağını belirtmektedir.

Öztürk (2008), Türkçedeki çift geçişli fiilleri ele aldığı çalışmasında, hem yüklemeli hem yönelmeli zorunlu öge alan fiilleri çift geçişli fiil olarak nitelendirmiştir. Fiilleri nesne alma durumlarına göre geçişsiz, geçişli ve çift geçişli olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. Çalışmada geçişli fiilin zorunlu ögesi olan nesne kavramına derin boyutta bakılmış, özellikle yönelmeli nesne konumuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Türkçe Sözlük'ten zorunlu öge olarak hem yönelmeli hem de yüklemeli öge isteyen fiiller tespit edilerek bu fiillere çift geçişli (ditransitive) fiiller denebilir mi sorusunun cevabı aranmıştır. Çalışmanın sonucunda, belirtilen soruya cevap olarak “*Geçişli fiil, yalnızca yükleme hâlini zorunlu etkilenen öge olarak isteyen fiil değildir, yönelmeli veya çıkmalı nesneye ihtiyaç duyan fiiller de geçişli fiillerdir. Bazı fiiller, biri yüklemeli, biri yönelmeli olmak üzere iki nesne almaktadırlar. Yani hem yönelmeli hem yüklemeli zorunlu etkilenen öge alan bu fiillere de çift geçişli fiil diyebiliriz.*” (Öztürk, 2008, 167) ifadesi verilmiştir.

Ulutaş (2007), “Kırgız Türkçesinde -Ş İşteşlik Ekinin Üçüncü Çokluk Şahıs İfadesi İçin Kullanılması Üzerine” başlıklı çalışmasında Kırgız Türkçesi fiil çekiminin üçüncü çokluk şahıslarında -ş ekinin çokluk kişi işleviyle kullanılmasını ele almıştır. -ş ekini fiilden fiil yapma eki olarak ele alan yazar, bu ekin birinci işlevinin eyleme birliktelik, beraber yapma anlamı kazandırmak olduğunu ve bu anlamının onun fiil çekiminde çokluk 3. şahsı göstermek için kullanılmasına da zemin hazırladığını ifade etmiştir. Kırgız Türkçesinde işteş fiilin çokluk ifadesini bünyesinde taşıdığını, işteşlik ekini almadan iki öznenin birlikte gerçekleştirdiği eylemlerin de anlamca işteşlik çatısı altında incelendiğini belirtmiş, -ş çatı ekinin diğer çatı eklerinden sonra çokluk işleviyle kullanılabilirdiğini göstermiştir.

Sebzecioğlu (2008), “Türkçede Edilgenlik” adlı doktora tez çalışmasında, Türkçedeki edilgen yapıları Orhun Türkçesinden itibaren yazılmış anlatı metinlerinden oluşan bir bütüncüyle çözümleyerek, edilgen yapıların günümüz Türkçesine kadar olan gelişimini sadece biçim-söz dizimsel açıdan değil, anlam bilimsel ve edim bilimsel açılardan da betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda “Türkçede

temel edilgen yapı var mıdır, varsa, Türkçede temel edilgen yapının özellikleri nelerdir?” sorularına eş zamanlı ve art zamanlı yöntemler birlikte kullanılarak yanıt aranmıştır. Araştırmacı, eş zamanlı ve art zamanlı yöntemi işlevsel dil bilgisi kuramı çerçevesinde uygulamıştır. Bütünceler bu kuram çerçevesinde incelenirken dilsel birimlerin biçimsel, anlamsal ve edimsel özellikleri dikkate alınmıştır. Türkçede edilgenlik üzerine yapılan çalışmaların daha çok eş zamanlı ve biçimsel bakış açılarıyla yapılmasına ve tek boyutlu bulgular ortaya koymasına karşılık, bu çalışma edilgen tümcelerın biçim-söz dizimsel özelliklerini inceleyerek anlam bilimsel ve edim bilimsel düzlemlerdeki görünümüne de açıklık getirmeye çalışmıştır (Sebzecioğlu, 2008). Çalışmada kullanılan bütünce temelli çözümlene yöntemi ile dilin edime dayalı kullanımları üzerinden Türkçedeki edilgenlik ve edilgenliğin işlevsel görünümüleri çözümlenmeye çalışılmış ve edilgenliğin söylem içerisinde taşıdığı değerin önemi vurgulanmıştır.

Çalışmanın art zamanlı bütüncesini, Orhun Türkçesi, Uygurca, Karahanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi, Klasik ve Yeni Osmanlı Türkçesi dönemlerinden seçilen metinler oluşturmuştur. Metinlerin incelenmesi sonucunda Türkçedeki edilgenliğin temelini hangi edilgen türü olduğu belirlenememiş, bunun nedeni olarak da Orhun Türkçesinde bile edilgen yapıların varlığı gösterilmiştir. Araştırmaya göre Türkçede edilgenin art zamanlı kaynağının orta ya da dönüşlü çatı olabileceği düşünülmektedir. Eş zamanlı ve art zamanlı bütünce incelemesinden çıkarılabilecek en önemli çıkarım, Türkçede edilgenliğin temel yapısının hemen hemen hiç değişmemiş olmasıdır. Temel edilgen yapı tümce sınırları içerisinde kılıcıyı önvarsayarak dilsel olarak kodlamamakta, asıl işlev olarak olayın öncelenmesine dayanmaktadır (Sebzecioğlu, 2008).

Kerimoğlu (2009), ettirgenliğin genellikle morfoloji esas alınarak incelendiğini oysa bazı fiillerin ettirgen biçimlerinin morfolojik araçlarla yapılamadığını belirttiği çalışmasında ettirgenliğin Türkiye Türkçesiyle ilgili yayınlardaki işlenişini ele almış, ettirgenlikle ilgili birkaç soru çerçevesinde bu kategorinin tanımını ve ifade şekillerini tartışmıştır. Çalışmada ettirgenlik-oldurganlık tartışmalarında dikkat çeken bir nokta olarak, bir dil ögesinin işlevselliğinden hareketle yapılan uygulamaların ettirgenlik-oldurganlık tartışmalarında yanlış uygulandığı üzerinde durulmuştur.

- 1a. Ali süt içti.
 1b. Ali (Ahmet'e) süt içirdi.
 1c. (Ahmet) Ali'ye süt içirdi.
 2a. Ayşe uyumuş.
 2b. Ayşe (Fatma'yı) uyutmuş.
 2c. (Fatma) Ayşe'yi uyutmuş.

Araştırılan eserlerde özellikle oldurganlık ile ilgili örnek verilirken (1c) ve (2c)'deki biçimlere göre değerlendirme yapıldığından bahsedilmiş, ettirgen fiilli cümlelerde fiilin eksiz şeklinin (iç-) düşünülüp “işin başkasına yaptırıldığı”nın ifade edildiği, oldurgan fiilli cümlelerde fiilin ekli biçiminin göz önünde bulundurularak “iş bizzat özne tarafından yapılmaktadır” ifadesinin kullanıldığı vurgulanmıştır. Oysa karşılaştırma yapılırken her iki ögenin de eşit değerlendirilmesi, her iki fiilde de ekin işlevinin belirlenmesi için içir- ve uyut- biçimlerinin karşılaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Yazara göre ettirgenlik, bir anlamda yapma ve olmalara “neden, aracı” dâhil eden bir kategoridir.

Çalışmada ettirgenliğin yalnızca morfolojik bir kategori olup olmadığı konusu üzerinde de durulmuştur. Gel-/getir-, git-/gönder-, görün-/göster- gibi bazı fiillerin eklerle ettirgen yapılmadığı, bir fiilin ettirgen şeklinin başka bir fiil olabileceği belirtilmiştir. Anlamın ettirgenlikte göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir unsur olduğu, ettirgenliğin yalnızca morfolojik bir kategori olması hâlinde bir fiilin anlamına göre iki farklı ettirgen şeklinin olamayacağı vurgulanmıştır. Türkçedeki ifade olanaklarından yararlanarak yapılacak işlevsel bir sınıflandırmayla ettirgenliğin sadece morfolojik (öl-/öldür-) olmadığı, bunun yanında leksikolojik ettirgenlik (kurtul-/kurtar-) ve sentaktik ettirgenliğin (Ali Ahmet'in ölmesine sebep oldu.) de bulunduğu ifade edilmiştir.

Benzer (2011), Türkçede çatı konusunun bilinme düzeyi hakkında durum tespitine ve mevcut sınıflamalardan farklı olarak çatı konusunun biçime dayalı sınıflamasına yönelik çalışmasında iki kaynaktan veri toplamıştır. İlk olarak Türkçe öğretmeni adaylarına yönelttiği açık uçlu anket aracılığıyla öğrencilerin çatı konusundaki bilgi düzeylerini ve öğrenimi ile öğretimine yönelik görüşlerini tespit

etmiştir. İkinci olarak da alan kaynaklarını tarayarak çatı ile ilgili biçime dayalı yeni bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamaya göre -l ve -n eklerine sahip edilgen çatının “yapanı belli olmama” ve “kendi kendisine olma” şeklinde iki işlevi vardır. Böylece cümlede edilgen mi yoksa dönüşlü mü olduğu belli olmayan eylemlerin (*Çocuk yıkandı.*) hangi çatıda olduğuna kolaylıkla karar verilebilecektir. -ş ekini alan işteş çatının da iki işlevi vardır: Birlikte veya beraber yapma ve kendi kendine olma. Böylece kendiliğinden olma anlamını taşıyan “güzelleş-” fiilinin hangi çatıda olduğu sorunu çözülecek, eke atfedilen ikinci işlev ile kelimenin kendiliğindenlik anlamına sahip olduğu bilinecektir. Ettirgen çatının da “bir işi başkasına yaptırma” ve “bir işin yapılmasına vesile olma, yardımcı olma” şeklinde iki işlevi vardır. Bu çatı türüne yüklenen ikinci işlevle oldurgan çatı sınıfına gerek kalmayacaktır.

Fiilin özne ile ilişkisinden hareketle yapılan yeni sınıflandırmayla etken, edilgen, işteş ve ettirgen olmak üzere dördü çatı sınıflaması oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda çatı konusunun işleve dayalı yerine biçime dayalı, ikili çatı yerine tekli çatı ve sekizli sınıflama yerine dördü sınıflama ile işlenmesinin uygun olacağı kanısına varılmıştır (Benzer, 2011).

Şirin User (2011), Runik Türk yazıtlarındaki hem geçişli hem de geçişsiz özellik taşıyan eylem kök ve gövdelerini konu aldığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında anlamında herhangi bir değişme olmadığı hâlde hem geçişli hem de geçişsiz özellikte kullanılan eylemlere işaret ederek sayıları az olmasına karşın bu tür kullanımların dikkat çektiğini vurgulamıştır. Köktürk döneminin yazılı metinlerinde karşılaşılan bin-, otur-, yerleş-, bulun- anlamları taşıyan eylemlerin yaklaşma ve bulunma ekine ihtiyaç duyan eylemler olmasına karşın bunların tamlayıcılarıyla olan ilişkilerinin yazıt metinlerde kimi zaman yükleme durumuyla kurulmuş olmalarından bahsetmiştir. Bu durumun fiil-nesne ilişkisinin algılanmasındaki farklılıktan kaynaklanmadığını savunan yazara göre bir eylemin hem geçişli hem de geçişsiz özellikle kullanılmasının sebepleri arasında ya yükleme ve yaklaşma-bulunma durumu eklerindeki arkaik görev düzensizliğinin olduğunu ya da -G ve -KA eklerinin Eski Türkçe öncesi dönemdeki etimolojik birliğiyle ilişkili olabileceğini göstermiştir.

Turner ve Rommetveit (1967) yaptıkları bir çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin aktif yapıdayken pasif yapıya veya pasif yapıdayken aktif yapıya

çevrilebilen ya da çevrilemeyen tümceleri anlama, tekrar etme ve üretebilme yeteneklerini ölçmeye çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler, çocukların verilen tümceleri daha doğru bir şekilde tekrar edebildiklerini, daha az anlayabildiklerini ve anlamaya göre daha az üretebildiklerini göstermiştir. Çocuklar bu üç aşamada aktif çatıdaki tümcelerde ve ters çevrilemeyen tümcelerde ters çevrilebilen tümcelere göre daha başarılı olmuşlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin edinimine göre tümce tiplerinin zorluğunu “Ters çevrilemeyen aktif tümce<ters çevrilebilir aktif tümce<ters çevrilemeyen pasif tümce< ters çevrilebilen pasif tümce” şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmada tümce zorluğu seviyelerini belirlemek için ileri sürülen bazı varsayımlardan bahsedilmiştir. Bunlardan ilki Schlesinger’e (Schlesinger, 1966; akt. Turner ve Rommetveit, 1967) aittir. Schlesinger, dil bilgisel biçim içerisinde anlamsal içeriğin nötr olduğunu kabul eder. Ona göre anlamsal içerik en dolaysız biçimde aktif-olumlu bildirme tümcelerinde aktarılır ve bu tümcelerin yapısı genellikle eyleyen+eylem+eylemden etkilenen veya özne+yüklem+nesne şeklindedir. Bu şekildeki tümce yapısından uzaklaşılması yani tümce sırasının bozulması meseleyi karmaşıktırır. Böylelikle kodlama, kodu çözme ve iletişim kurma süreçleri zorlaştırılmış olur. İleri sürülen varsayımlardan ikincisi ise Slobin’e (Slobin, 1964; akt. Turner ve Rommetveit, 1967) aittir. Slobin’e göre bir tümcenin alabileceği en basit semantik yapı, tümcenin tek bir yoruma elverişli olmasıdır. Böyle bir tümcede özne ve nesne yer değiştiremez. Böylelikle zihinsel karmaşaya yer verilmez. Bu tür tümceler *nonreversible* tümcelerdir ve pasif yapıya dönüştürülemezler. Dönüştürüldüklerinde ise tümce anlamsızlaşır. Farklı unsurlarının/öğelerinin anlamsal olarak yer değiştirebildiği tümceler ise *reversible* tümceler olarak adlandırılmaktadır. Bu tür tümcelerin anlaşılma düzeyinin daha zor olduğu kabul edilmektedir. Çünkü hangi ögenin eyleyen/özne hangi ögenin eylemden etkilenen olduğu konusunda zihinsel karmaşa yaşanabilir. Aşağıdaki tümceler araştırmacılar tarafından bu duruma örnek olarak gösterilmiştir:

1. The car hit the tree. (nonreversible aktif)
2. The girl hits the boy. (reversible aktif)
3. The tree is hit by the car. (nonreversible pasif)
4. The boy is hit by the ball. (reversible pasif)

Araştırmacılar, her eylemin nesnesinin pasif yapıda özne konumuna getirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Çünkü tümcenin eyleyenleri ile eylem arasındaki ilişkiyi düzenleyen anlam bilimsel boyut göz ardı edilemez. *Reversible* tümcelerde nesnenin özne konumuna yükseltilmesi anlam bilimsel açıdan mümkün iken *nonreversible* tümcede mümkün değildir.

Aktif ve pasif yapıdaki tümcelerin hatırlanması ile ilgili bir çalışma Tannenbaum ve Williams (1968a) tarafından yapılmıştır. Çalışmada katılımcılara özne+nesne+yüklem yapısında tümceler verilmiş ve daha sonra tümcedeki üyelerden biri söylendiğinde diğerlerinin hatırlanması istenmiştir. Aktif tümcede eylemi hatırlamak için öznenin, pasif tümcelerde ise nesnenin daha iyi bir ipucu olduğu belirtilmiştir. Bu durum hatırlama açısından aktif tümcelerde özne-yüklem ilişkisinin, pasif tümcelerde ise nesne-yüklem ilişkisinin vurgulandığını göstermektedir. Araştırmacılar farklı bir çalışmalarında (Tannenbaum ve Williams, 1968b) ise aktif ve pasif tümcelerin zihinde kodlanması ile ilgili işlevsel farklılıklardan bahsetmişlerdir. Bununla ilgili olarak deneysel bir çalışma yapmışlar ve elde ettikleri verilerden hareketle kodlayan kişinin, aktif tümcede zihinsel olarak daha çok eylemi gerçekleştirene odaklanırken pasif tümcelerde ise daha çok eyleme ve eylemden etkilenene odaklandığını güçlü bir şekilde savunmuşlardır.

Wilson (1979), aktif ve pasif tümcelerin hatırlanmasında çatı değiştirimi sıklığını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında aktif ve pasif yapıdaki tümcelerin hatırlanma sıklığını araştırmıştır. Araştırmada toplam 32 erkek ve bayan lisans öğrencisine aktif ve pasif tümceler içeren iki çeşit liste sunulmuştur. Daha sonra ipucu olarak tümcenin çatısını hatırlatacak fiil söylenmiştir. Tahmin edileceği üzere aktif ve pasif yapıların değiştirimi yani aktiften pasife veya pasiften aktife çatı dönüşümlerini, yüzeysel yapının öznesi olan ismi doğru hatırlayan öğrenci tümcenin hangi çatıda olduğunu da doğru hatırlamıştır. Pasif tümceler ise daha çok aktif biçimde hatırlanmıştır. Araştırmacıya göre bu veriler, insanların aktif çatıdaki tümceleri kullanmayı pasif çatıdaki tümceleri kullanmaya tercih ettikleri ve pasif yapıdaki etkilenen öğeyi yüzey yapıya yerleştirme eğilimi olduğu şeklindeki iki hipotezi desteklemektedir. Tümceyi temsil eden farklı bir yapıyı zihinde oluşturma süreci önemlidir. Çünkü zihinde genellikle tümcenin hangi çatıda olduğu değil anlamı kalmaktadır. Tümcenin söz dizimsel biçimi zihinde çabucak kaybolmaktadır. Çatı

değiştiriminin sebebi tümcenin orijinal biçiminin zihinde saklanmamış olmasıdır. Bununla birlikte insanların aktif yapıları tümceleri kullanma eğilimi olduğu için pasif yapıdaki tümceler aktif olarak hatırlanmaktadır.

Aktif çatının kullanımı ile ilgili bir çalışma Christensen, Sasaki ve Sasaki (2009), tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, özellikle bilimsel yayınlarda edilgen ifadelerin/tümcelerin yerine etken ifadelerin/tümcelerin kullanımını teşvik etmektedirler. Aktif çatı öznenin eylemi gerçekleştirdiği çatıdır. Pasif çatıda ise özne eylemi gerçekleştirmekten ziyade eyleme maruz kalır. Bilimsel çalışmalarda pasif çatı yaygındır. Çünkü bu disiplinde yazarlar öznelere ziyade gerçeklere yani araştırmaya vurgu yaparlar. Pasif çatı sıklıkla yöntem kısmında kullanımı kabul edilen bir yapıdır fakat çok fazla kullanılırsa rahatsız edici olmaktadır. Aktif çatının düzenli bir şekilde kullanımı metinlerin okunabilirliğini arttırmaktadır.

Gilquin (2003), İngilizce ettirgenlik eylemlerini ele aldığı çalışmasında bütüncü temelli bir yöntemle *get* ve *have* eylemlerini anlam bilimsel olarak incelemiş iki eylem arasındaki anlam farklılıklarına değinmiştir. İngilizcede tümce içerisinde birbirlerinin yerine kullanılabilen bu iki eylemin birçok ortak özelliğe sahip olsalar da aslında önemli farklılıklar sergilediğini göstermiştir. Geleneksel dil bilgisi yaklaşımının ettirgenliği sadece biçimsel olarak ele alıp yapıları birbirinden bağımsız bir şekilde açıklamasına karşılık bu çalışmada ettirgenlik yapıları anlam bilimsel yaklaşımla değerlendirilmiştir. Çalışma, araştırmacı tarafından aynı zamanda anlambilimin bilişsel teorisinin bütüncü temelli yaklaşımla nasıl bir araya getirilebileceğini gösteren örnek bir çalışma olarak da nitelendirilmektedir. Çalışmada, kullanılan bütüncüden hareketle İngilizce ettirgenliğin temel yapıları gösterilmiş, *get* ve *have* eylemlerinin kullanım sıklığına bakılmıştır. Örneğin konuşma dilinde *get* eylemi daha sık kullanılırken yazı dilinde ise *have* eyleminin daha sık kullanıldığı görülmüştür. İki eylem arasında sözlüksel ve söz dizimsel olarak kullanım farklılıklarının olduğu, *get* eyleminin daha çok zorluk ve çaba gerektiren eylemlerle birlikte kullanıldığı vurgulanmıştır.

2.2.2. Kavram Yanılgıları ile İlgili Araştırmalar

Çardak (2002), ortaöğretim 1. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersinde canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması konusunda sahip oldukları kavram yanılgılarını tanımlamak ve kavram yanılgılarının giderilmesinde geleneksel biyoloji öğretim metodu ile kavramsal değişim metinleri ile birlikte verilen kavram haritalarının etkisini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Kavram haritaları ve geleneksel biyoloji öğretim metotları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmanın hipotezleri t testi ve varyans analiziyle test edilmiş, analiz sonucunda lise öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması konusu ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. İlgili konuyu kavram haritalarıyla öğrenen öğrencilerin başarı düzeyleri ile geleneksel öğretim metotları ile öğrenen öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Koray ve Bal (2002) tarafından yapılan “Fen Öğretiminde Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim Stratejisi” adlı çalışmada, öğrencilerin kavram yanılgılarını bulundurma nedenlerine yer verilmiş ve kavramsal değişim stratejisi tanıtılmaya çalışılmıştır. Kavramsal değişim stratejisinin amacının öğrencileri ezbere teşvik etmek yerine kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmesini amaçladığı belirtilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için ise öğrencilerin önceki tecrübelerinden dolayı zihinlerinde oluşturdukları kavram yanılgılarının tespit edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Araştırmacılara göre Fen öğretimi sürecinde kavramsal değişim stratejisinin uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerinin yeni öğrenecekleri kavramların kolay anlaşılabilir, makul ve verimli bulduklarından emin olmalıdırlar, bu da ancak öğrencilerin daha önceki bilgilerinin dikkate alınmasıyla yapılabilir.

Yağbasan ve Gülçiçek (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, fen öğretiminde öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşum nedenleri, genel özellikleri, sınıflandırılması ve yanılgıların oluşumlarının nasıl engellenebileceği tartışılmıştır. Kavramların ve kavram yanılgılarını fen öğretimindeki öneminden bahsedilmiş, öğrencilerin biyoloji, fizik, kimya ve yeryüzü bilimlerini içeren birçok alanda sahip oldukları kavram yanılgılarının genel karakteristiği maddeler hâlinde ortaya konmuştur. Kavram yanılgılarının kaynaklarını öğrencilerin bireysel deneyimlerine ait karmaşık yaşantılardan aldığına, öğrencilerin edindikleri gözlemler, sahip oldukları kültür,

kullandıkları dil ve aldıkları formal fen eğitimi ile bağlantılı olduğuna ve kavram yanlışlarını her öğrencide farklılık gösterdiğine değinilmiştir. Araştırmacılara göre kavram yanlışlarının nedenleri iki şekilde sınıflandırılmıştır. Birincisinin ders kitapları, öğretmen faktörü ve öğrencilerin daha önceki bilgilerinin bilinmemesi, ikincisi ise, ders sırasında öğrencilerde gerekli kavramsal değişimin yapılamamasıdır.

Çalışmada, öğrencilere sözlü ifade imkânı sağlamanın ve yanlış kavramlarla karşı karşıya getirmenin kavram yanlışlarını aydınlatmak açısından iyi sonuç veren bir yöntem olduğundan, öğrencilere muhakemelerini ortaya koyma şansı tanıyan essay tipi ev ödevlerini ön plana çıkarmanın kavram yanlışlarını tanımlamaya yardımcı olduğundan bahsedilmiştir. Öğrencilerin yanlış kavramlarını tanımlamalarına ve yanlış kavramlarla yüzleşmelerine yardımcı olan bir diğer yöntemin ise Secrotic öğrenme yöntemi olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının teşhis ve tedavisi için, gelişen eğitim teknolojisi ile kognitif psikolojik araştırmaların ortaya koyduğu modelleme ile öğretim, problem tabanlı öğretim, bilgisayar simülasyonları, kavram haritalama, analogi kullanımı gibi öğretim yöntemlerinin bütünleştirilerek yeni öğretim yaklaşımlarının oluşturulması ve bunların sınıflarda etkin bir şekilde kullanılması, öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimin olabildiğince üst seviyeye çıkarılması, ders kitaplarının öğrencilerin yanlış kavramlar geliştirmelerine engel olacak şekilde hazırlanması gerektiği öneri olarak sunulmuştur. (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003)

Köse, Coştu ve Keser (2003), öğrencilerin kavramlar hakkındaki mevcut durumlarının belirlenmesinde kullanılan Tahmin-Gözlem-Açıklama yöntemini araştırmacılara ve öğretmenlere tanıtmak ve lise sınıflarında Elektromanyetizma, Kaynama ve Fotosentez konularında bu yöntemle uygun etkinlikler geliştirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı kapsamında etkinliklerin geliştirileceği konuların belirlenmesi için fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleriyle ve bu dersi alan öğrencilerle mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla mülakatlardan elde edilen verilerden yola çıkarak TGA yöntemine uygun etkinlikler geliştirilmiştir. TGA yönteminin birinci aşaması olan tahmin aşamasında öğrencilerden araştırmacılar tarafından oluşturulan etkinliklerde geçen olaylar hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin zihinlerinde var olan kavram yanlışları ve düşünme biçimleri hakkında bilgi sahibi

olunmuştur. Gözlem aşamasında öğrencilerin oluşturulan etkinliklerde geçen olaylarla ilgili gözlem yapmaları istenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin olayla ilgili tahminleri ile gözlemleri arasında meydana gelen çelişkili durumu ortadan kaldıracı açıklama yapmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre TGA yönteminin öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla öğretmen ve araştırmacılar tarafından kullanılmasının etkili kavram öğretiminin sağlanmasında yararlı olacağına inanıldığı belirtilmiştir.

Bozkurt, Akın ve Uşak (2004), 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin erozyon ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın örneklemini, Hatay ilinde öğrenim gören 35 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri öğrencilere uygulanan açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar gruplara ayrılmış, yüzde ve frekansları alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin erozyon kavramı, erozyona etki eden faktörler, toprağın yapısının erozyona etkisi hakkında eksik bilgilere ve kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Çevre ve çevre sorunları ile ilgili konularda öğrencileri bilgilendirebilmek için öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin ve kavram yanlışlarının tespitinin ve erozyon konusuna müfredatta daha kapsamlı yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Neguyen ve Rosengren (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı, çocukların “yaşam, yaşlanma, üreme, hastalık ve ölüm” kavramları hakkındaki bilgilerini ve yanlışlarını ebeveynlerinin bilgileri ile belirlemektir. Çocukların biyoloji ile ilgili beş özel kavram hakkındaki bilgileri ve kavram yanlışları ebeveynlere uygulanan bir ölçme aracıyla incelenmiştir. Çocukları 3-4 yaşlarında olan 125 ve 5-6 yaşlarında olan 145 ebeveyne çocuklarının belirtilen kavramlarla ilgili bilgilerini ve kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla hazırlanan ve 39 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Aslında çocukların bilgisinin kökenlerinin ve sınırlarının ve çocukların özel bir bilgiyi nasıl yapılandırmış olabileceklerinin daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarından elde edilen verilere göre, ebeveynler, ölüm ve üreme kavramları ile ilgili olarak sahip olunan yanlışlarının özellikle 3-6 yaş arasındaki çocuklar arasında yaygın olduğunu bildirmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının ölüm ve üreme kavramlarıyla konuşma konusunda büyük bir isteksizlik gösterdiğini ve çocuklarının bu kavramları diğer biyolojik kavramlardan daha sonra öğrenmeleri

gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler tarafından bildirilen kavram yanlışlarının üçte birinin oluşumunun farklı alanlarda edinilen bilginin (örneğin fizik veya psikoloji gibi) biyolojik bilgi ile yanlış bir şekilde ilişkilendirilmesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. 5-6 yaşlarındaki çocukların ebeveynleri, 3-4 yaş arasındaki çocuklarının sonuçta doğru biyoloji bilgisi ile değiştirilmeye açık olan kavram yanlışlarına sahip olduklarını düşünen ebeveynlere göre daha az yanlış olduğunu bildirmişlerdir.

Boz (2005), “İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Yoğunlaşma Konusundaki Kavram Yanlışları” adlı çalışmasında 6, 8 ve 11. Sınıf öğrencilerinin havadaki su buharının yoğunlaşmasıyla ilgili kavram yanlışlarını incelemiştir. 300 öğrencinin katıldığı çalışmada yoğunlaşma konusundaki kavram yanlışlarını ölçmek için iki açık uçlu soru sorulmuştur. Yaşları 12 ile 18 arasında değişen 10 öğrenci ile de mülakat yapılmıştır. Sonuçların açıklanmasında doğru yanıtlar, yarı doğru yanıtlar ve yanlış yanıtların toplandığı üç ana kategori kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre birçok öğrencinin havadaki su buharının yoğunlaşmasını anlamada zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğru bilgiye sahip olmalarına karşın bilgilerini bilimsel olayları açıklamada kullanamamaları, araştırmanın önemli sonuçlarından biridir.

Bazı kavramlarla ilgili yanlışlar, eğitimde yanlış yönlendirmelere sebep olabilmektedir. Teknolojinin uygulamalı bilim dalı olarak görülmesi bunun bir örneği olarak düşünülebilir. Bu yanlışın teknolojiye daha az değer verilmesinin nedeni olduğunu düşünen Gil-Perez, Vilches, Fernandez, Cachapuz, Praia, Valdez ve Salinas (2005), Technology as “Applied Science”: A Serious Misconception that Reinforces Distorted and Impoverished Views of Science adlı çalışmalarında bu durumu ele almışlardır. Uygulamalı bilim ifadesinin teknolojinin bilimden sonra gelen bir kavram olarak algılanmasına neden olduğu ve bunun sonucunda ise eğitimde teknolojiye yeterince önem verilmediği düşünülmüştür. Araştırmacılara göre bilim tarihinde el emeğine ve zihinsel emeğe aynı değer verilmese de eğitimde teknolojinin kullanılmaması bu kavram yanlışını devam ettirmektedir.

Ateş ve Polat (2005) tarafından yapılan “Elektrik Evreleri Konusundaki Kavram Yanlışlarının Giderilmesinde Öğrenme Evreleri Metodunun Etkisi” adlı çalışmada, Fen

bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin elektrik devreleri konusunda hangi kavram yanlışlarına sahip oldukları, kavramları anlama sürecinde ne tür güçlükler yaşadıkları ve kavramsal anlama güçlüklerinin giderilmesinde öğrenme evreleri yaklaşımının etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dalında birinci sınıfta öğrenim gören 76 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler rastgele bir şekilde deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Her iki gruba da ön test olarak Elektrik Devreleri Kavram Testi uygulanmıştır. Elektrik devreleri konusunu öğretmek için deney grubunda öğrenme evreleri metodu kullanılırken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim metodu kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, elektrik devreleri ünitesini öğrenmek için keşfetme, kavram tanıma ve kavram uygulama evrelerinden oluşan öğrenme evreleri metoduna göre hazırlanmış etkinlikleri tamamlamışlardır. Uygulama sonucunda kavram testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bölgesel düşünme, sabit akım kaynağı modeli ve paylaşılan akım modeli gibi konularda kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür. Son test sonuçları öğrenme evreleri yaklaşımına göre hazırlanan modelin bölgesel düşünme ve paylaşılan akım modeli kavram yanlışlarını gidermede etkisiz kalmasına rağmen elektrik devrelerinin fiziksel yönlerini anlama düzeyinde öğrencilerin sahip oldukları tüm güçlükleri gidermede geleneksel öğretim modeline göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenme evreleri metodunun öğrencilerin etkin olarak öğrenme sürecine katılmasına olanak sağladığı için geleneksel öğretim metoduna göre kavram yanlışlarının ve kavramsal anlama güçlüklerinin giderilmesinde daha etkili olduğu düşünülmüştür.

Temelli (2006) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerini Genetikle İlgili Konulardaki Kavram Yanlışlarının Saptanması” adlı çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin genetikle ilgili konularda sahip oldukları kavram yanlışlarını saptamaktır. Araştırmaya Erzurum il merkezinde bulunan üç lisede öğrenim gören 184 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere 17 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizine göre, öğrencilerin sadece bilgiye dayalı sorularda kavram yanlışlarının az, ancak bilginin kullanılıp yorumlanarak cevap verilmesi gereken sorularda ise daha çok kavram yanlışına düştükleri görülmüştür. Araştırma sonuçları dikkate alındığında, kavram yanlışlarının nedenlerinden biri olarak derslerin

çoğunlukla öğretmen merkezli yapılması ve öğretmenlerin akıcı bir üslup ve düzgün bir Türkçe ile ders verememesi gösterilmiştir. Kavram yanlışlarının bir diğer nedeninin ise öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkiyi doğru olarak öğrenemedikleri olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram haritaları ve kavramsal değişim yöntemlerinin etkili olacağı vurgulanmıştır.

Akkaya ve Durmuş'un (2006) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin cebir ile ilgili olarak daha önce yapılan çalışmalarda ortaya konan kavram yanlışlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili alan yazındaki bulgular da göz önüne alınarak eleştirel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu il merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulundan rastgele seçilen üç ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarından yine rastgele belirlenen ikişer sınıftan toplam 280 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin cebirdeki kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla araştırmanın sorularına yönelik olarak üç bölümden oluşan ve çoktan seçmeli olarak düzenlenen cebir testi uygulanmıştır. Cebir testindeki sorular Thelma Person'ın (1992) hazırlamış olduğu "Diagnostic Test-Coceptions in Algebra" testinden alınıp Türkçeye uyarlanmış, alan ve dil uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden sonra yeniden düzenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, örneklemini oluşturan öğrencilerin cebirde harfleri anlamlandıramadıkları görülmüştür. Öğrencilerin cebirde harflerin ne anlama geldiğini bilmedikleri için harflerle ve değişkenlerle işlem yaparken zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin cebirde harfleri nasıl kullandıklarının ve nasıl anlamlandırdıklarının olası kavram yanlışlarını gidermede önem kazandığı vurgulanmıştır.

Kalkan, Ustabaş ve Kalkan (2007), "İlk ve Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Konularındaki Kavram Yanlışları" adlı çalışmalarında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen ve sosyal alanlarında toplam 100 öğretmen adayının önceden edindikleri temel astronomi kavramları ile bunlara ilişkin kavram yanlışlarını çoktan seçmeli 15 sorudan oluşan "Astronomi Kontrol Testi" ile belirlemişlerdir. Çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerine bir dönem boyunca haftada üç saat olmak üzere temel astronomi dersi verilmiştir. Bu öğrencilere, Astronomi Kontrol Testi ön test ve son test olarak uygulanmış, temel astronomi konusundaki kavram yanlışlarının değişimi incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre astronomi ile ilgili temel kavramların bazılarının çok az bir çabayla bile değişime

uğramasına karşın, bazılarında ise konu üzerinde ne kadar yoğunlaşırsa yoğunlaşılsın değişime karşı büyük bir direnç gösterildiği görülmüş ve bunun sebepleri üzerinde durulmuştur.

Çelik ve Güneş (2007) tarafından yapılan “7, 8 ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık İle İlgili Anlama ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi” adlı çalışma ile farklı seviyelerdeki öğrencilerin olasılıkla ilgili gerçek dünyadaki sezgi ve deneyimleri ile oluşan anlama ve kavram yanılgılarının değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 7, 8 ve 9. sınıflarda öğrenim gören toplam 218 öğrenciye çoktan seçmeli ve seçilen şıkkın nedeninin sorulduğu bir test uygulanmıştır. Verilerin analizi ile öğrencilerin hangi kavram yanılgılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin genel olarak verdikleri doğru cevapların nedenlerini açıklamakta yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Pesen’in (2007) yaptığı bir çalışmada ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili ortak yanlışlıklarının gerisinde yatan kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Kesrin modeli, sembolü ve sözlü ifadesi arasındaki ilişkinin anlaşılmasında 3. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanılgıları, teşhis testi yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Siirt’te 11 ilköğretim okulunda 3. sınıfta öğrenim gören ve şans yoluyla seçilen 113 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir bölümünün kesirlerle ilgili kavram yanılgılarına sahip olduğu ve eş parçalara ayrılmamış bir bütünün kesir sayısı ile ifade edilemeyeceğini belirlemedikleri görülmüştür. Bu yüzden bir bütün parçalara ayrılırken bütünün eş parçalara ayrılması gerektiğinin vurgulanması, ayrıca eş parçalara ayrılmamış bir bütünün kesir sayısı ile ifade edilemeyeceğinin sık sık hatırlatılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Koray, Akyaz ve Köksal (2007) yaptıkları bir çalışmada 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin “çözünürlük” konusuna ilişkin kavram yanılgılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz-Ereğli ilçesinde Kimya Dersi Öğretim Programını uygulayan liselerde öğrenim gören toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş, öğrencilerin özellikle çözücü, çözünenin cinsi ve çözünme olayına etki eden faktörler gibi konularda kavram yanılgılarına sahip oldukları ve kavram kargaşası yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu tür yanlış kavramları oluşturmalarına sebep olarak kendi günlük

yaşantılarında gözlemledikleri olaylarla bilimsel açıklamaları bağdaştıramadıkları gösterilmiş, özellikle öğrendikleri bilimsel olayları günlük yaşamda örneklendirme ile ilgili olarak yetersiz kalmaları bu durumun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Açıkgöz (2007), doğal afetler eğitiminin yurdumuzda ortaöğretim kurumlarında hangi düzeyde verildiğini, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin önemli doğal afet çeşitlerinden olan heyelan, toprak kayması ve erozyon kavramlarını anlama düzeylerini tespit etmek ve öğrencilerde doğal afetlerle ilgili mevcut olan kavram yanlışlarının neler olduğu ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket soruları hazırlanmış, anket yoluyla elde edilen bilgilerin desteklenmesi amacıyla sözlü mülakat yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bulunan Akçaabat Lisesi 9. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmuştur. 100 öğrenciye anket uygulanmış, 12 öğrenci ile sözlü mülakat yapılmıştır. Başarı anketinden elde edilen veriler anlamama, belirli kavram yanlışlığı, belirli kavram yanlışlığı ile kısmen anlama, kısmen anlama, anlama şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Her soru için verilen cevaplar, uygun kategoriye yerleştirilmiştir. Öğrencilerin cevapları kavramsal anlama düzeylerine göre frekansları alınarak analiz edilmiş ve yüzdelik oranları hesaplanmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir bölümünün doğal afetlerin tanımı ve oluşumu ile ilgili araştırılan kavramları anlamada ve ifade etmede zorluk çektiği, birçoğunun da kavram yanlışlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğal afetlerin meydana getirdiği zararları anlama konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları ve daha doğru cevaplar verdikleri, doğal afetlerle ilgili kavramları öğrenirken kavramlarla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, bu nedenle tam bir öğrenmenin gerçekleşmediği görülmüştür.

Kassin (2008), araştırmasında “itiraf” kavramı ile ilgili yanlış bilinen gerçekleri sorgulamıştır. Kassin’e göre, her ne kadar itirafların hukukta önemli bir kanıt olduğu görülse de aslında çok yanıltıcı ve hatalı olabileceği düşünülmektedir. İnsanlar suç işlememiş birinin bir suçu itiraf etmeyeceğini düşünseler de Amerikan tarihindeki davalar bu durumu yalanlamakta ve çok sayıda insanın yanlış itiraflar nedeniyle cezalandırıldıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmacı, hâkimlerin çoğunlukla aldandığını ve doğru itirafla yanlış itirafı çoğu zaman ayırt edemediğini, dolayısıyla

itirafların sağlam bir kanıt olduğuna dair düşüncenin aslında bir kavram yanılgısı olduğunu vurgulamaktadır.

Sucuoğlu, Büyüköztürk ve Ünsal (2008) tarafından yapılan “Türk Çocuklarının Temel-İlişkisel Kavram Bilgilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Türk çocuklarının temel kavram bilgilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri okul öncesi kurumlara devam eden 808 öğrenci ile 1073 birinci ve 1138 ikinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Çalışmada %20,66’sı alt, %37,49’u orta ve %41,83’ü üst sosyoekonomik düzeydeki okullara devam etmekte olan çocukların kavram bilgileri öğretmenler tarafından Boohm Temel Kavramlar Testi kullanılarak değerlendirilmiş, veriler çocukların sınıf ve sosyoekonomik düzeylerine göre analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre 50 temel kavramın çocukların %85 ve daha fazlası tarafından bilindiğini, ancak çocukların yaklaşık %50’sinin birinci, her, birkaç, üçüncü, çift ve yarım kavramlarını bilmedikleri görülmüştür. Ayrıca kavram bilgilerinin sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı, ikinci sınıf öğrencileri ile üst sosyoekonomik düzey çocuklarının kavram puanlarının diğer gruplardan daha fazla olduğu bulunmuştur.

Kırıkkaya ve Güllü (2008) tarafından yapılan “Fifthgrade Students’ Misconceptions about Heat-Temperature and Evaporation-Boiling” adlı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama ile ilgili kavram yanılgıları nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri için Kocaeli ilinde rastgele yöntemle seçilmiş 10 ilköğretim okulunda beşinci sınıfta öğrenim gören 300 öğrenciye çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir test uygulanmış, 60 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konuları ile ilgili olarak birçok kavram yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Kılıç (2008), “Kavram Öğretiminde Kavram Analizi Yönteminin Akademik Başarıya ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi” adlı çalışmasında kavram analizi temel alınarak yapılan öğretimin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisini araştırmak amacıyla, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği 2. Sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Kavramlara ilişkin akademik başarıyı ölçmek için

araştırmacı tarafından geliştirilen kavram başarı testi uygulanmıştır. Bilişsel esnekliği değerlendirmek için ise araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan “yapıyı doldur/fill-in-the-structure” testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıyı artırdığı ve bilişsel esnekliği geliştirdiği tespit edilmiştir.

Mutlu ve Özel (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çiçekli bitkilerin büyüme ve gelişimi konularını anlama düzeylerini ve bu konularla ilgili kavram yanlışlarını belirlemektir. Bu amaçla, sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 146 öğrenciye 13 sorudan oluşan iki aşamalı test uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin konu ile ilgili kavramları nedenleri ile birlikte anlamakta zorlandıklarını, çiçekli bitkilerin yaşam döngüsü, tohum çimlenmesi, bitki beslenmesi, çiçekli bitkilerin büyüme ve gelişme mekanizması ile ilgili kavram yanlışlarının olduğunu göstermiştir.

Alım, Özdemir ve Yılar (2008), yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin coğrafya konularındaki iklim, doğal afet, erozyon, heyelan, deprem, fay hattı, bölge, ova, plato yanardağ gibi güncel bazı kavramları anlama düzeylerini ve bu kavramlarla ilgili yanlışlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İlgili kavramların öğrenciler tarafından anlaşılma düzeylerini tespit etmek için geliştirilen test Trabzon ilindeki bir merkez, bir ilçe merkezi ve üç köy okulundaki 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler, anlama, sınırlı anlama, anlamama, yanlış anlama ve cevap vermeme şeklinde tasnif edilerek sonuçlar SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğrencilerin söz konusu kavramları yeterince anlayamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kavramları birbiriyle karıştırdığı ve kavramlar hakkında bilimsel doğrulara uymayan birçok yanlışla sahip oldukları görülmüştür.

Yenilmez ve Yaşa (2008), ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin “doğru, doğru parçası, ışın” konularındaki kavram yanlışlarını tespit etmek ve bu yanlışların cinsiyet, matematik karne notu, geometri ilgi düzeyleri, ayda okunana kitap sayısı, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karne notu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Bursa'nın İnegöl ilçesindeki Ticaret ve Sanayi Odası

İlköğretim Okulunda 6. sınıfta öğrenim gören 103 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması aşamasında 10 adet çoktan seçmeli sorunun bulunduğu bir test ve Erol (1989) tarafından “Math Anxiety Rating Scale-MARS-A” adlı ölçekten Türk kültürüne adapte edilmiş Matematik Kaygısı Ölçeği ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, matematik karne notu, geometri ilgi düzeyi, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karne notu değişkenleri açısından öğrencilerin kavram yanlışlarının oluşmasına ilişkin farklılıklar ortaya çıkarken cinsiyet ve ayda okunan kitap sayısı değişkenleri açısından öğrenciler arasında kavram yanlışlarının oluşması ile ilgili olarak farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Kaygı ölçeğine göre matematik kaygısı yüksek öğrencilerin kavram yanlışına daha sık düştükleri, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin ise kavram yanlışına daha az düştükleri tespit edilmiştir.

Yurt ve Olğun (2008) tarafından “Probleme Dayalı Öğrenme ve Bil-İste-Öğren Stratejisinin Kavram Yanlışlarının Giderilmesine Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın amacı, ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde Işık ve Ses ünitesi ile ilgili olarak sahip oldukları kavram yanlışlarının giderilmesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin ve Bil-İste-Öğren Stratejisinin etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Antakya Cemil-Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın ön deneme uygulaması ile deneysel uygulaması aynı deney ve kontrol grubu öğrencileriyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ışık ve ses kavram yanlışları testi kullanılmıştır. Bu test deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışlarının büyük bir kısmının giderildiği, deney grubu öğrencilerinin kavram yanlışları ile kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlışları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Yumuşak (2008) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık, Mekanik ve Elektrik Konularındaki Kavram Yanlışları ve Nedenlerinin Araştırılması” adlı çalışma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik konularına ilişkin kavram yanlışlarını ve bu kavram yanlışlarının nedenlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının kavram yanlışlarını saptamak için 26 sorudan oluşan kavram yanlışları testi 339 fen bilgisi öğretmeni

adayına uygulanmıştır. Veriler, SPSS 11,0 paket programında frekans, yüzde, bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi testleriyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda fen bilgisi öğretmeni adaylarının temel fizik konularında kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür. Isı-sıcaklık, mekanik ve elektrik konularında karşılaşılan kavram yanlışları, araştırmanın değişkenleri açısından yorumlanmıştır.

Akgün ve Aydın'ın (2009) yaptıkları bir çalışmada yapılandırmacı öğrenme kuramı ve geleneksel öğrenme kuramlarının öğrencilerin erime ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarını ve bilgi eksikliklerini gidermedeki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı bahar yarıyılında D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 24'ü deney, 25'i kontrol grubundan oluşan 49 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemi, deney grubuna ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışması uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak erime ve çözünme ile ilgili olarak yazarlar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne başvurularak belirlenen dört açık uçlu soru, erime ve çözünme arasındaki fark ile sıcaklığın çözünme üzerindeki etkisini belirlemek için hazırlanmış çalışma yaprakları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan grup çalışması ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını gidermede geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiş ancak öğrencilerin bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının tamamen giderilemediği görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak da öğrencilerin daha önceki eğitimlerinden ve günlük yaşantılarından edindikleri bilimsel olmayan ön bilgilere sahip olmaları ve bu hatalı bilgileri zihinlerinde yeniden yapılandırarak bilimsel yapıya dönüştürmekte güçlük çekmeleri gösterilmiştir.

Özdemir (2009), "Avoidance from Thought Experiment: Fear of Misconception" adlı çalışmasında, öğrencilerin bir konu hakkında sahip olduğu kavram yanlışlarının kendilerine faydalı olabilecek yöntemlerden kaçınmalarına neden olabileceğini ileri sürmüştür ve bununla ilgili olarak çalışmasında fizik bölümü öğrencilerinin bir fizik probleminin çözümünde zihinsel canlandırmanın rolünü incelemiştir. Araştırmacının amacı, öğrencilerin bir fizik problemi çözerken zihinsel canlandırma yapıp yapmadıklarını tespit etmektir. Çalışmada beş öğrenciye altı fizik problemini çözme şansları uygulanmış ve öğrencilerin zihinsel canlandırmanın problem çözerken

kullanılacak iyi bir yöntem olmadığını düşündükleri ve bu konuda kavram yanılığısına sahip oldukları için zihinsel canlandırma yönteminden uzak durdukları görülmüştür. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılıklarının onların zihinsel canlandırma yeteneğini geliştirmelerine engel oluşturduğu düşünülmektedir. Araştırma sürecinde araştırmacı ve katılımcı arasında geçen aşağıdaki konuşma bu durumu dikkatlere sunmaktadır:

Araştırmacı: *En iyi tahminin nedir?*

James: *Bu tür durumlar kafamı karıştırmaktadır. Ne yapmam gerektiğine karar veremedim. Problemi zihnimde canlandırarak mantık yürütmek istiyorum, fakat ne zaman böyle yapsam hep hata yapıyorum.*

Araştırmacı: *Canlandırma derken neyi kastediyorsun?*

James: *Mesela şu anda bir yo-yonun masanın üzerinde durduğunu zihnimde canlandırıyorum ve yayı çektiğim zaman ne olacağını hayal etmeye çalışıyorum. Fakat biliyorum ki ne zaman bu şekilde mantık yürütsem yanlış yapıyorum. Dolayısıyla problemi başka bilimsel fizik yöntemleri ile çözmek gerektiğinin farkındayım. (Özdemir, 2009, 1063)*

Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy (2009), “Öğrencilerin Basit Doğrusal Denklemlerin Çözümünde Karşılaştıkları Güçlükler ve Kavram Yanılıkları” adlı çalışmalarında dört farklı okuldan bir grup öğrencinin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler, yaptıkları ortak hatalar ve olası kavram yanılıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Ankara-Yenimahalle İlçesi’ndeki liselerden okul çeşitlerini temsil edecek biçimde rastgele seçilen dört okuldaki toplam 217 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Doğrusal Denklemler Testi uygulanarak elde edilmiştir. İncelemeler sırasında öğrenciler tarafından yapılan hatalar ve karşılaşılan kavram yanılıkları belirlenen yanlış kurallamalar ve yanılıklar çerçevesinde kategorilere ayrılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, başarı seviyeleri düşük olan öğrencilerin yanlışlarının daha çok yanlış kurallamalar odaklı, orta ve yüksek başarı seviyesindeki öğrencilerin ise daha çok aritmetik veya işlemsel olduğu çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, lise düzeyindeki öğrencilerde dahi basit eşitsizliklerin çözümünde birtakım ciddi güçlüklerin yaşandığını göstermiştir. Bu güçlüklerle yönelik olarak, teknolojinin ve somut materyallerin kullanıldığı yeni etkinliklerin tasarlanması ve

geliştirilmesi, etkinliklerin öğretim programlarına göre uyarlanması ve matematik öğretmenlerinin bu konularda hizmet içi eğitim görmeleri konusunda öneriler sunulmuştur.

Güngör ve Özgür (2009), yaptıkları bir araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarının didaktik kökenli olanlarının nedenlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışları ön test ve son test olarak kullanılan bir anket ile belirlenerek öğretmen, ders kitabı ve öğretim programından kaynaklanan didaktik kökenli nedenler araştırılmıştır. Didaktik ortamın temel unsurları olan öğretmen, öğrenci ve bilgi ile ilgili olarak toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretim programları, ders kitapları, ders kayıtları ve öğrenci görüşmelerinin analizleri yapılarak belirlenen kavram yanlışlarının didaktik ortamdan kaynaklanan nedenleri belirlenmiştir. Sonuç olarak bu nedenlerin bilinmesinin ve öğretim ortamında gerekli düzeltmelerin yapılmasının didaktik kökenli kavram yanlışlarının oluşmasını engelleyebileceği görüşü ileri sürülmüştür.

Ayvacı ve Şenel Çoruhlu (2009), açıklayıcı hikâyenin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarını değiştirmeye olan etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada örnek olay yöntemini kullanmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan test ve yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Yapılan ön test sonucunda kavram yanlışısına sahip olduğu tespit edilen öğrencilere açıklayıcı hikâye yöntemi kullanılarak konu anlatılmış ardından son test uygulanarak kavram yanlışlarındaki değişim belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, açıklayıcı hikâyelerin kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuhle, Barber ve Bristol (2009), çalışmalarında öğrencilerin psikoloji ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarından hareketle onların Psikolojiye Giriş derslerindeki performanslarını tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu amaçla ilk derste öğrencilerin kavram yanlışlarını ölçmek amacıyla bir test uygulamışlardır. Bu testin sonuçları ile öğrencilerin ders notları karşılaştırılmıştır ve kavram yanlışları sayısı ile ders notunun yüksekliği arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Bu duruma göre araştırmacılar kavram yanlışlarının öğrencilerin dersteki performanslarını olumsuz bir şekilde

etkilediğini belirtmişler, yanılgıların nedenlerinin ve sonuçlarının incelenerek öğrencilere yardımcı olunması gerektiğini vurgulamışlardır.

Condon (2010), “A philosophical and theoretical exploration” adlı çalışmasında tarihin en büyük filozoflarından bazılarının insan anlayışı ile ilgili felsefik görüşlerini ve sosyoloji ve psikoloji ile ilgili disiplinlerin insan anlayışı veya ilgili kavramlarla ilgili görüşlerini derinlemesine açıklamaya çalışmıştır. Ona göre, anlama ve yanlış anlama insan olmanın içsel bir parçasıdır. İletişimin gerçekleşmesi sürecinin anlamaya dayalı olduğu altı çizilerek söylenebilir. İnsanla ilgili bir kavram olan anlama ve yanlış anlama literatürde gizemliliği ve sınırsızlığı devam eden bir paradoks olarak ele alınmaktadır. Condon’un Locke, Spinoza, Kant, Dilthey gibi farklı filozoflardan derlediği görüşlere göre her ne kadar anlamayı arttırmak için bireysel tecrübelerle ve inançlarla nasıl baş etmek gerektiği konusunda anlaşmazlıklar ortaya çıksa da ele alınan filozofların uzlaştığı ortak nokta bireysel inançlar ve deneyimlerin kişiye özgü olup bir ifadenin, bir metnin veya bir olayın yorumlanmasını etkileyebildiğidir. Tüm deneyimlerin anlamı her zaman kişiseldir ve bireysel inanç ve deneyimler bir konu hakkında yanlış anlamalara ve kavram yanılgılarına sebep olabilmektedir.

Şeker’in (2010) çalışmasında, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı öğrenme/öğretme tekniklerinin kullanıldığı eğitim/öğretim ortamlarının oluşturulmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğrenme düzeyleri ile sosyal bilgiler kavramlarına ait yanılgılarının giderilmesi üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın yöntemi keşfedici araştırma yöntemidir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Ümraniye ilçesi ilköğretim okulları, örneklemini ise Ümraniye ilçesi Haşim İşcan İlköğretim Okulu oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılan araştırmaya 51’i deney, 51’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 102 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken grupların düzeylerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiş, öğrencilerin 2008 Seviye Belirleme Sınavından aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenme stilleri ölçeği, kavram yanılgıları ve Sosyal Bilgiler başarı testi kullanılmıştır. Kontrol grubu ile yapılan eğitim-öğretim, öğretmen kılavuz kitabında yer alan “Ders Planı” takip edilerek yapılmış, etkinlikler bu plana göre düzenlenmiştir. Kontrol grubuna yeni programa göre oluşturulan etkinlik merkezli yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubuna ise öğrenme stillerine uygun etkinliklerin yoğun bir şekilde yer aldığı ders planı

uygulanmıştır. Öğrenme stillerine göre eğitim yapılan deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler ve kavram öğrenme başarılarına yönelik yapılan çalışma sonrası herhangi bir değişiklik olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ile kavram yanlışları ön test çalışmalarında yüksek çıkan yanlış düzeylerinin son test çalışmalarında olumlu yönde farklılaşarak azaldığı tespit edilmiştir. Kavram yanlışları açısından öğrenme stilleri programı uygulanan deney grubunun, programın uygulanmadığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, öğrenme stillerine uygun olarak yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenme başarıları üzerinde olumlu etkiler gösterdiği saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik olarak sunulan önerilerden bazıları dikkat çekicidir. Özellikle kavram öğretiminde, öğrencilerin kavram öğrenmedeki başarılarını artırıcı yöntemlerin uygulanması konusunda eğitimcilerin düzenli aralıklarla bilgilendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanmaya teşvik edilmesi ve kavram haritası oluşturma konusunda eğitilmesi amacıyla hizmet içi çalışmaların yapılması, öğrencilerin kavramlarla ilgili ön bilgilerinin ve kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması, yapılacak öğretim etkinliklerinin elde edilen veriler göz önünde bulundurularak planlanması gerektiği belirtilmiştir.

Gelişen teknolojinin kavram yanlışlarını aşarak daha iyi eğitim imkânları sunmak için kullanılmasını teşvik eden bir araştırma da Lee (2010) tarafından yapılmıştır. Lee'ye göre günümüzde insanların hızlıca artan bir şekilde mobil cihazlara sahip olmasına karşın bu tür cihazların eğitim amaçlı kullanımı oldukça sınırlıdır. Çalışmasında interaktif bir fizik kursunu İpod touch üzerinden gerçekleştirmeye çalışan araştırmacı, aynı zamanda fizikle ilgili kavram yanlışları araştırmalarından hareket ederek öğrencinin hatasını uygun şekilde düzelten program hazırlamaya çalışmıştır.

King (2010), "An Analysis of Misconceptions in Science Textbooks: Earth Science in England and Wales" adlı çalışmasında İngiltere'de lise fen bilgisi kitaplarında ve ilgili kaynaklarda yer alan kavram yanlışlarını tespit etmeye çalışmıştır. Çoğu kitabın ulusal müfredatı tam olarak karşılamadığını ve her sayfa başına ortalama bir hatanın olduğunu belirten araştırmacı aynı zamanda öğrencilerin fen bilgisinde en çok "dünyanın yapısı, depremler ve kıta tektoniği" konularında kavram yanlışına

sahip olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, çalışmasında ders kitaplarındaki yanlışlar ile alan yazında tanımlanmış yanlışları da karşılaştırarak ikisi arasında doğru orantı olduğunu da ifade etmiştir.

Arntzen, Lokke ve Lokke ve Eilertsen (2010), psikolojideki kavram yanlışları ile ilgili olarak yaptıkları bir çalışmada, farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin aynı konuda sahip oldukları kavram yanlışlarını incelemişler ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin lisans öğrenimi gören öğrencilere göre daha az yanlışla sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrenim düzeyi yükseldikçe yanlışın azaldığını göstermesi bakımından önemli bir tespittir.

Manolas ve Filho (2011), “The Use of Cooperative Learning in Dispelling Student Misconceptions on Climate Change” adlı çalışmalarında öncelikle kavram yanlışının ne olduğu üzerinde durmuşlar, kavram yanlışlarının muhtemel kaynaklarını listelemişler ve öğrencilerin iklim değişikliği ile ilgili olarak sahip oldukları tespit edilen beş kavram yanlışını ele almışlar, son olarak bu kavram yanlışlarının üstesinden gelebilmek için hangi işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin kullanılabileceğini sorgulamışlardır. Araştırmacıların öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını giderebilmek için sunduğu örnek bir uygulamada şu aşamalar izlenmiştir:

1. Öğretici öncelikle iklim değişikliği konusu ile ilgili olarak hazırladığı doğru-yanlış testini öğrencilere dağıtmıştır.
2. Öğrenciler testte yer alan soruları doğru veya yanlış şeklinde işaretlemişlerdir.
3. Başlangıçta öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar hakkında herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.
4. Öğretici daha sonra sınıfta iklim değişikliği ile ilgili bir ders yaparak testi öğrencilere yeniden dağıtmış ve öğrenci grupları oluşturmuştur.
5. Oluşturulan gruplardaki öğrencilerden sorulara verdikleri cevapları birbirleri ile tartışmaları ve bir uzlaşmaya varmaları istenmiştir.
6. Sonuçta öğrenciler sorularla ilgili ortak bir cevap anahtarı oluşturmuşlardır.
7. Öğretici daha sonra soruların doğru cevaplarını vererek birtakım açıklamalarda bulunmuştur.
8. Öğrencilerin sorulara verdikleri ilk cevapları ile ikinci cevaplarını karşılaştırarak kavram yanlışlarını gidermeleri sağlanmıştır.

Berkant, Reyhanlıoğlu ve Eren (2012), “Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Eğitim Bilimine Giriş Dersindeki Temel Kavramlara Yönelik Yeterlikleri ve Kavram Yanılgıları” adlı çalışmada eğitim fakóltesi öğrencilerinin eğitim bilimine giriş dersinde belirlenen 11 temel kavrama yönelik yeterliklerini ve kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Çalışma grubunu ise Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 61 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sürecinde eğitim bilimine giriş dersinde belirlenen 11 temel kavram öğrencilere sorulmuş ve öğrencilerin verilen kavramları yazılı olarak tanımlamasıyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin önemli bir bölümünün belirlenen kavramlarla ilgili bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu ve kavram yanılgılarına sahip olduğu belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve yapılan analizler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

İlköğretim 8. Sınıf ve orta öğretim 10. Sınıf öğrencilerinin Türkçede fiil çatısı konusundaki kavramları bilme düzeylerini ve kavram yanılgılarını belirlemek için yapılan bu çalışmada nitel ve nicel boyutlu karma yöntem uygulanmıştır.

Creswell ve Clark'a (2007) göre karma yöntem, felsefi varsayımları ve keşif metotları olan bir araştırma yöntemidir. Bir metodoloji olarak araştırma sürecinin bir çok aşamasında verinin toplanmasını ve analizini yönlendiren felsefi varsayımların ve nitel-nicel yaklaşımların bir araya getirilmesini içermektedir. Yani karma yöntem, bir çalışmada nicel ve nitel verilerin bir arada toplanarak analiz edilmesini içermektedir.

Bir çalışmada tek bir yaklaşımın kullanılmasından ziyade nicel ve nitel yaklaşımların bir araya getirilerek kullanılmasının araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasında etkili olacak önemli bir yol olduğu düşünülebilir. Nicel veri performans, davranış, tutum ölçekleri ile elde edilmiş kapalı uçlu bilgiyi içermektedir. Araştırma sorusuna ve hipoteze göre hazırlanmış ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen nicel veri istatistiksel olarak analiz edilir. Nitel veri ise, araştırmacının katılımcılardan görüşme, gözlem, doküman analizi yoluyla topladığı açık uçlu bilgilerden oluşabileceği gibi videolar gibi sesli görsel materyallerin incelenmesi ile de oluşabilmektedir (Creswell ve Clark, 2007).

Yıldırım ve Şimşek ise nitel araştırmayı, 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 olarak tanımlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39).

Nicel ve nitel araştırmaların kendilerine özgü kolaylıkları ve zorlukları bulunmaktadır. Nicel araştırmada sürecin ayrıntılı bir biçimde belirlendiği için

araştırmacı genellikle önünü görebilmenin rahatlığı içindedir. Nitel araştırmada ise probleme karar verme, veri alınacak kaynakları belirleme, veri toplama aracını oluşturma, veri toplama, toplanan verileri analiz etme ve yorumlama aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Karma yöntem hem tek hem de çoklu çalışmalar şeklinde gerçekleştirilebilir. Creswell ve Clark (2007), çalışmalarında karma yöntemin avantajlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Karma yöntem nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin zayıf noktalarını ortadan kaldırarak araştırmayı güçlendirir.

2. Karma yöntem, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasında tek başına nicel veya nitel araştırmadan daha etkilidir.

3. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntem tek başına kullanıldığında cevaplandırılmayacak olan soruların cevaplandırılmasına imkân verir.

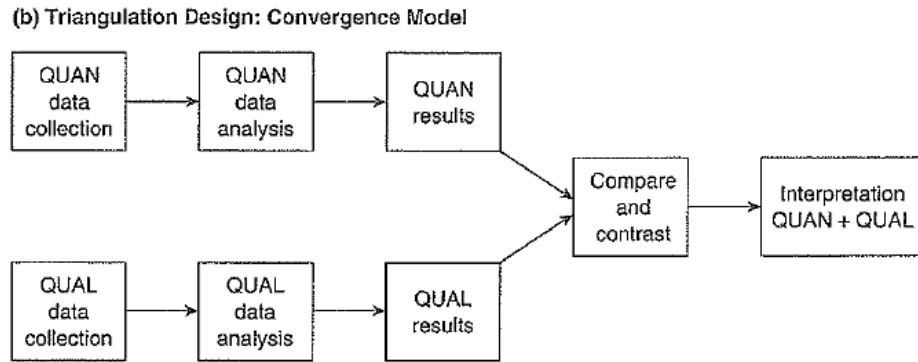
4. Karma yöntem nicel ve nitel araştırma yapan araştırmacıların bir araya gelerek iş birliği yapmalarını sağlar.

5. Karma yöntem, belli paradigmalardan nicel veya nitel araştırma yapan araştırmacılarla ilişkilendirilmesinden ziyade çoklu dünya görüşlerinin bir arada kullanılmasını teşvik eder.

6. Karma yöntem, araştırmacıyı bir araştırma problemini ele alırken bütün metotları kullanmakta serbest bıraktığı için araştırmacı için pratik bir yoldur.

Creswell ve Clark (2007), araştırmacıların karma yöntemi düzenlerlerken üçgenleme (triangulation), gömülü (embedded), açıklayıcı (explanatory) ve keşfedici (exploratory) olmak üzere dört model arasında seçim yapabileceklerini ifade etmektedirler. Karma yöntem araştırmacıları, her bir modelin avantajlarını göz önünde bulundurarak kendi araştırma problemlerini en iyi şekilde ele alacak olanı sorgulayarak seçmelidirler. Bir modeli seçmenin en iyi yolu, araştırma problemini çözmeye kullanılacak nicel ve nitel metotların aynı anda mı yoksa sıralı mı yapılacağına, hangi metodun araştırmada ağırlık sahibi olacağına ve bu iki metodun uygun bir şekilde bir araya getirilmesine karar vermektir. Karma yöntemin belirtilen dört modeli bu kararı vermeyi kolaylaştıracak niteliktedir.

Karma yöntemin en yaygın olarak kullanılan ve herkesçe bilinen modeli üçgenleme (triangulation design) modelidir. Bu modelin amacı, bir konu üzerinde farklı ama birbirini tamamlayıcı veri elde etmektir. Bu modelde nicel ve nitel yöntemin güçlü tarafları bir araya getirilmeye çalışılır. Triangulation modeli, araştırmacının nicel istatistiksel verilerle nitel verileri karşılaştırmak istediğinde veya nicel veriyi nitel veri ile geçerli kılıp genişletmek istediğinde kullanılmaktadır. Üçgenleme modelinin birçok çeşidi bulunmaktadır. Bunlardan yakınsama modeli şu şekilde gösterilmiştir (Creswell ve Clark, 2007, 63).

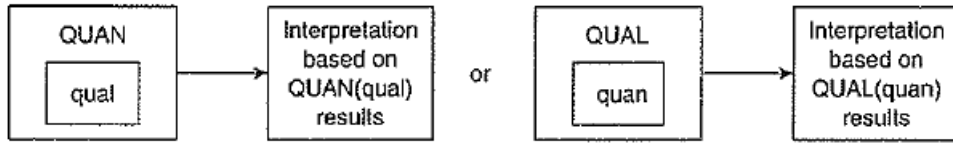


Şekil 1 Yakınsama Modeli

Üçgenleme (Triangulation) modelinde nicel ve nitel metot aynı anda uygulanmaktadır. Bu iki metot araştırmada eşit ağılığa sahiptir.

Gömülü (embedded) modelde ise bir tip veri ikincil role sahip olmakla birlikte birincil roldeki veriyi desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu modelin öncülü, tek tip verinin yeterli olmadığı durumlarda başka bir verinin desteğine ihtiyaç duyulmasıdır. Araştırmacılar bu modeli asıl olarak nicel veya nitel araştırma yaptıkları hâlde çalışmalarını asıl olarak kullanmadıkları diğer metotla desteklemek istediklerinde tercih etmektedirler (Creswell ve Clark, 2007). Gömülü (embedded) modelde nicel ve nitel çalışma aynı anda gerçekleştirilmektedir. Fakat nicel veya nitel veriden biri daha önceliklidir.

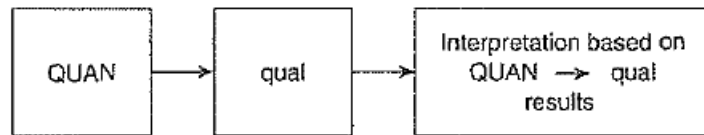
(a) Embedded Design



Şekil 2 Gömülü Model

Açıklayıcı (explanatory) model ise iki aşamalı bir modeldir. Bu modelin amacı daha önce gerçekleştirilmiş bir nicel çalışmanın üzerine nitel çalışmanın verilerini yapılandırmaktır. Bu çalışma, nicel bir çalışmada araştırmacının karşısına çıkan sıra dışı bir olguyu anlamlandırması için nitel veriye ihtiyaç duyduğunda kullanılabilir (Creswell ve Clark, 2007). Bu modelde nicel ve nitel metot aynı anda uygulanmamaktadır. Önce nicel çalışma yapılmakta daha sonra nicel çalışmanın bulguları nitel çalışmanın bulguları ile desteklenmektedir.

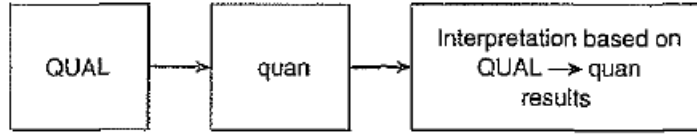
(a) Explanatory Design



Şekil 3 Açıklayıcı Model

Keşfedici (exploratory) model de açıklayıcı model gibi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Fakat açıklayıcı modelin aksine bu modelde önce nitel çalışma gerçekleştirilir ve nicel çalışmanın sonuçlarından hareketle nicel bir çalışma yapılır. Araştırmacı hâli hazırda kullanabileceği bir ölçüğe sahip değilse ya da kendine öncülük edecek teorik bir temel yoksa bu modeli seçebilmektedir. Keşfedici model, özellikle araştırmacının hâli hazırda kullanabileceği bir ölçme aracının bulunmadığı ve kendisinin bir ölçek geliştirip test etmeye ihtiyaç duyduğu zamanlarda faydalı olabilecek bir modeldir (Creswell ve Clark, 2007).

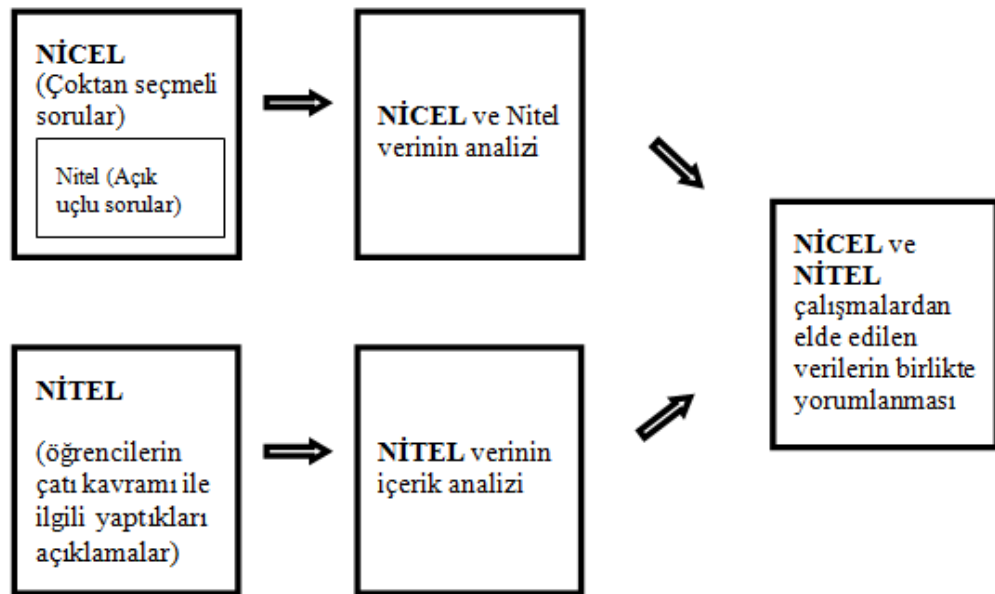
(a) Exploratory Design



Şekil 4 Keşfedici Model

Bu araştırmada karma yöntem modellerinden üçgenleme (triangulation) modeli kullanılmıştır. İlköğretim sekizinci sınıf ve ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin fiil çatısı konusundaki kavramları bilme ve uygulama düzeylerini ve kavram yanlışlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kavram Yanılgısı Belirleme Testi'nin uygulanması ile elde edilen nicel bulgular, öğrencilerin fiil çatısı ile ilgili kavramlar hakkında neler bildiklerini açıkladıkları dokümanların analizinden elde edilen nitel bulgularla desteklenmiştir. Araştırma sürecinde nitel ve nicel çalışma aynı anda yapılmıştır.

Kavram Yanılgısı Belirleme Testi'nin hem iki aşamalı çoktan seçmeli sorular hem de açık uçlu sorular içermesi ve açık uçlu soruların kapalı uçlulardan elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılması bakımından araştırma gömülü (embedded) modeli de içermektedir. Bu araştırmanın modeli Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Araştırmanın Modeli

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın birinci çalışma grubunu, Erzurum merkez ilçelerde (Palandöken, Yakutiye ve Aziziye) bulunan ve sosyoekonomik bakımdan farklılık gösteren ilköğretim okullarını temsil edecek şekilde tabakalı kolay örnekleme yöntemi ile seçilen on ilköğretim okulunda öğrenim gören 248 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunu ise merkez ilçelerde bulunan lise türlerini temsil edecek şekilde yine tabakalı kolay örnekleme yöntemi ile seçilen on lisede öğrenim gören 224 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uygulama yapılacak okullar belirlenirken ilk aşamada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci çalışma grubu için Erzurum merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okulları Türkiye İstatistik Kurumundan elde edilen veriler ışığında, sosyoekonomik düzeyleri bakımından alt, orta ve üst seviye olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Buna göre Erzurum merkez ilçelerde bulunan 84 ilköğretim okulunun yaklaşık % 50'sinin orta seviyede, % 30'unun üst seviyede ve % 20'sinin ise alt

seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemine uygun olarak bu okulların en az % 10'unda çalışma yapılması gerektiği düşünülmüştür. Bunun için her seviyede okulun örnekleme temsil etmesi sağlanacak şekilde 5 orta seviyeden, 3 üst seviyeden ve 2 alt seviyeden okul çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen Mehmetçik İlköğretim Okulu, Vali Vefik Kitapçığı İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Başöğretmen İlköğretim Okulu, Kâzım Karabekir İlköğretim Okulu, Vali Hafız Paşa İlköğretim Okulu, İMKB İnönü İlköğretim Okulu, Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal İlköğretim Okulu ve Polis Amca İlköğretim Okulunun basit rastgele örnekleme yolu ile seçilen birer sekizinci sınıfta uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu için yine tabakalı örnekleme yolu ile merkez ilçelerde bulunan ortaöğretim okulları meslek lisesi, Anadolu lisesi, öğretmen lisesi, genel lise, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır. Kullanılan örnekleme yöntemine uygun olacak şekilde bu okulların % 10'unun çalışmaya dâhil edilmesinin sağlanması gerektiği düşünülmüştür. Erzurum merkez ilçe milli eğitim müdürlüklerinin web sayfalarından elde edilen bilgiler ışığında, belirlenen kategorilerde bulunan okulların sayısının toplam 31 olduğu tespit edilmiştir. Bu okulların % 45'i meslek lisesi, %23'ü Anadolu lisesi, %19'u genel lise, % 6'sı öğretmen lisesi, % 3'ü fen lisesi ve % 3'ü ise sosyal bilimler lisesi türündedir. Her türden lisenin örnekleme temsil edilmesi sağlanacak şekilde meslek liselerinden 4, Anadolu liselerinden 2, öğretmen liselerinden 1, genel liselerden 1 okul, 1 fen lisesi ve 1 sosyal bilimler lisesi olmak üzere toplam on lise çalışmaya dâhil edilmiştir. İkinci çalışma grubunu oluşturan Kâzım Karabekir Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Erzurum Sağlık Meslek Lisesi, Rıfık Salim Burçak Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 3 Temmuz Lisesi, Erzurum Anadolu Lisesi, Mecidiye Anadolu Lisesi, İbrahim Hakkı Fen Lisesi, Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi ve Türk Telekom Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesinin basit rastgele örnekleme yolu ile seçilen birer onuncu sınıfta uygulama yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim ve ortaöğretim okulları ve toplam öğrenci sayıları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. 1

Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları ve Toplam Öğrenci Sayıları

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Mehmetçik İlköğretim Okulu	25
Vali Vefik Kitapçigil İlköğretim Okulu	23
Atatürk İlköğretim Okulu	24
Başöğretmen İlköğretim Okulu	27
Kâzım Karabekir İlköğretim Okulu	20
Vali Hafız Paşa İlköğretim Okulu	27
İMKB İnönü İlköğretim Okulu	27
Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	25
Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	17
Polis Amca İlköğretim Okulu	33
Toplam	248
Kâzım Karabekir Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	25
Erzurum Sağlık Meslek Lisesi	17
Rıfki Salim Burçak Kız Teknik ve Meslek Lisesi	20
Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	30
3 Temmuz Lisesi	30
Erzurum Anadolu Lisesi	14
Mecidiye Anadolu Lisesi	27
İbrahim Hakkı Fen Lisesi	25

Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi	16
Türk Telekom Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesi	20
Toplam	224

3.3. Veri Toplama Süreci

Eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında kavram yanılgıları ile karşılaşmakta ve bu yanılgıları ortaya çıkarmak amacıyla alan yazında farklı araçlar kullanılmaktadır. Öğrencilerin kavramlarla ilgili yanılgılarını tespit etmek amacıyla kullanılan araçlardan biri öğrencilerle yapılan mülakatlardır. Mülakatlar sayesinde öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgileri ayrıntılı olarak ortaya çıkarılabilir. Bir konudaki kavramların öğrenciler tarafından anlaşılma düzeylerinin ve sahip oldukları yanılgıların belirlenmesinde kullanılan en önemli araç yazılı yanıtlar da içeren iki aşamalı çoktan seçmeli sorulardır. Bu tür sorular öncelikle sorunun doğru yanıtını ve çeldiricileri içeren şıkları ve bu yanıtın neden seçildiğini açıklayan yazılı ifadeleri gerektiren bölümden oluşmaktadır. Sorunun hem yanıtlarının hem de nedenlerinin çoktan seçmeli bir formatta sunulduğu iki aşamalı testler de kavram yanılgılarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu tür testlerde birinci aşamada, öğrencinin sorulan kavramla ilgili tanımlayıcı bilgisi belirlenmeye çalışılır. İkinci aşamada ise birinci aşamada verdikleri yanıtın açıklamasını sorgulanır. Böylece öğrencilerin zihinsel modeli ortaya çıkarılmış olur (Eryılmaz, 2010; Tsai ve Chou, 2002).

Araştırmada uygulanan karma yönteme bağlı olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili veri toplama aracı olarak ilköğretim sekizinci sınıf ve ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin Türkçede fiil çatısını anlama düzeylerini ve konu ile ilgili kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan iki aşamalı, çoğunluğu derecelendirme ve açık uçlu sorulardan oluşan kavram yanılgılarını belirleme testi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılan testin hazırlanması için ilk aşamada konu ile ilgili alan yazın taranmış ve fiil çatısı konusunun Türkçenin dil bilgisini anlatan kaynak eserlerde ne şekilde ele alındığı incelenmiştir. İkinci aşamada, ilköğretim sekizinci sınıf

Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuzları, SBS hazırlık kitapları ve çıkmış sorular, onuncu sınıf Dil ve Anlatım ders kitapları, LYS ve LGS hazırlık kitapları ve çıkmış sorular taranarak konunun nasıl anlatıldığı/öğretildiği hakkında fikir sahibi olunmuştur. Üçüncü aşamada ise, 2011-2012 öğretim yılı onuncu sınıf yıllık planına göre çatı konusunun anlatıldığı Mart ayı içerisinde üç lisede Dil ve Anlatım dersinde öğrencilerin çatı konusuna yaklaşımını ve çatı ile ilgili kavramların nasıl öğretildiğini görmek amacıyla katılımlı olmayan gözlem yapılmıştır. Gözlem sonuçları raporlaştırılmamış, nicel ve nitel bulguları destekleyen yönleri dikkatlere sunulmuştur. Hem ilköğretim sekizinci sınıf hem de ortaöğretim onuncu sınıf müfredatları incelenerek belirlenen hedef ve kazanımlardan hareketle her iki sınıf düzeyinde de fiil çatısı ile ilgili kavramlar tespit edilmiş ve hazırlanan testte bu kavramların dışına çıkılmamıştır. İlköğretim sekizinci sınıfta çatı ile ilgili olarak yalnızca etken çatı, edilgen çatı, geçişlilik ve geçişsizlik kavramlarının öğretilmesine karşılık, onuncu sınıfta çatı ile ilgili bütün kavramlar öğretilmektedir.

Konunun öğretimi ile ilgili olarak yapılan incelemeler ve gözlemler çatı konusunun dil bilgisini anlatan kaynak eserlerde, Türkçe ve Dil ve Anlatım ders kitaplarında ve SBS, LYS ve LGS hazırlık kitaplarında ve derslerde ağırlıklı olarak biçimsel bakış açısıyla öğretildiğini göstermiştir. Bu yüzden araştırmacı tarafından hazırlanan Kavram Yanılgısı Belirleme Testi'nde yer alan sorular öğrencilere çatı ile ilgili kavramların işlevsel yönünü sezdirmeye yönelik olarak sorulmuştur. Hazırlanan testte yer alan sorular, ilgili alan yazında yer alan ve yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı serilerinden biri olan Hitit I, II ve III'ten (TÖMER, 2002) seçilen metinlerden ve SBS, LYS ve LGS sorularından yararlanılarak hazırlanan iki aşamalı çoktan seçmeli sorular ve çatı bilgisinin uygulamaya yönelik kullanımını gerektiren boşluk doldurmalı sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli soruların ilk aşamasında doğru yanıtı ve çeldiricileri içeren seçenekler, ikinci aşamasında ise öğrencinin bu yanıtı neden seçtiğini açıklayabilecek seçenekler yer almaktadır. Uygulamaya yönelik boşluk doldurmalı sorular ise öğrencilerin verdikleri yanıtı göre niçin böyle düşündüklerini sorgulayarak ortaya çıkabilecek yanılgılarını destekleyecek nitelikte sorulardır.

Her iki sınıf düzeyinde de kullanılacak kavram yanılgısı belirleme testi için sekizinci sınıflara uygulanmak üzere 33 soru, onuncu sınıflara uygulanmak üzere 30 soru hazırlanmış, yapılan pilot uygulama ve alınan uzman görüşü sonrasında yirmişer

soru seçilmiştir. Çalışma sürecinde kullanılacak olan kavram yanlışlığı belirleme testi çalışma grubuna uygulanmadan önce 20 sekizinci sınıf, 20 onuncu sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden çoktan seçmeli soruların ikinci aşamasında doğru yanıt olarak işaretledikleri seçeneğin nedenini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiş, belirttikleri nedenler ikinci aşamada seçenek olarak sunulmuştur. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan ifadeler düzeltilerek yeniden yazılmış, anlaşılmayan veya bir kavramı aynı şekilde ölçen sorular çıkarılarak görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sekizinci sınıf ve onuncu sınıf kavram yanlışlığı belirleme testine son şekli verilmeden önce dil bilgisi alanında uzman iki öğretim üyesinin, ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinin ve Türkçe ve Dil ve Anlatım dersi öğretmenlerinin görüşleri alınmış, onların belirttiği görüşler doğrultusunda teste son şekli verilmiştir. Kullanılan ölçme aracının iç geçerliği, konu ile ilgili kavramları tam olarak kapsayacak ve ilgili kavramların bütün yönlerini yansıtacak şekilde hazırlanması için hem ilgili alan yazın taranarak hem de konu ile ilgili uzman kişilerin görüşleri alınarak sağlanmıştır (Gürer, Dolu, Demir ve Köksal, 2009).

Öğrencilerin fiil çatısı konusundaki kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanlışlıklarını belirlemek amacıyla elde edilen nitel veriler ise sekizinci sınıf ve onuncu sınıf öğrencilerinin müfredatta yer alan kavramlar hakkında bildiklerini yazılı olarak ifade ettikleri dokümanlardan elde edilmiştir. Araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı bilgi toplama, yapılan ders gözlemleri ile olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama ve elde edilen bilgilerin teyit edilebilmesi için alana geri gidebilme olanağının olması, verilerin analizi sürecinde çalışma grubunda yer alan bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008), bu çalışmanın nitel boyutu için geçerliliği sağlayan önemli özelliklerdir.

3.4. Verilerin Analizi

Sekizinci Sınıf Kavram Yanlışlığı Belirleme Testi, çalışmanın birinci grubunu oluşturan toplam 248 sekizinci sınıf öğrencisine, Onuncu Sınıf Kavram Yanlışlığı Belirleme Testi ise çalışmanın ikinci grubunu oluşturan toplam 224 onuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ancak testte yer alan soruları istemsiz bir şekilde veya eksik olarak yanıtlayan öğrencilerin kâğıtları değerlendirilmeye alınmamıştır. Toplamda 230

sekizinci sınıf öğrencisi ve 186 onuncu sınıf öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde iki farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 16.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Kavram yanılgılarının genel durumlarını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, “Türkçe veya Dil ve Anlatım dersini sevip sevmeme” ve Herhangi bir merkezi sınav için dershaneye gidip gitmeme” şeklinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı sorulara verdikleri yanıtlar açısından aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile ki-kare analizi yapılmıştır.

Sekizinci sınıf ve onuncu sınıf öğrencilerinin Kavram Yanılgısı Belirleme Testi’nde yer alan iki aşamalı çoktan seçmeli sorular ve boşluk doldurmalı sorulara yanıt olarak işaretledikleri ve bu seçeneği seçmelerinin nedeni olarak işaretledikleri seçenekler birbirleri ile karşılaştırılarak incelenmiş, verilen yanıtlar ve seçilen nedenlere göre “bilme”, “eksik bilme”, “bilip uygulayamama”, “bilmeme”, “örtülü kavram yanılgısı” ve “kavram yanılgısı” olmak üzere altı kategori oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken öğrencilerin yanıtları ve seçtikleri nedenler bilimsel olan bilgi ile karşılaştırılmış,

1. Öğrenci hem yanıt hem de neden olarak bilimsel bilgi ile örtüşen doğru seçeneği işaretlemiş ise “bilme”,
2. Öğrenci sorunun doğru yanıtını seçmiş fakat bu seçeneği eksik bir şekilde açıklayan nedeni işaretlemişse “eksik bilme”,
3. Öğrenci hem yanıt hem de neden olarak bilimsel bilgi ile örtüşmeyen ilgisiz seçeneği işaretlemişse “bilmeme”,
4. Öğrencinin neden olarak işaretlediği seçenek, soruya yanıt olarak işaretlediği yanlış seçeneği açıklıyorsa “bilip uygulayamama”,
5. Öğrenci yanıt olarak yanlış olan çeldirici seçeneği işaretlemiş fakat “emin değilim ama bana göre bu seçenek doğru” seçeneğini işaretlemişse “örtülü kavram yanılgısı”,
6. Öğrenci sorunun bilimsel bilgi ile örtüşmeyen yanlış yanıtını işaretleyerek doğruluğundan emin olduğunu belirtmiş veya yanlış yanıtı doğrulayan

seçeneği neden olarak işaretlemişse “kavram yanılması” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin her bir kategoriye dâhil edilen yanıtları yüzdelik oranları ve frekans dağılımları ile verilmiştir. İki aşamalı çoktan seçmeli soruların analizi ile elde edilen bulgular boşluk doldurmalı soruların “Niçin böyle düşündüğünüzü açıklayınız” şeklindeki bölümüne yazdıkları ifadelerin analizi ile desteklenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunu öğrencilere fiil çatısı konusu ile ilgili olarak müfredatta yer alan kavramlar hakkında yaptıkları yazılı açıklamaların yer aldığı dokümanların analizi oluşturmuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerine fiil çatısı ile ilgili “çatı, özne, yüklem, nesne, sözde özne, etkenlik ve edilgenlik” kavramları, onuncu sınıf öğrencilerine ise “çatı, özne, yüklem, nesne, sözde özne, etkenlik, edilgenlik, dönüşlülük, işteşlik, oldurganlık, ettirgenlik” kavramları verilmiştir. Öğrencilerin kavramlarla ilgili olarak yazdıkları açıklamalar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), içerik analizinde temelde yapılan işlemin birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamak olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan öncelikle öğrencilerin her bir kavramla ilgili benzer ifadeleri kodlanarak bir araya getirilmiştir. Aynı kodla bir araya getirilen benzer ifadeler tek bir ifadede toplanmış ve bunlardan hareketle öğrencilerin Kavram Yanılması Belirleme Testi’nde yanıtladığı sorulardan hareketle elde edilen sonuçları destekleyecek nitelikte “bilme”, “eksik bilme”, “bilmeme” ve “kavram yanılması” olmak üzere dört kategori belirlenmiştir.

Öğrenci tarafından kavramla ilgili yapılan doğru tanımlamalar, açıklamalar veya kavramla ilişkili olan başka bir kavramı doğru bir şekilde belirten ifadeler **bilme** kategorisinde değerlendirilmiştir. Kavramın tanımı veya özellikleri ile ilgili olarak yapılan yetersiz açıklamalar **eksik bilme**, ilgili kavramın karşılığını boş bırakma, kavramla ilgisiz açıklamalar, gereksiz tekrarlar ve “bilmiyorum” şeklindeki ifadeler **bilmeme** kategorisinde ele alınmıştır. Kavramın bilimsel tanımından uzak açıklamalar veya geliştirilen farklı kavramlar ise **kavram yanılması** kategorisinde değerlendirilmiştir. Böylece nicel bulguların nitel bulgularla desteklenmesi sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın amacına bağlı olarak ilköğretim sekizinci sınıf ve orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin “Türkçede fiil çatısı” konusu ile ilgili olarak müfredatta belirtilen kavramları bilme düzeyleri ve belirtilen kavramlarla ilgili yanlışlara sahip olup olmadıkları, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kavram Yanılgısı Belirleme Testi”nde yer alan iki aşamalı çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle tespit edilen bulgularla ortaya konacak ve elde edilen bulguların yorumlarına yer verilecektir.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutları vardır. Sekizinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin Kavram Yanılgısı Belirleme Testi’nde yer alan iki aşamalı çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı sorulara verdikleri yanıtların istatistiksel analizleri sonucunda nicel bulgular elde edilmiş; bu bulgular boşluk doldurmalı soruların “Niçin böyle düşündüğünüzü açıklayınız” şeklindeki bölümüne yazdıkları ifadelerin analizi ile desteklenmiştir. Nitel bulgular ise, her iki sınıf düzeyi için Türkçe ve Dil ve Anlatım dersi müfredatları incelenerek tespit edilen fiil çatısı ile ilgili kavramlar verilerek öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili olarak bildiklerini yazılı olarak ifade ettikleri dokümanlardan elde edilmiştir. Bu bölümde öncelikle nicel bulgulara ve yorumlarına yer verilecek daha sonra içerik analizi yöntemi ile analiz edilen açık uçlu soruların nitel bulgularına değinilecektir.

4.1. Nicel Bulgular ve Yorumları

4.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2006), 8. Sınıf için “Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.” amaç ve kazanımına yönelik olarak

yüklemın özneye göre etken ve edilgen, nesneye göre geçişli ve geçişsiz çatı özelliklerinden söz edilmekte ve çatı eklerinin fiilden fiil yapma ekleri ile ilişkilendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Programda yer alan bu açıklamaya bağılı olarak 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında fiil çatısı ile ilgili olarak yalnızca etken çatı, edilgen çatı, geçişlilik ve geçişsizlik ile ilgili etkinlikler yer almakta ve programın benimsediği “basitten karmaşığa” anlayışıyla çatı konusu bu kavramlarla sınırlı tutulmaktadır. Eylemin eyleyenleriyle farklı ilişkilerini gösteren dönüşlü çatı, işteş çatı ve ettirgen çatılı tümce örnekleri etken çatı kategorisinde değerlendirilmekte, eylemin sözlük anlamı ile ilgili olan ve çatı kategorisinde değerlendirilmemesi düşünülen geçişlilik ve geçişsizlik çatı konusunda ele alınıp bununla ilgili etkinlikler yapılmaktadır. Örneğin, Pasifik Yayınlarının İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda bununla ilgili olarak “Öğrencilerinize etkinliği tamamlattıktan sonra onlara Neyi, kimi, ne? sorularından herhangi birine yanıt veren fiillere geçişli fiil; vermeyenlere ise geçişsiz fiil dendiğini söyleyiniz.” (Ceyhan ve Ceyhan, 2010, 134) ifadesi bulunmaktadır.

Aynı ders kitabının etken ve edilgen çatı ile ilgili yaptığı açıklamalara ve verilen etkinlik örneklerine bakıldığında kavramların açıklaması ile ilgili yanılığlara sahip olunduğu görülmektedir. Kitapta, öznesi olan bütün tümceler etken, öznesi olmayan bütün tümceler de edilgen çatılı olarak tanımlanmıştır. Etken tümcelerin yüklem kök ve gövdelerine -n ve -l ekleri getirilerek edilgen çatılı yapılabileceği vurgulanmış, dil bilgisi ile ilgili olan 7. Etkinlikte yer alan aşağıdaki tümcelerin etken çatılı oldukları belirtilmiştir (Ceyhan ve Ceyhan, 2010, 147,158).

Onun bana böyle davranmasına alınıyordum.

Beni bir öğle, yemeğe çağırıttırdı.

Pazardan sebze meyve getirttim.

Dönüşlü, işteş ve ettirgen çatılı tümcelerde eylemin eyleyenleri ile ilişkisi farklıdır. Bu tür tümcelerin sadece etken olarak öğretilmesi Türkçe dersinin genel amaçları ve dil bilgisinin kazanımları ile örtüşmemektedir. Okulda yalnızca etken ve edilgen çatıyı öğrenen öğrenci dershanede diğer çatı türlerini de öğrenmekte ve bu konuda ikilem yaşamaktadır.

4.1.1.1. Birinci sorunun analizi

Dönüslü, işteş ve ettirgen çatının etken çatı kategorisinde öğretilmemesi gerektiği düşüncesiyle sorulan birinci soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemin Çatısını Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden						Toplam	
	Boş	A	B	C	D	E		
A seçeneği	n	3	77	34	29	3	2	148
	%	2,0	52,0	23,0	19,6	2,0	1,4	64,3
B seçeneği	n	3	4	5	16	6	4	38
	%	7,9	10,5	13,2	42,1	15,8	10,5	16,5
C seçeneği	n	0	1	23	9	5	0	38
	%	,0	2,6	60,5	23,7	13,2	,0	16,5
D seçeneği	n	1	0	2	3	0	0	6
	%	16,7	,0	33,3	50,0	,0	,0	2,6
Toplam	N	7	82	64	57	14	6	230
	%	3,0	35,7	27,8	24,8	6,1	2,6	100,0

Tablo incelendiğinde “Tümcede eylemin çatısını bilme” ile ilgili 1. soruda, öğrencilerin, % 64,3’ünün “A” seçeneğini, % 16,5’inin “B” seçeneğini, % 16,5’inin “C” seçeneğini, % 2,6’sının “D” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sorunun doğru yanıtı olan ”C” seçeneği öğrencilerin % 16,5’i tarafından işaretlenmiştir. Okulda öğrenilen bilgi paralel olarak aslında dönüslü çatıda olan “*Azmi olmayan insan çalışmaktan yorulur.*” tümcesi öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından etken çatılı olarak değerlendirilmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneğinin seçilme nedeni incelendiğinde, öğrencilerin % 3’ünün boş bıraktığı, % 61’inin “B” seçeneğini işaretlediği görülmüş, toplamda öğrencilerin % 61’inin **bilerek** doğru yanıt verdiği tespit edilmiştir. Tümcenin etken çatılı olduğunu düşünen öğrencilerin % 23’ü bu seçeneği seçmelerinin nedeni

olarak “B” ve % 20’si “C” seçeneğini işaretlemişlerdir. Yani öğrencilerin %23’üne göre etken çatılı tümcenin öznesi hem yüklem bildirdiği işi yapmış hem de yaptığı işten etkilenmiş; %20’sine göre ise özne yüklem bildirdiği işten etkilenmiştir. Bu durumda doğru cevabın etken çatı olduğunu işaretleyen öğrencilerin bu cevabı seçmelerinin nedeni olarak “C” seçeneğini seçmeleri **eksik bilme** kategorisinde değerlendirilebilir. “C” yanıt seçeneğinde neden olarak % 3’ünün “A” seçeneğini işaretleyerek toplamda öğrencilerin % 3’ünün **bilmedikleri** görülmektedir.

Yanıt olarak “A” seçeneği işaretleyen öğrencilerin % 52’si bu seçimlerinin nedeni olarak “A” seçeneğini gösterirken “B” seçeneğini doğru yanıt olarak belirleyen öğrencilerin % 13’ü “B” ve % 42’si “C” seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin % 46’sının **bilip uygulayamadıklarını** göstermektedir. “B” seçeneğini yanıt olarak seçen öğrencilerin tümcedeki eylemin aldığı -(I) ekinden hareketle edilgen olduğunu ve öznenin yüklem bildirdiği işten etkilendiğini düşündükleri söylenebilir. Çünkü öğrenciler tümcede özne ile yüklem yani eyleyen ile eylem arasındaki ilişkiye bakmadan yalnızca biçimsel bakış açısıyla öğretilen eklerden hareketle çatıyı belirlemeye çalışmaktadırlar. Bu durum da çatı ile ilgili kavramlar öğretilirken bağlamdan hareket edilmediğini sadece eylemin aldığı eklere dikkat edildiğini göstermektedir. “C” seçeneğini doğru yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 24’ü “C” seçeneğini neden olarak belirtmişlerdir. Bu seçim eksik bilme durumu olarak değerlendirilebilir.

Doğru yanıt olarak “A” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin % 2’si neden olarak “D” seçeneğini seçmişlerdir. Doğru yanıt olarak “B” seçeneği işaretleyen öğrencilerin % 11’i “A” ve % 16’sı “D” seçeneğini neden olarak gösterirken, doğru yanıt olarak “C” seçeneği işaretleyen öğrencilerin % 13’ü “D” seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Sorulara verilen yanıtlar ve seçilen nedenler dikkate alındığında belirlenen kategorilere göre öğrencilerin % 8’inin **kavram yanlışına** sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu kavram yanlışının öğrenciden çok öğretim programı ile ilişkili olduğu da belirtilmelidir. Çünkü programda dönüşlü çatı da etken çatı olarak öğretilmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 1. soruya doğru yanıt verip vermeme durumlarının “Türkçe dersini sevip sevmeme” değişkeni açısından aralarında anlamlı farkın

olmadığını ve Dershaneye gidip gitmeme” değişkenleri açısından aralarında anlamlı farkın olduğunu gösteren bulgular Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersini Sevme Durumlarına Göre “Tümcede Eylemin Çatısını Bilme” ile İlgili 1.Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		A	B	C	D	χ^2	P
Türkçe dersini seven	n	139	37	32	6	6,303	,098
	%	65,0	17,3	15,0	2,8		
Türkçe dersini sevmeyen	n	9	1	6	0		
	%	56,3	6,3	37,5	,0		
Toplam	N	148	38	38	6		
	%	64,3	16,5	16,5	2,6		

Tablo incelendiğinde, “Tümcede eylemin çatısını bilme” ile ilgili 1. sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneğinin dersi sevdiğini belirten öğrencilerin % 15’i, dersi sevmediğini belirtenlerin % 38’i tarafından işaretlendiği görülmüştür. Öğrencilerin dersi sevme durumlarına göre verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=6,303$ $p=,098$). Bu bulgu, birinci soruda, dersi sevme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.3

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcede Eylemin Çatısını Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		A	B	C	D	χ^2	P
Dershaneye giden	n	86	12	21	2	9,537	,023
	%	71,1	9,9	17,4	1,7		
Dershaneye gitmeyen	n	62	26	17	4		
	%	56,9	23,9	15,6	3,7		
Toplam	N	148	38	38	6		
	%	64,3	16,5	16,5	2,6		

Tabloda görüldüğü gibi, “Tümcede eylemin çatısını bilme” ile ilgili 1. sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneği dershaneye giden öğrencilerin % 17’si, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 16’sı tarafından işaretlenmiştir. Dershaneye giden öğrenciler dönüşlü çatıyı dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha iyi bilmektedirler. Öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=9,537$ $p=,023$). Bu bulgu, birinci soruda, dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde dershaneye giden öğrencilerin % 71 gibi büyük bir bölümünün “A” seçeneğini (Etken) işaretlerken, dershaneye gitmeyen öğrencilerde ise bu oranın % 57’de kaldığı ortaya çıkmaktadır.

4.1.1.2. İkinci sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin eyleyen ile eylem arasındaki ilişki bakımından diğerlerinden farklı olan tümceyi bulmaları amacıyla sorulan ikinci soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Özne ve Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Farklı Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden							Toplam
	Boş	A	B	C	D	E		
Boş	n	4	0	0	0	0	0	4
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,7
A seçeneği	n	1	5	1	0	2	0	9
	%	11,1	55,6	11,1	,0	22,2	,0	3,9
B seçeneği	n	0	7	2	1	2	1	13
	%	,0	53,8	15,4	7,7	15,4	7,7	5,7
C seçeneği	n	1	14	6	5	5	0	31
	%	3,2	45,2	19,4	16,1	16,1	,0	13,5
D seçeneği	n	2	19	3	14	135	0	173
	%	1,2	11,0	1,7	8,1	78,0	,0	75,2

Toplam	N	8	45	12	20	144	1	230
	%	3,5	19,6	5,2	8,7	62,6	,4	100,0

İkinci soru öğrencilerin tümcedeki eylemin aynı biçimlerini almış olmasına rağmen dönüşlü çatı ile edilgen çatı arasındaki farkı sezmelerini sağlamak amacıyla sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar ve seçilen nedenler incelendiğinde öğrencilerin % 1,7'sinin boş bıraktığı, % 3,9'unun "A" seçeneğini, % 5,7'sinin "B" seçeneğini, % 13,5'inin "C" seçeneğini, % 75,2'sinin "D" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sorunun doğru yanıtı olan "D" seçeneği öğrencilerin % 75'i tarafından işaretlenmiştir.

Sorunun doğru yanıtı olan "D" seçeneğinin neden verildiği değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 78'inin "D" seçeneğini işaretlediği ve **bilerek** doğru yanıt verdiği, % 20'sinin ise tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak "A" seçeneğini işaretleyerek **bilmedikleri**, öğrencilerin % 54'ünün ise "A", "B" ve "C" yanıt seçeneklerine neden olarak "D" seçeneğini işaretleyerek **bilip uygulayamadıkları** sonucuna ulaşılmıştır.

Doğru yanıt olarak "A"yı seçen öğrencilerin % 11'i neden olarak "B" seçeneğini göstermiştir. Doğru yanıt olarak "B"yi seçen öğrencilerin % 15'i "B" ve % 8'i "C" seçeneğini neden olarak, soruya "C" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 19'u "B" ve % 6'sı "C" seçeneğini neden olarak, soruya "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 2'si "B", % 8'i "C" seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Bulgulara göre öğrencilerin % 14'ünün edilgen çatı ile ilgili **kavram yanlışlığına** sahip olduğu saptanmıştır.

Soruya "A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 11'i, "C" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 3'ü, "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 11'i soruya neden bu yanıt verdiklerini belirtmemişlerdir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersini sevip sevmeme durumlarına göre 2. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarında farklar ki-kare analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersini Sevme Durumlarına Göre “Özne ve Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Farklı Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Türkçe dersini seven	n	4	9	12	27	162	2,772	,597
	%	1,9	4,2	5,6	12,6	75,7		
Türkçe dersini sevmeyen	n	0	0	1	4	11		
	%	,0	,0	6,3	25,0	68,8		
Toplam	N	4	9	13	31	173		
	%	1,7	3,9	5,7	13,5	75,2		

Tabloda görüldüğü gibi 2. sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneği dersi sevenlerin % 76’sı, dersi sevmeyen öğrencilerin % 69’u tarafından işaretlenmiştir. Dersi sevme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=2,772$ $p=,597$). Bu bulgu, ikinci soruda, dersi sevme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin 2. soruya verdikleri yanıtlar açısından Türkçe dersini sevip sevmeme değişkeninin etkisiz olmasına rağmen dershaneye gidip gitmeme değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre 2. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklar ki-kare analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Özne ve Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Farklı Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dershaneye gidiyor	n	2	2	5	7	105	20,135	,000
	%	1,7	1,7	4,1	5,8	86,8		
Dershaneye gitmiyor	n	2	7	8	24	68		
	%	1,8	6,4	7,3	22,0	62,4		
Toplam	N	4	9	13	31	173		
	%	1,7	3,9	5,7	13,5	75,2		

Tablo, 2. sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneğinin dershaneye gidenlerin % 87’si, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 62’si tarafından işaretlendiğini göstermektedir. Dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=20,135$ $p=,000$). Bu bulgu, ikinci soruda, dershaneye gidip/gitmeme değişkeninin etkili olduğunu ortaya koymakta; dershaneye giden öğrencilerin gitmeyenlere oranla daha fazla doğru yanıtladıkları görülmektedir.

4.1.1.3. Üçüncü sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 3. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.7’ de verilmiştir.

Tablo 4.7

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceyi Etken Yapıya Çevirirken Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3.Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%	
Yanıtlar	Boş	70	30,4
	Doğru	76	33,0
	Yanlış	84	36,5
	Toplam	230	100,0

Tablo 4. 7, “Tümceyi etken yapıya çevirirken hangi değişikliği yaptığını bilme” ile ilgili olarak sorulan 3. soruyu öğrencilerin, % 30’unun boş bıraktığını, % 33’ünün tümceyi doğru bir şekilde etken yapıya çevirdiğini, % 37’sinin tümceyi etken yapıya çeviremediğini göstermektedir. Öğrencilerin tümceyi yanlış bir şekilde etken yapıya çevirirken genellikle tümcedeki eyleyen eylem ilişkisini değerlendirmeyip sadece eylemin aldığı -(I)n ekini kaldırdığı dikkatleri çekmektedir. Bazı öğrenciler ise tümcenin zaten etken çatılı olduğunu belirtmişlerdir.

Kayıp çocuğu kurtarma ekibi tüm aramalara rağmen bulamadı. (Özne belli oldu, yapılan iş birisi tarafından gerçekleştirildi./Vali Hafız Paşa İÖÖ. 16 nolu öğrenci)

Kayıp çocuk tüm aramalara rağmen kurtarma ekibi tarafından bulamadı. (-n ekini kaldırdım./Vali Vefik Kitapçığıl İÖÖ. 2 nolu öğrenci)

Kayıp çocuk tüm aramalara rağmen kurtarma ekibi bulamadı. (“tarafından sözcüğünü çıkarıp “bulunamadı” yerine “bulamadı” yazdım./Atatürk İÖÖ. 7 nolu öğrenci)

Kayıp çocuk tüm aramalara rağmen kurtarma ekibi tarafından bulamadılar. (Sadece yüklemi değiştirdim./Atatürk İÖÖ. 21 nolu öğrenci)

Etken çatılı bir tümcenin edilgen yapıya dönüştürülürken birinci eyleyenin/öznenin eksiltilerek nesnenin özne konumuna yükseltildiğini tam olarak değil de eksik bir şekilde bilen bazı öğrenciler de bazı öğelerini çıkararak tümceyi etken yapıya çevirdiğini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin etken ve edilgen çatı kavramı ile ilgili örtülü yanlışlığa sahip olduklarını göstermektedir. Tümceyi “Kayıp çocuk tüm

aramalara rağmen bulunamadı.” şeklinde etken yapıya dönüştürdüğünü söyleyen öğrenci hangi değişikliği yaptınız sorusuna “*Cümleden bazı kelimeleri çıkardım.*” (Vali Vefik Kitapçığı İÖO/ 13 nolu öğrenci) yanıtını vermiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gitme durumlarına göre 3. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklar ki-kare analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümceyi Etken Yapıya Çevirirken Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	27	51	43	12,002	,002
	%	22,3	42,1	35,5		
Dershaneye gitmeyen	n	43	25	41		
	%	39,4	22,9	37,6		
Toplam	N	70	76	84		
	%	30,4	33,0	36,5		

Tabloya göre, 3. soruyu dershaneye gidenlerin % 22’si boş bırakmış, % 36’sı yanlış yanıtı, % 42’si doğru yanıtı vermiş, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 39’u boş bırakmış, % 38’i yanlış yanıtı, % 23’ü doğru yanıtı vermiştir. Dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=12,002$ $p=,002$). Bu bulgu, dershaneye giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere göre edilgen çatılı bir tümceyi etken çatıya çevirebilme açısından daha başarılı olduğunu göstermektedir.

4.1.1.4. Dördüncü sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Tümceleri özne-yüklem uyumuna göre tamamlayabilme” ile ilgili olarak sorulan 4. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.9, Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.9

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Özne-Yüklem Uyumuna Göre Tamamlayabilme” ile İlgili 4. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
1. cümle	Yanıtlar	Boş	38	16,5
		Yasakladı	14	6,1
		Yasaklandı	176	76,5
		Yasaklattı	2	,9
		Toplam	230	100,0

Tablo 4. 9 incelendiğinde öğrencilerin tümceleri, eyleyen eylem ilişkisine göre doğru bir şekilde tamamlayıp tamamlayamadıklarını ölçmek amacıyla sorulan 4. sorunun 1. cümlesini, öğrencilerin, % 16,5’inin boş bıraktığı, % 6,1’inin “yasakladı” yanıtını, % 76,5’inin “yasaklandı” yanıtını, % 0,9’unun “yasaklattı” yanıtını verdiği görülmektedir. Buna göre dört öğrenciden üçü 4. sorunun 1. tümcesini doğru bir şekilde tamamlamıştır.

Tablo 4.10

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Özne-Yüklem Uyumuna Göre Tamamlayabilme” ile İlgili 4. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
2. cümle	Yanıtlar	Boş	24	10,4
		içilmez	75	32,6
		içmek yasaktır	72	31,3
		içmez	4	1,7
		içmeyiniz	48	20,9
		içmemek	6	2,6
		içenler	1	,4
		Toplam	230	100,0

Tablo 4. 10’da görüldüğü gibi 4. sorunun 2. tümcesini, öğrencilerin % 10,4’ü boş bırakmış, % 32,6’sı “içilmez” yanıtını, % 31,3’ü “içmek yasaktır” yanıtını, % 1,7’si “içmez” yanıtını, % 20,9’u “içmeyiniz” yanıtını, % 2,6’sı “içmemek” yanıtını, % 0,4’ü “içenler” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak, üç öğrenciden biri 4. sorunun 2. tümcesini doğru bir şekilde tamamlamışlardır.

Tablo 4.11

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Özne-Yüklem Uyumuna Göre Tamamlayabilme” ile İlgili 4. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
3. cümle	Yanıtlar			
		Boş	29	12,6
		astı	24	10,4
		asıldı	177	77,0
		Toplam	230	100,0

Tablo 4. 11 incelendiğinde 4. sorunun 3. tümcesini, öğrencilerin, % 12,6’sının boş bıraktığı, % 10,4’ünün “astı” yanıtını, % 77’sinin “asıldı” yanıtını verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, dört öğrenciden üçten fazlası 4. sorunun 3. tümcesini doğru bir şekilde tamamlamışlardır.

4.1.1.5. Beşinci sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Tümceleri uygun yüklemlerle tamamlayabilme” ile ilgili olarak sorulan 5. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.12, Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.12

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Yüklemlerle Tamamlayabilme” ile İlgili 5. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
1. cümle	Boş	17	7,4

Tablo 4.12 (Devamı)

Yanıtlar	başlar	190	82,6
	başlanır	23	10,0
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.12, 5. sorunun 1. tümcesini, öğrencilerin, % 7,4'ünün boş bırakmış olduğunu, % 82,6'sının "başlar" yanıtını, % 10'unun "başlanır" yanıtını verdiklerini göstermektedir. Beş öğrenciden dördü 5. sorunun 1. tümcesini doğru bir şekilde tamamlamıştır.

Tablo 4.13

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin "Tümceleri Uygun Yüklemlerle Tamamlayabilme" ile İlgili 5. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
2. cümle	Yanıtlar	Boş	11	4,8
		eder	3	1,3
		edilir	216	93,9
		Toplam	230	100,0

Tablo 4.13'e göre 5. sorunun 2. tümcesini, öğrencilerin, % 4,8'i boş bırakmış, % 1,3'ü "eder" yanıtını, % 93,9'u "edilir" yanıtını vermiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin neredeyse tamamı 5. sorunun 2. tümcesini doğru bir şekilde tamamlamıştır.

Tablo 4.14

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin "Tümceleri Uygun Yüklemlerle Tamamlayabilme" ile İlgili 5. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
3. cümle	Yanıtlar	Boş	11	4,8
		yararlanır	8	3,5
		yararlanılır	211	91,7
		Toplam	230	100,0

Tablo 4.14 incelendiğinde 5. sorunun 3. tümcesini, öğrencilerin, % 4,8’inin boş bıraktığı, % 3,5’inin “yararlanır” yanıtını, % 91,7’sinin “yararlanılır” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin neredeyse tümü 5. sorunun 3. tümcesini doğru bir şekilde tamamlamışlardır.

4.1.1.6. Altıncı sorunun analizi

6. soruda, verilen tümcelerin yüklemeleri ile özneleri yani eylemlerin birinci eyleyenleri ile ilişkilerine göre çatısal karşıtlığı hakkında ne söylenebileceği istenmiş bununla ilgili bulgular Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklemelerin Öznelerine Göre Çatıları ile İlgili Özellikleri Bilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden						Toplam
	Boş	A	B	C	D		
Boş	n	8	0	0	0	0	8
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	3,5
A seçeneği	n	4	8	33	16	1	62
	%	6,5	12,9	53,2	25,8	1,6	27,0
B seçeneği	n	2	10	10	5	1	28
	%	7,1	35,7	35,7	17,9	3,6	12,2
C seçeneği	n	0	8	3	5	0	16
	%	,0	50,0	18,8	31,3	,0	7,0
D seçeneği	n	8	17	65	24	2	116
	%	6,9	14,7	56,0	20,7	1,7	50,4
Toplam	N	22	43	111	50	4	230
	%	9,6	18,7	48,3	21,7	1,7	100,0

Tablo 4.15 incelendiğinde 6. soruda öğrencilerin, % 3,5’inin boş bıraktığı, % 27’sinin “A” seçeneğini, % 12,2’sinin “B” seçeneğini, % 7’sinin “C” seçeneğini, % 50,4’ünün “D” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneği öğrencilerin % 50’si tarafından işaretlenmiştir.

Doğru yanıtı işaretleyen öğrencilerin bu yanıtı seçme nedenlerine bakıldığında öğrencilerin %56'sının "B" seçeneğini işaretleyerek etken tümcede öznenin yüklem bildirdiği eylemi aktif bir şekilde gerçekleştirdiğini **bilgilerinden emin olarak** seçtikleri görülmektedir. Öğrencilerin % 19'unun ise tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak "A" seçeneğini işaretleyerek **bilmedikleri**, öğrencilerin % 22'sinin ise "A", "B" ve "C" yanıt seçeneklerinde neden olarak "C" seçeneğini işaretledikleri ve **örtülü kavram yanılgısı** içinde oldukları görülmektedir.

Soruya "A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 53'ü, soruya "B" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 36'sı, soruya "C" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 19'u neden olarak "B" seçeneğini işaretleyerek yanlış yanıtları bilgilerinden emin olarak seçtiklerini göstermişlerdir. Bu bulguya göre öğrencilerin % 20'sinin etken çatı ile ilgili **kavram yanılgısına** sahip olduğu görülmektedir. Çünkü soruda verilen tümcelerin özneleri kılıştan etkilenen değil kılışı gerçekleştiren öznelerdir. Tümceler edilgen çatılı olmadığı için sözde özneleri de yoktur.

Soruya "A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 7'si, "B" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 7'si, "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 7'si soruya neden bu yanıtı verdiklerini yanıtlayamamıştır. Bu öğrencilerin konuyu tam olarak **bilmedikleri/öğrenemedikleri** söylenebilir.

6. soru için öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur. ki-kare analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcelerde Yüklemlerin Öznelerine Göre Çatıları ile İlgili Özellikleri Bilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dershaneye giden	n	4	26	8	9	74	15,249	,004
	%	3,3	21,5	6,6	7,4	61,2		
Dershaneye gitmeyen	n	4	36	20	7	42		
	%	3,7	33,0	18,3	6,4	38,5		
Toplam	N	8	62	28	16	116		
	%	3,5	27,0	12,2	7,0	50,4		

Tablo incelendiğinde, 6. sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneğinin dershaneye gidenlerin % 61’i tarafından işaretlenirken, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 39’u tarafından işaretlendiği görülmektedir. Dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2=15,249$ $p=,004$). Bu bulgu, altıncı soruya verilen yanıtlarda dershaneye gidip gitmeme değişkeninin etkili olduğunu; dershaneye gidenin gitmeyenlere göre etken tümcelerde eylemin öznesinin yapan/kılan özne olduğunu daha fazla oranda bildiklerini ortaya koymaktadır.

4.1.1.7. Yedinci sorunun analizi

Edilgen ve dönüşlü çatılı tümcelerde yüklemün özneleri ile olan ilişkilerindeki farklılığı sezdirmek amacıyla sorulan 7. soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemelerinin Özneleri İle İlişkilerindeki Farklılıkları Bilme” ile İlgili 7. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
1. cümle	Yanıtlar			
		Boş	97	42,2
		Etken	101	43,9
		Edilgen	9	3,9
		Dönüşlü	23	10,0
		Toplam	230	100,0

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi 7. sorunun 1. tümcesini öğrencilerin, % 42,2’si boş bırakmış, % 43,9’u “Etken” yanıtını, % 3,9’u “Edilgen” yanıtını, % 10’u “Dönüşlü” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin % 10’u sekizinci sınıf müfredatında olmamasına rağmen dönüşlü çatı kavramını bilmektedirler. Bu sonuç üzerinde öğrencilerin dershaneye gidip gitmeme durumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu soru için öğrencilerin dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre yapılan ki-kare analizinde doğru cevabı veren öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Herhangi bir merkezi sınav için dershaneye gidip gitmeme değişkeninin soruya verilen cevaplar üzerinde etkili olmadığı Tablo 4.18’de gösterilmektedir. Sonuçlara göre, aslında dönüşlü çatılı olan “Onun bana böyle davranmasına alındım.” tümcesinin etken çatılı olarak belirtilmesi öğrencilerin dönüşlü çatıyı etken çatı kategorisinde öğrenmiş olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 4.18

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcenin Yüklemlerinin Özneleri ile İlişkilerindeki Farklılıkları Bilme” ile İlgili 7. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Etken	Edilgen	Dönüştü	χ^2	P
Dershaneye giden	n	42	62	5	12	6,526	,089
	%	34,7	51,2	4,1	9,9		
Dershaneye gitmeyen	n	55	39	4	11		
	%	50,5	35,8	3,7	10,1		
Toplam	N	97	101	9	23		
	%	42,2	43,9	3,9	10,0		

Tabloya göre, 7. sorunun 1. tümcesini dershaneye gidenlerin % 35’i boş bırakmış, % 4’ü “Edilgen” ve % 51’i “Etken” olarak yanlış yanıtlamış, %10’u “Dönüştü” olarak doğru yanıtı vermiş, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 51’i boş bırakmış, % 4’ü “Edilgen” ve% 36’sı “Etken” olarak yanlış yanıtlamış, % 10’u “Dönüştü” olarak doğru yanıtı vermiştir. Dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=6,526$ $p=,089$). Bu bulgu, yedinci soruya, dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.19

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yüklemlerinin Özneleri İle İlişkilerindeki Farklılıkları Bilme” ile İlgili 7. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
2. cümle	Yanıtlar	Boş	96	41,7
		Etken	7	3,0
		Edilgen	124	53,9
		Dönüştü	3	1,3
		Toplam	230	100,0

Tablo 4.19 incelendiğinde 7. sorunun “Çok istediğim ayakkabılar sonunda alındı.” şeklinde verilen 2. tümcesinin, öğrencilerin % 3’ü “Etken” çatılı, % 53,9’u “Edilgen” çatılı, % 1,3’ü “Dönüştü” çatılı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %41,7’si tümcenin hangi çatıda olduğunu bilememişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin yarısı 7. sorunun 2. tümcesinin edilgen çatıda olduğunu bilmişlerdir.

4.1.1.8. Sekizinci sorunun analizi

Dönüştü çatı gibi, ettirgen çatı da sekizinci sınıfta etken çatı kategorisinde değerlendirilmekte ve öğrencilere bu şekilde öğretilmektedir. Oysaki etken ve ettirgen çatıda eylemin özneleri ile olan ilişkisi farklıdır. Etken çatılı tümcede özne yapan/kılan özne iken ettirgen çatılı tümcenin öznesi yaptıran/kıldırان/ettiren öznedir. Ettirgen çatılı tümcelerde eylemi yapan/kılan özne istenirse söylenmeyebilir. *Bu kitabı okudum* ile *bu kitabı okuttum* şeklindeki iki farklı çatıdaki tümcenin aynı çatıda olduğunu söylemek, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda yer alan “dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır” (MEB, 2006, 8) şeklindeki ifade ile de çelişmektedir. Çünkü her iki tümcede de iki farklı biçim ve iki farklı anlam söz konusudur. Farklı yapıdaki dil kullanımlarının aynı yapıda ele alınması dilde her biçimin bir anlamının olduğunu ve her anlamın da bir biçimle somutlaştırıldığı gerçeğini göz ardı etmektedir. Ettirgen çatılı tümcelerin etken çatılı tümce olarak öğretilmemesi gerektiği düşüncesiyle sorulan 8. soru ile ilgili bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Yüklemlerinin Özneleri ile İlişkilerine Göre Değerlendirip Tümceler Arasındaki Farkı Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	83	36,1
	Doğru	45	19,6
	Yanlış	102	44,3
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.20 incelendiğinde 8. soruyu, öğrencilerin, % 36'sının boş bıraktığı, % 20'sinin “Doğru” yanıt, % 44'ünün “Yanlış” yanıt verdiği görülmektedir. Bulgulara göre beş öğrenciden biri 8. soruya doğru yanıt verirken beş öğrencinin ikiden fazlası bu soruya yanlış yanıt vermiştir. Öğrencilerin bu soru için verdikleri yazılı yanıtlardan hareketle çoğu öğrencinin edilgen çatı ile ilgili yanlıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler genellikle birinci tümce için etken ikinci tümce için özne eylemi kendisi yapmadığı için edilgen yanıtını vermişlerdir. Aslında öğrenciler yapan özne ile yaptıran özne arasındaki farkı sezmişler fakat ettirgen çatı kavramını bilmedikleri ve ikinci tümceyi eylemi yapan özne biçimsel olarak +(y)A ekli dolaylı tümleş olarak bilindiği için edilgen çatılı olarak değerlendirmişlerdir.

Birincisinde kendisi yapmış, ikincisinde başkasına yaptırmış. (Ahmet Yesevi İÖO/8 nolu öğrenci)

Birinde pastayı kendi yapmış diğerinde annesi yapmış. (Ahmet Yesevi İÖO/18 nolu öğrenci)

Birincide ben yaptım etken, ikincide kime yaptırdım anneme geçişli fiil. (Ahmet Yesevi İÖO/25 nolu öğrenci)

Eylemi gerçekleştiren kişi birinde belirgin, diğerinde belirsiz (Vali Vefik Kitapçığı İÖO/9 nolu öğrenci)

Birini kendisi yaparken diğerini o yapmamıştır. Yani birincisi etken, ikincisi edilgen (İMKB İnönü İÖO/ 3 nolu öğrenci)

Yapma etken, başkasına yaptıрма edilgen (İMKB İnönü İÖO/ 13 nolu öğrenci)

Birinci cümlede özne eylemi kendi yapmış, etken. İkinci cümlede başkasına yaptırmıştır, edilgen (Polis Amca İÖO/15 nolu öğrenci)

İkisi de etken çatılıdır. Gerçek özne vardır. Aralarında bir fark yoktur. (Vali Vefik Kitapçığı İÖO/12 nolu öğrenci)

Birinci etken, ikinci edilgen çünkü birincide kendisi yapmış ikincide başkası gerçekleştirmiştir. (Atatürk İÖO/ 18 nolu öğrenci)

Birinci cümle yapıcı, ikinci cümle etkilenicidir. (Mehmetçik İÖO/ 6 nolu öğrenci)

Dershaneye giden öğrenciler gitmeyen öğrencilere göre bu soruya daha fazla oranda doğru yanıt vermişlerdir. Bu bulgu dershanelerde öğrencilere merkezi sınavlara hazırlık amacıyla çatı ile ilgili diğer kavramların da öğretildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Sekizinci sınıflar için hazırlanmış olan SBS'ye hazırlık kitaplarında fiil çatısı ile ilgili diğer kavramların anlatıldığı görülmektedir (Güvender Yayınları,2008; Uğur Dershaneleri Yayınları, 2009; Zeka Küpü Yayıncılık).

Tablo 4.21

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümceleri Yüklemlerine Göre Değerlendirip Cümleler Arasındaki Farkı Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	33	27	61	8,601	,014
	%	27,3	22,3	50,4		
Dershaneye gitmeyen	n	50	18	41		
	%	45,9	16,5	37,6		
Toplam	N	83	45	102		
	%	36,1	19,6	44,3		

Tabloya göre, 8. soruyu dershaneye giden öğrencilerin % 27'si boş bırakmış, % 50'si yanlış yanıt, % 22'si doğru yanıt vermiş, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 46'sı boş bırakmış, % 38'i yanlış yanıt vermiş, % 17'si doğru yanıt vermiştir. Dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=8,601$ $p=,014$).

4.1.1.9. Dokuzuncu sorunun analizi

Araştırma sürecinde yapılan ders gözlemlerinden hareketle özne, nesne, tümleş ve yüklem gibi sözdizimsel üyelerin sadece biçimsel özelliklerinden bahsedildiği, bağlam oluştururken kurdukları ilişkiden söz edilmediği söylenebilir. Bu yüzden öğrenciler, edilgen tümcelerde nesnenin niçin dil bilgisel özne konumuna yükseltildiğini anlayamamakta ve açıklayamamaktadırlar. Öğrencilerin bu konudaki bilgisini ölçmek

amacıyla sorulan dokuzuncu soruda, verilen tümcenin nesnesinin özne konumuna yükseltilerek tümceyi edilgen çatıda yazmaları istenmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin “Tümcenin nesnesini özneye çevirip tümceyi edilgen çatıda yeniden yazabilme” ile ilgili 9. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Nesnesini Özneye Çevirip Tümceyi Edilgen Çatıda Yeniden Yazabilme” ile İlgili 9. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	91	39,6
	Doğru	30	13,0
	Yanlış	109	47,4
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.22’ye göre, 9. soruyu öğrencilerin, % 40’ı boş bırakmış, % 13’ü “Doğru” yanıtlamış, % 47’si “Yanlış” yanıtlamıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin “Tümcenin nesnesini özneye çevirip tümceyi edilgen çatıda yeniden yazabilme” başarısının yok denecek kadar düşük olduğu söylenebilir. Soruyu yanlış olarak yanıtlayan öğrencilerin büyük bir kısmı, “*Sanatçı toplumun yaşayışını aydınlatır.*” tümcesini edilgen çatıya dönüştürerek “*Toplumun yaşayışı sanatçı tarafından aydınlatılır.*” şeklinde yazmaları gerekirken, “*Toplumun yaşayışını sanatçı aydınlatır.*” şeklinde yazarak özne ile nesnenin sadece aynı tümce içerisindeki yerini değiştirmişlerdir.

Türkçenin her iki seçime de niçin izin verdiğini, sözlüksel biçimbirimlerin sözdizimi düzeyindeki işlevlerini yalnızca biçimsel yaklaşımlarla açıklamak mümkün değildir. Edilgen tümceler kurmanın asıl amacının eylemi gerçekleştireni yani birinci eyleyeni örtülü bir şekilde kodlayarak kılıcsız tümceler kurmaya olanak sağlamak olduğu dil olgusuna işlevsel yaklaşımlarla bakılarak açıklanabilir. Böyle bir yaklaşım, metni üreten kişinin/konuşucunun dilsel öğeleri seçme ve birleştirme edimine yansıttığı zihinsel süreçleri de göstermektedir. Çünkü çatı söylem değeri taşıyan söz dizimsel bir ulamdır.

4.1.1.10. Onuncu sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 10. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerden Hangisinin Yükleminin Edilgen Çatılı Olduğunu Bilme” ile İlgili 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden						Toplam
	Boş	A	B	C	D		
Boş	n	10	0	0	0	0	10
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	4,3
A seçeneği	n	1	1	8	1	0	11
	%	9,1	9,1	72,7	9,1	,0	4,8
B seçeneği	n	5	35	93	29	3	165
	%	3,0	21,2	56,4	17,6	1,8	71,7
C seçeneği	n	0	4	15	6	1	26
	%	,0	15,4	57,7	23,1	3,8	11,3
D seçeneği	n	0	9	5	4	0	18
	%	,0	50,0	27,8	22,2	,0	7,8
Toplam	N	16	49	121	40	4	230
	%	7,0	21,3	52,6	17,4	1,7	100,0

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, 10. soruyu, öğrencilerin, % 4,3'ü boş bırakmış, % 4,8'i "A" seçeneğini, % 71,7'i "B" seçeneğini, % 11,3'ü "C" seçeneğini, % 7,8'i "D" seçeneğini işaretlemiştir. Sorunun doğru yanıtı olan "B" seçeneği öğrencilerin % 72'si tarafından bilinmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan "B" seçeneğinin neden verildiğine bakıldığında, öğrencilerin % 56'sının "B" seçeneğini işaretlediği ve **bilerek** doğru yanıtı verdikleri görülmektedir. % 21'inin ise tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak "A" seçeneğini işaretleyerek **bilmedikleri**, öğrencilerin % 13'ünün "A", "C" ve "D" yanıt seçeneklerinde neden olarak "B" seçeneğini işaretleyerek **bilip uygulayamadıkları**,

öğrencilerin % 18'inin ise "B" yanıt seçeneğine neden olarak "C" seçeneğini işaretleyerek **eksik bildikleri** tespit edilmiştir.

"A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 9'u, "C" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 18'i, "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 22'si "C" seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Bulgular öğrencilerin % 20'sinin **kavram yanlışına** sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü sorunun "A", "C" ve "D" seçeneklerinde yer alan tümcelerde eylemin -(I)l ve -(I)n eklerinden birini aldığı için edilgen olduğu düşünülmüş ve bu seçeneği seçmenin nedeni olarak da "Fiil -l ve -n eklerinden birini aldığı için seçtim." seçeneği işaretlenmiştir. Bu durum, -(I)l ve -(I)n ekini alan her eylemin edilgen olduğu düşüncesinde olan öğrencilerin tümcenin çatısını belirlerken anlamına dikkat etmedikleri için yanlış içinde olduklarını göstermektedir.

Soruya "A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 9'u ve "B" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 3'ü soruya neden bu yanıtı verdiklerini bilmemektedirler.

Öğrencilerin 10. soruya verdikleri yanıtların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre her iki değişkenin de öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde etkisiz olduğu görülmüştür. Bulgular Tablo 4.24 ve Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.24

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Sevme Durumlarına Göre "Tümcelerden Hangisinin Yükleminin Edilgen Çatılı Olduğunu Bilme" ile İlgili 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Türkçe dersini seven	n	9	11	156	23	15	5,006	,287
	%	4,2	5,1	72,9	10,7	7,0		
Türkçe dersini sevmeyen	n	1	0	9	3	3		
	%	6,3	,0	56,3	18,8	18,8		
Toplam	N	10	11	165	26	18		
	%	4,3	4,8	71,7	11,3	7,8		

Tabloya göre, 10. sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneği Türkçe dersini seven öğrencilerin % 73’ü, dersi sevmeyen öğrencilerin % 56’sı tarafından işaretlenmiştir. Dersi sevip sevmeme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=5,006$ $p=,287$). Bu bulgu, Türkçe dersini sevip sevmeme değişkeninin öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.25

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümcelerden Hangisinin Yükleminin Edilgen Çatılı Olduğunu Bilme” ile İlgili 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dershaneye giden	n	4	5	92	12	8	2,435	,256
	%	3,3	4,1	76,0	9,9	6,6		
Dershaneye gitmeyen	n	6	6	73	14	10		
	%	5,5	5,5	67,0	12,8	9,2		
Toplam	N	10	11	165	26	18		
	%	4,3	4,8	71,7	11,3	7,8		

Tablo incelendiğinde, 10. sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneğinin dershaneye giden öğrencilerin % 76’sı, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 67’si tarafından işaretlendiği görülmektedir. Dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu saptanmıştır ($\chi^2=2,435$ $p=,256$).

4.1.1.11. On birinci sorunun analizi

11. Soruda öğrencilerin etken yapılı tümceyi edilgen yapıya dönüştürerek yazmaları istenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin 11. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip Hangi Değişikliği Yaptığını Açıklayabilme” ile İlgili 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	92	40,0
	Doğru	78	33,9
	Yanlış	60	26,1
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.26 incelendiğinde 11. soruda, öğrencilerin, % 40'ının boş bıraktığı, % 34'ünün “Doğru” yanıt, % 26'sının “Yanlış” yanıt verdiği görülmektedir. Bulgulara göre, soruyu boş bırakan öğrenci oranının doğru yanıt veren öğrenci oranından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin etken çatılı bir tümceyi kılıcı öznenin eksiltilerek/örtükleştirilerek nesnenin dil bilgisel özne konumuna yükseltilmesiyle edilgen çatıda yazılabileceğini tam olarak bilmediklerini göstermektedir. Öğrencilerin çoğu öğrendikleri “edilgen tümcede eylemi yapan belli değildir.” bilgisine dayanarak tümceyi “Portakalı soydu, başucuma koydu.” biçiminde yazmışlardır. Bu öğrencilerin” üçüncü şahıs zamirinin özne olduğu tümcelerde eylemi yapan kişi belli değildir, bu yüzden böyle tümceler de edilgendir” şeklinde bir yanlışlığa sahip olduğu düşünülmektedir.

Portakalı soydu, başucuma koydu. Yüklemdeki +m ekini sildim. (Başöğretmen İÖO/6 nolu öğrenci)

Portakalı soydurdum, başucuma koydurdum. (İMKB İ nönü İÖO/15 nolu öğrenci)

Portakalı soymuşlar, başucuma koymuşlar. (Ahmet Yesevi İÖO/13 nolu öğrenci)

Portakalı soydular, başucuma koydular. (Mustafa Kemal İÖO/ 2 nolu öğrenci)

Portakalı soydu, başucuna koydu. (Mustafa Kemal İÖO/15 nolu öğrenci)

Soyuldu, koyuldu. Yüklemine -l, -n ekleri koydum. (Vali Vefik Kitapçigil İÖO/6 nolu öğrenci)

Portakal soyuldu, başucuna koyuldu. Yüklemdeki iyelik ekini kaldırdım. (Atatürk İÖÖ/16 nolu öğrenci)

Öğrencilerin dershaneye gidip gitmeme durumları ile verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonucunda dershaneye giden öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip Hangi Değişikliği Yaptığını Açıklayabilme” ile İlgili 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	40	56	25	17,474	,000
	%	33,1	46,3	20,7		
Dershaneye gitmeyen	n	52	22	35		
	%	47,7	20,2	32,1		
Toplam	N	92	78	60		
	%	40,0	33,9	26,1		

Tabloya göre, 11. soruyu dershaneye gidenlerin % 33’ü boş bırakmış, % 21’i yanlış yanıt, % 46’sı doğru yanıtı vermiş, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 48’i boş bırakmış, % 32’si yanlış yanıt, % 20’si doğru yanıt vermiştir. Dershaneye gitme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=17,474$ $p=,000$). Bu bulgu, on birinci soruda, etken çatılı tümceyi edilgen çatılı tümceye çevirerek yeniden yazabilme açısından dershaneye giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

4.1.1.12. On ikinci sorunun analizi

Çatının kılma/kılış bildiren eylemlerle ilgili bir dil bilgisi ulamı olduğu ve olma/oluş bildiren eylemlerin çatısal karşıtlığından söz etmenin doğru olmadığı düşüncesinden hareketle sorulan 12. soruda öğrencilerin kılma ve olma bildiren eylemlerin eyleyenleri ile olan ilişkisini sezmeleri amaçlanmıştır. 12. sorunun bulguları Tablo 4.28’de dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 4.28

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Verilen Tümcenin Özne- Yüklem İlişkisinin Özdeşi Olan Tümceyi Bilme” ile İlgili 12. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden							Toplam
		Boş	A	B	C	D	E	
Boş	n	5	0	0	0	0	0	5
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	2,2
A seçeneği	n	1	15	9	1	1	0	27
	%	3,7	55,6	33,3	3,7	3,7	,0	11,7
B seçeneği	n	7	35	19	5	28	7	101
	%	6,9	34,7	18,8	5,0	27,7	6,9	43,9
C seçeneği	n	2	30	8	4	1	1	46
	%	4,3	65,2	17,4	8,7	2,2	2,2	20,0
D seçeneği	n	2	14	29	4	2	0	51
	%	3,9	27,5	56,9	7,8	3,9	,0	22,2
Toplam	N	17	94	65	14	32	8	230
	%	7,4	40,9	28,3	6,1	13,9	3,5	100,0

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, 12. soruyu öğrencilerin, % 2,2’si boş bırakmış, % 11,7’si “A” seçeneğini, % 43,9’u “B” seçeneğini, % 20’si “C” seçeneğini, % 22,2’si “D” seçeneğini işaretlemiştir. Sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneği öğrencilerin % 44’ü tarafından işaretlenmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneğinin neden verildiğine bakıldığında, öğrencilerin % 28’inin “D” seçeneğini işaretlediği için **bilerek** doğru yanıt verdikleri, % 41’inin tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak “A” seçeneğini işaretledikleri için

bilmedikleri, öğrencilerin % 2'sinin ise "A", "C" ve "D" yanıt seçeneklerinde neden olarak "D" seçeneğini işaretledikleri için **bilip uygulayamadıkları** görülmektedir.

Soruya "A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 56'sı "A", % 33'ü "B" ve % 4'ü "C" seçeneğini neden olarak, soruya "B" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 35'i "B", % 5'i "C" seçeneğini neden olarak, soruya "C" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 17'si "B", % 7'si "C" seçeneğini, % 2'i "D" seçeneğini neden olarak, soruya "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 57'si "B", % 8'i "C" ve % 4'ü "D" seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Bulgulara göre öğrencilerin % 28'inin oluş bildiren eylemlerle ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmektedir.

Soruya "A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 4'ü, "B" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 7'si, "C" ve "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 4'ü soruya neden bu yanıtı verdiklerini belirtmemişlerdir.

Oluş bildiren eylemlerin yüklem olduğu tümceler etken çatılı tümce olarak öğretilmektedir. Oysa olma bildiren eylemlerin özneleri eylemi gerçekleştiren özne değil olan öznelerdir. Sekizinci sınıfta fiil çatısı ile ilgili kazanımlarla ilgili açıklamalarda eylemlerin etkenliğinden, edilgenliğinden, geçişlilik veya geçişsizlik özelliklerinden ve çatı eklerinin yapım ekleri ile olan ilişkisinden bahsedilirken eylemlerin oluş ya da kılış bildirme durumlarından bahsedilmemiştir. Bu durum çatı ile ilgili kavramlar öğretilirken oluş ya da kılış bildiren eylemler arasındaki ayrıma dikkat edilmediğini göstermektedir. Oluş ve kılış bildiren eylemlerle ilgili olarak 7. sınıf dil bilgisi amaç ve kazanımlar tablosunda "kelime türleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama" şeklinde yer alan kazanıma "iş, oluş, durum fiilleri örneklendirilir" açıklaması getirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006, 42).

4.1.1.13. On üçüncü sorunun analizi

Edilgen çatılı tümcelerde dil bilgisel olarak özne konumuna yükseltelen ögenin sözde özne olarak adlandırıldığının sekizinci sınıf öğrencileri tarafından bilinip bilinmediğini ölçmek amacıyla sorulan 13. sorunun bulguları Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Bir Sözcüğün Tümede Sözde Özne Olarak Kullanılma Durumunu Bilme” ile İlgili 13. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden							Toplam
	Boş	A	B	C	D	E		
Boş	n	8	0	0	0	0	0	8
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	3,5
A seçeneği	n	4	10	9	20	2	0	45
	%	8,9	22,2	20,0	44,4	4,4	,0	19,6
B seçeneği	n	1	18	14	7	1	3	44
	%	2,3	40,9	31,8	15,9	2,3	6,8	19,1
C seçeneği	n	5	12	13	11	5	0	46
	%	10,9	26,1	28,3	23,9	10,9	,0	20,0
D seçeneği	n	8	8	22	25	24	0	87
	%	9,2	9,2	25,3	28,7	27,6	,0	37,8
Toplam	N	26	48	58	63	32	3	230
	%	11,3	20,9	25,2	27,4	13,9	1,3	100,0

Tablo 4.29’a göre 13. soruyu öğrencilerin % 3,5’i boş bırakmış, % 9,6’sı “A” seçeneğini, % 19,1’i “B” seçeneğini, % 20’si “C” seçeneğini, % 37,8’i “D” seçeneğini işaretlemiştir. Bulgulara göre, sorunun doğru yanıtı öğrencilerin % 38’i tarafından bilinmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneğinin neden seçildiğine bakıldığında, öğrencilerin % 29’unun “C” seçeneğini işaretlediği için **bilerek** doğru yanıtı verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin % 22’sinin “A” yanıt seçeneğine neden olarak “A” seçeneğini, % 54’ünün “C” yanıt seçeneğine neden olarak, “A” ve “B” seçeneklerini, % 9’unun ise “D” yanıt seçeneğine neden olarak “A” seçeneğini işaretlediği için **bilmedikleri** saptanmıştır. Öğrencilerin % 53’ünün “D” yanıt seçeneğine neden olarak “B” ve “D” seçeneğini işaretledikleri için **eksik bildikleri**, % 10’unun ise “A” yanıt seçeneğine neden olarak “C” ve “D” seçeneğini işaretledikleri için **bilip uygulayamadıkları** görülmüştür.

Soruya “A” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 20’si “B” seçeneğini neden olarak işaretleyerek **örtülü yanlışya** sahip olduklarını, soruya “B” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 41’i neden olarak “A” seçeneğini işaretleyerek **bilmediklerini**, % 32’si “B” seçeneğini neden olarak işaretleyerek **eksik bildiklerini**, % 16’sı “C” seçeneğini işaretleyerek **örtülü yanlışya** sahip olduklarını, % 2’si “D” seçeneğini işaretleyerek **eksik bildiklerini** göstermişlerdir. “C” seçeneğini yanıt olarak veren öğrencilerin % 24’ü “C”, % 11’i “D” seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Bulgulara göre öğrencilerin % 24’ünün sözde özne ile ilgili **kavram yanlışısına** sahip olduğu görülmektedir.

“A” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 9’u, “B” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 2’si, “C” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 9’u ve “D” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 11’i soruya neden bu yanıtı verdiklerini bilmemektedirler.

4.1.1.14. On dördüncü sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 14. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Özne İle Yüklem Arasındaki İlişki Bakımından Benzer Olan Tümceleri Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden							Toplam
	Boş	A	B	C	D	E		
Boş	n	11	1	0	0	0	0	12
	%	91,7	8,3	,0	,0	,0	,0	5,2
A seçeneği	n	6	33	16	4	47	6	112
	%	5,4	29,5	14,3	3,6	42,0	5,4	48,7
B seçeneği	n	1	16	10	4	2	1	34
	%	2,9	47,1	29,4	11,8	5,9	2,9	14,8
C seçeneği	n	2	17	9	3	10	1	42
	%	4,8	40,5	21,4	7,1	23,8	2,4	18,3
D seçeneği	n	1	17	3	1	8	0	30
	%	3,3	56,7	10,0	3,3	26,7	,0	13,0
Toplam	N	21	84	38	12	67	8	230
	%	9,1	36,5	16,5	5,2	29,1	3,5	100,0

Tablo 4.30 incelendiğinde 14. soruda, öğrencilerin, % 5,2’sinin boş bırakmış olduğu, % 48,7’sinin “A” seçeneğini, % 14,8’inin “B” seçeneğini, % 18,3’ünün “C” seçeneğini, % 13’ünün “D” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Bulgulara göre, sorunun doğru yanıtı olan “A” seçeneği öğrencilerin % 49’u tarafından işaretlenmiştir.

Sorunun doğru yanıtı olan “A” seçeneğinin neden işaretlendiğine bakıldığında, öğrencilerin % 14’ünün “B” seçeneğini işaretledikleri ve **bilerek** doğru yanıt verdikleri görülmektedir. % 37’sinin ise tüm yanıt seçeneklerine neden olarak “A” seçeneğini işaretleyerek **bilmedikleri**, % 8’inin ise “B” ve “C” yanıt seçeneklerine neden olarak “D” seçeneğini işaretleyerek **bilip uygulayamadıkları**, % 29’unun ise “A”, “B”, “C” ve

“D” yanıt seçeneklerine neden olarak “D” seçeneğini işaretleyerek **eksik bildikleri** saptanmıştır.

“A” seçeneği yanıtı veren öğrencilerin % 4’ü “C” seçeneğini neden olarak, “B” seçeneği yanıtı veren öğrencilerin % 12’si “C” seçeneğini neden olarak, “C” seçeneği yanıtı veren öğrencilerin % 7’si “C” seçeneğini neden olarak, “D” seçeneği yanıtı veren öğrencilerin % 10’u “B”, % 3’ü “C” seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Bulgular öğrencilerin % 7’sinin edilgen çatı ile ilgili **kavram yanlışına** sahip olduğunu göstermektedir.

“A” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 5’i, “B” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 3’ü, “C” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 5’i, “D” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 3’ü soruya neden bu yanıtı verdiklerini yanıtlayamamıştır.

4.1.1.15. On beşinci sorunun analizi

Nesne, bir tümcede eylemin gerçekleşmesine katkıda bulunan ikinci eyleyendir. Çatı konusu öğretilirken eylemin nesnesi ile olan ilişkisi bakımından yani nesne alıp alma durumuna göre geçişli çatı ve geçişsiz çatıdan bahsedilmekte ve geçişsiz eylemlerin birtakım eklerle geçişli yapılabileceği, geçişli eylemlerin ise yine aynı eklerle geçişlilik derecelerinin arttırılabileceği söylenmektedir. Oysaki geçişlilik ve geçişsizlik eylemin sözlüksel anlamı ile ilgili bir kategoridir ve çatı kategorisinde ele alınmaması gerektiği düşünülmektedir (Börekçi, 2004; Demircan, 2003; Lülimov, 1963; Korkmaz, 2007). Sekizinci sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitapları incelendiğinde fiil çatısı konusunda geçişli çatı ve geçişsiz çatı kavramlarından bahsedildiği, tümcenin yüklemi neyi, kimi ve ne sorularına cevap veriyorsa geçişli olduğunu, bu sorulara cevap vermiyorsa geçişsiz olduğunu belirten ifadelerle yer verildiği görülmektedir (Altan vd., 2008; Ceyhan ve Ceyhan, 2010; Şahin, 2011). Dil bir sistem anlayışı ile ele alındığında, bir tümcede nesneyi/eylemden etkilenen varlığı bulabilmek için sadece neyi, kimi ve ne sorularının sorulamayacağı, +(y)A ve +DAn ekli sözcük veya sözcük gruplarının da nesne olabileceği görülecektir. Dil ile ilgili kuralları oluştururken dilsel birimlerin dizim içerisindeki işlevlerini değil ulamlarını ele alan dil bilgisi biçimsel bakış açısıyla +(y)A ve +DAn ekli öğeleri genellikle dolaylı tümleç olarak ele almaktadır. İlköğretim

öğrencilerine de +(y)A ve +DAn ekli her ögenin dolaylı tümleç olduğu öğretilmektedir. *Yıllarca hasta annesine baktı* tümcesinde bakma eyleminin gerçekleşmesi için bir nesne yani ikinci eyleyen gerekmektedir. Bu öge tümcede bulunan +(y)A ekli olan ve neyi, kimi ve ne sorularına cevap vermeyen *hasta annesine* sözcük grubudur. Öğrencilere bu durumu sezdirmek amacıyla sorulan 15. sorunun analizleri Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemden Etkilenen Varlığı Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden							Toplam
	Boş	A	B	C	D	E		
Boş	n	13	0	0	0	0	0	13
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	5,7
A seçeneği	n	0	8	7	5	8	0	28
	%	,0	28,6	25,0	17,9	28,6	,0	12,2
B seçeneği	n	0	9	9	12	15	1	46
	%	,0	19,6	19,6	26,1	32,6	2,2	20,0
C seçeneği	n	1	21	18	28	16	0	84
	%	1,2	25,0	21,4	33,3	19,0	,0	36,5
D seçeneği	n	6	20	13	8	4	8	59
	%	10,2	33,9	22,0	13,6	6,8	13,6	25,7
Toplam	N	20	58	47	53	43	9	230
	%	8,7	25,2	20,4	23,0	18,7	3,9	100,0

Tablo 4.31 incelendiğinde öğrencilerin % 5,7’sinin soruyu boş bıraktığı, % 12,2’sinin “A” seçeneğini, % 20’sinin “B” seçeneğini, % 36,5’inin “C” seçeneğini, % 25,7’sinin “D” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Bulgulara göre, sorunun doğru yanıtı olan “A” seçeneği öğrencilerin % 12’si tarafından işaretlenmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “A” seçeneğinin neden işaretlendiğine bakıldığında, “Yıllarca hasta annesine baktı” tümcesinde eylemden etkilenen varlığın olduğunu bilen ve neden olarak “B” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin % 25’inin **bilerek** doğru yanıtı

verdikleri görülmektedir. % 46'sının ise tüm yanıt seçeneklerine neden olarak "A" ve "C" seçeneğini işaretleyerek **bilmedikleri**, öğrencilerin % 18'inin ise "A" yanıt seçeneğine neden olarak "C" seçeneğini işaretleyerek **eksik bildikleri** saptanmıştır.

Soruya "A" yanıtını veren öğrencilerin % 29'u "D" seçeneğini neden olarak, "B" yanıtını veren öğrencilerin % 20'si "B" seçeneğini ve % 33'ü "D" seçeneğini neden olarak, "C" yanıtını veren öğrencilerin % 21'i "B" seçeneğini ve % 19'u "D" seçeneğini neden olarak, "D" yanıtını veren öğrencilerin % 22'si "B" seçeneğini ve % 7'si "D" seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. "A" seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin çoğu "neyi, kimi ve ne sorularına cevap veriyor" şeklindeki nedeni işaretleyerek, soruya "B", "C" ve "D" seçeneklerini yanıt olarak veren öğrencilerin de bu seçenekleri bilgilerinden emin olarak ya da neyi, kimi ve ne sorularına cevap aldıklarını düşünerek seçtikleri için yanılığa sahip oldukları söylenebilir. Bulgular, öğrencilerin % 57'sinin nesne ile ilgili kavram yanılığısına sahip olduğunu göstermektedir.

Soruya "C" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 1'i, "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 10'u soruya neden bu yanıtı verdiklerini yanıtlayamamıştır.

4.1.1.16. On altıncı sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 16. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Bir Metinde Eylemin Kimin Tarafından Yapıldığıнын Belirtilmediği Tümceyi Bilme” ile İlgili 16. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%
Boş	124	53,9
Herkes doğayı korumak gerektiğini söylüyor	20	8,7
Ama bununla ilgili hiçbir şey yapılmıyor	76	33,0
Aslında hepimiz elimizden geldiği kadar çevremizi temiz tutmalıyız	10	4,3
Toplam	230	100,0

Tablo 4.32 incelendiğinde “Bir metinde eylemin kimin tarafından yapıldığının belirtilmediği tümceyi bilme” ile ilgili olarak sorulan 16. soruda, öğrencilerin, % 54’ünün boş bıraktığı, % 9’unun “Herkes doğayı korumak gerektiğini söylüyor”, % 33’ünün “Ama bununla ilgili hiçbir şey yapılmıyor” ve % 4,3’ünün “Aslında hepimiz elimizden geldiği kadar çevremizi temiz tutmalıyız” yanıtını verdiği görülmektedir. Bulgulara göre, öğrencilerin yarıdan fazlası soruyu boş bırakmış, üç öğrenciden biri doğru bir şekilde yanıtlamıştır.

Edilgen kavramının kullanılmadan öğrencilerin metindeki edilgen çatıda olan tümceyi bulmalarının istendiği 16. sorunun öğrencilerin yarısı tarafından boş bırakıldığı görülmektedir. Soruyu boş bırakan veya yanlış yanıt veren öğrencilerin edilgen çatının eylemin kimin tarafından yapıldığının belli olmadığı/öznenin eksiltildiği çatı olduğunu bilmediği söylenebilir. Soruya “Herkes doğayı korumak gerektiğini söylüyor.” tümcesini seçen öğrencilerin “herkes” in kim olduğu belli olmadığı için bu tümceyi seçtiklerini ifade ederek edilgen çatı ile ilgili yanlışlığa sahip oldukları söylenebilir.

Herkes doğayı korumak gerektiğini söylüyor. Çünkü herkes için söylemişler.
(Başöğretmen İÖO/12 ve 15 nolu öğrenciler)

Birinci cümle çünkü kimin söylediği belli değil. (Ahmet Yesevi İÖO/9 nolu öğrenci)

İkinci cümle çünkü sözde özne var. (Vali Vefik Kitapçıgil İÖO/15 nolu öğrenci)

İkinci cümle çünkü -l ve -n eklerini almış. (Vali Vefik Kitapçıgil İÖO/23 nolu öğrenci)

İkinci cümle çünkü -l ekini almış. (Polis Amca İÖO/13 nolu öğrenci)

Üçüncü cümle çünkü eylemi yapan belli değil. (Polis Amca İÖO/6 nolu öğrenci)

Değişkenlerin öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonucunda Türkçe dersini sevip sevmeme ve dershaneye gidip gitmeme durumlarının verilen yanıtlar üzerinde etkisiz olduğu görülmüş, bulgular Tablo 4.33 ve Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.33

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre “Bir Metinde Eylemin Kimin Tarafından Yapıldığı Belirtilmeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 16. Soruyu Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	1	2	3	χ^2	P
Türkçe dersini seven	n	113	19	73	9	2,027	,567
	%	52,8	8,9	34,1	4,2		
Türkçe dersini sevmeyen	n	11	1	3	1		
	%	68,8	6,3	18,8	6,3		
Toplam	N	124	20	76	10		
	%	53,9	8,7	33,0	4,3		

Tabloya göre, “Bir metinde eylemin kimin tarafından yapıldığı belirtilmeyen tümceyi bilme” ile ilgili 16. soruyu dersi sevenlerin % 53’ü boş bırakmış, % 13’ü yanlış yanıt, % 34’ü doğru yanıtı vermiş, dersi sevmeyen öğrencilerin % 69’u boş bırakmış, % 13’ü yanlış yanıt, % 19’u doğru yanıtı vermiştir. Dersi sevip sevmeme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu

görülmektedir ($\chi^2=2,027$ $p=,567$). Bu bulgu, hem dersi seven öğrencilerin hem de sevmeyen öğrencilerin soruyu aynı oranlarda yanıtladıklarını göstermektedir.

Tablo 4.34

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Bir Metinde Eylemin Kimin Tarafından Yapıldığı Belirtilmeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 16. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	1	2	3	χ^2	P
Dershaneye giden	n	58	11	47	5	4,365	,225
	%	47,9	9,1	38,8	4,1		
Dershaneye gitmeyen	n	66	9	29	5		
	%	60,6	8,3	26,6	4,6		
Toplam	N	124	20	76	10		
	%	53,9	8,7	33,0	4,3		

Tablo incelendiğinde, “Bir metinde eylemin kimin tarafından yapıldığı belirtilmeyen tümceyi bilme” ile ilgili 16. soruyu dershaneye gidenlerin % 48’inin boş bıraktığı, % 13’ünün yanlış yanıt, % 39’unun doğru yanıtı verdiği, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 61’inin boş bıraktığı, % 13’ünün yanlış yanıt, % 27’sinin doğru yanıt verdiği görülmektedir. Bu bulgu, dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğunu ortaya koymaktadır ($\chi^2=4,365$ $p=,225$).

4.1.1.17. On yedinci sorunun analizi

Oluş bildiren eylemler ile kılış bildiren eylemlerin eyleyenleri ile ilişkilerinin farklı olduğu ve bu eylemlerin aynı çatı kategorisinde ele alınmaması gerektiğini sezdirmek amacıyla sorulan 17. sorunun bulguları Tablo 4.35’te gösterilmiştir.

Tablo 4.35

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Özne-Yüklem İlişkisine Göre Çatısını Bilme” ile İlgili 17. Sorunun “Çiçekler Büyür” Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%
Boş	89	38,7
Etken	95	41,3
Edilgen	22	9,6
Dönüştü	2	,9
Geçişli	4	1,7
Geçişsiz	2	,9
Oluş	13	5,7
Sözde özne	2	,9
İşteş	1	,4
Toplam	230	100,0

Tablo 4.35 incelendiğinde 17. sorunun “Çiçekler büyür” tümcesini, öğrencilerin % 39’unun boş bırakmış olduğu, % 41’inin “Etken”, % 10’unun “Edilgen”, % 1’inin “Dönüştü”, % 2’sinin “Geçişli”, % 1’inin “Geçişsiz”, % 6’sının “Oluş”, % 1’inin “Sözde özne”, % 0,4’ünün “İşteş” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Bulgulara göre öğrencilerin sadece %6’sının büyüme eyleminin oluş eylemi olduğunu bildiği söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 17. sorunun “Rüzgâr şiddetlendi” tümcesine verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümce nin Öz ne-Yüklem İliş kisine Gö re Çatısını Bilme” ile İlgili 17. Sorunun “Rüzgâr Şiddetlendi” Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%
Boş	96	41,7
Etken	65	28,3
Edilgen	52	22,6
Dönüşlü	1	,4
Geçişli	5	2,2
Oluş	7	3,0
Kılış	3	1,3
Sözde özne	1	,4
Toplam	230	100,0

Tablo 4.36 incelendiğinde 17. sorunun “Rüzgâr şiddetlendi” tümcesinin çatısının, öğrencilerin, % 28’inin “Etken”, % 23’ünün “Edilgen”, % 0,4’ünün “Dönüşlü”, % 2’sinin “Geçişli”, % 3’ünün “Oluş”, % 1’inin “Kılış”, % 0,4’ünün “Sözde özne” olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin % 42’sinin soruyu boş bırakırken sadece % 3’ü şiddetlenmek eyleminin oluş bildiren eylem olduğunu bildiğini göstermiştir. Bulgulara göre, soruyu boş bırakan öğrenci oranının doğru yanıt veren öğrenci oranından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sorunun üçüncü tümcesi ile ilgili bulgular Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Özne-Yüklem İlişkisine Göre Çatısını Bilme” ile İlgili 17. Sorunun “Yapraklar Sarardı” Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%
Boş	90	39,1
Etken	63	27,4
Edilgen	47	20,4
Dönüştü	2	,9
Geçişli	1	,4
Oluş	24	10,4
Sözde özne	2	,9
İşteş	1	,4
Toplam	230	100,0

Tablo ya göre 17. sorunun “Yapraklar sarardı” tümcesini öğrencilerin % 39’u boş bırakmış, % 27’si tümcenin “Etken”, % 20’si “Edilgen”, % 1’i “Dönüştü”, % 0,4’ü “Geçişli”, % 10’u “Oluş”, % 0,4’ü “İşteş” çatılı olduğunu, % 1’i ise “Sözde özne”, olduğunu düşünmüştür. Aşağıdaki tümceler öğrencilerin niçin böyle düşündüklerini açıklar niteliktedir.

Hepsi etken çünkü özneleri belli (Başöğretmen İÖO/5 nolu öğrenci)

Hepsi edilgen, çünkü sözde özne çünkü kendi kendine oluşuyor. (İMKB İnönü İÖO/3 nolu öğrenci)

Hepsi etken öznesine bakarak yaptım. (İMKB İnönü İÖO/16 nolu öğrenci)

Dönüştü hepsi yaptığı işten etkilenmiş. (Mustafa Kemal İÖO/2 nolu öğrenci)

Etken çünkü öznesi belli ve gerçek (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/3 nolu öğrenci)

Hepsi etken, çatı eki almadığı için (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/8 nolu öğrenci)

Hepsi etken, -l, -n eki ve sözde özneleri olmadığı için (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/12 nolu öğrenci)

Etken çünkü özne hem eylemi gerçekleştirmiş hem de eylemden etkilenmiş (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/15 nolu öğrenci)

Birincisi etken, ikincisi edilgen, üçüncüsü etken, öznesi belli olana etken öznesi belli olmayana edilgen yazdım. (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/23 nolu öğrenci)

Edilgen, etken, etken, özne belli mi ona bakıyorum. (Polis Amca İÖO/2 nolu öğrenci)

Hepsi etken, doğa olayları etken çatılıdır. (Atatürk İÖO/6 nolu öğrenci)

Edilgen, hepsinde özne belli değil. (Atatürk İÖO/16 nolu öğrenci)

Etken, etken, edilgen, çünkü etken fiillerin öznesi yapıcı, edilgen fiillerin öznesi etkilenicidir. (Mehmetçik İÖO/3 nolu öğrenci)

Hepsi etken, çünkü özneleri belli değil. (Vali Hafız Paşa İÖO/17 nolu öğrenci)

Çatı ile ilgili kavramlar öğretilirken eylemlerin oluş ya da kılış bildirmelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü oluş bildiren eylemlerin özneleri olan özne, kılış bildiren eylemlerin özneleri ise kılan öznedir. Öğrencilerin çoğu *büyü-*, *şiddetlen-* ve *sarar-* eylemlerini oluş bildirmelerine rağmen kılış eylemleri olarak kabul etmiş ve tümcelerın çatısının etken olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki olan özneler kılan özneler gibi eylemi kendi iradeleri ile bilinçli bir şekilde gerçekleştirmezler. Dil bilgisi dili birtakım kurallarla açıklarken sıra dışı kullanımları istisna olarak değerlendirmekte ve bu yapıları herhangi bir şekilde betimlememektedir. Bu şekilde bir yaklaşım öğrencilerin düşünen, eleştiren ve sorgulayan bireyler olarak yetişmesini engelleyen bir yaklaşımdır. Bu yüzden çatı konusu öğretilirken eylemlerin geçişlilik ve geçişsizlik özellikleri gibi oluş veya kılış bildirme özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

4.1.1.18. On sekizinci sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 18. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt		Neden						Toplam
		Boş	A	B	C	D	E	
Boş	n	19	0	0	0	0	0	19
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	8,3
A seçeneği	n	0	3	4	1	2	0	10
	%	,0	30,0	40,0	10,0	20,0	,0	4,3
B seçeneği	n	1	24	12	8	6	2	53
	%	1,9	45,3	22,6	15,1	11,3	3,8	23,0
C seçeneği	n	2	6	7	2	3	0	20
	%	10,0	30,0	35,0	10,0	15,0	,0	8,7
D seçeneği	n	1	18	49	46	12	2	128
	%	,8	14,1	38,3	35,9	9,4	1,6	55,7
Toplam	N	23	51	72	57	23	4	230
	%	10,0	22,2	31,3	24,8	10,0	1,7	100,0

Tablo 4.38’e göre, öğrencilerin % 8,3’ü 18. soruyu boş bırakmış, % 4,3’ü “A” seçeneğini, % 23’ü “B” seçeneğini, % 8,7’si “C” seçeneğini, % 55,7’si “D” seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin % 56’sı soruyu doğru olarak yanıtlamışlardır.

Sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneğinin neden işaretlendiğine bakıldığında, öğrencilerin % 36’sının “C” seçeneğini yani “Cümlenin yüklemine fiil soylu olması gerekir” ifadesini işaretleyerek **bilerek** doğru yanıt verdikleri görülmektedir. “A”, “B”, “C” veya “D” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 54’ünün bu yanıt seçmelerinin nedeni olarak “Tahmin ettim” veya “Bana göre bu seçenek doğru” seçeneğini işaretlemiş olmaları **bilmediklerini** göstermektedir. Öğrencilerin % 1’inin

ise “A”, “B” ve “C” yanıt seçeneklerine neden olarak “C” seçeneğini işaretledikleri için **bilip uygulayamadıkları** söylenebilir.

Soruya “A” yanıtını veren öğrencilerin % 20’si “D” seçeneğini neden olarak, “B” yanıtını veren öğrencilerin % 11’i “D” seçeneğini neden olarak, “C” yanıtını veren öğrencilerin % 15’i “D” seçeneğini neden olarak, “D” yanıtını veren öğrencilerin % 9’u “D” seçeneğini neden olarak göstermiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin % 10’unun yüklemi isim olan tümcelerın çatısı ile ilgili **kavram yanlışına** sahip olduğu görülmektedir.

Soruya “B” yanıtını veren öğrencilerin % 2’si, “C” yanıtını veren öğrencilerin % 10’u, “D” yanıtını veren öğrencilerin % 1’i soruya neden bu yanıtı verdiklerini yanıtlayamamıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi sevip sevmeme durumlarına göre 18. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklar ki-kare analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Sevme Durumlarına Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Türkçe Dersini seven	n	18	10	48	18	120	1,719	,787
	%	8,4	4,7	22,4	8,4	56,1		
Türkçe Dersini sevmeyen	n	1	0	5	2	8		
	%	6,3	,0	31,3	12,5	50,0		
Toplam	N	19	10	53	20	128		
	%	8,3	4,3	23,0	8,7	55,7		

Tabloya göre, 18. sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneği Türkçe dersini sevenlerin % 56’sı, dersi sevmeyen öğrencilerin % 50’si tarafından işaretlenmiştir. Dersi sevip sevmeme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=1,719$ $p=,787$). Bu bulgu, Türkçe

dersini sevip sevmeme değişkeninin öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde etkisiz olduğunu göstermektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre 18. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklar ki-kare analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.40'ta verilmiştir.

Tablo 4.40

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumlarına Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dershaneye giden	n	9	2	22	12	76	9,882	,042
	%	7,4	1,7	18,2	9,9	62,8		
Dershaneye gitmeyen	n	10	8	31	8	52		
	%	9,2	7,3	28,4	7,3	47,7		
Toplam	N	19	10	53	20	128		
	%	8,3	4,3	23,0	8,7	55,7		

Tabloya incelendiğinde, 18. sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneğinin dershaneye giden öğrencilerin % 63’ü, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 48’i tarafından işaretlendiği görülmektedir. Dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2=9,882$ $p=,042$). Bu bulguya göre, 18. soruya dershaneye giden öğrenciler gitmeyen öğrencilere göre daha fazla oranda doğru yanıt vermişlerdir.

4.1.1.19. On dokuzuncu sorunun analizi

19. soruda öğrencilerin verilen tümcelerin yüklemelerini uygun çatı eki ile tamamlamaları istenmiştir. Sorunun 1, 2, 3 ve 4. tümcelerinin uygun çatı eki ile tamamlanması ile ilgili bulgular Tablo 4.41, 4.42, 4.43 ve 4.44’te sunulmuştur.

Tablo 4.41

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yükleminin Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	79	34,3
	Üfler	45	19,6
	Üflenir	100	43,5
	Üflenilir	6	2,6
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.41 incelendiğinde 19. sorunun 1. tümcesinin yüklemi olan “üfle” sözcüğünün uygun çatı eki ile tamamlanması ile ilgili olarak, öğrencilerin, % 34’ünün boş bırakmış olduğu, % 20’sinin “üfler”, % 44’ünün “üflenir”, % 3’ünün “üflenilir” şeklinde tamamladığı görülmektedir. Öğrencilerin yarıya yakın kısmının doğru yanıt verdiği söylenebilir.

Tablo 4.42

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yükleminin Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	56	24,3
	Verir	65	28,3
	Verilir	109	47,4
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.42’ye göre, “Çeşitli aletler yardımıyla baloncuğa şekil ver.....” şeklindeki tümceyi öğrencilerin % 24’ü boş bırakmış, % 28’i “Verir”, % 47’si “Verilir” yanıtlarını vermişlerdir. Bulgulara göre, öğrencilerin yarıya yakınının doğru yanıt verdiği söylenebilir.

Tablo 4.43

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yükleminin Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	57	24,8
	Sağlar	56	24,3
	Sağlanır	115	50,0
	Sağlanılır	2	,9
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.43 incelendiğinde, öğrencilerin, % 25’inin boş bırakmış olduğu, % 24’ünün “Sağlar”, % 50’sinin “Sağlanır”, % 1’inin “Sağlanılır” yanıtlarını verdiği görülmektedir. Öğrencilerin yarısı tümceyi doğru bir şekilde tamamlamışlardır. Tümceyi “sağlar” ve “sağlanılır” şeklinde tamamlayan öğrencilerin tümcenin anlamına dikkat etmemiş oldukları söylenebilir.

Tablo 4.44

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Yükleminin Hangi Çatı Ekiyle Tamamlanacağını Bilme” ile İlgili 19. Sorunun 4. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	57	24,8
	Soğur	53	23,0
	Soğutulur	94	40,9
	Soğulur	2	,9
	Soğurulur	10	4,3
	Soğuttu	9	3,9
	Soğuktur	5	2,2
	Toplam	230	100,0

Tablo 4.44’e göre, 19. sorunun “Sıcak olan cam, bu verilen işlemlerden sonra özel fırınlarda yavaş yavaş soğu.....” tümcesini, öğrencilerin % 25’i boş bırakmış, % 23’ü “soğur”, % 41’i “soğutulur”, % 1’i “soğulur”, % 4’ü “soğurulur”, % 4’ü “soğuttu”, % 2’si “soğuktur” şeklinde tamamlamışlardır. Bulgulara göre, öğrencilerin yarıdan azının doğru yanıt verdiği söylenebilir. Tümceyi “soğur”, “soğulur”, “soğurulur”, “soğuktur” şeklinde tamamlayan öğrencilerin tümcenin anlamına dikkat etmedikleri, ayrıca “soğulur” ve “soğurulur” diyen öğrencilerin edilgen çatılı eylemlerin -(I)l ekini alması gerektiğini bilmelerine rağmen bunu tam olarak uygulayamadıkları görülmektedir.

4.1.1.20. Yirminci sorunun analizi

Sekizinci sınıf öğrencilerinin 20. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.45

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Farklı Çatıda Yazılmış Tümceler Arasında Tercih Yapma” ile İlgili 20. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%
Boş	72	31,3
A tümcesi	62	27,0
B tümcesi	94	40,9
Her ikisi	2	,9
Toplam	230	100,0

Tablo 4.45 incelendiğinde, öğrencilerin, % 31'inin boş bırakarak iki tümce arasında tercih yapılmadığı, % 27'sinin “A tümcesini”, % 41'inin “B tümcesini” ve % 1'inin de “Her iki tümceyi” tercih ettiği görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin yarıya yakınının “B tümcesini” tercih ettiğini göstermektedir.

Çatı söylem değeri taşıyan bir dil bilgisi kategorisidir. Hangi durumlarda etken tümcenin hangi durumlarda edilgen tümcenin tercih edildiği, bağlamdan hareketle açıklanabilecek bir durumdur. Birey söylemini oluştururken dilsel birimleri seçme ve birleştirme noktasında dilin tanıdığı imkânlar ölçüsünde istediği gibi davranabilir. Kurduğu her dizimde seçtiği birimlerin duygu değeri vardır ve bu değer dilsel birimlerin birbiri ile olan ilişkisi incelendiğinde ortaya çıkabilir. Bireyin zihinsel süreçlerini yansıttığı sözcelerde hangi eylemi hangi eyleyenler ve tümleyenler ile birleştirdiği önemlidir. İşte bu noktada eylemin eyleyenleri ile ilişkisini düzenleyen çatının işlevinden söz edilebilir. 20. sorunun birinci tümcesinde “ben” özne olarak vurgulanmışken, ikinci tümcesinde nesne olarak odaklaştırılmıştır. Aşağıdaki örnekler öğrencilerin seçimlerini açıklar niteliktedir.

B'yi seçerdim çünkü daha ilgi çekici (Başöğretmen İÖO/2 nolu öğrenci)

B, çünkü düşüncelerime daha yakın (Başöğretmen İÖO/25 nolu öğrenci)

Birinci cümle daha etkileyici geldi. (İMKB İnönü İÖO/6 nolu öğrenci)

B, benim tarzıma hitap ediyor. (İMKB İnönü İÖO/14 nolu öğrenci)

B, çünkü güneş bunaltır, insan bunılır. (Ahmet Yesevi İÖO/9 nolu öğrenci)

A, çünkü etken fiildir. (Ahmet Yesevi İÖO/22 nolu öğrenci)

B, çünkü dolaylı tümleç yok. (Ahmet Yesevi İÖO/25 nolu öğrenci)

B, çünkü öznenin varlığı metni daha açık yapar. (Mustafa Kemal İÖO/1 nolu öğrenci)

A yazardım, yağmur insana özgüvenini veriyor. (Mustafa Kemal İÖO/7 nolu öğrenci)

A'yı seçerim çünkü cümleyi gerçekleştiren 1. şahıs (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/1 nolu öğrenci)

A, çünkü cümleyi gerçekleştiren kişi benim. (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/19 nolu öğrenci)

A, çünkü işi yapan kişi ben olduğum için (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/20 nolu öğrenci)

A yazmak isterim çünkü benim bunaldığım belli (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/22 nolu öğrenci)

A, çünkü aydınlık beni bunaltmaz ben bunalırsam bun olurum. (Vali Vefik Kitapçığıl İÖO/23 nolu öğrenci)

B, çünkü etken cümle (Polis Amca İÖO/2 nolu öğrenci)

A'yı tercih ederdim çünkü beni anlatıyor ve daha mantıklı (Polis Amca İÖO/20 nolu öğrenci)

B'yi seçerim çünkü daha rahat anlıyorum (Atatürk İÖO/5 nolu öğrenci)

A çünkü b şıkında puslu aydınlık beni bunaltıyor, diğerinde ben bunaltıyorum. (Atatürk İÖO/19 nolu öğrenci)

B'yi seçerim çünkü normal kompozisyonlarımda da böyle cümleler kurarım. (Mehmetçik İÖO/3 nolu öğrenci)

B'yi yazarım daha güzel bir cümle (Vali Hafız Paşa İÖO/22 nolu öğrenci)

4.1.2. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları ile İlgili Bulgular ve Yorumları

İlköğretim sekizinci sınıf düzeyinde Türkçede fiil çatısı ile ilgili kavramlar etken çatı, edilgen çatı, geçişlilik ve geçişsizlik kavramları ile sınırlı tutulmuştur. Bu yüzden yeni Türkçe dersi öğretim programının benimsediği yaklaşıma göre kolaydan zora ilkesi göz ardı edilmeyerek dönüşlü, işteş, ettirgen ve oldurgan çatı kavramlarının öğretimi müfredata dâhil edilmemiş, öğrencilere çalışma kitaplarında sunulan dönüşlü, ettirgen, işteş ve oldurgan eylemler etken eylem olarak öğretilmiştir. Türkçede fiil çatısı konusu bütün kavramları ile orta öğretim onuncu sınıf müfredatında yer almaktadır. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı 10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Ders Planı'nda Mart ayının ikinci haftasında öğretilmesi planlanan fiil çatısı konusu ile ilgili öğrenci kazanımı “Metindeki fiilleri çatılarına göre gruplandırır.” şeklinde belirtilmektedir.

Orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin yanıtladığı Kavram Yanılgısı Belirleme Envanteri'nde yer alan iki aşamalı çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı soruların nicel bulguları ve yorumları bu bölümde dikkatlere sunulmuştur.

4.1.2.1. Birinci sorunun analizi

Öğrencilerin yanıtladığı 1. soru etken çatı ile ilgilidir. Onuncu sınıf öğrencilerinin “Tümcedeki öznenin özelliklerini bilme” ile ilgili olarak sorulan 1. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.46'da verilmiştir.

Tablo 4.46

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcedeki Öznenin Özelliklerini Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Yanıt	Neden							Toplam
	Boş	A	B	C	D	E		
Boş	n	5	0	1	0	0	0	6
	%	83,3	,0	16,7	,0	,0	,0	3,23
A seçeneği	n	0	16	19	1	1	0	37
	%	,0	43,2	51,4	2,7	2,7	,0	19,88
B seçeneği	n	2	17	53	10	2	2	86
	%	2,3	19,8	61,6	11,6	2,3	2,3	46,24
C seçeneği	n	1	22	12	0	0	0	35
	%	2,9	62,9	34,3	,0	,0	,0	18,82
D seçeneği	n	2	1	3	1	1	1	9
	%	22,2	11,1	33,3	11,1	11,1	11,1	4,84
E seçeneği	n	1	3	2	3	0	4	13
	%	7,7	23,1	15,4	23,1	,0	30,8	6,99
Toplam	n	11	59	90	15	4	7	186
	%	5,9	31,7	48,4	8,1	2,2	3,8	100,0

Tablo 4.46’ya göre 1. soruda, öğrencilerin, % 3,23 boş bırakmış, % 19,88’i “A” seçeneğini, % 46,24’ü “B” seçeneğini, % 18,82’i “C” seçeneğini, % 4,84’ü “D” seçeneğini ve % 6,99’u “E” seçeneğini işaretlemiştir. Sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneğinin öğrencilerin % 46,24’ü tarafından bilindiği görülmektedir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneğine neden olarak, öğrencilerin % 61,6’sının “B” ve % 11,6’ının “C” seçeneklerini işaretlediği ve toplamda öğrencilerin % 73’ünün bilerek doğru yanıtı verdikleri, % 32’sinin ise tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak “A” seçeneğini yani “Tahmin ettim” seçeneğini işaretleyerek bilmedikleri görülmektedir.

Soruya “A” seçeneği yanıtını vererek “Cümlelerde sözde özne vardır” diyen öğrencilerin % 51’i “Bilgisinden emin olarak”, % 3’ü “Hepsi etken çatılı fiil olduğu için

seçtim” diyerek ve “Hepsi geçişli fiil olduğu için seçtim” diyerek yanılığında olduklarını göstermişlerdir. Soruya “Cümlelerin özneleri eylemin bildirdiği işi yapmıştır” yanıtını veren öğrencilerin % 2,3’ü “Hepsi geçişli fiil olduğu için seçtim” seçeneğini neden olarak seçmişlerdir. Soruya “C” seçeneği yanıtını vererek “Cümlelerin özneleri eylemin bildirdiği işten etkilenmiştir” diyen öğrencilerin % 34’ü “Bilgimden emin olarak seçtim” seçeneğini neden olarak, soruya “Cümlelerde örtülü özne vardır” yanıtını veren öğrencilerin % 33’ü “B”, % 11’i “C”, “D”, “E” seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Sorunun doğru cevabı olarak işaretlenen seçeneklere ve seçilen yanıtı neden olarak işaretlenen seçeneklere bakıldığında öğrencilerin % 27’sinin etken çatı ile ilgili kavram yanılığına sahip olduğu söylenebilir.

Onuncu sınıf öğrencilerinin 1. soruyu doğru yanıtlayıp yanıtlayamamaları üzerinde Dil ve Anlatım dersini sevme ve dershaneye gitme durumlarının etkili olup olmadığını araştırmak üzere ki-kare analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.47 ve Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.47

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcedeki Öznenin Özelliklerini Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	5	19	69	24	7	6		
	%	3,8	14,6	53,1	18,5	5,4	4,6		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	1	17	14	10	1	5	14,984	,010
	%	2,1	35,4	29,2	20,8	2,1	10,4		
Toplam	N	6	36	83	34	8	11		
	%	3,4	20,2	46,6	19,1	4,5	6,2		

Tabloya göre, 1. sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneği dersi seven öğrencilerin % 53’ü, sevmeyen öğrencilerin % 29’u tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir

($\chi^2=14,984$ $p=,010$). Türkçe dersini seven öğrenciler Türkçe dersini sevmeyen öğrencilere göre daha fazla oranda 1. Soruyu doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.

Tablo 4.48

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcedeki Öznenin Özelliklerini Bilme” ile İlgili 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dershaneye giden	n	1	4	32	4	2	2	15,421	,009
	%	2,2	8,9	71,1	8,9	4,4	4,4		
Dershaneye gitmeyen	n	5	33	54	31	7	11		
	%	3,5	23,4	38,3	22,0	5,0	7,8		
Toplam	N	6	37	86	35	9	13		
	%	3,2	19,9	46,2	18,8	4,8	7,0		

Tablo incelendiğinde,1. sorunun doğru yanıtı olan “B” seçeneğinin dershaneye giden öğrencilerin % 71’i, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 38’i tarafından işaretlendiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=15,421$ $p=,009$). Bu bulgu, birinci soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Dershaneye giden öğrenciler dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha fazla doğru yanıt vermişlerdir.

4.1.2.2. İkinci sorunun analizi

Birden çok eyleyenin aynı eylemi birbirlerinden bağımsız olarak aynı anda gerçekleştirmeleri ve iki eyleyenin aynı eylemi birbirlerine karşı gerçekleştirmeleri çoğu dil bilgisi araştırmacısı tarafından işteş çatı kavramı ile karşılanmaktadır. Oysaki eylemin aldığı aynı biçim-birimden dolayı aynı kavramla karşılanmış olsalar da her iki durumda da eylemin eyleyenleri ile ilişkisi farklıdır. Bu yüzden farklı kavramlarla karşılanması gerektiği düşünülmektedir. Börekçi (2004), birden çok öznenin aynı işi birbirlerine karşı, birbirlerini hedef alarak yaptıklarını ifade eden çatıyı karşılıklı çatı; eylemin birden çok özne tarafından aynı zamanda ama birbirinden bağımsız olarak yapıldığını bildiren çatıyı ise işteş çatı olarak ayırmış ve farklı iki işlevi farklı

kavramlarla karşılaşmıştır. Onuncu sınıf öğrencilerinin farklı iki işlevi sezdirme amacıyla sorulan 2. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylem İle Öznenin İlişkilerini Bilme” ile İlgili 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	31	16,7
	Doğru	121	65,1
	Yanlış	34	18,3
	Toplam	186	100,0

Tablo incelendiğinde “Tümcede eylem ile öznenin ilişkilerini bilme” ile ilgili 2. soruda, öğrencilerin, % 17’sinin boş bırakmış olduğu, % 65’inin “Doğru” yanıt, % 18’inin “Yanlış” yanıt verdiği görülmektedir. Sonuç olarak, soruya doğru yanıt veren öğrencilerin büyük bir bölümünün iki farklı işlevi bildiği söylenebilir. Soruya yanlış cevap veren öğrencilerin işteş çatı kavramı ile ilgili yanlışlığa sahip oldukları düşünülmektedir. Aşağıdaki örnekler bu durumu gösterir niteliktedir:

Mektuplaşmak edilgen (Mecidiye Anadolu Lisesi/10 nolu öğrenci)

Mektup yazmak geçişli mektup yazmak dönüşlü (Mecidiye Anadolu Lisesi/24 nolu öğrenci)

Kızına mektup yazmak ettirgen (Atatürk Meslek Lisesi/5 nolu öğrenci)

İki özne karşılıklı yapmış dolayısıyla dönüşlü (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi/1 nolu öğrenci)

4.1.2.3. Üçüncü sorunun analizi

Bir tümceyi farklı çatıda yazmak, tümcedeki eylemin eyleyenleri ile ilişkisini değiştirmek demektir. Geçişli bir eylemle kurulan etken çatılı bir tümcenin eylemi yapan/kılan öznesinin eksiltilmesi ya da örtülü bir şekilde kodlanması ve mantıksal olarak nesne olan ögenin dil bilgisel özne konumuna yükseltilmesi ile tümce edilgen

çatıda yeniden yazılabilir. Yapılan birtakım çalışmalarla Türkçede edilgen tümce kurmanın asıl amacının kılıcsız tümceler kurmak (Lyons, 1983) veya kılıcıyı ardılaştırarak ya da örtülü bir şekilde kodlayarak olayı öncüllemek (Sebzecioğlu, 2008) olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Onuncu sınıf öğrencilerine sorulan 3. soruda “*Tüm Avustralyalılar Mehmetçiği kendi evlatları gibi sever.*” tümcesinin edilgen çatıya dönüştürülmesi ve tümceyi dönüştürürken hangi değişikliğin yapıldığının açıklanması istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip, Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	41	22,0
	Doğru	78	41,9
	Yanlış	67	36,0
	Toplam	186	100,0

Tablo incelendiğinde 3. soruyu, öğrencilerin, % 22’sinin boş bıraktığı, % 42’sinin “Doğru” yanıt, % 36’sının “Yanlış” yanıt verdiği görülmektedir. Sonuç olarak, beş öğrenciden ikisi 3. soruya doğru yanıt vermiştir. Soruya yanlış yanıt veren yani etken tümceyi edilgen tümceye dönüştüremeyen öğrencilerin yaptıkları açıklamalar dikkat çekicidir. Muhtemel olarak zihinlerinde kalan “etken tümcenin öznesini çıkarınca tümce edilgen olur” veya “edilgen tümcelerde özne yoktur” şeklindeki açıklamalarla bu soruyu yanıtlayan öğrencilerin edilgen çatı ile ilgili yanılığa sahip olduğu söylenebilir. Aşağıdaki açıklama ifadeleri bu düşünceyi doğrular niteliktedir:

Özneyi kaldırdım. (Erzurum Anadolu Lisesi/1 nolu öğrenci)

Mehmetçiği kendi evlatları gibi sever. Özneyi kaldırdım. (Erzurum Anadolu Lisesi/5 nolu öğrenci)

Özneyi çıkarırsak edilgen olur. (Erzurum Anadolu Lisesi/12 nolu öğrenci)

Mehmetçiği kendi evlatları gibi sever. Özneyi çıkardım. (3 Temmuz Lisesi/1 nolu öğrenci)

Mehmetçiği kendi evlatları gibi sever. Özneyi çıkarınca edilgen olduğunu düşünüyorum. (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi/1 nolu öğrenci)

Mehmetçiği kendi evlatları gibi sever. Cümlede işi yapan belliydi yok ettim. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi/1 nolu öğrenci)

Edilgen olabilmesi için nesnesinin olmaması lazım, nesneyi kaldırdım. (RSB Kız Teknik Lisesi/6 nolu öğrenci)

Soruya doğru yanıt veren öğrencilerin aşağıda örnekleri verilecek olan açıklamaları, edilgen çatının hangi şekilde öğretildiği hakkında da bilgi vermektedir. Kavram yanlışlarını tespit etmek için kullanılan testin hazırlanma aşamasında üç lisede Dil ve Anlatım derslerinde fiilde çatı konusunun nasıl işlendiği ile ilgili gözlem yapılmış ve edilgen çatının öğretiminde üzerinde durulan önemli noktalardan birinin eylemin aldığı -l veya -n ekleri olduğu görülmüştür. Bundan hareketle edilgen çatının öğretiminde sadece biçimsel değil anlam bilimsel ve edim bilimsel ölçütlerden de söz edilmesi gerektiği, biçimsel bakış açısının bazı yanlışlara sebep olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere eylemin aldığı birtakım ekler vurgulanmadan edilgen çatının hangi durumlarda kullanıldığı veya hangi kullanım değeri taşıdığı düşündürülmelidir. Böylelikle etken tümce ile edilgen tümce arasındaki farkın etken çatıda eylemin hiçbir ek almayıp edilgen çatıda -l veya -n eklerini almış olması ya da etken tümceden özneyi çıkarınca tümcenin edilgen olması şeklindeki biçimsel bakış açılarından uzak durularak dilsel birimlerin biçimleri ile değil, bir sistem dâhilinde düşünüldüğünde anlamlı olduğu sezdirilmiş olacaktır.

Fiile -l eki getirirsek kimin yaptığı belli olmaz. (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi/4 nolu öğrenci)

Gerçek özne nesne durumuna geçti ve -l eki getirildi. (Erzurum Anadolu Lisesi/3 nolu öğrenci)

Tüm Avustralyalılar Mehmetçiği kendi evlatları gibi severdi. -di eki getirerek yaptım. (Erzurum Anadolu Lisesi/13 nolu öğrenci)

Tüm Avustralyalılar Mehmetçiği kendi evlatları gibi severlerdir. -l eki getirdim. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi/10 nolu öğrenci)

... sevilir. Yüklemi -l eki ile edilgen yaptım. (İbrahim Hakkı Fen Lisesi/1 nolu öğrenci)

Tüm Avustralyalılar Mehmetçiği kendi evlatları gibi sevdirdi. (Sağlık Meslek Lisesi/7 nolu öğrenci)

3. soruda verilen tümcenin doğru bir şekilde edilgen çatıya dönüştürülüp yeniden yazılması üzerinde değişkenlerin etkisinin olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4.51 ve Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.51

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip, Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	23	57	50	6,518	,038
	%	17,7	43,8	38,5		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	17	18	13		
	%	35,4	37,5	27,1		
Toplam	N	40	75	63		
	%	22,5	42,1	35,4		

Tablo incelendiğinde, 3. soruyu dersi seven öğrencilerin % 18’inin “Boş” bırakmış olduğu, % 44’ünün tümceyi “Doğru” olarak dönüştürdüğü, % 39’unun ise tümceyi dönüştüremediği, dersi sevmeyen öğrencilerin % 35’inin “Boş” bıraktığı, % 38’inin “Doğru” olarak dönüştürdüğü, % 27’sinin ise dönüştüremediği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=6,518$ $p=,038$). Soruya, Dil ve Anlatım dersini seven öğrenciler sevmeyen öğrencilere göre daha fazla doğru yanıt vermişlerdir, soruyu boş bırakan öğrenci sayısı Türkçe dersini sevmeyenlerde seven öğrencilere göre daha fazladır.

Tablo 4.52

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümceyi Edilgen Yapıya Çevirip, Hangi Değişikliği Yaptığını Bilme” ile İlgili 3. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	7	28	10	10,097	,006
	%	15,6	62,2	22,2		
Dershaneye gitmeyen	n	34	50	57		
	%	24,1	35,5	40,4		
Toplam	N	41	78	67		
	%	22,0	41,9	36,0		

Tabloya göre, 3. soruyu dershaneye gidenlerin % 16’sı “Boş” bırakmış, % 62’si “Doğru” yanıt, % 22’si “Yanlış” yanıt vermiştir. Dershaneye gitmeyen öğrencilerin ise % 24’ünün “Boş” bırakmış olduğu, % 36’sının “Doğru” yanıt, % 40’ının “Yanlış” yanıt verdiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlıdır ($\chi^2=10,097$ $p=,006$). Soruda verilen etken tümceyi dershaneye giden öğrenciler gitmeyen öğrencilere göre daha fazla oranda edilgen çatıya dönüştürebilmişlerdir.

4.1.2.4. Dördüncü sorunun analizi

Biçimsel bakış açısından hareketle yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmasını sağlamada yeterli olmayacağı düşüncesinden hareketle sorulan 4. soruda da eylemin aldığı eklerden hareketle soruyu yanlış yanıtlayan öğrencilerin dönüşlü çatı ile ilgili yanılığa sahip olduğu söylenebilir. Onuncu sınıf öğrencilerinin “Tümcelerde fiilin hangi çatıda olduğunu bilme” ile ilgili 4. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.53, Tablo 4.54 ve Tablo 4.55’te verilmiştir.

Tablo 4.53

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiilin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 4. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
1. cümle	Yanıtlar	Boş	56	30,1
		Etken	60	32,3
		Edilgen	55	29,6
		Dönüştü	3	1,6
		Oldurgan	4	2,2
		Ettirgen	8	4,3

Tabloya göre, 4. sorunun “Küreklere asıldı.” şeklindeki 1. tümcesini öğrencilerin, % 30’u boş bırakmış, % 32’si “Etken”, % 30’u “Edilgen”, % 2’si “Dönüştü”, % 2’si “Oldurgan”, % 4’ü “Ettirgen” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin yalnızca % 2’sinin dönüştü yanıtını vererek 4. sorunun 1. tümcesinde eylemin hangi çatıda olduğunu bildiği, eylemin, edilgen, ettirgen ve oldurgan çatılı olduğunu ifade eden öğrencilerin yanılığa sahip olduğu, etken çatılı olduğunu ifade eden öğrencilerin ise eksik bildikleri görülmektedir.

Tablo 4.54

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiilin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 4. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
2.cümle	Yanıtlar			
		Boş	59	31,7
		Etken	54	29,0
		Edilgen	58	31,2
		Dönüştü	4	2,2
		Oldurgan	4	2,2
	Ettirgen	7	3,8	

Tablo incelendiğinde 4. sorunun “Düşman üstüne atıldı.” şeklindeki 2. tümcesini, öğrencilerin, % 32’sinin boş bıraktığı, % 29’unun “Etken”, % 31’inin “Edilgen”, % 2’sinin “Dönüştü”, % 2’sinin “Oldurgan”, % 4’ünün “Ettirgen” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün tümcenin eyleminin edilgen çatılı olduğunu ifade etmesi, eylemin aldığı eklerden hareketle çatı konusunun öğretiminin sebep olduğu yanlışlığı göstermesi bakımından önemlidir. Sonuç olarak, öğrencilerin % 2’si dönüştü çatı diyerek 4. sorunun 2. tümcesinde eylemin hangi çatıda olduğunu bilmişlerdir.

Tablo 4.55

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiilin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 4. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
3.cümle	Yanıtlar	Boş	61	32,8
		Etken	62	33,3
		Edilgen	51	27,4
		Dönüştü	2	1,1
		Oldurgan	4	2,2
		Ettirgen	6	3,2

Tabloya göre 4. sorunun “Yarışmalara katıldı.” şeklindeki 3. tümcesini, öğrencilerin, % 33’ü boş bırakmış, % 33’ü “Etken”, % 27’si “Edilgen”, % 1’i “Dönüştü”, % 2’si “Oldurgan”, % 3’ü “Ettirgen” yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin yalnızca % 1’inin dönüştü dediği ve tümcedeki eylemin hangi çatıda olduğunu bildiği görülmektedir. Sonuç olarak, etken diyen öğrencilerin eksik bildikleri, edilgen, oldurgan ve ettirgen diyen öğrencilerin ise yanlışya sahip olduğu söylenebilir. Aşağıda, dönüştü çatı ile ilgili bilgileri eksik olan ve yanlışya sahip olan öğrencilerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

Hepsi etken eylemi gerçekleştiren belli ve -l eki var. (RSB Kız Teknik ve Meslek Lisesi/12 nolu öğrenci)

Hepsi edilgen, -l eki var. (3 Temmuz Lisesi/3 nolu öğrenci)

Hepsi edilgen, özneleri belli değil. (3 Temmuz Lisesi/15 nolu öğrenci)

Oldurganlar çünkü yaptığı işten kendisi de etkilenmektedir. (Erzurum Anadolu Lisesi/2 nolu öğrenci)

Etken, çünkü işi yapan belli ve nesne almış. (Erzurum Anadolu Lisesi/10 nolu öğrenci)

Hepsi ettirgen, başkası yapmış. (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi/9 nolu öğrenci)

Edilgenlerdir, -l, -n ekleri edilgenlik ekleridir. (Sağlık Meslek Lisesi/6 nolu öğrenci)

Hepsi edilgen, çünkü özne yok. (İbrahim Hakkı Fen Lisesi/18 nolu öğrenci)

Etken ve geçişsizdirler, çünkü nesnelere yoktur ve işi yapan belli değildir. (Mecidiye Anadolu Lisesi/6 nolu öğrenci)

Edilgen, çünkü özneleri yok. (Atatürk Meslek Lisesi/13 nolu öğrenci)

4.1.2.5. Beşinci sorunun analizi

Bir tümceyi oluşturan unsurların biçim ve anlam birlikteliği ile beraber sistem mantığı içinde düşünülmesi gerektiğini sezdirmek amacıyla sorulan 5. soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.56, Tablo 4.57, Tablo 4.58, Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.56

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yükleme ile Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%
Boş	53	28,5
Yanıtlar		
Görülüyordu	13	7,0
Görünüyordu	120	64,5

Tablo incelendiğinde 5. sorunun “Boy iki metreden hayli uzun görülüyordu/görünüyordu.” şeklindeki 1. tümcesini öğrencilerin, % 29’unun boş bırakmış, % 7’sinin “görülüyordu”, % 65’inin “görünüyordu” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Sonuç olarak, 5. sorunun 1. tümcesini, öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru bir şekilde tamamlarken çok azı yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 4.57

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yükleme ile Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	53	28,5
	Benziyordu	118	63,4
	Benzetiliyordu	15	8,1

Tablo incelendiğinde 5. sorunun “Gövdesi imparatorluk görmüş çınar gövdelerine benziyordu/benzetiliyordu.” şeklindeki 2. tümcesini öğrencilerin, % 29’unun boş bıraktığı, % 63’ünün “benziyordu”, % 8’inin “benzetiliyordu” yüklemi ile tamamladıkları görülmektedir. Sonuç olarak 5. sorunun 2. tümcesini öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru bir şekilde tamamlarken çok azı yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 4.58

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yükleme ile Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 3. Tümcesinin İlk Bölümüne Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	53	28,5
	Kullanmaktan	45	24,2
	Kullanılmaktan	88	47,3

Tabloya göre 5. sorunun “Küt parmaklı kocaman elleri, yıllar yılı kullanmaktan/kullanılmaktan” şeklindeki 3. tümcesinin uygun çatıdaki fiilimsi ile doldurmaları istenen bölümünü öğrencilerin, % 29’u boş bırakmış, % 24’ü “kullanmaktan”, % 47’si “kullanılmaktan” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak, 5. sorunun 4. tümcesinin ilk bölümünü öğrencilerin yarıya yakını doğru bir şekilde tamamlarken, öğrencilerin dörtte biri yanlış yanıtlamıştır.

Tablo 4.59

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Çatısına Göre Uygun Yüklem ile Tamamlama” ile İlgili 5. Sorunun 3. Tümcesinin İkinci Bölümüne Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%
Yanıtlar	Boş	52	28,0
	Hatırlıyordu	18	9,7
	Hatırlatıyordu	116	62,4

Tabloya göre, 5. sorunun 3. tümcesinin “... parmakları kısalmış saman yabalarını hatırlıyordu/hatırlatıyordu.” şeklindeki ikinci bölümünü öğrencilerin, % 28’i boş bırakmış, % 10’u “hatırlıyordu”, % 62’si “hatırlatıyordu” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak, 5. sorunun 3. tümcesinin ikinci bölümünü öğrencilerin çoğunluğu doğru bir şekilde tamamlarken, öğrencilerin çok azı yanlış yanıtlamıştır. Tümceyi uygun çatılı yüklem ile tamamlama ile ilgili 5. soruda yer alan birinci, ikinci ve üçüncü tümcelerin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından doğru bir şekilde tamamlandığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin verilen etken ve edilgen tümceleri anlamlarına göre doğru bir şekilde tamamlayabildiği söylenebilir.

4.1.2.6. Altıncı sorunun analizi

6. soru, 2. soruda olduğu gibi -ş biçimbirimini aldığı için işteş çatılı olduğu kabul edilen eylemlerin eyleyenleri ile olan ilişkilerindeki farklılığı sezdirme amacıyla sorulmuş ancak öğrencilerin önemli bir bölümünün işteş çatı ile ilgili kavram yanılığısına sahip olduğu görülmüştür. Onuncu sınıf öğrencilerinin 6. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.60’da verilmiştir.

Tablo 4.60

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerın Yüklemlerini Çatısı Açısından Değerlendirebilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Seçenek		Neden					Toplam
		A	B	C	D	E	
A seçeneği	n	5	7	1	1	1	15
	%	33,3	46,7	6,7	6,7	6,7	8,1
B seçeneği	n	5	8	6	0	0	19
	%	26,3	42,1	31,6	,0	,0	10,2
C seçeneği	n	16	60	3	2	1	82
	%	19,5	73,2	3,7	2,4	1,2	44,1
D seçeneği	n	17	32	1	0	2	52
	%	32,7	61,5	1,9	,0	3,8	28,0
E seçeneği	n	8	7	0	0	3	18
	%	44,4	38,9	,0	,0	16,7	9,7
Toplam	n	51	114	11	3	7	186
	%	27,4	61,3	5,9	1,6	3,8	100,0

Tablo incelendiğinde 6. soruda, öğrencilerin, % 8,1'inin “A” seçeneğini, % 10,2'sinin “B” seçeneğini, % 44,1'inin “C” seçeneğini, % 28'inin “D” seçeneğini ve % 9,7'sinin “E” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneği öğrencilerin % 28'i tarafından işaretlenmiştir. Bu sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneğinin neden seçildiğine bakıldığında, “B” seçeneğini işaretleyerek “Bilgimden emin olarak seçtim.” diyen öğrencilerin % 62'sinin bilerek doğru yanıt verdikleri, % 27'sinin ise tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak “Tahmin ettim.” şeklindeki “A” seçeneğini işaretleyerek “bilmedikleri” görülmektedir.

Soruya “B” seçeneği yanıtını vererek “Cümlelerin hepsi işteş çatılıdır.” diyen öğrenciler, bu yanıtı % 42'si “B”, % 32'si “C” seçeneklerini “Bilgimden emin olarak seçtim.” ve “Hepsi işteş çatılı fiil olduğu için seçtim.” diyerek işaretlemişlerdir. Oysaki *esmerleşmek* eylemi oluş bildiren bir eylemdir ve yapan/kılan özne ile ilişki kurmaz. Yani işteş çatılı olarak kabul edilmemesi gerekmektedir. Bu durum orta öğretim onuncu

sınıf Dil ve Anlatım dersinde -lAş eki almış olmasına rağmen oluş bildiren eylemlerin işteş çatı kategorisinde ele alındığını ve bu şekilde öğretildiğini düşündürmektedir. Kavram yanılığısı belirleme testinin hazırlık aşamasında yapılan ders gözlemlerinden elde edilen bulgular bu düşüncüyü doğrulamaktadır. 05.03.2012 tarihinde fiil çatısı konusunun nasıl anlatıldığı ile ilgili olarak gözlem yapılan Dil ve Anlatım dersinde öğretmen tarafından **“Bazı durumlarda oluş fiillerine getirilen -leş, -laş ekleri de nitelikte eşitlik ve nitelikte değişme anlamı kazandırdığı için bu tarz fiillerde de işteşlik gözetilmelidir. Örneğin, esmerleşmek bir bütünlük arz ediyor. Birden değişme söz konusu olduğu için işteşliğe götürüyor.”** ifadesi kullanılmıştır.

Soruya “A” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 47’si “B”, % 7’si “C” ve “D” seçeneğini neden olarak seçmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü ise soruya “C” seçeneğini yanıt olarak vermişler ve % 73’ü neden bu yanıtı verdiklerini “Bilgimden emin olarak seçtim.” seçeneği ile açıklamışlardır. Bu da yine öğrencilerin önemli bir bölümünün oluş bildiren eylemleri etken eylem olarak kabul ettiğini göstermektedir. “C” yanıtını veren öğrencilerin % 4’ü “C”, % 2’si “D” seçeneğini neden olarak işaretlemişlerdir. Soruya “D” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 2’si “C” seçeneğini neden olarak, soruya “E” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 39’u “B” seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 52’sinin işteş çatı ile ilgili kavram yanılığısına sahip olduğu söylenebilir.

Soruya doğru yanıtın verilmesinde değişkenler açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını Tablo 4.61 ve Tablo 4.62 göstermektedir.

Tablo 4.61

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcelerini Yüklemlerini Çatısı Açısından Değerlendirebilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		A	B	C	D	E	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	10	14	52	40	14		
	%	7,7	10,8	40,0	30,8	10,8		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	4	4	27	10	3	4,291	,368
	%	8,3	8,3	56,3	20,8	6,3		
Toplam	N	14	18	79	50	17		
	%	7,9	10,1	44,4	28,1	9,6		

Tabloya göre, 6. sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneği dersi seven öğrencilerin % 31’i, dersi sevmeyen öğrencilerin % 21’i tarafından işaretlenmiştir. Bu bulgu, altıncı soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki fark anlamsızdır ($\chi^2=4,291$ $p=,368$).

Tablo 4.62

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcelerini Yüklemlerini Çatısı Açısından Değerlendirebilme” ile İlgili 6. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		A	B	C	D	E	χ^2	P
Dershaneye giden	n	4	3	22	14	2	2,983	,561
	%	8,9	6,7	48,9	31,1	4,4		
Dershaneye gitmeyen	n	11	16	60	38	16		
	%	7,8	11,3	42,6	27,0	11,3		
Toplam	N	15	19	82	52	18		
	%	8,1	10,2	44,1	28,0	9,7		

Tablo incelendiğinde, 6. sorunun doğru yanıtı olan “D” seçeneğinin dershaneye gidenlerin % 31’i, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 27’si tarafından işaretlendiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu saptanmıştır ($\chi^2=2,983$ $p=,561$). Bu bulgu, altıncı soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2.7. Yedinci sorunun analizi

Öğrencilerin “Tümcede eylemin çatısını belirlemek için dikkat edilmesi gerekenleri bilme” ile ilgili 7. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.63’te verilmiştir.

Tablo 4.63

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemin Çatısını Belirlemek İçin Dikkat Edilmesi Gerekenleri Bilme” ile İlgili 7. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	N	%
Boş	39	21,0
I	35	18,8
II	15	8,1
III	67	36,0
I ve II	24	12,9
Hepsi	6	3,2

Tablo incelendiğinde öğrencilerin, % 21’inin boş bırakmış, % 19’unun “I” yanıtını, % 8’inin “II” yanıtını, % 36’sının “III” yanıtını, % 13’ünün “I ve II” yanıtını, % 13’ünün “Hepsi” yanıtını verdikleri görülmektedir. Sorunun doğru yanıtı olan III. tümcenin öğrencilerin % 36’sı tarafından bilindiği söylenebilir. Gözlem yapılan üç lisenin de onuncu sınıf Dil ve Anlatım dersinde çatı konusu anlatılırken çatı kavramının tanımı öğretmenler tarafından “yüklem özne ve nesneye göre aldığı durum” şeklindeki ifade ile yapılmıştır. Bu yüzden öğrenciler tümcedeki eylemin çatısını belirlerken öncelikle özneye ve nesneye bakmaktadırlar. Aslında eylemin çatısı öncelikle birinci eyleyen olan özne ile ilişkisine göre belirlenir. Nesne ve tümleçler ikinci ve üçüncü eyleyen olarak tümcede bulunurlar. Birinci eyleyenin eksiltildiği veya örtükleştirildiği durumlarda ikinci ve üçüncü eyleyenler dil bilgisel olarak özne konumuna yükseltilmektedirler. Böyle bir seçim tercih edildiğinde tümce farklı çatılarda yazılabilir ve tümcenin derin yapısında yer alan mantıksal özne eylemin aldığı çatı ekleriyle kendi varlığını yüzey yapıya yansıtır.

4.1.2.8. Sekizinci sorunun analizi

Dönüştürülen çatıda eylemin eyleyenle ilişkisinin etken çatıdan ve -(I)l, -(I)n eklerinden birini almış olduğu için edilgen çatıdan farklı olduğunu vurgulamak amacıyla sorulan 8. soru ile ilgili bulgular Tablo 4.64’te verilmiştir.

Tablo 4.64

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Fiillerin Öznelerle İlişkisini Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Seçenek	Neden						Toplam	
	Boş	A	B	C	D	E		
Boş	n	3	0	0	0	0	0	3
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,6
A seçeneği	n	2	13	8	13	11	9	56
	%	3,6	23,2	14,3	23,2	19,6	16,1	30,1
B seçeneği	n	3	6	34	9	13	11	76
	%	3,9	7,9	44,7	11,8	17,1	14,5	40,9
C seçeneği	n	1	1	6	5	15	6	34
	%	2,9	2,9	17,6	14,7	44,1	17,6	18,3
D seçeneği	n	0	5	6	3	2	1	17
	%	,0	29,4	35,3	17,6	11,8	5,9	9,1
Toplam	n	9	25	54	30	41	27	186
	%	4,8	13,4	29,0	16,1	22,0	14,5	100,0

Tablo incelendiğinde 8. soruda, öğrencilerin, % 30,1’inin “A” seçeneğini, % 40,9’unun “B” seçeneğini, % 18,3’ünün “C” seçeneğini, % 9,1’inin “D” seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

Sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneği öğrencilerin % 18’i tarafından işaretlenmiştir. Kılışı gerçekleştiren öznenin aynı zamanda etkilenen nesne olduğunu işaretleyerek doğru yanıtı veren öğrencilerin % 44’ünün neden olarak “D” seçeneğini işaretlediği ve toplamda öğrencilerin % 8’inin bilerek doğru yanıtı verdiği görülmektedir. Tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak “B” seçeneğini işaretleyerek “Fiiller -(I)n ekini almış olduğu için” diyen öğrencilerin % 29’unun “eksik bildikleri”,

“A” seçeneğini işaretleyerek “Cümlelerin özneleri işi yapan durumdadır.” diyen öğrencilerin % 20’sinin ise neden olarak “D” seçeneğini işaretlediği ve “bilip uygulayamadıkları” görülmektedir.

Soruya “A” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 23’ü “A”, % 23’ü “C” seçeneğini neden olarak işaretlemişlerdir. Soruya “B” seçeneği yanıtını vererek “Cümlelerin özneleri yüklem bildirdiği işten etkilenmiştir.” diyen öğrencilerin % 8’i “A”, % 12’si “C”, % 17’si “D” seçeneğini neden olarak işaretlemişlerdir. Soruya “C” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 3’ü “A”, % 15’i “C” seçeneğini neden olarak, soruya “D” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 29’u “A”, % 18’i “C”, % 12’si “D” seçeneğini neden olarak göstermişlerdir. Sonuçta öğrencilerin % 38’inin dönüşlü çatı ile ilgili **kavram yanlışına** sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü 8. soruya “B” seçeneğini işaretleyerek tümcelerin öznelinin yüklem bildirdiği işten etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yanıtı, yine biçimsel yaklaşımla öğretilen -(I)n eklerinden hareketle verdikleri ve neden olarak işaretledikleri seçeneklerden hareketle edilgen çatı ile karıştırdıkları düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler tümcede çatıyı belirlerken öncelikle eyleme ve eylemin aldığı eklerle yoğunlaşmaktadırlar.

Değişkenler açısından 8. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin oranına bakıldığında dersi sevme ve dershaneye gitme durumlarının verilen yanıtlar üzerinde etkisiz olduğu görülmektedir. Bulgular Tablo 4.65 ve Tablo 4.66’da verilmiştir.

Tablo 4.65

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcelerde Fiillerin Öznelerle İlişisini Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	3	41	54	24	8		
	%	2,3	31,5	41,5	18,5	6,2		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	0	12	19	9	8	5,956	,202
	%	,0	25,0	39,6	18,8	16,7		
Toplam	N	3	53	73	33	16		
	%	1,7	29,8	41,0	18,5	9,0		

Tabloya göre, sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneği dersini seven öğrencilerin % 19’u, sevmeyen öğrencilerin ise % 19’u tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=5,956$ $p=,202$). Bu bulgu, 8. soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.66

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcelerde Fiillerin Öznelerle İlişisini Bilme” ile İlgili 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dershaneye giden	n	1	12	20	6	6	2,493	,646
	%	2,2	26,7	44,4	13,3	13,3		
Dershaneye gitmeyen	n	2	44	56	28	11		
	%	1,4	31,2	39,7	19,9	7,8		
Toplam	N	3	56	76	34	17		
	%	1,6	30,1	40,9	18,3	9,1		

Tablo incelendiğinde, sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneğinin dershaneye giden öğrencilerin % 13’ü, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 20’si tarafından işaretlendiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu saptanmıştır ($\chi^2=2,493$ $p=,646$). Bu bulgu, sekizinci soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Hem dershaneye giden hem de gitmeyen öğrencilerin önemli bir bölümü sorunun eksik yanıtı olan “B” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4.1.2.9. Dokuzuncu sorunun analizi

Dönüslü çatıda yapan/kılan özne eylemi kendi üzerinde gerçekleştirir ve eylemin nesnesi yine kendisidir. Onu temsil eden kendi dönüslülük zamiri tümceden çıkarıldığında eylem -(I)n ekini alır ve eksiltelen öge kendisini hissettirir. 9. Soru da dönüslü çatı ile ilgili olarak sorulmuştur. Öğrencilerden dönüslü çatı kavramı kullanılmadan verilen tümceleri öznenin yaptığı işin etkisinin kendisine döndüğü çatıda yazmaları istenmiştir. Bulgular Tablo 4.67, Tablo 4.68 ve Tablo 4.69’da verilmiştir.

Tablo 4.67

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	53	28,5
	Doğru	66	35,5
	Yanlış	67	36,0
	Toplam	186	100,0

Tablo incelendiğinde 9. sorunun “Ahmet, banyoda kendini iyice sabunla!” şeklindeki 1. tümcesini öğrencilerin, % 29’unun boş bıraktığı, % 36’sının tümceyi doğru olarak dönüştürebildiği ve % 36’sının tümceyi dönüştüremediği görülmektedir. Sonuç olarak, tümceyi eylemin dönüşlü olabileceği şekilde dönüştürerek yeniden yazabilen ve yazamayan öğrencilerin oranının birbirine eşit olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazdıkları tümceler incelendiğinde tümceyi dönüştüremeyen öğrencilerin daha çok “kendini” zamirini çıkarmadan yalnızca eyleme -n ekini getirdiği ve tümcenin anlamına dikkat etmediği görülmüştür.

9. sorunun ikinci tümcesini ise öğrencilerin çoğunun boş bırakarak tümceyi dönüştüremediği görülmektedir. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.68

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	77	41,4
	Doğru	59	31,7
	Yanlış	50	26,9
	Toplam	186	100,0

Tabloya göre 9. sorunun “Doktorun uyarılarından sonra kendini bulaşıcı hastalıklardan korumaya başlamış” şeklindeki 2. tümcesini öğrencilerin, % 41’i boş

bırakmış, % 32'si doğru bir şekilde dönüştürerek yeniden yazabilmiş, % 30'u tümceyi dönüştürememiştir. Sonuç olarak, boş bırakan öğrenci sayısının çok fazla olduğu ve doğru yanıt veren öğrencilerin oranının düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.69

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	81	43,5
	Doğru	58	31,2
	Yanlış	47	25,3
	Toplam	186	100,0

Tablo incelendiğinde 9. sorunun “Nevin hanım eşinin ölümünden sonra kendini toparlayabildi mi?” şeklindeki 3. tümcesini öğrencilerin, % 44'ünün boş bıraktığı, % 31'inin doğru olarak dönüştürebildiği, % 25'inin ise dönüştüremediği görülmektedir. Sonuç olarak, yine bu tümce için de boş bırakan öğrenci sayısının çok fazla olduğu ve doğru yanıt veren öğrencilerin oranının çok düşük olduğu görülmektedir.

9. soruda, öğrencilerden soru içerisinde “dönüştürme” kavramının adı kullanılmadan öznenin yaptığı işin etkisinin kendisine döndüğü çatıda olacak şekilde yazmaları istenmiştir. Verilen tümceleri dönüştürme çatısına dönüştüremeyen öğrencilerin oranının fazla olması dönüştürme çatısı kavramının ne olduğunun tam olarak öğrenilmediğini göstermektedir.

9. sorunun verilen tümcelerini dönüştürme çatısına dönüştürebilme üzerinde değişkenler açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Birinci tümcede derse gitme durumunun tümceyi dönüştürebilme üzerinde etkisi yokken dershaneye gitme durumunun etkili olduğu görülmüştür. İkinci ve üçüncü tümcelerin doğru bir şekilde dönüştürme çatısına çevrilerek yazılması üzerinde ise hem derse gitme hem de dershaneye gitme değişkenlerinin etkisi vardır. Derse giden öğrenciler dershaneye gitmeyen öğrencilere göre ve dershaneye giden öğrenciler gitmeyen öğrencilere göre daha fazla oranda tümceleri doğru bir şekilde dönüştürme çatısına yazabilmişlerdir.

Bulgular Tablo 4.70, Tablo 4.71 ve Tablo 4.72, Tablo 4.73, Tablo 4.74 ve Tablo 4.75'te verilmiştir.

Tablo 4.70

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	33	51	46	3,235	,198
	%	25,4	39,2	35,4		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	18	13	17		
	%	37,5	27,1	35,4		
Toplam	N	51	64	63		
	%	28,7	36,0	35,4		

Tablo 4.71

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	9	23	13	6,427	,040
	%	20,0	51,1	28,9		
Dershaneye gitmeyen	n	44	43	54		
	%	31,2	30,5	38,3		
Toplam	N	53	66	67		
	%	28,5	35,5	36,0		

Tablo 4.70 ve 4.71 incelendiğinde öğrencilerin birinci tümceyi doğru bir şekilde dönüşlü çatıda yazabilme durumları üzerinde dersi sevme değişkeninin etkisi yokken

dershaneye gitme değişkeninin etkisinin olduğu görölmektedir. Yani dershaneye giden öğrenciler tümceyi daha fazla oranda dönüşlü çatıya çevirerek yazabilmişlerdir.

Tablo 4.72

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	43	49	38	14,352	,001
	%	33,1	37,7	29,2		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	31	10	7		
	%	64,6	20,8	14,6		
Toplam	N	74	59	45		
	%	41,6	33,1	25,3		

Tabloya göre, 2. tümcede, dersi seven öğrencilerin % 33’ü “Boş” bırakmış, % 38’i “Doğru” yanıt, % 29’u “Yanlış” yanıt vermiş, dersi sevmeyen öğrencilerin % 65’i “Boş” bırakmış, % 21’i “Doğru” yanıt, % 15’i “Yanlış” yanıt vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görölmektedir ($\chi^2=14,352$ $p=,001$). Bu bulgu, 9. sorunun “Doktorun uyarılarından sonra kendini bulaşıcı hastalıklardan korumaya başlamış” tümcesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.73

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	15	22	8	8,279	,016
	%	33,3	48,9	17,8		
Dershaneye gitmeyen	n	62	37	42		
	%	44,0	26,2	29,8		
Toplam	N	77	59	50		
	%	41,4	31,7	26,9		

Tablo incelendiğinde, dershaneye giden öğrencilerin % 33’ünün “Boş” bıraktığı, % 49’unun “Doğru” yanıt, % 18’inin “Yanlış” yanıt verdiği, dershaneye gitmeyen öğrencilerin ise % 44’ünün “Boş” bıraktığı, % 26’sının “Doğru” yanıt, % 30’unun “Yanlış” yanıt verdiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlıdır ($\chi^2=8,279$ $p=,016$). Bu bulgu, 9. sorunun “Doktorun uyarılarından sonra kendini bulaşıcı hastalıklardan korumaya başlamış” tümcesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, dershaneye giden öğrenciler dershaneye gitmeyenlere göre daha fazla doğru yanıt vermiş ve dershaneye gidenlerin üçte biri, dershaneye gitmeyenlerin ise yarıya yakını soruyu yanıtlamamıştır.

Tablo 4.74

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	47	47	36	11,529	,003
	%	36,2	36,2	27,7		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	31	10	7		
	%	64,6	20,8	14,6		
Toplam	N	78	57	43		
	%	43,8	32,0	24,2		

Tabloya göre, dersi seven öğrencilerin % 36’sı 3. Tümceyi “Boş” bırakmış, % 36’sı “Doğru” yanıt, % 28’i “Yanlış” yanıt vermiş, dersi sevmeyen öğrencilerin ise % 65’i “Boş” bırakmış, % 21’i “Doğru” yanıt, % 15’i “Yanlış” yanıt vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=11,529$ $p=,003$). Bu bulgu, 9. sorunun “Nevin hanım eşinin ölümünden sonra kendini toparlayabildi mi?” tümcesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Dil ve Anlatım dersini seven öğrenciler dersi sevmeyen öğrencilere göre daha fazla doğru yanıt vermişlerdir. Dersi sevmeyen öğrenciler daha fazla boş bırakmışlardır.

Tablo 4.75

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Öznenin Yaptığı İşin Etkisini Kendisine Dönüştürebilme” ile İlgili 9. Sorunun 3. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	11	25	9	16,935	,000
	%	24,4	55,6	20,0		
Dershaneye gitmeyen	n	70	33	38		
	%	49,6	23,4	27,0		
Toplam	N	81	58	47		
	%	43,5	31,2	25,3		

Tabloya göre, dershaneye giden öğrencilerin % 24’ü 3. tümceyi “Boş” bırakmış, % 56’sı “Doğru” yanıt, % 20’si “Yanlış” yanıt vermiş, dershaneye gitmeyen öğrencilerin ise % 50’si “Boş” bırakmış, % 23’ü “Doğru” yanıt, % 27’si “Yanlış” yanıt vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=16,935$ $p=,000$). Bu bulgu, 9. sorunun “Nevin hanım eşinin ölümünden sonra kendini toparlayabildi mi?” tümcesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, dershaneye giden öğrenciler dershaneye gitmeyenlere göre daha fazla doğru yanıt vermiştir. Dershaneye gidenlerin dörtte biri, dershaneye gitmeyenlerin ise yarıya yakını soruyu yanıtlamamıştır.

4.1.2.10. Onuncu sorunun analizi

10. soru işteş çatı ve karşılıklı çatı ile ilgilidir. Öğrencilerden boş bırakılan eylemin tümcenin anlamına göre uygun çatı eki ile tamamlamaları istenmiştir. Sorunun bulguları Tablo 4.76 ve Tablo 4.77’de verilmiştir.

Tablo 4.76

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Eylemleri Uygun Çatı Ekiyle Tamamlayabilme” ile İlgili 10. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	39	21,0
	Doğru	65	34,9
	Yanlış	82	44,1
	Toplam	186	100,0

Tablo incelendiğinde 10. sorunun “Çocuklar gece yarısına kadar gül, uyuyamadım.” şeklindeki 1. tümcesini öğrencilerin, % 21’inin boş bıraktığı, % 35’inin “Doğru” olarak tamamladığı, % 44’ünün tamamlayamadığı görülmektedir. Sonuç olarak, yanlış yanıt veren öğrencilerin oranı doğru yanıt verenlerden fazladır.

Tablo 4.77

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Eylemleri Uygun Çatı Ekiyle Tamamlayabilme” ile İlgili 10. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	38	20,4
	Doğru	137	73,7
	Yanlış	11	5,9
	Toplam	186	100,0

Tabloya göre, 10. sorunun “Yıllar sonra bir tren yolculuğunda onunla karşıla.....” şeklindeki 2. tümcesini öğrencilerin, % 20’si boş bırakmış, % 74’ü doğru olarak tamamlamış, % 6’sı ise uygun çatı eki ile tamamlayamamıştır. Sonuç olarak, dört öğrenciden üçü doğru yanıt vermiştir.

4.1.2.11. On birinci sorunun analizi

11. soru ettirgen çatı ile ilgilidir. Öğrencilerin soruda belirtilen durumla karşı karşıya kalmaları hâlinde kendilerine verilen iki tümceden birini seçmeleri ve seçtikleri tümcenin hangi çatıda olduğunu belirtmeleri istenmiştir. 11. sorunun bulguları Tablo 4.78'de verilmiştir.

Tablo 4.78

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcenin Eyleminin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

	n	%
Boş	84	45,2
Ettirgen	56	30,1
Oldurgan	10	5,4
Yanıtlar Etken	21	11,3
Edilgen	11	5,9
Geçişsiz	1	,5
Geçişli	3	1,6

Tabloya göre, 11. soruyu öğrencilerin, % 45'i boş bırakmış, % 30'u seçtikleri tümcedeki eylemin “Ettirgen”, % 5'i “Oldurgan”, % 11'i “Etken”, % 6'sı “Edilgen”, % 1'i “Geçişsiz”, % 2'si “Geçişli” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere seçenek olarak sunulan “Bankada çocuğun adına bir hesap açtırırım.” ve “TEMA Vakfının herkese bir meşe ağacı kampanyasında onun adına bir meşe ağacı diktiririm.” şeklindeki her iki tümce de ettirgen çatılıdır. Sonuç olarak, öğrencilerin % 30'u doğru yanıt vermişlerdir. Seçtikleri tümcede eylemin oldurgan, etken, edilgen, geçişsiz olduğunu belirten öğrencilerin ettirgen çatı ile ilgili yanılığa sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerde ettirgen çatı ile ilgili yanılığın oluşmasının nedeninin, ettirgen çatının geçişli eylemlerin birtakım ekler getirilerek geçişlilik derecelerinin artırılmasıyla oluştuğu şeklinde öğretilmesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler geçişli olan bir eylemin geçişlilik derecesinin artırılması ifadesini anlamlandıramamakta, geçişlilik derecesinin artırılmasının eylemin almış olması gereken ikinci bir nesne ile ilgili olduğunu düşünürken “ettirgen çatıda eylemi bir başkasına yaptırma anlamı vardır.”

şeklindeki ifade ile karşılaşmaktadırlar. Bu iki ifade arasında bir çelişki bulunmaktadır. Ettirgen çatıda eylemin nesne ile değil, yapan ve yaptıran özne ile ilişkisi söz konusudur. Eylemin aldığı ekler ise geçişlilik derecesini arttıran ekler değil, tümceye eklenen ikinci eyleyenin yani yaptıran/kıldırın öznenin varlığını hissettiren eklerdir. Yapan/kılan öznenin tümce içerisinde herhangi bir dilsel birimle kodlanıp kodlanmaması sözü söyleyenin seçimine bağlıdır. Bu durumun öğrencilere şekilden hareket ederek çelişkili ifadelerle öğretilmesi hem ettirgen çatının asıl işlevinin anlaşılmasına hem de yanlış oluşmasına neden olmaktadır. Ettirgen çatının öğretiminde eylemin sözlüksel anlamı olan geçişlilik ve geçişsizlikten bahsedilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkçenin dil bilgisini anlatan çalışmalarda, geçişlilik ve geçişsizlik ile ilgisi olduğu belirtilen ve öğrencilere de bu şekilde öğretilen bir başka çatı ise oldurgan çatıdır. Bazı dil bilgisi araştırmacıları oldurgan çatı kavramına gerek olmadığını ve oldurganlığı ettirgen çatı kavramı ile karşılamının yeterli olacağını ileri sürmektedirler (Korkmaz, 2007, Benzer, 2011). Oysaki oldurgan çatıda eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişkiyi ettirgen çatı ile aynı kategoride değerlendirmek söz konusu olmamalıdır. Oldurgan çatıda eyleme olduran/olmasına sebep olan/olmasına vasıta olan eyleyen eklenirken ettirgen çatıda yaptıran/yapmasını sağlayan/yapmasına vasıta olan eyleyen eklenmektedir. Olma ve kılma bildiren eylemleri aynı biçimbirimleri aldığı için tek bir kavramla karşılamının doğru olmadığı düşünülmektedir. Hem oldurgan çatının hem de ettirgen çatının kullanıldığı durumlar farklı olduğu gibi söylem değerleri de farklıdır. Oldurgan çatının gözlem yapılan Dil ve Anlatım derslerinde de geçişlilik ve geçişsizlikle ilişkilendirilerek anlatıldığı ve geçişsiz eylemlerin -r, -t, -Dir ekleri ile geçişli duruma getirilmeleri şeklinde öğretildiği görülmüştür. Oldurgan çatı öğretilirken yine eylemin aldığı ekler üzerinde önemle durulması dikkatleri çekmiştir.

4.1.2.12. On ikinci sorunun analizi

Öğrencilere sorulan 12. soru oldurgan çatı ile ilgilidir. Verilen tümcelerin oldurgan çatıda yeniden yazılması istenmiş ve öğrencilerin öğrendiği gibi “Geçişsiz fiiller cümlede -r, -t, -tır eklerinden birini alıp geçişli hâle gelerek oldurgan çatılı

olurlar.” ifadesi açıklama olarak sunulmuştur. Öğrencilerin 12. sorunun 1. ve 2. tümceleri için verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.79 ve Tablo 4.80’de verilmiştir.

Tablo 4.79

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Oldurgan Çatıda Olacak Şekilde Yeniden Yazabilme” ile İlgili 12. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	74	39,8
	Doğru	77	41,4
	Yanlış	35	18,8
	Toplam	186	100,0

Tabloya göre, 12. sorunun “Saçım sakalım ağardı” şeklindeki 1. tümcesini öğrencilerin, % 40’ı boş bırakmış, % 41’i “Doğru” olarak oldurgan çatıya dönüştürebilmiş, % 19’u “Yanlış” yaparak dönüştürememiştir. Sonuç olarak, beş öğrenciden 2’si doğru yanıt, biri yanlış yanıt verirken diğer ikisi yanıtlamaktan kaçınmıştır.

Tablo 4.80

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Oldurgan Çatıda Olacak Şekilde Yeniden Yazabilme” ile İlgili 12. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	71	38,2
	Doğru	67	36,0
	Yanlış	48	25,8
	Toplam	186	100,0

12. sorunun “Pantolon kısaldı” şeklindeki 2. tümcesini öğrencilerin, % 38’inin boş bıraktığı, % 36’sının “Doğru” bir şekilde dönüştürebildiği, % 26’sının oldurgan çatıya dönüştüremediği görülmektedir. Sonuç olarak, soruyu yanıtlamaktan kaçınan öğrenci oranı doğru yanıtlayan öğrenci oranından fazladır. Öğrendikleri şekilde verilen

açıklama ifadesine rağmen öğrencilerin tümceleri oldurgan çatıda yazmaktan kaçınmaları dikkatleri çeken önemli bir sonuç olarak düşünülmektedir.

4.1.2.13. On üçüncü sorunun analizi

13. soruda öğrencilerden verilen tümceleri uygun çatı eklerini kullanarak bir eylemi başkasına yaptırma anlamına gelecek şekilde dönüştürmeleri istenmiştir. 13. Sorunun bulguları Tablo 4.81 ve Tablo 4.82’de verilmiştir.

Tablo 4.81

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Çatı Ekleri Kullanarak Bir Eylemi Başkasına Yaptırma Anlamına Gelecek Şekilde Yeniden Yazma” ile İlgili 13. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	63	33,9
	Doğru	91	48,9
	Yanlış	32	17,2
	Toplam	186	100,0

Tabloya göre, sorunun “Boyacı evi boyadı” şeklindeki 1. tümcesini öğrencilerin, % 34’ü boş bırakmış, % 49’u “Doğru” olarak dönüştürmüş, % 17’si dönüştürememiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının doğru yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 4.82

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceleri Uygun Çatı Ekleri Kullanarak Bir Eylemi Başkasına Yaptırma Anlamına Gelecek Şekilde Yeniden Yazma” ile İlgili 13. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	65	34,9
	Doğru	66	35,5
	Yanlış	55	29,6
	Toplam	186	100,0

3. sorunun “Bebek bayramda yeni ayakkabılarını giydi” şeklindeki 2. tümcesini öğrencilerin, % 35’i boş bırakmış, % 36’sı “Doğru” olarak ettirgen çatıya dönüştürebilmiş, % 30’u ise dönüştürememiştir. Yaklaşık üç öğrenciden biri doğru yanıt, biri yanlış yanıt vermiş, biri ise yanıt vermemiştir. Etken çatılı tümceleri doğru bir şekilde ettirgen çatıya dönüştürebilen, dönüştüremeyen ve boş bırakan öğrencilerin oranları birbirine yakın görünmektedir. Bu durum ettirgen çatının öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığını düşündürmektedir. Ettirgen çatının özellikle eylemin aldığı ekler üzerinde durularak öğretilmesi bunun nedeni olarak gösterilebilir. Çünkü öğrenciler eyleme ettirgenlik eklerini getirerek tümcenin çatısının ettirgen olduğunu düşünmekte, anlama dikkat etmemektedir. Bazı öğrencilerin ise ettirgenlik eki ile edilgenlik ekini karıştırmış olduğu görülmektedir. Aşağıda sunulan örnekler bunu doğrular niteliktedir:

Bebek bayramda yeni ayakkabılarını giydirirdi. (Erzurum Anadolu Lisesi/11 nolu öğrenci)

Bebek bayramda yeni ayakkabılarını giydirtti. (3 Temmuz Lisesi/1 nolu öğrenci)

Bebeğe yeni ayakkabıları giydirildi. (İbrahim Hakkı Fen Lisesi/20 nolu öğrenci)

Bebeğin bayramda yeni ayakkabıları giyildi. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi/1 nolu öğrenci)

Bebek bayramda yeni ayakkabılarını giy. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi/14 nolu öğrenci)

Bebeğe bayramda yeni ayakkabıları giydirildi. (Mecidiye Anadolu Lisesi/11 nolu öğrenci)

Bebek ayakkabılarını giydirtti. (Sağlık Meslek Lisesi/6 nolu öğrenci)

4.1.2.14. On dördüncü sorunun analizi

Öğrencilerin “Tümcede eylemin eyleyenleri ile ilişkisini bilme” ile ilgili 14. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.83’te verilmiştir.

Tablo 4.83

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcede Eylemin Eyleyenleri ile İlişkisini Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Seçenek	Neden						Toplam
	Boş	A	B	C	D	E	
Boş	n	13	0	0	0	0	13
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0
A seçeneği	n	2	33	4	9	7	65
	%	3,1	50,8	6,2	13,8	10,8	15,4
B seçeneği	n	2	7	4	9	6	31
	%	6,5	22,6	12,9	29,0	19,4	9,7
C seçeneği	n	2	27	8	14	3	59
	%	3,4	45,8	13,6	23,7	5,1	8,5
D seçeneği	n	0	5	3	4	1	18
	%	,0	27,8	16,7	22,2	5,6	27,8
Toplam		19	72	19	36	17	186
		10,2	38,7	10,2	19,4	9,1	12,4

Tablo incelendiğinde 14. soruda, öğrencilerin, % 7’si boş bıraktığı, % 35’inin “A” seçeneğini, % 17’sinin “B” seçeneğini, % 32’sinin “C” seçeneğini, % 10’unun “D” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sonuç olarak, sorunun doğru yanıtı “C” seçeneği öğrencilerin % 32’si tarafından işaretlenmiştir. Dikkatleri çeken önemli bir nokta yanlış seçenek olan “A” seçeneğinin öğrencilerin önemli bir bölümü tarafından işaretlenmiş

olmasıdır. Çünkü 14. soruda edilgen tümcelerde eylemin eyleyenleri ile olan ilişkisi sorulmuştur. “A” seçeneği ise ettirgen tümcelerdeki eyleyen eylem ilişkisinden bahsetmektedir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneğinin neden seçildiğine bakıldığında, “C” yi işaretleyerek “Cümlelerin öznelere eylemin bildirdiği işten etkilenmiştir ve gerçekte nesnedirler.” yanıtını veren öğrencilerin % 24’ü “C” seçeneğini yani “Fiiller neyi, kimi sorusuna cevap vermemektedir.” nedenini işaretlemişlerdir. Buna göre toplamda öğrencilerin % 24’ünün bilerek doğru yanıt verdiği görülmektedir. “C” seçeneğini doğru yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 46’sı “A” ve % 14’ü “B” seçeneklerini neden olarak göstermişlerdir. Bu öğrencilerin ise “bilip uygulayamadıkları” söylenebilir.

Sorunun, “A”, “B” ve “D” seçeneklerini yanıt olarak seçen öğrencilerin % 53’ünün neden olarak “A”, “B”, “C” ve “D” seçeneklerini işaretlediği, “C” seçeneğini yanıt olarak işaretleyen öğrencilerin % 5’inin ise neden olarak “D” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sonuçta öğrencilerin % 51’inin edilgen çatı ile ilgili kavram yanılıgısına sahip olduğu söylenebilir.

Değişkenlere göre soruya verilen yanıtlar açısından anlamlı farkın olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4.84 ve Tablo 4.85’te verilmiştir.

Tablo 4.84

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcede Eylemin Eyleyenleri ile İlişisini Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	9	46	23	39	13	,943	,967
	%	6,9	35,4	17,7	30	10,0		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	4	16	7	23	4		
	%	8,3	33,3	14,6	35,4	8,3		
Toplam	N	13	62	30	56	17		
	%	7,3	34,8	16,9	31,5	9,6		

Tabloya göre, 14. sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneği dersi seven öğrencilerin % 30’u, dersi sevmeyen öğrencilerin ise % 36’sı tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=,943$ $p=,967$). Bu bulgu on dördüncü soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.85

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcede Eylemin Eyleyenleri ile İlişisini Bilme” ile İlgili 14. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	χ^2	P
Dershaneye giden	n	1	17	3	20	4	10,582	,060
	%	2,2	37,8	6,7	44,4	8,9		
Dershaneye gitmeyen	n	12	48	28	39	14		
	%	8,5	34,0	19,9	27,6	9,9		
Toplam	N	13	65	31	59	18		
	%	7,0	34,9	16,7	31,8	9,7		

Tabloya göre, 14. sorunun doğru yanıtı olan “C” seçeneği dershaneye giden öğrencilerin % 44’ü, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 28’i tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=10,582$ $p=,060$). Bu bulgu, on dördüncü soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2.15. On beşinci sorunun analizi

15. soruda çatısı bakımından incelenemeyen tümce sorulmuştur. Bu sorunun bulguları Tablo 4.86’da verilmiştir.

Tablo 4.86

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceleri Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	100	53,8
	Doğru	75	40,3
	Yanlış	11	5,9
	Toplam	186	100,0

Çatısı bakımından incelenemeyen tümceleri bilme ile ilgili olan 15. soruyu öğrencilerin, % 54’ü boş bırakmış, % 40’ı “Doğru” yanıt, % 6’sı “Yanlış” yanıt vermişlerdir. Sonuç olarak, beş öğrenciden ikisi doğru yanıt vermiştir. Dikkat çeken bir başka nokta ise, öğrencilerin yarısından fazlasının soruya yanıt verememiş olmasıdır.

15. sorunun değişkenler açısından elde edilen bulguları Tablo 4. 87 ve Tablo 4. 88’de verilmiştir.

Tablo 4.87

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceleri Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	61	60	9	9,732	,008
	%	46,9	46,2	6,9		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	35	12	1		
	%	72,9	25,0	2,1		
Toplam	N	96	72	10		
	%	53,9	40,4	5,6		

Tabloya göre, 15. soruya, dersi seven öğrencilerin % 47’si hiç cevap vermemiş, % 46’sı “Doğru” yanıt, % 7’si “Yanlış” yanıt vermiş, dersi sevmeyen öğrencilerin ise % 73’ü soruyu “Boş” bırakmış, % 25’i “Doğru” yanıt, % 2’si “Yanlış” yanıt vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=9,732$ $p=,008$). Bu bulgu, 15. soruya, verdikleri yanıtlar açısından öğrenciler aralarında fark olduğunu göstermektedir. Dersi seven öğrenciler dersi sevmeyen öğrencilere göre daha fazla doğru yanıt vermiştir. Ayrıca dersi sevmeyen öğrenciler soruyu daha fazla oranda boş bırakmışlardır.

Tablo 4.88

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Çatısı Bakımından İncelenemeyen Tümceleri Bilme” ile İlgili 15. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	Doğru	Yanlış	χ^2	P
Dershaneye giden	n	11	32	2	23,663	,000
	%	24,4	71,1	4,4		
Dershaneye gitmeyen	n	89	43	9		
	%	63,1	30,5	6,4		
Toplam	N	100	75	11		
	%	53,8	40,3	5,9		

Tabloya göre, 15. soruyu, dershaneye giden öğrencilerin % 24'ü “Boş” bırakmış, % 71'i “Doğru” yanıt, % 4'ü “Yanlış” yanıt vermiş, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 63'ü “Boş” bırakmış, % 31'i “Doğru” yanıt, % 6'sı “Yanlış” yanıt vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=23,663$ $p=,000$). Bu bulgu, öğrencilerin 15. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Dershaneye gitmeyen öğrencilere göre dershaneye giden öğrenciler daha fazla oranda doğru yanıt vermiştir. Ayrıca dershaneye gidenlere göre dershaneye gitmeyen daha fazla sayıda öğrenci soruya yanıt verememiştir.

Türkçenin dil bilgisini anlatan çalışmalarda yüklemi isim olan tümcelerde çatının aranmayacağı yani isim tümcelerinin çatısının olmadığı belirtilmektedir. Ancak Börekçi (2004), Türkçede isim soylu sözcükleri yüklemleştiren i- fiilinin de bir oluş fiili olduğunu belirtmektedir. Ona göre isim tümceleri çatısız değil oluş çatılı tümcelerdir.

4.1.2.16. On altıncı sorunun analizi

Bir tümceyi aynı anlama gelebilecek şekilde farklı çatılarda yazabilmenin Türkçenin sunduğu en önemli ifade olanaklarından biri olduğu söylenebilir. Örneğin ayağına diken batan bir kişi bu durumda, “Ay, canım acıdı.” şeklinde bir tümce kurabileceği gibi bir başka kişi aynı durumda “Diken canımı acıttı.” tümcesini kurabilir. Bu açıdan çatının biçimsel yaklaşımlarla sınıflandırılan başlıklarının birtakım eklere dayanılarak öğretilmesinden ziyade bir sözü farklı şekillerde söylemeye/bir tümceyi farklı şekillerde kurabilmeye olanak tanıyan dil bilgisi ulamı olduğunun öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerden “Beni candan usandırdı, cefadan yâr usanmaz mı” tümcesini aynı anlama gelebilecek şekilde farklı çatıda yazmaları istenen 16. Sorunun bulguları Tablo 4.89'da verilmiştir.

Tablo 4.89

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümceyi Aynı Anlama Gelecek Şekilde Farklı Çatıda Yazabilme” ile İlgili 16. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		n	%
Yanıtlar	Boş	104	55,9
	Doğru	31	16,7
	Yanlış	51	27,4
	Toplam	186	100,0

Tablo incelendiğinde öğrencilerin, % 56’sının boş bıraktığı, % 17’sinin “Doğru” yanıt, % 27’sinin “Yanlış” yanıt verdiği görülmektedir. Doğru yanıt veren öğrenci sayısının çok düşük olduğu ve öğrencilerin yarıdan fazlasının soruya yanıt veremediği dikkatleri çeken önemli bir noktadır. Yapılan ders gözlemlerinde öğretmenlerin özellikle derse başlarken çatının öneminden bahsedip bahsetmemelerine ve çatıyı nasıl tanımladıklarına dikkat edilmiştir. Ancak öğretmenlerin bir dil bilgisi kavramı olarak çatının öneminden bahsetmedikleri ve hemen “Bugün önemli bir konu işliyoruz, başlık açalım fiilde çatı diyelim.”, “Bugün yeni bir başlık açalım.” şeklindeki ifadelerle çatı ile ilgili başlıklara geçtikleri görülmüştür. Bu yüzden öğrenciler çatıyı niçin öğrendiklerini bilmemektedirler. Öğrencilerin bu soru için yazdıkları tümceler bu düşünceyi doğrular niteliktedir:

Candan yar usanmaz mı, cefadan usandırdı. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Beni candan usandıran cefadan usanılmaz mı (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Candan usandım, cefadan yar usanmaz mı (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Beni candan usandırttı. (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Candan usandırıldım, cefadan usandırılmaz mıyım? (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Beni candan usandırttı, cefadan yâri usandırmaz mı? (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Ben canımdan usandım, yar cefadan usanmadı. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Ben candan usanmadım, cefadan yar usanır mı? (Erzurum Anadolu Lisesi)

Beni candan usandırdın, cefadan da usandır. (3 Temmuz Lisesi)

Ben canımdan usandırıldım, cefadan yar usandırılmaz mı? (Mecidiye Anadolu Lisesi)

4.1.2.17. On yedinci sorunun analizi

17. soru yine edilgen çatı ile ilgilidir. Soruda öğrencilerden verilen metindeki tümcelerden hangisinin edilgen çatıya dönüştürülemeyeceğinin bilinmesi istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.90’da verilmiştir.

Tablo 4.90

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Edilgen Çatıya Dönüştürülemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 17. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Seçenek		Neden						Toplam
		Boş	A	B	C	D	E	
Boş	n	21	0	0	0	0	0	21
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	11,3
A seçeneği	n	0	4	7	8	3	4	26
	%	,0	15,4	26,9	30,8	11,5	15,4	14,0
B seçeneği	n	0	7	21	4	7	3	42
	%	,0	16,7	50,0	9,5	16,7	7,1	22,6
C seçeneği	n	0	1	5	3	4	3	16
	%	,0	6,3	31,3	18,8	25,0	18,8	8,6
D seçeneği	n	1	3	4	8	2	2	20
	%	5,0	15,0	20,0	40,0	10,0	10,0	10,8
E seçeneği	n	9	5	22	8	9	8	61
	%	14,8	8,2	36,1	13,1	14,8	13,1	32,8
Toplam	N	31	20	59	31	25	20	186
	%	16,7	10,8	31,7	16,7	13,4	10,8	100,0

Tabloya göre, 17. soruyu, öğrencilerin % 11'i boş bırakmış, % 14'ü "A" seçeneğini, % 23'ü "B" seçeneğini, % 9'u "C" seçeneğini, % 11'i "D" seçeneğini, % 33'ü "E" seçeneğini işaretlemişlerdir. Sonuç olarak, sorunun doğru yanıtı "E" seçeneği öğrencilerin % 33'ü tarafından işaretlenmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan "E" seçeneğinin neden seçildiğine bakıldığında, öğrencilerin % 9'unun "A" seçeneğini ve % 13'ünün "D" seçeneğini neden olarak işaretlediği, toplamda öğrencilerin % 7'sinin bilerek doğru yanıt verdiği görülmektedir.

Soruya "A" seçeneği yanıtını vererek birinci tümceyi seçen öğrencilerin % 12'sinin neden olarak "D" seçeneğini seçtiği ve "Bu cümlede yüklem bir kılış fiili değildir." dediği, "B" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin de % 17'sinin "D" seçeneğini neden olarak işaretlediği ve dolayısıyla "bilip uygulayamadıkları" görülmektedir.

Soruya "A" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 15'inin "A", % 27'sinin "B", % 31'inin "C" seçeneklerini neden olarak, soruya "B" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 16'sının "A", % 50'sinin "B", % 10'unun "C" seçeneklerini neden olarak, soruya "C" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 6'sının "A", % 31'inin "B", % 19'unun "C", % 25'inin "D" seçeneklerini neden olarak, soruya "D" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 15'inin "A", % 20'sinin "B", % 40'ının "C", % 10'unun "D" seçeneğini neden olarak, soruya "E" seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 36'sının "B", % 13'ünün "C" seçeneklerini neden olarak gösterdiği görülmektedir. Sonuçta öğrencilerin % 60'ının bir tümcenin edilgen çatıya dönüştürülmesi ile ilgili **kavram yanlışlığına** sahip olduğu söylenebilir.

Değişkenler açısından yapılan ki-kare analizi sonucunda her iki değişkenin de öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde etkisiz olduğu görülmüştür. Bulgular Tablo 4.91 ve Tablo 4.92'de verilmiştir.

Tablo 4.91

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Edilgen Çatıya Dönüştürülemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 17. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	18	17	31	10	13	41	5,106	,403
	%	13,8	13,1	23,8	7,7	10,0	31,5		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	2	7	9	6	7	17		
	%	4,2	14,6	18,8	12,5	14,6	35,4		
Toplam	N	20	24	40	16	20	58		
	%	11,2	13,5	22,5	9,0	11,2	32,6		

Tablo, 17. sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneğinin dersi seven öğrencilerin % 32’si, dersi sevmeyen öğrencilerin % 35’i tarafından işaretlendiğini göstermektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=5,106$ $p=,403$). Bu bulgu, 17. soruya verdikleri yanıtlar açısından öğrenciler arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.92

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Edilgen Çatıya Dönüştürülemeyen Tümceyi Bilme” ile İlgili 17. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dershaneye giden	n	5	6	9	2	5	18	2,334	,801
	%	11,1	13,3	20,0	4,4	11,1	40,0		
Dershaneye gitmeyen	n	16	20	33	14	15	43		
	%	11,3	14,2	23,4	9,9	10,6	30,5		
Toplam	N	21	26	42	16	20	61		
	%	11,3	14,0	22,6	8,6	10,8	32,8		

Tabloya göre, “Edilgen çatıya dönüştürülemeyen cümleyi bilme” ile ilgili 17. sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneği dershaneye giden öğrencilerin % 40’ı, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 31’i tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=2,334$ $p=,801$). Bu bulgu, 17. soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2.18. On sekizinci sorunun analizi

18. soru, öğrencilere dönüşlü ve edilgen tümcelerde eylemlerin eyleyenleri ile olan ilişkilerindeki farklılığı sezdirme amacıyla sorulmuştur. Öğrencilerin “Tümcelerin yüklemelerinin çatı özelliklerini bilme” ile ilgili 18. soruya verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 4.93’te verilmiştir.

Tablo 4.93

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerin Yüklemelerinin Çatı Özelliklerini Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Seçenek		Neden						Toplam
		Boş	A	B	C	D	E	
Boş	n	12	0	0	0	0	0	12
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	6,5
A seçeneği	n	3	28	41	10	6	8	96
	%	3,1	29,2	42,7	10,4	6,3	8,3	51,6
B seçeneği	n	2	5	8	5	0	1	21
	%	9,5	23,8	38,1	23,8	,0	4,8	11,3
C seçeneği	n	5	5	1	7	3	3	24
	%	20,8	20,8	4,2	29,2	12,5	12,5	12,9
D seçeneği	N	0	4	3	4	1	1	13
	%	,0	30,8	23,1	30,8	7,7	7,7	7,0
E seçeneği	N	3	6	5	4	1	1	20
	%	15,0	30,0	25,0	20,0	5,0	5,0	10,8
Toplam	N	25	48	58	30	11	14	186
	%	13,4	25,8	31,2	16,1	5,9	7,5	100,0

Tablo incelendiğinde 18. soruda, öğrencilerin, % 7’sinin boş bıraktığı, % 52’sinin “A” seçeneğini, % 11’inin “B” seçeneğini, % 13’ünün “C” seçeneğini, % 7’sinin “D” seçeneğini, % 11’inin “E” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneği öğrencilerin % 11’i tarafından işaretlenmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneğinin neden seçildiğine bakıldığında, öğrencilerin % 30’u “A” seçeneğini neden olarak işaretlediği ve toplamda öğrencilerin % 3’ünün bilerek doğru yanıtı verdiği görülmektedir.

Soruya “A” seçeneği yanıtını vererek birinci tümcenin etken, ikinci tümcenin edilgen olduğunu belirten öğrencilerin % 29’unun “B” seçeneğini neden olarak işaretleyerek “bilip uygulayamadıkları” söylenebilir. Soruya “C” seçeneği yanıtını vererek her iki tümcenin de edilgen olduğunu belirten öğrencilerin % 4’ünün “B” seçeneğini neden olarak, soruya “D” seçeneği yanıtını vererek birinci tümcenin edilgen, ikinci tümcenin dönüşlü olduğunu belirten öğrencilerin % 31’inin “C” seçeneğini neden olarak, soruya “E” seçeneği yanıtını vererek birinci tümcenin dönüşlü, ikinci tümcenin edilgen olduğunu belirten öğrencilerin % 25’inin “B” ve % 20’sinin “C” seçeneğini neden olarak işaretlediği ve toplamda öğrencilerin % 11’inin “eksik bildikleri” görülmektedir.

Soruya “C” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 21’i “A”, % 4’ü “B” seçeneklerini neden olarak göstermişlerdir. Sonuçta öğrencilerin % 3’ünün “kısmi kavram yanılgısı” na sahip olduğu görülmektedir.

Soruya “A” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 29’unun “A”, % 10’unun “C”, % 6’sının “D” seçeneklerini neden olarak, soruya “B” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 24’ünün “A”, % 38’inin “B”, % 24’ünün “C” seçeneklerini neden olarak, soruya “C” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 13’ünün “D” seçeneklerini neden olarak işaretledikleri görülmüştür. Soruya “D” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 31’inin “A” seçeneğini işaretleyerek edilgen tümcede kendi yaptığı işten etkilenen, dönüşlü tümcede ise gerçek öznenin yaptığı işten etkilenen öznenin bulunduğunu, % 23’ünün “B” seçeneğini işaretleyerek edilgen tümcede öznenin işi yaptığını, dönüşlü tümcede yapılan işten etkilenen öznenin bulunduğunu düşündüğü ve % 7’sinin ise “D” seçeneğini neden olarak işaretlediği görülmektedir. Soruya “E” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 5’i “D” seçeneğini neden olarak işaretlemişlerdir. Buna göre öğrencilerin % 40’ının edilgen çatı ve dönüşlü çatı ile ilgili kavram yanılgısına sahip olduğu söylenebilir.

18. sorunun değişkenler açısından yapılan ki-kare analizi sonuçları da değişkenlerin öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlar üzerinde etkisi olmadığını

göstermiştir. Hem dersi seven ve sevmeyen öğrencilerin hem de dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin önemli bir bölümünün soruya “A” seçeneğini işaretleyerek yanlış yanıt verdikleri görülmüştür. Bulgular Tablo 4.94 ve Tablo 4.95’te verilmiştir.

Tablo 4.94

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Tümcelerın Yüklemlerinin Çatısının Özelliklerini Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	10	71	13	14	6	16	8,618	,125
	%	7,7	54,6	10,0	10,8	4,6	12,3		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	1	21	8	8	6	4		
	%	2,1	43,8	16,7	16,7	12,5	8,3		
Toplam	N	11	92	21	22	12	20		
	%	6,2	51,7	11,8	12,4	6,7	11,2		

Tabloya göre, 18. sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneği dersi seven öğrencilerin % 12’si, dersi sevmeyen öğrencilerin % 8’i tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=8,618$ $p=,125$). Bu bulgu, öğrencilerin 18. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.95

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Tümcelerın Yüklemlerinin Çatısının Özelliklerini Bilme” ile İlgili 18. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dershaneye giden	n	1	30	2	4	2	6	8,375	,137
	%	2,2	66,7	4,4	8,9	4,4	13,3		
Dershaneye gitmeyen	n	11	66	19	20	11	14		
	%	7,8	46,8	13,5	14,2	7,8	9,9		
Toplam	N	12	96	21	24	13	20		
	%	6,5	51,6	11,3	12,9	7,0	10,8		

Tablo incelendiğinde, 18. sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneğinin dershaneye giden öğrencilerin % 13’ü, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 9’u tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=8,375$ $p=,137$). Bu bulgu 18. soruda, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2.19. On dokuzuncu sorunun analizi

Bir tümcenin aynı anlama gelebilecek şekilde başka bir çatıda yazılabileceğini sezdirme amacıyla sorulan 19. sorunun bulguları Tablo 4.96’da verilmiştir.

Tablo 4.96

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Anlam Açısından Birbirine Yakın Tümceleri Bilme” ile İlgili 19. Soruya Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Seçenek		Neden						Toplam
		Boş	A	B	C	D	E	
Boş	n	13	0	0	0	0	0	13
	%	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	7,0
A seçeneği	n	3	2	5	3	1	2	16
	%	18,8	12,5	31,3	18,8	6,3	12,5	8,6
B seçeneği	n	0	1	7	8	4	1	21
	%	,0	4,8	33,3	38,1	19,0	4,8	11,3
C seçeneği	n	0	5	3	5	6	0	19
	%	,0	26,3	15,8	26,3	31,6	,0	10,2
D seçeneği	n	0	0	10	5	2	3	20
	%	,0	,0	50,0	25,0	10,0	15,0	10,8
E seçeneği	n	3	8	62	6	8	10	97
	%	3,1	8,2	63,9	6,2	8,2	10,3	52,2
Toplam	N	19	16	87	27	21	16	186
	%	10,2	8,6	46,8	14,5	11,3	8,6	100,0

Tablo incelendiğinde 19. soruda, öğrencilerin, % 7’sinin boş bıraktığı, % 9’unun “A” seçeneğini, % 11’inin “B” seçeneğini, % 10’unun “C” seçeneğini, % 11’inin “D” seçeneğini, % 52’sinin “E” seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneği öğrencilerin % 52’si tarafından işaretlenmiştir.

Bu sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneğinin neden verildiğine bakıldığında, öğrencilerin % 8’inin “A” seçeneğini işaretleyerek “Bu seçenekte eşleştirilen cümlelerden ikisinde de yapılan iş da yapan özne de aynıdır.” dediği ve % 8’inin “D” seçeneğini neden olarak işaretleyerek “Bu seçenekte eşleştirilen cümlelerden birincisindeki nesne, ikinci cümlede özneye dönüştürülmüştür.” dediği ve toplamda öğrencilerin % 9’unun bilerek doğru yanıtı verdiği görülmektedir.

Öğrencilerin % 47'sinin, soruya tüm yanıt seçeneklerinde neden olarak “B” yi işaretleyerek “Bu seçeneklerde eşleştirilen cümlelerin anlam bakımından birbirine yakın olduğunu düşünüyorum.” dedikleri ve “bilmedikleri”, “E” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 6'sının “Diğer seçeneklerde eşleştirilen cümlelerde yapılan iş farklı olduğu için bu seçeneği seçtim.” şeklindeki “C” seçeneğini neden olarak işaretleyerek “eksik bildikleri” görülmektedir.

Soruya “A” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 13'ünün “A”, % 19'unun “C”, % 6'sının “D” seçeneklerini neden olarak, soruya “B” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 5'inin “A”, % 38'inin “C”, % 19'unun “D” seçeneklerini neden olarak, soruya “C” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin % 26'sının “A”, % 27'sinin “C”, % 32'sinin “D” seçeneklerini neden olarak, soruya “D” seçeneği yanıtını veren öğrencilerin ise % 25'inin “C”, % 10'unun “D” seçeneğini neden olarak gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin % 23'ünün kavram yanılgısına sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin 19. soruya verdikleri yanıtlar değişkenler açısından incelendiğinde, bu soru için de değişkenlerin etkisiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dersi sevme ve dershaneye gitme durumları açısından verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan ki-kare analizinin bulguları Tablo 4.97 ve Tablo 4.98'de verilmiştir.

Tablo 4.97

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Anlatım Dersini Sevme Durumuna Göre “Anlam Açısından Birbirine Yakın Tümceleri Bilme” ile İlgili 19. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dil ve Anlatım dersini seven	n	10	11	12	13	15	69	2,746	,739
	%	7,7	8,5	9,2	10,0	11,5	53,1		
Dil ve Anlatım dersini sevmeyen	n	2	5	8	5	5	23		
	%	4,2	10,4	16,7	10,4	10,4	47,9		
Toplam	N	12	16	20	18	20	92		
	%	6,7	9,0	11,2	10,1	11,2	51,7		

Tabloya göre, “Anlam açısından birbirine yakın cümleleri bilme” ile ilgili 19. sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneği dersi seven öğrencilerin % 53’ü, dersi *sevmeyen* öğrencilerin % 48’i tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=2,746$ $p=,739$). Bu bulgu 19. soruda öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.98

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre “Anlam Açısından Birbirine Yakın Cümleleri Bilme” ile İlgili 19. Soruya Verdikleri Yanıtların Ki-Kare Analizi

		Boş	A	B	C	D	E	χ^2	P
Dershaneye giden	n	1	1	3	6	3	31	10,539	,061
	%	2,2	2,2	6,7	13,3	6,7	68,9		
Dershaneye gitmeyen	n	12	15	18	13	17	66		
	%	8,5	10,6	12,8	9,2	12,1	46,8		
Toplam	N	13	16	21	19	20	97		
	%	7,0	8,6	11,3	10,2	10,8	52,2		

Tablo, 19. sorunun doğru yanıtı olan “E” seçeneğinin dershaneye gidenlerin % 69’u, dershaneye gitmeyen öğrencilerin % 47’si tarafından işaretlendiğini göstermektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir ($\chi^2=10,539$ $p=,061$). Bu bulgu, öğrencilerin 20. soruya verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2.20. Yirminci sorunun analizi

Oluş/olma bildiren eylemlerin etken çatı kategorisinde öğretilmemesi gerektiği düşüncesinden hareketle sorulan 20. soruda öğrencilerin oluş bildiren eylemlerle kurulmuş olan tümceler hangi çatıda olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtların dağılımları Tablo 4.99, Tablo 4.100 ve Tablo 4.101’de verilmiştir.

Tablo 4. 99

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklemin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 20. Sorunun 1. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
1. cümle	Yanıtlar			
		Boş	70	37,6
		Etken	75	40,3
		Edilgen	14	7,5
		Dönüştü	6	3,2
		Oluş	7	3,8
		Kılış	2	1,1
		Durum	4	2,2
		Geçişli	1	,5
		Geçişsiz	7	3,8

Tabloya göre, 20. sorunun “Karnım acıktı” şeklindeki 1. tümcesini, öğrencilerin, % 38’i boş bırakmış, % 40’ı “Etken”, % 8’i “Edilgen”, % 3’ü “Dönüştü”, % 4’ü “Oluş”, % 1’ü “Kılış”, % 1’i “Durum”, % 1’i “Geçişli”, % 4’ü “Geçişsiz”, yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin % 3,8’inin 1. tümcenin oluş çatılı olduğunu bildiği söylenebilir.

Tablo 4.100

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklemin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 20. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
2.cümle	Yanıtlar	Boş	75	40,3
		Etken	43	23,1
		Edilgen	38	20,4
		Dönüştü	5	2,7
		Oluş	9	4,8
		Kılış	5	2,7
		Durum	1	,5
		Geçişli	2	1,1
		Geçişsiz	8	4,3

Tabloya göre, 20. sorunun “Yağmur yağıyor” şeklindeki 2. tümcesini, öğrencilerin, % 40’ı boş bırakmış, % 23’ü “Etken”, % 20’si “Edilgen”, % 3’ü “Dönüştü”, % 5’i “Oluş”, % 3’ü “Kılış”, % 1’i “Durum”, % 1’i “Geçişli”, % 4’ü “Geçişsiz”, yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin % 4,8’inin 2. tümcenin oluş çatılı olduğunu bildiği görülmektedir.

Tablo 4.101

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin “Tümcelerde Yüklemin Hangi Çatıda Olduğunu Bilme” ile İlgili 20. Sorunun 2. Tümcesine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

		N	%	
3.cümle	Yanıtlar	Boş	77	41,4
		Etken	41	22,0
		Edilgen	29	15,6
		Dönüştü	4	2,2
		Oluş	21	11,3
		Kılış	2	1,1
		Geçişsiz	8	4,3
		Oldurgan	4	2,2

Tabloya göre 20. sorunun “Çiçekler büyür” şeklindeki 3. tümcesini, öğrencilerin, % 41’inin boş bıraktığı, % 22’sinin “Etken”, % 16’sının “Edilgen”, % 2’sinin “Dönüştür”, % 11’inin “Oluş”, % 1’inin “Kılış”, % 4’ünün “Geçişsiz”, % 2’sinin “Oldurgan” yanıtını verdiği görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin % 11,3’ü 20. sorunun 3. tümcesinin oluş çatılı olduğunu bildiği söylenebilir.

20. soruda verilen üç tümcenin de eylemi oluş bildirmesine rağmen öğrencilerin önemli bir bölümünün bu tümcelerin etken çatıda olduğunu belirttiği görülmektedir. Gözlem yapılan Dil ve Anlatım derslerinde çatı konusu anlatılırken öznesi belli olan eylemlerin etken çatılı olduğunun ifade edilmesi dikkat çekmiştir. Öğrenci ile öğretmen arasında geçen bir konuşma bu durumu gösterir niteliktedir:

Öğrenci: Öğretmenim “Yağmur yağdı.” Etken, yağmur gerçek özne bu fiili yapan yağmur mu?

Öğretmen: “Çiçekler açtı” gerçek özne olduğu için etken.

Öğrenci: Öğretmenim çiçekler kendi açtı niye dönüştürü olmadı?

Öğretmen: -n eki olsaydı dönüştürü olurdu.

Oluş bildiren eylemlerle kurulan tümcelerin etken, edilgen, dönüştürü, oluş, geçişli veya geçişsiz çatıda olduğunu düşünen öğrencilerin niçin bu şekilde düşündüklerini açıklayan ifadeleri dikkatlere sunulmuştur:

Etkenler çünkü işi yapan belli. (Erzurum Anadolu Lisesi/1 nolu öğrenci)

Etkilenen belli olduğu için etken fakat nesne almadıkları için geçişsizdir. (Erzurum Anadolu Lisesi/9 nolu öğrenci)

Etken ve dönüştürüdür, işten etkilenirler. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi/5 nolu öğrenci)

Edilgen, nesnelere yok (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi/8 nolu öğrenci)

Hepsi etken, özne kendi yaptığı işten etkilenmiştir. (İbrahim Hakkı Fen Lisesi/3 nolu öğrenci)

Hepsi etken, özne aldıkları için (İbrahim Hakkı Fen Lisesi/18 nolu öğrenci)

Birinci etken işi yapan belli, ikinci ve üçüncü edilgen işi yapan belli değil
(Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi/2 nolu öğrenci)

Hepsi oluş, çünkü kendiliğinden olan fiillerdir. (Mecidiye Anadolu Lisesi/12 nolu öğrenci)

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın nitel verileri, sekizinci ve onuncu sınıf öğrencilerine Türkçe ve Dil ve Anlatım dersi müfredatları incelenerek tespit edilen fiil çatısı ile ilgili kavramlar verilerek öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili olarak bildiklerini yazılı olarak ifade ettikleri dokümanlardan elde edilmiştir. Öğrenciler verilen kavramları kendi tümceleri ile açıklamışlardır. Bu bölümde öğrencilerin kavramlar hakkındaki açıklamalarına dayanan nitel verilerin içerik analizi yöntemi ile elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

4.2.1. Sekizinci Sınıf Öğrencileri ile İlgili Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin fiil çatısı konusunda yer alan kavramlarla ilgili açıklamaları öncelikle öğrencilerin bilme düzeylerini ve kavram yanılığısına sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla “bilme”, “eksik bilme”, “bilmeme” ve “kavram yanılığısı” şeklindeki kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilere göre elde edilen bulgular sayısal veriye dönüştürülerek Tablo 4.102’de verilmiştir.

Tablo 4.102

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çatı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri

Kavramlar	Bilme	Eksik bilme	Bilmeme	Kavram yanılıgısı	Toplam
	%	%	%	%	
Çatı	34,8	26,5	14,5	24	158
Özne	57,4	17,2	5,2	20	209
Yüklem	31,2	34,3	5,2	29,1	192
Nesne	41,2	40,2	5,6	12,8	194
Sözde özne	45,3	16,3	8,7	29,5	183
Etkenlik	83	3,1	5,2	11,1	189
Edilgenlik	33,6	43,3	5,6	17,3	196

Tabloda görüldüğü gibi çatı kavramını açıklayan toplam 158 öğrencinin % 35'inin bu kavramı bildiği, % 27'sinin eksik bir şekilde bildiği, % 15'inin bilmediği ve % 24'ünün çatı ile ilgili kavram yanılıgısına sahip olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yaptığı açıklamalardan hareketle oluşturulan kategorilere göre bilme kategorisinde değerlendirilen ifadeler, dil bilgisel bir kavram olan çatının “Cümlelerin yüklemine özne ve nesneye göre gösterdiği durum”, “Yüklemine özne ve nesne ile olan ilişkisi” şeklinde öğretildiğini göstermektedir. Aslında çatının yüklem olan eylemin özne ve nesneye göre gösterdiği durum değil birinci eyleyen olan özne ile kurduğu ilişkiye göre şekillenen söz dizimsel bir ulam olduğu söylenebilir.

Eksik bilme kategorisine alınan ifadeler, öğrencilerin çatı kavramını tam olarak öğrenemediğini göstermektedir. Bu öğrenciler çatının etken, edilgen, geçişli ve geçişsiz kavramlarından ibaret olduğunu ve fiil tümcelerinde arandığını belirtmişlerdir.

Fiilde çatı konusuyla ilgili kavramları biliyorum. Etken, edilgen fiilleri biliyorum. (İMKB İnönü İÖO)

Cümlelerin öğelerini ayırıp fiilimsi varsa bulunur ve etken mi geçişsiz mi diye bakılır. Edilgen mi dönüşlü mü, dönüşsüz mü diye bakılır. (İMKB İnönü İÖO)

Çatı ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerin ise bilimsel olanın dışında açıklamalar yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin aşağıda sunulan ifadeleri çatı kavramı ile ilgili olarak hangi yanlışlıklara sahip olduklarını gösterir niteliktedir.

Cümlelerin bazı şeylerini bulmak için kullanılır. (İMKB İnönü İÖÖ)

Yüklemi olan (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Bir cümlede yüklemi yapan kişi (Vali Hafız Paşa İnönü İÖÖ)

Fiil olan yüklem nesne ile kurulan cümleler (Mehmetçik İÖÖ)

Yüklemine ve nesnesine olmak üzere ikiye ayrılır. (Atatürk İÖÖ)

Kökü fiil olup yüklemde bulunan yapıdır. (Vali Vefik Kitapçığı İÖÖ)

Yükleme bakılarak yapılan iş (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Tablo 4.102’de de görüldüğü gibi fiil çatısı ile ilgili önemli bir kavram olan özne (birinci eyleyen) ile ilgili olarak yapılan “Eylemi yapan kişi veya nesne” şeklindeki açıklamalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin % 57’sinin bu kavramı bildiğini göstermektedir. Ancak öznenin tümcede tam olarak ne yaptığını anlamamış olan öğrencilerin kavramla ilgili yanlışlığına sahip olduğu söylenebilir.

Yapan kişi tarafından öznesi belli olan (İMKB İnönü İÖÖ)

Yükleme cevap veren yer (Ahmet Yesevi İÖÖ)

İşi yapan kişinin belli olduğu cümlelere denir. (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Yüklemden etkilenen kişi (Mustafa Kemal İÖÖ)

Yüklemden sonra getirilen kelimelere denir. (Mustafa Kemal İÖÖ)

İsmlere getirilen kelimelere denir. (Mustafa Kemal İÖÖ)

Bir cümlede işi yapanın belli olduğu madde (Atatürk İÖÖ)

Cümlelerin kimin yaptığını belirten yer. (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Tabloya göre sekizinci sınıf öğrencilerinin % 29’u yüklemle ilgili yanlışlığına sahiptir. Bir tümcenin yüklemi olabilmesi için gerekli şartları yerine getiren eylem, çatı konusunun en önemli kavramlarından biridir. Çünkü eylemin eyleyenleri ile olan ilişkisine göre söz dizimi düzeyinde oluşturulan dizim tümceyi oluşturan asıl unsurdur.

Eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişki aynı zamanda tümcenin çatısını da belirlemektedir. Aşağıdaki ifadeler öğrencilerin yüklem ile ilgili olarak hangi yanılığlara sahip olduğunu göstermektedir.

Oluş bildiren fiil, isim (Başöğretmen İÖÖ)

Yaptığını bildiren sözcük (Başöğretmen İÖÖ)

Cümlelerin sonunda bulunur. (İMKB İnönü İÖÖ)

Cümlelerin sonunda bulunan veya ortasında bulunan İMKB İnönü İÖÖ)

Cümlede soru sorulabilen ve bu soruyla da özneyi bulmak (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Bir işin yapıldıktan sonraki sonuç cümlesi (Mustafa Kemal İÖÖ)

Bir cümlelerin sonunda bulunan ve kendi yaptığı işten etkilenen (Mustafa Kemal İÖÖ)

İsim veya fiil soylu sözcüklerin cümle sonunda veya içerisinde bulunmasıdır. (Vali Vefik Kitapçığı İÖÖ)

Tablo 4.102'de yüklem kavramını bilen ve eksik bilen öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çünkü öğrencilerin ifadeleri yüklem ile eylemi karıştırdıklarını, bir eylemin tümcenin yüklemi olabilmesi için gereken şartların neler olduğunu tam olarak bilmediklerini gösterir niteliktedir.

İş, kılış bildiren sözcüklerdir. (Başöğretmen İÖÖ)

İş, oluş ve hareket bildiren sözcüklerdir. (İMKB İnönü İÖÖ)

Cümlelerin sonunda bulunan, iş, oluş, hareket bildiren kelimelere yüklem denir. (İMKB İnönü İÖÖ)

Cümlede gerçekleşen eylemdir, genelde cümlelerin sonunda bulunur. (İMKB İnönü İÖÖ)

Cümlelerin fiili (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Bir cümlede öznenin yaptığı eylem (Mustafa Kemal İÖÖ)

Tabloya göre öğrencilerin % 41'inin nesne kavramını bilme kategorisinde, %40'ının ise eksik bilme kategorisinde değerlendirilen yanıtlar verdiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin nesnenin yüklem bildirdiği

eylemden etkilenen varlık olarak değil daha çok neyi, kimi ve ne sorularına cevap veren sözcük olarak bilindiğini göstermiştir.

Yükleme sorulan ne, neyi, kimi sorularına cevap veren yapı (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Yüklemde işten etkilenen şey (Mehmetçik İÖÖ)

Yükleme ne, kim soruları sorulduğunda alınan cevaptır. (Atatürk İÖÖ)

Neyi, kimi sorularına cevap veren yargı (Atatürk İÖÖ)

Cümlede öznenin yaptığı işten etkilenen ögedir. (Polis Amca İÖÖ)

Öznesinin yaptığı işten etkilenen varlığa denir. (Vali Vefik Kitapçığı İÖÖ)

Yükleme neyi, kimi, ne soruları sorulur. (Mustafa Kemal İÖÖ)

Öğrencilerin nesne ile ilgili açıklamaları tümceyi oluşturan dilsel öğeler öğretilirken daha çok biçimsel özellikleri ve tümcede buldukları yer üzerinde durulduğunu düşündürmektedir. Çünkü öğrencilerin çoğu nesneyi daha çok hangi soruları sorarak bulabileceklerini bilmekte ve nesne olan ögenin hangi işleve sahip olduğunu tam olarak bilmemektedir. Öğrencilerin nesne ile ilgili sahip olduğu yanlışlar bunu doğrular niteliktedir:

Öznedenden etkilenen cümleler (İMKB İnönü İÖÖ)

Bir eşya veya hareketsiz bir şey (İMKB İnönü İÖÖ)

İş, kılış bildiren sözcüklerdir. (Başöğretmen İÖÖ)

Cümlede olan nesne cisim (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Cümlede cisim ve varlık işi yapan kişi (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Yükleme onu soruları sorularak bulunur. (Mustafa Kemal İÖÖ)

Herkesin kabul ettiği, herkesçe aynı olan şey (Mustafa Kemal İÖÖ)

Özne ve yüklemi destekler. (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Cümlede öznenin işi neyle yaptığını belirten sözcük (Atatürk İÖÖ)

Kılışı gerçekleştiren öznenin eksiltilerek belirtilmediği ya da örtülü olarak kodlandığı edilgen çatılı tümcelerde eylemden etkilenen ikinci eyleyen (nesne) dil

bilgisel özne konumuna yükseltilir. Derin yapıda nesne iken yüzey yapıda dil bilgisel özne konumunda bulunan öge sözde özne kavramı ile karşılanmaktadır. Tablo 101, öğrencilerin % 45'inin sözde özne kavramını bildiğini, %30'unun ise kavramla ilgili yanılığa sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sözde özne ile ilgili yanılırları aşağıda sunulmuştur:

Gerçek özne (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Geçişli geçişsiz de olan yan cümleciliğin yanında (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Cümle içerisinde bulunmayan fakat sözü edilen şahıs (Atatürk İÖÖ)

Gizli özne (Polis Amca İÖÖ)

Öznenin bir çeşidi (Vali Vefik Kitapçığı İÖÖ)

Ettirgen çatılı cümlelerde özne gibi görülen (Mustafa Kemal İÖÖ)

Başkasından duyma (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Gerçek olmayan, insan dışı varlıklar için kullanılan özne türü (İMKB İnönü İÖÖ)

Tabloya göre öğrencilerin %83'ü etken çatı kavramını bilmektedirler. Öğrencilerin etken çatıyı bilme kategorisinde değerlendirilen ifadeleri genellikle "Öznesi belli olan", "Öznesi gerçek özne olan" veya "Cümlede özne varsa etkendir" şeklindedir. Aslında bu ifadeler etken çatıyı tam olarak karşılamamaktadır. Çünkü etken çatıda özne eylemi kendi isteği ile gerçekleştirir ve yaptığı eylemin bilincindedir. Ancak sekizinci sınıf ders kitaplarında bulunan "Öznesi olan tümceler etkendir" şeklindeki açıklamalar öznesi olan her tümcenin etken çatılı olarak öğretildiğini göstermektedir. Bu yüzden öğrencilerin belirtilen ifadeleri, bilme kategorisinde değerlendirilmiştir. Tablo 101, öğrencilerin %11'inin ise etken çatı ile ilgili yanılığa sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin etken çatı ile ilgili olarak aşağıda belirtilen yanılırlara sahip olduğu söylenebilir.

İşi yapma ve etkilenme (Atatürk İÖÖ)

İşi yapan kişi (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Öznenin yapılmış işi (Vali Hafız Paşa İÖÖ)

Cümlede işi yapan kişi veya varlık sayısı belli ise bu etken cümledir. (Mustafa Kemal İÖÖ)

t, r, dir ekleri getirilerek yapılır. (Mustafa Kemal İÖÖ)

Olumlu cümlelerde bulunur. (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Nesnesi olan cümleler etken cümlelerdir. (İMKB İnönü İÖÖ)

Tablo 4.102'ye göre edilgen çatı kavramını bilen öğrencilerin oranı % 34 iken bu kavramı eksik bir şekilde bilen öğrencilerin oranı ise % 43'tür. Öğrencilerin % 17'sinin ise kavram yanlışlığına sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenciler genellikle öznesi belli olmayan ve eylemi -l ve-n eklerini alan tümcelerin edilgen olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aşağıda sunulan ifadeleri bu durumu gösterir niteliktedir.

İşi yapanın belli olmadığı (Atatürk İÖÖ)

Öznesi olmayan cümle (Atatürk İÖÖ)

İşi yapan gerçek bir öznenin bulunmadığı (Polis Amca İÖÖ)

Özne yoksa edilgendir. (Polis Amca İÖÖ)

Öznesi gerçek özne olmayan fiillere denir. (Vali Vefik Kitapçığıl İÖÖ)

Öznesi belli olmayan, -l, -n eklerini alan (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Fiilde -l, -n eklerinden biri bulunduğu kelimeler (İMKB İnönü İÖÖ)

-l, -n ekleri alırlar (Polis Amca İÖÖ)

Edilgen çatı kavramı ile ilgili yanlışlığa sahip olan öğrencilerin genellikle edilgen çatıda bulunan öznenin ne tür bir özne olduğunu tam olarak anlayamamış oldukları görülmektedir. Öğrenciler edilgen çatıda tümceden çıkarılan özne ile gerçek öznesi tümcede belirtilmeyen şahıs zamiri olan etken tümcenin öznesini karıştırmışlardır.

Bir işi kişinin kendisi değil başka biri yapar. (Atatürk İÖÖ)

Başkası ya da iki kişi tarafından yapılan olay (Atatürk İÖÖ)

Öznesi ve yüklemi olmayan cümlelerdir. (Vali Vefik Kitapçığıl İÖÖ)

Yüklemi gerçekleştiren nesnedir. (Vali Vefik Kitapçığıl İÖÖ)

Cümlede işi yapan kişi ya da varlık sayısı belli değilse edilgen bir cümledir.
(Mustafa Kemal İÖÖ)

Kendi yapıp kendi etkilenendir. (Ahmet Yesevi İÖÖ)

Öznesi gizli olan fiillerdir. (İMKB İnönü İÖÖ)

4.2.2. Onuncu Sınıf Öğrencileri ile İlgili Bulgular

Onuncu sınıf öğrencilerinin kendilerine verilen fiilde çatı konusunda yer alan kavramlarla ilgili açıklamaları da bilme, eksik bilme, bilmeme ve kavram yanlışlığı düzeyinde sınıflandırılmış ve bulgular Tablo 4103'te verilmiştir.

Tablo 4.103

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Çatı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri

Kavramlar	Bilme	Eksik bilme	Bilmeme	Kavram yanılıgısı	Toplam
	%	%	%	%	
Çatı	23,3	9,2	32,6	34,7	184
Özne	13,5	67,5	7	11,9	185
Yüklem	4,9	63,5	14,1	17,2	162
Nesne	18,5	51,9	18	11,4	183
Sözde özne	33,7	23,9	21,4	20,8	163
Etkenlik	3,7	20,1	10,6	65,4	159
Edilgenlik	22,5	51,2	12,1	14	164
Dönüşlülük	53,9	9,6	26	10,3	165
İşteşlik	24,6	51,2	20,4	3,6	166
Oldurganlık	45,4	4,8	36,3	13,3	165
Ettirgenlik	47,5	6,7	34,1	11,5	164

Tablo 4.103'te, öğrencilerin % 33'ünün çatı kavramını bilmediği, % 35'inin ise bu kavramla ilgili yanılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilere çatı kavramının tam olarak ne olduğunun öğretilmeden çatı ile ilgili diğer kavramların öğretildiğini göstermektedir. Öğrencilerin sahip olduğu yanılıklar aşağıda dikkatlere sunulmuştur.

Bildiğimiz çatı (3 Temmuz Lisesi)

Filde uygulanan eylemi anlatan kelimedir. (3 Temmuz Lisesi)

Fuillerin yapısı (Erzurum Anadolu Lisesi)

Ev çatısı (Rıfki Salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

Cümledeki öğeleri incelediğimiz konu (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

Yüklem, yüklem çeşidi (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

Özne ile nesne arasındaki ilişki (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Fiilin zamanlara göre aldığı eklerdir. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Evin üstündeki korumayı sağlayan alet (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Cümlelerin özne veya yüklem oluşuna göre yapılan bir dil anlatım bilgisidir. (Mecidiye Anadolu Lisesi)

Bir cümlede sıfatfiil, zarffiil, isimfiil varsa fiilde çatı olur (Atatürk Endüstri Meslek Lisesi)

Yüklem fiil yerine geçmesi (Atatürk Endüstri Meslek Lisesi)

Bizim evin çatısı (Atatürk Endüstri Meslek Lisesi)

Cümledeki önemli öğelerin görevlerine göre ayrılması (Sağlık Meslek Lisesi)

Tablo, öğrencilerin % 68'inin çatı ile ilgili önemli bir kavram olan özneyi eksik bildiğini göstermektedir. Eksik bilme kategorisinde değerlendirilen ifadeler öğrencilerin özneyi daha çok "iş yapan kişi" ve "yükleme sorulan kim ve ne sorularına cevap veren kişi" olarak öğrendiklerini düşündürmektedir. Eksik bilme kategorisinde ele alınan ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

Kimin tarafından yapıldığı belli olan, yükleme sorulur. (3 Temmuz Lisesi)

Cümlede yargıyı ya da eylemi gerçekleştiren kişi (Rıfık Salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

İş yapan kişi (Rıfık Salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

Yüklemi gerçekleştiren kişi (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

Cümlede iş yapan etkilenen (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

Yükleme kim, ne sorusunu sorduğumuzda karşımıza çıkan cevap (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Tabloya göre öğrencilerin % 12'sinin özne ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğunu göstermektedir. Kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Cevap veren nesne veya sözcük (3 Temmuz Lisesi)

Cümlede bulunan kişi (3 Temmuz Lisesi)

Çatıda eyleme sorulan soru (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Ne sorusuna cevap veriliyorsa öznedir (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Bir kişi yerine konulan harf veya kelime (Atatürk Endüstri Meslek Lisesi)

Kendine özgü olan nesne (Atatürk Endüstri Meslek Lisesi)

Cümleye özne ile başlanır (Sağlık Meslek Lisesi)

Tablo 4.103, öğrencilerin özne kavramında olduğu gibi, yüklem kavramını da çoğunlukla eksik bildiğini göstermektedir. Öğrencilerin %64'ü eksik bilgiye sahipken %17'si ise kavram yanlışlığına sahiptir. Eksik bilme kategorisinde ele alınan ifadeler öğrencilerin yüklem ile eylem/fiil kavramlarını ayıramadığını göstermektedir.

İş, oluş bildirir. (Rıfık Salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

-mek, -mak eki alan (Rıfık salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

Öznenin yaptığı iş (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

İş, oluş, hareket bildiren sözcüktür (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Öznenin gerçekleştirdiği bir evin çatısı durumundaki kelime veya kelime grupları (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Yapılan iş (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

İş, oluş, kılış belirten kelime veya kelime gruplarıdır. (Mecidiye Anadolu Lisesi)

Öğrencilerin yüklem ile ilgili olarak yanlışlığına sahip olduğunu gösteren ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Cümlelerin sonunda ve ortasında olabilir. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Hem nesneye hem özneye göre olan cümleye denir. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Cümlede işi gerçekleştiren öge (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

Cümleyi oluşturan ek (3 Temmuz Lisesi)

Yüklemi yapan kişidir, işi yapan (Atatürk Meslek Lisesi)

Tablo, öğrencilerin %11'inin tümcede ikinci eyleyen olan nesne ile ilgili, % 21'inin ise sözde özne ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler nesne ile ilgili olarak,

Cümlede öznenin yükleme göre durumu (Erzurum Anadolu Lisesi)

Cümlede öznenin kullandığı nesnedir. (Erzurum Anadolu Lisesi)

Öznenin yaptığı iş için kullandığı şey (Rıfkı Salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

Eylemi ifade etmede yardımcı eleman (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

Özne-yüklem dışında kalan bölüm (TTNT Sosyal Bilimler Lisesi)

İş ile ilgili kavramalar (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Neyi yaptığımız (İbrahim Hakkı Fen Lisesi) şeklindeki yanlışlıklara sahiplerdir.

Öğrencilerin sözde özne ile ilgili yanlışlıklarını gösteren ifadeleri ise aşağıdaki gibidir.

Özne gizlidir, cümlede belirtilmez. (Erzurum Anadolu Lisesi)

Etken cümlede özne olan ögenin edilgen cümledeki hâlidir. (Erzurum Anadolu Lisesi)

Öznesi gizli olan (Rıfkı Salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

Cümle içinde bulunmayan özne (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Açıkça söylenmeyen, eklerden anlaşılan kişi (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Cümlede geçmediği hâlde fiili yapan kişi (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Bir işi yapanın gizli olması (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Tamlayanın ek almadığı öznelerdir (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Özde değil, sözdedir, gerçekte özne değil (Mecidiye Anadolu Lisesi)

Öznenin yerini alan o, biz, siz gibi zamirlerdir (Rıfıkı salim Burçak Kız Teknik Lisesi)

Cümlede varsayılan kişi (Atatürk Teknik Lisesi)

İşi yapan fakat etkilenmeyen (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Bir işi yapmanın gizli olması (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Öğrencileri kavram yanlışlığına sahip olduğunu gösteren ifadeleri genellikle edilgen çatılı tümcede eksiltelen özne ile dil bilimsel özne konumuna yükseltelen nesne kavramlarını ayıramadıklarını göstermektedir.

Tabloya göre, öğrencilerin en çok yanlışlığına sahip olduğu kavram etken çatıdır. Öğrencilerin % 65'i kavram yanlışlığına sahip iken % 20'si ise bu kavramı eksik bir şekilde bilmektedir. Öğrencilerin "öznesi gerçek olan" ya da "cümlede öznesi olan" şeklindeki ifadeleri kavram yanlışlığı kategorisinde değerlendirilmiştir. Çünkü onuncu sınıf öğrencilerine fiil çatısı ile ilgili müfredatta yer alan bütün kavramlar öğretilmektedir. Bu yüzden öznesi olan bütün tümcelerinin etken olmadığı ve etken çatı ile öznesi olan diğer çatılar arasındaki ayrımın bilinmesi gerektiği düşünülmektedir. Etken çatı ile ilgili sahip olunan yanlışlıklar aşağıda dikkatlere sunulmuştur.

Cümlede öznesi olan (3 Temmuz Lisesi)

Olumlu olan (3 Temmuz Lisesi)

Öznenin olduğu cümlelerdir. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Gerçek özne işi yapar (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Özne alabilen (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Anlatıcının işi yapması (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Öznenin fiilden etkilenmesi (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

İşi yapmanın belli olması (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Öznenin kendi yaptığı işten etkilenmesi (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Yüklemi olan cümlelerdir. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Öznesi belli olan cümlelerdir. (Mecidiye Anadolu Lisesi)

Nesnesi belli olan (Atatürk Meslek Lisesi)

Üzerindeki yarattığı durum (Sağlık Meslek Lisesi)

Tablo öğrencilerin % 51'inin edilgen çatı kavramı için eksik bilme kategorisinde değerlendirilen yanıtlar verdiğini göstermektedir. Edilgenliği biçimsel yaklaşımla öğrenmiş olan öğrencilerin edilgen çatıyı genellikle "eylemi gerçekleştiren belli değildir." ve " fiilin -l ve -n eki almasıyla oluşur." şeklindeki ifadelerle açıkladığı görülmektedir. Öğrencilerin %14'ünün ise edilgen çatı ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin aşağıda sunulan ifadeleri hangi yanlışlıklara sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Fiile kim sorusunu sorduğumuzda cevap alamıyorsak edilgendir. (Erzurum Anadolu Lisesi)

Anlatıcının iş yapımını anlatması (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Sözde özne işi yapar. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Etken olmayan (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Cümledeki öznenin, gerçek öznenin yaptığı işten etkilenmesi (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Özne alamayan (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Bir işin başka birilerine yaptırılmasıyla oluşan cümle (Mecidiye Anadolu Lisesi)

İşi başkasına yaptırma anlamı taşıyan sözcüklerdir. (Sağlık Meslek Lisesi)

Tabloya göre dönüşlülük ve işteşlik kavramlarını bilmeyen öğrencilerin sayısı kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerden daha fazladır. Öğrencilerin % 26'sının dönüşlülük kavramını, % 20'sinin ise işteşlik kavramını bilmediği, % 10'unun dönüşlülük, % 4'ünün işteşlik kavramları ile ilgili yanlışlığa sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dönüşlülük ile ilgili yanlışlıkları aşağıdaki gibidir.

Geçişsizden geçişli yapılması (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Eylemin kendi başına gerçekleştirilmesi (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

İşin özne tarafından yapılmaması (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Yapılan işten etkilenen öznedir (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Nesnenin yaptığı işten etkilendiği cümlelerdir. (Mecidiye Anadolu Lisesi)

Kişinin kendisinden etkilenmesi (Atatürk Meslek Lisesi)

Öğrencilerin işteşlik ile ilgili yanlışlarını gösteren ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Geçişsizi geçişli yapan ek (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Karşılıklı her şey (Mecidiye Anadolu Lisesi)

İşten etkilenmesi (Atatürk Meslek Lisesi)

Tabloya göre oldurganlığı öğrencilerin % 45'i bilmekte, % 36'sı bilmemektedir. Öğrencilerin % 13'ü ise kavramla ilgili yanlışya sahiptir. Öğrencilerin bilme kategorisinde değerlendirilen ifadeleri oldurgan çatının “geçişsiz bir eylemin birtakım ekler getirilerek geçişli duruma getirilmesi” şeklinde öğretildiğini göstermektedir.

Geçişsiz fiillerin -r, -t, -dır eklerinden biri getirilerek geçişli hâle getirilmiş biçimine oldurgan fiil diyebiliriz (3 Temmuz Lisesi)

Geçişsizi geçişli yapar (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Geçişli olmayan bir fiilin eklerle geçişli yapılması (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Öğrencilerin yanlışlarını gösteren ifadeleri aşağıdaki gibidir.

İşi yaptırır. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Fiilin geçişlilik derecesini artırmak (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Edilgen fiili etken yapma (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

-tır, -tir, -tur, -tür ekleri ile kurulan cümlelerdir. (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

İşi başkasına yaptırma (Mecidiye Anadolu Lisesi)

-r, -t, -tır ortak dönüşlünün derecesini yükseltir. (Sağlık Meslek Lisesi)

Biçimsel bir bakış açısıyla yalnızca eylemin aldığı eklerden yola çıkılarak öğretildiği düşünülen çatı ile ilgili bir diğer kavram ise ettirgenliktir. Tabloya göre

öğrencilerin % 48'i ettirgenlik kavramını bilmekte, % 34'ü bilmemektedir. Öğrencilerin /12'sinin ise kavramla ilgili yanılığa sahip olduğu görülmektedir. Oldurgan çatı ile ilgili açıklamalarda olduğu gibi ettirgenlik de “geçişli bir fiilin aldığı eklerle geçişlilik derecesinin arttırılması” şeklinde ifade edilmiştir.

Geçişli fiillerin –r, -t, -tır eklerinden birini alarak geçişlilik derecesinin arttırılmış biçimine ettirgen fiil denir. (3 Temmuz Lisesi)

Geçişliliğin derecesinin arttırılmasıyla meydana gelir. (Erzurum Anadolu Lisesi)

İşi yaptırır. (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Geçişli bir fiili –r, -t, -tır ekleri ile yine geçişli yapmak (İbrahim Hakkı Fen Lisesi)

Geçişli eylemin üzerine aldığı birtakım eklerle tekrar geçişli yapılmasını veya geçişlilik derecesinin arttırılmasını anlayamayan öğrencilerde ise yanılığın olduğu düşünülmektedir.

Öznenin yüklemi yapması ve yüklemden etkilenmesi (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Geçişsizi geçişli yapma (Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi)

Edilgenliğin derecesinin arttırılması (Erzurum Anadolu Lisesi)

Dır, dir, tur, tür, t,r ekleri ile kurulan cümleler (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Nesnesi olan bir cümlenin nesne alabilmesini sağlamak (Kâzım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi)

Etken fiilleri edilgen yapmak (Mecidiye Anadolu Lisesi)

Geçişli bir fiilin geçişsiz derecesini arttırır. (Sağlık Meslek Lisesi)

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

İlköğretim sekizinci sınıf ve ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin Türkçede fiil çatısı konusundaki kavramları bilme ve uygulama düzeylerini belirlemek ve kavram yanlışlarına sahip olup olmadıklarını ortaya çıkararak yanlışların nedenleri üzerinde durmayı amaçlayan çalışmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin analizi ile elde edilen bulguların birbirini destekler nitelikteki sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanlışları ile İlgili Sonuçlar

Bir konunun anlaşılması, örgüsünü oluşturan kavram ve terimlerin anlaşılması ve bunların birbirleri ile ilişkisinin açıklığa kavuşturulması ile mümkündür (Bor, 2011). Dil, nesnel gerçekliğin insan zihnindeki tasarımları olan kavramları karşılayan dilsel göstergeler vasıtasıyla “gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktarma” (Börekçi, 2010, 17) işlevini yerine getirir. Soyut ve somut niteliğe sahip her bir varlık insan zihninde dilin kavramları ile algılanmakta ve bilgiye dönüştürülmektedir. Oluşturulan kavramlar birbirlerinden bağımsız bir şekilde zihinde yapılandırılmaz. Dilin anlam dünyasının sınırlarında yer alan kavramlar ve kavram alanı öğeleri bireyin dil ediniminin ve bilgilenme sürecinin temelini oluşturmaktadırlar (Karadüz, 2007). Bireyin ana dilini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğrenmesi gereken dil bilgisel kavramların edinimi dil bilgisi öğretimi sayesinde gerçekleştirilmektedir. Ancak, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2006) fiil çatısı ile ilgili hedef ve kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelendiğinde fiilde çatı konusu ile ilgili uygulamaların sadece bilgi aktarma düzeyinde kaldığı ve öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi uygulayabilecekleri beceriye dönük olarak planlanmadığı görülmektedir. Bu durumun çatıyı niçin ve hangi amaçla öğrendiklerini bilmeyen öğrencilerin çatı ile ilgili kavramları ezberlemelerine ve kavram yanlışlarına sahip olmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlar bu düşünceyi doğrular niteliktedir:

1. Araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin dil bilgisel bir kavram olan “çatı” ile ilgili yanlışlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin % 24’ü, “çatı” kavramı ile ilgili yanlışlığa sahiptir. Eylemin eyleyenleri ile ilişkisini düzenleyen bir dil bilgisi ulamı (Börekçi, 2004; Lyons, 1983; Tesniere, 1959; Uzun, 2006,) olarak tanımlanan çatı kavramı öğrencilere geleneksel dil bilgisi araştırmalarında ele alınan şekli ile “yüklem öznesine ve nesnesine göre durumu” olarak genellikle biçimsel yaklaşımlarla ve eylemin aldığı biçimbirimlerden hareketle yapılan birtakım sınıflandırmalara göre öğretilmektedir. Bir kavram olarak çatının ne olduğunu tam olarak öğrenemeyen öğrenciler, çatının bir sözü çeşitli şekillerde söylemeye olanak tanıyan bir özellik olduğunu bilmemektedirler. Bir eylemin aldığı biçimbirimlerden hareketle hangi çatıda olduğunu söyleyebilmelerine karşılık bu bilgilerini uygulama alanında kullanamamaktadırlar.

2. Bir tümcenin çatısını kurmak demek, tümcedeki eyleyenler ile eylem arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde düzenlemek demektir. Tümce düzeyinde bir dizim oluştururken birinci eyleyenin, ikinci eyleyenin ve üçüncü eyleyenin eylemle olan ilişkisi aşamalı olarak verilir. Özne birinci eyleyen, nesne ikinci eyleyen, sebep ve vasıta tümleçleri üçüncü eyleyenler olarak eylemin gerçekleşmesine yardımcı olan söz dizimsel birimlerdir.

Türkçenin söz dizimsel özelliklerinden biri de bir tümceyi farklı çatılarda yazabilme imkânı sunabilmesidir. Tümce farklı çatılarda yazılırken ikinci ve üçüncü eyleyenler dil bilgisel olarak birinci eyleyen konumuna getirilebilir. Böylece, eyleyenlerin eylemle olan ilişkisi sözü söyleyenin ya da metni üretenin seçimine bağlı olarak değiştirilmiş olur.

- a) Kitabı verdim. (*“kitap” ikinci eyleyendir.*)
- b) Kitap verildi. (*İkinci eyleyen dil bilgisel özne olarak birinci eyleyen konumuna getirildi.*)
- c) Soğuktan hasta oldum. (*“soğuk” üçüncü eyleyendir.*)
- d) Soğuk beni hasta etti. (*Üçüncü eyleyen olan sebep tümleci dil bilgisel özne olarak birinci eyleyen konumuna getirildi.*)

Çift eklemli bir dizge olan dil olgusuna genellikle biçimsel bir anlayışla yaklaşan dil bilgisi, dilsel birimlerin işlevlerini söz dizimi düzeyinde de biçimsel özellikleriyle

sınırlamaktadır. Oysaki tümce düzeyinde yer alan birimlerin biçim ve anlam birlikteliği dizimi oluşturan asıl unsurdur. Dilsel birimlerin söz dizimi düzeyinde tanımları yapılırken biçimsel özelliklerinden (“*Özne genellikle tümcenin başında bulunur.*” vb.) yola çıkılmakta, anlam bilimsel düzlemdeki özellikleri ikinci plana bırakılmaktadır.

Nitel bulgular, sekizinci sınıf öğrencilerinin “özne, yüklem ve nesne” kavramları ile ilgili yanılgılara sahip olduğunu da göstermiştir. Öğrenciler genellikle öznenin “iş yapan kişi” olduğunu belirtmişlerdir. Fiiller, bütün tümceyi yönetmelerine, eyleyenlerin, tümleyenlerin ve tamlayanların bütün etkilerini üzerlerine almış olmalarına rağmen tek başlarına anlamları olmayan, varlıkları ve nitelikleri eyleyenlerine bağlı olan sözlüksel birimlerdir (Börekçi, 2004). Eyleyenleri ile kurduğu ilişki tümce düzeyinde bir dizime kavuştuğu zaman yüklem olma niteliği kazanırlar. Ancak yüklemi genellikle “iş, oluş, hareket bildiren sözcükler” olarak tanımlayan öğrenciler fiil (eylem) ile yüklem arasındaki ayrımı yapamamışlardır. Nesneyi ise daha çok yükleme neyi, kimi ve ne sorularını sorarak bulabileceklerini belirtmiş olmalarına karşın tümcedeki işlevini tam olarak bilmediklerini gösteren ifadeler kullanmışlardır.

3. Sekizinci sınıflar için hazırlanan Kavram Yanılgısı Belirleme Testi’nde yer alan sorular genellikle öğrencilerin etken ve edilgen çatı ile ilgili bilme ve uygulama düzeylerini ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuştur. Eylemin sözlüksel anlamı ile ilgili olduğu ve çatı kategorisi içerisinde ele alınmaması gerektiği düşünülen “geçişlilik” ve “geçişsizlik” kavramlarına ise uygulamada yer verilmemiştir. 1, 3, 6, 8 ve 11. sorular öğrencilerin etken çatı kavramını bilme düzeylerini ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaya yönelik sorulardır. Bulgular, öğrencilerin etken çatı ile ilgili yanılgılara sahip olduğunu ve uygulama düzeyinde sıkıntılar yaşadıklarını göstermiştir. Nitel bulgular ise öğrencilerin etken çatıyı genellikle “öznesi olan”, “öznesi belli olan” veya “öznesi gerçek özne olan” şeklinde öğrendiklerini göstermesi bakımından dikkatleri çekmektedir. Öğrencilerin edilgen tümceyi etken yapıya dönüştürürken sadece eylemdeki -n ve -l eklerini kaldırarak ya da tümcenin herhangi bir ögesini çıkararak etken olduğunu düşündükleri, eylemin eyleyenleri ile kurduğu anlam ilişkisine dikkat etmedikleri görülmüştür.

1, 3, 6 ve 8. sorulara verilen yanıtlar ve neden olarak işaretlenen seçeneklerin ve belirtilen ifadelerin karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar ve nitel bulgular öğrencilerin etken çatı kavramı ile ilgili aşağıda belirtilen yanlışlara sahip olduğunu göstermiştir.

- a. *Etken fiil, -l ve -n eklerinden birini alır.*
- b. *Cümlede işi yapan kişi ve varlık sayısı belli ise bu etken cümledir.*
- c. *Olumlu cümlelerde bulunur.*
- d. *Nesnesi olan cümleler etken cümlelerdir.*
- e. *Etken çatıda özne yaptığı işten etkilenir.*
- f. *Etken çatılı tümcede sözde özne vardır.*

4. Öğrencilerin eylemin eyleyenleri ile ilişkisine dikkat etmeden yalnızca eylemin aldığı ekleri dikkate alarak çatıyı belirlemelerinin, anlamı göz ardı edip birtakım öğeleri ekleyip çıkartarak çatı değiştirdiklerini söylemelerinin çatının söz dizimsel bir ulam olarak değil genellikle sözlüksel bir ulam olarak öğretildiğini göstermesi açısından önemlidir. Dil bilgisi öğretilirken dilin bütün birimleri ile bir sistem olduğu gerçeğinden uzak durulduğu düşünülmekte ve genel olarak “çatı” kavramı konusunda yaygın bir yanlışın söz konusu olduğu dikkatleri çekmektedir.

5. Öğrencilere sorulan 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 14 ve 16. sorular edilgen çatı kavramı ile ilgilidir. Öğrenciler genellikle öznesi belli olmayan, öznesi gerçek özne olmayan ve eylemi -l ve -n eklerini alan tümcelerinin edilgen olduğunu ifade etmişlerdir. Soruların analizinden elde edilen sonuçlar ve nitel bulgular öğrencilerin edilgen çatı kavramı ile ilgili olarak aşağıda sunulan yanlışlara sahip olduğunu göstermiştir.

- a. *Edilgen tümcede özne yüklem bildirdiği işi hem yapmış hem de yaptığı işten etkilenmiştir.*
- b. *Edilgen tümcede özne yüklem bildirdiği işi yapmıştır.*
- c. *Edilgen çatılı tümcelerde eylem geçişlidir.*
- d. *Özne yoksa edilgendir.*
- e. *Fiilde -l, -n eklerinden biri bulunduğu kelimeler*
- f. *Gerçek öznesi olmayan cümleler çatısı bakımından incelenmez.*

Öğrencilerin edilgenlikle ilgili sahip olduğu bir diğer yanılı, “Edilgen cümlelerde eylemi yapan belli değildir.” şeklindeki yanılıdır. Çünkü öğrencilerin bir bölümü üçüncü tekil/çoğul şahıs zamirlerinin özne olduğu tümceleri eylemi yapan kişi görünürde belli olmadığı için edilgen olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir.

6. Edilgenlik, en geniş anlamı ile tümcede özne rolündeki kılıcı üyenin ikincil duruma itilerek/eksiltilerek yok sayılması ve ikinci eyleyen olan nesnenin özne konumuna yükseltilmesi anlamına gelmektedir (Karabulut, 2011). Öğrencilere “edilgen” kavramı söylenmediğinde etken tümcenin nesnesini özne konumuna yükselterek edilgen şekilde yazamadıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin edilgen tümceler kurarken mantıksal nesnenin dil bilgisel özne konumuna yükseltildiğini tam olarak bilmediklerini göstermektedir. Çünkü öğrenciler genellikle özne ile nesnenin tümcedeki yerini değiştirmişlerdir.

Scholnick ve Adams (1973), söz diziminde belli bir mantıksal becerinin ediniminin verilen bir dil bilgisel yapının çözümlenebilmesi için gerekli bir beceri olduğunu savunmuşlardır. Etken ve edilgen tümceler arasındaki ilişki de bu hipotezin test edilmesini sağlamaktadır. Yani etken ve edilgen bir tümce arasında ne tür bir ilişki olduğunu çözebilmek mantıksal bir beceri gerektirmektedir. Örneğin, *Ann baked the bread* tümcesi aktif bir tümcedir. İlk isim olan *Ann* hem dil bilgisel hem de mantıksal öznedir. İkinci isim olan *bread* ise hem dil bilgisel hem de mantıksal nesnedir. Chomsky'nin dönüşüm kuralları, edilgen tümcenin anlaşılabilmesi için tümce yapısının etken yapıya dönüştürülebilirliğini vurgulamaktadır. Edilgen tümcenin ediniminde kelime sırasının ters çevrilmesinden ziyade mantıksal açıdan ters çevrilebilirliğinin edinimi üzerinde durulmaktadır.

7. Türkçe dersini sevip sevmeme durumunun öğrencilerin verdikleri doğru yanıtlar üzerinde etkili olmadığı görülürken dershaneye gidip gitmeme durumunun 1, 2, 3, 6, 8, 11 ve 18. sorular için anlamlı farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Dershaneye giden öğrenciler belirtilen soruları gitmeyen öğrencilere göre daha fazla oranda doğru yanıtlamışlardır.

İlköğretim sekizinci sınıf müfredatında yalnızca etken ve edilgen çatı kavramları yer aldığı için öğrencilere dönüşlü, işteş, oldurgan ve ettirgen çatılar da etken çatı kategorisinde öğretilmektedir. Fakat etken çatı ile ettirgen çatılı tümcelerde eyleyenlerin eylemle olan ilişkisinin farklı olduğunu sezdirmek amacıyla sorulan 8. soruyu dershaneye giden öğrencilerin daha fazla oranda doğru yanıtladığı görülmüştür. Bu sonucun, dersanelerde çatı ile ilgili diğer kavramların da öğretildiğini göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Türkçede Fiil Çatısı ile İlgili Kavramları Bilme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları ile İlgili Sonuçlar

1. Onuncu sınıf öğrencilerinin hem Kavram Yanılgısı Belirleme Testi'nde yer alan sorulara verdikleri yanıtların hem de kavramlar hakkında bildiklerini açıkladıkları yazılı dokümanların analizi öğrencilerin fiil çatısı konusunda önemli yanılgılara sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma sürecinde yapılan ders gözlemlerinden, incelenen ders kitaplarından ve kaynak eserlerden hareketle fiil çatısı konusunun biçimsel yaklaşımlarla ve yüzeysel olarak öğretilmesi ve çatının hangi özelliklere sahip bir dil bilgisi kategorisi olduğunun yeterince açıklanmaması bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler hangi çatıda eylemin hangi ekleri aldığını bilmelerine rağmen bilgilerini uygulamaya dönüştürememekte ve çatıyı niçin öğrendiklerini bilmemektedirler. Araştırmanın nitel bulgularına göre onuncu sınıf öğrencilerinin % 33'ü çatı kavramını bilmemektedir. Öğrencilerin % 35'i ise bu kavramla ilgili yanılgıya sahiptir. Kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilen öğrencilerden bazılarının fiil çatısını günlük hayatta kullandıkları evin çatısı ile karıştırmış olmaları dikkatleri çeken önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

2. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları öğrencilerin özne, yüklem ve nesneyi tam olarak bilmediklerini göstermiştir. Öğrenciler özneyi “yüklemi yapan ya da işi yapan kişi” veya “yükleme kim ve ne sorularını sordüğümüzde aldığımız cevap” olarak tanımlamaktadırlar. Eyleyenleri ve tümleyenleri ile kurduğu ilişkiyi, sözü söyleyenin bakış açısını ve zamanı üzerinde taşıyan eylem yüklem olabilme özelliğini sergiler. Ancak, onuncu sınıf öğrencilerinin de sekizinci sınıf öğrencileri gibi tümcenin yargı bildiren, nitelendirilmiş çekimli unsuru (Aktan, 2009; Bozkurt, 2002; Dizdaroğlu, 1976;

Erdoğan, 2006; Göknel, 2010; Karaağaç, 2012; Üstünova, 2002) olan yüklem ile fiil ayrımını yapamadıkları, nesnenin ise tümcede hangi işleve sahip olduğunu bilmedikleri görülmüştür.

3. Nicel bulgular öğrencilerin % 27'sinin, nitel bulgular ise öğrencilerin % 65'inin etken çatı kavramı ile ilgili yanılıya sahip olduklarını göstermiştir. Onuncu sınıf müfredatına göre fiil çatısı ile ilgili bütün kavramlar öğretilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin etken, edilgen, dönüşlü, işteş, oldurgan ve ettirgen çatılarda eylemin öznesi ile olan ilişkisinin birbirinden farklı olduğunu bilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkçede etken çatılar, eylemlerin genel durumunu yansıtmaktadır (Onan, 2011). Öğrenciler etken çatıdaki kılıcı öznenin eylemi kendi iradesi ile yaptığını bilmemekte, öznesi olan her tümcenin etken çatılı olduğunu ifade etmektedirler. Nicel ve nitel bulguların etken çatı ile ilgili ortaya koyduğu yanılılar aşağıda sunulmuştur.

- a. *Etken çatılı tümcelerde sözde özne vardır.*
- b. *Etken çatılı tümceler geçişlidir.*
- c. *Etken çatılı tümcelerde özneler eylemin bildirdiği işten etkilenmiştir.*
- d. *Öznenin eylemin bildirdiği işten etkilendiği tümcelerde eylem geçişlidir.*
- e. *Tümcenin öznesi yaptığı işten etkileniyorsa etken çatılıdır.*
- f. *Öznesi olan tümce etkendir.*

4. Kavram Yanılgısı Belirleme Envanteri'nde öğrencilere sorulan 3, 17, 18 ve 19. sorular edilgen çatı kavramını hem bilme hem de uygulama düzeyinde sorgulamaktadır. Edilgen yapının sentaktik boyutunda tümcenin öznesi eksiltilir/geri itilir, morfolojik boyutunda, öznesiz kalan eylemin etken morfolojisi edilgen morfolojiye dönüştürülür. Edilgen morfolojinin iç üyesi olan nesnenin boş kalan özne konumuna yükseltilmesi ise edilgenliğin morfo-sentaktik boyutunu göstermektedir (Karabulut, 2011). Edilgen çatının morfolojik yapısı eyleme getirilen -l ve -n ekleri, sentaktik yapısı ise nesnenin özne gibi görünmesi şeklinde öğretilmekte, ancak eylemin birinci eyleyen olan özne ve ikinci eyleyen olan nesne ile ne tür bir ilişkiye girdiği üzerinde durulmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler bu çatılarda ikincil eyleyen durumundaki nesnenin dil bilgisel özne konumuna yükseltilip niçin sözde özne olarak

adlandırıldığını, yapan/eden öznenin ya örtülü özne olarak sözcüye dâhil edildiğini ya da sözcenin dışına atıldığını (Börekçi, 2004; Uzun, 2000) ve Türkçenin bu iki farklı yapıya hangi durumlarda izin verdiğini bilmemektedirler. Soruların analizinden elde edilen bulgular öğrencilerin edilgen çatı ile ilgili önemli yanlışlara sahip olduğunu göstermektedir.

a. *Edilgen çatıda kılışı gerçekleştiren özne aynı zamanda etkilenen nesne durumundadır.*

b. *Edilgen tümcelerin özneleri yüklem bildirdiği işi başkasına yaptırmıştır.*

c. *Edilgen tümcelerin özneleri işi başkasına yaptırmıştır, çünkü işi yapan özne örtülüdür.*

d. *Edilgenlik ekini alan eylemlerde tümcelerin özneleri kendi yaptıkları işten etkilenmişlerdir.*

e. *-I ve-n eklerini alan eylemler edilgendir.*

f. *Fiile kim sorusunu sorduğumuzda cevap alamıyorsak edilgendir.*

g. *Sözde özne işi yapar.*

h. *Etken tümcenin öznesini çıkarırsak tümce edilgen olur.*

5. 4, 8 ve 18. soruların analizi onuncu sınıf öğrencilerinin dönüşlü çatı kavramı ile edilgen çatı kavramını birbirine karıştırdıklarını ve kavram yanlışlığına sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler bir eylemin çatısını belirlemek için eyleme ve aldığı ekler dikkat etmekte, eylemin eyleyenleri ile olan ilişkisine yani tümcenin anlam özelliğine dikkat etmemektedirler. Bu yüzden -I ve-n eki alan eylemleri dönüşlü çatıda olmalarına rağmen genellikle edilgen çatı kategorisinde değerlendirmektedirler. Nicel bulgular öğrencilerin % 40'ının, nitel bulgular ise % 10'unun dönüşlü çatı ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğunu, % 54'ünün ise dönüşlü çatıyı doğru bir şekilde açıkladığını göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin dönüşlü çatı ile bilgilerini uygulayamadıklarını, verilen bilgilerin bilme düzeyinde kaldığını göstermesi bakımından önemlidir.

a. *Dönüşlü çatıda özneler işi yapan durumdadır ve nesnelere yoktur.*

b. *Etken tümcede kendi yaptığı işten etkilenen, edilgen tümcede gerçek öznenin yaptığı işten etkilenen özne vardır.*

c. *Edilgen tümcede kendi yaptığı işten etkilenen, dönüşlü tümcede gerçek öznenin yaptığı işten etkilenen özne vardır.*

d. *Edilgen tümcede özne işi yapar, dönüşlü tümcede ise yapılan işten etkilenen özne vardır.*

e. *Eylemin kendi başına gerçekleştirilmesi*

f. *Nesnenin yaptığı işten etkilendiği cümlelerdir.*

6. Nicel bulgular öğrencilerin % 52'sinin işteş çatı ile ilgili yanlışya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Onuncu sınıf öğrencileri -ş ve -laş biçimbirimi alan bütün eylemleri işteş çatı kategorisinde ele almaktadırlar. Oysaki *esmerleşmek* gibi eylemler oluş bildiren eylemlerdir ve yapan/kılan özne ile ilişki kurmazlar. Yani işteş çatılı olarak kabul edilmemeleri gerekmektedir. Bu durum orta öğretim onuncu sınıf Dil ve Anlatım dersinde -laş eki almış olmasına rağmen oluş bildiren eylemlerin işteş çatı kategorisinde ele alındığını ve bu şekilde öğretildiğini düşündürmektedir. Kavram yanlışlığı belirleme testinin hazırlık aşamasında yapılan ders gözlemlerinden elde edilen bulgular bu düşüncüyü doğrulamaktadır. 05.03.2012 tarihinde fiil çatısı konusunun nasıl anlatıldığı ile ilgili olarak gözlem yapılan Dil ve Anlatım dersinde öğretmen tarafından ***“Bazı durumlarda oluş fiillerine getirilen -leş, -laş ekleri de nitelikte eşitlik ve nitelikte değişme anlamı kazandırdığı için bu tarz fiillerde de işteşlik gözetilmelidir. Örneğin, esmerleşmek bir bütünlük arz ediyor. Birden değişme söz konusu olduğu için işteşliğe götürüyor.”*** ifadesi kullanılmıştır.

7. Nitel bulgulara göre, öğrencilerin % 13'ü oldurganlık, % 12' si ettirgenlik kavramı ile ilgili yanlışya sahiplerdir. Nicel bulgular, oldurganlığı “geçişsiz eylemlerin -r, -t, -Dır ekleri ile geçişli duruma getirilmesi”, ettirgenliği ise “geçişli eylemlerin -r, -t, -Dır ekleri ile geçişlilik derecelerinin arttırılması” şeklinde öğrenen öğrencilerin bilgilerini uygulamaya dönüştüremediklerini göstermektedir.

Öğrencilerde ettirgen çatı ile ilgili yanlış oluşmasının nedeninin, ettirgen çatının geçişli eylemlerin birtakım ekler getirilerek geçişlilik derecelerinin arttırılmasıyla

oluştugu şeklinde öğretilmesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler zaten geçişli olan bir eylemin geçişlilik derecesinin artırılması ifadesini anlamlandıramamaktadırlar. Geçişlilik derecesinin artırılmasının eylemin almış olması gereken ikinci bir nesne ile ilgili olduğunu düşünürken “ettirgen çatıda eylemi bir başkasına yaptırma anlamı vardır.” şeklindeki ifade ile karşılaşmaktadırlar. Bu iki ifade arasında bir çelişki bulunmaktadır. Ettirgen çatıda eylemin nesne ile değil, yapan ve yaptıran özne ile ilişkisi söz konusudur. Eylemin aldığı ekler ise geçişlilik derecesini arttıran ekler değil, tümceye eklenen ikinci eyleyenin yani yaptıran/kıldırın öznenin varlığını hissettiren eklerdir (Börekçi, 2004; Demircan, 2003). Yapan/kılan öznenin tümce içerisinde herhangi bir dilsel birimle kodlanıp kodlanmaması sözü söyleyenin seçimine bağlıdır. Bu durumun öğrencilere şekilden hareket ederek çelişkili ifadelerle öğretilmesi hem ettirgen çatının asıl işlevinin anlaşılmasına hem de yanlış oluşmasına neden olmaktadır. Ettirgen çatının öğretiminde eylemin sözlüksel anlamı olan geçişlilik ve geçişsizlikten bahsedilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Türkçenin dil bilgisini anlatan çalışmalarda, geçişlilik ve geçişsizlik ile ilgisi olduğu belirtilen ve öğrencilere de bu şekilde öğretilen bir başka çatı ise oldurgan çatıdır. Bazı dil bilgisi araştırmacıları oldurgan çatı kavramına gerek duymadan oldurganlığı ettirgen çatı kavramı ile karşılamayı yeterli bulmuşlardır (Atabay, Özel ve Kutluk, 2003; Benzer, 2011; Göksel and Kerslake, 2009; Korkmaz, 2007). Oysaki oldurgan çatıda eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişkiyi ettirgen çatı ile aynı kategoride değerlendirmek söz konusu olmamalıdır. Oldurgan çatıda eyleme olduran/olmasına sebep olan/olmasına vasıta olan eyleyen eklenirken ettirgen çatıda yaptıran/yapmasını sağlayan/yapmasına vasıta olan eyleyen eklenmektedir. Olma ve kılma bildiren eylemleri aynı biçimbirimleri aldığı için tek bir kavramla karşılamının doğru olmadığı düşünülmektedir. Hem oldurgan çatının hem de ettirgen çatının kullanıldığı durumlar farklı olduğu gibi söylem değerleri de farklıdır. Oldurgan çatının gözlem yapılan Dil ve Anlatım derslerinde de geçişlilik ve geçişsizlikle ilişkilendirilerek anlatıldığı ve geçişsiz eylemlerin -r, -t, -Dir ekleri ile geçişli duruma getirilmeleri şeklinde öğretildiği görülmüştür. Oldurgan çatı öğretilirken yine eylemin aldığı ekler üzerinde önemle durulması dikkatleri çekmiştir.

8. Öğrenciler, “Çiçekler büyür.” gibi olma/oluş bildiren eylemlerle kurulan tümcelerde özne belli olduğu için bu tür tümceleri etken çatı kategorisinde ele almışlardır. 20. soruda verilen üç tümcenin de eylemi oluş bildirmesine rağmen öğrencilerin önemli bir bölümünün bu tümcelerin etken çatıda olduğunu belirttiği görülmektedir. Gözlem yapılan Dil ve Anlatım derslerinde çatı konusu anlatılırken öznesi belli olan eylemlerin etken çatılı olduğunun ifade edilmesi dikkat çekmiştir. Öğrenci ile öğretmen arasında geçen bir konuşma bu durumu gösterir niteliktedir:

Öğrenci: *Öğretmenim “Yağmur yağdı.” Etken, yağmur gerçek özne bu fiili yapan yağmur mu?*

Öğretmen: *“Çiçekler açtı” gerçek özne olduğu için etken.*

Öğrenci: *Öğretmenim çiçekler kendi açtı niye dönüşlü olmadı?*

Öğretmen: *-n eki olsaydı dönüşlü olurdu.*

Olma/oluş bildiren eylemlerin eyleyenleri ile olan ilişkileri kılma/kılış bildiren eylemlerin eyleyenleri ile kurduğu ilişkiden farklıdır. Olma bildiren eylemlerin özneleri olan özne, kılma bildiren eylemlerin özneleri ise kılan öznedir. Etken çatılı tümcede öznenin eylemi kendi iradesi ile gerçekleştirdiği açıklandıktan sonra *Yağmur yağıyor* tümcesinin etken çatılı olduğunu belirtmek yaşanan çelişkiyi dikkatlere sunmaktadır.

9. Kavram Yanılgısı Belirleme Testi’nde sorulan 1. soruya verilen yanıtlar üzerinde Dil ve Anlatım dersini sevip sevmeme ve dershaneye gidip gitmeme değişkenlerinin etkili olduğu görülmüştür. Dil ve Anlatım dersini seven öğrenciler sevmeyenlere oranla, dershaneye giden öğrenciler ise gitmeyenlere oranla etken çatı ile ilgili olan 1. soruyu daha fazla doğru yanıtlamışlardır. Ancak öğrencilerin edilgen ve dönüşlü çatı ile ilgili bilme düzeylerini ve kavram yanılgılarını ölçen diğer çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtlar açısından değişkenlere göre aralarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bir dilin onu konuşan bireyler tarafından doğru ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle dil bilimsel kavramların mantıklı bir şekilde tanıtılıp öğretilmesi gerektiğini vurgulayan bu çalışma ile öğrencilerin Türkçede fiil çatısı ile ilgili kavramları tam olarak öğrenemediği, verilen bilgilerin bilme düzeyinde kaldığı ve uygulamaya dönüştürülemediği ve öğrencilerin kavramlarla ilgili yanılgıya sahip olduğu

belirlenmiştir. Aslında çatı, sözlüksel biçimbirimleri tümce düzeyinde bir dizimde buluşturarak onlara değer kazandırmaktır. “Bir tümcede, önem verilen, vurgulanan öge bir odak noktası oluşturur. Odak noktası, belli bir içeriğe nereden baktığımızı, bu içeriği nasıl yorumladığımızı gösterir. Yani amaç, bir ögeye verdiğimiz değeri ortaya koymaktır” (Erkman-Akerson, 2000, 134). O hâlde çatı, sözü söyleyenin ya da metni üretenin hangi koşullarda hangi dizimi tercih ettiğini ve vurguladığı değeri gösterir. Çatı tümcedeki eyleyenler ile eylem arasındaki ilişkiyi düzenler. Tümceden eyleyen çıkarıldığında ya da tümceye yeni bir eyleyen eklendiğinde çatı değiştirilmiş olur ki bu her seferinde eylemin eyleyenlerle ilişkisini değiştirmek demektir. Çatının bu özelliği hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde öğretilmelidir. Yoksa öğrendiği bilginin ne işe yaradığını, nasıl kullanılacağını bilmeyen ve bilginin değerine inanmayan bireyler yetiştirilmesi kaçınılmaz olur.

5.2. Öneriler

Hem ilköğretim sekizinci sınıf hem de orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin çatı ve alt kavramları ile ilgili yanlışlarının oluşmasındaki temel sebebin, dil bilgisi öğretiminin dilin bütün birimleri ile bir sitem olduğu mantığından uzak bir şekilde gerçekleştirilmesi olduğu düşünülmektedir. Çatının öğretimi ile ilgili olarak şu öneriler sunulabilir:

1. Dil biliminin en önemli tespitlerinden biri dilin “sistem” olmasıdır. Bu nedenle dil öğretiminin de sistem mantığı ile gerçekleştirilmesi, bütün birimlerin birbiri ile ilişkileri bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle “çatı” gibi söz dizimsel bir ulamın sistem mantığına uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir.

2. Türkçenin yapısını betimleyen terimlerin tam olarak kavranması yapının anlaşılması için gereklidir. Bu nedenle öğretim sürecinde kavramlar tam olarak kazandırılmalı, kavram yanlışları giderilmelidir.

3. Öğrencilerin çatıyı anlamlandırabilmeleri için öncelikle Türkçenin söz dizimi özelliklerini kavramaları gerekmektedir. Çünkü tümceyi kuran öğeler birbirleri ile kurdukları ilişki ile sözlük anlamlarının dışında yeni bir değer kazanmış olur. Dolayısıyla bu yapının kavranması tek tek öğelerin değil, öğeler arası ilişkilerin

çözümlemesine bağlıdır. Çatı, bu öğeler arası ilişkiyi düzenleyen bir dil bilgisi özelliğidir. Bu nedenle öğretmenler, çatının “yüklem özne ve nesneye göre durumu” şeklindeki tanımlarından uzak durarak tümce kurarken anlam çerçevesi gereği nesnesi ve tümleyenleri belli olan eylemin kılan ya da olan özne ile nasıl bir ilişki kurduğunu göstermelidirler. Böylece öğrenciler tümceyi kuran mantıksal ilişkileri çözümleme becerisi kazanabilirler ve daha doğru tümceler kurabilirler.

4. Bir tümcenin temelini teşkil eden eylemin eyleyenleri ile kurduğu ilişkiyi düzenleyen çatı, hem sekizinci sınıf Türkçe hem de onuncu sınıf Dil ve Anlatım dersi müfredatlarında yüzeysel olarak yapılandırılmamalıdır. Söylem değeri taşıyan bir dil bilgisi özelliği olarak bütün kavramları ile öğretilmelidir.

5. “Bir cümlenin çatısını belirleyebilme” şeklinde ifade edilen çatı ile ilgili hedef ve kazanımlar öncelikle bir tümcenin hangi çatıda olduğunu söyleyebilme olarak aktarılan bilgi düzeyinden ziyade bir tümceyi farklı çatılarda yazabilmeyi, tümcenin çatısının değiştirildiğinde vurgulanan ögenin değiştirildiğini ve söylem değeri taşıdığını kazandıran beceri niteliğinde olmalıdır.

6. Dil bilgisi soyut kavramlardan oluşan bir sistemdir. Bu nedenle öğrencilerin günlük hayatları ile ilişkilendiremedikleri dilsel kavramların öğretiminin zor olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, öncelikle genelde dil bilgisel kavramların doğru bir şekilde anlamlandırılmasını ve içselleştirilmesini sağlamalıdır. Çatı ve alt kavramları da öğrencilerin günlük hayatları ile ilişkilendiremedikleri soyut kavramlar oldukları için daha çok bilgiye vurgu yapan öğretmen merkezli yaklaşımlarla bilgi düzeyinde aktarılmamalı, beceri kazandırmaya yönelik uygulamalar yapmaya önem verilmelidir.

7. Çatı ile ilgili kavramlar öğretilirken kavramların işlevleri üzerinde durulmalı eylemin aldığı biçimbirimlerden hareket edilmemelidir. Dilin çift eklemli olma niteliğini göz ardı edecek şekilde biçim ve anlam karşıtlığını içeren çelişkili anlatımlardan kaçınılmalıdır.

8. Ders kitaplarında yer alan çatı ile ilgili eksik ve birbiri ile çelişen bilgiler ve yanlış örneklendirmeler tespit edilerek düzeltilmelidir.

9. Çatı ile ilgili sınıflandırmalar yapılırken öznesine göre çatı ve nesnesine göre çatı şeklindeki ayrımlar yerine eylemler öncelikle oluş bildiren eylemler ve kılış bildiren eylemler olarak sınıflandırılmalıdır. Olan özne ile kılan özne farklı söylem değeri

taşıyan iki farklı unsurdur. Oluş çatılı eylemlerin oluş çatılı olduğu belirtilmeli, kılış bildiren eylemlerle aynı kategoride ele alınmamalıdır.

10. Etken çatıda birinci eyleyen ile eylem arasındaki ilişki belirgindir. Bu nedenle konuşurken veya yazarken genellikle etken tümceler tercih edilir. Buna karşılık edilgen tümceler hangi durumlarda kullanıldığı ve kullanım değeri öğrencilere sezdirilmelidir.

11. Oldurgan çatı, geçişsiz eylemin birtakım eklerle geçişli duruma getirilmesi, ettirgen çatı ise geçişli eylemin geçişlilik derecesinin arttırılması şeklinde öğretilmemeli, bu çatılarda eylemin nesnesi ile olan ilişkisinin değişmediği ve eylemin yeni bir eyleyen (özne) ile kurduğu ilişki sezdirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin heyelan, toprak kayması ve erozyon kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam" ünitesindeki kavram yanlışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akgün, A. ve Aydın, M. (2009). Erime ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarının ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C. 8, S. 27, 190-201.*
- Akgün, Ö. E. (2005). *Kavramsal değişim stratejileri, çalışma türü ve bireysel farklılıkların öğrencilerin beceri ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, R. ve Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 1-12.*
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. (4. Baskı). Ankara: Engin Yayın Evi.
- Aktan, B. (2009). *Türkiye Türkçesinin söz dizimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Alım, M., Özdemir, Ü. ve Yılar, B. (2008). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 11, sayı 1, 151-162.*

- Altan, A., Arhan, S., Başar, S., Öztürker, G. ve Yılmaz, D. (2009). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Arntzen, E., Lokke, J., Lokke, G. and Eilertsen, D. E. (2010). On misconceptions about behavior analysis among university students and teachers. *The Psychological Record*, 60, 325-336.
- Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). *Sözcük türleri*. (2. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Ateş, S. ve Polat, M. (2005). Elektrik evreleri konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme evreleri metodunun etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 39-47.
- Aycan, Y. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları (Gördes örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ayvacı, H.Ş. ve Şenel Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 93-104.
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory and Practise*, 3(1), 55-64.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçedeki geçişli-geçişsiz eylemler ve ettirgen-edilgen çatılarla ilişkileri*. TÖMER. 5. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyumu. Side-Çolaklı.
- Benzer, A. (2011). Türkçe öğretiminde çatı konusu ve biçime dayalı yeni bir sınıflama. *Türkçe Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. Web: <http://ted.gazi.edu.tr/index.php/files/article/view/4/10> adresinden 02 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.

- Berkant, H. G., Reyhanlıoğlu, D. ve Eren, İ. (2012). Eğitim fakóltesi öğrencilerinin eğitim bilimine giriş dersindeki temel kavramlara yönelik yeterlikleri ve kavram yanılgıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1*, 160-177.
- Beydoğan, H. Ö., Tay, B., Hayran, Z. ve Gençtanırım, Z. (24-26 Mayıs 2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilimler dersinde geöen kavramlara yükledikleri anlamlar*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. Rize: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bor, İ. (2011). *Analitik dil felsefesinde dil düşünce ve anlam*. (1. Basım). Ankara: Elis Yayınları.
- Boz, Y. (2005). İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin yoğunlaşma konusundaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 28*, 48-54.
- Bozkurt, F. (2000). *Türkiye Türköesi*. (2. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bozkurt, O., Akın, B. S. ve Uşak, M. (2004). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin “erozyon” hakkındaki ön bilgilerinin ve kavram yanılgılarının tespiti. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi, Cilt 5, Sayı 2*, 277-285.
- Böreköi, M. (2004). *Türköe öğretimi bakımından çatı kavramı*. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I. Ankara, 487-500.
- Böreköi, M. (2009). *Türkiye Türköesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.
- Böreköi, M. (5-6 Haziran 1998). *Türköe öğretiminin yüzeysel yapıyı esas alan yaklaşımı ve bunun sonuçları*. Türköenin Öğretim ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara Üniversitesi Tömer Gaziantep Şubesi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türköe öğretimi*. (3. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Ceyhan, Y. ve Ceyhan, S. (2010). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Christensen, N. B., Sasaki, S. and Sasaki, K. (2009), How to write in the active voice. *International Journal of Urology*, 16, 226.
- Condon, B. B. (2010), Understanding-misunderstanding: a philosophical and theoretical exploration, *Nursing Science Quarterly* 23(4), 306-314.
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram öğretimi*. (1. Baskı). Adana: Karahan Yayınları.
- Creswell, J. And Clark, V. L. P. (2007). *Dsigning and conducting mixed methods research*. United States of America.
- CUSE (Committee on Undergraduate Science Education). (1997). *Misconceptions as barriers to understanding science*. Science Teaching Reconsidered: A Handbook, Washington, D. C.: National Academies Press.
- Çardak, O. (2002). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve kavram haritaları ile giderilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, D. ve Güneş, G. (2007). 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin olasılık ile ilgili anlama ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 361-375.
- Delice, H. İ. (2002). Yüklemler olarak Türkçede fiil. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 26, No: 2, 185-212.
- Demircan, Ö. (2003). *Türk dilinde çatı*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Deny, J. (1921). *Türk dil bilgisi* (Jean Deny'nin 1921 baskı Türk Dili Grameri Osmanlı Lehçesi adlı eserini temel alarak günümüz Türkçesine uyarlayan A. Benzer).(2012). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ediskun, H. (2010). *Türk dilbilgisi*. (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2009). *Çağdaş türk dili*. (5. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B. ve Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanılgıları. *Eğitim ve Bilim, Cilt 34, Sayı 152*, 45-59.
- Erdal, K., Babacan, Ç, ve Mert, Ö. (2010). *Ortaöğretim dil ve anlatım 10 ders kitabı*. İzmir: Zambak Yayınları.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/1*, 1057-1069.
- Erdoğan, M. (2006). *Kelime grupları ve cümle bilgisi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Dağıtım.
- Erkman-Akerson, F. (2007). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. (Genişletilmiş yeni basım). İstanbul: Multilingual.
- Eryılmaz, A. (2010). Development and application of three-tier heat and temperature test: sample of bachelor and graduate students. *Eurasian Journal of Educational Research, Issue 40*, 17-31.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. (1. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Gilquin, G. (2003). Causative get and have: so close so different. *Journal of English Linguistics, Vol. 31/No. 2*, 125-148.
- Gil-Perez, D., Vilches, A., Fernandez, I., Cachapuz, A., Praia, J. vd. (2005). Technology as “applied science”: a serious misconception that reinforces distorted and impoverished views of science, *Science & Education, v14 n3-5*, 309-320.

- Göknel, Y. (2010). *Turkish grammar transformational generative and contrastive*. (1. Basım). İstanbul: Berdan Matbaacılık.
- Göksel, A. and Kerslake, C. (2009). *Turkish: a comprehensive grammar*. New York: Routledge.
- Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr. Erişim tarihi: 01.09.2012.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, B. ve Özgür, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusundaki didaktik kökenli kavram yanlışlarının nedenleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2*, 149-177.
- Gürer, C., Dolu, O., Demir, S. ve Köksal, T. (2010). Kavram oluşturma ve ölçüm. Kaan Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2. Basım) içinde (s. 63-101). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Güz, N. (1999). Lucien Tesniere. *Yirminci yüzyıl dilbilimi* içinde (s. 131-167). İstanbul: Multilingual.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dilbilgisi*. (9. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Hewson, P. W. (1992). *Conceptual change in science teaching and teacher education*. National Center for Educational Research, Documentation and Assessment, Madrid, Spain.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. (1. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kalkan, U., Ustabaş, R. ve Kalkan, S. (2007). İlk ve orta öğretim öğretmen adaylarının temel astronomi konularındaki kavram yanlışları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 1-11.

- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. (1. Basım). Ankara: Akçağ.
- Karabulut, F. (2011). *Türk dilinde ve dünya dillerinde edilgen yapı tipolojisi*. (1. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karadüz, A. (2004). Anlam ve kavram ilişkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 3, Sayı 1*, 51-57.
- Karadüz, A. (2007). Dil bilgisi öğretimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Ed.). *İlköğretimde türkçe öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 281-308). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karpuz, H. Ö. (2004). *Olma bildiren eylemler için bir terim önerisi: olgan çatı*. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I. Ankara, 1673-1684.
- Kassin, Saul. M. (2008). Confession evidence commonsense myths and misconceptions. *Criminal Justice and Behavior, Vol. 35, No. 10*, 1309-1322.
- Kerimoğlu, C. (2009). Türkiye Türkçesinde ettirgenlik. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 4/8*, 1734-1745.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel etkinliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 18, Sayı: 2*, 223-238.
- Kıran, Z. Ve Kıran, A. (2006). *Dilbilime giriş*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırıkkaya, E. B. ve Güllü D. (2008). Fifth grade students' misconceptions about heat-temperature and evaporation-boiling. *Elementary Education Online, 7(1)*, 15-27.
- King, C. H. J. (2010). An analysis of misconceptions in science textbooks: earth Science in england and wales. *International Journal of Science Education, Vol. 32, No. 5*, 565-601.
- Koray, Ö. C. ve Bal, Ş. (2002). Fen öğretiminde kavram yanlışları ve kavramsal değişim stratejisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 10, No: 1*, 83-90.

- Koray, Ö., Akyaz, N. ve Köksal, M. S. (2007). Lise öğrencilerinin “çözünürlük” konusunda günlük yaşamla ilgili olaylarda gözlenen kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 19, No: 1*, 241-250.
- Korkmaz, Z. (1999). Türkiye Türkçesinde fiil çatısı üzerine görüşler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, [1999] 1996*, 159-165.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köse, S., Coştu, B. ve Keser, F. (2003). Fen konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: TGA yöntemi ve örnek etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1), Sayı: 13*, 43-53.
- Kuhle, B. X., Barber, J. M. and Bristol, A. S. (2009). Predicting students’ performance in introductory psychology from their psychology misconceptions. *Journal of Instructional Psychology, Vol. 36, No. 2*, 119-124.
- Lee, Y. J. (2010). Developing a mobile physics learning environment based on physics misconception research and e-learning design principles. *Journal of Computers in Mathematics and science Teaching, v29, n4*, 399-416.
- Lübimov, K. (1963). Çağdaş Türkiye Türkçesinde çatı kategorisi ve çatı ekleriyle türetilen fiiller. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, C: XIII, S: 147*, 150-155.
- Lyons, J. (1983). *Kuramsal dilbilime giriş* (Türkçesi: A. Kocaman). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *The Journal of International Social Research, Volume:3, Issue:14*, 320-332.

- Manolas, E and Filho, W. L. (2011). The use of cooperative learning in dispelling student misconceptions on climate change. *Journal of Baltic Science Education*, Vol. 10, No. 3, 168-182.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim* (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kiitapları Müdürlüğü.
- Mulford, D. R. and Robinson, W. R. (2002). An inventory for alternate conceptions among first-semester general chemistry students. *Chemical Education Research*, Vol. 79, No. 6, 739-744.
- Mutlu, M. ve Özel, M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çiçekli bitkilerin büyüme ve gelişimi ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 16, No: 1, 107-124.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry. *Journal of Chemical Education*, Volume 69, Number 3, 191-196.
- Neguyen, S. P. and Rosengren K. S. (2004). Parental reports of children's biological knowledge and misconceptions. *International Journal of Behavioral Development*. 28 (5), 411-420.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. (1. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, Ö. F. (2009). Avoidence from thought experiments: fear of misconception. *International Journal of Science Education*, 31: 8, 1049-1068.
- Özmen, H. (2004). Some student misconceptions in chemistry: a literature review of chemical bonding. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 13, No. 2, 147-159.

- Öztürk, J. (2008). Türkçede çift geçişli fiiller. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, Cilt: VIII, Sayı 1*, 163-170.
- Pesen, C. (2007). Öğrencilerin kesirlerle ilgili kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim, Cilt 32, Sayı 143*, 79-88.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı. 15*, 157-168.
- Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve göstergebilimin çağdaş kuramları*. (1. Basım). Düzlem Yayınları.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri* (Çev: B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Schaaik, V. G. (2001). *The bosphorus papers studies in turkish grammar 1996-1999*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Scholnick, E. K. and Adams, M. J. (1973). Relationships between language and cognitive skills: passive voice comprehension, backward repetition and matrix permutation. *Child Development, 44*, 741-746.
- Sebzecioğlu, T. (2008). *Türkçede edilgenlik*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sezgin, F. (5-6 Haziran 1998). *Dilbilgisinde çağdaş dilbilim kuramlarının önemi ve Türkçe dilbilgisi kitaplarının bu açıdan değerlendirilmesi*. Türkçenin Öğretim ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Ankara Üniversitesi Tömer Gaziantep Şubesi.
- Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş. ve Ünsal, P. (2008). Türk çocuklarının temel ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online, 7(1)*, 203-217.
- Şahin, D. (2011). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuzu*. İstanbul: TAV Yayınları.
- Şeker, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kavram yanlışlarının*

giderilmesi üzerindeki etkililiğinin araştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şirin User, H. (2011). Runik Türk yazıtlarında anlamsal açıdan geçişlilik geçişsizlik özelliğini ortaklaşa taşıyan eylemler üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/1*, 578-582.
- Taneri, M. (1996). Türkçe’de istemli/istemli- geçişsiz edilgen çatılar ve ağaç şemada zorunlu boğum. Lütfiye Oktar-Ayşen Cem Değer. (Yayına Hazırlayanlar). İzmir. X. Dilbilim Kurultayı Bildirileri, s. 47-65.
- Tannenbaum, P. H. and Williams, F. (1968a). Generation of active and passive sentences as A function of subject of object focus. *J. Verb, Learn. Verb. Behav.*, 7, 246.
- Tannenbaum, P. H. and Williams, F. (1968b). Prompted word replacement in active and passive sentences. *Language and Speech, October, Vol. 11, no. 4*, 220-229.
- Tatar, E. (2011). Prospective primary school teachers’ misconceptions about states of matter. *Educational Research and Reviews, Vol 6(2)*, 197-200.
- Temelli, A. (2006). Lise öğrencilerinin genetikle ilgili konulardaki kavram yanlışlarının saptanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 14, No: 1*, 73-82.
- Tesniere, L. (1959). *Elements de syntaxe structurale*. Paris. Klincksieck.
- TÖMER. (2002). *Hitit I, II, III*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tsai, C.-C. and Chou, C. (2002). Diagnosing students’ alternative conceptions in science. *Journal of Computer Assisted Learning 18*, 157-165.
- Turner, E. A. and Rommetveit, R. (1967). The acquisition of sentence voice and reversibility. *Child Development, Vol. 38, No. 3, Sep.*, 649-660.
- Uğur Dershaneleri. (2009). *8. sınıflar için sbs ’ye hazırlık Türkçe sınava yolculuk kitabı*. İstanbul.

- Ulutaş, İ. (2007). Kırgız Türkçesinde -ş işteşlik ekinin üçüncü çokluk şajıs ifadesi için kullanılması üzerine. *Akademik Bakış Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı: 12*, 1-5.
- Uzun, N. (2000). *Ana çizgileriyle evrensel dilbilgisi ve türkçe*. (1. Basım). İstanbul: Multilingual.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim temel kavramlar*. (Birinci basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Üçok, N. (2004). *Genel dilbilim*. İstanbul: Multilingual.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstünova, K. (2002). *Dil yazıları*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wilson, S. (1979). Factors influencing the frequency of switches of voice during the recall of active and passive sentences. *The Journal of General Psychology, 100*, 277-285.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), Sayı: 13*, 102-120.
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI (2)*, 461-483.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncellenmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.

- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, S., Bayındır, A., Araz, A., Bilge, Y., Yılmaz, S. vd. (2008). *SBS'ye hazırlık ve okula yardımcı 8. sınıf Türkçe konu anlatımlı*. İstanbul: Güvender Yayınları.
- Yılmaz, E. (2010). Türkiye Türkçesinde ikili çatı sorunu ve bunun öğretimi ile ilgili meseleler. *Türkiye Türkçesi üzerine araştırmalar* (Genişletilmiş 2. Baskı) içinde (s. 121-170). Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.
- Yumuşak, A. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık, mekanik ve elektrik konularındaki kavram yanlışları ve nedenlerinin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 123-132.
- Yurt, M. ve Olgun, Ö. S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 386-396.
- Yücel, B. (1999). Türkiye Türkçesinde fiil çatıları. *Türk Gramerinin Sorunları II*. içinde (s. 156-201). Ankara. TDK Yayınları.
- Zeka Küpü Yayınları (tarih yok). *Konu anlatımlı Türkçe dil bilgisi soru bankası*. İstanbul.

EKLER**EK 1: İzin Yazısı ve Türkiye İstatistik Kurumundan Gönderilen Yazı**

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.25.00.65-605

Konu : Anket Çalışması

05.04.2012* 9985

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 07/03/2012 tarih ve 3612 sayılı (2012/13) sayılı Genelge

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 27.03.2012 tarihli ve 6767 sayılı yazıları ile Eğitim Bilimler Enstitüsü doktora öğrencisi Esra İkinci ÇELİKPAZU'nun "Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket çalışmasını, başvuru ekinde yer alan İlköğretim Okullarında yapma isteği, ilgi genelge çerçevesinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Abdullah BİLGE
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
5./04/2012

Melih GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU BAŞKANLIĞI
Yayın ve Bilgi Dağıtım Daire Başkanlığı

Sayı : B.22.1.TÜİ.0.78.01.01-622.02-1615

07/03/2012

Konu : 18I-İstatistiki bilgi talebi

Sayın Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

İlgi : 05.03.2012 tarihli e-posta yazımız.

İlgi yazı ile istemiş olduğunuz bilgilerden mevcut olan 01.03.2012 tarihi itibarıyla Erzurum ili Aziziye, Palandöken, Yakutiye ilçelerine ait cadde-sokak bazında gelişmişlik durumlarına ilişkin bilgiler manyetik ortamda excel (xls) dosyası formatında hazırlanmıştır.

Bilgilerinizi rica ederim.

(aslı imzalıdır)
Burhanettin KORKMAZ
Başkan a.
Bilgi Dağıtım Grubu Sorumlusu

Yücetepe Mah. Necatibey Cad. 114 06100 Çankaya/ANKARA
Tel : 0 312 410 0 410 (Santral)
Faks: 0 312 425 33 87 – 0 312 418 11 82
Elektronik Ağ : www.tuik.gov.tr

İlgili Birim : Yayın ve Bilgi Dağıtım Daire Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Grubu
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Nilgün ARIKAN
Tel : 0 312 410 02 47
Faks : 0 312 417 04 32
E-posta : bilgi@tuik.gov.tr

EK 2: Sekizinci Sınıf Kavram Yanılgısı Belirleme Testi

KAVRAM YANILGISI BELİRLEME TESTİ

Değerli öğrenci,

Size sunulan bu ölçek, ilk bölümü kişisel bilgi formundan ikinci ve üçüncü bölümleri “Türkçede Fiil Çatısı” konusundaki kavramlarla ilgili bilginizi tespit etmek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Fiil çatısı ile ilgili kavramların kazanılma durumları sizin bu konudaki görüşlerinizle ortaya çıkabilmektedir. Verilen kavramlarla ilgili olarak belirteceğiniz görüşler ve sorulara vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Gerçek görüşlerinizi belirtmeniz bizim için çok önemlidir. Lütfen size verilen kişisel bilgi formunu doldurup kavramlarla ilgili soruları eksiksiz bir şekilde cevaplayınız. Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, başarılarınızın devamını dilerim.

Esra Ekinci ÇELİKPAZU

Atatürk Üniversitesi

Öğrencinin;

1) **Okulu:**

2) **Cinsiyeti:** Kız() Erkek ()

3) Türkçe dersini seviyor musunuz? Evet() Hayır()

4) **Veli mesleği:**

- 1. İşçi
- 2. Serbest Meslek
- 3. Memur
- 4. Emekli
- 5. Çiftçi

5) **Velinin eğitim durumu:**

- 1. İlkokul
- 2. İlköğretim
- 3. Lise
- 4. Üniversite ve üstü

6) Herhangi bir merkezi sınav için dershaneye gidiyor musunuz?

Aşağıda size verilen Türkçede Fiil Çatısı konusuyla ilgili kavramlar hakkında bildiklerinizi yanlarındaki boşluğa yazınız.

1. *Çatı:*

2. *Özne:*

3. *Yüklem:*

4. *Nesne:*

5. *Etkelik:*

6. *Edilgenlik:*

7. *Sözde özne:*

Lütfen aşağıdaki soruları eksiksiz bir şekilde cevaplayınız

1."Azmi olmayan insan çalışmaktan yorulur." cümlesinde eylemin (yüklemin) çatısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Etken B) Edilgen C) Dönüşlü D) İşteş

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Özne yüklem bildirdiği işi yapmıştır.
b) Özne yüklem bildirdiği işi hem yapmış hem de yaptığı işten etkilenmiştir.
c) Özne yüklem bildirdiği işten etkilenmiştir.
d) Fiil, - l ve -n eklerinden birini almıştır.
e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....
.....

2.Aşağıdaki cümlelerin hangisi özne(eyleyen) ile yüklem(eylem) arasındaki ilişki bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Kardeşinin davranışına çok üzüldü.
B) Arkadaşının sözlerine kırıldı.
C) Saatlerce etrafına bakındı.
D) Odasının camı birdenbire kırıldı.

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
b) Hepsinde özne yüklem bildirdiği işi gerçekleştirmiştir.
c) Hepsinde özne yüklem bildirdiği işten etkilenmiştir.
d) A, B ve C seçeneklerinde yüklem bildirdiği eylemi gerçekleştiren özne, D seçeneğinde yüklem bildirdiği işten etkilenen özne vardır.

e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....
.....

3. "Kayıp çocuk tüm aramalara rağmen kurtarma ekibi tarafından bulunamadı." cümlesini etken yapıya çeviriniz. Cümleyi etken yapıya çevirirken hangi değişikliği yaptınız?

.....
.....

4. Bütün binada sigara içmek yasakla..... ve koridorlara "Burada sigara iç.....!" yazılı tabelalar as.....

Yukarıdaki cümleleri özne-yüklem uyumuna dikkat ederek tamamlayınız.

5. Aşağıdaki cümleleri karşılarında yer alan yüklemelerden uygun olanı ile tamamlayınız.

a. Ayçiçeğinin öyküsü bundan yaklaşık beş asır önce Amerika'nın Kristof Kolomb tarafından keşfi ile (başlar/başlanır)

b. Çiçeğin çekirdeklerinden ayçiçeği yağı elde (eder/edilir)

c. Bu yağdan bugün sadece mutfakta değil, kozmetik sanayinde ve ilaç yapımında da (yararlanır/yararlanılır)

6. "İsa, yalın ayak başkarak, dülger balıklarının yüzlercesinin kaynaştığı denize doğru yürümüştü. En kocamanını, uzun parmaklı elleriyle tutup sudan çıkarmış. İki elinin başparmağı arasında sımsıkı tutmuş, eğilmiş, kulağına bir şeyler söylemiş.

Yukarıdaki metinde koyu olarak yazılan yüklemelerin öznelerine göre çatısı hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A)Cümlelerin özneleri yaptıkları işten etkilenmiştir.

B) Cümlelerin yüklemeleri edilgen çatılıdır.

C) Cümlelerde sözde özne vardır.

D) Cümlelerde yüklem bildirdiği eylem özneler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
- b) Bilgimden emin olarak seçtim.
- c) Emin değilim ama bana göre bu seçenek doğru.
- d) Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. “Onun bana böyle davranmasına alındım.”

“Çok istediğim ayakkabılar sonunda alındı.”

Yukarıdaki iki cümlemin yüklemine inceleyiniz. Yüklemelerin özneleri ile ilişkilerindeki farklılık nedir?

8. “Etken fiil, cümlede yüklem bildirdiği eylemin gerçekleşmesinde öznesinin aktif bir şekilde rol aldığı, yani öznenin eylemi gerçekleştirdiği fiildir.”

Yukarıdaki açıklamaya göre “Doğum gününde annem için pasta yaptım.” ve “Doğum günüm için anneme pasta yaptırdım.” cümlelerinin yüklemelerini öznelerine göre değerlendiriniz. Sizce iki cümle arasında nasıl bir fark var?

9. Aşağıdaki cümlemin nesnesini özneye çevirerek cümleyi yeniden yazınız.

Sanatçı toplumun yaşayışını aydınlatır.

10. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi edilgen çatılıdır?

A) Üşüdükçe battaniyesine daha sıkı sarıldı.

B) Askerin yarası vakit kaybetmeden sarıldı.

C) Diş ağrısı yüzünden akşama kadar kıvrandı.

D) Sinirinden bütün gün söylendi.

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
- b) Cümlede yüklem bildirdiği işi yapan değil de işten etkilenen olduğu için seçtim.
- c) Fiil -l ve -n eklerinden birini aldığı için seçtim.
- d) Diğer (Lütfen belirtiniz)

11. “Portakalı soydum, başucuma koydum.” cümlesini edilgen yapıya çeviriniz. Cümleyi edilgen yapıya çevirirken hangi değişikliği yaptınız?

12. “İçimde damla damla bir korku birikiyor.” cümlesindeki özne-yüklem ilişkisinin özdeşi aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

A) Bize sanata dair birçok soru sorulmuştu.

B) Mağaranın önündeki boşluk genişledi.

C) O an neler hissettiğimi anlamadılar.

D) Bugün çok güzel bir öykü okudum.

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
- b) İkisi de etken çatılı fiil olduğu için seçtim.
- c) İkisi de geçişli fiil olduğu için seçtim.
- d) İki cümlemin yüklemi de oluş fiili olduğu için seçtim.

e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

13. Tiyatro sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde sözde özne olarak kullanılmıştır?

- A) Tiyatro toplumun gerçeklerini yansıtır.
 B) Tiyatro sevilen bir türdür.
 C) Tiyatro gün geçtikçe gelişiyor.
 D) Tiyatro ülkemizde çok tutulmuştur.

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
 b) Emin değilim ama bana göre bu seçenek doğru.
 c) Yüklem bildirdiği işi yapan değil işten etkilenen öge olduğu için seçtim.
 d) Fiil -l ve -n eklerinden birini aldığı için seçtim.
 e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

14. a. Babamın uçak bileti dün alındı.

- b. Uçurtmalar gökyüzüne uçuruldu.
 c. Çocuklar salıncaklara koştular.
 d. Yapılan eleştirilere alındı.

Yukarıdaki cümlelerden hangileri özne ile yüklem arasındaki ilişki bakımından birbiri ile benzerdir?

- A)a ve b B)c ve d C)a ve d
 D)a, c ve d

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
 b) Cümlelerin özneleri gerçekte nesnedir.
 c) “c” cümlesi geçişsiz diğerleri geçişli olduğu için seçtim.

d) Füller -l ve -n eklerinden birini aldığı için seçtim..

e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemden etkilenen varlık belirtilmiştir?

- A) Yıllarca hasta annesine baktı.
 B) Sistemli çalışmayı bilen kazanır.
 C) Saatlerce konuşmasına rağmen yorulmadı.
 D) Hiçbiri

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
 b) Bilgimden emin olarak seçtim.
 c) Emin değilim ama bana göre bu seçenek doğru.
 d) Çünkü yükleme sorduğum “neyi?”, “kimi?” ve “ne?” sorularına cevap veriyor.
 e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

16. “Herkes doğayı korumak gerektiğini söylüyor. Ama bununla ilgili hiçbir şey yapılmıyor. Aslında hepimiz elimizden geldiği kadar çevremizi temiz tutmalıyız.”

Yukarıdaki metnin hangi cümlesinde eylemin kimin tarafından yapıldığı belirtilmemiştir?

Niçin?.....

17. Aşağıdaki cümlelerdeki özne-yüklem ilişkisini inceleyiniz. Cümlelerin hangi çatıda olduğunu yanlarındaki boşluğa yazınız.

- a.Çiçekler büyür.
 b.Rüzgâr şiddetlendi.
 c.Yapraklar sarardı.
 Niçin böyle düşündüğünüzü açıklayınız.....

18. (I) Yeşim okuldan arkadaşları ile birlikte Gençlik Bayramı gösterisine katılıyor. (II) Gösteri günü Yeşim çok heyecanlı ve bunun için gösteriye çıkmaktan korkuyor. (III) Yeşim arkadaşı Kerem'in gösteriye gelmesini istemiyor. (IV) Çünkü ona çok kızgın.

Yukarıdaki metinde numaralandırılmış cümlelerin hangisi çatısı bakımından incelenmez?

- A) I B) II C) III
 D) IV

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
 b) Bana göre bu seçenek doğru.
 c) Cümlelerin yüklemine fiil soylu olması gerekir.
 d) Bu cümlelerin gerçek öznesi yok.

e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

19. 1. Bir miktar erimiş, sıcak cam; üfleme borusuna yerleştirilip **üfle**.....
 Üflemeyle birlikte camın içinde baloncuk oluşur.
 2. Çeşitli aletler yardımıyla baloncuya şekil **ver**.....
 3. Şekil camın boru üstündeki kısmına bir oyuk açılarak camın borudan ayrılması **sağla**.....
 4. Sıcak olan cam, bu verilen işlemlerden sonra özel fırınlarda yavaş yavaş **soğ**u.....

Camdan nasıl eşya yapıldığını anlatan bir usta sizce yukarıdaki cümlelerin yüklemelerini hangi çatı ekiyle tamamlamalıdır?

20. a.Günlerden beri ilk kez; yağmur dindikten sonra odama yayılan, hamam buğusu gibi içeride toplanmış hissini veren puslu, ıslak aydınlıktan bunaldım.
 b.Günlerden beri ilk kez; yağmur dindikten sonra odama yayılan, hamam buğusu gibi içeride toplanmış hissini veren puslu, ıslak aydınlık beni bunalıttı.

Yukarıdaki cümlelerden birini siz yazmış olsaydınız hangisini yazmayı tercih ederiniz? Niçin?

.....

EK 3: Onuncu Sınıf Kavram Yanılgısı Belirleme Testi

KAVRAM YANILGISI BELİRLEME TESTİ

Değerli öğrenci,

Size sunulan bu ölçek, ilk bölümü kişisel bilgi formundan ikinci ve üçüncü bölümleri “Türkçede Fiil Çatısı” konusundaki kavramlarla ilgili bilginizi tespit etmek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Fiil çatısı ile ilgili kavramların kazanılma durumları sizin bu konudaki görüşlerinizle ortaya çıkabilmektedir. Verilen kavramlarla ilgili olarak belirteceğiniz görüşler ve sorulara vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Gerçek görüşlerinizi belirtmeniz bizim için çok önemlidir. Lütfen size verilen kişisel bilgi formunu doldurup kavramlarla ilgili soruları eksiksiz bir şekilde cevaplayınız. Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, başarılarınızın devamını dilerim.

Esra Ekinci ÇELİKPAZU

Atatürk Üniversitesi

Öğrencinin;

- 1) Okulu:
- 2) Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
- 3) Dil ve Anlatım dersini seviyor musunuz? Evet () Hayır ()
- 4) Veli mesleği:
 - () 1. İşçi
 - () 2. Serbest Meslek
 - () 3. Memur
 - () 4. Emekli
 - () 5. Çiftçi
- 4) Velinin eğitim durumu:
 - () 1. İlkokul
 - () 2. İlköğretim
 - () 3. Lise
 - () 4. Üniversite ve üstü
- 5) Herhangi bir merkezi sınav için dershaneye gidiyor musunuz?

Aşağıda size verilen Türkçede Fiil Çatısı konusuyla ilgili kavramlar hakkında bildiklerinizi yanlarındaki boşluğa yazınız.

1. Çatı:
2. Özne (Eyleyen):
3. Yüklem (Eylem):
4. Nesne:
5. Etkenlik:
6. Edilgenlik:
7. Sözde özne:
8. Dönüşlülük:
9. İşteşlik:
10. Oldurganlık:
11. Ettirgenlik:

Lütfen aşağıdaki soruları eksiksiz bir şekilde cevaplayınız

1. Yürüyordum. Yürüdükçe de açılıyordum. Çikolata renginde bir yaprak, çağla bademi renkli bir keçi gördüm. Birisi arkamdan “Hişt” dedi. Dönüp baktım. Yolun kenarındaki daha boyunu posunu almamış taze deve dikenleriyle karabaşlar erik lezzetinde bana baktılar. Dişlerim kamaştı. Yolda kimsecikler yoktu.

Yukarıdaki metinde koyu olarak yazılan

cümleler için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Cümlelerde sözde özne vardır.
- B) Cümlelerin özneleri eylemin bildirdiği işi yapmıştır.
- C) Cümlelerin özneleri eylemin bildirdiği işten etkilenmiştir.
- D) Cümlelerde örtülü özne vardır.
- E) Cümlelerin özneleri yaptığı işten etkilenmiştir.

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
- b) Bilgimden emin olarak seçtim.
- c) Hepsi etken çatılı fiil olduğu için seçtim.
- d) Hepsi geçişli fiil olduğu için seçtim.
- e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....
.....

2. Aziz Bey: “Yine Nilüfer’e mektup mu yazdın? Kızımız İzmir’e yerleşeli üç yıl oldu, hâlâ alışamadın Nezaket!”

Nezaket Hanım: “Ne yapayım Aziz Bey, birbirimizle mektuplaşmazsak nasıl haberleşeceğiz? Özlüyorum kızımı. Telefon da yok ki evinde.”

Yukarıdaki metni okuyunuz. Sizce” kızına mektup yazmak” ile “birbirleriyle mektuplaşmak” eylemleri arasında özneleri ile ilişkileri bakımından nasıl bir fark var?.....

.....
.....

3. “Biz Gelibolu yarımadasından, Türklerle savaşarak binlerce insanımızı yitirerek Türk ulusuna ve onun eşsiz vatan sevgisine duyduğumuz büyük takdir ve hayranlıkla ayrıldık. Tüm Avustralyalılar Mehmetçiği kendi evlatları gibi sever.”

Yukarıda metinde yer alan “Tüm Avustralyalılar Mehmetçiği kendi evlatları gibi sever.” Cümlesini edilgen çatıda yazınız. Cümleyi edilgen çatıya dönüştürürken yaptığımız değişikliği açıklayınız.

.....
.....

4. “Küreklerle asıldı.”

“Düşman üstüne atıldı.”

“Yarışmalara katıldı.”

Yukarıdaki cümlelerde yüklem hangi çatıda olduğunu belirtiniz. Niçin böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....
.....

5. Boyu iki metreden hayli uzun **görülüyordu/görünüyordu**. Gövdesi, imparatorluk görmüş çınar gövdelerine **benziyordu/benzetiliyordu**. Küt parmaklı kocaman elleri, yıllar yılı **kullanmaktan/kullanılmaktan** parmakları kısalmış saman yabalarını **hatırlıyordu/hatırlatıyordu**.

Sizce yukarıdaki cümlelerde fiilin çatısına göre uygun yüklem hangisi olmalıdır. Niçin?.....

.....
.....

6. (I) “Kuşlar neşeyle uçuşuyor gökyüzünde.”

(II) “İki eski dost yıllardır görüşüyor.”

(III) “Bütün yaz köyde güneş altında çalışmaktan esmerleştim.”

Yukarıdaki cümlelerin yüklemi çatısı açısından değerlendirildiğinde aşağıdakilerden hangisini söylemek doğru olur?

- A) Cümlelerin hepsi etken çatılıdır.
- B) Cümlelerin hepsi işteş çatılıdır.
- C) Birinci ve ikinci cümle işteş, üçüncü cümle etken çatılıdır.
- D) Birinci cümle işteş, ikinci cümle karşılıklı çatıdadır. Üçüncü cümle yüklemi oluş fiili olduğu için etkenliğinden söz edilemez.

E) Hiçbiri

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Tahmin ettim.
- b) Bilgimden emin olarak seçtim.
- c) Hepsini işteş çatılı fiil olduğu için seçtim.
- d) Hepsini geçişsiz fiil olduğu için seçtim.
- e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....
.....

7. D) "Bir cümlede eylemin çatısını belirlemek için **eylem ile özne** arasındaki ilişkiye bakılır."

II) "Bir cümlede eylemin çatısını belirlemek için **eylem ile nesne** arasındaki ilişkiye bakılır."

III) "Bir cümlede eylemin çatısını belirlemek için **eylemin eyleyenlerle (özne/nesne/tümleçler)** ile ilişkisine bakılır."

Sizce cümlede yüklem çatısını belirlemek için dikkat edilmesi gereken nokta yukarıdaki cümlelerin hangisinde doğru olarak ifade edilmiştir?

Bunu seçmemin nedeni.....

.....

8. *Gazeteci: Tiyatroya nasıl başladınız, bize anlatır mısınız?*

Oyuncu: Bir rastlantıyla başladı bu serüven. Ancak, daha sonra tüm yaşamım oldu.

Gazeteci: Bir oyuna hazırlanırken neler hissediyorsunuz?

*Oyuncu: Senaryoyu dikkatlice okuduktan sonra o kişiliği tanımaya, anlamaya çalışıyorum. Sahneye çıkmak için **giyinip hazırlandıktan sonra da tamamıyla o kişiliğe bürünüyorum**. Ben senaryodaki kişi oluyorum artık. Ancak, oyun bitip kulise döndükten sonra **soyunup** kendi kimliğime dönebiliyorum.*

Gazeteci: Peki başarılı olduğunuz zaman neler hissedersiniz?

*Oyuncu: Alkışlar bizim başarımızın göstergesi ve bizim manevi doyumumuzdur. Alkış varsa kendimizle **övünürüz**, daha sıkı sarılırız işimize.*

Yukarıdaki metinde koyu olarak yazılan fiillere dikkat ediniz. Sizce bu fiillerin öznelere ile ilişkisi hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Cümlelerin öznelere işi yapan durumdadır.
- B) Cümlelerin öznelere yüklem bildirdiği işten etkilenmiştir.
- C) Cümlelerde kılışı gerçekleştiren özne aynı zamanda etkilenen nesne durumundadır.
- D) Cümlelerin öznelere yüklem bildirdiği işi başkasına yaptırmıştır.

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Fiiller edilgen olduğu için.
- b) Fiiller /-(I)n-/ ekini almış olduğu için.
- c) Cümlelerde nesne olmadığı için.
- d) Özne aynı zamanda nesne olduğu için.
- e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

9. **Aşağıdaki cümleleri değiştirerek öznenin yaptığı işin etkisinin kendisine döndüğü çatıda olacak şekilde yeniden yazınız.**

Ahmet, banyoda kendini iyice sabunla!

.....

 Doktorun uyarılarından sonra kendini bulaşıcı hastalıklardan korumaya başlamış.

.....

 Nevin Hanım eşinin ölümünden sonra kendini toparlayabildi mi?

.....

 10. “Çocuklar gece yarısına kadar gül..... uyuyamadım.”

.....

 “Yıllar sonra bir tren yolculuğunda onunla karşıla.....”

.....

Yukarıdaki cümlelerde eylemleri hangi çatı ekiyle tamamlayabilirsiniz? Niçin?.....

.....

 11. Çok sevdiğiniz bir yakınınızın bebeği oldu. Hediye olarak ne almayı düşünürsünüz?

.....

 “Bankada çocuğun adına bir hesap açtırım.”

.....

 “TEMA Vakfı’nın “Herkes bir meşe ağacı” kampanyasında onun adına birkaç meşe ağacı diktirim.”

.....

Seçtiğiniz hediyeyi ifade eden cümlenin yüklemnin hangi çatıda olduğunu belirtiniz.

.....

 12. “Saçım sakalım ağardı.”

.....

 “Pantolon kısaldı.”

.....

Geçişsiz fiiller cümlede –r, -t, -tır eklerinden birini alıp geçişli hâle gelerek oldurğan çatılı olurlar. Siz de yukarıdaki cümleleri oldurğan çatıda olacak şekilde yeniden yazınız.

.....

 13. “Boyacı evi boyadı.”

.....

 “Bebek bayramda yeni ayakkabılarımı giydi.”

.....

Yukarıdaki cümleleri uygun çatı eklerini kullanarak bir eylemi başkasına yaptırma anlamına gelecek şekilde yeniden yazınız.

.....

 14. “Buralar benden sorulur beyim. Kendimi bildim bileli bu çarşıdayım. Büyük küçük herkes tarafından **sevilip sayılırım**. Burada iğneden ipliğe her şey **bulunur**; kumaş, halı, kilim, kürk, tüttün... Kumaşların bazıları komşu ülkelerden **getirilir**, bazıları da Urfa’nın köylerinde genç kızlarımız tarafından el tezgâhlarında **dokunur**.”

.....

Yukarıdaki metinde koyu olarak yazılan eylemlerin eyleyenleri (özne/nesne) ile ilişkileri hangi seçenekte doğru olarak ifade edilmiştir?

- A) Cümlelerin özneleri eylemin bildirdiği işi başkasına yaptırmıştır.
- B) Cümlelerin özneleri eylemin bildirdiği işi yapmıştır.
- C) Cümlelerin özneleri eylemin bildirdiği işten etkilenmiştir ve gerçekte nesnedirler.
- D) Cümlelerde özneler kendi yaptıkları işten etkilenmiştir.

.....

 Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Fiiller edilgenlik eklerini almıştır.
- b) Fiiller geçişli fiilleri geçişsiz yapan ekleri almıştır.
- c) Fiiller “neyi, kimi” sorusuna cevap vermemektedir.
- d) Cümlelerde işi yapan özne örtülüdür.
- e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

 15. “Tatil kimine göre dinlenme, kimine göre gezme, kimine göre dans, müzik, eğlence, kimine göre ise spor yapabilmek için uygun zaman ve mekân bulabilme şansıdır. Biz de geçen yıla kadar tatil için hep Ege veya

Akdeniz kıyılarını tercih ediyorduk. Ama geçen yıl yakın dostlarımızla değişiklik yapmak istedik ve dinlenmek yerine gezdik, deniz kıyısında tembel tembel yatmak yerine 45-50 dereceye varan sıcaklığın altında dağ tepe dolaştık. Tüm zorluklara rağmen insanın doğa için doğayla savaşım ve bu savaş sonucu meydana gelen değişikliklerin ne denli muazzam olabileceğini öğrendik.”

“Sizce yukarıdaki cümlelerin hangisi çatısı bakımından incelenmez? Niçin böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

.....

16. “Beni cândan usandırdı, cefadan yâr usanmaz mı” ?

Bir cümle aynı anlama gelecek şekilde farklı çatıda yazılabilir. Yukarıdaki cümleyi aynı anlama gelecek şekilde farklı bir çatıda yazınız.....

.....

17. (I) Kimi şairler vardır, daha ilk şiirleriyle yeni bir içerik, yeni bir biçim yaratırlar. (II) Bu şairler, sürekli bir arayış içinde olduklarından zaman zaman şaşırırsalar da düş kırıklığına uğratmazlar okurlarını. (III) Moda yönelişlere itibar etmezler, dışarıdaki “gürültü” dikkatini dağıtmaz bu tip şairlerin. (IV) Kendilerini yenileme süreci içinde olan bu şairler okurlarının beklentilerini boşa çıkarmazlar. (V) Şiirin iç sese dayandığının, yapısal bir bütünlük ve sağlamlık gerektirdiğinin bilincinde olurlar.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi edilgen çatılı bir cümleyle dönüştürülemez?

A) I B) II C) III
 D) IV E) V

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Bu cümle geçişsizdir.
- b) Bu cümle fiili edilgenlik ekini alamaz.
- c) Bu cümle dönüşlü olduğu için zaten edilgendir.

d) Bu cümlede yüklem bir kılış fiili değildir.

e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

18. I. Şiire pek ilgi duymayan çocuklar, metinlerde geçen sözcüklerin ve yansıttıkları anlamın büyüünden çok, anlatılanlara odaklanırlar.

II. İnsanı etkileyen birçok şiirin gizleri, dünyanın her yerinde dilin ses, biçim, sözdizimi yönünden ustaca kullanılmasında aranmalıdır.

Bu cümlelerin yüklemelerinin çatısı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Birincisi etken-ikincisi edilgen
- B) Birincisi edilgen-ikincisi etken
- C) Her ikisi de edilgen
- D) Birincisi edilgen-ikincisi dönüşlü
- E) Birincisi dönüşlü-ikincisi edilgen

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Birinci cümlede kendi yaptığı işten etkilenen, ikinci cümlede ise gerçek öznenin yaptığı işten etkilenen özne vardır.
- b) Birinci cümlede özne, işi yapmış; ikinci cümlede özne, yapılan işten etkilenmiştir.
- c) /-(In-)/ eki, dönüşlü veya edilgen fiil türeten bir ektir.
- d) Her iki cümle de geçişsizdir.
- e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

19. I. Sanatçı toplumsal ilişkileri öyle bir biçimde ortaya koymalıdır ki başkaları da o ilişkileri görebilsin.

II. Çağın sorumlu olan bir sanatçı, gerçeği dile getirmekle yetinmez, aynı zamanda onu yeniden biçimlendirir.

III. Toplumsal ilişkiler sanatçıların eserlerinde başkalarının da görebileceği şekilde ortaya konmalıdır.

IV. Sanatçılar dünyanın değişebileceğini göstermekle kalmamalı onun değişmesine yardım etmelidir.

V. Sanatçıya görevini anımsatmak ve onu uyarmak toplumsal bir sorumluluktur.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi anlamca birbirine en yakındır?

- A) I ve II B) II ve III
C) IV ve V D) I ve IV
E) I ve III

Bu seçeneği seçmenizin nedeni,

- a) Bu seçenekte eşleştirilen cümlelerden ikisinde de yapılan iş de yapan özne de aynıdır.
b) Bu seçenekte eşleştirilen cümlelerin anlam bakımından birbirine yakın olduğunu düşünüyorum.
c) Diğer seçeneklerde eşleştirilen cümlelerde yapılan iş farklı olduğu için bu seçeneği işaretledim.
d) Bu seçenekte eşleştirilen cümlelerden birincisindeki nesne, ikinci cümlede özneye dönüştürülmüştür.
e) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....
.....

20. “Karnım acıktı.”
“Yağmur yağıyor.”
“Çiçekler büyür.”

Yukarıdaki cümlelerde yüklemnin hangi çatıda olduğunu karşılarına yazınız. Niçin böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

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

ÖZ GEÇMİŞ

1980 yılında Erzurum’da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Erzurum’da tamamladı. 2002 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde lisans öğrenimini tamamladı. 2003 yılında başladığı yüksek lisans öğrenimini 2006 yılında Yrd. Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ danışmanlığında hazırladığı “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” adlı teziyle tamamladı. 2006 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde doktora öğrenimine başladı. Hâlen Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmakta olan Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU evli ve bir çocuk annesidir.