

**TÜRKÇEDEKİ BAZI BİLEŞİK YAPILARIN
(İSİM-FİİL, SIFAT-FİİL, ZARF-FİİL)
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Şefik Yücel KIVIRCIK

145314

Danışman:

Doç. Dr. V. Doğan GÜNAY

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

145314

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türkçe
Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü YÜKSEK LİSANS Tezi
Olarak Hazırlanmıştır.

İzmir

2004

**TÜRKÇEDEKİ BAZI BİLEŞİK YAPILARIN
(İSİM-FİİL, SIFAT-FİİL, ZARF-FİİL)
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Şefik Yücel KIVIRCIK

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türkçe
Eğitimi Anabilim Dalı İçin Öngördüğü YÜKSEK LİSANS Tezi
Olarak Hazırlanmıştır.

İzmir

2004

YEMİN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkçedeki Bazı Bileşik Yapıların (İsim-Fiil, Sıfat-Fiil, Zarf-Fiil) Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve çözüm Önerileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/09/2004

Şefik Yücel KIVIRCIK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından *Türkçe Öğretmenliği*
.....Anabilim Dalında *Türkçe Öğretmenliği*.....Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : *Doc. Dr. V. Doğan GÜVAK* *A.F.*
Üye : *Yrd. Doc. Dr. Mehmet YARDIMCI* *m.*
Üye : *Yrd. Doc. Dr. Hüseyin TUNCER* *H.L.*
Üye :
Üye :

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

27/10/2004

Prof. Dr. *Sedef Gideren*
Enstitü Müdürü

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON
MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniversite Kodu:

*Not bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez yazarının

Soyadı : KIVIRCIK

Adı: Şefik Yücel

Tezin Türkçe Adı: Türkçedeki Bazı Bileşik Yapıların (İsim-Fiil, Sıfat-Fiil, Zarf-Fiil)
Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Some Problems in Teaching Some Compound Structures
(Infinitive, Participle, Gerunds) Turkish as a Foreign Language And Solutions

Tezin Yapıldığı

Üniversite : DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü: Yüksek Lisans

Dili : Türkçe

Sayfa Sayısı: 100+xii

Referans sayısı:

Tez Danışmanlarının

Ünvanı : Doç. Dr.

Adı: V. Doğan

Soyadı: Günay

Türkçe Anahtar Kelimeler:

- 1- Yabancı Dil
- 2- Adlaştırma
- 3- Sıfatlaştırma
- 4- Zarflaştırma
- 5- Dilbilim

İngilizce Anahtar Kelimeler:

- 1- Foreign Language
- 2- Infinitive
- 3- Participle
- 4- Gerund
- 5- Linguistic

KISALTMALAR

AÖ.....	Ad Öbeği
DY.....	Derin Yapı
E.....	Eylem
EÖ.....	Eylem Öbeği
Edil.....	Edilgen
EK.....	Eylem Kümesi
Gör.....	Görünüş
Geç.....	Geçmiş
Gel.....	Gelecek
Gen.....	Geniş
İy.....	İyelik
K.....	Kişi
SÖ.....	Sıfat Öbeği
T.....	Tümce
ÜDD.....	Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi
YE.....	Yardımcı Eylem
YT.....	Yer Tamlayanı
YY.....	Yüzey Yapı
Z.....	Zaman
ZÖ.....	Zarf Öbeği
ZZ.....	Zaman zarfı

TABLolar

Tablo.....	72
Tablo.....	73
Tablo.....	74

ŞEKİLLER

Şekil.....	34
Şekil.....	46

TEZ İÇİNDE KULLANILAN EKLER

Değişime uğrama olasılığı olan harfler büyük harflerle, değişime uğrama olasılığı olmayan harfler küçük harflerle gösterilmiş, ancak ekin tamamı italik olarak yazılmıştır.

Örnek -dık eki *-DIK* şeklinde gösterilmiştir. Çünkü -dik, -dik, -duk, -dük, -tık, -tik, -tuk, -tük, -diğ, -diğ, -duğ, -düg, -tığ, -tiğ, -tuğ, -tüğ olasılıkları vardır. Ancak -acak eki *-AcAK* şeklinde gösterilmiştir.

Çünkü *-AcAk* ekindeki “c” harfinin değişme olasılığı yoktur.

ÖZET

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlaması amacıyla yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin incelendiği bu çalışmada, geleneksel ve güncel dil öğretim yöntem ve yaklaşımları arasında kısaca bir değerlendirme yapılmıştır. Hazırladığımız bu çalışma, Bilişsel Yöntemin benimsendiği Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi kuramından esinlenmiştir.

Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenirken bileşik yapılarda özellikle adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma yapılarında hatalar yapmaktadırlar. Bu hataların azaltılması ya da giderilmesi kolay olmamaktadır. Bu hataların yapılmasının kaynağında, öğrencilerin ilgili yapıların eklerini yanlış kullanmaları ya da hiç kullanmamaları yatmaktadır. Bunların giderilmesi amacıyla Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi yönteminin dönüşüm kuralları uygulanarak bileşik yapılı tümcelerin derin yapılarından yüzey yapıya geçerken geçirdikleri dönüşüm ve değişimler kuram çerçevesinde örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle öğrencilerin yanlış ekleri kullanımlarından kaynaklanan hatalar örneklerle sunulduktan sonra dönüşüm kurallarının uygulanması sonucunda bu hataların azaltılması hatta yapılmaması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış kitaplar ve kimi Türkçe dilbilgisi kitapları araştırılarak bu kitaplardaki eksikliklere yer verilmiştir.

Önerilen yönteme göre, üretilen tümceler çalışma içinde aşama aşama gösterilmeye çalışılmıştır. Farklı örnekler verilerek dönüşümlerin nasıl yapıldığı konusunda ayrıntılara değinilmiştir.

SUMMARY

In the study, in which the methods were studied in order to help teaching Turkish as a foreign language, a brief evaluation between traditional and modern language teaching methods and approaching was made. Productive Transformative Grammar Theory that was also appropriated by Cognitive Method influenced the study.

The foreign students made some mistakes in compound structures such as gerund, infinitive and participle. Reducing or omitting these mistakes is not very easy. In the basic of these mistakes there lies the misused or not used suffixes. In order to reduce these mistakes, by applying the rules of Productive Transformative Grammar, the transformations and chances of compound sentences transforming from deep structure to surface structure were tried to be explained with examples. The goal of the study was to reduce the mistakes that were done by the misuse of suffixes by applying the rules of transformation. Besides, the books that were written in order to teach Turkish as a foreign language and Turkish Grammar books were studied and the faults of these books were determined.

According to the suggested method, the sentences produced were given step by step in the study and the transformations were discussed by giving various examples.

ÖNSÖZ

Günümüz insanlarının, ikinci hatta üçüncü dile olan gereksinimleri gittikçe artmaktadır. Küresel ekonomi, ülkeler arasındaki ilişkiyi her geçen gün biraz daha birbirine yaklaştırdığından ülkelerin sınırlarının dahi kalkmaya başladığı görülmektedir.

Ekonomik anlamda başlayan bu ilişkilerin gelişmesi için öncelikle bireylerin birbirleriyle anlaşması gerekmektedir. Bu anlaşmayı sağlayacak olan ortak nokta ise dildir. Yüzyıllardır süregelen yabancı dil öğrenimi gereksinimi de bu şekilde ortaya çıkmıştır. İkinci dile olan talep yeni dil öğretim yöntemlerinin de ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ortaya çıkan her yeni yabancı dil öğretim yöntemi yeni kuramların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Yabancı dil öğretim yöntemleri arasında doğru yöntemin kullanılması şüphesiz ikinci dil öğreniminde en iyi sonucu sağlayacaktır.

Dil öğreniminde dört temel becerinin (okuma, anlama, dinleme ve konuşma) yanı sıra yan beceri olarak kabul gören dilbilgisi öğretimi XIX yüzyılın başlarından günümüze kadar bir değişim ve gelişim içindedir. Özellikle Evrensel Dilbilgisinin ortaya çıkması ve Noam Chomsk tarafından geliştirilen Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramı çerçevesinde Dilbilgisi öğretiminde de kuramsal değişiklikler oluşmuştur. Özellikle 1950 yılından sonra bu konuda bir çok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Ortaya çıkan bu yenilikler özellikle yabancı öğretiminde hemen kullanım alanı bulmaktadır.

Çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları kimi sorunları ele alacağız. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kolaylık sağlaması amacıyla yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini kısaca değerlendirerek güncel dil öğretim yöntem ve tekniklerinin genel bir değerlendirmesini yapacağız. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunların büyük bölümünün adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma konularında olduğunu gördüğümüz için adı geçen konuları ele alarak inceleyeceğiz. Hazırladığımız bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde dilin tarihsel gelişimi ele alınmış ve yabancı dil öğretimine değinilmiştir.

İkinci bölümde ise yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler incelenmektedir. Çünkü yabancı dil öğretiminin artması, dil öğretim yöntemlerinin değişmesine, gelişmesine ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Türkçenin de yabancı dil olarak öğretimi konusunda doğru yöntemin bulunması gereklidir.

Çalışmanın üçüncü bölümü Evrensel Dilbilgisi ve Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi hakkında bilgi vermektedir. Burada ayrıca bileşik tümcelerdeki derin ve yüzey yapılarla

değınilerek yantümce yapısı incelenmektedir. Çalışmanın kuramsal tabanı da bu bölümde ele alınmaktadır.

Dördüncü bölüm Türkçe'deki bileşik yapıların tartışıldığı bölümdür. Burada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma yapılarını kullanırken, karşılaştıkları sorunlardan örnekler verilerek bu sorunların yaşanmaması veya azaltılması adına çözüm önerileri sunulmaktadır.

Çalışmanın genel amacı ise şu şekilde açıklanabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin, Türkçe'deki bileşik yapılı tümceleri, bilişsel yöntem ve üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramı çerçevesinde, derin yapıdan yüzey yapıya yerleştirme kurallarını kullanarak dönüştürmeyi öğrenmelerini sağlamaktır.

Bu sebeple adı geçen konuların öğretimini kolaylaştırmak ve yapılan hataları en aza indirmek amacıyla bu çalışmayı hazırladık. Çalışmanın başından itibaren desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Doğan Günay'a, şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

Yemin	i
Kabul Formu	ii
Tez Veri Formu	iii
Kısaltmalar	iv
Özet	v
Summary	vi
Önsöz	vii
Giriş	viii
1. TARİHSEL GELİŞİM AÇISINDAN DİL İNCELEMELERİ	1
1. 1. Dilbilim ve Dil Öğretimi	4
2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN YÖNTEMLER	6
2. 1. Geleneksel Dil Öğretim Yöntem Ve Yaklaşımları	8
2. 1. 1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	8
2. 1. 2. Doğrudan Yöntem	9
2. 1. 3. Okuma Yöntemi	10
2. 1. 4. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi	11
2. 1. 5. İşitsel-Dilsel Yöntem	13
2. 1. 6. Görsel-İşitsel Yöntem	14
2. 2. Güncel Dil Öğretim Yöntemi ve Yaklaşımları	16
2. 2. 1. Doğal Yaklaşım	16
2. 2. 2. Bilişsel Yöntem	17
2. 2. 3. Toplu Fiziksel Tepki	18
2. 2. 4. Sessiz Yol Yöntemi	19
2. 2. 5. Topluluk İle Dil Öğrenimi	21
2. 2. 6. Telkin Yöntemi	22
2. 2. 7. İletişimsel Dil Öğretimi	24
2. 2. 8. Seçmeceli Yöntem	25
2. 2. 9. TÖMER Yöntemi	26
3. DİLBİLGİSİ VE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ	30
3. 1. Evrensel Dilbilgisi	35
3. 2. Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi	37
3. 2.1. Derin Yapı ve Yüzey Yapı	38
3. 2.2. Yantünice Yapıları	40
3. 2. 2. 1. Ad içtümceleri	47
3. 2. 2. 2. Ad İçtümcesi Dönüşüm Kuralları	48
3. 2. 2. 3. Sıfat içtümceleri	49
3. 2. 2. 4. Sıfat İçtümcesi Dönüşüm Kuralları	49
3. 2. 2. 5. Zarf İçtümcesi	50
3. 2. 2. 6. Zarf İçtümcesi Dönüşüm Kuralları	50
4. BAZI BİLEŞİK YAPILARIN ÖĞRETİMİ	52
4. 1. Var Olan Durumun Saptanması	54
4. 1. 1. Türkçe'de Eylemsiler (İsimfiil, Sıfatfiil, Zarffiil)	55
4. 1. 1. 1. İsimfiiller	55
4. 1. 1. 2. Sıfatfiiller	58
4. 1. 1. 3. Zarffiiller	61
4. 1. 2. Sonuç	62
4. 2. Bileşik Yapıların Öğretimine Dilbilimsel Bir yaklaşım	64
4. 2. 1. Adlaştırma	65
4. 2. 1. 1. Türkçede Adlaştırma Biçimbirimleri	69
4. 2. 1. 2. Tek Özneli Adlaştırmalar	70

4. 2. 1. 3. Çift Özneli Adlaşturmalar	73
4. 2. 1. 4. Adlaştırma Alıştırma Örnekleri	75
4. 2. 2. Sıfatlaştırma	76
4. 2. 2. 1. Türkçede Sıfatlaştırma Biçimbirim Ekleri	83
4. 2. 2. 2. -En ve -EcEk ekli tümcelerin öğretimi	86
4. 2. 2. 3. -Dığı ve -Eceği ekli tümcelerin öğretimi	86
4. 2. 2. 4. Edilgen tümcelerde ortaçlı yapıların öğretimi	88
4. 2. 2. 5. Ortak ögenin öznenin bir bölümü olduğu durumlarda ortaçlı yapıların öğretimi	89
4. 2. 2. 6. Eylemin görünmediği tümcelerde ortaçlı yapıların öğretimi	89
4. 2. 2. 7. Ortaçlı yapılarda silme işleminin öğretimi	90
4. 2. 2. 8. Sıfatlaştırma Alıştırma Örnekleri	90
4. 2. 3. Zarflaştırma	92
4. 2. 3. 1. Türkçe Zarflaştırma Biçimbirimleri	94
4. 2. 3. 2. Zarflaştırma Alıştırma Örnekleri	98
SONUÇ	99
KAYNAKÇA	100



GİRİŞ

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzden yaklaşık 2500 yıl önce Yunanca ve Lâtinçe öğretimiyle başlamış olan yabancı dil öğretimi MS V. yüzyıla kadar özellikle bu iki dil öğretimiyle sürmüştür. Ancak Yunancanın önemini kaybetmesiyle matbaanın bulunuşuna kadar geçen sürede Avrupa'da Lâtinçe öğretimi önemli bir rol tutmuştur. Matbaanın icadıyla ulusal dillerin önemi artmış ve ulusal dillerin öğrenimi ön plâna çıkmaya başlamıştır. Bu süre içerisinde Lâtinçe öğretimi giderek azalmıştır. Bu yıllarda başlayan sömürgeleşme hareketleri ile yeni kıtalar keşfedilmiştir. Bu yeni yerleşim alanlarını ele geçiren Avrupa devletleri kendi dillerini bu yeni bölgelerde yaymaya başlamışlardır. Özellikle bu dönemde İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Portekizce ve İtalyancanın yaygınlaştığı görülmüştür. Bu süreç yabancı dil öğrenimini artırmakla beraber yeni yabancı dil öğretme yöntem ve tekniklerinin de ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle 1800'lü yıllardan itibaren yabancı dil öğretimi, ortaya çıkan bu yöntem ve tekniklere göre öğretilmeye başlamıştır.

II. Dünya Savaşı ve 1950'li yıllardan sonra yaşanan soğuk savaş döneminde yabancı dillerin ulusal savunmadaki öneminin ortaya çıkmasıyla yabancı dil öğretimi de hükümetler tarafından teşvik edilerek özendirilmiş ve bu sebeple ulusal mali fonlar devreye sokulmuştur. Daha sonraları gelişen sanayi ve teknoloji ile küreselleşen dünya ekonomisi, ülkeler arasındaki etkileşimi artırdığından bireylerin de konuştuğu yabancı dil sayısının iki, üç, hatta daha fazla olması gerekliliğini de gündeme getirmiştir. Yine bu dönemde Avrupa Birliği'nin kurulması ve yeni devletlerin bu birliğin içine dahil olması, bir çok devletin ulusal dillerini kaybetmeden birbirleriyle anlaşması durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple Avrupa Birliği'nde dil öğrenimine çok büyük önem verilmektedir. Avrupa Birliği tarafından yabancı dil öğrenimine büyük fonlar ayrılmakta, kampanyalar düzenlenerek, yeni projeler üretilmektedir. Özellikle Komşu Ülkenin Dilini Öğren Kampanyası, Dil Pasaportu, Sokrates Programı, Erasmus Programı gibi projeler ortaya çıkan bu yeni durumun bir sonucudur.

Yabancı dil öğretiminin artması, yeni dil öğretim yöntemlerini de ortaya çıkarmıştır. Önceleri çeviri ve dilbilgisi öğretimi ile başlayan yabancı dil öğretimi, eğitimbilimin dilbilimle ortak çalışması sonucu eğitimbilimsel dilbilgisini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç

yabancı dil öğretimine yeni açılımlar, yeni yaklaşımlar, yeni yöntem ve teknikler getirmiştir. Çalışmamızda geleneksel ve güncel olan birçok yabancı dil öğretim yöntemi, ortaya çıkış ve sonuçları ile yer almaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi **Divan-ı Lügat it Türk** ile günümüzden bin yıl öncesine dayanmaktadır. Daha sonra uzun yıllar bu konuda çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak son yıllarda ülkeler arasında etkileşim, küresel dünya, Avrupa Birliği ve Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin ve öneminin artması, Türkçeye olan ilginin de artmasına sebep olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yirmi yılda oldukça hızlı gelişmiştir. Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar da artmaya başlamıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamız, yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, dilbilgisi öğretimi, Evrensel Dilbilgisi ve Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi çerçevesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kapsamaktadır. Bu çalışma için, Türkçe öğretim kitapları özellikle Türkçe Öğreniyoruz 1-2-3 (Mehmet Hengirmen, Nurettin Koç), Hitit Türkçe Öğretim Seti 1-2-3 (Ankara Üniversitesi TÖMER), Yabancı Dil Olarak Dilbilgisi (Nurettin Koç), Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi (Gazi Üniversitesi TÖMER) kitapları ile kimi Türkçe dilbilgisi kitapları ve Millî Eğitim Bakanlığı kitapları taranmıştır. Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında, gerekse Türkçe dilbilgisi kitaplarında, adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma konuları incelenmiş ve bu yapıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımına yeni bir örnek getirilmeye çalışılmıştır.

1. TARİHSEL GELİŞİM AÇISINDAN DİL İNCELEMELERİ

Dilbilim, dili inceleyen bilim biçiminde tanımlanmaktadır. Bu nedenle, dille ilgili bütün konular gibi yabancı dil öğretimi de dilbilimin çalışma alanı içine girer. Nitekim, aşağıda değinileceği gibi, bugün bu konu, uygulamalı dilbilim içinde ayrı bir alan durumuna gelmiştir.

Dil insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Dil üzerine yapılan çalışmalar da hiç şüphesiz çok eski tarihlerden bu yana sürüp gelmektedir. İnsanlar sürekli değişerek bu günlere gelmişlerdir. Diller de bu değişimden kendi payına düşeni almıştır (Günay, 2004: 123). Dilbilimin tarihine baktığımız zaman, insanın konuşma yeteneğini kazanması ve dilin doğuşu konularının yanı sıra, yabancı dil kavramının da, ne zaman ortaya çıktığı konusunun ele alınmadığı görülmektedir. Fakat, yabancı dil öğreniminin, farklı dilleri konuşan bireylerin birbirleriyle ilişki kurmak istedikleri zaman ortaya çıkmış olduğu varsayımı kolayca öne sürülebilir. Dilin öncelikle sözlü olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. Bugün bile pek çok yazıya geçirilmemiş dil olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğreniminin de başlangıçta yalnızca sözlü olarak gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılabilir. “Yazı bulunduktan sonra Sümerler ilk kez heceye dayanan bir yazı dizgesini kullanmışlardır. Akadların, Sümer topraklarını ele geçirmesiyle iki ülke arasında zorunlu bir kültür alışverişi de başlamıştır. Akadlar daha gelişmiş bir uygarlığa sahip olan Sümerlerin dilini de öğrenmeye başlamışlardır”(Kramer; Çev: Çığ, 1990:34). Böylece insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğretiminin başlamış olduğu sonucuna varılabilir.

Sümerlerden sonra dil konusunda bilinen en eski çalışmalar, Eski Hint’te ve Eski Yunan’da görülmektedir. Eski Hint’te dinî metinlerin derlenmesinden oluşan **Veda**’ların MÖ X. yüzyıldan da önce yazıldığı sanılmaktadır. MÖ V. yüzyılda ünlü Hint dil bilgini Pânini Sanskritçe ile ilgili bir dilbilgisi kitabı yazmıştır. Bu kitapta 4000 kadar kural ve söz varlığına ait yazı bulunmaktadır. Eski Yunan’da ise dilbilgisi çalışmaları MÖ VI. Yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu konuda çalışmalarından söz edeceğimiz en önemli iki düşünür Platon ve Aristo’dur. Platon **Kratylos** ya da **Adların Doğruluğu** adlı yapıtında dilin kaynağı ve doğuşu üzerinde durmuştur. Platon’un öğrencisi olan Aristo ise dil konusunda oldukça önemli çalışmalar yapmıştır. Özellikle dildeki ses öğelerini, ad, eylem, ilgeç gibi dilbilgisi kavramlarını ilk kez ortaya koyan kişi Aristo olmuştur. Yine Helenistik dönemde yabancı dil öğretimi günümüzden yaklaşık 2500 yıl öncesine kadar gitmektedir. O dönemde Yunanca ve Lâtincenin öğretimi ile başlayıp günümüze kadar devam eden yabancı dil öğretiminde, dilbilgisi öğretimi, tümdengelim yöntemi kullanılarak ele alınmıştır. Aslında, dil öğretiminin her döneminde, hem tümdengelim hem de tümevarım yönteminin her ikisinin birden

yaşadığını, kimi zaman birinin, kimi zaman diğerinin daha etkin olduğunu görürüz. Ama genel olarak, tündengelim yöntemi, Orta Çağ ve XVIII. yüzyılda en çok ele alınan yöntem olmuştur. Tümevarım yöntemi ise, Rönesans sonrası ve yirminci yüzyılın başlarında en moda yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

MÖ IV. ve V. yüzyıllarda başlayan Yunanca öğretimi daha sonraki yıllarda son derece yaygınlaşmıştır. MÖ I. yüzyıldan itibaren Romalıların çocuklarına Yunanca ve Lâtince öğrettikleri bilinmektedir. MÖ V. yüzyılda Aristophanes, Yunancada az kullanılan ve zor anlaşılan sözcükleri açıklayan bir sözlük yazmıştır. Ancak, Yunancanın MS VI. yüzyıldan itibaren önemini iyice yitirmeye başlamasıyla Lâtince, Avrupa'nın her yerinde öğretim, din, yönetim ve ticaret dili olmuştur.

“Donatus (IV. yüzyıl) ve Priscianus (VI. yüzyıl) tarafından hazırlanan dilbilgisi kitapları eskiçağ ile yeniçağ dilciliği arasında birer köprü olmuş ve bu kitaplar uzun süre okunarak bugünkü dilbilgisi kitaplarına örnek olarak alınmışlardır” (Başkan, 1967: 15-16). “Ünlü İtalyan şairi Alighieri Dante (1265-1321) *De Vulgari Eloquentia* (Halkın Belagati Üzerine) adlı yapıtında dil ile ilgili çeşitli konuları ele almış, dünyada en eski dilin İbranice olduğunu belirtmiş ve Avrupa dilleri üzerinde durmuştur. Dante Avrupa dillerini üç öbekte toplamış, İtalyanca, Fransızca ve Provansal arasında akrabalık olduğunu belirtmiş, İtalyancanın Lâtineden daha üstün olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır” (Başkan, 1967: 18). Ortaçağda gelişen ve artan dil çalışmaları Yeniçağda daha büyük bir önem kazanmıştır. XVII. yüzyılda Paris'te Port Royal Okulu öğrencileri için bir dilbilgisi kitabı hazırlanmıştır (1660). Bu kitapta konuşma sanatının kuralları ile bazı dil olayları ve dilbilgisi kurallarının açıklamaları yapılmış, Fransızcanın özellikleri üzerinde durulmuştur. Port Royal Dilbilgisinin en önemli yanı ise bütün dillerde ortak bir mantık ilkesinin varlığını kanıtlamaya çalışmasıdır. XVII. yüzyılda dil ve düşünce arasındaki ilişkinin insan ruhu ve zihniyle ilgisi üzerindeki çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır. İngiliz düşünürü Francis Bacon bu konuyu işleyen düşünürlerden biridir.

Dil konusunda en yoğun ve önemli çalışmalar XVIII. yüzyılda başlamıştır. Alman düşünür G.W. Leibniz dilin doğuşu ve nitelikleri üzerinde çalışarak, dilin insan zihninin bir aynası olduğunu savunmuştur. J.G. Herder ise dilin doğuşu ve kaynağı üzerinde durmuştur. “XVIII. yüzyılda dil konusunda en önemli çalışmaları yapan düşünürün Wilhelm von Humboldt olduğunu söyleyebiliriz. W. Humboldt, Cava adasında konuşulan Kavi dili üzerinde çalışmıştır. Humboldt'ta göre dil bitmiş bir iş ya da tamamlanmış yapıt değildir” (Akarsu,1984:21-28). Humboldt'un bu görüşleri günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

“Dil, gelişen ve değişen yaşam koşullarına göre sürekli olarak eskiyen ve kendini yenileyen bir olgudur. Her dilin ayrı bir iç yapısı vardır ve her dil konuşulduğu ulusun kültürünü en güzel biçimde yansıtır” (Akarsu, 1984: 21-28). XIX. yüzyılda Franz Bopp tarafından karşılaştırmalı dilbilimin temeli atılarak Hint-Avrupa dil ailesinin varlığı ortaya koyulmuştur. Franz Bopp’un bu görüşü, Hindistan’da Sanskrit’i inceleyen Jones, Rask, Grimm ve Schleicher gibi araştırmacılar tarafından desteklenmiş, birtakım dil ailelerinin varlığı saptanmıştır. Türkçenin de içinde bulunduğu Ural-Altay dilleri grubu da bu yüzyılda bulunmuş ve bu diller arasındaki benzerlikler incelenmiştir.

XX. yüzyılda dil konusunda yepyeni görüşler ileri sürülmüş ve bugünkü dilcilerin büyük bir çoğunluğu tarafından benimsenen dilbilim akımlarının temeli atılmıştır. Ünlü İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure 1907-1911 yılları arasında Cenevre Üniversitesinde verdiği derslerde günümüzde yaygın bir biçimde benimsenen yapısal dilbilimin temellerini atmıştır. “Saussure’ün görüşleri 1916 yılında iki öğrencisi tarafından **Genel Dilbilim Dersleri** adı altında Paris’te yayımlanmıştır. Bu yapıtta Saussure dilin başlıca niteliklerini, anlaşılmasını yönlendirmiş, dilbilimin ne olduğunu belirlemiş ve dilcilerin çalışmalarını yönlendirmiştir” (Vardar, 1982:21). Daha sonraları Saussure’ün yapısal dilbilim kuramını izleyen ve bu kurama katkıda bulunan dilbilim okulları kurulmuştur. Bunların başında Cenevre Okulu gelir. Ardından 1926’da Prag Okulu kurulmuştur. Prag Okulunu, 1931’de oluşan Kopenhag Okulu izler. Kopenhag Okulu başlangıçta yapısal dilbilim kuramına bağlı kalmış, ancak kendine özgü bir görüş geliştirebilmek için 1936’dan sonra Glossematik adını almıştır. Kopenhag Okulu bu Glossematik terimiyle bütün dillere uygulanabilecek bir tür dilsel mantığı, dil cebiri sayılabilecek ve dili matematiksel bir dizgeye yaklaştıran görüşü benimsemiştir.

Dilbilimin Amerika’daki gelişimi ise, ilk dönem Amerikan yapısalcılığının temsilcilerinden Boas ve öğrencisi Sapir tarafından olmuştur. “Boas ve Sapir, Amerikan yerli dilleri üzerinde, bu dillerin içerdiği farklı özellikleri sağlıklı bir biçimde betimleyebilmek amacıyla sözlü veri tabanına dayanarak çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda karşılaştırmalı dilbilim yöntemlerinin yetersiz kalacağı düşünülerek özellikle insanbilim, ruhbilim gibi alanların yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır” (Rıfat, 1983: 115). Betimlemeli dilbilimin gelişmesini ve yaygınlaşmasını sağlayan Bloomfield ise, ikinci dönem Amerikan yapısalcılığının önde gelen isimlerindedir. “Bloomfield 1933’te yayınladığı **Language (Dil)** adlı yapıtıyla yapısal dilbilim kuramına bağlı olarak betimlemeli dilbilimin temelini atmıştır. Betimlemeli dilbilim, tarihsel gelişim yerine bir dilin belli bir süre içerisinde, belli özelliklerini saptamaya çalışmıştır. Bunu yaparken de eşzamanlı yöntemi kullanarak dilin o

günkü durumunu incelemiştir” (Rıfat, 1983:118). 1957 yılında ise, Noam Chomsky'nin yayınladığı **Syntactic Structures** (Sözdizimsel Yapılar) adlı yapıt, dilbilimde yeni bir dönemi başlatmıştır. Chomsky yapısalcılarının çalışmalarını çok iyi bir biçimde incelemiş, bu kuramda bulunan tüm boşlukları saptamış ve Üretimsel Dönüşümlü Dilbilim adıyla yeni bir kuram geliştirmiştir. Bu kuram, bütün dünyaya yayılmış ve dilbilimcilerin büyük bir çoğunluğu tarafından benimsenmiştir.

Bugün uygulanmakta olan yabancı dil öğretim yöntemlerinin çoğu, yapısal dilbilim ya da üretimsel-dönüşümlü dilbilim kuramları, esas alınarak geliştirilmiştir.

1. 1. Dilbilim ve Dil Öğretimi

Dilbilim kendi incelemesini belli bir yere getirdikten sonra farklı bilim dallarıyla çalışarak yeni inceleme alanlarının doğmasına yol açmıştır. Dilbilimin, ruhbilimle çalışması sonucu ruhdilbilim, toplumbilimle çalışması sonucu toplumdilbilim, sinirbilimle çalışması sonucu sinirdilbilim gibi alanlar, bu yeni alanlara örnek olarak sayılabilir. 1940'lı yıllarda gittikçe büyük önem kazanmaya başlayan yabancı dil öğretimi ve anadili eğitimi, dilbilimcileri de bu alanlarda çalışmaya zorlamıştır. Böylece kuramsal çalışmaların yanı sıra uygulamalara da yer verilmiş ve dilbilimin eğitimbilimle ortak çalışması sonucunda Amerika'da “uygulamalı dilbilim” terimi ortaya çıkmış ve uygulamalı dilbilim alanı doğmuştur. Bu açıdan uygulamalı dilbilim her türlü dil edinimi ve öğrenimini kendisine konu olarak seçmiştir. Gerek anadili öğrenimi gerekse yabancı dil öğreniminde uygulamalı dilbilimin çok önemli katkıları olmuştur.

1964 yılında Fransa'nın Nancy kentinde kurulan Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Birliği (Association Internationale de Linguistique Appliqué), kısa adıyla AILA ve 1982 yılında kurulan Anadili Eğitimi Birliği (International Mother Tongue Network) yani IMEN uygulamalı dilbilimin, bağımsız bir alan olarak gelişiminde önemli katkılar sağlamış olan kuruluşlardır. Amacı anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi konularında bilim adamlarını biraraya getirerek ortak çalışmalar yapmak ve dilbilimin verilerini uygulamaya aktarmak olarak belirginleşen AILA'nın yanı sıra, özellikle hemen her ülkede gözlenen anadili eğitimindeki eksiklik ve birey için anadili kullanımındaki yetersizliğin doğurduğu olumsuz sonuçlar, IMEN gibi bir kuruluşun oluşturulmasında etkili olmuştur.

IMEN'in çalışma alanlarından biri de Avrupa ülkelerinde bulunan göçmen ve azınlıklara dil öğretimidir. Doğal olarak yabancı dil öğretimi de bu açıdan IMEN'in çalışma alanına girmektedir. Örneğin İtalya'da yirmi civarında dil konuşulmaktadır. 1960'lı yıllarda,

Almanya'ya işçi göçünün başlamasından sonra, bu sorun orada da önemli bir duruma gelmiş ve yabancılar pedagojisi adlı yeni bir çalışma alanı doğmuştur.

Anadili eğitimi konusunda karşılaşılan sorunlar özellikle dilbilgisi eğitimi ve kompozisyon yazmanın nasıl uygulanacağı noktalarında görülmektedir:

Dilbilgisi eğitimi konusunda bütün Avrupa ülkelerinde sorunlar vardır. Bu durum Türkiye'de de önemli boyutlardadır. Sağlıklı bir dilbilgisi öğretimi alamayan öğrenciler yabancı dil öğrenmekte zorluk çekmektedirler.

Bugün uygulamalı dilbilimin üzerinde durduğu konular, doğaldır ki, yalnızca anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi ile sınırlı değildir. Günümüzde uygulamalı dilbilim çalışmalarının yapıldığı ana konular aşağıdaki madde başlarıyla özetlenebilir:

1. Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi.
2. Karşıtsal dilbilim konuları.
3. Özellikle biçim ve içerik açısından birlik sağlama çabası doğrultusunda terimler.
4. Çeviri ve bilgisayarlı çeviri teknikleri.
5. Dilbilimle ilgili her konuda bilgisayardan yararlanma: Çevirinin yanı sıra sözcük sıklıklarının, sesbirim (Phonem) ve biçimbirimlerin (Morphem) saptanması.
6. İkidillilik ve çok dillilik.
7. Sinirdilbilim ve konuşma bozuklukları konuları ile dil kullanımında biyolojik ve fizyolojik etkenlerle ortaya çıkan diğer eksiklikler olarak sıranabilir.

Ayrıca belirtmek gerekir ki, uygulamalı dilbilim çalışmalarının ülkelere göre hangi konular üzerinde yoğunlaştığına bakılacak olursa, Doğu Avrupa ülkelerinde daha çok bilgisayarla dilbilim çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Batı Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalar ise, karşılaştırmalı dilbilim, yanlış çözümlemesi, sayısal dilbilim, dilbilgisi modellerinin uygulanması, uygulamalı sesbilim gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bunların yanı sıra sözlükbilgisi ve dil plânlaması gibi konular da ele alınmaktadır.

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN YÖNTEMLER

Günümüzde, yeryüzündeki çeşitli ülkeler arasında ekonomik, siyasî, askerî ve kültürel alanlarda ilişkiler artmıştır. Bu ilişkilerin yürütülebilmesi için yabancı dil öğretimi konusu büyük bir önem kazanmıştır. Öyle ki, pek çok dilci, yabancı dil öğretimini daha başarılı bir duruma getirebilmek amacıyla birtakım yeni kuramlar ortaya atmış ve yöntem denemelerine girişmişlerdir. Bunun sonucu olarak da yabancı dil öğretim yöntemlerinin sayısı yaklaşık 40'a kadar ulaşmıştır. Gerçekte, bu yöntemlerin çoğu birbirine benzemekte ve küçük farklarla birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

1840'lı yıllarda doğan ve İkinci Dünya Savaşı yıllarına kadar yabancı dil öğretimine egemen olan Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, yerini yavaş yavaş eğitimbilimsel dilbilgisini içine alan yöntemlere bırakmaya başlamıştır. Bu dönemde dil öğrenimi, soyut kavramların ele alınması olarak değil, bir davranış oluşumu olarak görülmeye başlanmış ve Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'ne karşılık olarak, yeni dil öğretim yöntemlerini içine alan doğal yöntemler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yöntemlerin temeli birinci dil edinimine koşut ikinci dil ya da yabancı dil öğretimi düşüncesine dayanıyordu. Bu konuda en çok ses getiren yöntem de hiç kuşkusuz Doğrudan Yöntem olmuştur. XIX. yüzyılın başlarında Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ile Doğrudan Yöntem karşıtlığı başlamıştır. Yabancı dil öğretim yöntemlerindeki bu karşıtlık, yöntemlerin adları değişse de günümüze kadar sürmüştür. Doğrudan Yöntemde, dilbilgisi kurallarının açıklanması yerine, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kendilerinin çıkarabileceği, dilbilgisi kurallarının açıkça verilmemesi gerektiği savunulmuştur. 1920'lere gelindiğinde ise Fransa ve Almanya'da bazı Doğrudan Yöntem tekniklerinin daha denetimli ve dilbilgisi ağırlıklı etkinliklerle birleştirildiği yeni biçimler oluşmuştur. Bu yıllarda soyut ve kuramsal konularla uğraşan dilbilimciler, 1940'lı yıllarda dilbilimin verilerini uygulamaya koyma gereği duymuşlardır. Özellikle İkinci Dünya savaşı yıllarında 'Ordu Yöntemi' olarak da bilinen İşitsel Dilsel Yöntem ortaya çıkmıştır. İşitsel Dilsel Yöntemi savunanlar, Doğrudan Yöntemi, dilbilgisi kurallarının yeterince bilimsel özen gösterilmeden arka arkaya sıralanması gibi eksikliklerinden ötürü eleştirmişlerdir. İşitsel Dilsel Yöntemde dilbilgisi, Dilbilgisi Çeviri Yönteminde olduğu kadar ön plânda değildir, ancak Doğrudan Yöntem'de olduğu gibi de tamamen arka plâna atılmamıştır.

II. Dünya Savaşı sonrasında çok yoğun bir biçimde artan uluslararası ilişkiler dilbilimcileri, yabancı dil öğretimi konusunda harekete geçmeye zorlamıştır. 1957 yılında Sovyetler Birliği Aya yolladığı "Sputnik" uydusu ile büyük bir başarı sağlayınca, Amerika Birleşik Devletleri de, 1958 yılında Ulusal Güvenlik ve Eğitim Yasasını (NDEA) çıkarmış, bu yasa çerçevesinde ise özellikle dilbilim ve dil öğretimi araştırmalarına para desteği

sağlamıştır. Bu destek sağlanırken yabancı dil öğretiminin ülke savunması için önemli olduğu görüşü özellikle savunulmuştur. Böylece, Amerika’da başlayan yabancı dil öğretimi akımları tüm dünyaya yayılmaya başlamıştır. Özellikle 1950 yılından sonra dilbilimciler, yabancı dil öğretiminde etkisi olduğu için toplumbilim, ruhbilim, insanbilim gibi bilim dallarıyla ilgi kurmuştur. Bu ilgi ve etkileşim sonucunda da toplumdilbilim, ruhdilbilim, insanbilimseldilbilim, eğitimdilbilim gibi karma bilim alanları ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretimini, ruhbilim, toplumbilim, eğitimdilbilim gibi bilim dallarından soyutlama olanağı yoktur. Çünkü ruhbilimin, toplumbilimin, eğitimdilbilimin içinde de çeşitli öğretim kuramları ve teknikleri vardır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin çoğu, dilbilim kuramlarının yanı sıra öğrenme kuramlarından da benimsedikleri birini seçmek zorundadırlar. Örneğin işitsel-dilsel yöntemde dilbilim kuramı olarak yapısalcılık, öğrenme kuramı olarak da davranışçılık akımı esas alınmıştır. Buna karşılık bilişsel yöntemde üretimsel dönüşümlü dilbilim kuramının yanında, ruhbilimsel kuram olarak akılcı yaklaşım modeli temel ilke olarak benimsenmiştir. Ayrıca, dil bir iletişim aracı olduğundan toplumbilimle de yakından ilgilidir.

Dil öğretim yöntemleri içinde belki de dilbilgisi konusunu, yöntemin temelleri içinde en çok gören yöntem Bilişsel Yöntem’dir. Bu yöneme göre, dilin yapısı konusunda yeterli bilişsel denetim oluşturabilen birey, dili kullanma olayını kendiliğinden oluşturacaktır. Öğrencinin öğrendiği dilin yapısını anlaması, o yapının kullanma aracı olmasından daha önemlidir. Buna göre, bir dili öğrenmek demek, o dilin sesbilimsel, dilbilgisel ve sözcükbilimsel özelliklerini öğrenmek demektir. Bunun için de, yapıların çözümlenmesi ve incelenmesi gerekir (Demirel, 1990:44-46). Aslında, İşitsel Dilsel Yöntem’e bir tepki olarak gelişen Bilişsel Yöntem, İşitsel Dilsel Yöntem’de olduğu gibi dil öğrenimini yoğun tekrar yolu ile alışkanlık oluşturma (kazandırma) yerine, dili bilişsel bir dizge içinde, zihinsel olarak öğrenmeyi amaçlamaktadır.

1970’li yıllarda ortaya çıkan İletişimci Yaklaşım ise, dilin iletişim olduğu düşüncesinden yola çıkar. “Hymes, Chomsky’nin dilbilim kuramının doğallıktan uzak olduğunu, buna iletişim ve kültürü birleştiren daha geniş bir bakış açısı kazandırılması gerektiğini düşünmüş, böylece iletişim yetisi kavramını ortaya atmıştır” (Aydın, 2001:47). Hymes’in ‘iletişim yetisi’ olarak adlandırdığı yeti önceleri dil yetisine bir ek olarak düşünülmekteydi. Sonraları ise dil yetisini de içine alan bir üst yeti olarak düşünülmüştür. Canale ve Swain iletişim yetisinin, toplumbilim bileşeni, söylem bileşeni, dilbilim bileşeni ve stratejik bileşen gibi, dört bileşenden oluştuğunu ve bunlardan yalnızca dilbilim bileşeninin, dilbilgisini içerdiğini belirtir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi bir tek dilbilimin ele alıp inceleyeceği bir olgu değildir. Bu çok yönlü etkileşimden dolayı, ortaya çıkan yöntemlerin çoğu, günümüzde yaygın bir duruma gelmiş, bazıları da denedikten sonra başarısızlığa uğradığı için bırakılmıştır. Bu nedenle, burada bu yöntemlerin hepsinden söz edilmeyecektir. Günümüzde en çok uygulanan ve üzerinde tartışılan bazı yöntemler ele alınacaktır. Burada ele alınan yöntemler geleneksel ve güncel olmak üzere iki temel grupta incelenmektedir.

2. 1. Geleneksel Dil Öğretim Yöntem Ve Yaklaşımları

1950'li yılların ortalarına kadar kullanılmış olan geleneksel dil öğretim ve yaklaşımları altı alt başlıkta ele alınmıştır;

2. 1. 1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

1840'lı yıllardan başlayarak 1940'lı yıllara kadar Avrupa'da kullanılmış olan oldukça etkin bir dil öğretim yöntemidir. Özellikle Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendorf, Johann Meidinger, B. Sears tarafından kullanılmıştır. Dilin doğasına yönelik belli bir teorisi bulunmamakla birlikte, dil, anadilin kuralları ile ilişkilendirilebilecek bir kurallar dizgesi olarak görülür.

Bu yöntemin uygulandığı ilk dönemlerde dil öğrenimi amaç değil araç olarak görülmekteydi. Bu yöntemde asıl amaç edebiyat eserlerini incelemek ve klâsik dillerin öğrenimi esnasında da "beyin jimnastiği" yapmaktır. Bu nedenle de konuşma ve yazmaya hemen hiç önem verilmemektedir. Bunun sebebi edebiyatın, dilin en iyi kullanım yolu olduğuna inanılması ve dil öğreniminde edebiyat eserlerinin çevirisinin yeterli olduğu görüşünün hakim olmasıdır. Bu yöntemde dersin malzemesini, seçkin edebiyat eserlerinden alıntılar dışında, dilbilgisi kitapları da oluşturmaktadır.

Öğrencinin öğrenme olayı ya da dil malzemesi üzerinde hiçbir denetimi bulunmamaktaydı. Her öğrenci kendi öğrenme sürecinden sorumlu olduğu için ikili çalışmalar ya da grup çalışmaları yapılmamaktadır. Öğrenci tam bir teslimiyet içinde olduğundan alıcı rolünü üstlenmiştir. Öğretmen ders malzemelerini seçip alıştırmaları saptadıktan sonra, öğrenciler yönlendiğinden sınıfta tek denetleyici rol de öğretmene ait olmaktaydı. Dilbilgisinde kullanılan malzemeler önceleri öğretmenin ders notları halindeyken sonraları ders kitabı olarak yayınlanmıştır. Çeviri metinlerinde öğrencinin ilgisini toplamak ya da belirli ölçütlere göre sıralama izlemek gibi bir kaygı yoktur.

Dil kısa kısa dilbilgisi konuları halinde sunulduktan sonra dilbilgisi terimleri kullanılırdı. Verilen konular örneklerle desteklendikten sonra öğrencinin kuralı örneği ile

ezberlemesi beklenirdi. Adı geçen yöntemde sözcük bilgisi konusunda hiçbir sistematik yaklaşım bulunmadığı gibi alıştırmalar, sözcükleri anadilde verilmiş tümce parçaları ile tümce ve paragrafların anadile çevirisinden oluşmaktaydı. Öğrenimin ileri aşamalarında, çeviri parçaları tümceden metne dönüşür ve ikinci dilden anadile çevirinin yanı sıra anadilden ikinci dile çeviri de yapılırdı.

Sonuç olarak her ne kadar çok eleştiriye uğramışsa da bu yöntem pek çok ülkede yaklaşık bir yüzyıl boyunca yoğun olarak kullanılmış ve binlerce insan bu yöntem sayesinde dil öğrenmiştir. Eleştirilerin bir kısmı haksız sayılabilir, zira Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ilerleyen yıllarda belirli işleyiş temellerine oturtulmuştur (Demircan, 1990:47, Demirel, 1990:32, Hengirmen, 1993: 17, Gür, 1995a: 28–35). Geleneksel ezber yöntemi ile eğitilmiş kişilerin bu yöntem ile dil öğrenimlerinin etkili olabileceği düşünülebilir. Yöntemin temel eksiklikleri ise dilin sadece bir kurallar silsilesi olarak görülmesi ve ezber konusuna büyük önem verilmesi olarak kabul edilmektedir.

2. 1. 2. Doğrudan Yöntem

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dil öğretiminde çocuğun dil öğrenme süreçlerinin gözönünde tutulması gerektiği savunulmuştur. 1850 ile 1900 yılları arasında ortaya çıkan dil öğretim reformlarının sonucu olarak gelişen Berlitz ve Gouin gibi girişken reformcuların çabaları ile yaygınlaşmıştır. 1919 yılında Seuze tarafından “Cleveland Plân” adı altında ABD’de devlet okullarında uygulanmaya başlamıştır. Diğer dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkması sonucu bir süre için unutulmuş olan bu yöntem yakın geçmişte Hester ve Diller’in çalışmaları sayesinde bir kez daha dil öğretim sahnesine çıkmıştır. Özellikle F. Goin, L. Sauveur, F. Franke, M. Berlitz tarafından benimsenmiştir. Temel aldığı ilke dilin konuşulan dil olduğudur. Bu açıdan ses bilgisi önem kazanmaktadır. Reform Yöntemi, Doğal Yöntem, Fonetik Yöntem gibi isimlerle de tanınan bu yöntemin temel özelliği sınıfta (kullanıldığı yerde) anadilin kullanılmamasına özen göstermek ve öğrenilmesi amaçlanan dilin sürekli olarak kullanıma önem verilmesidir (Demirel, 1990:33-35, Hengirmen, 1993:22-23, Gür, 1995a:28-35). Bunun nedeni de, çocuğun dil öğrenme sürecine koşut olduğuna inanılan bir süreç çerçevesinde, öğrencinin sürekli dile maruz kalması düşüncesidir. Yöntemin temel hedefi çeviri ya da anadil kullanılmadan hareketler ve gösterme yolu ile dilin öğretilmesidir. Dil ancak sınıfta etken olarak kullanıldığı zaman öğrenilebilir. Doğrudan Yöntem edebi eserler yerine günlük dilin esas alınması ve dil öğreniminin beyin jimnastiği olarak görülmemesi açısından Dilbilgisi-Çeviri Yönteminden farklıdır. Diğer açılardan ise bir yenilik getirmemiştir. Ders kitabı okuma metinlerinden

oluşur. Fonetik kitaplarının yaygınlaşması bu yöntemin gelişmesi ile gerçekleşmiştir. Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde tamamen öğretmene bağlı olan öğrenciler Doğrudan Yöntemde, dilbilgisi kuralları söz konusu olduğunda, öğretmenin açık desteğinden yoksundur. Öğrenci bu aşamada kuralları kendisi çıkarmak zorundadır. Bu nitelikler dışında Doğrudan Yöntemin öğrencinin sınıftaki tutumu ve rolü açısından getirdiği değişiklik bulunmamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin doğru dilbilgisi yapıları ile düzgün bir telaffuz edinmelerinden sorumludur. Bir ders kitabı yoksa öğretmen okuma metinlerini kendisi saptar. Ders malzemesi ders kitabı şeklindedir. Fonetik çalışmaları önemli yer tutar. Dilbilgisi kitabı ya da malzemesi kullanılmaz. Her türlü ders malzemesinde, öğrenciye talimatlar da dahil olmak üzere, her türden yazı hedef dilde verilir. Metin ile ilgili duvar resimleri de kullanılabilir.

Ders, öğretmenin sunduğu bir metin ile başlar. Bu metin genellikle özel olarak hazırlanmış, anlatım türünde kısa bir metindir. Zor sözcük ve terimler hedef dilde karşılığını verme, örnek tümcede kullanma, hareketler ya da bir bağlama oturtma yolu ile açıklanır. Anlamın tam olarak anlaşılması için öğretmen metin ile ilgili sorular sorar. Ardından alıştırmaya amacı ile öğrenciler metni yüksek sesle okurlar. Dilbilgisi kurallarını öğrencilerin metni kullanarak kendi başlarına çıkarmaları beklenir. Metne dair soru-yanıtlar ve duvar resimleri hakkında konuşma uzunca bir zaman alır. Alıştırma türleri arasında tümcenin sözcüklerini değiştirerek yeni tümceler oluşturma, dikte ve serbest kompozisyon sayılabilir. Konuşma dili önemli olduğu için düzgün telaffuz önem kazanır.

Sonuç olarak Doğrudan Yöntem, anadilin dil öğrenme aşamasında dışlandığı ilk yöntemdir. Bugün bile bu yöntemin etkisi ile çeviri alıştırmaları, bir çok sınıfta kullanılmamaktadır. Ancak bu yaklaşım, yöntemin bir yandan da açık verdiği nokta olmuştur, çeviri ya da anadili olmaksızın anlamın nasıl anlaşılacağı konusuna tam bir açıklık getirilememiştir. Yöntemin bir diğer sorunu da temel düzeylerden sonra kullanımının güçleşmesidir.

2. 1. 3. Okuma Yöntemi

Okuma yöntemi İngilizcenin ikinci dil olarak kullanıldığı yerlerde okuma yetisinin diğer yetilerden daha önemli olduğu görüşü ile ortaya çıkmıştır. Michael West'in savunuculuğunu yaptığı akım Coleman'ın ABD'de yayınladığı ve büyük yankılar uyandıran raporu ile desteklenince bu yöntem bir süre için oldukça fazla benimsenmiştir. Ancak İşitsel Dilsel Yöntem yaygınlık kazanınca etkisini yitirmiştir. Belirgin bir teori olarak benimsenmemesine karşın, okuma yetisinin büyük önem taşıması dikkat çekicidir. Bu

yöntem bilinçli olarak dil öğrenimini okuma yetisi ile sınırlar. Yöntem, Amerikan okullarındaki güncel eğitim politikasına paralel olarak, dilin pratikteki kullanımları üzerine dayanmaktadır. Bir bakıma, öğrenciye sadece kendisine gerekeni öğretmek amaçlanır.

Okuma alıştırmalarına dayanan programda, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde olduğu gibi, anadilin kullanılıyor olması dikkat çekicidir. Okuma aktivitelerinin yanısıra Doğrudan Yöntemde olduğu gibi ikinci dilin sunusu sözel olarak yapılmaktadır. Bunun nedeni telaffuz ve “içsel konuşma” da yeterliliğin okuma için gerekli olduğuna inanılmasıdır. Yöntemde öğrencinin rolü belirgin olarak saptanmamıştır. Bunun temel nedenlerinden biri de yöntemin çeşitli yöntemlere ait teknikleri bir araya getiriyor olmasıdır. Öğrencinin rolü gibi öğretmenin rolü konusunda da tam bir açıklık bulunmamaktadır.

Öğretim malzemesi genelde anadil öğretiminde kullanılan malzemenin ikinci dil öğrenimine adapte edilmiş halidir. Ancak, öğretim malzemesinin formu ya da rolü hakkında tam bir açıklık getirilmiş değildir (Gür, 1995b:42-44). Bu yöntemin dil öğrenimine getirdiği yenilikler arasında okuma alıştırmalarının çeşitlenmesi sayılabilir. Metindeki sözcük sayısının ve bu sözcüklerin zorluk derecesinin de denetimli olması yöntemin getirdiği bir diğer niteliktir. Okuma metinlerinin öğrencilerin düzeyine göre zorluk açısından sınıflandırılması yine bu yöntemin sayesinde gerçekleşmiştir. Doğrudan Yöntemde olduğu gibi işlenen okuma metinlerinin ele alınmasında anadil de kullanılmıştır.

Sonuç olarak Okuma Yöntemi pratik gereksinimlerden doğan ve belli bir dilbilim ya da psikoloji teorisinin sonucu olmayan bir yöntemdir. Bu yöntemin en büyük yararı özel amaçlı dil öğretimi konusunu gündeme getirmesi ve okuma alanında yeni alıştırmalar ve yaklaşımlar oluşturmasıdır.

2. 1. 4. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi

Dilin yapılarının sınıflandırılması ve bu sınıflandırmaya bir sistem getirilmesi çabalarının bir sonucu olarak gelişen Sözel Yaklaşım, Palmer ve Hornby gibi araştırmacıların çalışmaları ile 1920’lerde şekillenmiştir. 1950’lerde ise dil öğretiminde Amerika’dan doğan dil öğretim yöntemlerine bir rakip olarak benimsenmiş İngiliz yaklaşımı olarak önem kazanmıştır. Pittman gibi araştırmacıların çabaları ile yaygınlık kazanan bu yöntem İngiliz Uluslar Topluluğu içinde yer alan ülkelerde, resmi dil öğretim yöntemi olarak benimsenmiştir. Çoğu kez Doğrudan Yöntemle karıştırılan Sözel Yöntemin bu yöntemden en büyük farkı bir uygulamalı dilbilim teorisine dayanmasıdır. Bu yöntem İngiliz “yapısalcılık” yaklaşımının ürünüdür. Kuramın teorisine göre “Konuşma dilin temelidir ve dil yetisinin özünde de yapı yatmaktadır. Dil yapılarına yönelik bilgiler bu yapıların kullanılabileceği

durumlarla ilişkilendirilmelidir” (Gür, 1996:36). Durumsal Dil Öğrenimi Yönteminde benimsenen öğrenme teorisi, davranışa yönelik alışkanlıkla, öğrenme teorisidir. Doğrudan Yöntemde olduğu gibi, yapı ve sözcüklerin öğrenciye doğrudan verilmemesi hedeflenir. Bu nedenle de çeviri ya da anadil kullanılmaz. Öğrencinin sınıfta öğrendiği yapıları sınıf dışındaki durumlarda uygulaması beklenir. Çocukta dil öğreniminin de bu şekilde olduğuna inanılmaktadır. Yöntem dört temel yetinin öğretilmesini hedefler ve bu açıdan birçok dil öğretim yöntemi ile benzerlik gösterir. Farklı olan yanı ise bu yetilere yapı yolu ile yaklaşılmasıdır. Ayrıca telaffuz ve dilbilgisinde doğru kullanım aranmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları hatalar derhal düzeltilir. Okuma ve yazma yetileri konuşma yetisi sonucunda gelişir.

Yapısal bir program modeli ve sözcük listesi yöntemin temelini oluşturur. Yapılar daima tümceler içinde öğretilir. Yeni tümce kalıpları durumsal bir yaklaşımla sunulur ve tekrara yönelik alıştırmalarla uygulaması yapılır. Alıştırmalar tekrar, sözcüklerin yerine farklı sözcükleri koyma, tüm öğrenciler tarafından tekrarlama, dikte, sözel alıştırmalara dayalı okuma ve yazmayı içerir (Gür, 1996:38). İkili çalışma ve grup çalışmaları yapılmaktadır. Öğrenimin ilk evrelerinde öğrenci sadece dinler ve öğretmenin söylediklerini tekrar ederek sorulara yanıt verir. Bu evrede öğrenme olayı üzerinde bir denetimi yoktur. Ancak sonraları, etkin katılım sağlanır. Burada öğrenci soru soran kişi konumuna geçebilirse de bu işlem öğretmenin denetiminde gerçekleşir, zira öğrencilerin hataları anında düzeltilmeli ve öğrencilerin yanlış alışkanlık edinmeleri önlenmelidir. Öğretmen sunu aşamasında bir model oluşturur. Sonra bir orkestra şefi konumuna geçer ve alıştırmaları yönlendirir. Ders kitabı sadece sınıfta yapılması gereken alıştırmaların ana hatlarını verdiği için yöntemin tüm başarısı öğretmene bağlıdır. Durumsal Dil Öğretimi Yönteminde hem ders kitabı hem de görsel malzeme kullanılmaktadır. Ders kitabında belli başlı dilbilgisi konuları etrafında gelişen ve sınırları kesin olarak çizilmiş dersler yer alır. Görsel malzemeler duvar resimleri, kartlar vs. den oluşur.

Sınıfta denetimli alıştırmalardan daha serbest alıştırmalara doğru bir sıralama amaçlanır. Sırası ile dinleme, topluca tekrar, tek tek öğrenciler tarafından tekrar, tek tek sözcük ya da sözcük gruplarının öğretmen tarafından tekrarı, sunulan yapıya ait örnek tümceleri temel alarak yeni yapıların, sadece birkaç sözcüğü değiştirerek taklit edilmesi, öğretmenin mimik, hareketler vs. ile öğrencilerin soru sormalarını ve sunulan yapıya ait tümceler oluşturmalarını sağlaması, resimler vs. yolu ile tümcedeki sözcüklerin yerine başka sözcükleri koyma alıştırmaları, soru-yanıt evresi ve hataların düzeltilmesi dersin temelini oluşturur. Hatalar önce öğretmen tarafından sözel olarak ya da hareketlerle belirlenir.

Öğrenciler hatayı düzeltemezlerse öğretmen devreye girer. Bu evreleri dersin konusuna yönelik okuma ya da yazma alıştırmaları izleyebilir.

Sonuç olarak 1970’li yılların sonlarına kadar Türkiye’deki ortaokul ve liselerde kullanılan Gatenby kitapları bu yöneme göre yazılmıştır. Günümüzde de bazı İngiliz okullarında kullanımı süren yöntem, temelini oluşturan teorinin sorgulanmaya başlaması ile geçerliliğini büyük ölçüde yitirmiştir.

2. 1. 5. İşitsel Dilsel Yöntem

İkinci Dünya Savaşı esnasında askerî haberleşmeyi izleyebilmeleri için ordu personeline dil öğretme gereksinimi ve savaş sonrasında, özellikle 50’li yıllarda, Sovyet teknolojisini yakalama çabaları sonucunda ABD’de ortaya çıkan İşitsel-Dilsel Yöntem uzunca bir süre kullanılmış ve tartışılmıştır. Skinner’in yapısal dilbilim teorisine dayanan yöntemin temelini oluşturan bu teori, her ne kadar en başından beri eleştiriye uğramışsa da, Amerikan ordusunda yürütülen programın başarısı yöntemin yaygınlaşmasına yetmiştir. Özellikle N. Brooks, R. Lado, C.C. Fries tarafından savunulmuştur. Tamamen davranışbilim teorisine dayanan bu yöntemin özünü alışkanlık oluşturma çabası oluşturur. Buna göre dil bir alışkanlık edinme olayıdır ve alışkanlıklar da etki, tepki ve desteklenme yolu ile edinilirler. İşitsel Dilsel Yönteme göre dil sözeldir. Konuşma dildir. Birçok dilin yazılı formu bulunmadığına göre konuşulan dil temeldir. Dil öğrenimi etki, bu etkiye öğrencinin vereceği tepki ve bu tepkinin doğru-yanlış olmasına göre alacağı desteklenme ile gerçekleşir. Dil öğrenimi bu nedenle mekanik bir alışkanlık edinme olayıdır. Sözel formlar yazılı formlardan daha önce edinilirler. Sözel formlar da kendi başlarına değil bir dilsel ve kültürel bağlam içinde öğrenilebilirler (Demirel, 1990:37-42, Hengirmen, 1993:23-26, Gür, 1995b:44-47). Bu nedenle öğrenilen dilin kültürünü de öğretmek gerekir.

Saptanan kısa vadeye yönelik hedefler dinleme-anlama, düzgün telaffuz, konuşma sembollerinin basılı sayfada grafik simgeler olarak tanımlanabilmesi olarak sıralanabilir. Uzun vadeye yönelik hedef ise, hedef dilde o dili anadili olarak konuşanlar derecesinde yeterliliğe kavuşmaktır. Bu da ilk başlarda sözel yetilere büyük önem verilmesi gerektiği anlamını taşır.

Yöntemin başlangıç noktasını, sunu sırasına göre sıralanmış dil malzemesinin morfoloji ve fonoloji yapısını içeren program oluşturur. Dil öğrenenlerin karşılaştıkları temel sorunun, hedef dil ile anadilin yapısındaki farklılıklar olduğuna inanıldığı için dil malzemesinin sıralaması her iki dilin karşılaştırılması sonucu elde edilmiş olabilir. Bu sıralamaya işlenmesi gereken sözcüklerin listesi eklenir. Dil yetileri ise dinleme, konuşma,

okuma ve yazma sıralaması ile ele alınır. Okuma ve yazma, daha önce dinlenmiş olan şeylerin okunması ve yazılması şeklindedir. Hatalar derhal düzeltilir. İleri evrelerde okuma ve yazma alıştırmaları daha karmaşık bir yapıya bürünebilir. İşitsel-Dilsel Yöntemin özünü diyaloglar ve tekrar alıştırmaları oluşturur. Diyaloglar yolu ile bir bağlama oturtulan anahtar yapılar bu şekilde kültürel özelliklerle birlikte sunulabilmektedir. Diyalog sunulup ezberlendikten sonra diyalogdaki belirgin dilbilgisi yapıları seçilir ve bunlar tekrar ve kalıp alıştırmalarının temeli hâline gelir.

Öğrenciler iyi yöntemler uygulanması hâlinde doğru yanıtlar üretebilmeye şartlandırılacak organizmalar olarak görülürler. Öğrencilerin öğrenme olayını başlatmaları ya da yönlendirmeleri istenmez. Öğrenimin ilk evrelerinde öğrencilerin tekrar ettikleri şeyin anlamını bilmemeleri de önemli değildir. Zira öğretmeni dinleyerek ve tekrar ederek öğrenciler yeni bir sözel davranış edinmektedirler. Durumsal Dil Öğretimi yönteminde olduğu gibi, İşitsel Dilsel Yöntemde de öğretmen temel rol oynar. Öğretmen yeni dil yapıları için model oluşturur, hataları düzeltir, öğrencileri gözlemler, alıştırmaları sağlar. Dil öğrenme olayı öğrenci ile öğretmen arasındaki karşılıklı sözel iletişim ile gerçekleşir. Ders kitabı daha çok öğretmene hitap eder. Öğrenciler öğrenim olayının ilk evrelerinde sadece sözel dille karşılaşır, zira yazılı formlar dikkatlerini dağıtabilir. Sonraki evreler ise mevcut olan ders kitapları ile diyaloglardan ve tekrar alıştırmaları için gereken anahtar sözcüklerden oluşmaktadır. Görsel işitsel malzeme ile teyp büyük önem taşımaktadır. Dil laboratuvarı gerekli görülebilir.

Sonuç olarak bu yöntem özellikle 1960'lı yıllarda **English 900** ve **Lado English Series** kitapları ile doruk noktasına ulaşmıştır. Ancak, dayandığı davranışbilimin temellerinin özellikle Chomsky'nin çalışmaları ile sarsılması ve dil sınıflarında alınan sonuçların beklentileri karşılamaktan çok uzak olması bu yöntemin sonunu getirdi. Zaten belli bir dilbilim teorisine dayanması dışında Durumsal Dil Öğretimi yöntemine büyük ölçüde benzeyen bu yöntem dil laboratuvarlarının yaygınlaşmasında büyük paya sahiptir.

2. 1. 6. Görsel İşitsel Yöntem

Yöntem 1950'li yıllarda Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français'de (CREDIF), Guberina ve Rivenc yönetimindeki bir grup tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan **Voix de Images de France** ve **Bonjour Line** kitaplarının ardından yöntem ABD'de de adapte edilmiş ve Kanada'da **Dialogue Canada** (1974-77) ile yakın zamanlarda uygulanmıştır. Son zamanlarda CREDIF grubu yöntemin daha esnek bir halini benimsemiştir. Yöntemin belli başlı savunucuları CREDIF grubu, C.H. Heinle, C.

Renard olmuştur. Yöntemin dilbilime dayanma çabası gözlenmektedir. Dilbilgisi ve sözcük bilgisi konusundaki temellerini, français fundamental gibi tanımsal dilbilgisi çalışmalarına oturtmaktadır. İşitsel Dilsel Yöntemden ayrıldığı temel nokta, Görsel İşitsel Yöntemin dilin toplumsal doğasını ve durumsal derinliğini vurgulamasıdır. Bu yöntemin öğrenme teorisi Gestalt psikolojisi ile benzerlik gösterir. Bütünden parçaya doğru inilmektedir.

Görsel olarak sunulan senaryo, öğrenciyi anlamlı tümceler ve bağlamlarla karşı karşıya bırakmanın temel yoludur (Hengirmen, 1993:28-29, Gür, 1995c:4-6) . Bu şekilde dil öğrenimi birkaç evreden oluşur: yöntemin tam anlamı ile uygulandığı ilk evrede öğrenci Français Fundamental içinde açıklanan yapılarla karşılaşır, ikinci aşama genel konularda konuşabilme ya da genel konular içeren yazıları ve gazeteleri okuyabilmeyi içerir, üçüncü aşama ise meslekî ve daha karmaşık konular ele alır. Yöntem özellikle birinci aşama içindir.

Yöntemin program modeli titizlikle hazırlanmış olaylar zincirinin sıralanmasından oluşmuştur. Ders malzemesini ders kitabı, film ve teyp oluşturmaktadır. Bu üçünün varlığı şarttır. Dil laboratuvarı da gerekli görülebilir. İşitsel-Dilsel Yöntemde olduğu gibi, bu yöntemde de öğrenci yöntemin ve öğretmenin denetimindedir. Öğretmen yöntemin öngördüğü çok katı sıralamayı olduğu gibi izlemekle yükümlüdür. Görsel İşitsel Yöntemin en çarpıcı yönü film kullanılmasıdır. Kullanılan film yolu ile yeni yapı bir senaryo çerçevesinde sunulmaktadır. Buna filmdeki konuşma ve seslerin bulunduğu teyp eşlik eder.

Ders film ve teypten oluşan sunu ile başlar. Filmden izlenenlere teybin sesi eşlik etmektedir. İkinci evrede gösterme, sergileme, belli yerleri yeniden dinletme, soru-yanıt yolu ile öğretmen belirli noktaları ön plâna çıkarır, bu evre açıklama adını alır. Üçüncü evrede diyalog çeşitli kereler tekrar edilir, film izlenirken, teybin aynı anda kullanılması ezberlemeyi kolaylaştırır. Bir sonraki evre gelişme olarak adlandırılır ve bu evrede öğrenciler adım adım teyp ve filmden uzaklaştırılırlar, örneğin, artık film teyp olmaksızın gösterilmekte ve öğrencilerden konuşmayı oluşturmaları istenmektedir; ya da senaryo değiştirilerek öğrencilerin kendi çevrelerini katmalarını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenir. İşitsel Dilsel Yöntemde olduğu gibi yazma ve okuma geciktirilir, ancak ileri evrelerde bu iki yetiye gerekli önem verilmektedir.

Sonuç olarak Görsel İşitsel Yöntem iki noktadan eleştiri almaktadır. Birincisi, filmi izleyen öğrencinin anlamı kavramasının kesin olmamasıdır. İkinci eleştiri ise izlenen katı sıralama ve tekniklerdir.

2. 2. Güncel Dil Öğretim Yöntemi ve Yaklaşımları

1950'li yılların ortalarından itibaren gündeme yerleşmiş ve çokça kabul görmüş yabancı dil öğretim yöntemleridir. Günümüzde kullanılmaya devam eden yöntem ve yaklaşımlar bu bölümde ele alınmaktadır.

2. 2. 1. Doğal Yaklaşım

Tracy Terrell'in çalışmaları ile şekillenen Doğal Yaklaşım Terrell ve Stephen Krashen'in birlikte yayınladıkları **The Natural Approach** (1983) ile kuramsal temellere kavuşmuştur. İşitsel-Dilsel Yöntemden sonra belli bir kuramsal temele dayanan ilk yöntem olan Doğal Yaklaşım ile Doğal Yöntemi karıştırmamak gerekir. Doğal Yöntem, Doğrudan Yöntemin bir diğer adıdır. Doğal Yaklaşımın dayandığı teoriye göre dil, anlamlar ve iletilerin iletişimde kullanılan bir araçtır. Dil öğrenimi ise İşitsel Dilsel Yöntemde olduğu gibi aşamalar hâlinde yapılarda ustalık kazanılması olarak görülmektedir.

“Dil öğrenimine yönelik teori Krashen'in (1982) dil edinme kuramına dayanmaktadır.

1. Edinme/Öğrenme varsayımı: İkinci ya da yabancı dilde yeterlik edinme iki şekilde olur. Edinme, anadili edinmeye benzer bir şekilde, bilinçdışı gerçekleşen, doğal bir süreçtir. Bu nedenle de dil öğrenilmez, edinilir.

2. Monitör varsayımı: Öğrenen kişinin üretimde bulunmasını üç unsur sınırlamaktadır. Bunlar zaman (yeterli zaman olmalıdır), forma verilen önem (öğrenci hata yapmamaya çalışır) ve kural bilgisidir (öğrenen kişinin kuralları bilmesi gerekir).

3. Doğal sıralama varsayımı: Dilbilgisi yapılarının edinilmesi önceden tahmin edilebilir bir sıralamada gerçekleşir. Öğrenci hataları doğal gelişme süreçlerinin izleridir.

4. Girdi varsayımı: İnsanlar o anki yeterlik derecelerinden bir parça daha ileri düzeydeki girdiye (Krashen buna $1 + 1$ demektedir; $I = Input$) maruz kaldıklarında dili daha iyi şekilde edinirler.

5. Etkili Filtre varsayımı: Öğrenenin içinde bulunduğu duygusal hal edinmeyi yavaşlatabilir, hatta engelleyebilir. Bu durumda güdüleme, kendine güven ve tedirginlik unsurları devreye girmektedir” (Gür, 1995d:27).

Bu temellere oturan teoriye göre, dil ediniminde yeterli ve anlamlı girdi bulunmalı, edinmeye yardımcı olacak her türlü araç kullanılmalı, dinleme ve okumaya öncelik verilmeli, etkili filtreyi azaltmak için ilginç girdiler yolu ile yapıdan çok iletişime ağırlık verilmelidir. Doğal Yaklaşım temel düzeyde olanlar içindir ve amaç onları orta düzeye getirmektir. Krashen ve Terrell'in sıraladıkları hedefler çerçevesinde gelişen modelde iletişime yönelik hedefler; durumla, işlevlerle ya da konular yoluyla sunulabilmektedir. Yapılar ise açıkça

belirtilmemekte, konu ve durumlardan kendiliğinden ortaya çıkması beklenmektedir. Yöntemde ele alınan etkinlik türlerinin çoğu diğer yöntemlerden alınmadır. Malzemeler arasında duvar resimleri, resimler, reklam ve ilanlar ve diğer gerçek(çi) nesnelere sayılabilir. Öğrencilerden kendilerini hazır hissedene kadar sözlü iletişimde bulunmaları istenmez. Dil öğreniminde öğrencinin kendisini dikkate alan yöntemlerin başında gelen Doğal Yaklaşımda öğrenciler üç aşamadan geçerler. Birinci aşama üretim öncesi aşamasıdır ve öğrenciler bir tepkide bulunmaları beklenmeden edinme sürecine katılırlar. Erken üretim evresinde evet-hayır türü sorulara yanıtın yanı sıra kısa tümceler oluşturup tablo tamamlama, verilen konuşma kalıplarını kullanma söz konusu olabilir. Konuşma evresinde öğrenciler rol üstlenme, oyunlara katılma, kendi kişisel bilgi ve görüşlerini katma ve gruplara katılıp problem çözme durumuna gelirler.

Öğretmen ilginç bir sınıf atmosferi oluşturarak öğrencilerde mevcut etkili filtrenin edinime engel olmasını önler. Son olarak da öğrencilerin tümünün etkili katılımını sağlayacak türden alıştırmalar yapar. Öğretim malzemelerinin temel rolü, olabildiğince fazla bağlam sağlayarak sınıf içi alıştırmalarını anlamlı hâle getirmektir. Malzemeleri hazırlama ve düzenleme yükü öğretmenin omuzlarındadır. Öğrencilerin kendilerini tamamen kaptırmalarına ve etkili filtrenin düşük seviyede kalmasına yardımcı olduğu için oyunlar yöntemin kaçınılmaz parçasıdır (Hengirmen, 1993:19-20, Gür, 1995d:25-36). Tipik bir ders, öğretmenin çok kısa tümcelerle konuya giriş yapması ile başlar. Bu aşamada Toplu Fiziksel Tepki yönteminde olduğu gibi öğrencilerin sözlü yanıt vermek yerine denileni yapmaları istenebilir. Daha sonra öğrencilerin kısa yanıtlar vermelerinin yeterli olacağı türden etkinliklere geçilir. Yeni sözcüklerin tanıtılmasında resimlerden yararlanılır. Alıştırma türleri aşamalı olarak öğrencilerin tümünü anlamlı iletişime katacak şekilde gelişir.

Sonuç olarak Doğal Yaklaşımın en büyük iddiası, uyguladığı tekniklerde değil, anlamlı ve anlaşılır alıştırmalar yolu ile iletişimin sağlanmasına araç olmaktır. Bu nedenle de kendisine özgü alıştırmaları bulunmamaktadır.

2. 2. 2. Bilişsel Yöntem

Kimileri tarafından Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin uyarlanmış ve yenilenmiş hali olarak nitelendirilen bu yöntem, İşitsel Dilsel Yönteme bir tepki olarak 60'lı yılların ortalarında ortaya çıkmıştır. Bu yöntemin belli başlı bir kuramcısı bulunmamaktadır. Davranışbilim ve yapısalcı dilbilimi reddeden Bilişsel Yöntem, dönüşümlü dilbilgisi ve bilişsel psikolojiyi temel alma çabasında olup Chomsky'nin 60'lı yıllarda dile getirdiği görüşlere dayanmaktadır, buna göre Dil, bilinçli olarak edinilecek ve gerçek yaşama aktarılacak bir

yeterliliktedir. Bu nedenle de dilbilgisi kurallarının bilinçli olarak öğrenilmesi bu yöntemde reddedilmemektedir. Davranışbilimdeki koşullandırma, alışkanlık oluşturma gibi görüşlerin yerini kuralı öğrenme, anlamlı alıştırmaya ve yaratıcılık almıştır (Demirel, 1990:42-43, Hengirmen, 1993:26-28, Gür, 1995c:4-7). Geniş anlamda, Bilişsel Yöntem tarafından dile getirilen hedefler İşitsel-Dilsel Yöntem hedeflerine benzemektedir. Ancak Bilişsel Yöntem, işitsel dilsel yetilere, diğer yöntem gibi öncelik vermemektedir. Kesin olarak belirlenmiş bir program modeli ve aktivite türleri bulunmamaktadır. Bunun temel nedeni de bu yöntemin bir anda yaygınlık kazanan İletişimsel Dil Öğretimi yüzünden tam olarak gelişmeden kalmasıdır. Dilbilgisi kurallarının bilinçli edinimine inanılmasından ötürü çeviri alıştırmalarına yer verilmesi yöntemin en çarpıcı özelliğidir. Bilişsel Yöntem öğretmenin rolüne yönelik kesin saptamalarda bulunmamaktadır. İşitsel-Dilsel Yönteme ait alıştırmaları reddetmeyen Bilişsel Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntemden, bu alıştırmaları daha esnek bir şekilde ele alması ile ayrılmaktadır.

Sonuç olarak İşitsel-Dilsel Yöntemin eksikliklerinden yola çıkarak oluşturulan Bilişsel Yöntemin temel eksikliği getirdiği yeniliklerin teori evresinden öteye geçmemesidir.

2. 2. 3. Toplu Fiziksel Tepki

James Asher tarafından geliştirilen TPR (Total Physical Response) Asher'in kavramaya yönelik yetilere önem vermesinin bir sonucu olarak Kavrama Yaklaşımı (Comprehension Approach) olarak da adlandırılmıştır. Belli başlı savunucusu James Asher'dir. Asher, dilin kavramsal olan ve kavramsal olmayan yapılardan oluştuğunu kabul etmektedir. Kavramsal olmayan yapılar somut isimler ve emir yapılarından oluşmaktadır. Kavramsal olanlar mevcut olmasa da öğrenci ayrıntılı bir bilişsel yapının yanı sıra dilin dilbilgisel yapısını da edinebilir. Asher'in dil öğrenimine ait savları davranışbilimin savlarını akla getirmektedir. Bu yöntemde de etki-tepki önemli rol oynar. Asher'in dil öğreniminde önemli payı olduğuna inandığı diğer unsurlar arasında Biyo-Program (dil öğrenimi dinleme ve komutlara fiziksel yanıt ile başlar – aynı çocuğun dil öğreniminde olduğu gibi), Beyin Lateralizasyonu (beynin sağ yarısı yeterince girdi edinince beynin sol yarısı üretimde bulunmak üzere devreye girecektir) ve Stresin Azaltılması (hareketler yolu ile anlatılan anlam, yapıya ağırlık verilmediği için stresin azalmasına yol açacaktır) sayılabilir.

Yöntemin genel hedefi başlangıç düzeyde sözel yeterliliği öğretmektir. Kavrama, amaca ulaştırıcı bir araçtır ve asıl hedef temel konuşma yetilerini edindirmektir. Yapının kendisinden çok, taşıdığı anlama önem veren Toplu Fiziksel Tepki yönteminde dilbilgisi konuları kullanılabilecekleri durumsal yapılara ve öğretme kolaylığı sıralamasına göre ele

alınmaktadır. Emir türü tekrarlar temel sınıf etkinliğidir. Konuşma etkinlikleri başlangıçtan sonraki ilk 120 saat içinde kullanılmazlar. Diğer etkinlikler arasında rol üstlenme, dia kullanımı yer almaktadır. Yapı ve sözcüklerin alıştırmalarını yapmak için okuma ve yazma kullanılabilir. Öğrenciler dinleyici ve uygulayıcı rolündedir. Kendilerinden hem fert olarak hem de toplu olarak tepkide bulunmaları istenir. Kendi hatalarını kendileri gözleyip değerlendirmekle yükümlüdürler. Kendilerini hazır hissettiklerinde konuşabilirler.

Öğretmen faal ve doğrudan rol oynar. Öğretmenin derse çok iyi hazırlanması büyük önem taşır. Öğrenme olayının ilk evrelerinde, öğretmen, hataları düzeltmekten kaçınır. Zaman geçtikçe, hataların derinleşmemesi için, öğretmenin müdahalesi artacaktır (Demirel, 1990:50, Gür, 1995d:29). Toplu Fiziksel Tepki yönteminde belirgin bir malzeme türü yoktur. Başlangıç aşamalarında öğretmenin sesi dışında bir malzeme olmaması doğaldır. Daha sonraları resimler ve gerçek(çi) malzemelerin kullanılması mümkündür. Ders kısa sözel komutların öğrenciler tarafından yerine getirilmesi, ardından öğretmenin kafa sallama, parmakla gösterme vs. ile yanıtlanabilecek basit sorular sorması ile başlar. Bunu öğrencilerin birbirlerine ve öğretmene benzer komutlar vermeleri izler. Okuma ve yazma alıştırmaları olarak, öğretmen her bir yeni sözcük ve tümceyi tahtaya yazar. Sonra bunları okuyup canlandırır. Dileyen öğrenci bunları defterine yazabilir.

Sonuç olarak diğer bazı yöntemler gibi Toplu Fiziksel Tepki de öğrenimin sadece ilk evreleri ile ilgilenmektedir. Asher, yöntemini kendi başına değil, diğer yöntem ve tekniklerle birlikte kullanılabileceğini vurgulamıştır. Bu açıdan Toplu Fiziksel Tepki yönteminin dil öğretiminin alıştırmaya dağarcığına önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

2. 2. 4. Sessiz Yol Yöntemi

1970’li yıllarda Caleb Gattego tarafından ortaya atılan Sessiz Yol yöntemi dil ve dil öğretimine ilginç yaklaşımı ile dikkat çekmektedir. Bu yöntemin dayandığı temellere göre, öğrenci öğrenilmesi gerekenleri hazırlayıp tekrarlamak yerine, kendi keşfedip yaratmalı, böylece fiziksel nesnelere öğrenme olayına eşlik ettiğinden, öğrenme işi problem çözmeyi de içerdiğinden tam öğrenme gerçekleşebilir. Bu üç koşuldaki sonuncusu Benjamin Franklin’in “Anlatırsan unutturum, öğretirsen hatırlarım, beni işin içine katarsan öğrenirim” prensibine dayanmaktadır. Dil, sosyal bağlamından ayrı olarak ve yapay koşullarda ele alınmaktadır. Temel öğretim ünitesi tümcedir. İletişimsel değerden çok, anlam üzerinde durulur. Sözcük seçimi de büyük önem taşımaktadır. Gattego burada lüks ve lüks olmayan sözcükler şeklinde bir ayırım yapmakta ve lüks olmayanların öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım şu şekilde özetlenebilir: Bu görüşe göre, dil öğrenen kişi, tıpkı bebekte olduğu gibi,

tam bir teslimiyet içinde olmalıdır. Ancak, ikinci dil ediniminin birinci dil ediniminden farklı olduğunu kabul etmektedir. Dil öğrenen kişi dili zor öğrenmekte ve sınıfa daha öğrendiği bir takım bilgilerle gelmektedir. Bu nedenle de sınıf ortamını doğal dil öğrenme ortamına benzetmeye çalışmak anlamsızdır. Öğrenen kişinin uyanık olmasını sağlamak temel amaç olmalıdır. Sessiz Yol yönteminin temel hedefi, temel düzey dil öğrenenlere konuşma ve dinleme yetilerinin kazandırılmasıdır. Kusursuza yakın telaffuz önem taşır. Sessiz Yol yöntemi öğrencilere dili nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğretme iddiasını taşır. Oldukça yapısal bir program modeli taşıyan yöntemde ortak bir program bulunmamaktadır, sadece ana hatlar belirlenmiştir. Diğer dil yöntemlerinde bulunmayan tablolar, renkli çubuklar ve diğer malzemeler Sessiz Yol yöntemini ilginç kılan özellikler arasında yer almaktadır. Tablolar sınıfın dört bir yanında asılı bulunmaktadır, bu durumda öğrenci gözünün önünde olan şeylerden de bir şeyler öğrenebilmektedir.

Öğrenci öncelikle öğrenmeyi öğrenir. Öğrenciler birbirlerinin öğrenmesini büyük ölçüde etkiler ve birbirlerine güvenmeyi öğrenirler. Bunun sonucu olarak da çok değişik roller oynamayı benimserler. Öğretmenin sessizliği, dil öğretim yöntemleri içinde sadece bu yönüme özgü bir özelliktir. Ancak bu, öğretmenin sürekli sessiz olduğu anlamını taşımaz. Öğretmenin temel görevi öğrencilerin katılımında bulunmaktan çekinmeyecekleri bir ortamın yaratılmasını sağlamaktır. Öğrencilere ne yapmalarını gerektiğini anlatırken öğretmen mimik, hareket, tablolar ve renkli çubuklardan yararlanır. “Fidel” tabloları olarak bilinen tablolar telaffuz özelliklerinden dilbilgisi kurallarına kadar çeşitli konuların renklerle anlatıldığı tablolardır. Bu yöntemde renkler büyük önem taşır ve öğrenciler hangi rengin neyi temsil ettiğini bilirler. Fidel tablolarında anadil de kullanılmaktadır. Tablolar kadar renkli çubuklar da önemlidir. Her birinin rengi ve uzunluğu farklı olan bu çubuklar işlenen yapıya göre nesnelere ya da kişilerin yerine geçebilmektedirler (Demirel, 1990:50). Diğer dil malzemeleri arasında kitaplar, okuma ve yazma yetileri için hazır sayfalar, resimli kitaplar, teyp ve video sayılabilir. Okuma ve yazma, öğrencilerin öğrenme hızına göre, başlangıçtan sınıfa sokulabilir. Sessiz Yol yönteminde standart bir sıralama izlenir. Dersin birinci bölümünde telaffuz üzerinde durulur. Burada Fidel tabloları yoğun olarak kullanılır. Sonra tümceler ve sözcükler sunulur. Öğretmen burada renkli çubuklardan yararlanır. Öğrenciler öğretmenin hareketlerle anlattığı şekilde tümceler üretirler. Sessiz Yol Yöntemini ilginç kılan en önemli nokta, dayandığı teori değil, kullandığı sınıf içi tekniklerdir. Bu nedenle de, aslında, görüldüğü kadar yenilikler getiren bir yöntem değildir. Sadece temel düzey için hazırlanmış olması yöntemin zayıf noktalarının başında yer alır.

2. 2. 5. Topluluk İle Dil Öğrenimi

Charles Curran tarafından yapılandırılan bu yöntem Rehberle Öğrenme deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dil öğreniminde öğrencinin nasıl öğrendiğini ön plâna çıkaran “hümanist” yaklaşımların en uç noktasında bulunan Topluluk ile Dil Öğrenimi Yöntemi 1970’li yıllardan itibaren yaygınlık kazanmaya başlamıştır. En büyük savunucuları C. Curran, P. G. La Forge’dır.

“Sosyal bir süreç olan dil” ile “iletişim olan dil” farklı şeylerdir. “İletişim, bir iletinin gönderen kişiden, alan kişiye iletilmesinden daha fazla özellik taşır ve iletiyi gönderen kişi hem kendi iletisini gönderen, hem de kendi iletisine nesnellik yapan kişi konumundadır” (Gür, 1995b:47). Dil bir bakıma temas içinde bulunan insanlardır. Öğrenme, öğrenen ve öğretenlerin her şeyleri ile bir etkileşime katıldıkları iletişime dayalı ortamlarda gerçekleşir. Öğrenme süreci dört aşamadan geçer. Doğuş evresinde bir çocuk niteliği taşıyan öğrenci ebeveyninden belli ölçüde bağımsızlaşır. İkinci aşamada hür bir şekilde konuşmaktadır. Üçüncü aşamada eleştiri kabul edebilecek kadar kendisini güvende hissetmektedir. Son aşamada ise öğrenci artık kendine özgü üslubunu geliştirmektedir. Artık bir yetişkin olmuştur ve diğer çocukları eğitmeye hazırdır. Dilsel ya da iletişimsel yeti sosyal yönlerden ele alındığı için yöntemin açıktan açığa savunulan dilsel ya da iletişimsel hedefleri yoktur. Yöntemin, bilen kişi olan öğretmenin bu bilgilere ihtiyacı olan öğrenciye bu bilgileri bir yandan aktarırken bir yandan da öğrenciye ihtiyacı olanı istemesi gerektiğini hissettirmesi hedefini taşıdığı söylenebilir. Genelde sözel yeterlilik için kullanılan yöntem ufak uyarlamalar yolu ile yazı yetisinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. Program başlıklara dayalıdır. Öğrenciler konuşmak istedikleri konuyu seçerler ve öğretmen öğrencilerin gereksinimlerine göre konuya uygun tümce ve yapıları anadil çevirisi eşliğinde sunar. Ancak, öğrencilerden gelecek talep önceden tahmin edilemeyeceği için, belirli bir ders izleme programının bulunduğu söylenemez.

Topluluk ile Dil Öğrenimi yönteminin sıra dışı etkinlikleri bulunmaktadır.

1. Öğrenciler daire şeklinde otururlar. Bir öğrenci öğrenmek istediği yapıyı anadilinde söyler. Öğretmen bunu hedef dile çevirir ve öğrenci tekrar eder.

2. Grup çalışması; tüm çalışmalar grup halinde ve grup içinde yapılır. Öğrenci grubun öğrenebilmesi için kendisini yükümlü hissedecek ve dolayısı ile öğrenme olayına katılımında bulunacaktır.

3. Kayıt; öğrenciler hedef dilde ürettikleri tümceleri teyp cihazına kaydederler.

4. Yazıya dökme; öğrenciler kayıt ettikleri konuşmaları yazıya dökerler.

5. Analiz; yazıya dökülen tümceler yapı ve sözcüklerin ayrıntılı analizinden geçer.

6. Düşünme ve gözlem; öğrenciler grup olarak yapılar üzerinde düşünür ve sonucu sınıfa rapor ederler.

7. Dinleme; öğrenciler inceledikleri yapıları içeren bir monologu öğretmenden dinlerler.

8. Serbest konuşma; öğrenciler öğretmenle ya da diğer öğrencilerle serbest konuşmada bulunurlar.

Öğrenci bir topluluğun üyesidir ve topluluk üyeleri ile etkileşim sayesinde dil öğrenir. Dil öğrenim sıralaması, konu ve yapı seçimi tamamen öğrencinin elindedir. Öğretmen bir danışman durumundadır (Demirel, 1990:51). Öğretmenin görevi öğrencinin kendisini güvende hissetmesine yardımcı olmaktır. Ders konusunun belirsizliğinden ötürü bu yöntemde belirgin dil malzemeleri önerilememektedir. Öğrenciler daire ya da yarım daire şeklinde otururlar ve öğretmen bu dairenin dışındadır. Bunun nedeni öğrencilerin sürekli öğretmene bakarak konuşma alışkanlıklarının önüne geçmektir. Öğretmen sınıfa girdiğinde hiç konuşmaz. Sonunda belki de sessizlikten bunalan bir öğrenci bir şey sormak ihtiyacı hissedebilir ya da öğretmen öğrencileri birbirlerine bir şeyler sormaya yöneltebilir. Konuşulanlar teybe kaydedilir. Bunu karşılıklı oturan öğrencilerin birbirleri ile kısa konuşmaları ve konuşmanın küçük gruplarda sürdürülmesi izler. Grup tartışmasının sonuçları bir diğer gruba aktarılabilir. İleri düzeylerde öğrenciler kendi hazırladıkları küçük tiyatro eserlerini öğretmenin denetiminden geçirirler. Oyunlarına uygun resimler, dekor ve kuklalar yaratırlar. Bunların eşliğinde oyunu sergilerler. Sonuçta öğretmen öğrencilerin kendi oyunlarını ve ürettikleri dil yapılarını eleştirmelerini ister.

Sonuç olarak geleneksel dil öğretim tekniklerine, derste her şeyi denetlemeye ve düzenlemeye alışkın öğretmenlerin kendilerini danışman rolüne alıştırmaları kolay olmayacaktır. Ayrıca, derste ne işleneceğinin tam olarak bilinmemesi hedef dili çok iyi bilen, yaratıcı ve kıvrak zekâya sahip bir öğretmen gerektirmektedir.

2. 2. 6. Telkin Yöntemi

Bulgar psikiyatrist-egitimci Georgi Lazanov tarafından geliştirilen Telkin Yöntemi mistik havası ve ilginç teknik ve malzemeleri ile büyük ilgi uyandırmıştır. Lozanov yönteminin yaşamın her aşamasında ve her konuda uygulanabilir olduğunu iddia etmektedir.

Belirli bir teori belirtmeyen Lozanov anlamlı metinlerin kullanımına büyük önem verir. Bu metinler yabancı dildeki müzikal kalite için dinlenmelidir.

6. Düşünme ve gözlem; öğrenciler grup olarak yapılar üzerinde düşünür ve sonucu sınıfa rapor ederler.

7. Dinleme; öğrenciler inceledikleri yapıları içeren bir monologu öğretmenden dinlerler.

8. Serbest konuşma; öğrenciler öğretmenle ya da diğer öğrencilerle serbest konuşmada bulunurlar.

Öğrenci bir topluluğun üyesidir ve topluluk üyeleri ile etkileşim sayesinde dil öğrenir. Dil öğrenim sıralaması, konu ve yapı seçimi tamamen öğrencinin elindedir. Öğretmen bir danışman durumundadır (Demirel, 1990:51). Öğretmenin görevi öğrencinin kendisini güvende hissetmesine yardımcı olmaktır. Ders konusunun belirsizliğinden ötürü bu yöntemde belirgin dil malzemeleri önerilememektedir. Öğrenciler daire ya da yarım daire şeklinde otururlar ve öğretmen bu dairenin dışındadır. Bunun nedeni öğrencilerin sürekli öğretmene bakarak konuşma alışkanlıklarının önüne geçmektir. Öğretmen sınıfa girdiğinde hiç konuşmaz. Sonunda belki de sessizlikten bunalan bir öğrenci bir şey sormak ihtiyacı hissedebilir ya da öğretmen öğrencileri birbirlerine bir şeyler sormaya yöneltebilir. Konuşulanlar teybe kaydedilir. Bunu karşılıklı oturan öğrencilerin birbirleri ile kısa konuşmaları ve konuşmanın küçük gruplarda sürdürülmesi izler. Grup tartışmasının sonuçları bir diğer gruba aktarılabilir. İleri düzeylerde öğrenciler kendi hazırladıkları küçük tiyatro eserlerini öğretmenin denetiminden geçirirler. Oyunlarına uygun resimler, dekor ve kuklalar yaratırlar. Bunların eşliğinde oyunu sergilerler. Sonuçta öğretmen öğrencilerin kendi oyunlarını ve ürettikleri dil yapılarını eleştirmelerini ister.

Sonuç olarak geleneksel dil öğretim tekniklerine, derste her şeyi denetlemeye ve düzenlemeye alışkın öğretmenlerin kendilerini danışman rolüne alıştırmaları kolay olmayacaktır. Ayrıca, derste ne işleneceğinin tam olarak bilinmemesi hedef dili çok iyi bilen, yaratıcı ve kıvrak zekâya sahip bir öğretmen gerektirmektedir.

2. 2. 6. Telkin Yöntemi

Bulgar psikiyatrist-eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilen Telkin Yöntemi mistik havası ve ilginç teknik ve malzemeleri ile büyük ilgi uyandırmıştır. Lozanov yönteminin yaşamın her aşamasında ve her konuda uygulanabilir olduğunu iddia etmektedir.

Belirli bir teori belirtmeyen Lozanov anlamlı metinlerin kullanımına büyük önem verir. Bu metinler yabancı dildeki müzikal kalite için dinlenmelidir.

Telkin altı teorik içerik ile ilintilidir:

1. Otorite; insanlar bir otoriteden gelen şeyleri en iyi şekilde öğrenirler. Bu nedenle öğretmen bir bakıma korkulan ama saygı duyulan ve güvenilen öğretmen tipine yakın bir kişilik sergileyecektir.

2. Çocuklaşma; öğrenci, öğretmenin otoriter rolünden ötürü, çocuk rolünü benimseyecektir.

3. Çifte platformda olma; öğrenci hem kendisine öğretilenlerden, hem de içinde bulunduğu ortamdan bir şeyler öğrenir. Sınıftaki parlak renkli eşyalar, barok müzik, sandalyelerin şekli ve öğretmenin ses tonu bu ortamı oluşturur.

4. Vurgu.

5. Ritm.

6. Sahte-Edilgenlik; sunulan malzemenin değişken vurgu ve ritimlerde verilmesi can sıkıntısını bertaraf eder. Öğrenci rahatlar ama uyanıktır. Telkin Yöntemi ileri düzeyde konuşma yetisine bir an önce ulaşmayı hedefler.

Telkin Yöntemi, on ünitelik 30 günlük öğretimden oluşur. Haftanın altı günü, günde dört saat ders yapılır. Dersin temelini yaklaşık 1,200 sözcükten oluşan bir diyalog oluşturur. Buna sözcük listesi ve dilbilgisi açıklamaları eklenmiştir. Dersler birinci gün yarım gün, ikinci gün tam gün, üçüncü gün yarım gün çalışma esasına göre düzenlenmiştir. Birinci gün öğrencilere uzun diyalog, hemen yan sütunda çevirisi ve dilbilgisi konularının açıklamaları verilir. Diyalog ikinci ve üçüncü günlerde ele alınır. Sınıfta 12 öğrenci bulunur. Öğrenciler dil kursunun tüm nitelikleri hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilirler ve kendilerinden ne beklendiğini bilirler. Kursun ortalarına gelindiğinde öğrencilerden öğrendikleri yapıları otel, lokanta gibi bir yerde kullanmaları istenir. Son gün ise rollerin dağıtıldığı ama konuşmaların doğaçlama olduğu bir oyun sergilenir. Telkin Yöntemi tarafından kullanılan en belirgin etkinlik türü dinleme metinleridir. Bu metinler özel bir şekilde – sese müzikal bir değer katarak – okunurlar. Bu aşamada öğrenciler koltuklarında arkalarına yaslanır ve derinden nefes alarak dinlerler. Lozanov'a göre öğrenme dizgesi bu anda devreye girmektedir. Öğrenciler gönüllü olarak katılırlar ama, bir kez katıldılar mı kendilerini sınıfa ve alıştırmalara adanmaları beklenir. Sınıfta ve kursun verildiği yerin civarında sigara ve içecekler yasaklanmıştır ya da öğrencilere kullanılmaları önerilir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için kursun ilk gününden itibaren kendilerine yeni bir isim, kimlik ve geçmiş verilir. Yeni isimlerin hedef dilde zor telaffuz edilenler arasından seçilmesine özen gösterilir.

Öğretmen yönetime yürekten inanır, davranış ve giyimi ile güven aşılar, organizasyon yeteneğine sahip ve ağırbaşlıdır. Doğrudan kullanılan malzemeler teyp ve basılı diyalog, dolaylı kullanılanlar ise mobilya ve müziktir. Diyalogda üzücü ya da heyecanlandırıcı konular bulunmaması gerekir. Ders üç bölüm hâlinde değerlendirilebilir. Birinci bölümde bir ders önce öğrenilenler sözel olarak tekrarlanır. Daire şeklinde oturulur ve konuşma bir seminer havasında geçer. İkinci bölümde yeni malzeme sunulur ve tartışılır. Burada diyalog ve anadil çevirisi, sözcükler ve gerekli yapılar yer almaktadır. Yöntemin en ünlü bölümü üçüncü bölümdür. Burada herkes arkasına yaslanıp birkaç dakikalık sessizliğe bürünür ve müziği dinler. Sonra öğretmen müziğin ritmine uygun olarak ve sesine doğal olmayan vurgu ve ritimler vererek metni okumaya başlar. Öğrenciler metni gözleri ile takip ederken “içlerinden” tekrar etmektedirler. Birinci okuma ile ikinci okuma arasında sadece müziğin duyulduğu uzun bir sessizlik arası verilir. Öğrenciler bu kez kitapları kapalı olarak öğretmeni dinlerler. Ders sonunda sınıf sessizce terkedilir. Ev ödevi verilmez ve yatmaya gitmeden önce ve sabah kalkar kalkmaz metni bir kez okumaları istenir.

Sonuç olarak Telkin Yönteminin en önemli yönü öğrencilerin öğreneceklerine inandırılmasıdır. Şaşılabilecek sayıda çok sözcüğün çok kısa bir sürede öğretilmesi de bir diğer çarpıcı niteliktir (Demirel, 1990:51, Hengirmen, 1993:29-30). Uygulanma zorlukları ise mevcut dil dersi sınıflarının Telkin Yöntemi koşullarına uyarlanma güçlüğü ve öğretmen eğitiminin uzun sürmesidir.

2. 2. 7. İletişimsel Dil Öğretimi

İletişimsel Dil Öğretiminin temelleri Durumsal Dil Öğretimi yönteminde yatarsa da teorik temeller *Notional Syllabuses* (1976) kitabı ile Wilkins tarafından atılmıştır. İletişimsel Yaklaşım, İletişimsel Yöntem, Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım ve İşlevsel Yaklaşım gibi isimlerle bilinen İletişimsel Dil Öğretimi çeşitli çevrelerce çeşitli şekillerde algılandığı için zamanla her türden ders işleme yolu ya da her türden malzeme ve aktivite bu yöntem / yaklaşıma atfedilir olmuştur. İletişimsel Dil Öğretimi ortaya çıktığı günden bu yana birçok farklı ama, bağlantılı biçimde yorumlandığı için belirli kişileri bu öğretim yöntemini savunan kişiler olarak ele almak güçtür. Yine de, Hymes, Wilkins, van Ek, Alexander, Finocchiro, Brumfit, Widdowson gibileri sayabiliriz. Dil iletişimidir. Dil öğretiminin amacı iletişim yetisini geliştirmektir. Gerçek(çi) iletişim içeren aktiviteler ve anlamlı görevlerin yerine getirilmesini içeren aktiviteler, öğrenmeyi sağlar ve son olarak öğrenciye anlamlı gelen dil öğrenme sürecini destekler. Bu durumda, İletişimsel Dil Öğrenimi gerçekçi iletişim içeren anlamlı görevlerin anlamlı dil ile desteklendiği bir öğrenme ortamının gerekliliğini

savunmaktadır. Yöntemin genel hedefi dil öğrenen kişinin iletişimsel yetiyi edinmesidir. Bu edinmeye giden hedefler ise öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerine göre farklılık gösterebilmektedir.

Bu yöntemde öğrenciler öğretmenle etkileşimde bulunmak yerine daha çok birbirleri ile etkileşimde bulunurlar. Bu yöntemde öğretmen hataları çok gerekmedikçe düzeltmez. Başarısızlıkla sonuçlanan iletişim kadar başarılı iletişim de öğrencilerin ortak çabasının ürünüdür. Öğretmen öncelikle iletişimin başlaması için araçları ve ortamı hazırlar. Daha sonra da grupların bağımsız bir üyesi rolünü üstlenir. Öğretmen son rolünde ise gözlemci ve aynı zamanda öğrencidir. Bir yandan iletişimi gözlerken bir yandan da öğrencilerden yeni iletişim sağlama yollarını öğrenmektedir. Öğretmen bunların yanı sıra gereksinim analizi ile öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini saptar, danışmanlık yapar, grup çalışmalarında iletişimin yavaşladığı ya da durma noktasına geldiği anlarda iletişimin akıcılık kazanmasına yardımcı olur. İletişimsel Dil Öğretimi çeşitli türden dil öğretim malzemesi ile desteklenmektedir. Bunlar metne dayalı olan ve ders kitabı ile alıştırmaya kitabı formunda olanlar, göreve dayalı oyunlar ve rol üstlenmeler ve gerçek malzemeler olarak sınıflandırılabilir. Tipik bir İletişimsel Dil Öğretimi sınıfından bahsetmek – dil programlarının çeşitliliğinden ötürü – olanaksızdır. Göze çarpan noktalar, gerekli görüldüğünde anadilin kullanılmasından kaçınılması, yapılan her türden alıştırmaya ya da sununun öğrencilerden daima bir “Neden ?” sorusu gelebileceği göz önüne alınarak hazırlanmasıdır. “Çünkü ...” yanıtını verebilme endişesi öğretmenin anlamlı görevler ve dil içeren öğrenme etkinlikleri hazırlamasını sağlamaktadır. Kimi programlarda telaffuz, dilbilgisi, sözcük bilgisi gibi unsurlar ayrı ayrı ele alınmakta, bazılarında ise bir bütünün ayrılmaz parçaları olarak görülmektedirler.

İletişimsel Dil Öğretimi genelde bir yöntem değil de bir yaklaşım olarak nitelendirilir. Çeşitli dil öğretim programlarına sahip olmasının nedeni ancak bu şekilde açıklanabilir. Dil öğretiminde iletişimi ön plâna çıkarması, ders alıştırmaya ve malzemelerinin anlamlı ve gerçekçi olmasını şart koşması olumlu yönleri olarak görülmektedir (Demirel, 1990:43-47, Hengirmen, 1993:31-36, Gür, 1995d:33). İletişimsel Dil Öğretiminin tüm düzeylerde uygulanabilirliği, anadili hedef dilden farklı olan öğretmenler için ne ölçüde uygun olduğu tartışılan konulardandır.

2. 2. 8. Seçmecî Yöntem

Sözlük anlamı ile Seçmecî / Eklektik Yöntem dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin özelliklerini, örneğin hem dilsel-işitsel hem de iletişimsel öğretim tekniklerini, kullanma

çabası için getirilen terimdir. Seçmeci dil öğretim yaklaşımı dil öğretim tarihinde yeni bir olgu değildir. Çeşitli tarihlerde bu tür bir yaklaşıma olan gereksinim bazı dilbilimciler tarafından dile getirilmiş ve uygulanmaya çalışılmıştır.

Seçmeci Yaklaşım anlayışının iki ayrı yoldan uygulamaya geçirildiği gözlenmektedir. İkinci dil edinimi hakkında bilinen çok az şey bulunduğu için, ders programı geliştiren kişiler dikkatli davranmaktadırlar. Bu aşamada ancak ve ancak programın hedefleri arasında bir uygunluk olması durumunda tek bir yöntemin seçilmesi haklı görülebilir. Programın hedefleri ile yöntemin hedefleri arasında yakın bir uygunluk mevcut değil ise programa dayalı seçmeci yaklaşım yolu ile seçim yapılabilir. Bundan kastedilen, çeşitli yapı özelliklerinin belki de farklı yöntemlerden seçilmesidir; burada, seçilen yapı özelliklerinin ve tekniklerin programın hedeflerine açıkça bağlantılı olduğu gösterilir. Çoğu dil öğretim programı belirli bir yönteme katı bir biçimde bağlı olmak yerine programa dayalı seçmeci yaklaşım temeline dayalı bir biçimde işlemektedir. Diğer yandan, programın hedeflerine açıkça bağlantılı olmadan, çeşitli yöntemlere ait tekniklerin, aktivitelerin ve özelliklerin seçilmesi olayına da programa dayalı olmayan seçmeci yaklaşım, ya da daha yaygın tanımı ile seçmeci yöntem denilmektedir (Demirel, 1990:48-49, Gür, 1995c:7-9). Her ne kadar Seçmeci Yaklaşım öğrenen açısından en ideal dil öğretim yaklaşımı olarak görülmekte ise de bazı eleştirilere de hedef olmaktadır.

Seçmeci Yöntem dil öğrenen kişinin beraberinde getirdiği özelliklerin önemini vurgulaması açısından değer taşımaktadır. Ancak, bu yaklaşımın uygulanabilmesi için çeşitli yöntemlerden teknikleri bir araya getirecek olan kişilerin bu yöntemleri çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu da yoğun ve kapsamlı bir öğretmen yetiştirme programı sonucunda olabilir.

2.2.9. TÖMER Yöntemi

Türkiye’de üniversite eğitimi yapmak için bulunan yabancılara Türkçe öğretmek amacı ile kurulan Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde (TÖMER), Türkçe öğretim deneyimlerinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. TÖMER Yönteminde dil öğreniminin doğasına yönelik saptamalar ayrı başlıklar altında belirtilmemektedir. Dil öğretimine ilişkin savlardan çıkarılabilecek sonuçlara göre dil öğrenimi yeni bir dilde duygu ve düşünceleri yazılı ve sözlü olarak anlatma (Hengirmen, 1993: 44) hedefini taşır. Düşünme sırasında analiz ve sentez işlemi bir arada yapıldığına göre, yabancı dil öğreniminin de tümevarım ve tümdengelim süreçlerine dayanması gerekecektir. Dil öğreniminde hem bilinçaltı hem de bilinçüstü unsurlar devreye girmektedir.

Yöntemin hedefi dil öğrenen kişilere dört temel yetide (beceride) yetkinlik kazandırmaktır. Dört temel yetinin her biri eşit ölçüde değer taşır ve öğretim esnasında da eşit ağırlık verilir.

TÖMER Yöntemi kendisinden önceki bazı dil öğretim yöntemlerinin yaklaşım ya da tekniklerini tam olarak reddetmemektedir. Bu açıdan Hengirmen tarafından Sentezci Yöntem (1993: 57) olarak da adlandırılan yöntem dil öğreniminde ezberin önemini inkâr etmediği için, hazırlanan ders programında da bunun etkileri görülür. Programın en çarpıcı yönü diktenin de en az dört temel yeti kadar vurgulanmasıdır. Dikte hem dilin ses yapısının öğretilmesi hem de yapıların tekrara dayanan bir ezber yaklaşımı ile edinilmesine aracılık etmektedir. Öğrenciler ezber yolu ile edindikleri yapıların çeşitli kullanımlarını daha sonra sınıfta yapılan yazma, okuma, dinleme ve konuşma alıştırmalarında farklı kullanımlarda görecekler ve kendileri de benzer yapıları üretmeye başlayacaklardır. Okuma alıştırmaları okuma metninin öncelikle bir teypten ya da öğretmenden dinlenmesi ile başlar. Bütüne yönelik bir anlama amaçlandığı için metnin tamamı, sözcük bilgisi ile birlikte ele alınır. Daha sonra tüm tümce ve paragraflar ayrı parçalar halinde ele alınarak incelenir. Bu parçalar bir sonraki aşamada yeniden birleştirilirler ve bütüne yönelik anlama ilişkin sorular yolu ile öğrencilerin metni anlayıp anlamadıkları incelenir. Metni konuşma ve/veya yazma çalışması izler. Yöntemde dilbilgisi, dil öğreniminde bir amaç olmaktan çok bir araç olarak görülmektedir. Dilbilgisi konularının “başlangıç aşamasında işitsel dilsel yöneme, daha sonra da bilişsel yöneme uygun bir yol” (Hengirmen, 1993: 77) izlenerek işlenmesi önerilmektedir. Yöntem bu dil öğretim yöntemlerinin tekniklerini alarak sentezleme yolunu seçmektedir. Dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlara büyük önem veren yöntemde video ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Amaç öğrencilerin hem ders içinde hem de video laboratuvarları yardımı ile ders dışında öğrenilen dili kullanımda görme şansını edinmeleridir. Dikte çalışmaları da dinleme-anlama yetisine ve not tutma yetisinin kazandırılmasına hizmet eder. Kullanılan ders kitaplarında diyaloglar, okuma ve dilbilgisi alıştırmaları yer almaktadır. TÖMER Yöntemi’nde öğrencinin rolüne yönelik belirgin açıklamalarda bulunulmamaktadır. Yöntemin her şeyi iyi düzenlenmiş bir programı ve ders kitaplarının bulunması, öğrencinin öğretim olayının yönü ve ders malzemesinin seçimi üzerinde denetimi olmadığını göstermektedir. Yöntem öğretmenin yükleneceği rol konusunda belirli saptamalarda bulunmamaktadır. Ancak, TÖMER Öğretim Tekniğinde Öğretmenin Uyması Gereken Temel İlkeler (Hengirmen, 1993: 79-80) başlığı altında verilen niteliklerden yola çıkılırsa, öğretmenin öğrencilerin tüm öğretim olayından sorumlu olduğu görülür. Öğretmenin ders dışında da öğrencilerle ilgilenmesi, öğrencilerinin dili yaşamalarını sağlaması düşünülmüştür. TÖMER Yönteminde çağdaş dil öğretim malzemelerinden yoğun olarak

yararlanılmakta ve bu malzemelerin önemi vurgulanmaktadır. Video ve dinleme kasetleri hazırlanan ders kitapları ile de desteklenmektedir. Hengirmen (1993: 66) diğer yöntemlere ait ders kitaplarının temel eksikliğini, çeşitli öğrencilere hitap etmek üzere hazırlanmamaları olduğunu belirtmekte ve bu eksikliğini gidermek için ders kitapları için yardımcı anahtar kitapçıklar oluşturulmasını önermektedir. TÖMER’de kullanılmakta olan ders kitapları için çeşitli dillerde hazırlanan bu anahtar kitapçıklar birer sözlük niteliğindedir.

Diğer dil öğretimi yöntemlerinin çoğunda olduğu gibi, TÖMER Yönteminde de ders bir diyalog metni ile başlamaktadır. Ancak, her dersin başında bir ders önce işlenmiş diyalog, okuma parçası, dikte metni ya da dilbilgisi konusunun tekrarlanması önerilmektedir. Dil yetilerinin işleme sıralaması konusunda kesin kurallar konulmuş değildir. Vurgulanan, dil yetilerine eşit ağırlık verilmesidir. Ezberin dil öğreniminde önem taşıdığı inancının bir sonucu olarak, dilbilgisi çalışmalarına özellikle ders kitaplarında yoğun olarak yer verildiği gözlenmektedir.

Sonuç olarak TÖMER Yöntemi Türkçe öğretim deneyimleri sonunda belirlenen dil öğretme tekniklerinin belirli bir dizgeye oturtulması ve öğretim çalışmalarının artması sonucu oluşabilecek farklı dil öğretim yaklaşımlarının engellenebilmesi amaçlarını taşımaktadır. Türkçe öğretimi için hazırlanan ders malzemesi yöntemin temel niteliklerini tam olarak yansıtmaktadır. Türkçe dışında öğretilen dillerde kullanılan ders malzemesini yönteme uyarlama çabası (anahtar kitapçıklar hazırlanması, diktenin yoğun olarak kullanılması, çalışma kitapları oluşturulması gibi) görülmektedir. Bu dillerde kullanılan ders kitaplarının farklı dil öğretim yaklaşımlarına uygun olarak yazılmış olması, yöntemin etkili kullanımını zedeleyici bir özellik gösterebilir. Yine de, yöntemin kapsamlı bir değerlendirmesini yapmak bugün için kolay olmayabilir. Bunun nedeni de dil öğretim çevreleri tarafından yeterince incelenmemiş olmasıdır.

Genel Değerlendirme

Tarihsel süreç içerisinde dili, dil öğretimini, dilbilgisini ve yabancı dil öğretim yöntemlerini tartıştıktan sonra görüldüğü gibi şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır;

Dilbilgisi ve dil öğretimi özellikle yabancı dil öğretimi çerçevesi içinde ele alınmıştır. Örneğin, bilinen ilk yabancı dil öğretim yöntemi olan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile birlikte ilk olarak eğitimsel dilbilgisinden söz edilmeye başlanmıştır . Sonraları Doğal Yöntemler içinde ve İşitsel-Dilsel Yöntemde dilbilgisi öğretiminin önemini yitirdiği görülmektedir. Dil öğretim yöntemleri içinde belki de dilbilgisi konusunu, yöntemin temelleri içinde en çok gören yöntem Bilişsel Yöntemdir. Bilişsel Yöntem, dilin yapısı konusunda yeterli bilişsel

denetim oluşturabilen bireyin, dil kullanımını kendiliğinden oluşturacağını ileri sürmektedir. Bu yöneme göre, bir dili öğrenmek demek, o dilin sesbirim, biçimbirim, sözlükbirim, sözdizim ve anlam özelliklerini öğrenmek demektir. Bunun için de yapıların çözümlenmesi ve incelenmesi gerekmektedir. 1970'li yıllarda ortaya atılan İletişimci Yaklaşımında ise Chomsky'nin dilbilim kuramının doğallıktan uzak olduğu, buna iletişim ve kültürü birleştiren daha geniş bir bakış açısı kazandırılması gerektiği ileri sürülmüştür. Sonraları, iletişimci dil öğretim prensipleri ile uyum içinde olduğu belirtilen çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlardan biri de Terrell ve sonraları Krashen'in öncülüğünde gelişen Doğal Yaklaşımdır. Dilbilgisi öğretimine gerek duymayan bu yaklaşımda dilin temelde sözvarlığından oluştuğu, dilbilgisinin tümceler üretmek için sözvarlığını kullandığı ileri sürülmektedir. Doğal Yaklaşımda "öğrenme" yerine "edinme" temel alınmakta, öğrenme de bilinçli dilbilgisi öğrenimi yoluyla dili kavrama olduğundan, dilbilgisi öğretiminin öğrenciyi edinmeye götürmediği ileri sürülmektedir. Bu yaklaşıma göre, dil kullanımında tümceleri üretmek için gerekli olan şey kurallar değil, edinilmiş olan dizgedir.

Hem yabancı dil eğitiminde hem anadili eğitiminde dilbilgisi öğretimi konusunun tartışmalı olduğu gözlenmektedir. Özellikle dilbilgisi öğretimi konusunda öğrencilerin (öğretmenlerin) dilbilgisini öğretmek gerekliliğini ön plâna çıkarmalarına rağmen, dilbilimciler ve güncel dil öğretim yöntemlerini benimsemiş olanlar (Bilişsel Yöntemi, İletişimci Yöntemi vb.) dilbilgisi öğreniminin bir süreç olduğunu bunun tündengelem yoluyla bilişsel olarak edinilmesi gerekliliğini savunmaktadırlar. Ayrıca yazma yetisine yönelik araştırmalarda dilbilgisi öğretiminin önemsiz olduğu, hatta yazılı anlatım yetisinin gelişmesine zararlı etkisi bile olabileceği ayrıca dilbilgisi öğretimini, öğretmenler için kolayca kaçma yolu olarak gösterilmesinin, öğretmenlerin dilbilgisinden ötürü yazmaya yeteri kadar zaman ayıramadıklarını dile getirmesine, öğrencilerin yıllar boyunca öğrendikleri dilbilgisinin dil üretiminde onlara hiç yardımcı olmadığı düşüncesine karşı yöneliktir bu eleştiriler. Bu tip görüşlerin, aslında dilbilgisinin ne olduğunun ve dilbilgisi öğretiminin amacının ne olması gerektiğinin belirginleşmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. DİLBİLGİSİ VE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

“Dilbilgisi bir dili bütün cepheleriyle inceleyen ilim dalıdır. Dilin içinde seslerden tümcelere kadar küçüklü büyüklü birtakım birlikler vardır. Sesler vardır, heceler vardır, kökler vardır, ekler vardır, sözcükler vardır, sözcük grupları vardır, tümceler vardır. Dil birlikleri dediğimiz bu unsurların bir şekilleri, yapıları, bünyeleri; bir de fonksiyonları, manaları ve vazifeleri vardır” (Ergin, 1980:69). “Dilbilgisi dillerin doğuşu, gelişimleri, yapılış özellikleri... gibi niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümüdür” (Gencan, 1981:9). “Bir dilin ses, sözcük, tümce ve anlam yapılarını inceleyen bilim dalına dilbilgisi denir. Dilin ses, sözcük ve tümce yapılarıyla bunların birlikte oluşturduğu düzeni öğreten kitaplara ve derse de dilbilgisi adı verilir” (Koç, 1998:17). Berke Vardar yönetiminde hazırlanan **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü** dilbilgisini dört ana başlıkta ele alır:

1. Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle sözdizimini kapsayan incelemedir. Kimi dilbilgileri, biçimbilim düzleminde sözcük yapımını da kapsamına alır.

2. Dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme.

3. Üretici-Dönüşümsel anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicilerince geçerli sayılan tümceleri üretebilecek bir düzenek oluşturmak üzere dilbilimcinin kurduğu biçimsel dizge.

4. Konuşucu ve dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi; edinç (Vardar, 1988:76).

Dilbilimsel açıdan dilbilgisi teriminin tek bir anlamı yoktur. Farklı dil görüşlerine ya da farklı bakış açılarına göre her zaman dilbilgisi farklı tanımlanmıştır.

Sezer (1995:6-7) dilbilgisi teriminin genel olarak beş farklı tanımını verir:

1. Bir dille ilgili o dile ait bütün kuralları içeren kitap
2. Bir dilin tüm yapısal örgüsünü yansız ve dizgesel olarak betimlemeye çalışan ifadeler bütünü (betimlemeli dilbilgisi)
3. Kabul edilebilir ve kabul edilemez olarak söz edilen kullanımlar hakkındaki kuralcı ifadeler bütünü (kuralcı dilbilgisi)
4. Sadece öbek yapı kurallarını içeren dilbilgisi (öbek yapı dilbilgisi)
5. Bir dilin tüm dilbilgisel tümcelerini üreten dilbilgisi (üretken dilbilgisi)
 - a. Konuşurun içgüdüsel dilbilgisi
 - b. Bir dilbilimcinin bu içgüdüsel sezgisel kurallar dizgesini sunması

Bu yaklaşımların dışında; “Bir dilin dilbilgisini bilmekle, bir dili okuyarak, yazarak, dinleyerek, konuşarak kullanmak birbirinden ayrılmalıdır. Her dilin konuşucusu, o dilin dilbilgisini bilir ama bu örtük ve sezgiseldir. Bilmediği, dilbilgisinin yapısı ve öğelerin işlevleri hakkındaki terminolojidir. Eğitim almamış biri, iyi bir sıfat tanımı yapamayabilir ama dilindeki sıfatları her keresinde tabii ki doğru ve yerinde kullanmaktadır” (Uzun, 1998:16). Gözle görüldüğü gibi dilbilgisinin anlamı bilim adamlarına göre birbirinin aynı olmamakla beraber çok da farklı değildir. Biz hepsinin sentezinden şöyle bir sonuç çıkarabiliriz: Bir dilin ses, biçim ve tümce yapısını inceleyen, o dilin kurallarını tespit edip ortaya koyan bilim dalıdır. Dillerin kuralları, her dilin yüzyıllarca belki binlerce yılda geçirdiği gelişim ve değişim sonucunda ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi doğru ve düzgün konuşma ve yazmayı sağlar. Dildeki kurallar, konuşma dili gibi canlı ve zamanla değişebilir niteliktedir.

Dil bilincindeki eksiklik kişiyi kulaktan dolma bazı şeylerin doğru olduğuna inandırır. Kimi insanlar dilbilgisinin sadece yazılı dille sınırlı olduğunu düşünürler, konuşma dilinde dilbilgisi olamayacağına inanırlar. Kaldı ki gramer sözcüğü eski Yunanca’da yazmak eyleminden gelir. Bu sebeple böyle bir düşüncenin ortaya atılması mümkün olmakla birlikte kabul edilebilir olamaz düşüncesindeyiz. Dil yazmayı içine alır, ancak konuşmayla kendini daha çok gösterir. Yazı, konuşmanın bazı sembollerle göze yansıyan bölümüdür denilebilir. Zaman içinde konuşma dilinin yazı dilinden ayrılmış olması konuşma dilinin daha kısa süreli ve her türlü iletişim şekliyle (jest, mimik vb.) desteklenmesi sonucu daha kullanılabilir olmasından kaynaklanmaktadır.

Bazı insanlar kimi dillerin kurallı, kimi dillerin kuralsız olduğunu düşünürler. “Türkçe’nin kurallı bir dil olduğu, kimi Avrupa dillerinin kuralsız olduğu” yabancı öğrenciler tarafından sık sık kullanılan bir tümcedir. Kimi dil öğretmenleri dilbilgisi kitaplarında yazılan kuralları doğru kabul ederek konuşurların ürettiği bazı tümceleri yanlış ya da kötü kullanım olarak nitelendirirler. Yine aynı kişiler dilbilgisi kitaplarında, sözü edilen kuralları uygulamayı da doğru ya da iyi kullanım olarak değerlendirilir. Bu değerlendirmeler, kitaplardaki ülküsel, yaşamayan bazı örnekler temel alınarak yapılan değerlendirmelerdir. Bu tür dilbilgisi anlayışı kuralcı dilbilgisi olarak anılır (Aydın, 1996:2). Üretken dilbilgisi anlayışında, konuşurun içgüdüsel dilbilgisi, yani örtük dilbilgisi ve bu örtük dilbilgisinin sunuluşu olan belirtik dilbilgisi ayrımı yapılmıştır. Konuşur ve dinleyenin doğuştan var olan sezgisel dizgesi örtük dilbilgisi olarak adlandırılırken, kullanım alanının terk edilip örtük dilbilgisi üzerinde betimleme ve çözümlenme alanına geçilmesi belirtik dilbilgisini oluşturur. Örneğin, herhangi bir dili anadili olarak konuşan herhangi bir birey

için örtük dilbilgisi söz konusu iken, her dil için belirtik dilbilgisi oluşturulmuş değildir. Çünkü hâlâ betimlemesi yapılmamış diller söz konusudur. Belirtik dilbilgisi çerçevesinde yukarıda da belirtilen farklı anlayışlara göre dilbilgisi türleri belirlenebilir ve betimlemeli dilbilgisi, kuralcı dilbilgisi, öbek yapı dilbilgisi, üretken dilbilgisi, karşıtsal dilbilgisi, eğitbilimsel dilbilgisi, biçembilimsel dilbilgisi türlerinden ve bunların dışında da birçok dilbilgisi türünden söz edilebilir.

Dilbilgisi öğretiminin başlangıcı birinci bölümde de belirttiğimiz gibi Yunanca ve Lâtinçe öğretimini akla getirmektedir. Bilindiği gibi, 2500 yıl boyunca dilbilgisi öğretimi yabancı dil öğretimi terimiyle aynı anlamda kullanılmıştır. XV. yüzyılda matbaanın bulunmasına kadar Lâtinçe öğretiminin sözlü olarak yapıldığı görülmektedir. Bu dönemde dilbilgisi öğretimi, dilbilgisi kurallarının ancak şiir biçiminde sunulmasıyla olmuştur. Daha sonraları Rönesans ile ulusal dillere ilgi artmaya başlamış, böylece bu dillerin dilbilgileri yazılmış, sözlükleri derlenmiştir. Böylece Lâtinçe öğretimi gitgide azalmış, önemini yitirmiştir. Ancak XVIII. yüzyılın Avrupa'sında Lâtinçe dilbilgisi öğretimi "ussal bir disiplin yaratmaya dönüşmüş" ve bu dilin dilbilgisi öğretimi "ussal bir disiplin yaratmada ve yaşamın insancillaştırılmasında başarılı bir uygulama sayıldığından, her türlü yüksek öğretimin temelinde" uygulanır olmuştur (Demircan 1990: 150).

Demirel dil öğretiminde okuduğunu, dinlediğini anlama; anlatım yanlışlarını düzeltme gibi görevlerin yanlış olarak genellikle dilbilgisi öğretimi ile ilgili olduğunun sanıldığını belirtmekte ve dilbilgisi öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamaktadır (Demirel, 1995:84):

1. Öğrencinin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
3. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama.

Hudson ise (Akt. Aydın, 1996:8) dil eğitiminde dilbilgisi öğretiminin gerekçeleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturma
2. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olma
3. Başarımı artırmaya yardımcı olma
4. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olma
5. Dilsel ve kültürel hoşgörüylü artırma
6. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretme
7. Dili kötüye kullananlara karşı korunma
8. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olma
9. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirme

Dilbilgisi öğretiminin dili kullanmaya yardım edecek bilgiler vermesinin yanı sıra daha pek çok amacı içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte, MEB'in yönergelerinde dilbilgisi öğretiminin görevsel olması yani, dilbilgisi dersinde Türkçeyi kullanmaya yardım edecek bilgiler verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 1995:85). Dilbilgisi öğretimi konusunda öğretmen görüşleri de MEB yönergelerine koşut görülmektedir. TÖMER'de

1999'da 29 Türkçe öğretmenine dilbilgisi öğretimi ile ilgili bir sormaca düzenlenmiş ve deneklerin %93.10'unun dilbilgisine önem verdiği ve öğretilmesinden yana oldukları gözlenmiştir. Denekler dilbilgisi öğretiminin gerekçesi olarak en başta "dilbilgisinin dile ilişkin yanlışları azalttığı" ve "öğrencinin yazma yetisini geliştirdiği" görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin daha sonra belirledikleri gerekçelerden biri de "dilbilgisi öğretiminin zihin gelişimine yardımcı olması"dır. Öğretmenler ayrıca, Türkçe dilbilgisi öğretiminin bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olacağı görüşünü belirtmişlerdir. ABD için yapılmış olan bir başka çalışmada da ise benzer sonuçlar elde edildiği öğrenilmiştir. Bu sonuçlara göre, deneklerin %92'si dilbilgisi öğretimini gerekli bulmakta ve bu öğretimin yazma yetisine katkısı olduğunu öne sürmektedir (Aydın, 2001:48). Bununla birlikte, Aksan 1993, IMEN'in (International Mother Tongue Education Network) Hollanda'da yapılan toplantısına dayanarak Avrupa'nın birçok ülkesinde dilbilgisi öğretimi konusunda öğretmenlerin durumlarını şöyle özetlemektedir:

1. Öğretmenler dilbilgisini sevmemekte ya da yeterince bilmemektedir.
2. Öğretmenler klasik dilbilgisi öğrenmişse çağdaş bilmemekte, çağdaş okumuşsa klasik dilbilgisini bir yana bırakmaktadır.

IMEN'in saptamalarının tersine, Türkiye'de (2)'deki gibi bir çatışmanın söz konusu olmadığı çok açıktır. Aksan, Hollanda'da dil öğretmenlerinin %80'inin dilbilim öğrenimi görmüş olduklarını belirtmektedir. Türkiye'de ise, öğretmenlerin hemen hemen hepsi dilbilim dersleri almamakta ve çağdaş kuramlardan habersiz mezun olmaktadır. Aksan 1993'te, öğretmenlerdeki bu eksikliği şöyle dile getirmektedir:

[Büyük bir eksiklik öğretmenlerimizin genellikle 'dilbilim birikimi'nden yoksun olmalarıdır. Dilin temel nitelikleri, dili oluşturan dizgeler ve bunların birbiriyle ilişkileri, dilbilimin temel kavramları, öğretmenlerimizin öğrenimleri sırasında almaları gereken bilgiler arasındadır. (...) Dilin önemi, yapısı, değişik dizgeleri üzerinde, öğrenciye yeterince bilgi verilememektedir. Son yıllarda üniversite giriş sınavlarında sorulan Türk dili ve edebiyatı sorulan içinde, doğrudan doğruya anlambilimle ilgili pek çok soru bulunduğu halde anlambilimin ne olduğu öğretilmemekte, onun dil ve edebiyat açısından önemi göz önünde tutulmamaktadır. Bence dilbilgisi eğitimi ve öğretiminde dilbilimin kılavuzluğuna başvurulmalıdır.]

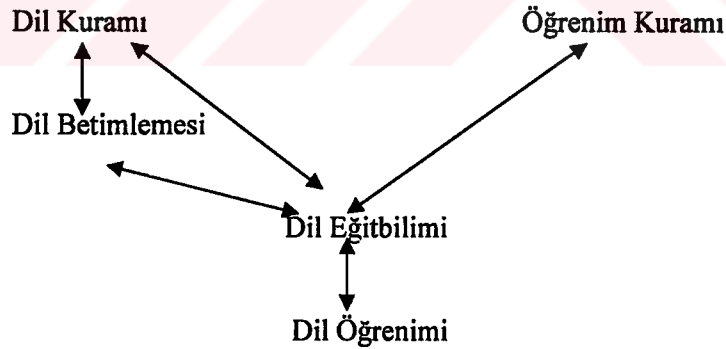
Görüldüğü gibi dilbilgisi öğretimi, dil öğretiminin hem anadili olarak dil öğretimi kapsamında hem de yabancı dil olarak dil öğretimi kapsamında önemli bir yer tutmaktadır. Ancak yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere dilbilgisi öğretiminde mutlaka dilbilime başvurma, bir kurama dayanma ve en önemlisi eğitimbilim ile dilbilim ortaklığında bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu bakış açısıyla, dilbilgisi öğretiminin, eğitimbilimsel dilbilgisinin dilbilim kuramlarına dayalı olması beklenmektedir. Eğitimbilimsel dilbilgisi dil öğretiminde öğrencilere dilbilim verilerini olduğu gibi aktarmak değildir. Eğer politikacılar topluma

siyaset biliminin terimleriyle seslenselerdi, toplumun da onları anlamaları mümkün olmazdı, ya da lisedeki bir fizik öğretmeni öğrencilerine fizik öğretmeye atom fiziğinin en karmaşık konularıyla başlasaydı, öğrenciler ilk günden hem fizik konusunu sevmez hem de bir şey anlamazlardı. Buradan da anlaşılacağı gibi dil öğretiminde de öğrencilere dilbilim verilerini olduğu gibi aktarmak doğru olmamaktadır. Bunu başarabilmek için pedagojiye ihtiyaç vardır. Pedagoji Türkçe’de **eğitimbilim** demektir. Bu ortak çalışmaya eğitimbilimsel dilbilgisi yani pedagojik dilbilgisi denmektedir. Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü’nde bu kavram şu biçimde açıklanmaktadır (Richards’dan *akt.* Aydın,1996:9).

bir dilin dil öğretimi yıllık plân tasarımı ya da öğretim gereçlerinin hazırlanması gibi eğitimbilimsel gibi bir niyetle tasarlanmış dilbilgisi betimlemesi bir eğitimbilimsel dilbilgisi şunlara dayandırılabilir.

1. Bir dilin dilbilgisel çözümlenmesi ve betimlemesi
2. Bir dilbilgisi kuramı, örneğin Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi gibi
3. Öğrencilerin dilbilgisi sorunları çalışması ya da yaklaşımların bileşimi

Dilbilgisi öğretiminde bir dilbilim kuramının uygulanabilmesi için, kuram ile dil öğretimi arasında bir dilbilgisi betimlemesinin bulunması gerekmektedir. Ayrıca bir eğitimbilimsel dilbilgisi için öğrenim kuramlarının da etkili olacağı açıktır. Bu alanlarda iki yönlü ilişki vardır ve dil betimlemesinin kurama dayalı olması, kuramın da dil betimlemesi ile tutarlı olması gereklidir. bu ilişki aşağıdaki şemada şöyle göstermektedir (Spolsky’dan *akt.* Aydın, 2001:50):



Görüldüğü gibi kuramsal dilbilime dayalı betimlemelerin dil öğretim ortamına aktarılmasında dil eğitimbilimi bulunması gerekmektedir. “Dilbilgisi, konuşur ve dinleyenin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan dizge olarak tanımlanır” (Vardar, 1988:76). Öyleyse bu dizge öğrenilmeden bir dil nasıl öğrenilir, nasıl tümce üretilebilir, üretilen tümceler nasıl anlaşılabilir? Dili öğrettiğimiz zaman dilbilgisini zaten öğretiyoruz demektir. Dilbilgisi öğretimi denince çoğu zaman anlaşılın şey, yukarıda söz ettiğimiz klasik çağ ve orta çağdaki öğretimdir. Bu, birtakım kuralları ezberletme, dili iletişim dışı bir olgu olarak görme anlamındadır. Ancak yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretimi böyle olmak zorunda

değildir. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin nasıl olması gerektiği eğitimbilimsel dilbilgisi alanına girer.

Kuramsal dilbilime dayalı araştırma ve betimlemeleri elbette eğitimbilimsel dilbilgisine uygulamadan, yabancı dil öğretimine geçilemez. Bu bakımdan, dilbilim çalışmalarının eğitimbilimsel dilbilgisi kavramına uyarlanması ve yorumlanması gerekmektedir. Çünkü öğrenciye sunulması gereken bilimsel dilbilgisi değildir. Öyleyse, eğitimbilimsel dilbilgisinin rolü, kavramsal bulguları uygulanabilir duruma geçirmektir.

Bu durumda eğitimbilimsel dilbilgisi sadece dilbilimsel veriler üzerine kurulamaz. Eğitimbilimsel ve ruhsal etkenler de göz önüne alınmalıdır. Yani dilbilimle eğitimbilim arasında dört çeşit ilişki olabilir. Bunlar **doğrudan uygulama, filtre, basitleştirmeler ve seçme** adı altında sıralanabilir. Sonuç olarak eğitimbilimsel dilbilgisi dilbilim ile eğitimbilim arasında bir halka gibidir. Bu halkanın görevi, dilbilim kuramını bir filtreden geçirme, basitleştirme ve seçme yapmadır. Öğretmenin, kitap yazarının ya da öğrencinin dilbilimsel verilerden oluşturulmuş bir seçmeye sahip olması gerekir. Ancak bu, öğretmenin dilbilimden tamamen uzak olması demek değildir. Örneğin, dilbilimdeki yapıları kuramların genel özelliklerini, dil öğretmeni bilmezse, yöntemlerin karşıtlıklarını da kavrayamaz. Bir dilbilgisi kuramının (örneğin Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının) dil öğretimine nasıl uygulanması gerektiği dilbilimcilerin görevidir, ancak öğretmenlerin de dilbilimcileri anlayabilmeleri ve değerlendirebilmeleri için dilbilime biraz yakınlaşmaları gerekir.

3. 1. Evrensel Dilbilgisi

Bu çalışma Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretmenlerin Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi kuramını değerlendirebilmeleri, uygulayabilmeleri için hazırlanmıştır. Evrensel Dilbilgisi insan zihnindeki sezgisel dilbilgisi ile ilgilenmekte ve dilin kullanımı konusunda çok fazla bir şey söylememektedir. “Zihni resmedecek dilbilgisi, herhangi bir dilin değil, genel anlamda zihnin dilbilgisi olmalıdır. Irk, cinsiyet, coğrafya gibi toplumsal farklılıklar yaratabilen özelliklerin zihnin kapasitesi ve yetenekleri üzerinde kategorisel bir etkisi olduğu kabul edilmiyorsa, o zaman, görünüşte çok farklı olsalar da, diller, “aynı” kapasite ve yetenekli zihinlere dayandırıldıklarından ve onların ürünü olduklarından, aralarında bir “aynılık” olmalıdır. Bu ayrılık ilkin ve ancak, bir evrensel dilbilgisi hedefi belirlemekle ortaya konabilir” (Uzun, 2000:14). Evrensel Dilbilgisi; dil öğretimi, iletişim yetisi, kullanımbilim yetisi, dinleme ve konuşma becerileri gibi bir çok yetiyi içermektedir. Evrensel Dilbilgisi, dil öğretimi aşamasında sürekli değinilmek zorunda kalınan çevresel dil yerine, çekirdek dili incelemektedir. Bütün bu farklılaşmalar baştanbaşa Evrensel Dilbilgisine dayanan bir öğretim modelinin geliştirilmesini engellemesine rağmen, Üretimsel

Dönüşümlü Dilbilgisi yönteminin ortaya çıkmasına sebep olan ve dilbilimde bir çığır açan 1957 ve 1965 kuramlarının Evrensel Dilbilgisine dil öğretimi alanında önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu kuramlar, 1957 yılında Noam Chomsky'nin **Sözdizimsel Yapılar** adlı yapıtını ve daha sonra 1965 yılında **Sözdizim Kuramının Görünüşleri** adlı yapıtını yayımlamasıyla ortaya çıkmıştır. Bu kitaplar, bir açıklama taşıyan dil kuramı önerdiği gibi dilbilgisinin temel bileşeni sözdizim ile anlambilim arasındaki etkileşim ve anlambilimin dilbilgisindeki yerinin ne olması gerektiği üzerinde durur. Bu kuramın ilk modeli (1957 modeli), 1964 yılında P.Roberts **İngilizce Sözdizimi** adlı yapıtıyla yabancı dil öğretimine uygulanmıştır. Daha sonra 1965 yılında Owen Thomas **Dönüşümsel Dilbilgisi ve İngilizce Öğretmeni** adlı kitabı yazmıştır (Aydın, 2001:51,52). “Üretici dilbilgisi gelişime açıktır, 1957 yılından itibaren değişime uğramış ve uğramaya devam etmektedir. Kuşkusuz bu değişimler, başlangıçta yalnızca sesbilimsel ve sözdizimsel betimlemeyi amaçlayan bir kurama, anlambilim bileşeninin de eklenmesi sonucunda sürekli bir değişimin ve gelişimin sağlanmasıyla oluşmaktadır” (Kıran, 2001:155). Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi kuramının anadili ve yabancı dil eğitiminde uygulanması 1970’li yıllarda başlamıştır. Bu yöntemin Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de uygulandığını görmekteyiz. Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi ilk defa yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Belçikalı dilbilimci Johan Vandewalle tarafından uygulanmıştır. **Cursus Turks** adlı Türkçe öğretim kitapları Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisinin eğitimbilimsel dilbilgisi uygulaması sayılabilir. Sezer (1990:48), “Anadili olarak Türkçe öğretimine hiç uygulanmamış bu kuramın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna uygulandığını görmek aslında şaşırtıcıdır.” der ve Johan Vandewalle’in bir bildirisinden şu örneği sunar; “Sıfatfiil cümlesi tarafından belirlenen ad öbeği, “şey” veya “kişi” gibi fazla anlam taşımazsa silinebilir. Ad öbeğine eklenmiş olan ekler normal sıraya uygun olarak sıfatfiile eklenir. Aşağıdaki örneklerde yan yana konulmuş iki cümlenin yukarıda dönüşümlerle nasıl karmaşık bir cümleye dönüştürüldüğünü görebiliriz:

Ben vazoları yapmıştım. Vazoları satacaklardı.

1. ((Ben) / vazoları yap-mış-tı-m) vazoları satacaklardı.
2. ((Ben) / yap-mış-tı-m) vazoları satacaklardı.
3. ((Ben) /yap-TİM...) vazoları satacaklardı.
4. (Benimyap-TİM-ım.) vazoları satacaklardı.
5. (Benimyap-tığ-ım.) vazoları satacaklardı.
6. Benimyap-tık-lar-ım-ı satacaklardı.

Yurdumuzdaki Türkçe ders kitaplarında çözülmesi imkansız gibi görünen bir konuyu Vandewalle, kullandığı dilbilimsel yaklaşımla, açık bir şekilde anlatıyor.” diye devam ederek, bu çalışmanın “Türkçe’yi yabancı dil olarak öğretirken, dilbilimsel yaklaşımla çalışıldığı için ülkemizdeki Türkçe öğretim çalışmalarını çok gerilerde bıraktığını” belirtmektedir.

Gerçekten de, Vandewalle'nin yıllar süren uygulamalarına ve bu uygulamaların sonuçlarına bakıldığında Türkçe öğretiminde önemli başarıları görülmektedir.

3. 2. Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi

Saussure dizge anlayışını dilbilime kazandırdıktan sonra davranışçı ruhbilimden esinlenen Bloomfield tümceyi en küçük çiftlere ayırma yoluna gitmiştir. Görevsel sesbilimde de uygulanan, daha sonra yapısal biçimbilim çalışmalarında kullanılan taksonomik yöntem, yapısal sözdizimi çalışmalarında da kullanılmıştır. Bu yöntemin iki temel işlevi vardır.

Bunlar Parçalama ve öbeklenmedir.

Bloomfield tümceyi kurucularına ayırarak çözümlene yoluna gitmiştir. Bloomfield'e göre tümce iki öbeğe ayrılır. Bu ayırma işlemi anlamlı en küçük birimlere varıncaya kadar devam eder. Daha sonra da ayırma işlemi ile tümcenin kurucularının nelerden oluştuğu ortaya konur. Burada sözü edilen ad öbeği, eylem öbeği, sıfat, ad vb. ögeler yardımcı ögelerdir. Sözdizimsel düzeyde sözcükler, sesbilimsel düzeyde sesbirimler tümceyi oluşturan ögelerdir. Bu ögelere de bağlantı ögeleri denir (Lyons'dan *akt.* Aydın, 1996:14).

Bloomfield ve Hocket yukarıda sözü edilen kurucuların yapı tiplerini belirleyebilmek için, tümce birimlerinden olan, en az iki sözcüklü öbekleri iki türe ayırmaktadır (Eldemir 1980:139).

1. İçmerkezli yapılar, tümüyle aynı biçimi gösteren parçaların tümünün aynı sınıfa girebileceği yapılardır.
2. Dışmerkezli yapılarda parçacıklar ayrı sınıflara ait birimlerdir.

Bu tür öbekler “özne, nesne, yüklem ve takı olan sözcüklerle, bu görevi yapan sözcük öbeklerinden oluşur” (Eldemir 1980:141).

“Bloomfield'den sonra, öğrencisi Chomsky'nin kuramını hazırlayıcı nitelikte olan bir başka akım da Z.S. Harris öncülüğünde kurulmuştur. Harris, tümcenin bir düşüncüyü anlatmadaki yetersizliğine dikkati çekmiş ve tümceden büyük birimler üzerinde çalışmanın gereğine işaret etmiştir” (Aksan 1980:131). 1951 yılında yayımladığı **Methods in Structural Linguistics** (Yapısal Dilbilimde Yöntemler) adlı yapıtında yöntem ve ilkelerini açıklamış, ayrıca parçalama ve öbekleme işlemini geliştirmiştir. Harris'e göre dilbilimcinin görevi, dili, sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel düzlemlerde bütünü parçalama işlemi ile en küçük birimlere ayırdıktan sonra, bu birimlerin dağılımlarını saptayarak öbekleme, daha sonra da bu öbekler arasındaki bağıntıları betimleme olmalıdır. Ancak bu yöntemde birimlerin dağılımlarının saptanması için sonsuz sayıda işlemler dizisi gerekmektedir. Bu dönemde ortaya çıkan dağılımsal dilbilim Amerikan dilbiliminde uzun süre egemenliğini korumuş ve daha sonra akıma karşı tepkilerin artmasıyla Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi akımı doğmuştur. Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi kuramında temel oluşturacak olan dönüşüm

olgusunu Harris, bir bölümü özdeş olan yapılar arasında, anlam birliği olması koşulu ile gerçekleştirilen bağıntı ve işlemler olarak belirtmiştir. Böylece Harris dönüşüm öncesindeki yapılar yani çekirdek tümceler üzerinde durmaya başlamıştır. Çekirdek tümceler dilin bütün tümce yapılarını açıklaması bakımından önemlidir.

Dağılımsal dilbilime dönüşüm kuralını sokan Harris böylece üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramının hareket noktasını oluşturmuştur. Bu bakımdan Harris'in dilbilgisi dönüşümlü dilbilgisi olarak da adlandırılabilir. Dönüşümlü dilbilgisi çeşitli tümce türleri arasında eşdeğerlik ilişkileri ortaya koyabilecek kurallar oluşturur (Kıran, 2001:149,150). "Üretken dilbilgisinin birinci dönemi Chomsky'nin 1957 yılında yayımladığı **Sözdizimsel Yapılar** adlı yapıtıyla başlar. Her dilde konuşucunun en değişik tümceleri söylemesini, alıcının da bu tümceleri anlamasını sağlayan çeşitli düzeylerde bir kurallar bütünü vardır. Bu kurallar bütünü bir dilin dilbilgisini oluşturur. Konuşmasını öğrenen her insan da bu dilbilgisini kullanır. Ancak insan bu kuralları düşünmeden, genellikle bu kuralların neler olduğunu bilmeden kullanır. Bu da her konuşucu alıcının kendi anadili konusunda sezgisel bir bilgiye sahip olduğunu gösterir. Bu bilgi konuşan bireyde örtük olarak bulunur" (Kıran, 2001:154)

3. 2.1. Derin Yapı ve Yüzey Yapı

Derin yapı / yüzey yapı ayrımı ilk kez 1660 yılında Port Royal okulunda ele alınmıştır. "Üretimsel dönüşümlü dilbilgisinde, sözdizimsel bileşende elde edilen, evrensel nitelikte olduğu varsayılan, biçimsel, soyut tümce yapısına derin yapı ya da anlam yapısı denilir; yüzey yapı ise derin yapıya uygulanan dönüşümler sonucu gerçekleştirilen, iletişime elverişli duruma gelen somut tümce biçimidir" (Kıran, 2001:159). Üretimsel dönüşümlü dilbilgisinde derin yapı tümcenin tamamen anlamının belirlendiği, biçimsel soyut tümce yapısıdır. Yüzey yapı ise, derin yapının dönüşümler sonucu bildirişim sağlayacak düzeydeki somut biçimidir.

Konuşurun ve dinleyenin dilbilgisi kuralları konusundaki sezgisel bilgisi yani örtük dilbilgisi, belirtik dilbilgisine ışık tutar. Belirtik dilbilgisinin örtük dilbilgisinden uzak, ilgisiz bir dizge olması dili iyi açıklayamaz. Bu bakımdan Üretimsel dönüşümlü dilbilgisi daha çok derin yapı ile örtük dilbilgisini açıklamaya yönelmiştir.

Derin yapı, yüzey yapıda kimi zaman göremediğimiz kimi öğeleri açıklayabilir. Örneğin, geleneksel dilbilgisi kitapları genellikle Türkçe'de sıfat, ad ve zarf gibi sözcük türleri arasında kesin çizgiler olmadığını belirtir.

1. **Güzel** bir kız konuşuyor. (SIFAT)
2. Kız **güzel** konuşuyor. (BELİRTEÇ)
3. **Güzeller** konuşuyor. (AD)

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

1. **Güzel** bir kız konuşuyor. (SIFAT)
2. Kız **güzel şeyler** konuşuyor. (SIFAT)
3. **Güzel kızlar** konuşuyor. (SIFAT)

Diğer dillerde de görülen bu durumu N. Chomsky Port – Royal dilbilgisinde verilen şu örnekle açıklamaya çalışır: *Görünmeyen tanrı görünen dünyayı yaratmıştır.* tümcesini üç tümcecik olarak bölmüştür;

- a- *Tanrı görünmez.*
- b- *Tanrı dünyayı yarattı.*
- c- *Dünya gözle görülür.*

“İlk aşamada “Görünmeyen”, “tanrı”, “görünen”, “dünyayı”, “yaratmıştır” ses dizisine N.Chomsky yüzey yapı adını verir, oysa görünmeyen, örtük tümcecikler bu ses dizisinin derin yapısını oluşturur” (Kıran, 2001:160). Yabancı dil öğretiminde de derin yapı kavramının benimsenmesi birçok sözdizimsel yapının açıklanmasını kolaylaştıracaktır. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaçlar konusunda söylenenlerden bir örnek verelim. “sıfatfiil eklerinin çoğu, zaman ekleridir (...) –an (-en) sıfatfiil eki daha çok şimdiki zaman anlamı verir (...) Fiillerin çoğu, sıfatfiil eklerini çoğunu almazlar. Bu yüzden sıfatfiil eklerini fiiller ile beraber öğreniriz (...) Sıfatfiil eklerini bazen isim gibi kullanırız: **Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar, Paralarını çalana ceza verdiler, Parayı veren düdüğü çalar**” (Zülfikar, 1969:106) Kitaptaki bu bir paragrafta bile yabancı bir öğrencinin hatta Türk bir öğrencinin bile kafasını iyice karıştırabilecek açıklamalar vardır. Eylemlerin çoğunun sıfatfiil eklerini almadıkları ve bu bakımdan sıfatfiil eklerini eylemlerle birlikte öğrenmemiz gerektiğinin açıklaması, bu ekleri türetim eki sınıfına sokma düşüncesini göstermektedir. Aynı zamanda, -(y) An ekinin zaman bildirdiği de doğruluğu her durumda tartışılabilir bir açıklamadır.

1. Dün gelen adamı tanıyorum.
2. Şu anda gelen adamı tanıyorum.
3. Her gün buraya gelen adamı tanıyorum.

Ayrıca, yukarıda verilen koyu renkle yazılmış örnekler iyice incelendiğinde hepsinin sıfatlaştırma dönüşümüyle gerçekleştiği görülür.

1. Doğru söyleyen kişiyi dokuz köyden kovarlar.
2. Paralarını çalan hırsıza ceza verdiler.
3. Parayı veren kişi düdüğü çalar.

Görüldüğü gibi, Türkçe öğretiminde derin yapı – yüzey yapı ayrımının yapılmaması yanlış öğretmeye neden olabilmektedir (Aydın, 1996:23,25). Bu tümcelerin öğrencilere açıklanması için derin yapı ve dönüşüm kurallarının gözden uzak tutulmaması gerekir. Çünkü, tümceler iki ya da daha çok anlam ifade edebilir.

1. Ayşe'yle Fatma'yı gördüm.
 - A. Ben Ayşe ve Fatma'yı gördüm.
 - B. Ben Fatma'yı gördüm. Ayşe yanımdaydı.
 - C. Ben Fatma'yı gördüm. Ayşe yanındaydı.
2. Otobüs bekliyor.
 - A. O otobüs bekliyor.
 - B. Otobüs (yolcu) bekliyor.
3. Ben seni unutmak için sevmedim.
 - A. Ben seni sevmedim.Çünkü unutmak istiyorum
 - B. Benim seni sevmemim nedeni unutmak değildi.

3. 2. 2. Yantümce Yapısı

“Türkçe’de sayıları pek az bağlaç, ilgeç ve ünlem gibi değişmeyen sözcükler bir yana bırakılırsa, Türkçenin bütün dilbilgisi ad ve eylem olmak üzere iki büyük gruptan oluşur. Ad grubu Türk dilbilgisinin temel ögesidir. Sıfat ve belirteçler ad grubu içinde dizimbilgisel değişkenler olarak görülür. Dilimizde çok sık rastlanan sıfatlaştırma, adlaştırma ve zarflaştırma dönüşümlerinin uygulanması, eylemlerin ad grubuna geçişini sağlar .Bu özellik Türkçeye olağanüstü bir anlatım zenginliği kazandırır. Türkçeyi anadili olarak konuşan herkes, adlaştırma işlemlerini doğal olarak kendi sezgileriyle yapar. Adlaştırma bir çekirdek tümcenin ad belirtmesi biçimine dönüşmesini sağlayan süreçtir” (Kıran,1979:45).

Bu süreçler aşağıdaki biçimde formülleştirilebilir.

a) AD-EYLEM YANTÜMCELERİ

Adeylem yantümceleri *-DİK, -(y)AcAK, -mA, -mAK, -(y)Iş* ekleri ile yapılmaktadır (Kıran, 1979:54).

adlaştırma

tümleç

E + mA (k)

E + mA + İyelik eki

E + DIK + İyelik eki

E + (y)AcAK + İyelik eki

Nazan [o burs-a başvur-mak]istiyor.

Ali'yi [sigara-y-ı bırak-mağ-]a ben ikna ettim.

Ali'yi [sigara-y-ı bırak-ma-]y-a ben ikna ettim.

Ayşe [ben-im ona yardım et-me-m-]i bekledi.

Polisler [o-n-un hırsız-lar-ın yer-i-n-i bil-me-diğ-i-]n-e inanmıyor.

Gazeteler [başbakan-ı-n karı-sı-n-ın çok para harca-dığ-ı-n]dan bahsediyor.

[Bu yol-dan bu kadar çok araba geç-tiğ-i-n-]in farkında değildim (Erguvanlı, 1994:32).

b) SIFAT – EYLEM YANTÜMCELERİ

Sıfatylem yantümceleri $-(y)EN$, $-(y)EcEK$, $-DIK$ ekleri ile yapılmaktadır (Kıran, 19979:54)

ortaç	ad niteleyicisi	E + $-(y)AN$
		$-DIK + İyelik eki$
		$-(y)AcAK + İyelik eki$

[Sen-in al-dığ-ın ayakkabı-]y-ı çok beğeniyorum.

[Karşı-dan gel-en adam-]ı bir yer-den tanıyorum (Erguvanlı, 1994:31-32).

Türkçede ortaç yapısı yantümccenin eylemine $-(y)An$ veya $-DIK$ soneklere getirilerek oluşturulur:

- (1) a. Adam konuş-uyor.
b. [_____ konuş-an] adam
- (2) a. Adam çocukla konuş-uyor.
b. [adam-ın _____ konuş-tuğ-u] çocuk

Görüldüğü gibi, $-(y)An$ ve $-DIK$ ekleri ortaç yantümccelerindeki eyleme eklenen zaman ekinin yerini almaktadırlar. Ayrıca, $-DIK$ soneki ile oluşturulan ortaç yantümccelerinde, öznenin üzerinde tamlayıcı, eylemin üzerinde ise tamlayıcı ile uyumlu iyelik eki bulunmaktadır. $-(y)An$ soneki ile oluşturulan ortaç yapılarında ise uyum eki bulunmamaktadır. $-(y)An$ yapısı ortaç yantümccesinin başı olarak görev yapan adın, yantümccenin öznesi olduğu durumlarda, $-DIK$ yapısı ise baş adın, yantümccenin öznesi dışında bir ögesi olduğu durumlarda görülmektedir.

Ancak, bu genellemenin $-(y)An$ ve $-DIK$ soneklerinin dağılımını tümüyle kapsamadığı aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

- (3) a. Çocuğ-un köpeğ-i havlıyor.
b. Köpeğ-i havla-yan çocuk

b'. [_____ köpeğ-i havla-yan] çocuk

- (4) a. Bina-nın yan-ı-nda gökdelen yükseliyor.
 b. -(y)An ve -DİK gökdelen yükselen bina
 b'. [_____ yan-ı-nda gökdelen yüksel-en] bina

(3b)'de ortaç yantümcesi, özne olan köpek'in tamlayıcısı çocuk'u, (4b)'de de yer öbeğindeki tamlayıcı bina'yı belirtmektedir. Görüldüğü gibi, her iki durumda da yantümcenin eyleminde -(y)An soneki bulunmaktadır. Yani, gerek (3b)'de gerek (4b)'de ortaç yantümcesi ile belirtilen ad yantümcesinin öznesi olmamasına karşın eyleme özne takısı olan -(y)An soneki eklenmiştir (Özsoy, 1994:20-21).

c) ZARF – YANTÜMCELERİ

Zarf yantümceleri -Ip, -(y) A -(y) A, -(y) ArAK, -(y) Inca, - (y) All, -mAdAn, -(y) ken vb. eklerle yapılmaktadır (Kıran, 1979:54)..

ulaç	belirteç	E	+	-Ip
				-ArAk
				-Inca
				-DİK + iyelik (+durum) ilgeç
				-(y)AcAK + iyelik (+durum) ilgeç
				-mA + iyelik (+durum) ilgeç

O [sofra-y-ı topla-y-ıp] bulaşıkları yıkayacaktı.

[Yüksek ses-le konuş-arak] herkesi rahatsız etmeyin.

Sen [onu beş-inci kata çık-ınca] sağdaki ilk odada bulursun.

[Biz buraya gel-diğ-imiz]den beri hiç yağmur yağmadı.

[Sen gecik-tiğ-in] için tiyatro biletlerini kardeşime verdim.

[Ali'nin anlat-tık-lar-ın]a göre orası çok güzel bir yermiş.

[Benim ikaz et-me-m]e rağmen gene aynı hastayı yaptın (Erguvanlı, 1994:31-32).

Pek çok dilde tümce ve yantümcelerin bir ilgi adılı ile bağlanmasına karşılık, Türkçe'de aynı görev, dilimize özgü ilgi adıllarının olmaması nedeniyle, eylemlerin -DİK, (y) AcAK, -An, -Ip vb... gibi ada dönüşmüş ekleriyle sağlanır (Kıran,1979:54-56).

İsim fiil yantümceleri için iki çekirdek tümce alalım.

1. BEN bir şey GÖRDÜM.

2. Bekçi hırsızı yakaladı.

Eğer (2) nolu tümce adlaştırılır ve (1). Tümcedeki “bir şey”in yerine yerleştirilirse (3.2.2.2., 3.2.2.4, 3.2.2.6’daki dönüşüm kurallarına göre) aşağıdaki (3) nolu tümce elde edilebilir.

BEN [bekçi hırsız-ı yakala-dı.]GÖRDÜM.

3. T == AG + [AG + N+ E] + E

BEN [bekçi(n)-in hırsız-ı yakala-dığ-ı-n-ı]GÖRDÜM.

Aynı şekilde, bu (3) nolu adlaştırdıktan sonra onu “ALİ bir şey ANLADI” tümcesinin nesne gerektiren , yani “bir şey”in yerine yerleştirebiliriz.

4. T == AG + (AG) + N + E + E + E

ALİ [[[benim) [bekçi-n-in hırsız-ı yakala-dığ-ı-n-ı] gör-düğ-üm-ü]] ANLADI.

Yine (4) nolu tümceyi adlaştırdıktan sonra “AHMET “bir şey” BİLİYORDU.” Tümcesinde “bir şey”in yerine tekrar aynı işlemi yaptığımızda;

5. T == AG + AG + (AG) + AG + N + E + E + E + E + E

AHMET [[[Ali’n-in [(benim) [bekçi-n-in hırsız-ı yakala-dığ-ı-n-ı] gör-düğ-üm-ü]] anla-dığ-ı-n-ı]] BİLİYORDU.

Bu işlem sonsuz sayıda uygulanabilir. Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi, bu özelliği sayesinde sonsuz sayıda tümceler sıralayabilir, bir başka deyişle, kurallar hiçbir sınırlamaya gidilmeksizin uygulanabilir (Kiran,1979:54-56).

Aşağıda yüzey yapıları görülen ve zarf yantümcesi içeren bileşik tümcelerin derin / düşünsel yapıları verilmiştir.

1. Eve geldiğimde herkes yatmıştı.
2. Ben konuşurken gürültü istemem.
3. Arabamı sattım çünkü paraya ihtiyacım vardı.
4. Paraya ihtiyacım olduğu için arabamı sattım.
5. Ben ayıyı görünce korktum.
6. Ayıyı gördüğüm zaman korkmadım.
7. Yemek yemeden önce ellerini yıkadı.
8. Ellerini yıkadıktan sonra yemek yedi.
9. Zamanında gelmezlerse beklemeyeceğim.

10. Derslere gelmediklerinden dolayı İngilizce öğrenemediler.

1.a. Ben eve geldim.

b. Herkes yatmıştı.

2.a. Ben konuşuyorum.

b. Ben gürültü istemem.

3.a. Ben arabamı sattım.

b. Benim paraya ihtiyacım var.

4.a. Benim paraya ihtiyacım vardı.

b. Ben arabamı sattım.

5.a. Ben ayıyı gördüm.

b. Ben ayıdan korktum.

6.a. Ben ayıyı gördüm

b. Ben ayıdan korkmadım.

7.a. O ellerini yıkadı.

b. O yemek yedi.

8.a. O ellerini yıkadı

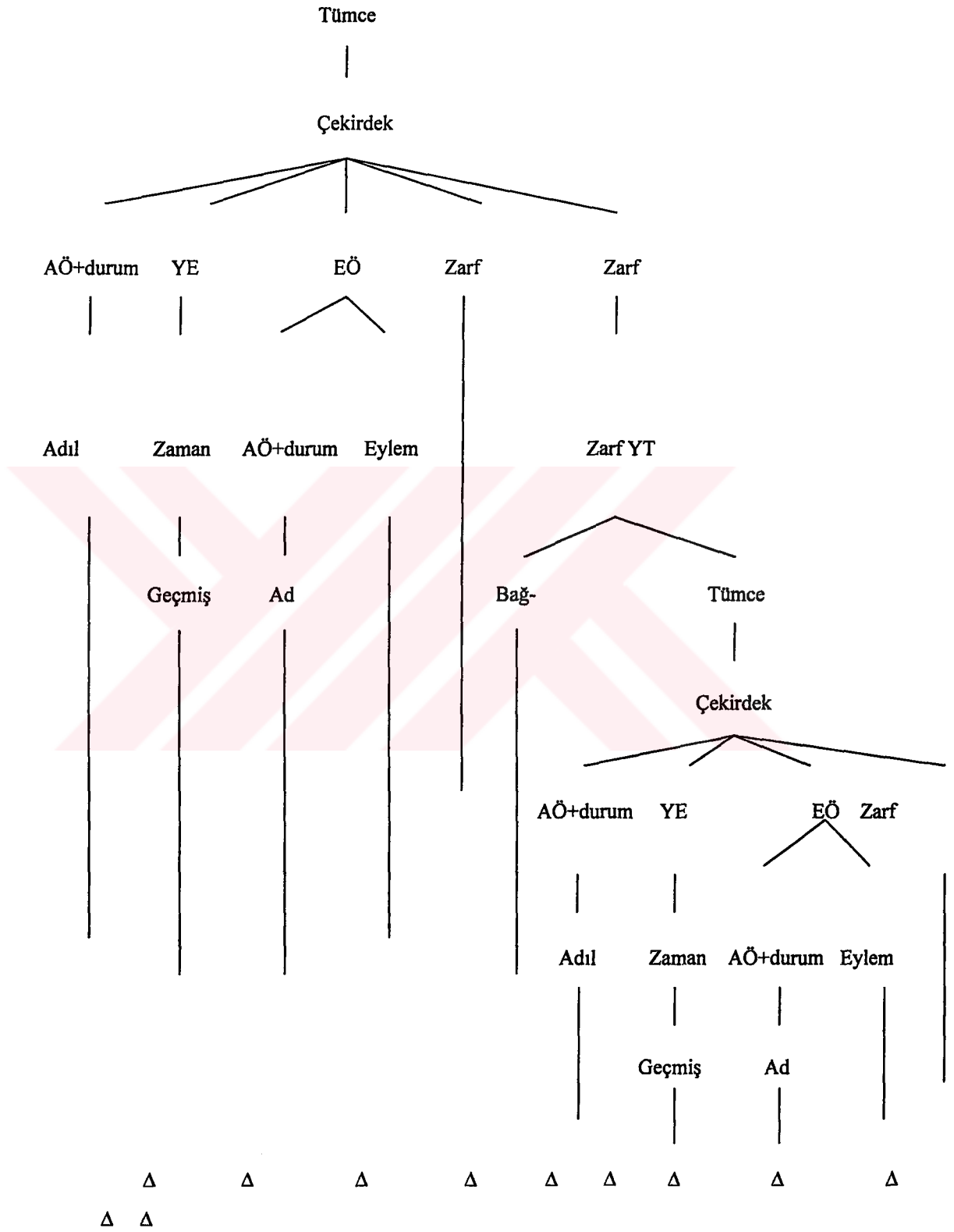
b. O yemek yedi.

9.a. Onlar zamanında gelir.

b. Ben onları bekleyeceğim.

10.a. Onlar derslere gelmediler.

b. Onlar İngilizce öğrenemediler.



Şekil 1 : Bileşik Tümcenin Derin Yapısı

Yüzey yapısını gördüğümüz bileşik tümcenin derin yapıdaki iki ayrı tümcenin belirli dönüşümler uygulanarak birleştirilmesinden oluşturulduğunu varsaymaktayız. Burada araştırdığımız nokta bu iki tümcenin birleştirilmesini sağlayan dönüşümleri başlatacak olan soyut ve ortak bir **başlatma ögesi** ve onunla ilgili kuralları bulmaktır. Amacımız gerçekte zihnimizde doğal olarak yaptığımız birleştirme ve dönüşüm işlemlerini dilbilimsel açıdan ifade etmektir. Dönüşüm kurallarını **ekleme, silme, yerleştirme ve yer değiştirme** biçiminde dört temel başlık altında gerçekleştirebiliriz. Şekil 1’de Δ işareti ile gösterilen boş uçlara **Sözcük Ekleme Kuralı** ile sözcüklerin anlam alt yapısı kategorilerine göre sözcükler yerleştirilir ve dönüşüm işlemleri başlatılır.

Türkçe’de hangi tür bileşik tümce (zarf, sıfat ya da ad yantümceleri içeren) olursa olsun dönüşüm işlemlerine başlayabilmek için yukarıda sözünü ettiğimiz **başlatma ögesi**’nin derin yapıda gösterilmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle, bileşik tümcenin zarf yantümcesinin içerik biçimde oluşturulmasını sağlayabilmek için derin yapıda gözükken iki ayrı tümcenin **Çekirdek ögesine** soyut bir **Zarf ögesi** eklemek gerekmektedir. Birleştirme ve dönüşüm işlemleri **Sözcük Ekleme Kuralı**’ndan sonra başlatılacaktır. Önerdiğimiz soyut **Zarf ögesini** aşağıdaki biçimde gösterebiliriz.

$$\text{Zarf} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{Zaman ilişkisi} \\ \text{Neden-Sonuç İlişkisi} \\ \text{Koşul İlişkisi} \\ \dots \end{array} \right\}$$

Derin yapıdaki her iki tümcede de yer alacak olan bu **başlatma ögesi**’nin özelliği iki tümce arasındaki ilişkiyi sağlamak ve **ZarfYT** ögesindeki bağlacı atamaktır. Derin yapıdaki iki tümce arasındaki zaman ve anlam uyumu ilişkisi de bu kural içinde belirtilmelidir. **ZarfYT** ögesindeki bağlacın saptanmasından sonraki dönüşüm işlemleri öbek yapısı kurallarına uygun olarak sürdürülür (KOÇ, 1991:37). Bu şekle göre Δ işareti ile boş olarak üretilmiş olan Şekil 1’e bakarak dönüşüm kurallarını uyguladıktan sonra zarf yantümcesi içeren bir bileşik tümcenin yüzey yapısını elde edelim.

Kural 1. Sözcük Ekleme Kuralı

Δ işaretinin yerine sözcük ve ilgili ekleri yerleştiriniz

(Zİ=Zaman İlişkisi)

ben+durum geçmiş ayı-durum gör Zİ

ben+durum geçmiş ayı+durum kork Zİ

Kural 2. Soyut Zarf Kuralı

İki tümce arasındaki ilişkiye bakarak Zarf YT ögesi altındaki bağlacı atayınız.

Ben+durum geçmiş ayı+durum gör –IncE

Ben+durum geçmiş ayı-durum kork

Kural 3. Silme Kuralı

(İlk tümcedeki “geçmiş” ekini siler.)

ben+durum ayı+durum gör –IncE

Ben+durum geçmiş atı-durum kork

Kural 4. Ekleri Yerleştirme Kuralı

(Durum ve YE eklerini yerleştirir. Her ek için bir uygulama yapılarak ekler teker teker yerlerine yerleştirilir.)

ben ayı+(y)I gör+IncE ben ayı+DEn kork+geçmiş

Kural 5. Eşdeğerli Ad Öbeği Silme Kuralı

(Her eşdeğerli ad öbeği için ayrı uygulanır. Burada iki eşdeğerli ad öbeği olduğundan kuralı iki kez uygulamak gerekmektedir.)

ben ayı+(y)I gör+IncE kork+geçmiş

Kural 6. Biçimbirim Kuralları

Biçimbirim kuralları ses uyumuna uygun olarak ekleri ve noktalama işaretlerine uygun olarak tümcenin son biçimini verir.

Ben ayıyı görünce korktum.

Bu öbek yapı ve dönüşüm kurallarını adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma dönüşümlerine şu şekilde uyarlamak mümkündür.

3. 2. 2. 1. Ad İçtümceleri

Türkçe’de tümleç içtümceleri (yantümceleri) adlaştırma yoluyla oluşturulur. Yantümcenin bir olayı belirttiği durumlarda, yantümcenin eylemine –DİK / -(y)AcAK adlaştırıcı takıları eklenir. Yantümcenin öznesine –nIn tamlayanın özneye uyumlu biçimi ve

eyleme de -(s)I iyelik takısının tamlayan ile uyumlu biçimi eklenir. Yantümccenin eylemine temel eylemin gerektirdiği durum takıları eklenir (Özsoy, 1999:54-55).

Ben [siz-in dün çok eğlen-diğ-iniz-] i duy-dum.

-*DIK* eki konuşma anına göre geçmişte veya ana eylemle eş zamanlı veya ana eylemden önce olan bir olayın aktarılmasında kullanılır.

Ben [Ayşe-nin şimdi kitap oku-duğ-u-]n u biliyorum.

-*AcAK* eki ise ana eyleme veya konuşma anına göre gelecekte olacak olan bir olayın aktarılmasında kullanılır.

Biz [kantin-in dün kapan-acağ-ı-]n-ı unutmuştuk.

Aşağıdaki ad içtümcelerini Türkçe'nin öbek yapısı kurallarına göre derin yapıdan yüzey yapıya çıkarmak için bir dizi dönüşüm işlemi uygulanmalıdır. Bu dönüşüm işlemleri ad içtümcesi dönüşüm kurallarına göre yapılır.

Yüzey yapılar

- çalıştığını duydum.
- Samet benim çalıştığımı gördü.
- Bu çalışmanın beğenileceğini düşünüyoruz.

Derin yapılar

- Ben duydum. Sen çalıştın.
- Samet gördü. Ben çalıştım.
- Biz düşünüyoruz. Bu çalışma beğenilecek.

3. 2. 2. 2. Ad İçtümcesi Dönüşüm Kuralları

Türkçe'de öbek yapı kurallarına derin yapısı belirlenmiş olan yukarıdaki tümceleri ad içtümcesi biçimine dönüştürmek için aşağıdaki dönüşüm kuralları uygulanabilir.

- Sözcük yerleştirme kuralı
- Silme kuralı (Koşul: AÖ altındaki tümceye uygulanır)
 - YE ögesi silinir.
 - EÖ kişi eki silinir.
- Ekleri yerleştirme kuralı
 - Adlaştırma biçimbirimi alt tümccenin eylemine eklenir.
 - ((y/n) In) durum eki alt tümccenin tamlayan durumundaki AÖ ögesine eklenir.
 - İyelik eki alt tümccenin tamlanan durumundaki AÖ ögesine eklenir.

d- Üst tümce eylemine YE ve kişi eki eklenir.

4. Adıl silme kuralı (seçimli)

- a- iki tümcedeki eşdeğerli adlardan biri silinir.
- b- Üst tümcenin öznesi durumundaki adıl silinir.
- c- Alt tümcenin öznesi durumundaki adıl silinir.

5. Biçimbirimi ve sesbirim kuralları

Biçimbirim ve sesbirim kuralları uygulanır.
(Büyük ve küçük ses uyumu için geçerlidir.)

3. 2. 2. 3. Sıfat İçtümceleri

Aşağıdaki sıfat içtümcelerini Türkçe'nin öbek yapısı kurallarına göre derin yapıdan yüzey yapıya çıkarmak için bir dizi dönüşüm işlemi uygulanmalıdır. Bu dönüşüm işlemleri sıfat içtümcesi dönüşüm kurallarına göre yapılır.

Yüzey yapılar

1. Senin bulduğun parayı aldım.
2. Dün İzmir'de gördüğüm çocuk geldi.
3. Buraya gelecek misafirler kayboldular.
4. Top oynayan çocuklar yoruldu.

Derin yapılar

1. Ben parayı aldım. Sen parayı buldun.
2. Çocuk geldi. Ben dün çocuğu yolda gördüm.
3. Misafirler buraya gelecek(ti). Misafirler kayboldu.
4. Çocuklar yoruldu. Çocuklar top oynadı.

3. 2. 2. 4. Sıfat İçtümcesi Dönüşüm Kuralları

Türkçe'nin öbek yapısı kurallarına göre belirlenmiş olan tümceleri sıfat içtümcesi biçimine dönüştürmek için şu dönüşüm kuralları uygulanır.

1. Sözcük Yerleştirme Kuralı

Sıfatlaştırma Biçimbirimi AÖ altındaki tümcenin YE zaman ve eklerine göre yerleştirilir.

2. Silme Kuralı

- a. AÖ altındaki tümcenin YE ögesi silinir.

b. AÖ altındaki tümcenin EÖ silinir.

3. Ekleri Yerleştirme Kuralı

a. Sıfatlaştırma biçim birimi eklenir.

b. Ekler yerlerine yerleştirilir.

4. Adıl Silme Kuralı (Seçimli)

a. Üst tümcenin Öznesi durumundaki adılı silinir.

b. Alt tümcenin öznesi durumundaki adılı silinir.

c. İki tümce eş değerli adılardan biri silinir.

5. Biçimbirim ve Sesbirim Kuralları

Biçimbirim ve Sesbirim kuralları Uygulanır.

3. 2. 2. 5. Zarf İçtümcesi

Aşağıdaki zarf içtümcelerini Türkçe'nin öbek yapısı kurallarına göre derin yapıdan yüzey yapıya çıkarmak için bir dizi dönüşüm işlemi uygulanmalıdır. Bu dönüşüm işlemleri zarf içtümcesi dönüşüm kurallarına göre yapılır.

Yüzey yapılar

1. Ben konuşurken gürültü istemem.
2. Ben eve geldiğim zaman seni görmedim.
3. Arabamı sattım çünkü paraya ihtiyacım vardı.

Derin Yapılar

1. Ben konuşuyorum. Ben gürültü istemem.
2. Ben eve geldim. Ben seni görmedim.
3. Ben arabamı sattım. Benim paraya ihtiyacım vardı.

3. 2. 2. 6. Zarf İçtümcesi Dönüşüm Kuralları

Türkçe'nin öbek yapısı kurallarına göre belirlenmiş olan tümceleri zarf içtümcesi biçimine dönüştürmek için şu dönüşüm kuralları uygulanır.

1. Sözcük Yerleştirme Kuralı

2. Soyut Zarf Kuralı

İki tümce arasındaki soyut zarf ilişkisine göre zarf yantümcesi ögesi altındaki bağlaç seçilir.

3. Silme Kuralı

Zarf İtümcesi öğesi altındaki YE eki ile EÖ kişi eki silinir.

4. Ekleri Yerleştirme Kuralı

Bağlaç, zaman kişi,iyelik ekleri vs, yerleştirilir.

5. Adıl Silme Kuralı (Seçimli)

a. Üst tümcenin öznesi durumundaki adılı silinir.

b. Alt tümcenin öznesi durumundaki adılı silinir.

c. İki tümce eş değerli adılardan biri silinir.

6. Zarf Öğesinin yerini değiştirme kuralı

Zarf öğesi üst tümcenin önüne getirilir.

7. Biçimbirim ve Sesbirim Kuralları

Biçimbirim ve Sesbirim kuralları Uygulanır.

Burada adı geçen dönüşüm kurallarının tümü adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma bölümünde kullanılacaktır.

4. BAZI BİLEŞİK YAPILARIN ÖĞRETİMİ

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi sırasında aşılması güç olan ve zamana ihtiyaç duyulan konulardan bir tanesi de Türkçe'deki isimfiil, sıfatfiil ve zarffiil yapılarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu konularda yaptığı hatalardan bazı örnekler vermeye çalışalım.

Aşağıdaki "Orhan Pamuk" adlı dinleme – anlama metni 17 şubat 2003 tarihinde Ankara Üniversitesi TÖMER İzmir şubesinde Orta Türkçe I kurundaki on beş öğrenciye uygulanmıştır.

ORHAN PAMUK

"Bir arkadaşım anlattı. Yurt dışında yaşarken Türkiye'yi çok özlemiş, bizden bir şey bulmak, görmek istemiş. O zaman bir kitapçıya gidip satıcıya Türkiye hakkında bir şeyler almak istediğini söylemiş. Görevli bilgisayar ekranından başını umutsuzca kaldırırken arkadaşımın gözü raftaki kitaba takılmış. Bu Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale"siymiş. Heyecanla kitabı almış ve kendisinin de Türk olduğunu söylemiş."

Bunu Orhan Pamuk'a anlattım, güldü. Kendisi de bana bir anısını anlattı. O da Kuzey ülkelerinden birindeyken üçüncü gün gazetelerde fotoğraflarına rastlamış.

O iyi bir Türk yazarı. Böyle olabilmek için sadece yazı yazdı. Hayattaki tek işi düşünmek ve yazı yazmak oldu. Onun için yazı yazmak, iğneyle kuyu kazmak gibidir. "Cevdet Bey ve Oğulları"nı yazarken on sekiz yaşındaymış. Onu bütün eleştirmenler hayranlıkla selamlar. Edebiyat dünyasının bu yeni üyesi 1979'da bu eseriyle Milliyet Gazetesi Zaman Ödülünü almış. Üniversite yıllarında da roman değil, ama şiir ve öykü yazmış.

Batılı gazeteciler ve eleştirmenler ondan "doğudan yükselen yıldız" diye söz ederken o, "Kara Kitap"ı yazdı. Bu kitap edebiyatımızda benzersiz, yeni, modern, sürükleyici,şaşırtıcı bir roman oldu.

O seyahatten pek hoşlanmadığını söyler. Bununla birlikte otellerde ilk işi odasına bir çalışma masası koydurmak oluyor.

Orhan Pamuk her konuda bilgi sahibidir, eğlenceli ve komiktir, Eğer çevresindeki insanları tanımıyorsa utangaçtır. Kolay sinirlenmez, sakın biridir. Onun herkesten çok çalıştığını ve ameliyattaki bir cerrah kadar titiz olduğunu söyleyebilirim.

Bu dinleme – anlama metni sonrasında “Yazar yazı yazmayı neye benzetiyor?” sorusuna sınıftaki öğrencilerin yedisinin verdiği yanıtlar aşağıdadır;

- (1) Yazı yazmak iğneyle kuyu kazmayı benzetiyor.
- (2) Yazı yazmayı iğneyle kuyu kazmak benzetiyor.
- (3) Yazı yazmayı iğnenin kuyu kazmasına benzetiyor.
- (4) Yazı yazmayı iğneyle kuyu kazmaya benzetiyor.
- (5) Yazı yazmayı iğnenin kuyu kazmasına benzetiyor.
- (6) Yazı yazmayı iğneyle kuyu kazmayı sanıyor.
- (7) Yazı yazmak iğneyle kuyu kazmak gibidir.

Aşağıdaki bu dilbilgisi çalışması ise 21 Mart 2003 tarihinde yabancı öğrencilerle yapılan bir alıştırmadan alınmıştır.

*Çeşme'nin güneyinde kal..... Alaçatı sahili sert rüzgarlara açık ol.....
sörf meraklıları için bulunmaz bir yerdir. Alaçatı iskelesinde sörfte yeni başla..... için
bir de sörf okulu vardır. Alaçatı sahilinin oldukça sığ ol..... nedeniyle çocuklar için
yüz..... Çok güvenlidir. Ayrıca bu civarda bulun..... ılıcaların çeşitli
hastalıklara iyi gel..... de söyleniyor. Denizciler su ihtiyaçlarını buradan
karşıla..... Çeşme adını ver..... bölgenin M.Ö. 3000 yılında
tarih sahnesine çık..... bilin.....*

Aşağıdaki ikişer tümceden oluşan beş tümce kümesi ise bu çalışma sırasında öğrencilerin “Aşağıdaki boşlukları ulaç, ortaç, mastar ve çatı ekleriyle tamamlayınız” şeklindeki bir soruya verdiği yanıtlardır.

(8) Çeşme'nin güneyinde kaldığı Alaçatı sahili rüzgarlara açık olan sörf meraklıları için bulunmaz bir yerdir. Alaçatı iskelesinde sörfte yeni başladıkları için bir de sörf okulu vardır.

(9) Çeşme'nin güneyinde kaldığı Alaçatı sahili rüzgarlara açık olanlar sörf meraklıları için bulunmaz bir yerdir. Alaçatı iskelesinde sörfte yeni başlanlar için bir de sörf okulu vardır.

(10) Çeşme'nin güneyinde kalan Alaçatı sahili rüzgarlara açık olduğundan sörf meraklıları için bulunmaz bir yerdir. Alaçatı iskelesinde sörfte yeni başlaanlar için bir de sörf okulu vardır.

(11) Çeşme'nin güneyinde kalan Alaçatı sahili rüzgarlara açık *olmasından* sörf meraklıları için bulunmaz bir yerdir. Alaçatı iskelesinde sörf için yeni başlayanlar için bir de sörf okulu vardır.

(12) Çeşme'nin güneyinde kalan Alaçatı sahili rüzgarlara açık *olduğundan* sörf meraklıları için bulunmaz bir yerdir. Alaçatı iskelesinde sörf için yeni başlayan insanlar için bir de sörf okulu vardır.

Yine aşağıdaki beş tümce ise aynı metinde bulunan bir başka tümcedeki boşluklara öğrencilerin verdiği yanıtları göstermektedir.

(13) Denizciler su ihtiyaçlarını buradan karşılamasına rağmen Çeşme adı verilen bölgenin MÖ 3000 yılında tarih sahnesine çıktığı biliniyor.

(14) Denizciler su ihtiyaçlarını buradan karşıladığı için Çeşme adı verilen bölgenin MÖ 3000 yılında tarih sahnesine çıkması biliniyor.

(15) Denizciler su ihtiyaçlarını buradan karşıladığı gibi Çeşme adı verilen bölgenin MÖ 3000 yılında tarih sahnesine çıktığı biliniyor.

(16) Denizciler su ihtiyaçlarını buradan karşılaması için Çeşme adı verdiği bölgenin MÖ 3000 yılında tarih sahnesine çıktığı biliniyor.

(17) Denizciler su ihtiyaçlarını buradan karşılamak için Çeşme adı verilecek bölgenin MÖ 3000 yılında tarih sahnesine çıktığı biliniyor.

Örneklerde de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları sorunların birçoğu, eylemsilerin yani eylemden türeyen ve eylem gibi çekilemeyen sözcüklerin kullanımından kaynaklanan sorunlardır. Bu sorunların temelinde eylemlilik, ortaç ve ulaçların çeşitli ekleri olması, öğrencilerin de bu ekleri doğru yerlere yerleştiremiyor olması yatmaktadır. Türkçeyi anadili olarak konuşan kişiler, bu dili konuşan bir çevrede büyümenin kendilerine kazandırdığı içgüdüsel bir yeti sonucunda, genellikle bir hataya düşmeden bu ekleri doğru yerlerde kullanabildikleri halde, aynı durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen insanlar için maalesef geçerli değildir. Bu konuda öğrencilerin yaptığı hataları düzeltmek ya da en azından bu hataların azalmasına katkıda bulunmak için burada eylemsiler konusuna değineceğiz.

4. 1. Var Olan Durumun Saptanması

Bu bölümde incelemiş olduğumuz, Yabancı dil olarak Türkçe kitaplardaki, Türkçe dilbilgisi kitaplarındaki ve kimi ders kitaplarındaki var olan durumu ortaya koymaya çalışacağız.

4. 1. 1. Türkçe'de Eylemsiler (İsimfiil, Sıfatfiil, Zarffiil)

Gerek ders kitaplarında, gerek dilbilgisi kitaplarında, gerekse Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi için basılmış olan kitapların büyük çoğunluğunda Eylemsiler ya da Fiilimsiler başlığı altında işlenen şu açıklamalarla tanımlanmaktadır. "Eylemden türeyen ancak eylem olmayan sözcüklere Eylemsi denir" (Koç, 1994:210). "Eylemler belli eklerle tümce içinde isim, sıfat veya zarf görevinde kullanılırlar. Bu sözcüklere fiilimsi (eylemsi) denir" (Gazi Üniversitesi TÖMER, 2002:118. Bundan sonra ilgili çalışma GÜT biçiminde kısaltılarak verilecektir). "Eylem ya da oluş bildirdikleri halde, anlatımda eylem çekimine girmeden kullanılan; böylece eylemliğin yanında adlık, sıfatlık, zarflık görevlerinden biri de yüklenen, çift görevli sözcüklere fiilimsi denir" (Kahraman, 2001:118). "İsim ve sıfat fiillerle bağ fiiller eylem kavramı taşıdığı halde, fiil niteliği göstermeyen kelimelerdir" (Bilgegil, 1981:283). "Eylemlerden türeyen, tümleş alan, olumsuz yapılan ama eylem çekimine girmeyen sözcüklere eylemsi denir" (Hengirmen, 1996: 248)

Şimdi sırasıyla bazı kitaplarda bu konulara nasıl değinildiğini inceleyelim:

4. 1. 1. 1. İsimfiiller

İsimfiiller, genellikle kitaplarda (hem Türkçe dilbilgisi kitaplarında hem de yabancı dil olarak Türkçe ve Türkçe dilbilgisi kitaplarında) iş, oluş, hareket isimleri olarak tanımlanır ve genellikle yine bu sözcüklerin sadece *-mA*, *-mAk*, ve *-Iş* ekleri ile yapıldıkları anlatılır.

(18) Eylemler iş, hareket ve oluş bildirirler. Ancak her işin, hareketin ve oluşun da bir ismi vardır. Bu iş, hareket ve oluş isimlerine isimfiiller denir. Bunlar, eylem kök ve gövdelerine getirilen -mak, -mek; -ma, -me; ve -ış, -iş, -uş, -üş eylemden isim yapmak ekleriyle yapılır(MEB, 1993a:32)

Bu kitaplar, *-mAk* ekinin, hareket ismi yapan bir ek olduğunu, bunların kalıcı nesne adları değil, geçici nesne adları olmasına rağmen bazılarının kalıcı adlar yaptığını (*ekmek, yemek, çakmak vb.*), aynı durumun *-mA* eki ile de yapılabildiğini (*kazma, dondurma, yazma, kavurma vb.*) özellikle *-Iş* eki ile yapılan sözcüklerin kalıcı nesne adı (*alışveriş, gidiş dönüş, buluş, gösteriş vb.*) olduklarının üstünde durmaktadır. Aynı zamanda *-mAk* eki ile yapılan adların sıfat olarak kullanılmadığını ve yine *-mAk* eki ile yapılan isimfiillerin çıkma durumu (*-DAn*) ve bulunma durumu (*-DA*) eki birlikte çokça kullanıldığını, buna rağmen, *-mA* ve *-Iş* ekinin, iş adı yapan ekler olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca bu kitaplarda *-mA* eki ile yapılan adların, bazen sıfat olarak kullanılabilmesine karşın (*dolma kalem*), *-Iş* eki ile yapılan adların, sıfat olarak kullanılmaması üstünde durulmuştur.

(19) Eylemlerden yapılan iş, oluş ve hareket isimleridir. Tümcede isim gibi kullanılır ve isim çekim eklerini alabilirler.

-mak / -mek (mastar)

Bütün eylem kök ve gövdelerine gelir eylemleri isim yapar.

Koşmak, göstermek, açmak, biçmek...

Yaşamak güzeldir.

Ders çalışmak istemiyorum.

-mak /-mek eki kalıcı isimler de yapar.

Yemek, çakmak, ekmek.

Şimdi canım yemek yemek istemiyor.

İsimfiil

Türkiye Türkçesinde –mak/-mek ekli isimfiiller, ayrılma hali (-dan, -den) eki ile çok sık kullanılır ve genellikle sebep bildirir.

Yürümekten ayaklarıma kara sular indi.

Ağlamaktan gözleri şişti.

-ma / -me

Eylemlerden iş ve hareket isimleri yapar. Bu ek de bütün eylemlere gelebilir ve isim çekim eklerini alabilir.

Sevme, dinleme, isteme, yürüme, konuşma...

Bu bayram tatili dinlenmemi sağladı.

Annem geç saatlerde sokağa çıkmamı istemiyor.

Bu ek de aynı zamanda kalıcı isimler yapar.

Okuma-yazma, yağma, dondurma, toplama, kavurma

-ış, -iş /-uş, -üş

İşlevi –ma /-me ekine benzer. Bu ek genellikle kalıplaşmış iş, hareket isimleri yapar.

Gülüş, davranış, giriş, çıkış, bakış, uçuş, kalkış, oturuş...

Güzellik, gözler arkasındaki bakışlarda gizlidir. (G.Ü.T, 2002:119-122)

(20) İsimfiil yapan ekler ve örnekleri aşağıdaki şekildedir.

1. -mak, -mek

Eylemlerden hareket ismi yapan bu ek, bütün eylem kök ve gövdelerine getirilir.

Örnekler:

gör-mek, ver-mek, yaz-mak, bak-mak,

Fakat “ye-mek”, “çak-mak” gibi sözcükler kalıcı nesne isimdir.

Bu ekle yapılan isimler sıfat olarak kullanılamazlar.

2. -ma, -me

Bütün eylem kök ve gövdelerine getirilen “-ma, -me” eki, iş ismi yapar.

Örnekler:

Oku-ma, yaz-ma, bul-ma, ver-me, çekil-me

Bu ekle yapılmış kalıcı nesne isimleri de vardır. Kavur-ma, dondur-ma, dol-ma gibi.

Bu ekle yapılan isimler, bazen sıfat olarak da kullanılabilir: dol-ma (kalem).

3. -ış, -iş, -uş, -üş

Bu ek de, -ma, -me ekinde olduğu gibi iş isimleri yapar. Bu iş isimler de sıfat olarak kullanılamazlar.

Örnekler:

gel-iş, al-ış, koş-uş, yürü-y-üş

Bu ekle yapılmış isimfiiller kalıcı nesne ismi olmaya daha müsaaittirler: alış veriş, gösteriş, buluş, görüş gibi (MEB, 1993a:32).

Çağlaroğlu ve Çetin (1995a:30), -mA eki üzerine çokluk, iyelik ve durum eklerinin gelebileceğini, buna karşın -mAk üzerine genellikle çekim ve yapım eki gelemeyeceği belirtilmektedir.

(21) -mak, -mek:

Bu ekin eklendiği eylemler hareket isimleridir. Ayrıca bu ek üzerine genellikle çekim ve yapım eki gelmez.

-ma, -me:

Bu ekle oluşturulan isim fiiller, isim gibi kullanılır. Bu ek üzerine çoğul ekleri, iyelik ekleri ve isim hal ekleri gelir(Çağlaroğlu ve Çetin, 1995:30).

Bir sözcük grubu olarak değerlendirilen isimfiil grubu ise şöyle tanımlanmakta ve açıklanmaktadır:

(22) *Bir isimfiil ile ona bağlı bir veya birkaç yardımcı unsurlardan oluşan sözcük grubuna isimfiil grubu denir. İsimfiil, bu grubun ana unsurudur ve sonda bulunur. İsimfiilin anlamı, bir veya daha fazla sayıda yardımcı unsur tarafından tamamlanır. Bunlar önem derecelerine göre asıl unsura, yani isimfiile yaklaştırılarak kullanılır.*

Örnekler:

Kendi hastalığını

unutmak

yardımcı unsur

isimfiil

İsimfiil grupları, tümcede ve sözcük grupları içinde isim olarak kullanılır. Ardarda toplantılara katılmak beni çok yordu (MEB, 1995:38).

(23) Açıklama yapılmamıştır, formüllerle örnek tümce ve alıştırmalar verilerek adlaştırma biçimbirimleri üzerinde durulmuştur (Hitit 1, 2002:154-158).

Açıklama yapılmamış, formül verilmemiş, adlaştırma örnekleri tümcelerde kullanılmış ve öğretmenin açıklaması yoluna gidilmiştir (Hengirmen T.Ö. 1, 1992: 40-65).

Bir hareket isminin (isimfiilin) kendisini tamamlayan unsur veya unsurlarla kurduğu sözcük grubuna isimfiil grubu denir (Ercilasun ve Karahan, 1996:36).

4. 1. 1. 2. Sıfatfiiller

Sıfatfiiller, genellikle kitaplarda (hem Türkçe dilbilgisi kitaplarında hem de yabancı dil olarak Türkçe ve Türkçe dilbilgisi kitaplarında), “Nesnelerin hareket özelliklerini anlatan sıfatlar” (MEB 1993b:40) ya da “Eylemden belirli eklerle yapılan, tümcede isim veya sıfat görevinde kullanılan sözcükler” (Ercilasun ve Karahan 1996:62), “Eylemler belli ekler yardımıyla tümcede sıfat görevinde kullanılır. Eğer sıfat fiil olan sözcük isim çekim eki alırsa o durumda sözcük sıfat olmaz; isim haline gelir”(G.Ü.T., 2002:123), “Sıfat gibi kullanılabilen eylemsilere ortaç denir. Ortaç zaman kavramı taşır, durum bildirir, değişik çatılara girer, olumsuzluk eki alır ancak kişi kavramı taşımaz” (Koç, 1994:215) tümceleriyle tanımlanmaktadır.

Kimi kitaplarda “Zaman bildiren ortaçlar ve durum bildiren ortaçlar” olarak ele alınmasına rağmen (Koç, 1994:215) gibi kimi kitaplarda ise şekil ve zaman ekleriyle olan eşsesliliği şöyle ele alınmaktadır.

(24) Sıfatfiil eklerinin bazıları, eylem çekiminde kullanılan şekil ve zaman eklerinin bir kısmı ile aynıdır. Bunları birbirine karıştırmamak gerekir. Şekil ve zaman ekleri, zaman bildirerek eylemleri çekimli hale getirirler. Sıfatfiil ekleri ise eylemlerden sıfat olarak kullanılan isimler yaparlar.

Örnekler:

Yarın arkadaşım bize gelecek.

(-ecek eki, şekil ve zaman ekidir. Gelecek zaman ifade ediyor.)

Az sonra gelecek treni bekliyorum.

(-ecek eki, sıfatfiil ekidir; gel-eyleminden sıfat yapmıştır.) (MEB, 1993a:40)

Sıfatfiil ekleri ders kitabında şöyle verilmektedir:

(25) Sıfatfiiller, eylem kök veya gövdelerine şu eklerin getirilmesiyle yapılır:

a. -acak/-ecek

okun-acak (kitap), yapıl-acak(iş)

b. -an/-en

koş-an (çocuk), beklen-en (gün)

c.-dik/-dik; -duk/-dük; -tık/-tik;-tuk/-tük

bil-dik, tanı-dık (kişi), duyul-ma-dık (olay)

Bu ek genellikle iyelik eki olarak kullanılır.

Oku-duğ(k)-u-n (kitap), sev-diğ(k)-i (iş)

ç-maz/-mez

utan-maz(çocuk), çekil-mez(dert)

d.-muş/-miş;-muş/-müş

oku-muş adam), gör-müş geçir-miş kadın), yan-mış (ev)

e. -r; -ar/-er

gör-ür (göz), yaz-ar (kasa)(MEB, 1993a:40)

(26)-an / -en

Eylemlerden geçmiş zaman, geniş zaman ve şimdiki zaman anlamı taşıyan sıfatlar yapar.

Oradaki bize bakan kadın seni sordu. (şimdiki zaman)

Bu mağazada yürüyen merdiven var. (geniş zaman)

Ağlayan çocuğa şeker aldı. (geçmiş zaman)

Bu ek bazen kalıcı isimler de yapabilir.

Bakan, düzen, kalkan, çağlayan, kardelen...

Bazen sıfat fiilin tamladığı isim düşebilir.

Konuşan kişi bizim öğretmenimizdir.

Konuşan bizim öğretmenimizdir.

-ası / -esi

Eylemlerden istek anlamlı sıfatfiiller yapar. İşlek bir ek değildir.

Kırılacağı el (Onun elleri kırılıştın istiyorum)

Kahrolacağı dünya (Dünyanın yok olmasını istiyorum)

-ar / -er

Eylemlerden geniş zaman anlamlı sıfat fiiller yapan bir ektir ve genellikle kalıplaşmış isimler meydana getirir.

Çalar saat

Koşar adım

Yazar kasa

-maz / -mez

Eklendiği eyleme geniş zamanda olumsuzluk anlamı veren sıfatfiiller yapar.

Utanmaz adam

Çıkmaz sokak

Görünmez kaza

-dik / -dik

fillerden geçmiş zaman ve geniş zaman anlamlı sıfatfiiller yapan bir ektir.

Tanıdık yüz

Bildik adam

Okuduğum kitap hoşuma gitmedi.

-ecek / -acak

Eylemlerden gelecek zaman ve "bir şey için", "mesi gereken" anlamlı sıfatfiiller yapar.

Gelecek hafta

Kalacak oda

İçilecek su

Yakacak odun

**Bu ek ile kalıcı isimler de yapılır.*

gelecek

yakacak

yiyecek

açacak

giyecek

**Bu ek de iyelik eklerini alabilir.*

İzleyeceğimiz film umarım güzeldir.

Yapacağımız işler hakkında biraz bilgi alabilir miyim?

-miş / -miş; -muş / -müş

Eylemlerden geçmiş zaman anlamlı sıfatfiiller yapar.

geçmiş gün

kızarmış ekmek

okumuş insan

bitmiş ev (G.Ü.T., 2002:123-127)

Yine, bir sözcük grubu olarak değerlendirilen sıfatfiil grubu şöyle tanımlanmaktadır:

(26) *Bir sıfatfiil ile ona bağlı bir veya birkaç unsurdan oluşan sözcük grubuna sıfatfiil grubu denir. Sıfatfiil, grubun asıl unsuru olarak sonda bulunur. Sıfatfiilin anlamını tamamlayan yardımcı unsurlar, önem derecelerine göre sıfat fiilé yaklaştırılır.*

Örnekler:

dünyayı sarsan

Yardımcı unsur sıfatfiil

Sıfatfiil grubu, tümcede ve diğer sözcük gruplarında isim ve sıfat olarak kullanılır (MEB, 1993c:40).

Açıklama yapılmamış, formüller verilerek biçimbirimleri gösterilmiş, örneklenecek alıştırmalar verilmiş (Hitit 2, 2002: 98,112,148).

Açıklama yapılmamış, formüller verilerek örneklendirilmiş (Hengirmen T.Ö. 2, 1992: 90-101).

4. 1. 1. 3. Zarffiiller

Eylemden türemiş zarflar olarak tanımlanan zarffiiller genellikle kitaplarda (hem Türkçe dilbilgisi kitaplarında hem de yabancı dil olarak Türkçe ve Türkçe dilbilgisi kitaplarında), “Bir işin, hareketin nasıl, ne zaman yapıldığını anlatmak için belli ekler yardımıyla eylemlerden türetilen zarflardır” (G.Ü.T., 2002:128), “Ulaş, eylem köküne bazı ekler getirilerek yapılır (Koç, 1994:223) gibi açıklamalar dışında şöyle de açıklanmıştır.

(27) Zarffiiller isim ve eylem çekim eklerini almazlar.

Tümcede zarf olarak kullanılan zarf fillerin bazıları devamlılık, zaman, sebep, bildirme gibi görevler üstlenirler. Asıl görevleri hareketin şeklini ve durumunu anlatmaktır.

Zarffiiller, birleşik eylemler de yaparlar.

Örnek: arayıp durmak, yazadurmak, gezekoymak, görüvermek (MEB, 1993b:50)

Zarffiil ekleri olarak da genellikle şu ekler verilmektedir: -A... -A, -I, -Ip, -ArAk,

IncA, -AII, -mAdAn, -ken, -DıkÇA, -cAsInA, -DIkÇA, -mAkSIZIn, -Ir... -mAz.

İsim-fiil ve sıfatfiiller de olduğu gibi, bir sözcük grubu olarak değerlendirilen zarffiil grubu şöyle tanımlanmaktadır:

(28) *Bir zarffiil ile ona bağlı bir veya daha fazla unsurdan oluşan sözcük grubuna zarffiil grubu denir.*

Bu grubun asıl unsuru zarffiildir, sonda bulunur. Zarffiilin anlamını tamamlayan unsurlar, önem derecelerine göre zarffiile yaklaştırılır.

Örnekler:

kendisini unutarak

yardımcı unsur zarffiil

Bazı sıfatfiiller çekim eki alınca, zarffiil gibi kullanılabilir ve zarffiil grubu oluşturabilirler
(MEB, 1993c:43)

Açıklama yapılmamış, formüller verilerek zarflaştırma biçimbirimleri gösterilmiş, örneklenerek alıştırmalar verilmiş. (Hitit 1, 2002: 167-180), (Hitit 2, 2002: 17,31,44,66,93,135,158), (Hitit 3, 2002: 24,32,54,75,80)

Açıklama yapılmadan, formüllerle açıklama yoluna gidilmiştir. (Hengirmen T.Ö.1, 1992: 126-139), (Hengirmen T.Ö.2, 6-18,68-78,102-111,112-123)

4. 1. 2. Sonuç

(4.1.1.1), (4.1.1.2) ve (4.1.1.3) bölümlerindeki alıntılar adı geçen kitaplardan yapılmıştır. Bu alıntıların yapılmasının nedeni, aşağıdaki maddelerde açıklanan yapılara bu kitaplarda yeterince yer verilmemiş olmasıdır.

A. (4.1.1.1), (4.1.1.2) ve (4.1.1.3) bölümlerinde örnek olarak verilmiş kitapların hiç birinde (gerek Türkçe dilbilgisi kitapları gerek yabancılarla Türkçe öğretmek için hazırlanmış olan kitaplar gerekse okullardaki dilbilgisi dersleri için hazırlanmış olan kitapların) isimfiil, sıfatfiil ve zarffiil yapılarının birer içtümce olduklarına ait bilgi verilmemektedir.

(29) Çocukların geldiğini gördüm.

Tümcesi aslında bildiğimiz gibi içinde içtümce barındıran bir tümcedir.

Çocuklar geldi.

Ben onları gördüm.

B. Anılan kitapların eylemsiler bölümünde içtümce kavramından bahsedilmediği halde yapılarına göre tümce bölümlerinde, tümce türleri başlığı altında birleşik tümce yapısından bahsedilmektedir. Birleşik tümceler biri içtümce ya da yardımcı tümce diğeri ise ana ya da asıl tümce olmak üzere en az iki tümceden oluşmaktadır. Bu durumda yardımcı tümceler bir tür içtümce kabul edilebilir ancak bu kitaplara göre, yardımcı tümceler başta ana tümceler ise sonda olmak durumundadır.

(30) Ben, onları denizde yüzecekler sandım.

Tümcesi bu durumda birleşik tümce olarak kabul edilmektedir. Ancak

(31) Ben onların denizde yüzeceklerini sandım.

Tümcesi ise tek yüklemi olduğundan basit tümce olarak algılanmaktadır. Fakat her iki tümce de de “Onlar denizde yüzecekler” içtümcesinin ortaya çıktığı görülmektedir.

C. Anılan kitaplarda isimfiil (adlaştırıcı) eki olarak adı geçen *-mA*, *-mAk*, *-Iş* eklerinin dışında aynı görevi aşağıdaki örneklerdeki gibi üstlenen *-DIK* ve *-AcAK* eklerinden hiç bahsedilmemektedir.

(32) Benden bir şey istediğini gömleklerimi ütülerinden anlamıştım.

(33) Benden bir şey istediğini gömleklerimi ütlediğinden anlamıştım.

(34) Benden bir şey istediğini gömleklerimi ütüleceğinden anlamıştım.

D. Ders kitaplarında *-mA* ekinin iş ismi yaptığı, *-mAk* ekinin ise hareket ismi yaptığı biçimindeki yargı (bkz.(19) aşağıdaki tümcelerde görülmemektedir.

(35) Kaan'ın oyuncakları balkona çıkarmasını bekliyorum

(36) Kaan oyuncakları almak istiyor.

E. Ayrıca anılan kitaplarda zarffiil eklerinin sadece bir kısmı verilmekle birlikte ilgeçlerle ve durum ekleriyle kullanılmakta olan zarf- fiil ekleri (*DIĞI zaman*, *-DIĞI için*, *-DIĞIndAn*, *-DIĞInA rağmen vb.*) verilmemektedir.

(37) Ayşe gelmediği içi ben geldim.

F. Bu kitaplarda sıfatfiil konusu ele alınırken yine içtümce yapılarına hiç değinilmemiştir.

G. Yine bu kitaplarda zarffiil yapılarında da içtümce yapılarına hiç değinilmemiştir.

H. Son olarak bu kitapların hiç birinde derin yapı , yüzey yapının varlığına dikkat çekilmemiştir.

Burada yer alan ve yer verilmeyen kimi eksiklikler Türkçeyi özellikle yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için bir sorun yaratmaktadır. Hatta kimi zaman uzun yıllar Türkiye’de yaşamış olmasına rağmen bir çok yabancıнын özellikle eylemsi yapan ekleri yanlış kullandıklarını görmekteyiz. Bu tip hataların belki yapılmaması mümkün değil ama en azından bu tip hataları azaltmak için elbette çok fazla örnek çözmek ve pratik yapmak gerekecektir. İşte bu noktada bizim amacımız, yapılan hataları azaltmak adına, belki yeni bir

öğretim önerisi sunarak, değişik alıştırma teknikleri önererek, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen insanlara bu konuda kolaylık sağlamaktır.

4. 2. Bileşik Yapıların Öğretimine Dilbilimsel Bir yaklaşım

Bu tip yapıların daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle içtümce kavramının anlaşılması gerektiği düşüncesindeyiz. Daha önce incelediğimiz Türkçe kitaplarında “ıçtümce” için geçen ana öge (unsur) ile bunlara bağı yardımcı ögelerden (unsurlardan) oluşan birer sözcük grubu olarak yapılan içtümce açıklaması yeterli olmamaktadır. Çünkü daha önce de belirttiğimiz gibi içtümce, anatümcenin içinde yer aldığı halde anatümcenin kurucuları ile içtümcenin kurucuları birbirinden farklıdır. Bu sebeple anatümceye ait olan özne, nesne ve yükleme ana özne, ana nesne, ana yüklem içtümceye ait olan özne, nesne ve yükleme ise daha önce de belirtildiği gibi alt özne, alt nesne, alt yüklem denmektedir.

(38) Öğretmen çocuğ-un ödev yap-ma-dığ-ı-nı söyledi.

Ana özne Alt özne Alt nesne Alt yüklem Ana yüklem

Ayrımının öğretilmesi gerektiği kanısındayız. İşte bu tip içtümceler tümce içerisinde Ad içtümcesi (yantümcesi), sıfat içtümcesi (yantümcesi) veya zarf içtümcesi (yantümcesi) olarak kullanılmalıdır. Bu ayrım içtümcenin anatümce içerisindeki işlevine göre değışir. İçtümcenin anatümce içerisinde ad, sıfat veya zarf işlevi üstlenmesi mümkündür.

Örnek :

(39) Ben (Alkın'ın çalış-ma-sı-n)-ı biliyorum.

Ad içtümcesi

(40) Ben İzmir-i biliyorum.

Ad

(41) Ben (Alkın'ın çalış-tığ-ı) kitab-ı biliyorum.

Sıfat içtümcesi

(42) Ben resimli kitab-ı biliyorum.

Sıfat

(43) Ben Alkın bakınca kaçtım.

Zarf içtümcesi

(44) Ben o anda kaçtım.

Zarf

4. 2. 1. Adlaştırma

Herhangi bir eylemin tümce içerisine adlaştırılarak içtümce biçiminde yerleştirilmesi işlemine adlaştırma diyebiliriz. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok hata yaptığı adlaştırma konusunun üretimsel dönüşümlü yöntemin dönüşüm kuralları uygulanarak farklı bir yolla aşağıdaki gibi bir öğretim yöntemiyle öğretilebileceği inancındayız. Burada unutulmaması gereken temel konu bir tümcede adlaştırma yapabilmek için yüzey yapıda tek bir tümce gibi görünen yapının, derin yapıda en az iki tümceyi içinde barındırması gerektiğidir. Yani anatümcenin içtümcesi olması gerekmektedir. şimdi daha önce belirttiğimiz (3.2.2.), (3.2.2.1.) ve (3.2.2.2.) ‘deki uygulamaların ışığında aşağıdaki örnekleri inceleyelim.

Derin Yapı

Siz gitmeyeceksiniz.

(Bunu) ben söyledim.

Yer değiştirme

Ben (siz gitmeyeceksiniz) söyledim.

Kişi eki silme

Ben (siz gitmeyecek-) söyledim.

Zaman eki silme

Ben (siz gitme-) söyledim.

Adlaştırma eki ekleme

Ben (siz gitmeyecek-) söyledim.

Uyum ekleri ekleme

Ben (siz-in gitmeyecek-iniz) söyledim.

Ad durum eki ekleme

Ben (siz-in gitmeyecek-iniz-i) söyledim.

Yüzey Yapı

Ben siz-in gitmeyecek-iniz-i söyledim.

Derin Yapı

Siz gitmediniz.

(Bunu) ben biliyorum.

Yer değiştirme

Ben (siz gitmediniz) biliyorum.

Kişi eki silme

Ben (siz gitmedi-) biliyorum.

Zaman eki silme

Ben (siz gitme-) biliyorum.

Adlaştırma eki ekleme

Ben (siz gitme-dik-) biliyorum.

Uyum ekleri ekleme

Ben (siz-in gitmedik-iniz) biliyorum.

Ad durum eki ekleme

Ben (siz-in gitmedik-iniz-i) biliyorum.

Yüzey Yapı	Ben sizin gitmediğinizi biliyorum.
Derin Yapı	Biz gelmedik. (Bu durum) İnsanları üzdü.
Kişi eki silme	((Biz gelmedi-) insanları üzdü)
Zaman eki silme	((Biz gelme-) insanları üzdü)
Adlaştırma eki ekleme	((Biz gelme-me) insanları üzdü)
Uyum ekleri ekleme	((Biz-im gelme-me-miz) insanları üzdü)
Yüzey Yapı	Bizim gelmememiz insanları üzdü.

Bu dönüşümler sırasında İçtümceye nesneyi belirlemek için uyumlu olabilecek herhangi bir yükleme durumu eki getirilebilir (Kıran,79:53,55; Koç, 90:37,38; Koç, 91:20,22; Aydın, 96:55,56,57,58)

Derin Yapı	Çocuklar uyumadı. (bu durumu (bunu)) Biz istedik.
Yer değiştirme	(Biz (Çocuklar uyumadı) istedik)
Kişi eki silme	(Biz (çocuklar uyumadı-) istedik)
Zaman eki silme	(Biz (çocuklar uyuma) istedik)
Adlaştırma eki ekleme	(Biz (çocuklar uyuma-ma) istedik)
Uyum ekleri ekleme	(Biz (çocuklar-ın uyuma-ma-sı) istedik)
Ad durum eki ekleme	(Biz (çocuklar-ın uyuma-ma-sı-n-ı) istedik)
Yüzey Yapı	Biz çocukların uyumamasını istedik.

- (45) Emel çay içiyor. Emel çayı seviyor
(46) Emel çay içiyor. Emel çaydan hoşlanıyor.
(47) Emel çay içiyor. Emel çaya bayılıyor.
(48) Emel çay alıyor. Emel çay istiyor.
(49) Emel çay içiyor. Emel çayı seviyor .

Emel çayı (Emel çay içiyor) seviyor
 Özne Nesne özne nesne yüklem Yüklem
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde Yer değiştirme kuralı

Emel (çay içiyor) seviyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde ortak ögeyi silme kuralı

Emel (çay iç) seviyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde kişi zaman eki silme kuralı

Emel (çay iç-me) seviyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde adlaştırma eki ekleme kuralı

Emel (çay iç-me-y-i) seviyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde durum eki ekleme kuralı
Emel çay içmeyi seviyor

(50) Emel çay içiyor. Emel çaydan hoşlanıyor.

Emel çaydan (Emel çay içiyor) hoşlanıyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde Yer değiştirme kuralı

Emel (çay içiyor) hoşlanıyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde ortak ögeyi silme kuralı

Emel (çay iç) hoşlanıyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde kişi zaman eki silme kuralı

Emel (çay iç-mek) hoşlanıyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde adlaştırma eki ekleme kuralı

Emel (çay iç-mek-ten) hoşlanıyor.
 Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde durum eki ekleme kuralı
Emel çay içmekten hoşlanıyor.

(51) Emel ay içiyor. Emel aya bayılıyor.

Emel aya (Emel ay içiyor) bayılıyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde Yer değiştirme kuralı

Emel (ay içiyor) bayılıyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde ortak öğeyi silme kuralı

Emel (ay i-) bayılıyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde kişi zaman eki silme kuralı

Emel (ay i-me) bayılıyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde adlaştırma eki ekleme kuralı

Emel (ay i-me-y-e) bayılıyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde durum eki ekleme kuralı

Emel ay içmeye bayılıyor.

(52) Emel ay alıyor. Emel ay istiyor.

Emel ay (Emel ay alıyor) istiyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde Yer değiştirme kuralı

Emel (ay alıyor) istiyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde ortak öğeyi silme kuralı

Emel (ay al) istiyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde kişi zaman eki silme kuralı

Emel (ay al-mak)istiyor.

Üretimsel Dönüşümlü Yöntemde adlaştırma eki ekleme kuralı

Emel ay almak istiyor.

Bu tip tümce yapılarında *-mA* ve *-mAk* ekleri ile kullanılabilen durum eklerinin önceden verilmesi gerekmektedir.

4. 2. 1. 1. Türkçede Adlaştırma Biçimbirimleri

Türkçede adlaştırma biçimbirimleri aşağıdaki gibidir (Adalı,1979:59-60).

A) Eylem + mA

(53) Artık çalış-ma zamanı geldi.

(54) Çalış-ma-ları-n-ı yeterli görmüyorum.

B) Eylem + mAk

(55) Boş otur-mak iyi bir şey değildir.

(56) Boş boş otur-mak-tan bıkmış.

C) Eylem + (y)İş

(57)Çocuğun gel-iş-i-n-e, gid-iş-i-n-e, otur-u-ş-u-n-a, kalk-ış-ı-n-a herşeyine karışmamalısın.

(57) Ahmet'in bak-ış-ı çok kötüydü.

D) Eylem + (y) AcAk + iyelik eki + (n) + ad durum ekleri

(58) Annem artık bebeğime bakma-y-acağ-ı-n-ı söyledi.

(59) Kardeşinin bu işi yapma-y-acağ-ı ortada.

E) Eylem + DIK + iyelik ekleri + (n) + ad durum ekleri

(60) Bu çocuğun oyuncağı kırma-dığ-ı ortada.

(61) Kardeşim de annemin bebeğe bakama-dığ-ı-n-ı doğruladı.

(62) Biz başımıza böyle bir kaza gel-diğ-i-n-e üzüldük

(63) Biz başımıza böyle bir kaza gel-me-si-n-e üzüldük.

F) Eylem + (y)Ip...

Eylem + mA(Olumsuzlu eki) + mA + iyelik ekleri +

Çocuğun çalış-ıp çalışmaması bizi ilgilendirmez.

Onun çayı beğen-ip beğen-meme-si bizim problemimiz değil.

G) Eylem +(y)Ip...

Eylem + mA(Olumsuzlu eki) +DIK + iyelik ekleri +

(n) + ad durum ekleri

(64) Onun uyu-y-up uyu-madığını bilmiyorum.

(65) Alkın'ın yaz-ıp yaz-madığını görmedim.

(66) Anne bebeğin ilaç iç-ip iç-mediğini sordu.

H) Eylem + (y)Ip... Eylem + mA(Olumsuzlu eki) + y + AcAK + iyelik ekleri + (n) + ad durum ekleri

(67) Şu andan sonra bu arabanın çalış-ıp çalış-mayacağını bilemeyiz.

(68) Orhan Beyin çocuklara kız-ıp kız-mayacağını göreceğiz.

I) Eylem + kip / zaman diye eylem

(69) Çocuklar rahat et-sin diye herşeye katlanmıyor muyuz?

(70) Karı koca çalış-ıyorlar diye çocuğa ben bakıyorum.

İ) Eylem + zaman mI eylem

(71) Bu kadar yeter mi yetmez mi bilmiyorum.

(72) Uyandılar mı görmedim.

J) (Eylem + İyor/DI + kişi eki) ki

(73) Görüyorum ki arabayı almışsın.

(74) Gördüm ki bu işi başarmışsın.

-mA ve *-mAk* ekleri ile yapılan adlaştırma yapılarını tek özneli ve çift özneli adlaştırma yapıları olmak üzere iki grupta inceleyerek buna göre farklı iki formül geliştirmenin mümkün olduğunu düşünüyoruz. Bu durumda tek özneli adlaştırma yapıları için ayrı bir formül üzerinde çalışılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken ana unsur *-mA* adlaştırma ekinin, genellikle belirtme ve yönelme durumu ekleri ile kullanılıyor olmasının yanı sıra, *-mAk* adlaştırma ekinin, ad durum eki almadan veya çıkma ve bulunma durumu ekleri ile kullanıldığı göz önüne alınarak formüllerin oluşturulmasıdır.

4. 2. 1. 2. Tek Özneli Adlaştırmalar

Bu tip tümcelerin derin yapılarına inildiğinde anatümcenin öznesi ile içtümecenin öznesini aynı olduğu görülmektedir. Bu tip tümceler aşağıdaki formül uygulanabilir.

Ana		İç		(dA)	Ana			
tümcenin	+	tümcenin	+	mA	+	(y)A	+	tümcenin
öznesi		eylemi		(y)I		eylemi		

(75) Alkın bilgisayarda çalış-ma-da karar kıldı.

(76) Alkın bilgisayarda çalış-ma-y-a gitti.

(77) Alkın bilgisayarda çalışmayı istedi.

Bu durumda içtümcenin yüklemi de nesne veya tümleç durumuna dönüşecektir.

(Özne + Nesne / Tümleç Yüklem)

Ana		İç		DA	Ana			
tümcenin	+	tümcenin	+	mAk	+	DAn	+	tümcenin
Öznesi		eylemi		–		eylemi		
				IA				

(78) Alkın bize gel-mek-te ısrar etti.

(79) Alkın bize gel-mek-ten korktu.

(80) Alkın bize gel-mek istedi.

Aklın bizi gelmekle tehdit etti.

Aşağıdaki tabloda tek özneli adlaştırma olarak ele alınan formüller bir bütün halinde örneklenmiştir.

*Ana Tümcenin Öznesi	İç-tümcenin Eylemi	Adlaştırma Ekleri	Durum Ekleri	*Ana Tümcenin Eylemi
Ben Sen O Biz Siz Onlar Ali ...	Çalış- Gül-	mA	yı yi	Sevmek; bilmek; önermek; düşünmek; tasarlamak; plânlamak; özlemek; hayal etmek; tercih etmek; yeğlemek; kararlaştırmak; ...
		mA	ya ye	Bayılmak; başlamak; alışmak; çalışmak; gitmek; gelmek; hazırlanmak; karar vermek; üşenmek; çekinmek; özen göstermek; ... <i>Sıfatlı yapılar:</i> hazır; istekli; ... <i>Kişisiz yapılar:</i> gerek (lüzum) yok; <i>Özel yapılar:</i> ihtiyaç+ iyelik var/ yok.
		mAk	ta te	Zorluk çekmek; zorlanmak; kararsız kalmak; ısrar etmek; zarar (sakınca, yarar, fayda) görmek; <i>Sıfatlı yapılar:</i> Usta; birinci; başarılı ... <i>Kişisiz yapılar:</i> sakınca yok; fayda (yarar) var; zarar yok; ...
		mAk	tan ten	Korkmak; nefret etmek; hoşlanmak; bıkmak; usanmak; uzak durmak; yorulmak; söz etmek; bahsetmek; ... <i>Sıfatlı yapılar:</i> memnun; mutlu; ...
		mAk	la le	Övünmek; tehdit etmek; cezalandırmak; yetinmek; bir şey kazanmak; bir şey kaybetmek; ... <i>sıfatlı yapılar:</i> görevli...

Tabloda yıldızlı bölümler ana tümcenin öğeleridir. Yıldızsız bölümler ise içtümce ve adlaştırma öğeleridir. Görüldüğü gibi içtümce ana tümcenin ortasına taşınmaktadır ve elde edilen tümcede yalnızca tek bir kişi bulunmaktadır. Bu kişi hem ana tümce eyleminin hem de içtümce eyleminin öznesidir. Durum ekleri eyleme bağlı olarak değişmektedir.

Yüklem görevindeki öge kişisiz bir yapı olabildiği gibi bir sıfat da olabilmektedir. Bunlar tabloda ayrı olarak gösterilmiştir.

Ana tümce eylemine bağlı olarak içtümce eylemine yönelme durumu eki ((-y)A) eklenmesi gerekiyorsa, belirtme durumunda olduğu gibi adlaştırma eki olarak *-ma* veya *-me* kullanılır.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi bu tür tümcelerin yüklemeleri eylem (başla-, çalış-, vb.), sıfat (hazır, istekli, vb.), kişisiz yapılar (*gerek yok*) veya *ihtiyaç+ iyelik var / yok* gibi bir yapı olabilir.

Git-, gel-, çalış- gibi eylemlerle kurulan bu tür tümceler, amaç bildiren tümceler olarak *-mAk* için ilgeciyle kurulanlarla aynı anlamdadır.

4. 2. 1. 3. Çift Özneli Adlaştırmalar

Çift özneli adlaştırma olarak adlandırdığımız tümceler derin yapısına inildiğinde ortaya çıkan ana tümcenin ve içtümcenin öznelerinin birbirinden farklı olduğu tümcelerdir. Bu tip tümceler için aşağıdaki formül uygulanabilmektedir.

Ana tümcenin öznesi İç tümcenin öznesi Belirten kişi (zamiri) İç tümcenin eylemi mA İş + iyelik + (n) + DIK eki DA Dan + I Ana tümcenin yüklemi A

(81) Alkın onun yaz-ma-sı-n-da fayda gördü.

(82) Alkın onun yaz-ma-sı-n-dan rahatsız oldu.

(83) Alkın onun yaz-ma-sı-n-ı istedi.

(84) Alkın onun yaz-ma-sı-n-a taktı.

(85) Alkın onun gel-iş-i-n-i gördü.

(86) Alkın onun gel-diğ-i-n-i gördü.

Aşağıdaki tabloda çift özneli adlaştırma için yukarıda oluşturduğumuz formül bir bütün olarak ele alınmıştır. Burada seçtiğimiz eylemler özellikle birlikte kullanıldıkları durum ekli tamlayıcıları* dikkatle seçilmiştir.

*Eylemlerin durum ekli tamlayıcılarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin özellikle temel seviyesinde (ilk aşamasında) büyük önem taşıdığı inancındayız. Çünkü öğrencilerin öğrendikleri zamanlarla tümce kurabilmek için ad durum eklerini kullanmaları gerekmektedir. (Bu konu için bakınız Kahraman, 1996).

*Ana tümcenin öznesi	İç-tümcenin öznesi	İç-tümcenin eylemi	Olum sız-luk Eki	Adlaştırma Eki	İyelik Ekleri	Durum Ekleri	*Ana tümcenin yüklemi
Ben sen o (Ali) biz siz onlar	Benim Senin Onun Bizim Sizin Onların	çalış- gül-	(ma) (me)	ma me	m n sı/si (n) mız/miz nız/niz ları/leri (n)	i/i a/e dan/den da/de (y)la/le	iste- bayıl- hoşlan- yarar gör- övün-
Ben	senin	çalış-	-	ma		ı	istiyorum.
Siz	benim	gül-	-	me	m	e	bayılıyorsunuz.
Biz	sizin	çalış-	ma	ma	nız	dan	hoşlanmıyoruz.
Ali	onların	gül-	-	me	leri	nde	yarar görüyor.
Onlar	Ali'nin	çalış-	-	ma	sı	yla	övünüyorlar.

Görüldüğü gibi tabloda iki eylem, dolayısıyla iki tümce bulunmaktadır. Bu tümcelerin öznelere de farklıdır. Ana tümce ve öğeleri yıldızlı bölümlerde, içtümce ve öğeleri yıldızsız bölümlerde gösterilmiştir. İçtümce (*Sen çalışıyorsun.*) adlaştırma yoluyla ana tümcenin (*Ben bunu istiyorum.*) ortasına taşınmıştır. Ana tümcedeki *bu* adılı anlamsal olarak boş olmakla beraber, içtümcenin ana tümcede taşınması gereken yeri göstermektedir. Ana tümcedeki konumu özne ise *bu*, nesne ise *bunu*, tümleç ise *buna*, *bundan* veya *bununla* biçiminde yazılır. Adıla eklenmiş olan durum eki, eylemden kaynaklanmakta olup aynı zamanda alıştırmalarda adlaştırılan eyleme eklenmesi gereken durum ekidir.

Ana tümcenin öznesi yalın durumdadır; hiçbir ek almaz. Zaman zaman tümcede görünmeyebilir. Bu özneye bağlı olan eylem olumlu ya da olumsuz olabilir; hangi özneye bağlı olduğu eylemin sonundaki kişi eklerinden anlaşılır.

İçtümce	Asıl Tümce
(87) Ahmet geldi. <i>Bu</i> çok iyi.	Ahmet'in gelmesi çok iyi
(88) Ahmet geldi. Ben <i>buna</i> sevindim.	Ben Ahmet'in gelmesine sevindim
(89) Ahmet geldi. Ben <i>bundan</i> memnunum.	Ben Ahmet'in gelmesinden memnunum
(90) Ahmet geliyor Ben <i>bunda</i> yarar görüyorum.	Ben Ahmet'in gelmesinden yarar görüyorum
(91) Ahmet birinci geldi. Ben <i>bununla</i> övünüyorum.	Ben Ahmet'in birinci gelmesiyle övünüyorum

İç tümce ana tümceye taşınırken, eylemdeki kişi ve zaman ekleri silinmiş, tümcenin öznesine tamlayan ekleri, eylemine adlaştırma (gerekliyorsa olumsuzluk) ekleri ve bağlı olduğu özneyi gösteren iyelik ekleri ile ana tümce eyleminden kaynaklanan durum ekleri (*(n)I*, *-DA*, *-DAn*, *-(n)A*, *-(y)IA*) eklenmiştir. O ve Onlar kişilerinde durum ekleri ile adlaştırma eki arasına "n" (adıl n'si) ünsüzü konmuştur. *-la/le* ekinde ise aynı kişilerde söz konusu eklerin arasına "n" yerine "y" ünsüzü konmuştur. Adlaştırılan öge tümcede özne konumunda bulunduğu hiçbir durum eki almaz.

Bu tümcelerin dışında adlaştırma ekleri ile yapılan bazı sözcükler yüklem (eylem öbeği), bazı sözcükler özne (zorunlu ad öbeği) veya yardımcı öbek olabilirler.

(92) Yeter artık uyumak istiyorum.

(93) Tek çare şekerli şeyler yememektir

Yüklem (eylem öbeği)

(94) Çok uyumak boşa zaman kaybetmektir.

Özne (zorunlu ad öbeği)

(95) Bu konu hakkında konuşmamakta ısrar ediyorum

Yardımcı öbek

*-*mAk* ile yapılan adlaştırmaların ad durum eklerini alabildikleri halde çoğul eklerini ve iyelik eklerini almadıkları görülmektedir.

***-mAk* eki yapılan adlaştırmalarda kendinden sonra yapım eki olarak sözcük türetebildiği görülmektedir.

Ağlamaklı / ağlamaksızın

****-mAk* ekli adlaştırmalar ilgeçli tamlamalar oluşturabilmektedir.

Yaşamak için, çalışmak gibi

*****-mAk* ekli adlaştırmalar ikilemeler yapabilmektedir.

Yalvarmak yakarmak

4. 2. 1. 4. Adlaştırma Alıştırma Örnekleri

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

1-Türkiye’de üniversitede okumak için Türkçe öğrenmek gerekir. (Yabancılar)

2-Binmek tehlikelidir. (Çocuklar)

3-Geçmek yasaktır. (Yayalar)

4-Eşim okuyacak. (Ben) *Bunun için* gazete aldım.

.....

5-Ben mutlu olacağım. Ailem *bunun için* çalışıyor.

.....

6-Millî takım maçı kaybetti. (Ben) *Buna* üzüldüm.

.....

7-Bebek hasta olmasın. (Siz) *Buna* çok dikkat edin.

.....

8-(Ben) Burada sigara içiyorum. *Bunda* ne zarar var?

.....

9-Çocuklar bahçede oynuyorlar. *Bunda* sakınca yok.

.....

10-Öğretmen bizim derste Türkçe konuş..... özen gösteriyor.

11-(Sizin) Her akşam bir saat ders çalış..... yarar var.

12-Dondurma yiyorsunuz. Ben *buna* bayılıyorum.

.....

13-Ayşe yatmıyor. O *bunda* ısrar ediyor.

4. 2. 2. Sıfatlaştırma

Sıfatlaştırma bir tümcenin sıfat içtümcesi olması demektir. Bir başka deyişle sıfat itmcelerinin bir tümce içinde sıfat gibi görev yapan tümceler olmasıdır. Adlaştırmada olduğu gibi daha sonraki bölümde zarflaştırmada da göreceğimiz gibi, sıfatlaştırmada da bir dizi dönüşüm kuralını (yerleştirme, silme, ekleme vb.) tümcelere uygulamamız gerekmektedir. Ancak bu dönüşüm kurallarını vermeden önce yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çok sık yaptığı sıfatlaştırmaya diğer adıyla ortaçlı tümcelerdeki bazı hatalardan örnekler vermeye çalışalım. Burada verdiğimiz hatalı tümceler Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe öğretim merkezinde yabancı öğrencilere Türkçe dersi verirken örneklenmiştir.

A-) An ve -DİK ayrımından kaynaklanan hatalar

- (96) Arkadaşlarım bana en seven ve ilişkili kitaplarını hediye ettiler.
- (97) Çünkü annesi babası konuşan konu hakkında hiçbir şey anlamıyor.
- (98) Çocuk babası tamir eden ayakkabıyla okula gidince yolda diğer çocuklar onu gördükleri zaman gülmeye başlıyordular.
- (99) Abdullah çocukların söyleyen laflara çok acıdı-
- (101) Sınıfın bakanı yoklamayı okuyarak gelmediği öğrencileri öğretmene söyler.

B-) Tamlayan ve durum eklerinden kaynaklanan hatalar

- (101) İzlediğim bir filmi kısaca hikayesi.
- (102) Peki kardeşim ben de söylediğim şey yok.
- (103) Okuduğum kitabı adı Rasputin'di.
- (104) Birkaç gün sonra öğretmenin anlatacak dersi başlar.
- (105) Adada yaşanan hayvan vahşisi hayvanlardır.
- (106) Damat gelin binecek arabayı en güzel güller ve çiçeklerle bezentiriyorlar.

C-) Kendi dillerinin özelliklerinin dilimize aktarılmasından kaynaklanan hatalar.

- (107) Sınavda istegen bölümleri seçiyorlar.
- (108) Biz kesin öyle yer bulunmuyoruz ki orada eğitim varmazsa.
- (109) Afganistan'da bir çocuk evlenmek isterse önce anne ve babasına söyleyerek istedeyen sevgili kızı anlatacak.
- (110) Her yerde isteseler orada yatıyordu.
- (111) (Boşnak) Adam hangi çalışıyor sınıfını geçiyor.

(112) (Afgan) Aileler ki çocuklarına iyi eğitim verse, mutlu olacak.

(113) Ülkemize döndüğümüz *zaman* biz bütün görüncelerimizi ve bütün öğrendiğimizi anlatırız.

D-) Dolaylı anlatım tümceleri ile karıştırılmasından kaynaklanan hatalar (Özellikle emir ve İsim tümcelerinde)

(114) Türkiye'nin güzel şeyleri görüp güzel şeyleri öğrenmemi anlatırım.

(115) Türk halkı gelecekte Türkiye'nin dünyada en süper devlet olduğunu istiyorlar.

(116) Türkiye'nin ithalat ve ihracatı o şehirden yapılmalarını anlatacağız.

E-) İsim tümcelerinde "olmak" eyleminin sürekli kullanılmasından kaynaklanan hatalar

Türkiye bir dimükratik olan Ülkedir.

Adlaştırma konusunda olduğu gibi burada da temel olarak ele alınması gereken ana durum ortaçlı yapıların da içtümcelerden oluşmuş olduğudur. Yüzey yapıdan derin yapıya inildiğinde mutlaka içtümce (yantümce) yapılarının bulunacak olmasıdır. Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi yaklaşımı çerçevesinde, adlaştırma yapılarında olduğu gibi ortaçlı yapılarda da derin yapıdan yüzey yapıya çıkarken bir dizi dönüşüm kuralı benimsenmiştir. Bu dönüşümlerin yapılabilmesi için öbek yapı kurallarının çok iyi bilinmesi gerektiği ortadadır. Buradaki bu değerlendirmede olanak olduğunca kuramsal kimi teriminden uzak, kolayca anlaşılır bir değerlendirme yapmaya çalışacağız. Zira gerekli olan kuramsal tabana daha önce (3.2.1.), (3.2.2.), (3.2.2.1.), (3.2.2.2.), (3.2.2.3.), (3.2.2.4.), (3.2.2.5.), (3.2.2.6.) bölümlerinde değinilmiştir.

Geleneksel dilbilgisi terimi çok kullanılır olmasına karşın, bu terimle ne demek istendiği çok açık değildir. Örneğin, üretici dilbilgisi temelli çalışanlar içinde, geleneksel dilbilgisini çok eleştirip tümüyle reddedenler olmuştur. Ancak bunu kesinlikle doğru bulmuyoruz, çünkü üretici dilbilgisi, geleneksel dilbilgisi kaynaklı pek çok kavramı kullanır ve benimser.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken, Öğrencilere ortacın tanımını yaptığımızda, eğer ortaç, ad ve sıfat gibi kullanılabilen eylemsi olarak tanımlanırsa, bu tanım doğru olmayabilir. Çünkü bu durumda ortaç, eylemin üzerine bazı ekler getirilerek sözcüğün sıfat ya da ad görevinde kullanılması anlamı taşır ki, bu yabancı öğrencinin şöyle bir sonuç çıkarmasına sebep olabilir. Bazı eklerle sözcük sıfat durumuna getiriliyorsa *aç-* eyleminden *açık*, *as-* eyleminden *asılı*, *sat-* eyleminden *satıcı* birer ortaç olmalıdır. Yabancı öğrenci

“Öyleyse ortaç eklerinin türetim eklerinden bir farkı yok gibidir” gibi yanlış bir sonuca varabilir.

Kimi yabancı dil olarak Türkçe öğreten dilbilgisi kitapları, ortacı ad ya da sıfat gibi kullanılabilen eylemsi olarak tanımlarken bu eklerin hem ad hem de sıfat yaptıklarını belirtmektedir. Örnekler de şunlardır:

(117) Geleni tanıyorum

(118) Bakanı biliyorum

(119) Okuduğunu gördüm.

(120) Yaptığını gördüm.

(117) ve (118)'deki tümcelerde “geleni” ve “bakanı” yerine “gelen adam, gelen kişi, bakan kişi, bakan adam,” (119) ve (120)'deki tümcelerde “okuduğunu” ve “yaptığını” yerine ise “okuduğu kitabı, yaptığı işi” olarak düşünüldüğünde yine ad olarak ele alınabilir mi? Bu durumda burada bir eksilteli yapı ortaya çıkmaz mı? Biz burada eksilteli bir anlatım olduğunu düşünüyoruz. “Eksilti, bir tümcede bir ya da birden çok ögenin silinmesi işlemi belirtir. Bu silinme sonunda tümcenin bağlam içindeki anlaşılabilirliği kaybolmaz. Her dilde kendi kullanım olanaklarından yararlanılarak, birden çok tümceyi, birbirine bağlı olarak daha kısa söyleme biçimi vardır” (Günay, 2003:67).

Yabancı öğrencilere göre; eğer ortaçlar sıfat gibi kullanılan eylemsi olarak tanımlanırsa, bunun anlamı buradaki eylemsilerin yerine sıfat da konabilir demektir.

(121) Gelen adamı tanıyorum.

(122) Çalışkan adamı tanıyorum

(123) Çalışan çocuğu gördüm.

(124) Güzel çocuğu gördüm.

(121)'deki “gelen” sözcüğü yerine (122)'deki “çalışkan” sıfatı, (123)'teki “çalışan” sözcüğü yerine (124)'teki “güzel” sıfatı konulabilmektedir. Bu durum bir anlamsızlık yaratmamaktadır.

(125) Zeynep temizlenecek elbiseleri götürdü.

(126) Zeynep temiz elbiseleri götürdü.

(127) Biz giyilecek kostümleri aldık.

(128) Biz renkli kostümleri aldık.

Yine (125)'teki “temizlenecek” sözcüğü yerine (126)'daki “temiz” sıfatı, (127)'deki “giyilecek” sözcüğü yerine ise “renkli” sıfatı yerleştirildiğinde herhangi bir sorunla karşılaşılmamaktadır.. Ancak, şu örneklerde *-DIK* ortaç ekini alan öge yerine, bir sıfat yerleştirmekte zorlanıyoruz:

(129) Ayşe'nin konuştuğu adam benim amcam.

(130) Ayşe'nin yakışıklı adam benim amcam.

(131) Dimitri'nin dövdüğü çocuk benim öğrencim değil.

(132) Dimitri'nin güzel çocuk benim öğrencim değil.

(129)'daki tümcede “konuştuğu” sözcüğü yerine (130)'da “yakışıklı” sıfatı konduğunda bir anlamsızlık oluşmaktadır veya (131)'deki tümcede “dövdüğü” sözcüğü yerine (132)'de “güzel” sıfatı yerleştirildiğinde benzer bir anlamsızlık tekrar kendini göstermektedir.

Aynı durum *-AcAK* ortaç ekinde de görülmektedir.

(133) Yarın senin konuşacağın kızları daha önce görmüştüm.

(134) Yarın senin güzel kızları daha önce görmüştüm.

(135) Onun görüreceği adamla daha önce çalışmıştık.

(136) Onun iyi adamla daha önce çalışmıştık.

Yine (133)'teki tümcede “konuşacağın” sözcüğü yerine (134)'te “güzel” sıfatı, (135)'teki “görüreceği” sözcüğü yerine (136)'da “iyi” sıfatı da yerleştirilememektedir.

Bu durumun sebebi; *-DiĞI* ve *-AcAĞI* ortaçlı yapıları, öznelere bağlayan iyelik eki veya belirteninin almış olduğu belirten ekiyle ilgili olmakla beraber, yabancı öğrencilere bu durumun öğretilmesi kolay olmamaktadır. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciye göre şöyle bir mantık ortaya çıkabilmektedir; “Bu örneklerde kullanılan ortaçlar sıfat gibi kullanılıyorsa sıfatların da bu öğelerin yerinde rahatlıkla kullanılması gerekir.” Bu düşünceyi ortadan kaldırmamanın bir yolu da bu tip yapıların üretici yaklaşımla öğretilebileceğidir. Böyle bir durumda ise sadece ortaçlı öğelerin yerine sıfat yerleştirmek yerine, onları belirten (tamlayan) öğelerin de sıfat gibi ortaçlı yapının içine alındığı görüleceği için bu sorunun ortadan kalktığını görmekteyiz. Çünkü öğrenci ortaçlı yapının, derin yapısına indiği zaman yantümceyi ve anatümceyi görmüş olacağından sıfatı sadece ortaçlı yapının yerine değil, onu belirten öğeyle beraber ele alıp ikisinin yerine konabileceğini görmüş olacaktır.

Yine kimi yabancı dil olarak Türkçe öğreten dilbilgisi kitaplarında, ortaç eklerinin belirli bir zamanı yansıttığı ifadeleri yer almaktadır. Bu durum da ortaç eklerinin aynı zamanda kip eki olduğu düşünüldüğünde doğru bir yaklaşımdır, hatta *-DIK* eki için geçmiş zaman, *-AcAK* eki için de gelecek zamanı ifade ettiği bilgisi yer alır bu ifadeler doğrudur, ancak *-An* eki için geniş zamanı ifade eder bilgisi her zaman doğru olamamaktadır.

(137) a. Ona dün geldiğini söyleyeceğim.

b. Şu anda geldiğini gördüm.

(138) Ona yarın geleceğini söyleyeceğim.

(139) Dün gelen adamla konuşacağım.

(140) Şu anda konuşan adamla dün tanıştım.

Şimdi tekrar (129) ile (136) arasındaki tümcelere dönelim;

(129) Ayşe'nin konuştuğu adam benim amcam.

(130) Ayşe'nin yakışıklı adam benim amcam.

(131) Dimitri'nin dövdüğü çocuk benim öğrencim değil.

(132) Dimitri'nin güzel çocuk benim öğrencim değil

(133) Senin yarın konuşacağın kızları daha önce görmüştüm.

(134) Senin yarın güzel kızları daha önce görmüştüm.

(135) Onun görüreceği adamla daha önce çalışmıştık.

(136) Onun iyi adamla daha önce çalışmıştık.

Bu tümcelerde ortaçlı yapıların yerine sıfatların getirilememesinde yatan temel sorun, inancımıza göre, bu tümcelerin yapısını ve dolayısıyla derin yapıdaki tümceleri (içtümceleri) göz ardı etmekten kaynaklanmaktadır. Aynı tümceleri üretici yaklaşımla ele aldığımızda farklı bir durum ortaya çıkmaktadır.

Bu ekler sıfat gibi kullanılan eylemsileri oluşturuyorlarsa, bu örneklerde de bu oluşumun sergilenmesi gerekirdi. Bu tümcelerde sadece ortaçlı öğelerinin değil, onları tamlayan öğelerin de sıfat gibi kullanılan eylemsi içinde olması gerekir. Öyleyse, bunları ayraç içine alarak gösterelim ve yerine bir sıfat yerleştirmeyi deneyelim:

(129) (Ayşe'nin konuştuğu) adam benim amcam.

(130) (Yakışıklı) adam benim amcam.

(131) (Dimitri'nin dövdüğü) çocuk benim öğrencim değil.

(132) (Güzel) çocuk benim öğrencim değil

(133) (Senin yarın konuşacağın) kızları daha önce görmüştüm.

(134) (Güzel) kızları daha önce görmüştüm.

(135) (Onun görecek) adamla daha önce çalışmıştık.

(136) (İyi) adamla daha önce çalışmıştık.

Ayraç içindeki öğeleri incelediğimiz zaman bu yapıların içinde bir özne bir de eylem olduğu görülmektedir, bu durumda ortaçlı ayraç içindeki yapıların tamamının bir içtümce olduğu üretimsel yaklaşıma göre doğrudur. O zaman bu tümcelerin derin yapısına inilirse ortaçlı yapıların hepsinin bir içtümce bir de ana tümce olmak üzere en az iki tümceden oluşacağı görülebilmektedir. Bu tümcelerde ortaçlı yapılar her zaman tek başlarına sıfat değildir ancak belirtenleriyle birlikte sıfattır.

(129) Ayşe bir adamla konuşuyor

O adam benim amcam.

(131) Dimitri bir çocuğu dövdü.

O çocuk benim öğrencim değil.

(133) Sen yarın bir kızla konuşacaksın.

Ben o kızı daha önce görmüştüm.

(135) O bir adamla görüşecek.

Biz o adamla daha önce çalışmıştık.

Görüldüğü gibi ortaçlı yapılar içtümcelerine ayrıldıkları zaman iki ayrı düz tümce karşımıza çıkmaktadır.

Şimdi daha önceki tümcelere geri dönüp konumuzu biraz daha genişletebiliriz.

(121) Gelen adamı tanıyorum.

(122) Çalışkan adamı tanıyorum.

fakat aşağıdaki benzer yapıda bir farklılık oluşmaktadır.

(141) Arabayla gelen adamı tanıyorum.

(142) Arabayla çalışkan adamı tanıyorum.

Bu tümcede ortacın yerine sıfat koyduğumuzda bir anlamsızlık olmuştur.

(123) Çalışan çocuğu gördüm.

(124) Güzel çocuğu gördüm.

Bu tümcelerde de ufak bir değişiklik yapıldığında benzer bir anlamsızlık ortaya çıkmaktadır.

(143) Bilgisayarla çalışan çocuğu gördüm.

(144) Bilgisayarla güzel çocuğu gördüm.

Çalışan ortacının yerine güzel sıfatı konamamaktadır.

(125) Zeynep temizlenecek elbiseleri götürdü.

(126) Zeynep temiz elbiseleri götürdü.

Benzer değişiklik -AcAk-eki için de geçerlidir.

(145) Zeynep annesi tarafından temizlenecek elbiseleri götürdü.

(146) Zeynep annesi tarafından temiz elbiseleri götürdü.

Yine benzer bir uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır.

(127) Biz giyilecek kostümleri aldık.

(128) Biz renkli kostümleri aldık.

Burada da küçük değişiklikler yapıldığında

(147) Biz sizin tarafınızdan giyilecek kostümleri aldık.

(148) Biz sizin tarafınızdan renkli kostümleri aldık.

Görüldüğü gibi bu tümcelerde de durum farklı değildir. Ancak İçtümce yapısı gibi bir ayrıma gidilirse aşağıdaki tümceler elde edilebilir.

(141) (Arabayla gelen) adamı tanıyorum.

Adam arabayla geldi.

Ben adamı tanıyorum.

(142) (Çalışkan) adamı tanıyorum.

Adam çalışkan.

Ben adamı tanıyorum.

(143) (Bilgisayarla çalışan) çocuğu gördüm.

Çocuk bilgisayarla çalışıyor.

Ben çocuğu gördüm.

(144) (Güzel) çocuğu gördüm.

Çocuk güzel.

Ben çocuğu gördüm.

(145) Zeynep (annesi tarafından temizlenecek) elbiseleri götürdü.

Elbiseler annesi tarafından temizlenecek.

Zeynep elbiseleri götürdü.

(146) Zeynep (temiz) elbiseleri götürdü.

Elbiseler temiz.

Zeynep elbiseleri götürdü.

(147) Biz (sizin tarafınızdan giyilecek) kostümleri aldık.

Kostümler sizin tarafınızdan giyilecek.

Biz kostümleri aldık.

(148) Biz (renkli) kostümleri aldık.

Kostümler renkli.

Biz renkli kostümleri aldık.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, bu tümcelerin de derin yapılarına inildiği zaman en az iki ayrı tümceye ayrıldıkları görülmektedir. Doğal olarak içinde sıfat içtümcesi taşımaktadırlar.

Yukarıdaki yapıların dışında tekrar ortaç eki olan *-DİK* ve *-AcAK* eklerine geri dönmemiz gerekirse bu eklerin ortaç eki görevi dışında farklı görevleri olduğunu da görmekteyiz.

(149) Bunlar senin gördüğün adamlar.

(150) Geldiğini gördüm.

(149)'da kullanılmış olan *-DIK* eki ortaç eki olduğu halde (150)'deki *-DIK* eki aynı tarihsel köke bağlı olmasına karşın ortaç eki olarak ele alınamaz. Bu ek bir sıfatlaştırma eki değil adlaştırma eki olduğu görülmektedir. Türkçe'de buna benzer olarak aynı ekin pek çok görünümü ile karşılaşabiliriz:

(149) Yarın adam gelecek.

(150) Yarın gelecek adam arkadaşım

(151) Adam benim oraya geleceğimi söyledi.

(152) Türkçe dilbilgisinin geleceği tartışılıyor

-AcAK, (149)'da kip eki, (150)'de ortaç eki, (151)'de adlaştırma eki, (152)'de ise türetim eki olduğu görülmektedir.

4. 2. 2. 1. Türkçede Sıfatlaştırma Biçimbirim Ekleri

Türkçede sıfatlaştırma biçimbirim ekleri aşağıdaki gibidir (Adalı, 1979: 59).

a- Eylem + -mİş

Pişmemiş yemekleri yediler.

Közlenmiş biber alalım.

b- Eylem + DIK

Gezdiğin yerleri bir bir dolaşacağım.

Sevdiğim bütün yemekleri yemiş.

c- Eylem + Ir

Ar

Bağışlanır suç değil.

Yazar kasa almışlar.

d- diye

Ahmet diye birini soruyorlar.

Yaylı diye birisi aradı.

e- Eylem + (y)AcAK

Alacağın arabayı görmüştüm.

Yazacağı yazıyı kontrol etmelisin.

f- Eylem + An

Ders yapan öğretmen bizim öğretmen.

Çok konuşan Akın'ın oğlu.

g- Eylem + (y) AsI(cA)

Kahrolasıca çocuk daha gelmedi.

Canı çıkasica adam hergün bizi arıyor.

h- Eylem + mAz

Anlaşılmaz şeyler anlattı.

Akıl almaz kazayı gördün mü?

Sonuç olarak, bu yapının öğretiminde dönüşüm kuralları verilerek tümcenin nasıl sıfat içtümcesi durumuna dönüştüğü ve temel tümce içine nasıl yerleştiği öğretilmelidir. Daha önce (3.2.1.), (3.2.2.), (3.2.2.1.), (3.2.2.2.), (3.2.2.3.), (3.2.2.4.), (3.2.2.5.), (3.2.2.6.) bölümlerinde bu konunun kuramsal yönlerine değinildiğinden burada doğrudan, öğretimde nasıl ele alınması gerektiğine değineceğiz

Bu bölümdeki pek çok açıklama aslında üretici dilbilgisini temel alsa da eğitimbilimsel dilbilgisi gereği 'filtre'den geçirilmiş, kurama ait kimi gösterimler ve kimi bakış açıları göz ardı edilmiştir. Dönüşüm kurallarının sunumları, öğrenciye aktarıma temel olabilecek düzeyde ele alınmıştır. Ancak, elbette ki, öğrenciye konunun aktarılışı çok çeşitli tekniklerle zenginleştirilebilir.

Her şeyden önce, öğrenciye ortaç eklerinin tümceyi sıfat içtümcesi yaptıktan ve bu tümcenin temel tümceye yerleştikleri söylenmelidir. Ayrıca, burada vurgulanması gereken bir başka nokta, Türkçe'de sıfat içtümcesinin temel tümceden önce yer almasıdır. Aşağıda sadece *-An*, *-AcAK*, *-DiğI* ve *-AcAğI* ekleriyle yapılan sıfatlaştırma dönüşümü örnekleri verilmiştir. Bunlar her ne kadar aşama aşama sunulmuş olsa da bu aşamalar arasında elbet yer değiştirme ya da birleştirmelere gidilebilir.

Aşağıdaki örnekler (3.2.2.), (3.2.2.3.) ve (3.2.2.4.) 'teki dönüşüm kurallarını uyguladığımız zaman yüzey yapıda ortaçlı tümceler elde etmiş oluruz.

Derin Yapı

Sen kitap okuyorsun.

O kitabı biliyor.

Yer değiştirme

O (sen kitap okuyorsun) kitabı biliyor.

Kişi eki silme

O (sen kitap okuyor-) kitabı biliyor.

Zaman eki silme

O (sen kitap oku-) kitabı biliyor.

Sıfatlaştırma eki ekleme	O (sen kitap oku-duk-) kitabı biliyor.
Ad öbeği silme	O (oku-duk-) kitabı biliyor.
Uyum eki ekleme	O ((sen-in) oku-duğ-un) kitabı biliyor.
Adıl silme	(O) okuduğun kitabı biliyor.

Yüzey Yapı Okuduğun kitabı biliyor.

Derin Yapı Çocuk uyuyor.
O çocuğu görüyor.

Yer değiştirme	O (çocuk uyuyor) çocuğu görüyor.
Kişi eki silme	O (çocuk uyuyor) çocuğu görüyor.
Zaman eki silme	O (çocuk uyu-) çocuğu görüyor.
Sıfatlaştırma eki ekleme	O (çocuk uyu-y-an) çocuğu görüyor.
Ad öbeği silme	O (uyu-y-an) çocuğu görüyor.
(Adı silme)	O (uyu-y-an)-ı görüyor.)
(Adıl silme)	(uyu-y-an)-ı görüyor.)

Yüzey Yapı Uyuyanı görüyor.

Ad öbeği değiştiğinde yerleştirme de aşağıdaki gibi değişebilir (Kıran,79:53,55; Koç, 90:37,38; Koç, 91:20,22; Aydın, 96:59...66).

Derin Yapı	Çocuk oynuyor. Çocuk öğretmeni seviyor.
Kişi eki silme	(Çocuk oynuyor) (çocuk öğretmeni seviyor)
Zaman eki silme	(Çocuk oyna-) (çocuk öğretmeni seviyor)
Ad öbeği silme	(Oyna-) (çocuk öğretmeni seviyor.)
Sıfatlaştırma eki ekleme	(Oyna-y-an) (çocuk öğretmeni seviyor.)
Yüzey Yapı	((Oynayan (çocuk)) (öğretmeni seviyor)).

4. 2. 2. 2. -An ve -AcAK Ekli Tümcelerin Öğretimi

Öğrenciye bu eklerde birinci tümcede ortak ögenin özne konumunda olduğu vurgulandıktan sonra dönüşüm kuralları 3 kurala basit olarak verilebilir:

(153) Adam konuşuyor.

(154) Ben adamı tanıyorum.

Öğrenciden ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

Ben (adam konuşuyor) adamı tanıyorum.

Ortak öge silinir.

Ben (konuşuyor) adamı tanıyorum.

Kişi ve zaman ekleri silinip birinci tümcedeki görünüşe göre ek (-An) eklenir.

Ben (konuşan) adamı tanıyorum.

(155) Adam konuşacak.

(156) Ben adamı tanıyorum.

Öğrenciden ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

Ben (adam konuşacak) adamı tanıyorum.

Ortak öge silinir.

Ben (konuşacak) adamı tanıyorum.

Kişi ve Zaman ekleri silinip birinci tümcedeki görünüşe göre ek(-AcAK) eklenir.

Ben (konuşacak) adamı tanıyorum.

Hangi eklerin ekleneceği sıfat içtümcesinde belirtilmek istenen görünüşe göre düzenlenir. Bu durum, öğrenciye şöyle şu şekilde öğretilebilir:

Görünüş gelecek değil ise : -An

Görünüş gelecek ise : -AcAK ekleri kullanılmalıdır

4. 2. 2. 3. -DIĞI ve -AcAĞI Ekli Tümcelerin Öğretimi

Bu tip tümcelerde öğrenciye birinci tümcede ortak ögenin özne konumunda olmadığı vurgulanır. Ayrıca öğrenciye, dönüşüm kurallarına 1. Aşama'dakilere ek olarak bir kural daha eklendiği anımsatılır:

(157) Sen adamla konuşuyorsun

(158) Ben adamı tanıyorum.

Öğrenciden ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

Ben (Sen adamla konuşuyorsun) adamı tanıyorum.

Ortak öge silinir.

Ben (sen konuşuyorsun) adamı tanıyorum.

Kişi ve Zaman ekleri silinip birinci tümcedeki görünüşe göre ek (-*DIK*) eklenir .

Ben (sen konuştuk) adamı tanıyorum.

Birinci tümcenin öznesine-(n)in eklenir, eylemine özneye uyumlu İyelik eki eklenir.

Ben (senin konuştuğun) adamı tanıyorum.

(159) Sen adamla konuşacaksın

(160) Ben adamı tanıyorum.

Öğrenciye ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

Ben (Sen adamla konuşacaksın) adamı tanıyorum.

Ortak öge silinir.

Ben (sen konuşacaksın) adamı tanıyorum.

Kişi ve zaman ekleri silinir, birinci tümcedeki görünüşe göre ek -*AcAK* eklenir .

Ben (sen konuşacak) adamı tanıyorum.

Birinci tümcenin öznesine-(n)in eklenir, eylemine özneye uyumlu İyelik eki eklenir.

Ben (senin konuşacağın) adamı tanıyorum.

Tümceleri birleştirirken hangi eklerin bu birleşmelerde kullanılacağını seçmek için şu durumlar öğrenciye verilmelidir.

*Görünüş gelecek ise : -**AcAğI**

*Görünüş gelecek değil ise : -**DIğI** ekleri kullanılmalıdır.

-*An*, -*AcAK*, -*DIğI*, -*AcAğI* eklerinin seçimi bir bütün olarak şöyle gösterilebilir.

*Ortak öge Özne ve Görünüş Gelecek değil ise -**An**

*Ortak öge Özne ve Görünüş Gelecek ise -**AcAK**

*Ortak öge Özne değil ve Görünüş Gelecek değil ise -**DIğI**

*Ortak öge Özne değil ve Görünüş Gelecek ise -**AcAğI**

4. 2. 2. 4. Edilgen Tümcelerde Ortaçlı Yapıların Öğretimi

(161) Vazo kırıldı.

(162) Ben vazoyu attım.

Öğrenciden ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

Ben (Vazo kırıldı) vazoyu attım.

Ortak öge silinir.

Ben (kırıldı) vazoyu attım

Kişi ve zaman ekleri silinip birinci tümcedeki görünüşe ve ortak ögeye göre ek (-An) eklenir.

Ben (kırılan) vazoyu attım.

Edilgen tümcelerde sadece (-An) ve (-AcAK) ekleri eklenmez kimi zaman ortak öge özne dışındaki bir öge olabilir.

(163) Vazo müzeden çalındı.

(164) Ben müzede idim.

Öğrenciye ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

Ben (Vazo müzeden çalındı) müzede idim.

Ortak öge silinir.

Ben (vazo çalındı) müzede idim.

Kişi ve zaman ekleri silinip birinci tümcedeki görünüşe göre ek -DİK eklenir .

Ben (vazo çalındık) müzede idim.

Birinci tümcenin öznesine -(n)in eklenir ve eylemine özneyle uyumlu iyelik eki eklenir.

Ben (vazonun çalındığı) müzede idim.

Ancak, Türkçede geçişsiz eylemli tümcelerin edilgen yapılmasıyla oluşan kişisiz edilgen tümcelerde durum farklıdır. Bu tümcelerde özne görünmediği için -An ya da -AcAK ekleri eklenir.

(165) Okula gidilecek.

(166) Okul çok uzakta.

Öğrenciden ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

(Okula gidilecek) okul çok uzakta.

Ortak öge silinir.

(Gidilecek) okul çok uzakta.

Kişi ve zaman ekleri silinip birinci tümcedeki görünüşe ve ortak ögeye göre ek (-AcAK) eklenir .

Gidilecek okul çok uzakta.

4. 2. 2. 5. Ortak Ögenin Öznenin Bir Bölümü Olduğu Durumlarda Ortaçlı Yapıların Öğretimi

Bazen birinci tümcede ortak öge öznenin hepsi olmaz, bir bölümü olur. Öğrenciye bu durumda sadece ortak ögenin silinmesi gerektiği anımsatılır. ortak öge özne konumundaki bir öge ise -daha önce verdiğimiz kurallar gereği (-An) ve (-AcAK) ekleri kullanılır:

(167) Adamın kardeşi konuşuyor.

(168) Ben adamı tanıyorum.

Ortak ögenin (adamın) birinci tümcede öznenin bir bölümü olduğu vurgulanır.

Ben (adamın kardeşi konuşuyor) adamı tanıyorum.

Ben (kardeşi konuşuyor) adamı tanıyorum.

Ben (kardeşi konuşan adamı) tanıyorum.

4. 2. 2. 6. Eylemin Görünmediği Tümcelerde Ortaçlı Yapıların Öğretimi

Birinci tümcede eylem görünmüyorsa ya da var, yok sözcükleri kullanılmışsa *ol-* eylemi eklenir:

(169) Çocuk hasta.

(170) Ben çocuğu tanıyorum.

Öğrenciye ortak ögeyi bulması ve birinci tümceyi ortak ögenin önüne yerleştirmesi istenir.

Ben (çocuk hasta) çocuğu tanıyorum.

Ortak öge silinir

Ben (hasta) çocuğu tanıyorum.

Kişi ve zaman ekleri silinir *ol-* eylemi eklenir. Sonra da birinci tümcedeki görünüşe ve ortak ögeye göre ek (-An) eklenir.

Ben hasta olan çocuğu tanıyorum.

Öğrenciye içinde var ve yok sözcükleri bulunan tümcelerden örnekler verilir.

(171) Çocuğun bisikleti var.

(172) Çocuk çok mutlu.

Bisikleti olan çocuk çok mutlu

4. 2. 2. 7. Ortaçlı Yapılarda Silme İşleminin Öğretimi

a. -OL Eyleminin Silinmesi

Yukarıdaki kuralda söz edilen *ol-* eylemi silinebilir:

(173) Güzel olan kızla evlenmek istiyorum => Güzel kızla evlenmek istiyorum

Ancak, farklı bir *ol-* eylemi silinemez:

(174) Ameliyatla güzel olan kızla evlenmek istiyorum

(175) Ameliyatla güzel (olan) kızla evlenmek istiyorum (**silinemez**)

Aynı şekilde, birinci tümcede *var* ya da *yok* varsa *ol-* eylemi silinemez:

(176) Adamın parası var . Adam mutludur.

Parası olan adam mutludur

b-Ortak Öğe Silinebilir. Ancak Ortak Ögedeki Ekler Ortaca Eklenir:

(177) Gelen adamı tanıyorum

Geleni tanıyorum

(178) Gelen adamdan korkmuyorum

Gelenden korkmuyorum

(179) Gelen adama bu kitabı ver

Gelene bu kitabı ver

(180) Okuduğun kitabı bana ver.

Okuduğunu bana ver.

Sözcükte **-LAR** eki varsa iyelik ekinden önce gelir:

(181) Okuduğun kitapları bana ver.

Okuduklarını bana ver.

(182) Yapacağın yemekleri önceden düşünmelisin. **Yapacaklarını önceden düşünmelisin**

4. 2. 2. 8. Sıfatlaştırma Alıştırma Örnekleri

Alıştırma ve sınav soruları öğrencinin yeni tümce üretebilmesine olanak verecek ve yukarıda sözünü ettiğimiz dönüşüm kurallarını uygulayabileceği türde hazırlanmalıdır. Sanırım, bu türde en iyi alıştırmalar dönüştürme alıştırmalarıdır.

Lütfen aşağıdaki tümceleri birleştiriniz.

(183) Adam geliyor / Adamı tanıyorum

(184) *Sen mektup yazdın / Ayşe mektubu okudu*

Alıştırmalar her aşamadan sonra o aşamaya uygun olarak hazırlanmalıdır. Örneğin birinci aşama'ya uygun olarak sadece *-An* ve *-AcAK* eklerinin kullanıldığı şu tür alıştırmalar hazırlanabilir:

Lütfen aşağıdaki tümceleri birleştiriniz.

(185) Çocuk düştü / Çocuk ağladı

(186) Adam arabayı temizleyecek / Adam geldi.

Ayrıca boşluk doldurmalı alıştırmalar da hazırlanabilir:

(187) Oku..... kitapların hepsini kardeşime hediye ettim

(188) Bil..... bütün şiirleri yaz..... defter kayboldu.

(189) Açıl..... kapıdan içeriye gir..... adam çok esrarengizdi.

(190) Gelecek yaz tatil için git..... otel için şimdiden yer ayırtmayı düşünüyorum.

Ancak bu tür alıştırmalarda bağlam iyi belirlenmelidir. Aksi halde, birden çok yanıtla alıştırma ya da sınav sorusu oluşturulmuş olur:

(191) Konuş..... adamı tanıyorum.

Yanıtlar: konuşan, konuşacak, konuştuğum, konuştuğun, konuşacağım, konuşacağın vb.

Son aşama olarak ele aldığımız silme dönüşümleriyle ilgili de çeşitli alıştırma ve sınav soruları hazırlanabilir. Bunlardan birkaçını sunalım:

Aşağıdaki tümcelerden hangisinde “olan /olacak” silinebilir.

(191) Güzel olan kızla evlenmek istiyorum.

(192) Ameliyatla güzel olan kızla evlenmek istiyorum.

(193) Zengin olan arkadaşım bana hiç borç vermez.

(194) At yansından zengin olan arkadaşım şimdi bütün parasını kaybetti.

(195) Kaza olan yere polis kimseyi sokmuyor.

(196) Pek yakında anne olacak arkadaşım daha sık görüşmeye başladık.

Altı çizili tümcelerin birleştirilmeden önceki durumlarını bulunuz.

Örnek: Güzel olan kızla evlenmek istiyorum.

Kız güzel. Ben onunla evlenmek istiyorum.

(197) Fakir (olan) çocuk para istedi.

(198) Bende parası olan kadın parasını istemeyi unuttu.

Aşağıdaki tümceleri birleştirip ortak ögeyi siliniz.

(199) Yaratıklar uzaydan geliyorlar. / O, sürekli yaratıklardan bahsetti.

(200) İnsanlar çok fazla sigara içiyorlar./ İnsanlar çok hasta olur.

Tüm bunların yanında çoktan seçmeli alıştırma ya da sınav soruları da kullanılabilir.

Doğru yanıtı işaretleyiniz

(201) Buraya doğru gel..... adam sana bakıyor.

a- diği b- eceği c- en d- eni e- hiçbiri

(202) dün yap..... yemeği hiç kimse yemedi.

a- tığı b- acağı c- an d-acak e- tı

4. 2. 3. Zarflaştırma

Zarflaştırma da, adlaştırma ve sıfatlaştırma gibi en iki tümceden oluşmaktadır. Bu iki tümceden biri anatümceyi diğeri içtümceyi oluşturmaktadır. Burada içtümcenin zarf içtümcesine dönüşümü söz konusudur. Daha önce (3.2.2.), (3.2.2.5.) ve (3.2.2.6.) 'de gördüğümüz kuralları aşağıdaki tümcelere uyguladığımızda yüzey yapıda zarflaştırılmış tümceleri görmekteyiz.

(203) Derin Yapı

Biz kapıyı açtık.

O bize bağırdı.

Yer değiştirme kuralı

O (biz kapıyı açtık) bize bağırdı.

Kişi eki silme kuralı

O (biz kapıyı açtı-) bize bağırdı.

Zaman eki silme kuralı

O (biz kapıyı aç-) bize bağırdı.

Zarflaştırma eki ekleme kuralı

O (biz kapıyı aç-(DIĞI zaman)) bize bağırdı.

Uyum ekleri ekleme kuralı

O (biz kapıyı aç-tığı-mız zaman) bize bağırdı.

Ad öbeği silme kuralı

O (kapıyı açtığımız zaman) bize bağırdı.

Adıl silme kuralı

(kapıyı açtığımız zaman) bize bağırdı.

Yüzey Yapı

Kapıyı açtığımız zaman bize bağırdı.

Zarflaştırma yapıları öğretilirken en çok dikkat edilmesi gereken noktanın uygun zarflaştırma ekini kullandıktan sonra, kişi ekleri olduğunu düşünülüyor. Çünkü derin yapıdan yüzey yapıya geçerken dönüşümlerde kişi eklerine dikkat edilmezse dikkat edilmezse, yüzey yapıda derin yapıdakinden farklı bir durum ortaya çıkabilir. Bu durum adlaştırma ve sıfatlaştırmaya göre zarflaştırmada daha belirgindir (Kıran,79:53,55; Koç, 90:37,38; Koç, 91:20,22; Aydın, 96:67...70).

(204) Derin Yapı

O kapıyı açtı.

O bize bağırdı.

Yer değiştirme kuralı

O (o kapıyı açtı) bize bağırdı.

Kişi eki silme kuralı

O (o kapıyı açtı-) bize bağırdı.

Zaman eki silme kuralı	O (o kapıyı aç-) bize bağırdı.
Zarflaştırma eki ekleme kuralı	O (o kapıyı aç-(İp)) bize bağırdı.
Ad öbeği silme kuralı	O (kapıyı açıp) bize bağırdı.
Adıl silme kuralı	(kapıyı açıp) bize bağırdı.

Yüzey Yapı**Kapıyı açıp bize bağırdı.**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken uygun zarflaştırma ekinin seçimi için ayrıca bir çalışma yapılması gerektiği inancındayız. Bu çalışma daha çok zarflaştırma eklerinin tümceye kattığı anlam üzerinde olmalıdır.

(205) Derin Yapı**Sen çay içiyorsun.****Ben senle konuştum.**

Yer değiştirme kuralı	Ben (sen çay içiyorsun) senle konuştum.
Kişi eki silme kuralı	Ben (sen çay içiyor-) senle konuştum
Zaman eki silme kuralı	Ben (sen çay iç-) senle konuştum
Zarflaştırma eki ekleme kuralı	Ben (sen çay iç-(E/İ)rken) senle konuştum
Ad öbeği silme kuralı	Ben (çay iç-(E/İ)rken) senle konuştum
Adıl silme kuralı	(çay iç-(E/İ)rken) senle konuştum.

Yüzey Yapı**Çay içerken senle konuştum.****(206) Derin Yapı****Siz eve gidiyorsunuz .****Biz sizi gördük.**

Yer değiştirme	Biz (siz eve gidiyorsunuz) sizi gördük.
Kişi eki silme	Biz (siz eve gidiyor-) sizi gördük.
Zaman eki silme	Biz (siz eve git-) sizi gördük.
Zarflaştırma eki ekleme	Biz (siz eve git-(E/İ)rken) sizi gördük.
Ad öbeği silme	Biz (eve git-(E/İ)rken) sizi gördük.
Adıl silme	(eve git-(E/İ)rken) sizi gördük.

Yüzey Yapı**Eve giderken sizi gördük.**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için zarflaştırma eklerinin öğrenilmesi oldukça zor olmaktadır. Kaldı ki zarflaştırma ekleri, adlaştırma ve sıfatlaştırma eklerine göre oldukça fazladır. Ayrıca bu eklerin tümcelere kattıkları anlamlar da farklı olmaktadır. Çünkü zarf içtümceleri, sıfat ve adıçtümceleri gibi anatümecenin bir üyesi değildir. Bu sebeple zarflaştırma ekleri öğrencilere öğretilirken dönüşüm sistemiyle birlikte bu eklerin tümceye kattıkları anlam değerinin de üstünde durulması gerektiği inancındayız.

4. 2. 3. 1. Türkçe Zarflaştırma Biçimbirimleri

Türkçe öğretiminde ele alınabilecek zarflaştırma biçimbirimleri şunlardır:

(207) -(y)A...-(y)A	Dinleye dinleye Türkçeyi öğrendi
(208) -(A/I)r...-mAz	Beni görür görmez bağırmaya başladı.
(209) -(y)AcAğ(I) yerde	Teşekkür edeceği yerde bize kızdı.
(210) -(y)AcAğ(I) gibi	Gidilecek gibi değil çok uzak.
(211) -(y)AcAğI için	Böyle konuştuğum için özür dilerim.
(212) -(y)AcAğ(I) kadar	Oraya gidecek kadar güçlü değilim.
(213) -(y)AcAğI sıra(lar)(da)	Amerika'ya gideceğim sırada kötü haberi almış
(214) -(y)AcAğI zaman	Gideceğin zaman bana haber ver.
(215) -(y)AcAğIndAn (dolayı)	Bunları söyleyeceğimden dolayı şimdiden özür dilerim.
(216) -(y)AcAğInA göre	Hiçbir şey söylemeyeceğine göre niye endişeleniyorsun.
(217) -(y)AcAğInA	Almanya'ya gideceğine Hollanda'ya gitmiş.
(218) -(y)AnA kadar/dek	Onlar gelene kadar biz geliriz.
(219) -(y)ArAk	Trabzon'a kadar otostop yaparak gitmiş.
(220) -(y)ArAk	Fabrikada çalışarak okulunu bitirdi.
(221) -(y)AsIyA (kadar/dek)	Su kaynayaşya kadar gider gelirim.
(222) -ken	Okul yokken var dedi.
(223) -(A/I)rken	Okula giderken kaza oldu.
(224) -(I)yorken	Onlar film seyrediyorken biz şu işi bitirelim.
(225) -(y)AcAkken	Tam size gelecekken yağmur başladı.
(226) -AcAkmış gibi	Bana her şeyi anlatacakmış gibi davranıyor.
(227) -CAsInA	Sana nefret edercesine bakıyordu.
(228) -DAn dolayı	Senden dolayı ben gelmedim.

- (229) -I mI Seni **gördü mü** beni aramaz..
- (230) (-DI)...-(y)AII (beri) Adamı **gördüm** görelî şansım gülmez oldu.
- (231) -DIğI biçimde Kağıttan gemi **yaptığı biçimde** uçak yapamaz.
- (232) -DIğI boyda **Yaptıkları anlattığı boyda** değilmiş.
- (233) -DIğI gibi Ayşe'yi **gördüğü gibi** lafı değiştirdi.
- (234) -DIğI gibi **Konuştuğumuz gibi** olmalı.
- (235) -DIğI halde Her şeyi **bildiği halde** hiç bir şey söylemedi.
- (236) -DIğI için **Doğru söylemediğin için** sana da kızmış.
- (237) -DIğI kadar **Yapabildiğin kadar** yeter.
- (238) -DIğI oranda **Bildiği oranda** anlattı.
- (239) -DIğI ölçüde **Gücü yettiği ölçüde** yapmaya çalıştı.
- (240) -DIğI sırada **Kapıyı açtığım sırada** onu gördüm.
- (241) -DIğI sürece **Köyde kaldığın sürece** amacına ulaşman çok zor.
- (242) -DIğI takdirde **Benden özür dilemediği takdirde** onunla konuşmayacağım.
- (243) -DIğI tarzda **Seninle konuştuğu tarzda** benimle konuşmasına izin vermem.
- (244) -DIğI Yerde **Sizi çok sevdiği yerde** sevmediğini söyledi.
- (245) -DIğI sıralarda **Fabrikada çalıştığı sıralarda** lisede okumaya çalışıyordu.
- (246) -DIğI zaman **Beni gördüğü zaman** hep seni sorar.
- (247) -DIğInA **Okuduğunca** ben sana yardım edeceğim.
- (248) -DIğIndA **Arabayı çalıştırdığında** bomba patlamış.
- (218) -DIğIndAn (dolayı) **Yavrumu uzun zamandır görmediğimden dolayı** her gece rüyama giriyor.
- (249) -DIğIndAn beri **Kahveyi içtiğimden beri** midem rahatsız.
- (250) -DIğInA göre **Hocanın dediğine göre** ben haksızmışım.
- (251) -DIğInA göre **Sen de istemediğine göre** yapacak bir şey yok.
- (252) -DIğInA **Onu her söylediğine** ben inanmam.
- (253) -DIğIndAn az / fazla **Hak ettiğinden fazla** asla istemez.
- (254) -DIkçA **Konuştukça** batıyorsun.
- (255) -DIktAn başka **Seninle konuştuktan başka** kimseyle konuşmamış.
- (256) -DIktAn sonra **Adamla konuştuktan sonra** hemen telefon et.
- (257) -DIktAn sonra **Çocuğunu da istemedikten sonra** hiç kimseyi

görmek istemez.

- | | |
|---------------------------------|---|
| (258) diye | Bilmek istemezsin diye söylemedik. |
| (259) -mİşken | İstanbul'a gitmişken ablanlara da uğra lütfen. |
| (260) -mİşken | Henüz yağmur durmuşken biz çıkalım. |
| (261) -mİş kadar | Gelmiş kadar oldun. |
| (262) -mİş -mAmlş | Olmuş olmamış ağaçta ne varsa topladı |
| (263) ki | Söylesin ki cevabımızı verelim. |
| (264) -mAdAn (önce / evvel) | Yemeği pişirmeden önce bana haber verir misin? |
| (265) -mAdAn | Ağzını açmadan çocuğu izledi. |
| (266) -mAk için | Denizde yüzmek için Çeşme'ye gitti. |
| (267) -mAk kadar | Söylemek kadar yapmak da önemlidir. |
| (268) -mAk üzere | Suçlarını itiraf etmek üzere suçlu geldi. |
| (269) -mAk üzere | Telefonda gelmek üzere olduğunu söyledi. |
| (270) -mAk varken | Erzurum'da okumak varken Konya'yı kazandı. |
| (271) -mAk yerine | Sinemaya gitmek yerine Tiyatroya gideriz. |
| (272) -mAklA | Ayağına gitmekle hata ettin. |
| (273) -mAklA beraber / birlikte | Parayı düşünmemekle birlikte parasız yaşamadığını da biliyordu. |
| (274) -mAksızIn | Bize danışmaksızın yapabileceğini zannediyor. |
| (275) -mAktAnsa | Böyle boş boş oturmaktansa biz de gideriz. |
| (276) -mAktAn başka | İtiraf etmekten başka çareniz kalmadı. |
| (277) -mAsI için | Olanı biteni açıklaması için çok uğraştık. |
| (278) -mAsI üzere | Erken gelmeniz üzere defalarca uyarıldınız. |
| (279) -mAsInA rağmen | Bizle barışmasına rağmen yeterince samimi davranmıyor. |
| (280) -mAyIp | Telefon etmeyip ne yapacaksın. |
| (281) -sA dA | Ağlasa da rahatlasa. |
| (282) -sA | Geri dönerse dünyayı önüne sererim. |
| (283) -(y)IncA | Gülünce gözleri gülüyor. |
| (284) -(y)IncAyA kadar/dek | Seni ölünceye dek bekleyeceğim. |
| (285) -(y)Ip | Telefon edip döneceğim. |

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin en fazla hata yaptıkları bölüm olan adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma yapıları dönüşüm kurallarını uygulayarak

çözümleirse daha kolay olacağı inancındayız ancak zarflaştırma bölümünde sadece dönüşüm kurallarını uygulamak maalesef yeterli olmamaktadır. Bu bölümde Zarflaştırma eklerinin anlam değerlerinin özellikle öğrencilere verilmesi gerektiği inancındayız.

Zarflaştırma öğretimi sırasında çok fazla pratik yapılması gerektiği ve sürekli tümcelerin anlamına yer verilmesi yerinde olacaktır.

Örneğin: –İp eki öğretilirken, elbette dönüşüm kuralları çerçevesinde, “yer değiştirme”, “silme”, “ekleme” gibi yerleştirme kuralları verilmeli ancak bunun yanı sıra –İp ekinin anlam değeri de ön plâna çıkarılmalıdır görüşündeyiz

(286) Ali kapıyı çaldı.

(287) Ali içeri girdi.

Tümcelerinde birinci işin, ikinci işten önce yapıldığı bilgisi öğrenciye aktarılmalıdır.

(288) Ali kapıyı çalıp içeri girdi.

Aynı mantıkla –(y)ArAk eki öğretilirken derin yapıda, iki farklı iş olduğu doğal olarak en az iki tümce olduğu bilgisi verilmelidir. Ancak burada birinci ve ikinci işin aynı anda yapıldığı (yapılabildiği) bilgisinin öğrencilere aktarılmasında gerek vardır.

(289) Ali ıslık çaldı.

(290) Ali yürüdü.

(291) Ali çalarak yürüdü.

Ana dili Türkçe olan kişiler genellikle bu iki eki birbirinin yerine kullanmaktadırlar.

4. 2. 3. 2. Zarflaştırma Alıştırma Örnekleri

(292) Heyecanlanmadı. / Sorulara cevap verdi.

.....

(293)Konuşmacı sorulara cevap ver..... herkesi kızdırdı

(294)Bu işi başarabil..... bana ancak sen yardımcı olabilirsin.

(295)Gözlerini aç..... kapadı.

(296)Polisler onu çevirdiğinde hiçbir şeyden haberi yok..... davrandı.

(297)Çok parası var..... har vurup harman savuruyor.

(298)Size daha önce de anlat..... şirketimiz çok büyüyor.

(299)“Ben Türkçe öğren..... Türkiye’de ne yapacağım? İnsanlarla nasıl anlaşacağım?” diye düşündü. Henüz Türkiye’ye üç gün önce gel..... herkes ve her şey onun için yabancıydı. Biraz ürktü, ama bir yandan da yeni insanlar

tanı..... heyecanlıydı. Hemen bir plân yap..... harekete geçmesi, önce Türkçe öğrenmesi gerekti. Ancak “Türkçeyi iyice öğren..... istediğim her şeyi yapabilirim; gezebilir, yeni arkadaşlıklar kurabilirim.” dedi kendi kendine. “En iyisi bir Türkçe kursuna kayıt yaptırmak.” Hemen telefona uzan..... sekreterini ara..... heyecanla anlatmaya başladı. Ancak sekreteri ilk altı ay işleri çok yoğun ol..... bunu ertelemesi gerektiğini söyledi.

(300)Birkaç ay önce edebiyatçı ve yazarların çoğunlukta olduğu bir toplantıya katılmışım. Söz al..... arasında tanıma....., orta yaşta bir katılımcı sıra kendisine gel..... konuşmaya başladı. O konuş..... arka sıralardan hafif bir gülüşme duyuldu. Ön sıralarda oturan bazı gençler, sorgulayan gözlerle bir süre arkaya baktılar. Gülüşmeler oldukça da dön..... arkaya baktılar. Aslında bakacak bir durum yoktu. Belli ki, ne olduğunu anlayamamışlardı. Gülüşen beyleri tanıyordum. Onlar, öz Türkçeden ödün vermeyen ; verenleri de hoş görmeyen savaşımçılardı.

SONUÇ

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunu ele aldık. Türkçeyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenen kişilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları kimi sorunlara çözüm üretmek amacıyla hazırladığımız bu çalışmada, Türkçe öğretiminde kullanılması gereken yöntem konusunda da fikir oluşturması amacıyla yabancı dil öğretim yöntemi ve yaklaşımlarına değindik.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin özellikle Türkçe dilbilgisinde karşılaştıkları sorunların başında gelen adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma konularında çözüm üretmeyi amaçlayan bu çalışma, Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramı ışığında hazırlanmıştır. Dil öğretim yöntemlerinden Bilişsel Yöntemin dil öğretiminde diğer yöntemlere oranla günümüzde daha çok kullanım alanı bulduğu bir gerçektir. Eğitimbilimsel olarak Bilişsel Yöntemi kabul eden ve bu yöntemi temel alarak oluşan Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramı çerçevesinde Türkçedeki adlaştırma, sıfatlaştırma ve zarflaştırma içeren bileşik yapıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilere öğretilmesi için önerilen yöntemin ışığında konu ele alınmıştır. Öğrenciler gerek gördüklerinde bileşik yapılı tümceyi, içtümceciklerine (anatumce ve yantumceye) ayırmayı bilmektedir. Bu işlem yapıldığında, iki ayrı tümce elde edilmektedir. Bu tümcelerin anlamlarını gören yabancı öğrenci, tümcelerin derin yapısına da ulaşmış durumdadır. Derin yapıdaki bu iki tümceyi Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi yöntemindeki dönüşüm kurallarını öğrenmiş olan öğrenci, bu dönüşüm kurallarında uygulanan yerleştirme, silme, ekleme dönüşümlerini derin yapıdaki tümcelere uygulayarak bu tümcelere yüzey yapıda yeni bir bileşik yapı (adlaştırılmış, sıfatlaştırılmış, zarflaştırılmış) tümce elde edebilmektedir. Bu yöntem, bir dizi kuralın ezbere bilinmesini gerektirdiği için öğrencilerin belli bir düzeyde Türkçe bilgisine sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, temel, orta ve yüksek olmak üzere ortalama her bir seviyesi 300 ile 320 saatten oluşan toplam 900 ile 960 saatlik bir program çerçevesinde, Türkçe öğretimlerini tamamlamaktadırlar. Bu programlara göre, temel seviyeden sonra 300 ile 320 saatlik ders aşamasında önerilen yöntem öğrencilere verilmektedir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için, öğrencinin en az orta seviyede Türkçe bilmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Yapılan sınıf içi uygulamalarda önerilen yöntemin öğrencilere açıklayıcı ve kolay anlaşılır betimlemeler sunması açısından, faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak önerilen yöntemin ayrıca bir zaman alması, öğrenciler tarafından günlük hayatta kullanılma olasılığını azaltmaktadır. Fakat bu tip tümcelerin nasıl oluştuğu

konusunda öğrenciye dilbilgisi mantığı kazandırmaktadır. Gözlemlerimize göre, adlaştırma ve sıfatlaştırma konularında önerilen yöntemle yapılan alıştırmalarda başarı düzeyi yüksek olmakla birlikte, zarflaştırma konusunda aynı başarı düzeyine ulaşamadığı görülmüştür. Bunun sebebi şu şekilde açıklanabilir: zarflaştırma eklerinin adlaştırma ve sıfatlaştırmaya oranla daha fazla olması, bu eklerin bir seferde yabancı öğrencilere öğretilmesini engellemektedir. Ayrıca zarflaştırma tümcelerindeki eklerin anlam değerinin tümceye kattığı anlam, yüzey yapıdaki tümcenin anlamını değiştirmektedir. Bu sebeple zarflaştırma ekleri öğrencilere verilirken, bu eklerin anlam değerleri yani tümceye kazandırdığı anlam da ayrıca öğrencilere öğretilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan ancak ana dili Türkçeyle aynı kökten gelen dillerden olan öğrenciler (Kazakistan, Kırgızistan, Azerbaycan Türkleri vb.) özellikle sıfatlaştırma yaparken *An* ve *DIK* eklerini karıştırmaktadır. Bu öğrenci gruplarında önerilen yöntem uygulandığında, hataların azaldığı saptanmıştır. Çünkü bu öğrencilerin sahip olduğu dilbilgisi mantığı Türkçeden farklı değildir. Bu tip çalışmaların öğrencilere Türkçe tümce öğretmediği ancak Türkçedeki tümce yapısını ve Türkçe tümcelerin nasıl üretildiklerine dair bilgiler verdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin daha fazla Türkçe tümce kurmalarına katkı sağlamıştır. Kurdukları bu yeni tümceler, hem özgün, hem de öğrencinin gereksinimlerini karşılaması açısından önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak günümüzde her ne kadar dilbilgisi öğretimi dört temel becerinin içinde ele alınsa da öğrencilere hedef dilde tümce kurmayı öğretmek için, mutlaka bir dizi dilbilgisi kuralının öğretilmesi gerektiği inancını taşıyoruz. Yabancı öğrencinin Türkçede (hedef dilde) okuduğunu ve duyduğunu anlaması, düşündüğünü sözlü olarak aktarması ve aklındakileri yazıya dökebilmesi için, dilbilgisi kurallarını kullanarak tümceler kurabilmesi gerekmektedir. Bu durum da bize hedef dilbilgisinin öğrencilere öğretilmesi gerektiğini göstermektedir. Dilbilgisi öğretimi Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi kurallarına göre yapılırsa, derin yapıdaki tümceler dönüşüm kuralları ile hedef dilde sonsuz sayıda tümce kurma olasılığını sağladığı için, öğrencilerin Türkçeyi (hedef dili) öğrenmelerini kolaylaştıran bir etken olduğu görülecektir.

Üretimsel Dönüşümlü Yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre, daha açıklayıcı betimlemeler sunabilme olanağına sahip olduğu belirginlik kazanmıştır. Bu açıklamalar, gerek dil öğretmenini, gerekse öğrenciyi aydınlatmada, kanımızca yeterli olmaktadır. Çalışmada kullanılan kuralların basitleştirilerek uygulanması Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine sayısız katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

1. YARARLANILAN KAYNAKÇA

- ADALI, Oya (1979) *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*, Ankara: TDK Yayınları.
- AKARSU, Bedi (1984) *Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- AKSAN, Doğan (1980) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER, (2002) *HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER, (2002) *HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 2*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER, (2002) *HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 3*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- AYDIN, Özgür (1996) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi*, Ankara: Kendi yayını.
- AYDIN, Özgür (2001) *Evensel Dilbilgisi Çerçevesinde Türkçe Öğretimi Üzerine Bazı Uygulama ve Öneriler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİLGEGİL, Kaya (1981) *Türkçe Dilbilgisi*, İstanbul: Dergah Yayınları.
- BAŞKAN, Özcan (1966) *Linguistik Metodu*, İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- ÇAĞLAROĞLU, Taha ; ÇETİN, Nurullah (1995a) *Türk Dili 3*. Ankara: Gaye Ders Kitapları.
- ÇAĞLAROĞLU, Taha ; ÇETİN, Nurullah (1995b) *Türk Dili 4*. Ankara: Gaye Ders Kitapları.
- DEMİRCAN, Ömer (1990) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Yardımcı Alanlar, Öğrenme ve Yolları, Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım ve Yöntemler*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DEMİREL, Özcan (1990) *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara: Usem Yayınları.
- DEMİREL, Özcan (1995) *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Ankara: Usem Yayınları.
- ELDEMİR, Aysel (1980) "Saussure'den sonra yapısal dilbilimde sözdizim konusundaki tutumlar, yöntemler ve dönüşümlü üretimsel dilbilgisinde Chomsky", *Dilbilim ve dilbilgisi konuşmaları 1* içinde, Ankara: TDK yayınları [129-148]
- ERGİN, Muharrem (1980) *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul: Bayrak Basım.
- ERGİN, Muharrem (1992) *Türk Dilbilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım.
- GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER, (2002) *Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- GENCAN, Tahir Nejat (1979) *Dil Bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları.
- GÜNAY, V. Doğan (2002) *Göstergebilim Yazıları*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜNAY, V. Doğan (2003) *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜNAY, V. Doğan (2004) *Dil ve İletişim*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜR, Hakan (1995a) "Dil Öğretim Yöntemleri 1" *Dil Dergisi* içinde, Ankara: Sayı:32, [28-34]
- GÜR, Hakan (1995b) "Dil Öğretim Yöntemleri 2" *Dil Dergisi* içinde, Ankara: Sayı:34, [42-48]
- GÜR, Hakan (1995c) "Dil Öğretim Yöntemleri 3" *Dil Dergisi* içinde, Ankara: Sayı:35, [26-32]
- GÜR, Hakan (1995d) "Dil Öğretim Yöntemleri 5" *Dil Dergisi* içinde, Ankara: Sayı:38, [24-35]
- GÜR, Hakan (1996) "Dil Öğretim Yöntemleri 7" *Dil Dergisi* içinde, Ankara: Sayı:40, [33-44]
- HENGİRMEN, Mehmet (1993) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*, Ankara.
- HENGİRMEN, Mehmet ; KOÇ, Nurettin (1992) *Türkçe Öğreniyoruz 1*, Ankara: Engin Yayınevi.
- HENGİRMEN, Mehmet ; KOÇ, Nurettin (1992) *Türkçe Öğreniyoruz 2*, Ankara: Engin Yayınevi.
- HENGİRMEN, Mehmet (1992) *Türkçe Öğreniyoruz 3*, Ankara: Engin Yayınevi.
- HENGİRMEN, Mehmet (1995) *Türkçe Dilbilgisi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- KAHRAMAN, Tahir (1996) *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları*, Ankara: TDK Yayınları.
- KAHRAMAN, Tahir (2001) *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*, Ankara: Dumat Basımevi.
- KIRAN, Zeynel (1979) "Türkçede Yantümcelerin Sonsuz sayıda Tekrar edilme Özelliği" *Genel Dilbilim Dergisi* içinde, Ankara: Ankara Dilbilim Çevresi Derneği, [37-53].
- KIRAN, Zeynel (2001) *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- KOÇ, Nurettin (1994) *Yabancılar İçin Dilbilgisi*, İstanbul: İnkılap Yayınları.
- KOÇ, Nurettin (1998) *Liseler İçin Yeni Dilbilgisi*, İstanbul: İnkılap Yayınları.

- KOÇ, Sabri (1990) Türkçe'de Zarf Yantümcelerini Çözümlemesine Dönüşümlü-Üretken Yaklaşım **Dilbilim Yazıları** içinde, Ankara: Usem Yayınları. [32-39].
- KOÇ, Sabri (1991) "Türkçe Zarf Tümcelerinde Yantümce Yapısı" **Dilbilim Yazıları** içinde. Ankara: Usem Yayınları. [33-47].
- KRAMER, Samuel Noah (1990) **Tarih Sümerde Başlar**, çeviren; Muazzez İlmiye Çığ. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, X: 11
- MEB. (1993a) **Türk Dili ve Edebiyatı: Türk Dili 2**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1993b) **Türk Dili ve Edebiyatı: Türk Dili 3**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1993c) **Türk Dili ve Edebiyatı: Türk Dili 4**. Ankara: MEB Yayınları.
- ÖZSOY, A. Sumru (1994) "Türkçe'de Ortaç Yapısı" **Dilbilim Araştırmaları** içinde, Ankara: Hitit Yayınları, [21-30].
- ÖZSOY, A. Sumru (1999) **Türkçe**, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- POLAT, Yusuf; kıvırcık, Şefik; ABEŞ, Yasemin; ABEŞ, Gökay; YILMAZ, Özcan (Baskıda) **Yabancılar İçin Betimlemeli Türkçe Dilbilgisi**, Ankara: Polat Yayınevi.
- RİFAT, Mehmet (1983) **Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları**, İstanbul: Yazko Yayınları.
- SEZER, Ayhan, (1990) "Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Yeri" **Dilbilim Yazıları** içinde, Ankara: Usem yayınları, [17-26].
- SEZER, Ayhan (1991) "Türkçenin Yantümceleri Üzerine" **Dilbilim Yazıları** içinde, Ankara: Usem Yayınları, [39-43].
- SEZER, Ayhan (1995) **Turkish – English Contrastive Grammar: Morphology & Syntax**. Ankara: Usem Yayınları.
- TAYLAN, Eser Erguvanlı (1994) "Yantümcelerde Tamlayan Ekinin İşlevi Üzerine" **Dilbilim Araştırmaları** içinde. Ankara: Hitit Yayınları, [31-41].
- UZUN, N. Engin (1998) **Dilbilgisinin Temel Kavramları üzerine Tartışmalar**, Ankara: Kendi Yayını.
- UZUN, N. Engin (2000) **Ana Çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe**, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- VARDAR, Berke (1988) **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: ABC Basımevi.
- VARDAR, Berke (1982) **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, Ankara: TDK Yayınları.
- ZÜLFİKAR, Hazma (1969) **Yabancılar İçin Türkçe Derstleri: Dilbilgisi**, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları.

2. İLGİLİ KAYNAKÇA

- AĞCA, Hüseyin, **Türk Dili**, Ankara, 2001, 270 s.
- AKERSON-ERKMAN, Fatma **Türkçede Niteleme Sıfat İşlevli Yan Tümceler**, İstanbul, 1998.
- AKERSON-ERKMAN, Fatma, **Türkçe Örneklerle Dile Genel bir Bakış**, İstanbul, 2001.
- AKSAN, Doğan, **Anlambilimi ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle)**, Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları, 1971.
- AKSAN, Doğan, **Uluslararası Adbilimleri Kurultayı**, Türk Dili, Ankara, 1969.
- ARAT, Reşit Rahmeti, **Türkçede Kelime Eklerin Yapısı**, Türk Dili, sayı:43, Ankara, 1955.
- BANGUOĞLU, Tahsin, **Ana Hatları ile Türk Grameri**, İstanbul, 1940.
- BANGUOĞLU, Tahsin, **Ana Hatlarıyla Türk Grameri**, İstanbul 1940.
- BANGUOĞLU, Tahsin, **Türk Grameri, Birinci Bölüm, Sesbilgisi**, Ankara 1959.
- BİLGEGİL, Kaya, **Türkçe Dilbilgisi**, İstanbul, 1982.
- DEMİRCAN, Ömer, **Türk Dilinde Vurgu, Sözcük Vurgusu**, Türk Dili , sayı: 284, Ankara, 1975.
- DEMİRCAN, Ömer, **Türkiye Türkçesinde Kök-Ek Bileşmeleri**, Ankara, 1977.
- DENY, Jean, **Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)**, Tercüme A.U. Elöve, İstanbul, 1941.
- DİLAÇAR A., **Anadili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamalar**, TDK Yayınları, 1978.
- DİLAÇAR, A., **Türk Diline Genel Bir Bakış**, TDK Yayınları, Ankara, 1964.
- DİZDAROĞLU, Hikmet, **Tümce Bilgisi**, TDK Yayınları, 1976.
- DİZDAROĞLU, Hikmet, **Türkçede Sözcük Yapma Yolları**, TDK yayınları, 1962.
- EDİSKUN, Haydar, **Yeni Türk Bilgisi**, İstanbul, 1963.
- ERCİLASUN, Ahmet Bican, **Bugünkü Türk Alfabeleri**, İstanbul, 1976.
- ERGİN, Muharrem, **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, 1962 .
- GENCAN, Tahir Nejat, **Dilbilgisi**, İstanbul-1971.
- GÖKNEL, Yüksel, **Modern Türkçe Dilbilgisi**, İzmir, 1974.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin, **Türk Dilinde Edatlar**, İstanbul, 1984.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin, **Yapı Bakımından Türk Dilinde Fiiller**, İstanbul, 1984.
- HATİBOĞLU, Vecihi, **Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**, Ankara, 1972.
- HATİPOĞLU, Vecihi, **Türkçenin Ekleri**, Ankara, 1973.
- HATİPOĞLU, Vecihi, **Türkçenin Söz Dizimi**, Ankara, 1972.
- İMER, Kamile, **Dilde Değişme ve Gelişme Açısından Türk Dil Devrimi**, Ankara, 1985.
- KORKMAZ, Zeynep, **Cumhuriyet Döneminde Türk Dili**, Ankara, 1974.
- KORKMAZ, Zeynep, **Dilde Doğal Gelişme ve Devrim Açısından Türk Dil Devrimi**, Türkoloji dergisi, c. V/1, 1973, s. 97-114.
- KORKMAZ, Zeynep, **Türk Dilinde +ça Eki ve Bu Ek İle Yapılan İsim Teşkilleri Üzerine Bir Deneme: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, Nr. 3-4, 1960.
- KORKMAZ, Zeynep, **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)**, TDK, Ankara, 2001.
- LEVEND, Agah Sırrı, **Tarih Boyunca Türk Dili**, Ankara, 1961.
- SAUSSURE, Ferdinand de, **Genel Dilbilim Dersleri 1**, çeviren: Berke Vardar, TDK Yayınları, Ankara, 1976.
- TİMURTAŞ, Faruk Kadri, **Osmanlıca Grameri**, İstanbul, 1964.
- TOKU, Osman, **Dilbilime Giriş**, Ankara, 2003.
- ÜÇÖK, Necip, **Genel Dilbilim (Lengüistik)**, Ankara, 1947
- ÜÇÖK, Necip, **Genel Fonetik (Ana Çizgileri)**, Ankara, 1951.
- VARDAR, Berke, **Dilbilim Sorunları**, İstanbul, 1968,
- VARDAR, Berke, **Dilbilim Temel Kavram ve İlkeleri**, Ankara, 1982
- VARDAR, Berke, **Yirminci Yüzyıl Dilbilimi**, İstanbul, 1999
- YÜCEL, Tahsin, **Dil Devrimi**, Varlık Yayınları, İstanbul, 1968.
- ZÜLFİKAR Hazma, **Yüksek Öğretimde Yazım ve Anlatım**, Ankara, 1977.