

**T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIMLARINDAN HAREKETLE ADLARIN
ANLATIMDAKİ YERİ VE BU TÜRÜN KAVRATILMASI
İLE İLGİLİ UYGULAMALAR**

Yüksek Lisans Tezi

Merve DEMİR

**Danışman
Prof. Dr. Mukim SAĞIR**

Erzincan 2013

TEZ KABUL TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalının Türkçe Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2013

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mukim SAĞIR

ÖZET

Danışman / Jüri : Prof. Dr. Mukim SAĞIR

Jüri : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

Jüri : Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 16 / 08 / 2013

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Enstitü Müdürü

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIMLARINDAN HAREKETLE ADLARIN ANLATIMDAKİ YERİ VE BU TÜRÜN KAVRATILMASI İLE İLGİLİ UYGULAMALAR

Merve DEMİR

Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2013

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mukim SAĞIR

ÖZET

Çağımızın önemli sorunlarından biridir ana dili korumak. Bu koruma eylemi de ancak dili tam olarak kavrayabilmekten ve sözcük servetini zenginleştirmekten geçmektedir. Bu sorunla yola çıkarak ilköğretim ikinci kademedeki 90 öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiş, sözcük kavramının en önemli unsurlarından biri olan adları kullanma yeterlilikleri araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik durumları hakkında bilgi almak için anket uygulanmıştır. Ankette yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, kardeş sayıları, kitap okuma seviyeleri, televizyon izleme süreleri gibi değişkenlere yer verilmiştir. Toplanan veriler SPSS 18 Paket Programına aktarılmıştır.

Araştırmaya konu olan her öğrencinin kâğıdındaki adlar belirlenmiştir. Belirlenen bu adlar araştırmacı tarafından daha önceden adların çeşitlerine göre hazırlanmış olan tabloya yerleştirilmiştir. Her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmış olan tablolardaki sayısal veriler de SPSS 18 Paket Programına aktarılmıştır. Böylece tüm değişkenler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 90 öğrenci yazılı anlatımlarında toplamda 3066 ad kullanmıştır. Bu adlar somut-soyut, tekil-çoğul-topluluk, özel-cins-iş eylem adı başlıkları altında incelenmiştir. Bu sayısal veriler ve değişkenler sayesinde 23 araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin;

*Yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ad sayısına göre sınıfları arasında ve günlük okudukları ortalama sayfa sayıları arasında,

*Günlük okudukları ortalama sayfa sayılarına göre kardeş sayıları arasında,

*Sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı, soyut ad, tekil ad, topluluk adı, cins ad ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çalışmamızda ulaşılan bulgular ışığında bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara ve öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım, yazma öğretimi, sözcük, ad.

**THE PRACTICES, WHICH ABOUT THE POSITIONS OF THE NOUNS IN
NARRATIVE AND THE WAY OF COMPREHENSION IN THIS TYPE
EDUCATION, WITH THE POINT OF PRIMARY STUDENTS' WRITING
EXPRESSIONS**

Merve DEMİR

Erzincan University, Institute of Social Sciences, Turkish Education USA

M.A. Thesis, August 2013

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mukim SAĞIR

ABSTRACT

The preserving mother tongue language is one of the important problems in our days. In order to preserving the language, one has to learn and comprehend the language very perfectly and also try to increase the richness of the language with adding new words to its repository. With accepting this proposal of question, 90 primary students' writing expressions were analyzed and their proficiency of using the Nouns in the narratives, which is accepted as the one of the important components of Word Concept, was researched. In addition to it, the surveys were prepared for getting the information about the students' social and economic life. In the surveys, a kind of questionnaire was held and this was included these kind of questions such as age, sex, number of brother and sister and the education conditions of father and mother, and what is more, the data, which was taken from this kind of variable factors, was transferred to SPSS 18 program.

The Nouns which were positioned in the students' papers were designated beforehand. These beforehand designated Nouns were put in the table which was determined for variety of the Nouns. This table was formed for every student, so the data which was taken from this every table was also transferred this program as well. Consequently, the relation and distinctions between these variable factors could be determined.

90 participants' students used 3066 Nouns in their writing expressions. These nouns were analyzed with the options of singular-plural, concrete-abstract, particular and group. According to these numerical data 23 research questions were tried to be answered. So with the results of the research the students has.

- According to total nouns number which they used in their narratives , between their class and the number of page for daily reading
- According to daily reading, between total page number and their brother and sister number

- According to their class, some kind of distinctions about using concrete nouns, group nouns, abstract nouns, in their research result medium were found.

With the result of our experimental research, some kind of recommendation will be held for the researcher who thinks to do research in this field.

Keywords: Noun, writing expression, word, writing teaching

ÖN SÖZ

İnsan duygu ve düşüncelerini dili ile ifade eder, duygu ve düşünce dünyasında meydana gelen değişimleri ve gelişimleri dili ile gerçekleştirir. Bu yüzden dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli iletişim aracıdır. İnsanların birbirlerine duygu ve düşüncelerini doğru ve tam bir şekilde aktarabilmesi için zengin bir sözcük servetine sahip olması gerekir. Sözcük servetini geliştirmiş olan bir toplumun bilim, sanat, kültür ve diğer alanlarda kendini geliştirmiş bir toplum olması beklenen bir sonuçtur.

Sözcük servetinin büyük kısmını adlar oluşturur. Bu yüzden kişinin sahip olduğu ad serveti kendini ifade etme yeteneği üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Araştırmamıza başlamadan önce sözcük serveti üzerine pek çok çalışma yapılmış olduğunu fakat bu çalışmaların adlar konusuna indirgenmediğini fark ettik. Bu yüzden araştırmamızı adlar konusu üzerinde yoğunlaştırdık. Araştırmamızın amacı ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin adları kullanma yeterliliklerini ölçmektir. Çalışmamıza 4+4+4 sisteminden önce başlamış olduğumuz için ilköğretim kavramını kullandık. Şimdiki sisteme göre 5. Sınıf öğrencileri hariç ortaokul kademesindeki 90 öğrencinin yazılı anlatımlarında kullanmış oldukları adlardan yararlandık. Öğrencilerin kullandıkları adların sayılarını ve onların sosyoekonomik durumlarını belirledik. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının adları kullanma yetilerine olan etkilerini saptadık.

Çalışmanın 1. Bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve konu ile ilgili benzer araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2. Bölümde yöntem ile ilgili olarak araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almıştır.

3. Bölümde “Kavramsal Çerçeve” başlığı altında dil ve ilişkileri, yazılı anlatım, sözcük bilgisi ve öğretimi, adlar ve adların öğretimi ile ilgili uygulamalar bulunmaktadır.

4. Bölümdeki “Bulgular ve Yorumlar” kısmında çalışma grubundaki 90 öğrenciye ait anket sonuçları ile yazılı anlatımlarından çıkan sayısal veriler ile ilgili istatistiki sonuçlara yer verilmiştir. Tablo halinde gösterilen bu sonuçlar için de belirli yorumlar getirilmiştir.

5. Bölümde araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiş, 23 araştırma sorusuna verilen cevaplar özetlenmiştir. Bulunan cevaplar ışığında bu alan ile ilgilenen her kesime çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmalarım süresince bilgisi ve tecrübesi sayesinde desteğini benden esirgemeyen saygı değer danışman hocam Sayın Prof. Dr. Mukim SAĞIR’a, istatistiki verilerde engin bilgisiyle bana yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR’a, maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Merve DEMİR

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Konu İle İlgili Benzer Araştırmalar	10

2. BÖLÜM

YÖNTEM	17
2.1. Araştırmanın Modeli	17
2.2. Çalışma Grubu	17
2.3. Verilerin Toplanması	17
2.4. Verilerin Analizi	18

3. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	19
3.1. DİL	19
3.1.1. Dil –Düşünce İlişkisi	23
3.1.2. Dil –Kültür İlişkisi	25
3.1.3. Dil – Çevre İlişkisi	27
3.1.4. Dil – Toplum İlişkisi	27
3.2. YAZILI ANLATIM	28
3.2.1. Yazma Öğretimi	30
3.3. SÖZCÜK BİLGİSİ VE ÖĞRETİMİ.....	34
3.4. ADLARIN ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ UYGULAMALAR.....	39
3.5. ADLAR.....	47
3.5.1. Varlıkların Oluşuna Göre Adlar	50
3.5.2. Varlıklara Verilişine Göre Adlar.....	52

3.5.3. Varlıkların Sayılarına Göre Adlar	54
3.5.4. Yapılarına Göre Adlar	55
3.6. ADLARIN SÖZCÜK GRUPLARI VE CÜMLE İÇERİSİNDE KULLANILMASI	57
4. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR	59
5. BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. SONUÇ	92
5.2. ÖNERİLER.....	98
KAYNAKÇA.....	101
EKLER	109

KISALTMALAR CETVELİ

bk. : Bakanız

bs. : Baskı

C: Cilt

çev. : çeviren

Doç. : Doçent

Dr. : Doktor

edt. : Editör

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Prof. : Profesör

S : Sayı

s. : Sayfa

TDK : Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TV : Televizyon

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

vs.: Vesaire

Yay.: Yayını, yayınları.

Yard. Doç. : Yardımcı doçent

TABLolar

Tablo 1	Adlar Konusunun Çeşitli Dilbilgisi Kaynaklarında Yer Alış Şekli	49
Tablo 2	Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler	59
Tablo 3	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yaş, Kardeş Sayısı, Öğrenim Gören Kardeş Sayısı, Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısına İlişkin En Düşük ve En Yüksek Ölçümler ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerle	61
Tablo 4	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Günlük Okudukları Sayfa Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler	62
Tablo 5	Sınıflarına Göre Öğrencilerin TV İzleme Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler	63
Tablo 6	Günlük Okunan Ortalama Sayfa Sayısına Göre Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	64
Tablo 7	Günde Okunan Sayfa Sayılarına Göre Kardeş Sayılarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	65
Tablo 8	Günlük TV İzleme Süresine Göre Öğrencilerin Kardeş Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	66
Tablo 9	Gelir Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	67
Tablo 10	Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	69
Tablo 11	Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	70
Tablo 12	Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayılarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	71
Tablo 13	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 14	İlkokulu Okudukları Yere Göre Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad	73

	Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Mann-Whitney U Testi	
Tablo 15	Ders Çalışma Ortamlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayı Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi	74
Tablo 16	Günlük Okudukları Sayfa Sayısına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	75
Tablo 17	Günlük TV İzleme Süresine Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	77
Tablo 18	Çalışma Grubundaki Adların Çeşitleriyle İlgili Sürekli Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar	78
Tablo 19	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Somut Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	79
Tablo 20	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Soyut Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	80
Tablo 21	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Tekil Ad Sayı Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	82
Tablo 22	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Tekil Ad Sayısı ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 23	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Çoğul Ad Sayı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	83
Tablo 24	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Topluluk Adı Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi	84
Tablo 25	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Cins Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi	85

Tablo 26	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Özel Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	86
Tablo 27	Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Eylem Adı Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	87
Tablo 28	Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Somut, Soyut, Tekil, Çoğul, Özel , Cins Adlar, Topluluk ve Eylem Adı Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	88

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, sosyal bir varlık olarak dünyaya gelir. Bu nedenle de diğer insanlarla iletişim içine girme gereksinimi hisseder. Birbirleri arasındaki iletişimi sağlayan en önemli unsur da dildir. Dil sadece bireylerin birbiriyle olan iletişimini sağlamaz aynı zamanda bir arada yaşayan toplulukların geleneklerini, yaşayışlarını, inanışlarını kısacası kültürünü de yansıtır. Çünkü “Baktığınız yönü iyi seçerseniz, yaşananları, var olanları eksiksiz gösteren bir aynadır dil.”¹

Dilini iyi kullanabilen insan etrafındakilerle de iyi bir iletişim kurabilen insandır. Çünkü iyi bir iletişim, bireyin aldığı dil eğitime ve dilini kullanabilme becerisine bağlıdır. Bu nedenden dolayı bütün ülkeler ana dil eğitime önem vermiştir ve bu ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde ana dil öğretilmesine büyük bir pay ayırdıkları görülmektedir. Çünkü öğretim sistemlerinin faydalı olabilmesi için öncelikle ana dilinin iyi bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Uygur “Yaşama Felsefesi” adlı eserinde dilin ve ana dilin önemine şöyle değinmiştir:

Her bakımdan insana benzeyen ama konuşmayan bir canlı insan değildir. Konuşan varlığına konuşmasında, pek çok uğraş konuşmalarına dek her günkü düpedüz ilişkiler ile yapıp etmelerde ağır basan dil, ana dilidir. Çocuk bu dille, bu dilde yetişir. Haklarını, ödevlerini, sorumluluklarını bu dille

¹ Feyza Hepçilingirler, *Dedim: “Ah!”*, Everest Yayınları, 7. bs., İstanbul, 2006, s. 27

öğrenir; bu dille değerlerle bezenerek insan gücüne erişir; bu dille insan olarak saygı görür.²

Ana dil duygu ve sevgiyle olduğu kadar bilim ve bilinçle yürütülmelidir. Hemen hemen herkes ana dilini evde, sokakta, çarşıda öğrenir deyip eğitimde ağırlığı sözde daha önemli alanlara kaydırmak çok yanlış bir tutumdur. Oysaki devlet yasaları için anayasa ne ise, eğitim için de ana dil odur.³

Dilin ve bilhassa ana dilin büyük önem kazandığı şu günlerde ne yazık ki Türk toplumu olarak ana dilimize gereken önemi vermemekteyiz. Feyza Hepçilingirler'in de dediği gibi Türkçemiz "dilim dilim" olmakta biz ise bu duruma sadece seyirci kalmaktayız.

Ortaokul, lise ve hatta üniversitelerden mezun olan gençlerin duygu ve düşüncelerini anlatabilecek duruma geldiklerini söylemek oldukça zordur. Üniversiteyi bitirip hayata atılan gençler arasında, bildiği bir konuda rahatlıkla kalem oynatan, gördüğü bir manzarayı anlatabilen kaç kişi vardır? Yaşadığı veya şahit olduğu bir hadiseyi, doğru bir şekilde dile getirebilenlerin ne kadar az olduğunu inkâr etmeyelim. Üniversite mezunu insanlarımızın, milletvekili, hatta bakan olmuş kimi aydınlarımızın Türkçeyi kullanmadaki yanlışlıkları bilinen bir gerçektir.⁴

İzlenen yanlış yöntemler, öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi konusundaki yetersizlikleri, okuldan ve çevreden kaynaklanan eksikliklerden dolayı öğrenciler ana dili eğitiminde gerekli becerileri kazanamamaktadır. Özellikle yazma becerisi konusunda büyük bir sorun yaşanmaktadır. Tural'ın da dediği gibi ne yazık

² Nermi Uygur, *Yaşama Felsefesi*, Kabalci Yayınevi, 4. bs. , İstanbul, 1993, s. 142

³ Nermi Uygur, s.143

⁴ Sadık Tural, *Kompozisyon Eğitimimiz Etrafında Düşünceler*, Milli Eğitim ve Kültür Yayınları, Ankara, 1979, s.109

ki ülkemiz; dilekçelerini başkalarına yazdıran, konuşmalarını başkalarına hazırlatan, mektuplarını bile başkalarına havale eden insanların yaşadığı bir yer olagelmiştir.⁵

Ana dili öğretiminde bireye kazandırılması gereken en önemli nitelik şüphesiz kelime servetinin zenginliğidir. Kelime serveti gelişmemiş bireylerin dillerini kullanma yetileri ne yazık ki zayıftır. İnsanın duygu, düşünce, hayal ve isteklerini tam ve doğru, karşısındaki kişilerin zihinlerinde karanlık bir nokta bırakmayacak şekilde anlatabilmesi için kelime servetinin zengin olması gerekir. Kelime servetinin zenginliği kişiye, içinde yaşadığı toplumu ilgilendiren olayları gazeteden, televizyondan takip edebilecek, ihtiyaçlarını giderebilecek, haklarını talep edip sorumluluklarını yerine getirebilecek bir insan olma imkânı sağlar.⁶

Sözcük servetinin öneminden bahsederken sözcük dediğimiz kavrama da değinmek gerekir. “Sözcük” TDK Türkçe Sözlük’te “Anlamı olan ses veya ses birliği, söz, kelime.”⁷ olarak açıklanır. Sözcükleri Banguoğlu, fiil ve ad olmak üzere ikiye ayırmıştır.⁸ Ergin’e göre de mana ve vazife bakımından üç çeşit sözcük vardır. Bunlar: adlar, fiiller ve edatlardır. Adlar ve fiiller manaları, edatlar ise vazifeleri olan sözcüklerdir.⁹

Dünya yaratıldığı günden ve hatta daha öncesinden beri adlar ve fiiller doğada var olmuştur. Bu varoluş insanların bir arada yaşamaya başlamasıyla birlikte eylemlere ve varlıklara ortak söylenişler geliştirmeleri ile zenginleşmiştir. Sosyalleşmenin en doğal sonucu olan bu durum da günümüzdeki dilleri meydana getirmiştir. Görüldüğü üzere adlar ve fiiller sözcük kavramının yapı taşlarıdır. “Zaten isimler başka isimleri niteleyip ya da belirterek sıfat; başka isimlerin yerine geçerek zamir; fiilleri, fiilimsileri, başka zarfları, sıfatları, zaman, durum, ölçü vb.

⁵ Tural, s.109

⁶ Yusuf Doğan, “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazma Becerileri”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, sayı:13, 2003, ss.181

⁷ TDK Türkçe Sözlük , <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (09.08.2012)

⁸ Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri* , Ankara, 1986

⁹ Muharrem Ergin , *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım, İstanbul 1993, s.340

kavramlarında tamamlayarak zarf sözcük çeşidinde söz diziminde yer alırlar. Bu bakımdan öğrencilere öncelikle öğretilmesi, kavratılması gereken sözcük türü, isimdir.”¹⁰

Adlar varlıkların yerini alan ve onları konuşma ve yazı dilinde karşılayan sözcüklerdir. Bu yüzden birey etrafındaki varlıkları zihnindeki adlar kadar tanır. Somut ve soyut varlıklarla daha çok yaşantı geçiren bireyin beynindeki ad şemaları, çevresiyle daha az yaşantı geçirmiş bireye göre daha çoktur. Böylelikle diğer değişkenlere bağlı olarak da konuşma ve yazma becerisinin daha gelişmiş olması kuvvetle muhtemeldir.

Dünya genelinde, ortaöğretim sonunda bir öğrencinin 4-5 bin sözcük kullanmasının beklendiği; ancak Türk öğrencilerde ilköğretim düzeyinde ulaşılabilen en iyi ortalama sözcük sayısının 500; ortaöğretim sonunda ise 2000-2500 civarında olduğu, bazı yörelerde bunun 1000 sözcük bir dil yoksulluğuna kadar gerilediği belirtilmektedir.¹¹

Maalesef çağımızın önemli sorunlarından biridir ana dili korumak. Bu koruma eylemi de ancak dili tam olarak kavrayabilmekten ve sözcük servetini zenginleştirmekten geçmektedir. Bu sorundan yola çıkarak, bu çalışmada ilköğretim ikinci kademede bulunan öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiş, onların yazılı anlatımlarında kullandıkları adlar üzerine bir çalışma yapılmıştır. Yazılı anlatımlarında kullandıkları adlar niteliklerine göre sınıflandırılmış, çıkan sayısal sonuçların düzeylerine göre yeterli olup olmadığı araştırılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Türkçe bir bilgi dersi değil bir ifade ve beceri dersidir. Öğrenciler bu derste duyduklarını, düşündüklerini söz ve yazı ile doğru ve amaca uygun olarak ifade etmeyi öğrenirler. Öğretmenler de bu amaçlara ulaşabilmek için gerekli uygulamaları

¹⁰ Mukim Sağır, *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, 2010, s.80

¹¹Cezmi Doğaner, “Türkiye-AB ve Yaşar Kemal”, *Yeni Adana Gazetesi*, s. 3
<http://www.yeniadana.net/web/YaziDetay.aspx?id=2836> (09.08.2012)

yapmakla görevlidirler. Acaba yapılan bu uygulamalar ilköğretimin ikinci kademesinde amacına ulaşmakta ve öğrenciler sınıf geçtikçe dil gelişimlerine katkıda bulunmakta mıdır? Bu araştırma öğrencilerin 6. 7. ve 8. sınıf boyunca yazılı anlatımlarında adları kullanma bakımından sınıflarına uygun bir ilerlemenin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelemek, sözcük kavramının en önemli unsurlarından biri olan adları kullanma yeterliliklerini araştırmak ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının onların adları kullanma yeterliliklerine etkisini saptamaktır.

Araştırma Soruları:

1. Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ile okunan sayfa sayısı arasında bir ilişki var mıdır?
2. Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ile televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Araştırma grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı ile günlük okudukları sayfa sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük ortalama TV izleme süresi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Çalışma grubundaki öğrencilerin gelir durumları ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Araştırma grubundaki öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Araştırma grubundaki öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Araştırma grubundaki öğrencilerin ilkokulu okudukları yer ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Araştırma grubundaki öğrencilerin ders çalışma ortamına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük okudukları ortalama sayfa sayısına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. Araştırma grubundaki öğrencilerin bir günde izledikleri (ort.) TV süresine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
14. Araştırma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların çeşitli niteliklere göre alt kollara ayrıldığı somut, soyut, tekil, çoğul, topluluk, cins, özel, eylem adı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları somut ad sayısı ile sınıfları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
16. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
17. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
18. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları çoğul ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
19. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk adı sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
20. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
21. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
22. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
23. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları somut, soyut, tekil, çoğul, özel, cins ad, topluluk ve eylem adı sayı ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözcük servetlerinin özellikle kullandıkları adların buldukları sınıfla ve yaşadıkları çevreyle bir bağlantısının olup olmadığı araştırılacaktır. Ayrıca her kademe kullanılan adların sayısının ve çeşidinin artıp artmadığına dikkat edilecektir. Daha önce yapılan araştırmalar öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları anlatım bozuklukları, kâğıt düzeni ve cümle sayıları ile ilgilenmişlerdir. Yapılacak olan araştırmamızın bir farkı da öğrencilerin kullandıkları adların özel - cins, tekil – çoğul, somut – soyut ve iş-eylem adları olarak da ayrı başlıklar altında toplanacak olmasıdır. Adlar bu başlıklar altında toplanarak öğrencilerin adların farklı çeşitlerini ne kadar kullandıkları araştırılacaktır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında adları kullanabilme yeterliliklerini ölçmek ve hangi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmektir. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar; Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle ilgilenen araştırmacılara, özellikle ilköğretim ikinci kademe görev yapan öğretmenlere, adlar konusu ile ilgili araştırma yapacaklara katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

1.4.Varsayımlar

1. Araştırmada 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yazdırılan metinler, çalışma grubu oluşturmak için yeterlidir.
2. Öğrencilere yazdırılan metinler onların gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
3. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların sayısı üzerinde ailenin sosyoekonomik durumunun etkisi vardır.
4. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların sayısı buldukları sınıflar ile yakından ilgilidir.
5. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların sayısında onların okuma alışkanlıklarının etkisi vardır.

6. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların sayısı cinsiyetlerine göre değişmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2011-2012 eğitim öğretim yılı ile,
2. Erzincan ili ile,
3. Kavakyolu Paşa İlköğretim Okulu, Çağlayan İlköğretim Okulu ve Bayırbağ İlköğretim Okulu ile,
4. Bu okulların 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile,
5. Bu sınıflardan çalışma grubu olarak seçilen 90 öğrenci ile,
6. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adlar ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu başlık altında çalışmada sıkça karşılaşılabilecek olan ile ilgili terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Dil

İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan.¹²

Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan imlerin – daha çok ses imlerinin- hepsine birden dil denir. Dil, temeli yaratılışta bulunan bir yeti ile toplumsal uyulardan doğmuştur.¹³

Dil insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer

¹² Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2005, s. 526

¹³ Tahir Nejat Gencan, *Dilbilgisi*, TDK Yayınları, s. 1

yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.¹⁴

Dil Bilgisi

Dili oluşturan sesleri, sözcükleri, belirtme ya da yargı öbeklerini türlü yönleriyle inceleyerek konuşma ve yazmada uyulması gereken ana kuralları belirleyen bilim dalına dilbilgisi denir.¹⁵

Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adıdır.¹⁶

Yazılı Anlatım

Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışma.¹⁷Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin, düzenli biçimde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla yazılı olarak ortaya konulmasıdır.¹⁸

Cümle

Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce.¹⁹

Bir fikri, bir duygu ve düşünceyi, bir oluş ve kılışı tam olarak bir yargı halinde aktaran kelime grubudur.²⁰

¹⁴ Zeynep Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara, 2007, s. 67

¹⁵ Rasim Şimşek *Türkçe Sözdizimi*, Trabzon, 1987, s. 1

¹⁶ Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, s. 68

¹⁷ *Türkçe Sözlük*, s. 1205

¹⁸ Kavcar vd., *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara, 2003, s. 12

¹⁹ *Türkçe Sözlük*, s. 377

²⁰ Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, s. 54

Sözcük

Sözcükler bir dilin zenginliğini ifade eden en değerli parçalardır. Sözcükler bir veya birkaç heceden oluşan fikirlerin elbisesi görevini üstlenen tek başlarına bir kavramın yansıtıcısı olan soyutsal kavramlardır. İnsanın düşünce gücünün ürünü ve düşüncelerinin yapı taşıdır. Bu soyut zihinsel yapı sözcük elbiselerine bürünerek somut hale gelir.²¹

Ad

Adlar, tanıtmak için varlıklara verilmiş (takılmış) sözcükleridir.²²

Adlar, evrendeki canlı cansız bütün varlıkları insan tasavvurundaki somut ve soyut bütün kavramları, tek tek ya da tür olarak karşılayan sözcüklere dir.²³

1.7.Konu İle İlgili Benzer Araştırmalar

Bu başlıkta konu ile ilgili daha önceden yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve kısaca özetlenmiştir.

Temizkan'ın benzer bir araştırması bulunmaktadır. Bu araştırmada Temizkan ikinci kademe öğrencilerinin kullandıkları hece, sözcük ve cümle sayılarının sınıfları büyüdükçe artıp artmadığını gözlemlemiştir. Bulduğu sonuçlara göre, ilk kademe ders sayısının az olması öğrencilerin dikkatlerini belli alanlarda tutmalarını sağlar. 6. sınıflar az sayıda ders bulunan bu ortamdan yeni çıkmışlardır. Ancak 7. ve 8. sınıflar bu ortam içinde dikkatlerini daha fazla alana yönelik olarak kullandıklarından bazı derslerde verimleri azalabilmektedir.

İlköğretimin ikinci kademesinde, özellikle 7. ve 8. sınıflarındaki öğrenciler ergenlik döneminde bulunmaktadır. Bu dönemde öğrenci derslerde başarılı olmaktan çok kişilik gelişimini sürdürmek, bir gruba kabul edilmek, kendine ait bir hayat görüşü oluşturmakla meşguldür. Bu nedenle zaman zaman verim düşüklüğü

²¹ Mustafa Çıplak , Uşak Merkez İlköğretim 5. , 8. ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Yard. Doç. Dr. Musa Çiftçi, 2005-Haziran, Afyon

²² Gencan, s. 146

²³ Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, s. 195

doğal olarak karşılanmalıdır. İlköğretimin ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğrencilerin dil gelişimini yükseltecek uygulamalar yapmamaktadırlar.²⁴

Özbyay ve Melanlıoğlu'nun yaptığı ortak bir çalışma sonucuna göre de:

Türkçe eğitiminin her aşamasında yeni kelimelerle karşılaşılmaktadır. Bu kelimelerin bellekten silinmeden tekrar kullanılması zaman gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle yeni kelimeler, öğrencilere belli bir mantık çerçevesinde öğretilmelidir. Kelimelerin anlamları üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimeler belli bir sayıda olmalıdır. Aksi takdirde bir kelime tam öğretilmeden diğer bir kelimenin öğretimine geçileceğinden öğrencilere öğretilmek istenen kelimeler tam anlamı ile kazandırılmaz.

Türkçe eğitiminde, kelime öğretimine verilen önem oldukça azdır. Kelime tanıma ve ayırt etmenin öğretimi ve bu yolla kelime dağarcığının geliştirilmesi, ilköğretim çağındaki çocukların kullandıkları kelimelerin derlenmesi ve metinlerin bu derlenen kelimelerle hazırlanması gibi çalışmaların yok denecek kadar az olması okuma öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.²⁵

Kemalettin Deniz, köyde ve kentte yaşayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin tespit etmek ve ortaya çıkan durumun buralarda yaşamayla ilgili bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla “*Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 1999 – 2000 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçeeye bağlı köylerdeki sekiz ilköğretim okulu ve kent merkezindeki dört ilköğretim okulunda öğrenim gören 400 öğrenci

²⁴ Mehmet Temizkan, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi”, *TÜBAR*, 2003, s.13

²⁵ Murat Özbyay, Deniz Melanlıoğlu, “Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008 C: 5, S : 1

üzerinde yapılmıştır. Yazılı anlatım becerilerini tespit etmek için öğrencilere serbest konuda bir kompozisyon yazdırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerini tespit etmek amacıyla bir anket düzenlemiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesi ve uygulanan anketin incelenmesinden çıkan sonuç ise şöyledir:

Köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri arasında kent öğrencilerinin lehine bir başarı farkı vardır. Buna sebep olarak ise yaşanan yerin öğrenciye sunduğu çeşitli sosyoekonomik ve kültürel imkânlar gösterilmiştir.²⁶

Özbay Karadağ'ın 2000 yılında "Eğitim Sürecinde Ana Dili Kullanıma Becerisinin Gelişimi Üzerine Bir Araştırma" adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı sözcük sayılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evreni Sivas'ta, ilköğretim 5. ve 8. sınıfta; ortaöğretim 11. sınıfta ve üniversite 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Örneklemi oluşturan öğrencilerden "Herkes kendi geleceğinin mimarıdır." cümlesini açıklamaları istenmiş ve ortaya çıkan yazılı anlatımlar incelenmiştir.

Sonuç olarak da öğrencilerin eğitim düzeyleri yükseldikçe yazılı anlatımlarındaki metinlerin hacimlerinin de yükseldiği ortaya çıkmıştır.²⁷

Çalışılan konuya en yakın diğer bir çalışma ise Ahmet Koçak tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. 2005 yılında "Bolu İli İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma" yapılan bu çalışmanın örneklemini Bolu ili ve ilçesinden seçilen 40 öğrenci oluşturmaktadır.

²⁶ Kemalettin Deniz; "Yazılı anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu"

²⁷ Özay, Karadağ; "Eğitim Sürecinde Ana Dili Kullanma Becerisinin Gelişimi Üzerine Bir Araştırma", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Ankara, 2001

Öğrencilere, yaşadıkları çevre ve sosyokültürel durumlarını öğrenmek amacıyla on dört soruluk bir anket uygulanmıştır. Bu öğrencilere ilk önce “Anne” konulu bir kompozisyon, bir ay sonra da “Gelecekle İlgili Hayalleriniz” adlı ikinci bir kompozisyon yazdırılmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar ise şöyledir:

Öğrenciler, “Anne” konulu yazılı anlatımlarda “Gelecek İle İlgili Hayalleriniz” konulu anlatıma göre daha başarılı olmuşlardır. Bu durum da öğrencilerin ilgi duydukları konuları diğer konulara göre yazılı anlatım olarak daha iyi aktardıklarını göstermektedir. İlköğretim 5. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencileri arasında yazılı anlatım düzeyleri bakımından belirgin bir farklılık bulunamamıştır.

Köyde yaşayan öğrenciler ile şehirde yaşayan öğrenciler arasında; yazılı anlatımlarının hacmi, kullanılan toplam sözcük sayısı, kâğıt düzeni, paragraf sayısı, atasözü ve özdeyişleri kullanma durumu gibi konularda anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu anlamlı fark tahmin edildiği üzere şehirde yaşayan öğrencilerin lehinedir.

Sonuç olarak dil gelişimi ve özellikle de yazılı anlatım becerisi; öğrencinin yaşadığı yerle, eğitim durumuyla ve ailenin sosyokültürel durumuyla yakından ilişkilidir.²⁸

Özbay, Büyükkız ve Uyar’ın birlikte hazırladıkları “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada ise öğrencilerin sözcük servetleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

²⁸ Ahmet Koçak, *Bolu İli İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2005

Çalışmadan kız öğrencilerin metin içinde bir kez kullanılan sözcük, farklı sözcük ve toplam sözcük sayılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple kız öğrencilerin sözcük serveti bakımından daha ileride olduklarını söylemek mümkündür. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sözcük servetlerin sosyoekonomik duruma göre de değiştiği tespit edilmiştir.²⁹

Pilancı'nın 2009 yılında Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanan "7-9 Yaş Arasındaki Türk Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimi" adlı araştırmasında sözcük serveti gelişiminde ön bilgi, sosyal çevre, ekonomik çevre ve okul gibi faktörlerin etkisi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre sosyoekonomik açıdan sınırlı imkânları olan öğrencilerin sosyoekonomik bakımdan daha üst düzeyde olan öğrencilere göre "Aile ve Akrabalık, Okul, Beslenme, Çevre, Kutlamalar, Boş Zaman ve Duygular başlıklı alanlarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yaşadıkları çevrenin ve kültürel değerlerin farklılaşması ile açıklanmıştır.

Üç yıl boyunca sürdürülen araştırmanın ilerleyen süreçlerinde sosyoekonomik özelliklerin sözcük gelişiminde etkisi olduğu görülmüş; bu etkinin sözcük sayısının artmasından çok; sözcük çeşidinde olduğu belirtilmiştir.³⁰

"Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezinde Çıplak; 90 öğrenciden alınan üç farklı türde yazılmış 270 veride toplam 30464 sözcük tespit etmiş ve bu toplam sözcük havuzunda 2567 çeşit kelime kullanıldığını tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre, sözcük çeşidi bakımından 8. sınıflar 5. sınıflardan % 1.21 daha fazla sözcük kullanmış, 11. sınıflar ise 8. sınıflardan % 1.75, 5. sınıflardan % 2.13 daha fazla sözcük

²⁹ Murat Özbay, Kadir Kaan Büyükkız, Yusuf Uyar; "İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011 sayı:15 s.149-173

³⁰ Hülya Pilancı, "7-9 Yaş Arasındaki Türk Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimi" *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2009

kullanmıştır. Bu durum bize öğrencilerin hem biyolojik hem de eğitim yaşı yükseldikçe sözcük çeşitliliğinin de doğal olarak arttığını göstermektedir.

5. ve 8. sınıflarda üst gruba dâhil olan öğrenciler, gelir seviyesi düşük öğrencilere göre daha az çeşitte sözcük kullanmışlardır. Bu da sosyoekonomik düzeye göre bakıldığında beklenen bir sonuç değildir. Çünkü diğer sınıflarda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük olanlardan daha fazla sözcük kullanmışlardır.

Aynı araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanmış oldukları sözcük servetleri cinsiyetlerine göre değerlendirilmiş; kız öğrencilerin sayıca fazla olmasından kaynaklı sadece toplam sözcük sayısında erkek öğrencilerden ileride oldukları görülmüştür. Sözcük çeşidinde ise erkekler kız öğrencilerden sayıca az olmasına rağmen daha fazla sözcük kullanmışlardır. Erkek öğrencilerin geçmiş yaşantılarının ve sosyal yaşamlarının kız öğrencilerinkine göre daha çeşitli olması bu sonucun doğal bir nedeni olarak belirtilmiştir. Sözcükler temel türlerine göre incelendiğinde ise isimlerin fiillere oranla daha çok kullanıldığı bunun da dilin doğal bir sonucu olduğu söylenmiştir.³¹

İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde İpekçi, araştırmasında 88 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiş; öğrencilerin kullandıkları sözcükleri; sözcük serveti ile sosyoekonomik düzey açısından karşılaştırmıştır. Çıkan sonuçlardan bazıları ise şöyledir:

* Anne ve babaların öğrenim düzeyleri ile çocukların cümle ve sözcük sayısındaki; cümle uzunluğundaki başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

³¹Çıplak, 2005

* Geliri yüksek ailelerin çocukları, geliri düşük ailelerin çocuklarından daha az sözcük bilmektedirler. Buna göre yüksek gelir, çocukların sözcük servetinin zenginleşmesinde etkili bir faktör değildir.³²

Konuyla ilgili olarak gösterilen yukarıdaki benzer araştırmalardan da anlaşıldığı üzere sözcük serveti ve sosyoekonomik durum değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır. Fakat bu araştırmalar içinde sözcük türlerinin detayına inilmemiştir. Şöyle ki; adların kullanım düzeyi ile sosyoekonomik durum değişkenlerini inceleyen örnek araştırmalar bulunamamıştır.

³²Ali İpekçi, *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları adları belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel niteliktedir. Betimsel çalışmalar bir durumu var olduğu gibi ortaya koyan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.³³ Araştırma, verilerinin değerlendirilmesi bakımından da hem nicel hem de nitel bir çalışmadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim–öğretim yılında Erzincan’da ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Evrene giren öğrencilerin sayıca fazla olması ve araştırmaya katılması mümkün olmadığından bu evrenden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu için Kavakyolu Paşa İlköğretim Okulu, Çağlayan İlköğretim Okulu ve Bayırbağ İlköğretim Okulu’ndan 30’ar öğrenci olmak üzere random yöntemle toplam 90 öğrenci seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya veri toplamak amacıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden gezip gördükleri bir yeri anlatmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin yazılı anlatımlarına hiçbir şekilde not verilmeyeceğini bu yüzden rahat ve yaratıcı bir şekilde yazmalarını istemiştir. Yazılı anlatımların bir ders saati içerisinde tamamlanmasına ve bir sayfayı geçmemesine dikkat edilmiştir. Örneklemi

³³ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yay., Ankara 2003, s.77

oluşturan tüm okullardan araştırmacının gözetiminde yazdırılan toplam 90 kâğıdın³⁴ ardından yine araştırmacının gözetiminde ve kendi geliştirdiği “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Ailelerinin Eğitim ve Sosyoekonomik Durumları Anketi” uygulanmıştır.³⁵ Bu anket uygulaması sırasında özellikle “Bir günde ortalama kaç sayfa kitap okursun?” ve “Bir günde ortalama kaç saat TV izlersin?” sorularına doğru yanıtlar vermeleri için öğrenciler gerek sınıf öğretmenleri gerekse araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Ankette verecekleri hiçbir bilginin Türkçe öğretmenleri tarafından not olarak değerlendirilmeyeceği özellikle hatırlatılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan yazılı anlatımlarda öncelikle öğrencilerin cümlelerinde kullandığı adların altı çizilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından adların çeşitlerine göre ayrıldığı bir tablo yapılmış ve her bir öğrencinin kâğıdında bulunan adlar için bu tablo kullanılmıştır.³⁶ Bu tablonun alt kısmında da öğrencinin yazılı anlatımında kullandığı toplam ad sayısı ayrıca çeşitlerine göre; tekil ad sayısı; çoğul ad sayısı; topluluk adı sayısı; somut ad sayısı; soyut ad sayısı; cins ad sayısı ve özel ad sayısı da belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar SPSS 18 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir.

SPSS 18 paket programı sayesinde değişkenler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar tablolar halinde gösterilmiştir. Değişkenler arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin nedenlerinin neler olabileceği belirtilmiştir. Parametrik test koşulları sağlanamadığı durumlarda non-parametrik testler yapılmıştır.

³⁴ bk. EK-1

³⁵ bk. EK-2

³⁶ bk. Ek-3

3. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1.DİL

Dil, insanı insan yapan özelliklerin başında gelmektedir. Dil, insanın en önemli ve aynı zamanda en karmaşık yeteneğidir. Çünkü insan, dili kullanma yetisine, konuşma özelliğine sahip tek varlıktır. Duygu ve düşüncelerimizi, geçmişimizi, geleceğimizi, yaşadıklarımızı, hayallerimizi bir başkasına aktarabilmemizi sağlayanıdır. Dili kullanamayan insanın herhangi bir yeri ağrıdığı için çektiği acıyı annesine ifade edemeyen küçük bir bebekten farkı yoktur.

Şimdiye kadar pek çok araştırmacı dilin çeşitli tanımlarını yapmıştır. Bu tanımlara bir göz atalım:

Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.³⁷

Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır. Dil dediğimiz düzen; insanın gözüdür, beynidir, düşüncesi ruhudur.³⁸

Mehmet Kaplan, Alain ve Auguste Comte'un dil üzerine düşüncelerini benimseyerek dili onlar gibi insanlığın yüzyıllardan beri edindiği ve denediği gerçek ve hikmetleri saklayan bir hazineye benzetmiştir. Her gün, her yerde milyonlarca kişi tarafından olayları yoklamak, araştırmak, münasebetleri bağlamak ve çözmek, anlamak ve anlatmak için kullanılan bu ince alet, tabiattaki varlıklar kadar doğrudur.

³⁷ Zeynep Korkmaz, *Dilde Doğal Gelişme ve Devrim Açısından Türk Dil Devrimi 1970*, s. 1

³⁸ Doğan Aksan, "Anadili", *Türk Dili Dergisi*, S : 31, s. 429

“Güvercin nasıl hava ile güvercin vücudunun harikulade muvazenesinin ifadesi ise, dil de insanoğlunun olaylarla münasebetinin harikulade muvazenede bir ifadesidir.”³⁹

Dilin tanımı konusunda lisans döneminden itibaren en çok duyduğumuz ve benimsediğimiz tanımlardan biri de Muharrem Ergin’in dil tanımıdır. Ergin’e göre dil: “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.”⁴⁰

Dil bir bildirişim aracıdır. Ancak basit değil, çok yönlü, çok güçlü bir sistemin aracıdır. İnsanı yücelten, onurlandıran, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurumdur. İnsanoğlu zekâsını, duygu ve düşüncelerini dil ile dışa vurur, dil ile paylaşır.⁴¹

Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle, kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız, dildir.⁴²

İnsan dili, somuttan soyuta kadar genişleyen ve yeryüzünde insan topluluklarının her birinde ayrı ayrı işaretlere bürünen bir dildir. Kısacası, dil, canlı ve hareketli bir etkinliktir.⁴³

Dil, yalnızca bir iletişim ve anlaşma aracı değil, aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Çünkü her düşünce özü gereği bir sözdür.⁴⁴

³⁹ Mehmet Kaplan, *Kültür ve Dil*, Dergah Yayınları, İstanbul 1992, s. 121

⁴⁰ Ergin, s. 1

⁴¹ Sağır, s. 1

⁴² Banguoğlu, s. 9

⁴³ Haydar Ediskun, *Türk Dil Bilgisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2004, s. 9-10

⁴⁴ Sedat Sever, *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara 1997, s. 2

Dil, duyguları, düşünceleri, istekleri bir toplumda ortak kullanılan sözler ve kurallar yardımıyla sese çevrilmiş biçimde başkasına ya da başkalarına aktarmaya yarayan bir sistemdir.⁴⁵

Hocaoğlu, “Özgürlük Problemi” adlı yazısında Kant’ın ifadesiyle dili Ruh’un kendisini dış dünyada ifade etmesi olarak aktarmıştır. Bu ifadenin mekaniksel enstrümanı Biyolojik Dil, bu enstrüman vasıtasıyla Ruh’un kendisini fonetik olarak ifade etmesi ise Dil’dir.⁴⁶

Görüldüğü gibi birçok araştırmacı dil üzerine tanımlar geliştirmişlerdir. Dil ile ilgili tanımlama yapanlar ve dil üzerine konuşanlar sadece dilciler değildir. Çeşitli alanlardaki araştırmacılar da dil üzerine düşünmüşler ve hala düşünmektedirler. Çünkü dil, bütün bilimlerle yakından ilgilidir. İnsanın dış dünyasını yansıttığı için ruh bilimiyle, toplumsal anlaşmayı, uzlaşmayı sağladığı için toplum bilimiyle, geçmişi ve kültürü yansıtan bir araç olduğu için tarih, edebiyat ve halk bilimiyle ilgilidir.⁴⁷

Kaplan, Heidegger’in dil hakkında güzel bir sözünü aktarır bizlere: “Dil insanın evidir.” Alain, “Evin dış yapısı tabiata, içi ise insana göredir.” der. Bu söz de doğrudur. Evin içi denilebilir ki insanın kalıbıdır... Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır... Dilin bütünü milletin evidir. Bin bir odalı bir ev! Buna şehir, ülke demek daha doğru olur. Milletler dillerini tıpkı medeniyetleri gibi kurarlar.⁴⁸

Dilsiz toplum düşünülemez. Çünkü bir toplumda söyleyenle dinleyenin arasında çok eskiden süregelen bir antlaşmanın kurulmuş olduğunu görmekteyiz. Söyleyen söylediğinin anlaşılacağına güvenerek söyler. Dinleyen de söyleneni anlamak gereğiyle dinler. Bu nedenle bir ulusun bireylerini birbirine kenetleyen en

⁴⁵ Meliha Ünlü, *Türk Dili*, İmaj Kitabevi, Ankara 2006, s. 1

⁴⁶ Durmuş Hocaoğlu, “Özgürlük Problemi”, *Yeniufuk Yazıları*, Sıra No:10 s. 1

⁴⁷ Ünlü, s. 1

⁴⁸ Kaplan, s. 133

güçlü bağ, dildir.⁴⁹ Kültür ve unsurları ile ilgili araştırmalarda da dilin ne kadar önemli olduğu sürekli vurgulanmaktadır. Dil, kültürü meydana getiren manevi değerler arasında da çok önemli bir yere sahiptir.⁵⁰ Geçmişten bu yana atalarımızın milletimizi koruyabilmek için öncelikle dilimizi korumamız gerektiğini söylemeleri boşuna değildir. Çünkü dil ve kültür arasındaki etkileşim her daim canlıdır.

Dil kültürün taşıyıcısı olduğu kadar temel, vazgeçilmez de ögesidir. Millete özgü, duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh olan kültürü en iyi aktaran, taşıyan sistem de dil'dir. Türk ruhu yine ancak Türk dilinin, Türkçenin ses, söz zenginlikleri, anlam incelikleri, anlatım gücü ile yaşar ve yaşatılır.⁵¹ Kültürdeki en ufak bir yozlaşma dil ile gelir. Bu yozlaşmadan en çok etkilenecek olan gene dildir.

Tarih boyunca uygarlık ve dil birlikte yürümüştür. Toplumun ilerlemesi yavaşladıkça sözcük hazinesindeki gelişme de yavaşlar... Uygarlık ilerledikçe dilin önemi artar... Ünlü, Kaşgarlı Mahmut'un derleyicisi olduğu şu Türk atasözünü aktarıyor bizlere: "Erdem başı tıl." Anlamı: Erdemin, iyiliklerin, üstün değerlerin başı dildir.⁵² Bu atasözü de bize Türk halkının dilin önemini ne kadar önce keşfettiğinin ve dile ne kadar önem verdiğinin kanıtıdır sanırım.

Dilin, yani en mucizevi anlaşma aracının geçmişten günümüze ne kadar önemli olduğunu aktarmak için sizlerle şu bilgiyi paylaşmakta yarar görüyorum: Bir Afrika kabilesinin dilinde henüz konuşmayan çocuklara "kuntu" yani "şey" denmektedir. Konuşmaya başladığında ise çocuğa "muntu" yani "insan" diye seslenilmektedir.⁵³

⁴⁹ Ediskun, s. 10

⁵⁰ Ata Çatıkkaş, *Örneklili ve Uygulamalı Türk Dili Kılavuzu*, Alfa Yayınları, İstanbul 2001, s. 17

⁵¹ Sağır, s. 1

⁵² Ünlü, s. 4

⁵³ Arife Gülsün, *Dilin Tanımı, Özellikleri*, Ege Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, s. 1

Kutadgu Bilig'in yazarı Yusuf Hashacip bir beyitte günümüz Türkçesiyle şöyle diyor:

“Dildendir mutluluk, dildendir değer
Dili olmayana insan mı derler?”⁵⁴

İnsan geçmişte, günümüzde ve de gelecekte dili ile var olacaktır. Ulu Önder Atatürk'ün de belirttiği gibi: “Milliyetin en bariz vasıflarından biri dildir.” Dil insanı “şey” olmaktan çıkarır dünyadaki en yüce varlık olan “insan” haline getirir.

Dil-toplum, dil-millet, dil-kültür... Dikkat edilirse dilin en önemli değerler ile ilişkisi vardır. Çünkü dil de en önemli değerlerden biridir... Milletleri millet yapan, milletin fertlerini bir arada tutan, kültür aktarımını sağlayan yegâne unsur dildir. Dil tüm bu yönleri ile çok önemli bir olgudur.⁵⁵

Dilin insan hayatındaki önemi anlatmakla bitmeyecek bir konudur. Bu yüzden bu konuyu Kaplan'ın aktarımıyla özetlemek istiyorum. Sokrat “Kendini bil.” diyordu. Comte ise “Söylediğini bil.” diyor. İnsanın söylediğini bilmesi de kendini bilmesi kadar önemli bir iştir.⁵⁶ Wittgenstein'in “Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır.” sözü insanı dil üzerine daha çok düşünmeye teşvik ediyor sanırım.

3.1.1. Dil – Düşünce İlişkisi

Dil yalnızca bir iletişim ve anlaşma aracı değildir. Dil, aynı zamanda bir düşünme aracıdır da. Dilin düşünceyle olan ilişkisi kopmaz bir bağ gibidir. Zamanla birbirini etkileyen, besleyen ve geliştiren iki ögedir dil ve düşünce. Dil düşünce ile yapılmış mamur bir yoldur.⁵⁷

⁵⁴ Ünlü, s. 4

⁵⁵ Arzu Sema Ertane Baydar, “Dilin Toplum Hayatındaki Yeri”, *Türk Dili Dergisi*, S : 657, s. 1

⁵⁶ Kaplan, s. 124

⁵⁷ Mevlüt Esengül; *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil ve Anlatım Yanlılıkları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006, s.7

Dil düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez.⁵⁸ Çünkü her düşünce özü gereği bir sözdür. Düşünce etkinliği, kavramlardan kavram üretmedir. Öğrenilen kavramlarla, bunların yeni bileşimleriyle yeni düşüncelere ulaşma işidir. Düşünme, kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Bu nedenle dilden soyut ya da dile dayanmayan bir düşünce olanaksızdır.⁵⁹

Hepçilingirler, doğru bir şekilde kullanılacak dilin düşünceyi geliştirdiğini vurgulamaktadır: “Dili doğru dürüst kullanamayan insanın, doğru, mantıklı, kapsamlı düşündüğüne inanıyorsanız hemen vazgeçin. Ne kadar konuşuyor, ne kadar yazıyor, nasıl anlatıyorsa, o kadardır o insan, daha fazla değil. Düşünmeyi de biçimlendiren dildir çünkü. Hiç kimse dil olmadan düşünemez”⁶⁰

Konuşma ve düşünme bir ve aynı şeydir; konuşma sesli düşünmedir, düşünme ise, sessiz konuşma.⁶¹ Nermi Uygur “Dilin Gücü” adlı eserinde dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade eder: “Dilsiz düşünemiyorum ben. Daha doğrusu şöyle diyeyim: Sözcükler ortamından ötede hiçbir düşüncem yok. Dilim düşüncemi, düşüncem de dilimi yoğuruyor. Bir ayrılmazlık var, dilimle düşüncem arasında. Bu arada çok kez dilim bana kılavuzluk ediyor, düşünürken... Düşüncemin aktığı yol dilimin çizdiği yoldur.”⁶² Kısacası dil ile düşünce birbirini gerektiren; birisi olmadan diğeri olmayacak bir bütünlüktür. “Dil düşüncenin hem anahtarı hem evidir. Düşünce, dil anahtarını kullanarak kapıları açar ve dilin koridorlarında dolaşarak varması gereken yere varır.”⁶³

Vygotsky *Düşünce ve Dil* adlı eserinde iki, kavram arasındaki ilişkiyi şöyle dile getirmiştir: “Düşünce ile sözcük arasındaki ilişki, yaşayan bir süreçtir; düşünce

⁵⁸Emin Özdemir; *Anadili Öğretimi*, Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı, TDK, Ankara 1983, s. 241

⁵⁹ Sever, s. 2

⁶⁰ Feyza Hepçilingirler; *Türkçe Off*, Remzi Kitapevi, 9.Basım, İstanbul 1999, s. 43

⁶¹ Durmuş Hocaoğlu; “Dil Üzerine Notlar: İnsan’ın ve Dil’in Sıfır Noktası; İnsan, Dil ve Cemiyet ve bir Tipoloji Olarak Aveyronlu Victor” ; *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi.*, ISSN 1300-9435., Yıl: 2007, Sayı: 13, s. 5-36

⁶² Nermi Uygur, *Dilin Gücü*, İstanbul 1962, s. 100

⁶³ Ertuğrul Yaman, *Türk Dili ve Kompozisyon*, Gazi Kitapevi, Ankara, 1998, s. 7

sözcükler aracılığıyla dünyaya gelir. Düşünceden yoksun bir sözcük ölüdür; sözcüklerle cisimlenmeyen bir düşünce, bir gölgeden ibaret kalır.”⁶⁴ Düşünceler doğru bir dille ifade edildiklerinde anlam kazanırlar ve eylem alanına dil aracılığıyla ulaşırlar. Dil, düşüncelerin aktarılmasında başvurulan vazgeçilmez kaynaktır. Düşüncelerin doğru ve tutarlı izah edilmesi dili iyi kullanmakla mümkün olmaktadır.⁶⁵

Dil ve düşünce birbirinin hem yardımcısı hem de geliştiricisidir. Dilin kaynağı, insanların düşünürlüğü ve aynı zamanda düşünceleridir. Dil doğduktan sonra da düşüncelerin beslendiği bir kaynak olmuştur. Bilgilerimize, öğrendiklerimize, başkasına ait düşüncelere, dil yoluyla sahip oluruz. Kendi düşüncelerimiz de soyut bir varlık olan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Adeta içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni fikirler türetiriz. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil şeklinde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur.⁶⁶ Yukarıda da görüldüğü gibi dil ve düşünce birbiri için son derece önemli iki kavramdır. Bu kavramlar birbiri ile iç içe ve yoğun bir etkileşim halindedir. Birinin diğerinden daha önemli olduğunu savunmak her ikisine de büyük bir haksızlık yapmak demektir.

3.1.2. Dil –Kültür İlişkisi

Dil ve kültür arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki insanların yaşam tarzları ile açıkça görülebilir. İnsanlar hangi çevrede bulunuyorlarsa o çevrenin kültür yapısı dillerine yansımaktadır. Akademik bir çevredeki insanların kullandıkları dil ile kırsal bölge insanının dili birbirinden farklı olacağı gibi, resmi kurumlardaki dil de sokakta kullanılan dilden daha farklı olacaktır.⁶⁷

⁶⁴ Lev Semenovich Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, Çeviren: S. Koray, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul 1998, s. 216

⁶⁵ Nuran Başoğlu, Betül Mutlu, “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunluğu”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül 2012 Cilt:20 No:3, s. 985

⁶⁶ Esengül, s. 17

⁶⁷ Abdullah Karataş, “Dil, Kültür ve Çevre Arasındaki İlişki”, <http://tr.docdat.com/docs/index-40426.html> (20.06.2013)

Dillerin anlam içerikleriyle parçası oldukları kültürlerin içerikleri arasında tam bir örtüşme ya da özdeşlik vardır. Bir bakıma diyebiliriz ki dil, kültür içeriğinin aynası, onun simgelerle yansıtılması, dile getirilmesidir.⁶⁸ Her millet, dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları alır. Her medeni milletin konuşma ve yazı dili, karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her milletin dili, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir. Dile bu mana ile bakılırsa mana kazanır.⁶⁹

Zülfükar “*Dil ve Kültür Programının Toplumun Düzeyini Yükseltmesindeki Rolü*” başlıklı araştırmasında dil-kültür ilişkisini şu şekilde belirtmiştir: “Dil kültür kavramı içinde bulunan önemli bir ögedir. Başka bir deyişle dil, kültürün bir aracıdır. Kültürlü olmak, bir yerde öğrenime dayandığı, öğrenimin de genel olarak dille sağlandığı düşünülürse insanın yetişmesinde ve olgunlaşmasında dil, birinci derecede rol oynar.”⁷⁰ Öte yandan dil de bu önemli rol için kültüre muhtaçtır. Çünkü “Kelimeler dil içinde bağımsız, en küçük anlamlı temel birlikler olmalarına rağmen, tarih kültür ve çağla bağlantıları koparıldığı veya bağlantı kurulamadığı takdirde onlara yüklenen anlamlar ne kadar estetik, gerekli, uygun olursa olsun sağlıklı iletişim sağlayamaz.”⁷¹

Kültürün aktarılmasında dile gereksinim olduğunu belirten Turan düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: “Kültürün ve onu oluşturan öğelerin öğrenilmesinde ve geleceğe aktarılmasında da dile büyük bir gereksinim vardır. Yaşanılan hayatta bir kültürün içeriğini ve niteliklerini kavrayabilmek için, onun dil yönünden dayandığı anlamlar sisteminin bilinmesi gerekmektedir.”⁷²

⁶⁸Cengiz Tosun, “Dil Zenginliği Yozlaşma ve Türkçe”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.2, October 2005

⁶⁹ Kaplan, s. 140

⁷⁰Hamza Zülfikar, “Dil ve Kültür Programlarının Toplumun Düzeyini Yükseltmesindeki Rolü”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler*, TRT, Ankara 1998, s. 97

⁷¹Umay Türkeş Günay, “Kendimizi İfade Etmekte Türk Edebiyatının Katkısına Dair”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler*, TRT Yay, Ankara 1998, s. 38

⁷²Şerafettin Turan, “Ortak Kültürün Oluşmasında ve Geliştirilmesinde Dilin Önemi”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı- Tebliğler*, TRT Yay, Ankara 1998, s. 167

3.1.3. Dil – Çevre İlişkisi

Doğuştan dil öğrenme yeteneğiyle donatılmış olan insan, çevre koşullarıyla dili kazanır. Yani kişinin edinmiş olduğu dilde çevre, dil yapısıyla, kelime kadrosuyla ve kültürüyle, belirleyici bir görev üstlenmiş olur. Çocuğun dil öğrenmesinde kurallar temeldir ve çocuk bu kuralları, deneyerek, başkalarıyla konuşmalarında uygulayarak öğrenir. Psikolinguistik kurama göre çevre koşulları, çocuğun hangi dili, hangi kelimeleri kullanacağını belirler.⁷³

Sürekli etkileşim halinde olan kültür ile dilin çevreden etkilenmesi kaçınılmazdır. Çünkü insanlar çevreleriyle etkileşimleri ile kültürü yaratmakta, yaşama biçimleri ve toplumsal ilişkileriyle bunu yaşamaktadırlar. Kültürü oluşturan onu nesiller boyu aktaran dil, bu açıdan büyük önem taşımaktadır. İnsanlar ortak duygularını, sevinçlerini, coşkularını, kızgınlık veya öfkelerini içinde buldukları toplumdan, çevrelerinden etkilenerek ifade etmektedirler.⁷⁴ Toplum olabilmek için aynı dili konuşan çevrede aynı kültür içinde yetişmek gerekir. Çevre hem dili etkiler hem de zamanla dilden etkilenir.

Çocuğun dil gelişiminde; insan beyninin biyolojik yapısının, düşünce sisteminin gelişiminin ve çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültürün önemli bir rol aldığı söylenebilir.⁷⁵

3.1.4. Dil – Toplum İlişkisi

Dil her şeyden önce milli bir varlıktır. Milli olma özelliği en yüksek olan sosyal bir kültür unsurudur. Dil, belirli insanların ya da zümrelerin değil, o ülkede yaşayan bütün milletin ortak değeridir. Belirli bir grubun değil bir toplumun ortak duygu ve düşüncelerinin birleşimidir.

⁷³ Cüceloğlu, Doğan; *İnsan ve Davranışı / Psikolojinin Temel Kuralları*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1994, s. 212

⁷⁴ Karataş, s. 5

⁷⁵ Nuray Senemoğlu, <http://www.egitimkutuphanesi.com/okul-oncesi-egitimde-dilin-onemi-dil-gelisiminde-cevre-etkisi/> (19.03.2013)

Bir toplumu oluşturan, toplumun hamurunu yoğuran, ona şekil veren değer kültürdür. Kültürün en önemli ögesi ise hiç şüphesiz dildir. Bu bakımdan dil ile toplum arasında karşılıklı olarak bir etkileşim mevcuttur. Karahan'ın da dediği gibi: “Bir toplumda birliği bütünlüğü sağlayan da dildir.”⁷⁶

Kavcar ve Kantemir dil-toplum ilişkisini şu şekilde anlatmaktadır: “Aynı dili konuşan ve dil birliği sağlanan toplumlarda, bireyler arasında köklü bir yakınlık, sevgi ve saygı bağları oluşur. Bu bağlar toplum yaşayışı için çok önemli olan güven duygusunun kaynağıdır. Yine biliyoruz ki birbirine güven duyan insanların meydana getirdiği toplumlarda birlik, beraberlik ve ülke bütünlüğü kolay sağlanır.”⁷⁷ Duygu ve düşünceler dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü durumuna gelebilir. O halde bir toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini de oluşturan bir araçtır.⁷⁸ Bu yüzdendir ki dil; bir milleti ayakta tutan, o milletin bireylerini birbirine kenetleyen, sosyal yaşamı düzenleyen, milli bilinci dinç tutan en önemli kültür unsurlarındandır.

3.2. YAZILI ANLATIM

Türkçe sözlükte, yazılı anlatım: “Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışma.” olarak ifade edilmektedir.⁷⁹ Aktaş ve Gündüz yazılı anlatımı şu şekilde belirtmişlerdir: “Yazılı anlatım, Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araç.”⁸⁰

⁷⁶ Leyla Karahan, “Radyo ve Televizyon Yayınlarında Yöresel Söyleyiş Sorunu”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler*, TRT Yay., Ankara 1998. s. 53

⁷⁷ Cahit Kavcar ve Enise Kantemir, *Türk Dili*, Anadolu Üniv., AÖF, İstanbul 1986, s. 8

⁷⁸ Sever, s. 3

⁷⁹ Türkçe Sözlük, s. 1205

⁸⁰ Şerif Aktaş ve Osman Gündüz, *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma*, Akçağ Yayınevi, Ankara 2000

“Yazılı anlatım, bir duygunun, düşüncenin, konunun daha genel bir ifadeyle şeyler hakkındaki bilgilerin yazı ile muhatabına / okuyucuya aktarılmasına denir.”⁸¹

Yazılı anlatım, Kavcar’a göre ise; “duygu, düşünce, görüş ve hayallerin, düzenli biçimde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla yazılı olarak ortaya konulmasıdır.”⁸² Yazılı anlatımın gelişmesi ve bireyin kendi duygu ve düşüncelerini güzelce ifade edebilmesi için yazmaya istekli olmak ve yazmaya ihtiyaç duymak önemlidir. Bu yazma ihtiyacı sayesinde birey, kendine yeni ufuklar açarak üretmeyi öğrenir. Üretimlerin doğal sonucu olarak da tekrardan yazmak için güdülenir. Bu döngü sayesinde bireyin yazılı anlatımı; kullandığı kelimeler, duygularını ifade ediş şekli gelişir, kendine özgü bir yazım diline kavuşur.

Yazmaya duyduğu ihtiyaç ile kendine özgü bir dünya ortaya çıkartan birey artık etrafa bu dünyanın penceresinden bakmakta ve yazmak için gerekli materyalleri toplamaktadır. Bu yüzden ki Gündüz’e göre de yazmak: “Yaşamı keşfetmek, başka insanları tanımaya çalışmaktır.”⁸³

Yazılı anlatımda dil, sözlü anlatıma göre daha özenli bir şekilde kullanılmalıdır. Çünkü sözlü anlatımlarda yapılan bir hata dinleyen tarafından kolayca fark edilmeyebilir. Yazılı anlatımlar ise okurun tamamen karşısında olduğu için yazarının yaptığı en ufak bir hata dikkatli bir okur tarafından kolayca fark edilir. Bu yüzden yazılı anlatımda kuralları öğrenmek yeterli değildir. Bunları yazıya aksettirmek işin önemli bir bölümünü oluşturur. Öğrendiklerimizi doğru, kolay, pürüzsüz ve inandırıcı bir anlatım tarzı ile yazıya yansıtılabilmek için uygulamaya yönelmek şarttır. Bu kurallara uyulması anlama ve anlatma işini kolaylaştırır.⁸⁴

⁸¹ Karadağ, s. 79

⁸² Cahit Kavcar, vd. , s. 12

⁸³ Sevim Gündüz, *Öykü ve Roman Yazma Sanatı* , Toroslu Matbaası, İstanbul 2003, s. 15

⁸⁴ Şerif Aktaş, Osman Gündüz, *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Akçağ Yayınları, Ankara 2001, s. 164

3.2.1. Yazma Öğretimi

Yazma, tıpkı konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi tanıtmamızın bir yoludur. Bu yüzden yazma etkinliği sadece yazmayı öğrenmek değil güzel ve etkili yazma becerisi kazanmaktır.⁸⁵

Anlatımın gerçekleşmesi bir birikimin olmasını gerektirir. Bu birikim anlatma isteğiyle ortaya çıkarılır. Başarılı bir anlatımın gerçekleşmesi için bazı hususların bir araya gelmesi gerekir. Bunlar Deniz'in derlemesiyle aşağıda belirtilmiştir:

- Sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak,
- Bol ve dikkatli okumak,
- İyi bir gözlemci olmak,
- Başarmaya niyetli ve azimli olmak,
- Okul ve çevre eğitimi ile kendi kendine eğitime önem vermek,
- Dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek,
- Geniş düşünmek ve bol hayal kurmak,
- Bir amaca sahip olmak ve bu amacı açık olarak belirtebilmek,
- Yazma işini zevkle yapabilmek,
- Hitap edilen kişileri tanıyarak, onların zihinsel kapasitesi, kültür düzeyi ve ilgi alanını dikkate almak,
- Duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içine sokabilmek,
- Orijinal (özgün) olmaya çalışmak⁸⁶

Yazma becerisi, el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinliktir. Buna göre yazma etkinliğini, hem bir düşünme aracı; hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde

⁸⁵ Osman Gündüz, Tacettin Şimşek, *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*, Grafiker Yayınları, s. 16

⁸⁶ Deniz, s. 242

ifade edebilmek için bir takım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak tanımlamak mümkündür.⁸⁷

Yazma becerisinin kazandırılacağı süreç, uzun bir eğitimi gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim ve tasarıları geliştirebilmeleri için duygusal, bilişsel ve sezgisel alanlarda belli bir seviyede gelişimi, hayal dünyalarının zenginleştirilmiş olmaları gerekir. Bu alanlarda kazanılmış olan zenginlik, öğrencilerin belirlenen konu ile ilgili olarak duygu, düşünce, izlenim ve tasarıları belli bir düzen içerisinde sıralayıp sınıflandırarak daha kolay anlatmalarını sağlar.⁸⁸

Yazma öğretimi ile yazılı anlatım arasında hem teknik hem de amaçlar bakımından farklar vardır. Yazma öğretimi, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini ifade etmelerini sağlamak için onları cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden yararlanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmektir. Yazılı anlatım ise bu seviyenin daha ilerisi ve daha düzeylisi olmak durumundadır. Bu bakımdan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için yazılı anlatımdan ziyade yazma öğretimi gereklidir.⁸⁹Türkçe derslerinin dört temel dil etkinliğinin en önemli halkasını oluşturan yazma derslerinin amacı, öğrencilere Türkçenin kurallarına uygun yazma becerisi kazandırmanın yanında onları bir de sanat metinleriyle buluşturarak estetik zevklerini de geliştirmektir.⁹⁰

Öğrencilerin eğitim hayatlarında onlar için en yakın ve en önemli model öğretmenlerdir. Bu model olma durumunu öğretmenin hayatı boyunca hiç unutmuyarak yaşaması gerekir. Öğretmenin tahtaya yazdığı yazı, öğrencinin defterine attığı imza, öğrencinin yazısı için söyledikleri onlar için unutulmayacak söz ve tavırlardır.⁹¹Yazma öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin de en az öğrenciler kadar özverili olması gerekmektedir. Bu sorumluluk, öğrencilere düzenli

⁸⁷ Gündüz, Osman vd. , s. 16

⁸⁸ Ali Göçer; "Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3-12, Yaz-2010, s. 183

⁸⁹ Cemal Yıldız, *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayınevi, Ağustos-2008,s. 211

⁹⁰ Gündüz, Osman vd. , s. 17

⁹¹ Yıldız, s. 211

düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir.⁹² Bu yüzden öğretmene düşen bazı görevler vardır.

Bu görevleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

-Yazma becerisi harekete geçmeden kazanılabilecek bir davranış değildir. Bu yüzden öğrencilere bu alanda çokça alıştırma yapılmalıdır.

-Öğretmenin yazma öğretimi yapacağı öğrenci grubunu, grubun bu konu ile ilgili ön bilgilerini ve yazmaktan keyif alacakları konuları iyi bilmesi gerekir.

-Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilmeli; günlük tutma, anı yazma, rapor oluşturma vb. etkinliklerle öğrencilere yazmanın zevkli yanları gösterilmelidir.

- Öğretmenler de öğrencileriyle yazmalıdırlar.

- Yazılan yazılar sınıf ortamında yapıcı bir yaklaşımla eleştirilmelidir.

-Öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, görüşleri kırıncı bir şekilde eleştirilmemelidir.

-Öğretmenlerin, yazma çalışmalarını sadece not vermek için değil, öğrencilerin yazma çalışmalarındaki eksiklikleri tespit ederek onların yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olma amacıyla hareket etmeleri gerekir.⁹³

-Farklı yazın türleri tanıtılarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olunmalıdır.

-Yazı çalışması yapılacak konu ile ilgili kaynaklara ulaşma yöntemleri öğrencilerle paylaşılmalıdır.

-Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır.

-Öğrencilerin, bilgilerini sınıflandırmalarına, karşılaştırma yapmalarına, bilgiler arasında ilişkilendirme kurmalarına, yeni bilgileri yorumlamalarına yardımcı olunmalıdır.

-Öğrencilerin yaptıkları yazı çalışmaları konusunda kendilerini değerlendirmelerine yönelik çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır.

-Yapılan yazı çalışmaları ile ilgili diğer öğretmenler ve veliler bilgilendirilmelidir.

⁹² Sever, s. 25

⁹³ Göçer, s. 182

-Etkinliklerin sonunda ortaya çıkan ürünlerden arşiv oluşturulmalıdır.⁹⁴

-Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir. Zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru gidilmelidir.

-Öğrencilerin kendi düzeylerine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.

-Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır. Bu ders saatinde öğretmen tarafından biçim ve tür bilgileri verilmeli, öğrenciler ödevlendirilmeli ve yapılan çalışmalar kontrol edilmelidir.

-Sınıfta yazma çalışmaları için öğrenciler teşvik edilmelidir. Bu da yazdıklarını birbirlerine okutarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okul dergisi ya da gazetesi oluşturarak sağlanabilir.⁹⁵

-Öğrenci yazısını kendisinin de kabul etmiş ve benimsemiş olacağı bir amaç için yazmalıdır.

-İyi yazabilmesi için öğrencide kendine karşı güven uyandırılmalıdır.⁹⁶

-Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu süreç okuma, dinleme/izleme, konuşma ve dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmelidir.

-Öğretmen öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduklarını tespit etmeli, başarılı oldukları türlerde yazmaya teşvik etmelidir.⁹⁷

-Öğrencilerin yazma çalışmaları sırasında karşılaşılabilecekleri yazıya giriş yapamamak, belli düşünceler arasına sıkışıp kalmak gibi güçlüklerin aşılmasında öğretmen destekleyici ve yol gösterici olmalıdır.⁹⁸ Çalışmalar öğrenci merkezli yapılmalıdır.

- Öğrenciler çeşitli yazı türlerini tanımaları ve duygularını ifade edebilmeleri için önce çeşitli örneklerle tanıştırmalı sonra onlara bu örneklere uygun yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.⁹⁹

⁹⁴ Yıldız, s. 212

⁹⁵ Özcan Demirel, *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 1999, s. 60

⁹⁶ Cahid Okurer; *Kompozisyon Öğretimi*, MEB Yayınları, İstanbul 1997, s. 53

⁹⁷ Yıldız, s. 214

⁹⁸ Gündüz, Osman vd. , s. 28

⁹⁹ Gündüz, Osman vd. s. 24

3.3.SÖZCÜK BİLGİSİ VE ÖĞRETİMİ

Sözcükler dilin temel öğeleridir. Sözcüklerden yararlanmadan cümle kurmak, yeterli bir anlatıma ulaşmak olanaksızdır.¹⁰⁰ Sesler topluluğunun en küçük anlamlı parçasına kelime denir. Kelimeler manalı şekiller olarak bir varlığı ve bir hareketi karşılarlar: ağaç, lamba, güzellik, iyilik; çıkıyor, uyuyor gibi.¹⁰¹ Kelimeler, dilde tek başlarına, müstakil olarak kullanılan dil birlikleridir.¹⁰² Kelime, anlamı ya da cümlede bir dil bilgisi görevi bulunan bir ya da birkaç heceli ses işaretidir.¹⁰³ Kelime ya bizim zihnimizin dışında bulunan ağaç, taş, kuş gibi somut bir nesneyi ve uçuyor, gitti, gelecek gibi bir hareketi; ya da kendi zihnimizin yarattığı iyilik, doğruluk, akıl, düşünmek gibi soyut bir nesneyi ya da hareketi karşılar.¹⁰⁴

Kişinin çok sözcük bilmesi, çok kavramı tanıması ve çok bilgi kazanmış olması demektir. Varlıkları, kavramları karşılayan sözcükleri tanıyıp yeri geldiğinde de doğru yerde, doğru olarak kullanmak çok önemlidir.¹⁰⁵ Doğru kullanımı sağlayabilmek için sözcük öğretimi önem taşımaktadır. Sözcük öğretiminden kasıt bireye ihtiyaç duyulan sözcük dağarcığını kazandırmaktır. Sözcük dağarcığı kavramı yerine bazı kaynaklar kelime hazinesi kavramını da kullanmaktadırlar. Korkmaz *Gramer Terimleri Sözlüğü*'nde sözcük hazinesi kavramını şu şekilde açıklamıştır: "Kelime hazinesi, bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı."¹⁰⁶ Bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsine sözcük dağarcığı denir. Çocuklarda ve büyüklerde sözcük dağarcığı işleyiş yönünden iki türlü canlılık gösterir:

1. Etkin (aktif) sözcükler: Konuşup ya da yazarken kullanılan sözcüklerdir.
2. Edilgin (pasif) sözcükler: Dinlerken okurken anlaşılan sözcüklerdir. Bir dile hâkim olabilmek için o dilin sözcük dağarcığına sahip olmak gerekir.

¹⁰⁰ Sağır, s. 73

¹⁰¹ Çatıkkaş, s. 59

¹⁰² Ergin, s. 97

¹⁰³ Ediskun, s. 87

¹⁰⁴ Ediskun, s. 88

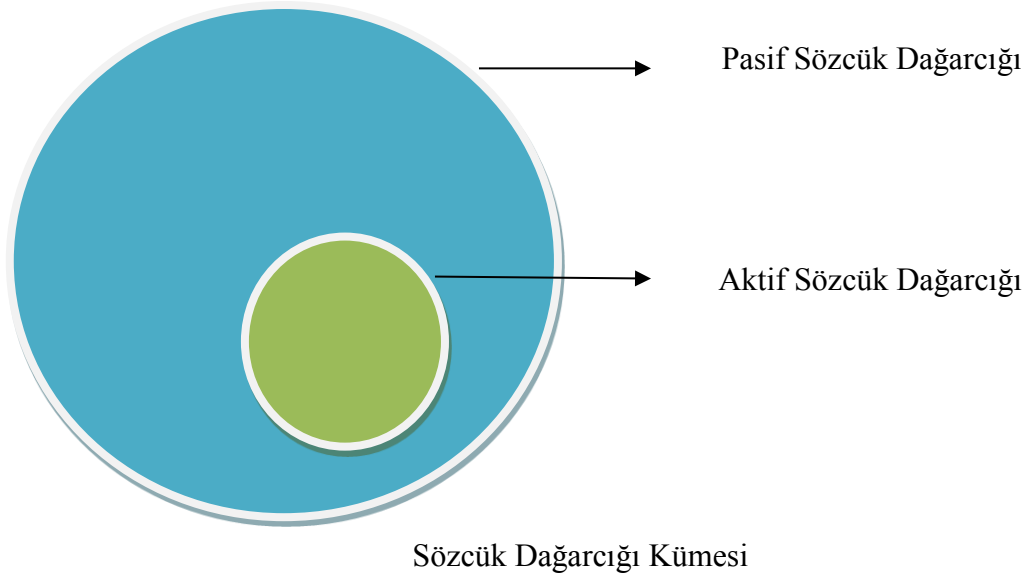
¹⁰⁵ Beşir Göğüş, *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara 1978, s. 360

¹⁰⁶ Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, 1992

Bu yüzden sözcük öğretimi dili kullanma becerisi açısından büyük bir önem arz etmektedir.¹⁰⁷

Aktif ve pasif sözcük dağarcığı meselesinden *Yazılı ve Sözlü Anlatım* kitabında şu şekilde bahsedilmiştir:

Anlamını bildiğimiz ama kullanmadığımız sözcükler pasif sözcük dağarcığımızı; anlamını bilip, aynı zamanda kullandığımız sözcükler de aktif sözcük dağarcığımızı meydana getirir. Doğal olarak pasif sözcük dağarcığı, aktif sözcük dağarcığından daha büyüktür.



Aktif sözcük dağarcığı alanının pasif dağarcık kümesinde sahip olduğu alan büyüdükçe dil becerileri de (konuşma, yazma, dinleme, okuma) kendiliğinden gelişecektir.¹⁰⁸ Aktif sözcük dağarcığı ile pasif sözcük dağarcığı arasındaki farkı en aza indirmek için okullarımızda sözcük öğretimine önem vermek gerekmektedir. Türkçe eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmektir.

¹⁰⁷ Göğüş, s. 360

¹⁰⁸ Latif Beyreli (edt.), *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, 2. Baskı, Ankara 2006, s. 147-148

Türkçe öğretimi programında sözcük dağarcığını geliştirme amacına yönelik çok sayıda kazanım ve etkinlik örnekleri yer almaktadır. Bu kazanımlar şöyledir:

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar sözcükleri fark eder.
3. Sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili sözcüklere örnek verir.
4. Aynı kavram alanına giren sözcükleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
5. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.
6. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
7. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen sözcük, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
8. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
9. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş sözcüklerin yerine Türkçelerini kullanır.
10. Sözcükleri doğru telaffuz eder.
11. Yeni öğrendiği sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
12. Sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili sözcüklere örnek verir.
13. Aynı kavram alanına giren sözcükleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
14. Okuduğu metinde geçen sözcük, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
15. Okuduklarından hareketle öğrendiği sözcüklerden sözlük oluşturur.
16. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş sözcüklerin yerine Türkçelerini kullanır.
17. Yeni öğrendiği sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
18. Dinlediklerin ve izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği sözcüklerden sözlük oluşturur.¹⁰⁹

¹⁰⁹ MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s. 14-35

Mert, *İlköğretim Türkçe Programı ile Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Kazanım ve Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi* adlı çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara ders kitaplarında gerektiği nitelikte yer verilmediğinden bahsetmiştir:

İncelenen çalışma kitaplarında bu kazanımların tamamını örnekleyen etkinliklere rastlanmamaktadır. Kitaplarda kullanılan sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin sayılarının yeterli oranda olmadığı görülmüştür. Kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin gerek sözcük sayıları bakımından, gerek sözvarlıklarının çeşitliliği, tekrarlanması bakımından sistemli bir çalışmanın ürünü olmadıkları da belirlemeler arasındadır.¹¹⁰

Sözcük dağarcığının en önemli bölümünü şüphesiz adlar oluşturmaktadır. Bir bebek dili kullanmaya başladığı ilk anlarda bile tüm isteklerini bir fiil değil bir adla anlatır. Mesela su içmek istediği zaman sadece “Su.” demesi yeterli olmaktadır. Bu sebeple de sözcük dağarcığının büyük bir bölümünün adlardan oluşması doğal bir sonuçtur. Dilimizin geçmişteki toplam sözcük dağarcığı incelendiğinde ad köklerinin sayıca en fazla olan tür olduğunu belirten İnci bu veriyi Atabay'dan şöyle aktarmaktadır:

*“XI. Yüzyılda, Divanü Lûgat-it-Türk'te Kâmile İmer' in yaptığı sayıma göre eylem kökleri % 38; buna karşılık ad kökleri, % 62 oranındadır. Bugün Türkiye Türkçesinde ise ad kökleri, söz varlığımız içinde % 68'e, eylem kökleri de % 32'ye ulaşmaktadır.” (Atabay ve diğerleri, 1983: 204)*¹¹¹

Görüldüğü üzere sözcük öğretimi büyük oranda adların öğretimini kapsamaktadır. Bu nedenle adların öğretimi sözcük dağarcığının gelişiminde

¹¹⁰ Esmâ Lüle Mert, “İlköğretim Türkçe Programı ile Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Kazanım ve Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, sayı:5, 2013, s. 13-31

¹¹¹ Halide Gamze İnce, *Türkçede Kelime Öğretimi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006, Bolu, s. 137

diğerlerine nazaran daha büyük bir önem teşkil etmektedir. Sözcük dağarcığının geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin hemen hemen hepsi adların öğretiminde de kullanılabilir. Bu nedenle çeşitli çalışmalarda sözcük öğretimi ile ilgili yapılabilecek uygulamaları adların öğretimine uyarlayarak bu çalışmada yer vermekte yarar vardır:

*Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların ışığında bir ad listesi oluşturmak gerekmektedir. Fakat bu ad listeleri tüm ülke için aynı şekilde düzenlenmemelidir. Çünkü her bölgenin sosyoekonomik özellikleri farklıdır. Bu özellikler dikkate alınarak her yaş grubuna özel ve esnek ad listeleri oluşturulmalı ve ders kitaplarında bu adları öğreten etkinliklere yer verilmelidir.

*Öğretmenin çalışma kitabında yeni geçen bir adın anlamını hemen söylemesindense bu adı dramatize ederek öğrencilerin bulmasını sağlaması daha verimli bir yöntemdir. Bu sayede yeni öğrenilen ad öğrencilerin aklında daha iyi bir yer edinecektir.

*Bir adın bir başka adı hatırlatması olayına çağrışım denir. Çağrışım yoluyla yapılan ad çalışmaları daha fazla ad öğrenebilmek, pasif sözcük dağarcığında bulunan adları aktif sözcük dağarcığına aktarabilmek için etkili bir yoldur.

*Yeni adlar öğretilirken bu adlarla ilgili olan resimlerin de gösterilmesi öğrencinin adı daha kolay hatırlamasını sağlar. Bu yüzden adların öğretiminde görsel unsurlara da yer verilmelidir.

*Adların çeşitli eğitsel oyunlarla kavratılmaya çalışılması da öğrenciler üzerinde etkili bir yöntemdir. Bu tür eğitsel oyunlar öğrencinin hem ad dağarcığına katkıda bulunacak hem de işbirliği, girişimcilik ve başarı duygusunu da geliştirecektir.

*Yeni öğrenilen her ad öğrenci tarafından oluşturulmuş ad defterlerine kaydedilmelidir. Sadece okulda değil günlük yaşantısında da öğrenci ilk kez duyduğu adları bu deftere kaydetmelidir. Sınıfça yapılacak bu etkinlik dönem sonunda öğretmen tarafından kontrol edilmeli ve en başarılı öğrenci ödüllendirilmelidir.

*Bir adı jest, mimik, tasvir ve taklit yoluyla buldurmaya çalışmak etkili bir yoldur.

*Her alanda olduğu gibi adların öğretilmesi alanında da tekrar önemlidir. Daha önce öğretilen adların sürekli tekrar edilmesi, sınıf ortamında yeniden cümle içinde kullanılması öğrenmeyi kalıcı hale getirecektir.

*Adlar üzerinde anlam analizi yaptırılabilir. Sınıf ortamında somut veya soyut adların çeşitli özelliklere göre gruplandırılmasıyla anlamlarının daha iyi bir şekilde öğrenilmesi sağlanabilir.

*Anlamları verilmiş adların bir bulmaca sayesinde buldurulması öğrenciler açısından eğlenceli ve verimli bir etkinliktir.¹¹²

*Öğrenciden henüz metinle karşılaşmadan, ev çalışması olarak sözcüklerin, deyimlerin, deyişlerin anlamlarını sözlüklerden bulup yazmaları, ezberlemeleri istenmemelidir. Sözcüğü tanıma işlemli derse bırakılmalıdır.¹¹³

*Derslerde yeni öğrenilen adların muhakkak cümle içerisinde kullanılması gerekmektedir.

*Derslerde öğretilebilecek ad sayıları belirlenmeli, öğretmenler dersi bu hedeflere göre daha planlı işlemelidir.

*Adların öğretilmesi sadece Türkçe dersinin amaçları arasında gösterilmemelidir. Diğer ders öğretmenleri de öğrencinin en azından kendi dersi ile ilgili adları özenli bir şekilde öğrenmesini sağlamalıdır.

*Her kademe için oluşturulacak ad listeleri öğretmenler tarafından çeşitli materyallerle desteklenmeli, böylece daha kalıcı öğrenmeler sağlanmalıdır.

3.4.ADLARIN ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ UYGULAMALAR

Adların öğretimi diğer tüm dilbilgisi konularının öğretimi gibi sezdirerek yapılmalıdır. Türkçe Öğretimi Programı da öğretme işinin sezdirme yoluyla sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu yüzden öğretmenler adların öğretiminde ezberci sistemi etkin kılıp derse adların tanımını yazdırmayla başlamamalıdır. Derse böyle başlamak yerine yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin adları yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

¹¹² İnce, s. 53-102

¹¹³ Sağır, s. 76

Adlar konusu;

*6. sınıf dil bilgisi kazanımlarında, “İsim kökü ve fiil kökünü ayırt eder.”, “İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.”

*7. sınıf dilbilgisi kazanımlarında, “İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.” “İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.”

8. sınıf dilbilgisi kazanımlarında, “Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.” olarak belirtilmiştir.¹¹⁴Görüldüğü üzere adlar konusuna 6. sınıf kazanımlarında giriş yapılmış, 7. sınıf ve 8. sınıfta adların diğer türlerle ilişkisini ve farkını göstermeye dayalı kazanımlara yer verilmiştir.

6.sınıf öğrencilerine adları öğretebilmek için öncelikle bu konunun sezdirilmesi gerekir. Konuyu sezdirmek için öğrencilere ders saati içerisinde yaptırılacak bir uygulamadan bahsedelim:

Öğretmen elinde biber, domates, yumurta, yağ, tuz, tava, kaşık ve ocak ile derse girer. Tüm öğrencilerin görebileceği şekilde bir masaya bu malzemeleri yerleştirir. Malzemelerin hepsinin üzerine adları öğrencilerin görebileceği bir şekilde yazılmıştır. Öğretmen gönüllü öğrencilerle birlikte sınıfta menemen yapmak istediğini belirtir. Seçilen öğrencilerle menemen yapmaya başlanır. Diğer öğrencilerin de dikkatle izlemesi istenir. Menemen yapıldıktan sonra öğretmen tüm öğrencileri yerine alarak onlara şu soruyu sorar:

*“Menemenin nasıl yapıldığını anlatmak ister misiniz?”

İstekli öğrenci belirlenir ve tahtaya çıkartılır. Diğer öğrencilerin bu anlatıma dikkat etmesi istenir. Öğrenci menemenin yapılışını doğal olarak tüm malzemelerin adlarını söyleyerek yapacaktır. Uygulamanın ikinci aşamasında ise öğretmen sınıfa şu soruyu yöneltir:

*“Menemenin nasıl yapıldığını malzemelerin üzerinde yazılı olan kelimeleri kullanmadan anlatabilir misiniz?” Anlatabileceğini belirten öğrenci seçilir ve anlatması istenir. Kullanmaması gereken adı kullandığı anda başka bir öğrenciye söz

¹¹⁴ Türkçe Öğretimi Programı, s.42-48

hakkı verilir. Birkaç öğrenci menemenin nasıl yapıldığını adları kullanmadan anlatmaya çalışsa da başarılı olamaz.

Öğretmen öğrencilere son olarak şu soruları sorar:

*”Malzemelerin üzerindeki kelimeleri kullanarak yapılan anlatım ile kullanmadan yapılan anlatım arasında bir fark var mıdır? Eğer bir fark gördüyseniz bunlar neler olabilir? Siz hangi anlatımı tam olarak anladınız? Neden?”

Sorulan sorulara öğrenciler doğal olarak adları kullanarak yapılan anlatımdan bir şeyler öğrenebildiklerini, diğer anlatımdan hiçbir şey anlamadıklarını ifade ederler. İkinci anlatımda öğrenciler, malzemelerin üzerinde yazılı olan kelimeleri kullanmadıkları için anlatımın güzel olmadığını ve anlamsız kaldığını ifade ederler. Bu soru cevap bölümünün ardından öğretmen malzemelerin üzerinde yazılı alan kelimelerin aslında o nesnelere adı olduğunu, bir olayı bir durumu anlatırken adlara büyük oranda ihtiyaç duyduğumuzu belirtir.

Adlar konusuna yapılan bu dikkat çekici girişten sonra konunun önemi öğretmen tarafından öğrencilere iyice kavratılır. Öğrencilerin konuya uygun örnek cümleler kurması istenir. Öğretmen adların varlıkların oluşuna göre, varlıklara verilmesine göre, varlıkların sayısına göre ve varlıkların yapısına göre ayrımlarından çeşitli uygulamalarla bahseder. Bu uygulamalar şunlar olabilir:

***Varlıkların Oluşuna Göre Adlar: Somut Adlar, Soyut Adlar ve Eylem Adları**

“ kuş, ağaç, dal, hüzün, acı, sevinç, mutluluk, akıl, koku, düşünce, sıcaklık, müzik, öfke, rüzgâr, soğuk, tatlı, ses, korku, ekşi” kelimeleri öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Bu adların altına da beş duyu organının adlarının olduğu bir tablo çizilir.

GÖZ	BURUN	KULAK	DİL	DERİ

Öğretmen yukarıda yazmış olduğu adların hangi duyu organımızla algılandığını öğrencilerin bulmalarını ve ilgili kutucuğa yerleştirmelerini ister. Bu aşama tamamlandıktan sonra öğrencilere: “ Verilen adlardan herhangi bir gruba dâhil olmayan adlar var mıdır? Bu adları gruplara dâhil edemememizin nedeni ne olabilir?” şeklinde sorular sorar. Öğrenciler tabloya yerleştirilemeyen adların duyu organlarının hiçbiri ile algılanmadığını, diğerlerinin de duyu organlarının en az biriyle algılandığı için tabloya dâhil edildiğini açıklar. Böylece öğretmen tanım cümleleri kurmadan somut ve soyut adları öğrencilere kavratmış olur. Daha sonrasında gereken tanımlar öğrencilerle birlikte onların cümleleriyle belirlenir. Konu ile ilgili öğrencilerin çokça örnekler vermeleri istenir.

Eylem adlarını öğretmek için öğretmen “gülme, koşma, yürümek, konuşmak, ağlayış” eylem adlarını tahtaya yazar. Tüm öğrencilerin görebileceği bir tarafa geçerek eylemleri canlandırmaya başlar. Öğretmen öğrencilerden canlandığı eylemin tahtada yazılı olan eylem adlarından hangisi olduğunu tahmin etmelerini ister. Öğrenciler tahtada yazılı olan beş eylemi de doğru tahmin ederler. Öğretmen öğrencilere “Tahtada yazılı olan kelimeleri canlandığımda siz kolayca doğru tahminde buldunuz. Sizce bunun nedeni ne olabilir?” şeklinde bir soru yöneltir. Öğrenciler de öğretmenlerinin canlandırma yaparken hareket halinde olduğunu bu yüzden hangi eylemi anlattığını kolayca bulduklarını ifade ederler. Öğretmen de böylece bir hareket bildiren adların eylem adı olduğunu, köklerini aslında eylem olduğunu “-ma/-mak/-ış” ekleri gelerek eylem adı halini aldıklarını belirtir.

*** Varlıkların Verişine Göre: Özel Adlar ve Cins Adlar**

Özel ve cins adları öğrencilere öğretmek için ilk önce onların bildiği yakın çevreyi derse katmak gerekir. Çünkü öğrenme bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkelerine göre sağlanmaktadır.¹¹⁵bu yüzden öğrencilere birlikte yaşadıkları çevreyi içine alarak özel ve cins adları öğretmek gerekir. Bu türün kavratılması için uygulama aşağıdaki gibi olmalıdır:

Öğretmen öğrencilere aşağıdaki gibi bir çalışma kâğıdı hazırlar ve dağıtır:

1. Aşağıdaki boş kutucuklara dört arkadaşınızın adlarını yazınız.

--	--	--	--

2. Aşağıdaki boş kutucuklara dört şehir veya ülke adı yazınız.

--	--	--	--

3. Aşağıdaki boş kutucuklara okul çantanızın içerisinde bulunan dört nesnenin adını yazınız.

--	--	--	--

4. Aşağıdaki boş kutucuklara sevdiğiniz dört meyvenin adını yazınız.

--	--	--	--

Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki soruları cevaplayabilmesi için onlara süre tanır. Daha sonra öğretmen uygulamayı başlatmak için sınıftan gönüllü bir öğrenci seçer. Gönüllü öğrenciye birinci soruda kutucuklara yazdığı arkadaşlarından birinin adını söylemesini ister. Öğrenci örneğin “Sena” adını söyler. Öğretmen Sena adlı

¹¹⁵ Betül Aydın (edt.); Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 2005.

öğrenciyi tahtaya çağırır. Gönüllü öğrenciye “Sena” adlı öğrencinin görünüş ve kişilik özelliklerini anlatmasını ister. Gönüllü öğrenci de “Sena” adlı arkadaşının örneğin; orta boylu, kumral, ela gözlü, uzun saçlı, nazik, yardımsever bir kız olduğunu belirtir. Öğretmen bu özellikleri öğrendikten sonra tüm sınıfa “Etrafınızda Sena’yla aynı isimde ve Sena ile aynı görünüşe, aynı kişiliğe sahip biri daha var mı?” sorusunu sorar. Öğrenciler de böyle birinin olmadığını ifade ederler. birkaç öğrenci ile birlikte aynı örnek tekrar edilir.

Öğretmen ikinci soru için gönüllü bir öğrenci seçer. Seçtiği öğrenciye bu sorudaki boş kutucuklardan birine yazdığı şehir adını söylemesini ister. Öğrenci örneğin “İstanbul” şehir adını söyler. Öğretmen de tüm sınıfa “Adı İstanbul olan ve İstanbul ile tam olarak aynı özelliklere sahip olan başka bir şehir daha var mı?” diye sorar. Öğrenciler de böyle bir şehir olmadığını ifade eder.

Öğretmen üçüncü soru için sınıfa “Üçüncü sorudaki kutucuklara adlarını yazdığımız nesnelere masanızın üzerine çıkartın.” Tüm öğrenciler örneğin kalem, silgi, kitap, defter, kalemtıraş gibi nesnelere masalarının üzerine koyarlar. Öğretmen içlerinden aynı işleve sahip olanları aynı yere koyarak gruplandırır. Tüm sınıfa dönerek: “ Gördüğünüz gibi masanın üzerinde aynı işleve sahip olan birden fazla silgi, kalem, kitap, defter, kalemtıraş var.” açıklamasını yapar ve devam eder: “ ‘Bu dünyada sadece benim Türkçe Ders Kitabı’m var.’ diyebilecek birisi var mı aramızda?” diye bir soru yöneltir. Dördüncü soruyu da üçüncü soruyla irtibatlandırarak şu soruyu sorar: “ ‘Bu dünyada sadece bir elma vardı, onu da ben yedim.’ diyebilecek biri var mı?” Öğrenciler ise çevrelerinde birden fazla aynı görünüme sahip kalem, silgi, kitap olduğunu, elmanın ya da karpuzun dünyada sadece bir tane olmadığını belirtirler.

Öğretmen dört soruyla da ilgili olarak dünyada eşi ve benzeri bulunmayan varlıkların özel olduğunu bu yüzden onlara verilmiş olan adların “özel ad” olarak anıldığını; dünyada sayısız şekilde eşi ve benzeri bulunan varlıklara verilen adlara ise “cins ad” denildiğini açıklar. Sena dünyada bir tane olduğundan Sena’nın adının da özel ad olduğunu; elma adlı meyvenin ise dünyada sayısız şekilde örneğini görmek

mümkün olduğundan elma adının cins ad olduğunu açıklar. Özel ada sahip olan varlıkların adlarının büyük harfle başlaması gerektiğini de vurguladıktan sonra öğrencilerden bu konu ile ilgili çokça örnekler vermelerini ister.

Varlıkların Sayılarına Göre Adlar: Tekil Adlar, Çoğul Adlar, Topluluk Adları

Öğretmen öğrencilere içinde aşağıdaki adların bulunduğu bir çalışma kâğıdı verir.

Ağaç

Ağaçlar

Orman

Çiçek

Çiçekler

Buket

Asker

Askerler

Ordu

Koyun

Koyunlar

Sürü

Çalışma kâğıdındaki her bir adın altına o adı ifade eden resimler yapmalarını ister. Öğrenciler ağaç adının altına bir tane ağaç çizerken ağaçlar adının altına birkaç tane, orman adının altına ise çok daha fazla ağaç çizerler. Öğrencilerin hepsi resim çizme işlemini tamamladıktan sonra adlar ile resimler kontrol edilir. Ağaç, ağaçlar ve orman adlarının altındaki resimlerin birbirlerinden farklı olmasının nedenleri üzerinde durulur. Resimlerin sayıca farklı varlıkları ifade etmesinden dolayı birbiriyle aynı olmadığı öğrenciler tarafından ifade edilir. Öğretmen özellikle tekil ve

çoğul adlar arasındaki sayı farklılığını ifade eden “-lar/-ler” eki üzerinde durur. Topluluk isimlerinde ise bu eke ihtiyaç duyulmadan çoğul anlamı kazandırıldığını yine resimler üzerinden anlatır. Bu uygulama ile öğrenciler tekil, çoğul ve topluluk adlarını ezber yapmadan kavrar hem de resim yaparak derse daha etkin bir şekilde katılır.

***Varlıkların Yapılarına Göre Adlar: Basit, Türemiş ve Birleşik Adlar**

Varlıklar yapıları bakımından basit, türemiş ve birleşik olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bu ayrıma Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarında şu şekilde değinmiştir: “Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder. Gövdeyi kavrar. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar. Birleşik kelimeyi kavrar. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”¹¹⁶ Kazanımlarda da görüldüğü gibi öğrencinin basit, türemiş ve birleşik yapılarını tanıması için önce yapım eki ve çekim eki kavramlarını öğrenmesi gerekmektedir. Öğrencilere yapım eki ve çekim ekinin farkı öğretildikten sonra onlarla aşağıdaki gibi bir uygulama yapılmalıdır:

Öğretmen öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların dikkatle dinlemelerini sağlayacak kısa bir metin okur. Metnin içinde geçen sözcüklerin köklerini ve eklerini yazmış olduğu kartları öğrencilere dağıtır. Metni tekrar ve yavaşça okumaya başlar. Öğretmen metni okudukça metinde yeri gelen adın kök hali elinde bulunan öğrenci ayağa kalkar. Mesela elinde “ev” adı bulunan öğrenci ayağa kalkar. Sınıftaki diğer öğrenciler de kendi ellerinde bulunan eklerin kartına bakarak “ev” kelimesine eklenip eklenemeyeceklerini düşünürler. “ev” adına uygun olan ek kartlarını elinde bulunduran öğrenciler kökü taşıyan öğrencinin yanına giderek yeni adlar oluşturabilirler. Mesela “-li” ve “-ler” ek kartlarını elinde bulunduran öğrenciler “ev” adı kökünü elinde bulunduran öğrencinin yanına gelerek yeni ve çekim eki almış adlar oluştururlar. Oluşan bu adları öğretmen tahtaya yazar. Öğretmen “ev” adına “-ler” çekim eki gelince yapısının değişmediğini bu yüzden basit ad olduğunu, yine

¹¹⁶ Türkçe Dersi Öğretim Programı, s. 41

“ev” adına “-li” yapım eki gelince bu sefer “ev” adının yapısının değiştiğini “evli” şeklinde yeni bir ad ortaya çıktığı için bu adın da türemiş ad olduğunu belirtir.

Birleşik adların kavratılması için de şöyle bir uygulama yapılmalıdır:¹¹⁷

Sınıfta sözcükleri birleştirmekle görevli öğrenciler belirlenerek hayali bir banka oluşturulur. Diğer öğrenciler sırayla bankaya giderek seştikleri adları görevli öğrencilere teslim ederek hesabına yatırır. Örneğin öğrencinin biri “ ata, buz, kara, kabı, otu, eli, deniz, dolabı, hanım, çörek, ayak, sözü” adlarını bankaya görevli öğrencilere devrederek hesabına yatırır. Beş dakika içerisinde görevli öğrenciler bu adlardan birleşik adlar oluşturur. Süre dolduğunda bu adları hesabına yatırmış olan öğrenci yeni birleşik adları alır. Bankanın birleştirdiği birleşik adlar tahtaya yazılarak sınıfla paylaşılır.

3.5.ADLAR

Çalışmamızda öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adları araştırdığımız için adlar konusunu ayrıntılı bir şekilde aktarmak gerekmektedir. Ad kavramının belli başlı dil bilgisi kaynaklarından derlediğimiz tanımları ise şöyledir:

TDK Türkçe Sözlük’te ad tanımı şu şekilde yapılmıştır: Canlı ve cansız varlıkları, duygu ve düşünceleri, çeşitli durumları bildiren kelime.¹¹⁸

Gerçekte veya tasavvurda bir varlığa ad olan sözcüklere ad (substantif) deriz: *taş, kavak, güvercin, Turgut, güçlük, şeref, düşünce* gibi.¹¹⁹

Adlar, evrendeki canlı cansız bütün varlıkları, insan tasavvurundaki somut ve soyut bütün kavramları, tek tek ya da tür olarak karşılayan sözlerdir: *at, ağaç, aslan, bağ, balık, baş, başak, bitki, böcek, çocuk, çiçek, dağ, demir, deniz, deve, gelin, insan*

¹¹⁷ Türkçe Dersi Öğretim Programı, s. 201

¹¹⁸ Türkçe Sözlük; 2005

¹¹⁹ Banguoğlu, s. 319

*kuş, tarla, toprak, sınıf, sürü, yaprak; Ali, Kamil, Ayşe, Çiğdem, Gelibolu, İzmir, Trabzon; başlamak, okumak, anlayış, cesaret, duygu, güzellik, iyilik, rüya vb.*¹²⁰

Adlar, tanıtmak için varlıklara verilmiş (takılmış) sözcüklerdir.¹²¹

İsimler, bilinen bütün canlı ve cansız varlıklara insanlar tarafından verilmiş adlardır. İnsanoğlu ancak bildiği varlıklara ad koyabilir. Hâlbuki bugün insanlar tarafından bilinmeyen varlıklar, ortaya konulmamış kavramlar olabilir. İleride bunlar ortaya çıktıkça elbette bunların da birer adı olacaktır.¹²²

Canlı varlıkları, cansız varlıkları, olguları, kavramları, nitelikleri, duyguları vb. belirten sözcüklere ad denir.¹²³İsimler; canlı, cansız bütün varlıkları ve mefhumları tek tek veya cins cins karşılayan; varlıkların ve mefhumların adları olan kelimelerdir.¹²⁴

¹²⁰ Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, TDK, 2007, s. 196

¹²¹ Gencan, s. 146

¹²² Himmet Biray, “İsimler ve İsimlerin Sınıflandırılması”, *Türk Gramerinin Sorunları II*, TDK Yayınları.

¹²³ Nurettin Koç, *Yeni Dilbilgisi*, İnkılap Kitabevi, İstanbul, s. 108

¹²⁴ Ergin, s. 218

	Türk Dil Bilgisi (Muharrem Ergin)	Her Yönüyle Dil (Doğan Aksan)	Türkçenin Grameri (Tahsin Banguoğlu)	Türkçenin Dilbilgisi (Mazhar Kükey)	Türkiye Türkçesi Grameri (Zeynep Korkmaz)
Varlıkların Oluşuna Göre Adlar Somut-Soyut Adlar, İş ve Eylem Adı		Somut Adlar Soyut Adlar İş ve Eylem Adı ¹²⁵	Yoğun Adlar Yalın Adlar	Somut Ad Soyut Ad Eylem Adı	Somut Adlar Soyut Adlar Oluş ve Kılış Adları
Varlıkların Verilişine Göre Adlar Özel- Cins Adlar	Has İsim Ortak İsim	Özel Ad Tür Adı	Özlük Adlar Cins Adları	Özel Adlar Tür Adları	Özel Adlar ¹²⁶ Cins Adlar
Varlıkların Sayılarına Göre Adlar Tekil- Çoğul Adlar Topluluk Adları		Topluluk Adı	Tekli Çoklu Topluluk Adları	Tekil Ad Çoğul Ad Topluluk Adları	Tekil Ad Çoğul Ad Topluluk Adı
Yapısına Göre Adlar Basit- Türemiş- Birleşik Adlar				Yalın Yapıda Adlar Türemiş Yapıda Adlar Bileşik Yapıda Adlar	Basit Adlar Türemiş Adlar Birleşik Adlar
		Araç Adı Yapıcı Adı Küçültme Adı ¹²⁷			

1. Tablo: Adlar Konusunun Çeşitli Dilbilgisi Kaynaklarında Yer Alış Şekli

¹²⁵ Doğan Aksan, somut ve soyut adları “Gösterdikleri Nesnelere Somut ya da Soyut Oluşuna Göre” başlığı altında, iş ve eylem adını ise ayrı bir başlıkta incelemiştir.

¹²⁶ Zeynep Korkmaz, “Özel Adlar” başlığına çok ayrıntılı bir şekilde yer vermiştir. (Kişi Adları; Hayvan Adları; Millet, Boy, Topluluk ve Aşiret Adları... gibi)

¹²⁷ Doğan Aksan, kitabında ayrıca bu üç başlığa da yer vermiştir.

Araştırmamız süresince adlar konusu çeşitli dil bilgisi kaynaklarında taranmıştır. Bu konunun dil bilgisi kaynak kitaplarında nasıl yer aldığı yukarıdaki tabloda topluca gösterilmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere dil bilgisi üzerinde çalışan her araştırmacı adları çeşitli başlıklar altında sınıflamıştır. Biz de bu kaynaklardan yararlanarak adlar konusunu belirli başlıklar altında topladık. Adları taradığımız kaynaklardan faydalanarak şu şekilde tanımlayabiliriz:

Adlar, doğada bulunan varlıkların, durumların ve kavramların birbirleriyle ve insanlarla olan ilişkilerinden ortaya çıkmış olan sözcükleridir. Aslında doğada bulunan adlar ve eylemler var olduğumuz günden bu yana insan eli ile yoğrularak günümüze kadar gelmiş yaşayan kültür unsurlarıdır. Adlar oran olarak eylemlerden daha çoktur. Bunun nedeni olarak da insanların ilk konuşmaya başladığı andan itibaren bazı nesne ve kavramların sadece adlarını kullanarak yapmak istedikleri eylemleri gerçekleştirmeleri gösterilebilir.

Adları; varlıkların oluşuna, varlıkların verilişine, varlıkların sayısına ve yapısına göre dört ana başlıkta incelemek mümkündür:

3.5.1. Varlıkların Oluşuna Göre Adlar

1. Somut Adlar: Beş duyu organımızın en az biriyle algılayabildiğimiz varlıklara verdiğimiz adlardır. Bu varlıkların ya kokusunu alırız ya kendilerini görürüz ya onlara dokunabiliriz ya tatlarını biliriz ya da seslerini duyarız. Bu şekillerden herhangi biriyle algılayabildiğimiz varlıklar somut varlıklar oldukları için onlara verilen adlar da somut adlardır. Somut adlara örnek olarak “köy, baraj, uçak, insanlar vb.” (27. Kağıt)

Banguoğlu somut adlar kavramı yerine “yoğun adlar” kavramını kullanmış ve şöyle bir tanım yapmıştır: “Adlardan birtakımı duyularımızla kavranır bir gerçekliği olan varlıkların, nesnelere adlarıdır (taş, kavak, güvercin, Turgut). Bunlara yoğun

adlar deriz.”¹²⁸ Kükey ise somut adları “varlığı duyularımızla anlaşılabilir özdeklere verilen adlar”¹²⁹ olarak ifade etmiştir.

2. Soyut Adlar: Beş duyu organımızın hiçbiri ile algılanamayan varlıklara verdiğimiz adlardır. Bu varlıkların kokusu, tadı, rengi, sesi, olmadığı için sadece zihnimize bulunan varlıklar oldukları için bunlara verilen adlar da soyut adlar olarak adlandırılmıştır. Soyut adlara örnek olarak: “zaman, can” (11. Kağıt), “özellik, kültürler” (13.Kağıt) adları verilebilir.

Banguoğlu, soyut adları; “Adların birtakımı ise maddi varlıklara, nesnelere değil, vasıflara, manevi kavramlara ad olurlar (güçlük, şeref, düşünce). Bunlara da yalın adlar adını veririz.”¹³⁰ cümleleriyle belirtmiştir.

Dillerin gelişme süreçlerinde somut adlar soyut adlardan daha önce gelmektedir. Çünkü insanın ilk önce çevresindeki canlı ve cansız nesnelere anlamak için onları adlandırmışlardır. Daha sonra duyu ve düşünce yapısını kullanmaya başladığı andan itibaren insanlar soyut varlıkları zihninde canlandırmış ve onları adlandırmıştır.¹³¹

3. İş ve Eylem Adları: Somut ve soyut adların tanımını yaptıktan sonra yine bu başlık altında belirtmeyi uygun gördüğümüz iş ve eylem adlarına değinelim:

İş ve eylem adları; somut ve soyut adlar dışında kalan, bir hareketi, bir oluşu, bir durumu belirten adlardır. Aslında eylemlerinin mastar halleri bile birer eylem adıdır: gülmek, konuşmak, koşmak gibi. Dil bilgisindeki ad-eylemler konusundaki ekler (-mA/-m/-İş,-Uş) eylem köküne gelince birer eylem adı oluştururlar: gülmek, gülme, gülüş gibi. “gitme” (31. Kağıt), “gelme, gurur duymak” (32. Kağıt), “dalış” (38. Kağıt)

¹²⁸ Banguoğlu, s. 319

¹²⁹ Mazhar Kükey, Türkçenin Dilbilgisi 1, Cem Ofset Yayıncılık, Samsun 2013, s. 215

¹³⁰ Banguoğlu, s.319

¹³¹ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s. 197

İş ve eylem adlarını Doğan Aksan ayrı bir başlık altında inceleyerek bu türü “Türkçenin dilbilgisinde eylemlilik adı verilen ögeler bu tür adların örnekleridir: çevirmek, çevirme, çeviriş... gibi.”¹³² şeklinde ifade etmiştir. Kitabında iş ve eylem adı konusuna bizim tasniflendirdiğimiz şekilde yer veren Kükey ad-eylem eklerine bir de “-meklik”¹³³ yapım ekini eklemiştir: ağlamak, ağlamaklık... gibi. Eylem adına yer veren diğer dilci Zeynep Korkmaz’dır. Korkmaz bu türü “Oluş ve Kılış (Hareket) Adları”¹³⁴ başlığı altında değerlendirmiştir.

3.5.2. Varlıklara Verilişine Göre Adlar

Varlıklara verilişine göre adlar ikiye ayrılır:

1. Özel Adlar: Yaratılıştaki tek olan, kâinatta eşi ve benzeri bulunmayan varlıklara verilen adlara özel adlar denir. Örneğin Güneş, kâinatta bir tanedir, eşi ve benzeri yoktur. Bu yüzden güneş adı özel addır. Bu türe örnek olarak “ Bayburt, Osmanlı, İstanbul, Ekşisu, Ulubaba Türbesi...” (38. Kağıt) adları verilebilir.

Muharrem Ergin “ Türk Dil Bilgisi” adlı kitabında bu türe *has isim* adını vermiştir. Ergin’in de belirttiği gibi özel adlar o varlığa çevresi tarafından özel olarak verilen takma adlardır. “Has isimler tam benzeri olmayan varlıkları belirtmek için onlara takılan, karşıladıkları varlıklar ile aralarında gerçek bir münasebet bulunmayan, karşıladıkları varlıkları bilenlere bir mana ifade eden etiket şeklinde isimlerdir.”¹³⁵ Özel adlar o varlığı daha önce hiç duymamış kişiler tarafından anlamlandırılmaz.

Mazhar Kükey¹³⁶ ve Zeynep Korkmaz¹³⁷ özel adlara araştırmalarında geniş bir yer vermişlerdir. İki dilci de adları “Kişi adları; ulus adları; dil, din, mezhep adları; semt, mahalle, cadde, sokak adları, kurum, kuruluş adları... gibi başlıklar altında

¹³² Doğan Aksan, Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yayınları, Ankara 2007, s. 86

¹³³ Kükey, s. 216

¹³⁴ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, 218

¹³⁵ Ergin, s. 219

¹³⁶ Kükey, s. 218

¹³⁷ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s. 215

toplayarak ayrıntılı bir şekilde incelemişlerdir. Korkmaz'a göre özel adlar, aslında somut adlar ile yakından irtibatlıdır. Çünkü somut adlardan bir kısmı sadece bir varlığın adı olmuşsa bu ad özel ad görevi üstlenir.¹³⁸

Özel adların bu başlığın diğer maddesi olan cins adlardan geldiğine yönelik düşünceler bulunmaktadır.¹³⁹ Şöyle ki: insanlara verilen Rüzgâr, Demir, Doğan, Kaya, Şahin, Nilüfer gibi adlar aslında cins adlardan alınmış birer özel addır. Bu cins adlar kâinatta eşi ve benzeri bulunmayan bir insana verildiğinde özel ad olarak kullanılmaya başlanmıştır.

2. Cins Adlar: Sayıca birden fazla olarak yaratılan, kâinatta eşini veya benzerini görmenin mümkün olduğu varlıklara verilen adlardır. “yol, uzaklık, bilgi, yer, şelaleler, keyif, lokanta, havuz vb.” (42. Kâğıt) adlar bu türe örnek teşkil etmektedir. Ergin, “aynı cinsten birçok varlıkların ortak adı”¹⁴⁰ olarak belirlediği bu türden bu yüzden *ortak adlar* olarak bahsetmektedir.

Zeynep Korkmaz¹⁴¹ ve Muharrem Ergin¹⁴² özel adlar ile cins adların arasındaki ayrımı aynı nedene bağlamaktadırlar. İki dilciye göre de özel adlar ile onların karşıladıkları varlıklar arasındaki bağlantı cins adlar ile onların karşıladıkları varlıklar arasındaki bağlantıya göre daha yapaydır. Çünkü “Ahmet” özel adını herhangi bir varlıkla ilişkilendirememiş bir kişi için bu ad yabancı kalmakta ve anlamsızlaşmaktadır. Oysaki bu adda bir yakını olan kişi için “Ahmet” adı çok şey ifade edebilmektedir.

Cins adlar ile cins adların verildiği kavramlar arasındaki bağlantı özel adın karşıladığı varlıkla kurduğu bağlantıdan çok daha güçlüdür. Çünkü kişi daha önce “Ahmet” adında birini tanımamış olsa da “insan” adındaki varlığı görmüştür. Kişinin

¹³⁸ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s. 197

¹³⁹ Aksan, *Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim*, s. 86

¹⁴⁰ Ergin, s. 219

¹⁴¹ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s. 217

¹⁴² Ergin, s. 220

ağlında “ev, araba, kuş, ağaç...” gibi cins adları canlandırarak karşılıklar daha kolay bulunmaktadır. Zaten cins adlar ile bu adların karşıladığı kavramlar arasında toplumun ortaklaşa benimsediğı bir irtibat vardır.

3.5.3. Varlıkların Sayılarına Göre Adlar

Varlıkların sayılarına göre adlar tekil, çoğul, topluluk olmak üzere üç başlık altında incelenecektir:

1. Tekil Adlar: Aynı türden varlıkların sayıca bir tanesini karşılayan adlara tekil adlar denir. Mesela varlıklara verilmesine göre cins ad olan “kuş” adı, varlıkların sayılarına göre değerlendirildiğinde tekil ad olur. Tekil adlara “kır, ev, kıyı, köşe, insan, ilişki vb.” (50. Kâğıt) örnek olarak gösterilebilir. “Banguoğlu “tekil ad” yerine “tekli” ifadesini¹⁴³; Korkmaz ise “teklik” ifadesini¹⁴⁴ kullanmıştır.

Tekil adlar, cins adların yalın halleridir. Yalın olduğu bilindikten sonra varlığın somut ya da soyut olması tekillik durumunu değıştirmemektedir. Özel adlar da zaten kâinatta eşi ve benzeri olmayan varlıklara verilen adlar oldukları için istisnai durumlar dışında tekil ad olarak değerlendirilirler. Kükey bu düşünceyi destekler ifadeler kullanmıştır.¹⁴⁵

2. Çoğul Adlar: Aynı türden ve sayıca birden fazla varlığı karşılayan varlıklara verilen adlardır. Çoğulluk, varlık adlarına getirilen “-lAr” çoğul eki ile sağlanır. Kısacası çoğul adlara, tekil adların “-lAr” çoğul eki almış halidir diyebiliriz. Çoğul adlar için “eşyalar, arabalar, yollar, evler vb.” (62. Kağıt) adları örnek verilebilir. Banguoğlu bu tür için “çoklu”¹⁴⁶; Korkmaz ise “çokluk”¹⁴⁷ ifadesini kullanmıştır.

¹⁴³ Banguoğlu, s. 322

¹⁴⁴ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s. 220

¹⁴⁵ Kükey, s. 222

¹⁴⁶ Banguoğlu, s. 322

¹⁴⁷ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s.222

3. Topluluk Adları: Yapıca “-lAr” çoğul ekini almamış olsa bile anlamında birden çok varlığı barındıran varlıklara verilen adlara denir. “millet” (69. Kağıt), “ormanlık” (71. Kağıt), “aile” (78. Kağıt) vb. adlar başlıca verilebilecek örneklerdir. Tekil ve çoğul adlara ayrı bir başlık altında değinmeyen Aksan topluluk adı için şu tanıımı getirmiştir: “Kendisi tekil olduğu halde bir topluluk anlatan adlar: sürü, bölük, grup, alay... gibi.”¹⁴⁸

Topluluk adları da “-lAr” çoğul ekini alarak sayıca birden fazla toplulukları ifade edebilirler: aileler, sürüler, ordular... gibi. Banguoğlu topluluk adları için ayrıca şu bilgiyi de paylaşmıştır: “Aynı cinsten tekleri toplayan ve kapsayan kap veya bağ adı da topluluk adı olarak kullanılabilir: bir avuç (findık), iki demet (çiçek), üç çuval (patates)... gibi.”¹⁴⁹

Anlamca ve yapıca tekil anlamı taşıyan bazı adlar ise cümle içerisindeki kullanım şekillerine göre topluluk anlamı kazanabilirler. Şöyle ki: “ Sınıfımız mavi renge boyandı.” cümlesinde “sınıf” sözcüğü anlamca ve yapıca tekil addır. İçerisinde ders işlenen oda anlamında kullanılmıştır. “Bu hafta sonu tüm sınıf pikniğe gideceğiz.” cümlesinde ise “sınıf” sözcüğü yapıca tekil olduğu halde anlamca topluluk adı olmuştur. Bu cümledeki sınıftan kasıt sınıfta bulunan bütün öğrencilerdir.

3.5.4. Yapılarına Göre Adlar

1. Basit Adlar: Adın kök durumunda bulunan hiçbir yapım eki almamış en yalın haline verilen addır. Korkmaz bu türü şöyle açıklamıştır: “Türemiş ve birleşik adların dışında kalan bütün adlar yalın ad grubuna girer: Ali, Aynur, aş, ay, av, ana, baba,... Lale, su vb.”¹⁵⁰

¹⁴⁸ Aksan, *Her Yönüyle Dil- Ana çizgileriyle Dilbilim*, s.86

¹⁴⁹ Banguoğlu, s. 323

¹⁵⁰ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s. 216

2. Türemiş Adlar: Basit haldeki ad ya da eylem köküne belirli yapım ekleri getirilerek oluşturulmuş yeni ada türemiş ad denir. Adın ya da eylemin yalın haline yapım eki getirilerek oluşan yeni ada artık kök değil gövde adı verilir. Gövdelere de dilin imkân sağladığı ölçüde yapım ekleri getirilerek yeni adlar türetilebilir. Örneğin: diş, diş-çi, diş-çi-lik, ye-, ye-mek, ye-mek-li gibi.

Türemiş adlar sadece ad soylu sözcüklere yapım eki getirilerek oluşturulmaz, kökü eylem olan sözcükler de *eylemden ad yapım eki* olarak türemiş ad olabilirler. Örneğin: “kaç-“ eylem köküne eylemden ad yapan “-Ak” yapım eki getirilince “kaçak” adı ortaya çıkar. “süpür-”ten “süpürge”; “düşün-”ten “düşünce” vb. eylemden türemiş ada dönüşmüş örnekleri çoğaltmak mümkündür.

3. Birleşik Adlar: Dilimizde adlar yapı bakımından incelendiğinde son olarak birleşik adlardan söz etmek gerekir. Varlıkları anlamlandırmak için iki adın, biri ad biri eylem olan iki sözcüğün; ikisi de eylem olan iki sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan yeni ada birleşik ad denir. Bu tanıma sırasıyla “aslanağzı, gecekondü, çekyat” sözcüklerini örnek verilebiliriz.

Zeynep Korkmaz birleşik adları şu şekilde anlatmıştır:

Birleşik adlarda bazen birleşliği oluşturan her söz kendi anlamını koruyarak birleştirmeye katılır: akciğer, Ankara Belediyesi, basım evi, giriş kapısı, göz kapağı (...) Ziraat Bankası gibi. Bazen de birleşliği oluşturan sözcüklerden biri veya ikisi birden, varsa üçü birden benzetme yoluyla bir anlam kaymasına uğrayarak ilk anlamlarından farklı birer anlam kazanırlar: aslanağzı, ateşböceği, (...) Osmaneli, şekerpare vb. ¹⁵¹

¹⁵¹ Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*, s.220

3.6. ADLARIN SÖZCÜK GRUPLARI VE CÜMLE İÇİNDE KULLANILMASI

Adlar sözcük grupları içinde zaman zaman farklı ilişkiler kurabilirler. Cümle içinde tek başlarına kullanılabildikleri gibi öge olurken ya da diğer sözcük gruplarının yapılarına katılırken başka adlarla ve başka sözcük türleriyle münasebete geçebilirler. İki adın bir araya gelmesiyle ad takımları kurulabilir. Bu konu ile ilgili örneklerimizi incelediğimiz öğrenci kâğıtlarından verelim: “villanın havuzu”(1. Kâğıt), “okulun müdürü, arkadaşımın babası”(7. Kâğıt), “köyümüzün derneği”(10. Kâğıt), “deniz kıyısı” (13. Kâğıt) vb.

Bir ad başka bir adın önüne gelerek onu niteleyebilir ve adı bir özelliği bakımından belirtebilir. Bu yapıda oluşan gruplara sıfat tamlaması diyoruz. Örneğin: “çuval çuval buğday” “komşum Yağmur”(7. Kâğıt), “zenci adamlar” (9. Kâğıt), “hediyelik eşyalar” (69. Kâğıt) Sıfat tamlamasını meydana getiren unsurlar temelde iki addır. Buradan görebiliyoruz ki adlar kullanıldıkları durumlara göre farklı görev üstlenebilirler ve farklı ad soylu türleri oluştururlar. Çünkü neticede eylem dışındaki tüm sözcük türleri temelinde ad soyludur. “eski tarih, güzel manzara, temiz hava” (72. Kâğıt) , “soğuk bir gezi, yeni başlangıç, üç sene” (73. Kâğıt) vb.

Adlar cümle içinde çeşitli ekler alarak ya da yalın halde öge olabilirler. Adlar hem eylem cümlelerinde hem ad cümlelerinde özne olarak kullanılabirler. “*Oradaki insanlar* ilkbaharda hayvanlarının daha beslenmeleri için yaylalara çıkarlar.”(75. Kâğıt) “*Sokaklar* dardı. (74. Kâğıt), “*Hava* sıcak ve kavurucuydu.” (79. Kâğıt)

Adların yüklem olarak kullanılabilmesi için cümlenin ad cümlesi olması gerekmektedir. “O gün *hayatımda en sevdiğim gündü.*” (80. Kâğıt) “Erzurum, *Erzincan’dan daha modern bir yerdi.*”(82. Kâğıt)

Adlar cümle içinde yer tamlayıcısı olarak kullanıldıklarında adın yönelme, bulunma ve çıkma hal eklerini almalıdırlar. “*Köyümüze* yani evimize geldik.” “*İstanbul’da halamgilde* kaldık.(83. Kâğıt) “*Kısaca Çağlayan’dan* bahsettik.”(85. Kâğıt)

Adların cümle içinde nesne olarak kullanıldığı durumlarda ad, yalın halde olabilir veya adın belirtme hal ekini almış olabilir. “Temmuz ayında bile *kar* vardı.”
“Sabah uyanıp *yüzümü* yıkadım. (86. Kağıt)

Adlar cümlede zarf olarak kullanıldığı durumlarda ad cümlenin yüklemine sorulan nasıl, ne zaman, ne kadar, ne yönde, sorularına cevap vermektedir. “Orada *iki ay* kalmıştım.” (1. Kağıt) Örneğin adlar cümlede zaman zarfı olarak kullanılabilirler. Çünkü zamanı belirten sözcük de bir zaman adıdır. “Erzincan’a *akşam* varabildik.”(90. Kağıt)

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışma grubundaki 90 öğrenciye sosyoekonomik durumlarını öğrenmek için uygulanmış olan anket sonuçları ve yazılı anlatımlarından çıkan sayısal veriler ile ilgili istatistiki sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 2
Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

DEĞİŞKEN		FREKANS	YÜZDE
SINIF	6. Sınıf	30	33,3
	7. Sınıf	30	33,3
	8. Sınıf	30	33,3
CİNSİYET	Kız	48	53,3
	Erkek	42	46,7
ANNE ÖĞ. DUR.	Diplomasız	18	20,0
	İlkokul	55	61,1
	Ortaokul +	17	18,9
BABA ÖĞ. DUR.	İlkokul -	41	45,6
	Ortaokul	32	35,6
	Lise +	17	18,9
İ.O. OKU. YER	Köy	20	22,2
	Belde +	70	77,8
DERS ÇLŞ. O.	Var	56	62,2
	Yok	34	37,8
OK. SAYFA SAY.	0-5 Sayfa	23	25,6
	5-10 Sayfa	34	37,8
	10 Sayfa +	33	36,7
O. TV İZ. SÜRESİ	0-1 Saat	36	40,0
	1-2 Saat	38	42,2
	2 Saat +	16	17,8
GELİR DURUMU	0-699 TL	41	45,6
	700 + TL	49	54,4
TOPLAM		90	100,0

Öğrencilerin sınıfları, yaşları, cinsiyetleri, anne- baba eğitim durumları, okuyan ve toplam kardeş sayıları, ilkokulu okudukları yer, ders çalışma ortamları, kitap okuma oranları, televizyon izleme süreleri, gelir durumları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar ile yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ad sayıları arasındaki farklılıklar ve ilişkiler araştırılmıştır.

Çalışma grubuna ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir. Araştırmaya katılanların % 33,3’ü 6. Sınıf öğrencilerinden; % 33,3 7. Sınıf öğrencilerinden, % 33,3’ü ise 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Cinsiyete göre öğrencilerin % 53,3’ü kız ; % 46,7’si erkektir. Anne öğrenim durumlarına göre öğrencilerin % 20’sinin annesi diplomasız; % 61,1 gibi büyük bir çoğunluğunun annesi ilkokul mezunu; % 18,9’unun annesi ise ortaokul ve daha yüksek bir eğitim kurumundan mezundur. Baba öğrenim durumlarına göre öğrencilerin % 45,6’sının babası ilkokul mezunu ve diplomasız; % 35,6’sının babası ortaokul mezunu, % 18,9’unun babası ise lise ve daha yüksek bir eğitim kurumundan mezundur. İlkokulu okudukları yere göre çalışma grubundaki öğrencilerin % 22,2’si köyde; % 77,8’i ise beldede ve daha üst bir yerleşim biriminde okumuştur. Evlerinde ders çalışma ortamları olup olmadığına yönelik çıkan sonuçlarda da çalışma grubunun % 62,2’sinin ders çalışma ortamının olduğu, % 37,8’inin ise ders çalışma ortamının olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin %25,6’sının bir günde ortalama 0-5 sayfa, % 37,8’inin 5-10 sayfa, % 36,7 sinin 10 sayfa ve üstü kitap okuyabildiği belirlenmiştir. “Günde ortalama kaç saat televizyon izlersin?” sorusuna verdikleri cevaplara göre öğrencilerin % 40’ı 0-1 saat, % 42,2’si 1-2 saat, % 17,8’i 2 saat ve daha fazla süre televizyon izledikleri tespit edilmiştir. Asgari ücret baz alınarak iki kategoriye ayrılan gelir durumu değişkenine göre ise öğrencilerin % 45,6’sının evine 0-699,00 TL, % 54,4’ünün evine 700,00 TL ve daha fazla miktarda para girmektedir.

Tablo 3
Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayısı, Öğrenim Gören Kardeş Sayısı, Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısına İlişkin En Düşük ve En Yüksek Ölçümler ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Ss
Kardeş Sayısı	90	-	6	2,49	1,40
Öğrenim G. Kardeş Sa.	90	-	4	1,50	,93
Toplam Ad Sayısı	90	11	93	34,07	15,06
Toplam	90				

Çalışma grubundaki öğrencilerin yaş, kardeş sayısı, öğrenim gören kardeş sayısı, yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısına ilişkin en düşük ve en yüksek ölçümler ile aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Tabloya göre çalışma grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 12,81; kardeş sayısı ortalaması 2,49; öğrenim gören kardeş sayısı ortalaması 1,50; yazılı anlatımlarında kullandıkları isim sayısının ortalaması ise 34,07 olarak belirlenmiştir.

1. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ile okunan sayfa sayısı arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 4
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Günlük Okudukları Sayfa Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Sınıflar	Günlük Okunan Sayfa Sayısı (Ortalama)						Toplam	
	0-5s. (f)	0-5s. (%)	5-10s. (f)	5-10s. (%)	10s.+ (f)	10s.+ (%)	F	%
6. Sınıf	6	20,0	9	30,0	15	50,0	30	100,0
7. Sınıf	8	26,7	13	43,3	9	30,0	30	100,0
8. Sınıf	9	30,0	12	40,0	9	30,0	30	100,0
Toplam	23	25,6	34	37,8	33	36,7	90	100,0

$X^2: 3,555$

sd: 4

$p>.05$

Sınıflarına göre öğrencilerin günlük okudukları ortalama sayfa sayısına ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 4'te gösterilmiştir. Yapılan Khi Kare Testi'ne göre aralarındaki ilişki anlamlı bulunamamıştır ($X^2_{(4)}: 3,555$, $p>.05$). 0-5 sayfa kitap okuyan öğrenciler çalışma grubunun %25,6'sını temsil etmektedir. Bu toplam yüzdeden sınıflar bazında negatif yönde en çok farklılaşan grup 6. sınıflardır. 5-10 sayfa kitap okuyan öğrenciler çalışma grubunun %37,8'ini oluşturmaktayken bu yüzdeden negatif yönde en çok ayrılan grup yine 6. sınıflar olmuştur. 10 sayfa ve daha fazla sayfa kitap okuyan öğrenciler ise çalışma grubunun %36,7'sini temsil etmektedir. Bu toplam yüzdeden bu kez pozitif yönde en çok ayrılan grup ise yine 6. sınıf olmuştur. Fakat bu farklılaşmalar arada anlamlı bir ilişki olması için yetmemiştir.

2. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ile televizyon izleme süresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 5
Sınıflarına Göre Öğrencilerin TV İzleme Sürelerine İlişkin
Frekans ve Yüzdeler

Sınıflar	Günlük TV İzleme Süresi (Ortalama)						Toplam	
	0-1sa. (f)	0-1sa. (%)	1-2sa. (f)	1-2sa. (%)	2sa.+ (f)	2sa.+ (%)	F	%
6. Sınıf	13	43,3	15	50,0	2	6,7	30	100,0
7. Sınıf	11	36,7	13	43,3	6	20,0	30	100,0
8. Sınıf	12	40,0	10	33,3	8	26,7	30	100,0
Toplam	36	40,0	38	42,2	16	17,8	90	100,0

$\chi^2:4.667$

sd: 4

p>.05

Sınıflarına göre öğrencilerin günlük ortalama TV izleme sürelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre öğrencilerin sınıfları ile günlük ortalama TV izleme süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi^2_{(4)}: 4,667$, p>.05). 0-1 saat TV izleyen öğrenciler çalışma grubunun % 40'ını temsil etmektedir. Bu toplam yüzdeden sınıflar bazında negatif yönde en çok farklılaşan grup 7. sınıf öğrencilerden; pozitif yönde en çok farklılaşan grup ise 6. sınıflardan oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinden 0-1 saat TV izleyenler ise toplam yüzde ile aynı orandadır. 1-2 saat TV izleyen öğrenciler, çalışma grubunun % 42,2'sini oluşturmaktadır. Bu toplam yüzdeye en yakın değeri % 43,3 ile 7. sınıflar oluşturmaktadır. Yüzdeden negatif anlamda en çok farklılaşan grup 8. sınıf; pozitif yönde ise 6. sınıf öğrencileri temsil etmektedir. Negatif ve pozitif yöndeki bu farklılaşmalar anlamlı bir ilişki bulunması için yetmemiştir.

3. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı ile günlük okudukları sayfa sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6
Günlük Okunan Ortalama Sayfa Sayısına Göre Öğrencilerin
Kardeş Sayılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma
Sonuçları

TV İzleme Süresi	N	\bar{X}	Ss
0-5 Sayfa (1)	23	2,17	1,47
5-10 Sayfa (2)	34	2,23	1,10
10 Sayfa + (3)	33	2,97	1,53
Toplam	90	2,49	1,40

Günde okunan sayfa sayısına göre öğrencilerin kardeş sayılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayılarının ortalaması 2,49 iken bir günde ortalama 0-5 sayfa kitap okuyan öğrencilerin kardeşlerinin sayısının ortalaması 2,17; 5-10 sayfa kitap okuyanların kardeşlerinin sayısının ortalaması 2,23; 10 ve daha fazla sayfa kitap okuyan öğrencilerin kardeşlerinin sayısının ortalaması ise 2,97 olarak bulunmuştur.

Bu durum göstermektedir ki; kardeş sayısı arttıkça bir günde öğrencinin okuduğu sayfa sayısı da artmaktadır. Yani öğrencinin kardeş sayısı ile okuma oranı doğru orantılıdır. Araştırmada bizi böyle bir sonuca ulaştıran durum, kardeşlerin birbirlerinden etkilenererek kitap okuma alışkanlığı kazanması olarak düşünülebilir. Kardeşler arasında model alma yoluyla öğrenmenin sağlanması daha kolay olacağından kitap okuma alışkanlığı kazanmış birinin olmasının diğer kardeşlerin kitap okuma oranlarını yükseltmesi doğaldır.

Tablo 7
Günde Okunan Sayfa Sayısına Göre Öğrencilerin Kardeş Sayılarına
İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Ortalama			
	Toplamı	Sd	Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	12,097	2	6,049	3,240	,044*	1-3
Grup İçi	162,392	87	1,867			2-3
Toplam	174,489	89				

*p<.05

Günlük okudukları sayfa sayılarına göre öğrencilerin kardeş sayılarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre günde ortalama okudukları sayfa sayısına göre kardeş sayılarının ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F_{2,87}$: 3.240, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak üzere LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre de bir günde ortalama 0-5 sayfa kitap okuyan öğrenci ile 10 ve daha fazla sayfa kitap okuyan öğrencilerin; 5-10 sayfa kitap okuyan öğrencilerle yine 10 ve daha fazla sayfa kitap okuyan öğrencilerin kardeş sayı ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin bir günde okudukları ortalama sayfa sayıları ile kardeş sayıları arasında da fark fazla olduğu için sonuç anlamlı çıkmıştır. Şöyle ki; bir günde ortalama 0-5 sayfa kitap okuyan öğrencilerin kardeş sayıları bir günde ortalama 5-10 sayfa kitap okuyan öğrencilerin kardeş sayılarından daha azdır. Aynı şekilde bir günde ortalama 5-10 sayfa kitap okuyan öğrencilerin kardeş sayıları bir günde ortalama 10 sayfa ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin kardeş sayılarından daha azdır.

Bu sonuçtan da anlaşılmaktadır ki kardeş sayısı fazla olan ailelerde daha fazla kitap okunmaktadır. Bunun nedeni olarak kitap okuyor olan kardeşlerden birinin

diğer kardeşlere model teşkil etmesi düşünülebilir. Bu model alarak öğrenme sayesinde diğer kardeşler de kitap okuma alışkanlığını edinebilir.

Çocukların öğrenmesinde model alma oldukça etkili olduğundan çocukların uzun süre birlikte kaldıkları ailelerini model aldıkları görülmüştür. Ailesinde kitap okuyarak kendisine model olabilecek bireyleri göremeyen çocuğun okuma alışkanlığı kazanması da oldukça zorlaşacaktır.¹⁵²

4. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük ortalama TV izleme süresi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8
Günlük TV İzleme Süresine Göre Öğrencilerin Kardeş Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TV İzleme Süresi	N	Ortalama Sıra	X ²	Sd	p
0-1 Saat	36	48,00	1,358	2	,507
1-2 Saat	38	41,87			
2 Saat +	16	48,50			
Toplam	90				

Öğrencilerin günlük ortalama TV izleme sürelerine göre kardeş sayısı sıra ortalamasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Testin sonuçlarına göre günlük ortalama TV izleme süresine göre öğrencilerin kardeş sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($X^2_{(2)}$: 1,358 , $p>.05$).

¹⁵² Ahmet Ali Acıyan, Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008, s. 14

Bu araştırma sorusundan çıkan sonuç; öğrencilerin evde izledikleri TV süresi kardeş sayıları ile bağlantılı değildir. Zaten tablodan da anlaşılacağı üzere 0-1 saat TV izleyenler ile 2 saat ve üzeri TV izleyenlerin kardeş sayısı sıra ortalamaları yakın değerlerdedir.

5. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin gelir durumları ile yazılı anlatımlarında kullandıkları isim sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 9
Gelir Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında
Kullandıkları Ad Sayısına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
0-699 TL*	41	34,34	15,42	,158	88	,875
700 + TL	49	33,84	14,90			

*Gruplama araştırmamızın yapıldığı dönemde asgari ücret uygulaması dikkate alınarak yapılmıştır.

Öğrencilerin gelir durumuna göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısına ilişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Sonuçlara göre gelir durumuna göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{88}: ,158$, $p>.05$). Hatta geliri daha yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında diğer gruba göre ortalama olarak daha az ad kullandıkları görülmektedir.

İpekçi, “İlköğretim Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında kelime bazında, gelir durumu düşük olan ailelerin çocuklarının gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarından daha üst seviyede olduğunu tespit etmiştir. Geliri yüksek olan anne babaların çocuklarının yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcük çeşidi 554’te kalırken; geliri düşük olan anne babaların çocuklarının yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcük çeşidi ise 698 olarak tespit

edilmiştir. Yazılı anlatımlarında kullandıkları ortalama sözcük sayısı geliri yüksek olan ailenin çocuklarında 78; geliri düşük ailelerin çocuklarında ise 113 olarak belirlenmiştir.¹⁵³

Dönmez, “Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde de benzer bir sonuç bulmuştur. Sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerin çocukları kompozisyonlarında ortalama 18,46 ad kullanırken, sosyoekonomik durumu orta olan ailelerin çocukları ise ortalama 37,03, sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları ise ortalama 26,44 ad kullanmışlardır. Bu sonuç bizim araştırmamızın sonucu ile paraleldir. Sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının kompozisyonlarında kullandıkları adların sayısının ortalaması diğer iki grubu da geçmesi beklenirken bu grup sadece sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerin çocuklarının kompozisyonlarında kullandıkları ad sayısının ortalamasını geçebilmiştir.¹⁵⁴

Araştırmadan gelir durumu ve adları kullanma oranı ile ilgili çıkan sonuç akla şu nedeni getirmektedir. Gelir durumu öğrencinin kitap okuma ve bu sayede sözcük dağarcığını geliştirmesine engel bir durum değildir. Çünkü günümüzde bir kitaba ulaşmak artık maddi bir külfet gerektirmemektedir. Şehirlerde bulunan çocuk kütüphaneleri maddi bir karşılık beklemeden çok az miktarda bir üyelik ücretiyle bu yaş grubundaki öğrencilere kaynaklarını sonuna kadar açmaktadır. Ayrıca zaten haftanın beş günü gittiği okullarındaki kütüphaneler de öğrencilerin hizmetine sunulmaktadır. Bu durum okumak istediğinde bulunan öğrencilerin bu ihtiyaçlarının maddi olarak hiçbir külfet getirmeden karşılanabileceğini göstermektedir.

¹⁵³ İpekçi, s. 52

¹⁵⁴ Bilge Dönmez, Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Üzerine Bir Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs, 2008, s. 97

6. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10
Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında
Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi
Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Ortalama Sıra	X²	Sd	p
Diploması Yok	18	41,78	2,048	2	,359
İlkokul	55	44,27			
Ortaokul+	17	53,41			
Toplam	90				

Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($X^2_{(2)}$: 2,048 , $p>.05$). Anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa bile annesi diplomasız olan öğrencinin kullandığı ad sayısı sıra ortalaması, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin kullandığı ad sayısı sıra ortalamalarından düşüktür. Az da olsa anne eğitimi öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve bu yazılı anlatımlarında kullanmış oldukları adların sayısı üzerinde etki göstermektedir. Bu etkinin gruplar arasında fazla olmayışı çocukların günümüz şartlarında anneden çok kendi akranlarıyla vakit geçirmesinden kaynaklanıyor olabilir.

7. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 11
Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında
Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi
Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Ortalama Sıra	X²	Sd	p
İlkokul ve -	41	41,50	3,642	2	,162
Ortaokul	32	45,13			
Lise+	17	55,85			
Toplam					

Baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre öğrencilerin babalarının öğrenim durumları ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2_{(2)}: 3,642$, $p>.05$). Fark anlamlı olmasa da baba öğrenim durumunun yükselmesine bağlı olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları sıra ortalamaları artmaktadır. Şöyle ki; babası en fazla ilkokul mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların sayı ortalaması babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların sayı ortalamasından daha düşüktür. Aynı şekilde babası lise mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı ortalamaları da diğer iki gruptakinden daha fazladır. Fark istenilen değerde olmasa da özellikle babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrencilerin kullandıkları adların sayı ortalamaları arasındaki fark 10,00 birimden yüksektir. Bu sonuçlar göstermektedir ki; baba eğitimi az da olsa çocukların dil gelişimi, adları kullanma becerileri üzerinde

etkilidir. Dönmez de benzer araştırmasında anne ve baba eğitimi değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulamamıştır.¹⁵⁵

8. Araştırma sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12
Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayılarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Kız	48	36,46	15,49	1,626	88	,108
Erkek	42	31,33	14,24			

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayılarına ilişkin Bağımsız Örnek t-Testi Sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir. Testin sonuçlarına göre kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı ortalaması 36,46 bulunurken; erkeklerin kullandıkları ad sayı ortalaması 31,33 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi kız öğrenciler daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Fakat bu fark öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmak için yeterli değildir (t_{88} : 1.626, $p > .05$).

Araştırmamızda çıkan sonuçla paralel başka bir sonuç ise Dönmez’in çalışmasında bulunan sonuca benzerdir. Dönmez araştırma grubundaki kız öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları adların ortalamasını 40,87 olarak bulurken, aynı araştırmadaki erkek öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları adların ortalamasını ise 35,93 olarak tespit etmiştir.¹⁵⁶ Bu durum göstermektedir ki

¹⁵⁵ Dönmez, s. 105,113

¹⁵⁶ Dönmez, s. 95

erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran duygu ve düşüncelerini daha az ad kullanarak ifade etmektedirler.

9. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama			p	Mann Whitney U
		Sıra	X ²	Sd		
6. Sınıf	30	42,08	6,920	2	,031*	7-8
7. Sınıf	30	38,85				
8. Sınıf	30	55,57				
Toplam	90					

* p<.05

Öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı sıra ortalamasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir. Test sonuçları, öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir (X²₍₂₎: 6.920, p<.05). Anlamlı farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Test, anlamlı farkın 7. ve 8. sınıfların yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamalarından kaynaklandığını göstermektedir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı ortalamaları yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre şöyle açıklanabilir: Dil bilgisi kazanımlarında altıncı sınıfta adlar konusu

bulunmaktadır. “ İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar. İsimleri işlevlerine uygun olarak kullanır. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.”¹⁵⁷ Bu yüzden öğrenciler altıncı sınıfta yoğun bir şekilde öğrendiği adları kullanma çabasına girmiş olabilir. Yazılı anlatımlarında da taze bilgileriyle adları çokça kullanmış olabilirler. Yedinci sınıf dil bilgisi konularında ise fiiller yoğun olarak kavratılmaya çalışılmıştır. Adlar konusuna altıncı sınıfa göre çok daha az değinilmiştir. Kazanımlar: “İsim türünden kelimelerin kip ve kişi eki açısından çekimlenebilmesi, isimlerin kip eki almasında ek fiilin rolü, isimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebilmesi”¹⁵⁸ olarak verilmiş böylece yedinci sınıflarda ad konusu daha sınırlı tutulmuştur. Böylece yoğun olarak fiiller konusu ile karşılaşan öğrenci için adlar ikinci planda kalmış olabilir. Zaten fiil konusu da öğrenci açısından başlangıçta karmaşık olduğu için öğrenme anlamındaki tüm dikkatini bu konuya vermiş olabilir. Yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki bu düşüşü bu sebeplere bağlamak mümkündür.

10. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin ilkokulu okudukları yer ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14

İlkokulu Okudukları Yere Göre Yazılı Anlatımlarına Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ortalama		Sıra			
	N	Sıra	Toplamı	U	Z	p
Köy	20	40,40	808,00	598,000	,991	,322
Belde+	70	46,96	3287,00			
Toplam	90					

¹⁵⁷Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=158> (26.06.2013)

¹⁵⁸TTKB, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=158> (26.06.2013)

Öğrencilerin ilkokulu okudukları yere göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamasına ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre ilkokulu okudukları yer ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z: -.991$, $p>.05$). Fark anlamlı çıkmasa da ilkokulu köyde okumuş olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalaması, ilkokulu belde ve daha büyük bir yerleşim biriminde okumuş olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamasından düşüktür. Bu durum da köy ortamında ve daha iyi ortamlarda eğitim açısından farklı imkânlar sağlanması ile açıklanabilir.

11. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin ders çalışma ortamına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 15
Ders Çalışma Ortamlarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında
Kullandıkları Ad Sayı Ortalamalarına İlişkin
Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Ders Çalışma Ortamı	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Var	56	34,71	14,80	,522	88	,603
Yok	34	33,00	15,63			

Ders çalışma ortamına göre çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ad sayı ortalamasına ilişkin Bağımsız Örnek t-testi sonuçları Tablo15’te gösterilmiştir. Ders çalışma ortamı olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısının ortalaması 34,71 olarak bulunurken ders çalışma ortamı olmayan öğrencilerde bu ortalama 33’e düşmüştür. Bu düşüşe rağmen aralarındaki fark anlamlı bulunamamıştır ($t_{88}: .552$, $p>.05$). Anlamlı bir fark

olmamasının nedenini şöyle açıklamak mümkündür: Yazılı anlatımlarda adları kullanma becerisi kitap okuma oranına bağlıdır. Kitap okuma eylemi de belirli bir çalışma ortamına gerek duyulmayan bir alışkanlıktır. Kitap okumak herhangi bir matematik ya da Türkçe ödevini yapmak, yazı yazmak gibi psikomotor becerilerle alakalı olmadığı için bu tarz ödevler için oluşturulan uygun ortamlara ihtiyaç yoktur. Kimine göre bir kanepa, kimine göre bir balkon kimine göre bir otobüs koltuğu bile kitap okumak için yeterli koşulları sağlayan ortamlardır. Ders çalışma ortamına kısmen ihtiyaç duyulmadığı için bu değişkenin ad kullanma oranı üzerinde çok fazla etkili olmaması normal karşılanabilir.

12. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük okudukları ortalama sayfa sayısına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 16
Günlük Okudukları Sayfa Sayısına Göre Öğrencilerin Yazılı
Anlatımlarında Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına
İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama			p	Mann Whitney U
		Sıra	X ²	Sd		
0-5 S. (1)	23	24,70	30,275	2	,000*	1-2
5-10 S. (2)	34	42,38				1-3
10 S.+ (3)	33	63,21				2-3
Toplam	90					

* p<.001

Çalışma grubundaki öğrencilerin günlük okudukları sayfa sayısı ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere günlük okudukları sayfa sayısı ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra

ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2_{(2)}$: 30,275 , $p<.001$). Farkın kaynağını bulmak için değişkenler tek tek Mann Whitney U Testine tabi tutulmuştur. Çıkan sonuçlara göre tüm gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okuma, çağdaş insanın doğal ihtiyacı olmaktan başka kişisel kelime servetini artırmaya yönelik önemli bir etkinliktir.¹⁵⁹ Cesur, *Pansiyonlu İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması* adlı yüksek lisans tezinde çalışma grubuna önce yazı çalışması yaptırmış sonra belirlenen çocuk edebiyatı eserlerini okumalarını sağladıktan sonra bir yazı çalışması daha yaptırmıştır. Bu iki yazı çalışmasının kelime bazında araştırılmasının ardından ikinci yazı çalışmasında öğrencilerde iyi yönde gelişmeler olduğunu, öğrencilerin ikinci yazı çalışmasında yeni ve farklı kelimeler kullandıklarını tespit etmiştir.¹⁶⁰

Araştırmamızın sonucundan da anlaşılmaktadır ki okumak kişisel gelişimi sağlamanın yanında bireyin sözcük dağarcığının bilhassa da ad dağarcığının gelişmesi üzerinde son derece etkilidir. Televizyon izleyerek duyamayacağı isimlere okuduğu kitaplar, dergiler ve gazeteler sayesinde ulaşmaktadır. Okuduğu kadar dünyayı algılamakta, okuduğu kadar kendisini ifade edebilmektedir. Her okunan kitap bireyde yeni sözcüklerin, yeni adların öğrenilmesini sağlamakta ona düşünce bakımından da yeni ufuklar açmaktadır.

¹⁵⁹ Celal DEMİR, Türkçe/ Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/celal.pdf (26.06.2013)

¹⁶⁰ Oğuz Cesur, *Pansiyonlu İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, 2005, (Danışman: Yard. Doç. Dr. Hidayet Özcan)

13. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin bir günde izledikleri (ort.) TV süresine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 17
Günlük TV İzleme Süresine Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında
Kullandıkları Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi
Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	X ²	Sd	p
0-1 Saat	36	50,75	2,842	2	,241
1-2 Saat	38	43,49			
2 Saat +	16	38,47			
Toplam	90				

Günlük ortalama TV izleme sürelerine göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir. Çıkan sonuçlarda 0-1 saat TV izleyen öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalaması 50,75; 1-2 saat izleyenin 43,49; 2 saat ve daha fazla süre TV izleyenin ise 38,47 olarak tespit edilmiştir. TV izleme süresi arttıkça yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı sıra ortalaması düşmüş olsa da bu düşüş aralarında anlamlı bir farklılık bulmaya yetmemiştir ($X^2_{(2)}: 2,842$, $p>.05$).

Televizyonu çok daha uzun süre izleyen öğrencilerin yazılı anlatımlarında diğer gruplara göre daha az sözcük kullanmış olması öğrencilerin TV izleme süreleri ile adları kullanma becerileri arasında ters orantı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç da televizyonun çocuğun dil gelişimine katkıda bulunduğu varsayımını çürütmektedir. Ayrıca televizyonda izlenen program türleri de çocukların dil gelişimi

üzerinde etkili olabilir. Bu konuda daha ayrıntılı bir araştırma yapılması daha sağlıklı bilgiler alınmasını sağlayabilir.

14. Araştırma Sorusu: Araştırma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların çeşitli niteliklere göre alt kollara ayrıldığı somut, soyut, tekil, çoğul, topluluk, cins, özel, eylem adı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 18
Çalışma Grubundaki Adların Çeşitleriyle İlgili Sürekli Değişkenlere
İlişkin Korelasyonlar

	Som.	Soy.	Tek.	Çoğ.	Top.	Cins	Özel
Soyut	,308**						
Tekil	,937**	,493**					
Çoğul	,598**	,405**	,402**				
Topluluk	,238*	,160	,225*	,100			
Cins	,893**	,570**	,881**	,669**	,247*		
Özel	,435**	,031	,445**	,071	,066	,065	
Eylem A.	,482**	,335**	,510**	,292**	,137	,564**	-
							,016
	*p<.05	**p<.01					

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların bazı niteliklerine göre alt gruplara ayrıldığı somut, soyut, tekil, çoğul, topluluk, cins, özel ve eylem adı değişkenlerine ilişkin korelasyonlar Tablo 18’de gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre somut adlar; topluluk adları hariç diğer tüm değişkenlerle pozitif yönde $p<.01$ düzeyinde ilişkilidir. Diğer pozitif yönde ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunanlar ise şunlardır: soyut-tekil; soyut-çoğul; soyut-eylem adı;

tekil-çoğul; tekil-cins; tekil-eylem adı; çoğul-cins; çoğul-eylem; cins-eylem adı. Pozitif yönde anlamlı ilişki olan $p < .05$ düzeyinde ise somut-topluluk; tekil-topluluk; topluluk-cins değişkenleri bulunmaktadır. Aralarında anlamlı ilişki bulunmayanlar ise soyut-topluluk; soyut-özel; çoğul-topluluk; çoğul-özel; topluluk-özel; cins-özel; özel- eylem adı.

Somut adların, topluluk adları ile pozitif yönde ve $p < .05$ düzeyinde ilişkili; diğer tüm ad çeşitleriyle ise yine pozitif yönde ve bu kez $p < .001$ düzeyinde ilişkili olması soyut adlara göre çok daha kolay öğrenilmesi ve kullanılması ile ilişkilendirilebilir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bile somut adları algılamakta gözleriyle gördüğü, sesini duyduğu ya da tadını bildiği nesnelere kolayca öğrenebilmektedir.

15. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları somut ad sayısı ile sınıfları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 19
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Somut Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama Sıra	X ²	Sd	p
6. Sınıf	30	43,38	5,084	2	,079
7. Sınıf	30	39,18			
8. Sınıf	30	53,93			
Toplam	90				

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları somut ad sayısı sıra ortalamasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre sınıflarına göre

öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları somut ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülemediği ($X^2_{(2)}: 5.084$, $p>.05$). Tablodan çıkan bir diğer sonuç ise 7. sınıf öğrencilerinde somut ad kullanma becerisinin 6. sınıf öğrencilerinden bile daha düşük olmasıdır. Bu durum daha önce de bahsedildiği gibi öğrencinin yedinci sınıf konularından olan fiiller yönelmesi ve tüm dikkatini bu alana harcamasıyla açıklanabilir. Ayrıca öğrenci yedinci sınıfa gelince soyut kavramları daha kolay algılar hale geldiği için yazılı anlatımlarında soyut kavramlara yer vermeye çalışmış olabilir. Bu durum da somut adların niceliksel olarak altıncı sınıfın somut ad ortalamasının altında kalmış olabilir.

16. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 20
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları
Soyut Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıflar	N	Ortalama			p	Mann Whitney U
		Sıra	X^2	Sd		
6. Sınıf	30	37,55	9,972	2	,007*	6-8,
7. Sınıf	30	41,52				7-8
8. Sınıf	30	57,43				
Toplam	90					

* $p<.01$

Sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad sayısı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir

farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}: 9.972, p<.01$). Anlamli farklılığın sebebini bulmak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad sayısı sıra ortalaması ile 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad sayısı sıra ortalaması arasında; 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad sayısı sıra ortalaması ile yine 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad sayısı sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad sayısı sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu sonuç öğrencinin somut işlemler döneminden çıkıp soyut işlemler dönemine girdiğinin çok açık bir kanıtıdır. Çünkü öğrenci altıncı sınıfta soyut kavramları algılamaya ve kullanmaya çalışsa da bu beceri yaş ilerledikçe rayına oturmuştur. Tablodan da anlaşıldığı üzere sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut adların sıra sayı ortalamaları da düzenli bir şekilde artış göstermiştir. Sınıflar arasında anlamlı farklılıkların çıkması seviyelere göre kullanılan soyut adların kendini gösterir bir biçimde artmasından kaynaklanmıştır. Özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut adlar diğer iki seviye öğrencilerinin kullandığı adlara göre bir hayli artış göstermiştir. Bunun nedeni de artık soyut adların de somut adlar kadar kolay anlaşılması ve öğrencinin diline yerleşmiş olmasıdır.

17. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 21
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları
Tekil Ad Sayı Ortalamasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart
Sapma Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	Ss
6. Sınıf	30	25,10	12,43
7. Sınıf	30	23,07	8,34
8. Sınıf	30	32,70	14,39
Toplam	90	26,96	12,56

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir. Toplamda 26,96 olan tekil ad sayı ortalaması 6. sınıf öğrencilerinde 25,10; 7. sınıf öğrencilerinde 23,07; 8. sınıf öğrencilerinde 32,70 olarak belirlenmiştir.

Tablo 22
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları
Tekil Ad Sayı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi
Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Ortalama			
	Toplamı	Sd	Kare	F	p	LSD
Gruplar Arası	1546,956	2	773,478	5,385	,006*	6 - 8
Grup İçi	12496,867	87	143,642			7 - 8
Toplam	14043,822	89				

*p<.01

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamasına ilişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir. Tablodan çıkan sonuçlara göre öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{2,87}$: 5.385, $p < .01$). Farkın kaynağını bulmak için LSD Testi yapılmıştır. LSD Testinin sonuçlarına göre anlamlı fark 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalaması ile 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamaları arasındadır.

18. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları çoğul ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 23

Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Çoğul Ad Sayı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama Sıra	X^2	Sd	p
6. Sınıf	30	45,18	1,543	2	,462
7. Sınıf	30	41,50			
8. Sınıf	30	49,82			
Toplam	90				

Sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları çoğul ad sayısı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo23’de gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları çoğul ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($X^2_{(2)}$: 1.543, $p > .05$). Daha önceki çoğu tabloda olduğu gibi yedinci sınıf öğrencilerinde gözle görülür bir düşüş yaşanmıştır.

19. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk adı sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 24

Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Topluluk Adı Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıflar	N	Ortalama		Sd	p	Mann
		Sıra	X ²			Whitney U
6. Sınıf	30	38,00	11,922	2	,003*	6-7,
7. Sınıf	30	45,42				6-8
8. Sınıf	30	53,08				
Toplam	90					

* p < .01

Sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk adı sayısı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk adı sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($X^2_{(2)}$: 11.922, $p < .01$). Farkın kaynağını bulmak için tek tek Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre anlamlı farklar 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk ad sayısı sıra ortalaması ile 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk adı sayısı sıra ortalamaları arasında çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da topluluk adının diğer isim çeşitlerine göre daha zor algılanması gösterilebilir. Topluluk adlarını yazılı ve sözlü anlatımına daha yavaş geçiren öğrencinin sınıf seviyesi arttıkça topluluk adı kullanma becerisinin de artması doğal olarak karşılanmalıdır.

20. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 25
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Cins Ad Sayısı Sıra Ortalamasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıflar	N	Ortalama		Mann		
		Sıra	X ²	Sd	p	Whitney U
6. Sınıf	30	39,02	10,986	2	,004*	6-8
7. Sınıf	30	39,08				7-8
8. Sınıf	30	58,40				
Toplam	90					

*p<.01

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayısı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 25’te gösterilmiştir. Çıkan sonuçlarda sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($X^2_{(2)}$: 10.986 , p<.01). Farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre anlamlı fark 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayısı sıra ortalaması ile 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayısı sıra ortalamaları arasındadır.

21. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 26
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında
Kullandıkları Özel Ad Sayısı Sıra Ortalamasına
İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıflar	N	Ortalama Sıra	X ²	Sd	p
6. Sınıf	30	50,03	1,688	2	,430
7. Sınıf	30	45,07			
8. Sınıf	30	41,40			
Toplam	90				

Çalışma grubunun sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayısı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo26'da gösterilmiştir. Çıkan sonuçlar sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 1.688, $p>.05$). Ayrıca sınıf seviyeleri arttıkça özel ad sayısı sıra ortalamasının düştüğü de görülmektedir. Özel ad kullanma isteğinin sınıf seviyesi arttıkça azaldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yaşlarının yazılı anlatımlarında anlattıkları konular ve bu konuları anlatış şekilleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Şöyle ki; altıncı sınıf öğrencisi gezdiği bir yeri anlatırken şahıslar üzerinde çok fazla durmaktadır. Şahıslar üzerinden yapılan anlatım sınıf seviyesi arttıkça azalmakta yerini cins adlara bırakmaktadır. Çünkü artık öğrenci yazılı anlatımlarında bir konudan bahsederken şahıslar üzerinden değil olay ve durumlar üzerinden gitmektedir.

22. Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 27
Sınıflarına Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında
Kullandıkları Eylem Adı Sayısı Sıra Ortalamasına
İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sınıflar	N	Ortalama			p	Mann Whitney U
		Sıra	X ²	Sd		
6. Sınıf	30	33,15	22,579	2	,000*	6-8
7. Sınıf	30	40,37				7-8
8. Sınıf	30	62,98				
Toplam	90					

*p<.001

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı sayısı sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları Tablo27’de gösterilmiştir. Çıkan sonuçlar sınıflarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (X²₍₂₎: 22.579, p<.001). Farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre anlamlı fark 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı sayısı sıra ortalaması ile 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı sayısı sıra ortalamaları arasında bulunmuştur.

23.Araştırma Sorusu: Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları somut, soyut, tekil, çoğul, özel, cins ad, topluluk ve eylem adı sayı ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo28

Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Somut, Soyut, Tekil, Çoğul, Özel, Cins Adlar, Topluluk ve Eylem Adı Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
SOMUT	Kız	48	32,31	12,93	1,556	88	,123
	Erkek	42	27,95	13,62			
SOYUT	Kız	48	4,17	3,69	,935	88	,352
	Erkek	42	3,38	4,28			
TEKİL	Kız	48	29,46	13,22	2,057	88	,043*
	Erkek	42	24,10	11,24			
ÇOĞUL	Kız	48	6,77	4,142	,241	88	,810
	Erkek	42	7,00	4,89			
TOPLULUK	Kız	48	,23	,56	,359	88	,721
	Erkek	42	,19	,45			
CİNS	Kız	48	32,25	14,42	1,629	88	,107
	Erkek	42	27,52	12,91			
ÖZEL	Kız	48	4,21	3,65	,307	88	,760
	Erkek	42	3,88	6,29			
EYLEM	Kız	48	2,08	2,19	1,516	88	,133
	Erkek	42	1,48	1,49			
TOPLAM		90					

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları somut, soyut, tekil, çoğul, özel, cins isim, topluluk ve eylem adı sayı ortalamalarına ilişkin

Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları Tablo 28’de topluca gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara ayrı ayrı bakacak olursak:

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları somut ad ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (t: 1.556, $p>.05$). Anlamlı farklılık bulunamamasına rağmen kız öğrenciler yazılı anlatımlarına ortalama 32.31 somut ad kullanmışken erkek öğrencilerin ortalaması 27.95’te kalmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (t:.935, $p>.05$). Kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad ortalaması (4.17) ile erkek öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad ortalaması (3.38) birbirine çok yakındır. Ayrıca soyut adların somut adlara göre çok daha az kullanılması bu ortalamaların düşük seviyede kalmasına neden olmuştur.

Çalışmada çıkan anlamlı farklılık sadece öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamaları arasındadır (t: 2.057, $p<.05$). Kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad ortalaması 29.46 iken erkek öğrencilerin kullandıkları tekil ad ortalaması 24.10’da kalmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları çoğul ad ortalaması 7; kız öğrencilerin ise 6.77 olarak belirlenmiştir. Diğer tüm ad türlerinde erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek ortalamalara ulaşmış olan kız öğrenciler sadece çoğul ad ortalamasında erkek öğrencilerin ortalamasının altına düşmüştür. Tekil ve çoğul adların ortalamasından çıkan bu sonuçların birbiri ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu durumun neden kaynaklandığı araştırılmış fakat literatürde bu konu ile ilgili bir araştırma bulunmadığı için bu soruya cevap verilememiştir. Tekil adlardaki anlamlı farklılığın sebebi ya da sebeplerinin neler olabileceği branş öğretmenlerine sorulmuştur. Alınan cevaplara göre muhtemel neden şu olabilir: Kız öğrenciler dil gelişimlerini erkek öğrencilere göre daha bireysel kazanımlarla sağlamaktadır. Dil gelişiminin önemli olduğu yaşlarda erkekler çevre ile kız çocuklarına nazaran daha yoğun bir irtibata girerler. Örneğin erkek öğrenciler arkadaş grubuyla gezerken böceklerin, hayvanların, çiçeklerin sayıca daha çok bulunduğu yerlere rastlamış olabilir. Kız

öğrenciler ise muhtemelen ebeveynine daha yakın bir çevrede bu canlıların sayıca daha az olanlarıyla karşılaşır. Bu durum kız öğrencilerin dillerinde kullandıkları tekil ad oranını anlamlı ölçüde arttırmış, erkek öğrencilerin çoğul ad kullanma oranını ise etkilemiş olabilir. Bahar'ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı serbest zaman etkinlikleriyle ilgili araştırmaya göre de erkek öğrenciler kız öğrencilere göre aktif katılım gerektiren etkinliklere daha fazla zaman ayırmaktadır.¹⁶¹ Bu nedenle de daha çok çevre edindiği ve bu durumun da dilindeki kelimelerin türüne yansıdığı söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk adı ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (t: .359, p>.05) ayrıca tabloya genel olarak bakıldığı zaman ad türleri içerisinde ortalama olarak en az değere sahip olan tür topluluk adıdır. Kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk adı ortalaması .23; erkek öğrencilerin ise .19 olarak belirlenmiştir. Ortalamaların bu kadar düşük olması adların türü içerisinde topluluk adının dilimize en az yerleşen, günlük hayatta en az kullanılan tür olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayı ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (t:1.629, p>.05). Somut ad ortalamasında da olduğu gibi kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad ortalaması (32.25) erkek öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad ortalamasından (27.52) yüksektir. Fakat aradaki bu fark anlamlı sonuçlar elde etmeye yetmemiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t:.307, p>.05). Anlamlı farklılığın çıkmamış olmasının yanında kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında

¹⁶¹ Hüseyin Hüsnü Bahar, "Cinsiyet ve Branşa Göre Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği)", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt – Say: 10 – 2 Yıl: 2008*, s.117

kullandıkları özel ad ortalaması (4.21) ile erkek öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad ortalaması (3.88) birbirine yakındır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ($t:1.516$, $p>.05$). özel ad ortalamalarında olduğu gibi kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı ortalaması (2.08) ile erkek öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı ortalamasına (1.48) yakındır.

Diğer değişkenlerde öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Tabloda aritmetik ortalamalara bakılınca çoğul ad değişkeni hariç diğer tüm değişkenlerde kız öğrencilerin kullandıkları ortalama sayılar erkek öğrencilerininkilere nazaran daha fazladır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları adlar ve bu adlar ile belirli değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik yapılan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve konuyla ilgili benzer araştırmalar yer almaktadır. İkinci bölümde yöntem, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi bulunmaktadır. Üçüncü bölüm kavramsal çerçeve, dil ve ilişkileri, yazılı anlatım, sözcük öğretimi ve adlar konusunu içermektedir. Dördüncü bölümde ise konu ile ilgili belirlenmiş olan araştırma sorularına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Son olarak beşinci bölümde araştırma sonuçlarına ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Bulgular ve yorumlar kısmında belirlenmiş olan yirmi üç araştırma sorusuna cevaplar aranmıştır. Bu araştırma sorularından çıkan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:

Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük okudukları sayfa sayısı ile sınıfları arasında bir değişiklik tespit edilememiştir. Bu da demek oluyor ki, öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça kitap okuma oranları artmamıştır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük ortalama TV izleme süreleri ile sınıfları arasında bir farklılık görülememiştir. Öğrencilerin TV izleme süreleri ile sınıfları arasında bir orantı bulunmamaktadır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı ile günlük okudukları sayfa sayıları arasında anlamlı şekilde bir farklılık olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça günlük okunan sayfa sayısının da arttığı gözlenmiştir. Öğrenci evde kaç

kardeşe sahipse o oranda da kitap okumaya yönelmiştir. Bu sonuç akla kardeşlerin birbirlerini model alarak okumaya teşvik etmiş olabilecekleri ihtimalini getirmektedir. Acıyan da tezinde ailesinde kitap okuyan kişilerin bulunduğu çocuğun kitap okuma becerisini diğer çocuklara nazaran daha kolay kazandığını belirtmiştir.¹⁶²

Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük ortalama TV izleme süresi ile kardeş sayısı arasında farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ister evin tek çocuğu olsun ister üç kardeşten oluşsun TV izleme sürelerinin değişmediği fark edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin gelir durumları ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı değerleri birbirine benzerdir. Öğrencilerin kullandıkları ad sayısı ortalamaları birbirine yakın değerler olarak çıkmıştır. Hatta geliri daha yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında diğer gruba göre ortalama olarak daha az ad kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, gelir durumunun çocuğun sözcük servetini geliştirmesinde etkili olamadığını kanıtlamaktadır. Dönmez¹⁶³ ve İpekçi¹⁶⁴ de sözcük serveti üzerine yaptıkları araştırmalar da gelir durumu düşük olan öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısının gelir durumu yüksek olan öğrencilerin kullandığı sözcük sayısından fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen öğrencilerin annelerinin eğitim durumu arttıkça kullandıkları adların ortalamalarının da arttığı görülmüştür. Annesi diplomasız olan bir çocuğa göre annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan bir çocuk yazılı anlatımlarında daha çok ad kullanmıştır. Bu durum da anne eğitiminin çocuk üzerinde etkisi olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

¹⁶² Acıyan, s.14

¹⁶³ Dönmez, s. 97

¹⁶⁴ İpekçi, s. 52

Araştırma grubundaki öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında benzerlik bulunmaktadır. Gruplar arasındaki değerler birbirine yakındır. Fakat anne eğitim durumunda olduğu gibi baba eğitim durumuyla ilgili araştırmada da eğitim seviyesi arttıkça çocukların ad kullanma becerilerinin de arttığı görülmüştür. İki araştırmanın ortak sonucu olarak anne-baba eğitiminin çocuğun eğitsel gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtmek yanlış bir sonuç sayılmaz.

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğe rağmen erkek öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların ortalamaları, kız öğrencilerin daha fazla ad kullandıklarını göstermektedir. Dönmez sözcük serveti kapsamında yaptığı araştırmada da cinsiyetler arasında benzer bir sonuç bulunmuştur.¹⁶⁵ Bu sonuçlar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok sözcük, dolayısıyla daha çok ad kullandığını göstermektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayı ortalamaları birbirinden önemli ölçüde değişiktir. Bu değişiklik esas olarak 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında tespit edilmiştir. Testte göze çarpan bir başka sonuç da 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında 6. sınıf öğrencilerinden bile daha az ad kullandıklarıdır. 7. sınıf öğrencilerinin bu düşüşünün nedeni, 7. sınıf Türkçe müfredatında adlardan çok eylemler konusuna yer verilmesi olarak düşünülmüştür. Bu durum bu kademedeki öğrencileri yoğun bir şekilde eylemler konusuna yöneltilmektedir. Gereken dikkat eylemler üzerinde yoğunlaştığı için öğrenci yazılı anlatımlarında adlara daha az yönelmiş olabilir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin ilkokulu okudukları yer ile yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı arasında değişiklik tespit edilememiştir. Gene de öğrencilerin yaşadığı yerler, onların yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları üzerinde etkili olmuştur. Çünkü ilkokulu köyde okumuş olan öğrencilerin yazılı

¹⁶⁵ Dönmez, s. 95

anlatımlarında kullandıkları ad sayısı (40,40) ilkokulu belde ve daha üstü bir yerleşim yerinde okuyan öğrencinin yazılı anlatımında kullandığı ad sayısından (46,96) daha azdır. Bu sonuçlar da yaşanan bölgenin imkânlarının çocuğun dil gelişimi üzerinde ufak da olsa bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin ders çalışma ortamına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları benzerlik göstermektedir. Yani ders çalışma ortamının olup olmayışı çocuğun yazılı anlatımlarında kullandığı ad sayısını etkilememiştir. Bu sonuca gerekçe olarak şöyle bir açıklama getirilebilir. Sözcük servetine ve dolayısıyla ad kullanabilme yeterliliğine sahip olabilmenin en kuvvetli yolu kitap okumaktır. Kitap okuma eyleminde herhangi bir proje-performans ödevini yaparken kullanılan psikomotor beceriye ihtiyaç yoktur. Okumaya istekli olan çocuk her durumda her koşulda okuyabilir. İlla bir çalışma odasının olmasına gerek yoktur.

Araştırma grubundaki öğrencilerin günlük okudukları ortalama sayfa sayısına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayısı arasında önemli ölçüde değişiklik tespit edilmiştir. Kitap okuma oranı arttıkça öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları artmaktadır. Bu demek oluyor ki kitap okumak öğrencinin ad kullanma becerisi üzerinde son derece etkilidir. Demir'in de dediği gibi "Okuma, çağdaş insanın doğal ihtiyacı olmaktan başka kişisel kelime servetini artırmaya yönelik önemli bir etkinliktir."¹⁶⁶ Cesur da uygulamalı olarak hazırladığı tezinde öğrencilerin belirli bir okuma faaliyetinden sonra yeni ve farklı sözcükler kullandıklarını tespit etmiştir.¹⁶⁷ Böylece kitap okumanın kullanılan sözcük sayısı dolayısıyla ad sayısı üzerinde etkili olduğu bir kez daha kanıtlanmıştır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin bir günde izledikleri (ort.) TV süresine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları ad sayıları arasında değişiklik bulunmamaktadır. TV izleme sürelerine göre gruplandırılan öğrencilerin ad kullanma

¹⁶⁶ Demir, (26.06.2013)

¹⁶⁷ Cesur.

oranları arasında bariz bir fark çıkmamış olsa da öğrencilerin TV izleme süreleri arttıkça yazılı anlatımlarında ad kullanma becerilerinin azaldığı görülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları adların çeşitli niteliklere göre alt kollara ayrıldığı somut, soyut, tekil, çoğul, topluluk, cins, özel, eylem adı değişkenleri arasında önemli ölçüde benzerlikler tespit edilmiştir. Somut adların, topluluk adları ile $p < .05$ düzeyinde ilişkili; diğer tüm ad çeşitleriyle ise $p < .001$ düzeyinde ilişkili olması soyut adlara göre çok daha kolay öğrenilmesi ve kullanılması ile ilişkilendirilebilir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bile somut adları algulamakta gözleriyle gördüğü, sesini duyduğu ya da tadını bildiği nesnelere kolayca öğrenebilmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları somut ad sayısı ile sınıfları arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları soyut ad ortalamaları arasında değişiklikler bulunmaktadır. Öğrencilerin kademeleri yükseldikçe yazılı anlatımlarında kullanmış oldukları soyut ad sayısı sıra ortalamalarının da arttığı gözlenmiştir Böylece öğrencinin soyut adları kademeli bir şekilde diline yansıttığı görülmektedir. Ayrıca soyut düşünebilme becerisi de geliştiği için yazılı anlatımlarında soyut adları kullanarak duygu ve düşüncelerini yansıtmaya becerisi de gelişmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad sayı ortalamaları arasında önemli ölçüde değişiklik bulunmuştur. Aynı zamanda çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları çoğul ad sayı ortalamaları da farklılık göstermektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları topluluk ad sayı ortalamalarının birbirinden önemli ölçüde değişik oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler sınıfları büyüdükçe yazılı anlatımlarında daha çok topluluk adı kullanıyorlar.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları cins ad sayı ortalamaları arasında değişiklik bulunmaktadır. Ayrıca çalışmamızda 6. sınıf ile 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları cins ad sayısı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayı ortalamaları arasında benzerlik bulunmaktadır. Fakat gruplar arasında gözle görülür bir düşüş olduğu açıktır. 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayısı sıra ortalaması (50,03) 7. sınıf öğrencilerinininkinden, 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları özel ad sayısı sıra ortalaması ise 8. sınıf öğrencilerinininkinden düşüktür. Bu sonuç 20. araştırma sorusuyla birlikte incelenmelidir. Araştırmamız gereği öğrencilere yazılı anlatımları için bir konu vermiştik. Konumuz öğrencilerin gezip gördükleri bir yeri anlatmalarına yönelikti. Araştırmaya konu olan öğrenciler genellikle yaz tatillerinde gittikleri yerleri anlatmışlardır. 6. sınıf öğrencileri gittikleri yerlerde bölgeye odaklanmaktan çok o bölgedeki kişiler ve olaylar üzerinde odaklanmışlardır:

“Yeğenlerimin ismi, en büyük olanının ismi Damla, ortancanın Mahigül, en küçük olanın ise İremnur.” (1. Kâğıt)

“Eve vardık, yengemin kızı Fatma’yı sevdik. Semra yengemlere gittik, biraz oturduk sonra eve geldik.” (2. Kâğıt)

Genel olarak araştırma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre özel adların toplamalarını inceleyecek olursak: 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam özel ad sayısı 170; 7. sınıf öğrencilerinin 105; 8. sınıf öğrencilerinin ise 90’dır. Sayılardan da anlaşılacağı üzere sınıf seviyesi arttıkça özel ad kullanma oranı azalmıştır. Bu sonuç öğrencilerin bir yeri ya da yaşadıkları bir yaz tatilini anlatırken sınıf seviyeleri arttıkça özel adlardan çok cins isimlere odaklandıklarını göstermektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflarına göre yazılı anlatımlarında kullandıkları eylem adı sayı ortalamaları arasında önemli ölçüde farklılıklar

bulunmaktadır. Eylem adları sınıf seviyeleri arttıkça öğrenciler tarafından daha çok kullanılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatımlarında kullandıkları somut, soyut, tekil, çoğul, özel, cins ad, topluluk ve eylem adı sayı ortalamaları incelenmiştir. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad ortalamalarında değişiklik göstermektedir. Cinsiyete göre yapılan bu araştırma sorusundan genel olarak çıkan sonuç ise kız öğrencilerin çoğul ad hariç tüm ad çeşitlerinde erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalar yaptığıdır. Zaten sözcük serveti ile ilgili olarak yapılan çoğu benzer araştırmada da kız öğrencilerin daha çok sözcük kullandıkları saptanmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmamızın başlangıcında da belirttiğimiz gibi öğrencilerin sözcük dağarcıkları ile sosyoekonomik durumları genel anlamda araştırılmış adlar konusunu ayrıntılı bir şekilde inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden araştırmamızda elde edilen sonuçlar adlar ile ilgili araştırmaların hem nitelik hem de sayı bakımından artırılması gerektiğini göstermektedir. Konu ile ilgili sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek için geniş örneklemelere ulaşılması, ülke genelinde çalışmaların yapılması, ayrıca, uygun araştırma ve veri analizi yöntem ve teknikleri kullanılarak bilimsel niteliklerin artırılması gerekmektedir.

Araştırmamızda 7. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlerde 6. sınıf öğrencilerinden bile daha az sayısal değerlerde kaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri daha ayrıntılı bir şekilde başka çalışma gruplarıyla araştırılmalıdır.

Cinsiyete göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ad türlerinin çoğul adlar hariç hepsinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha çok ad kullandıkları tespit edilmiştir. Daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak için bu konuda araştırmacıların çalışma yapması sağlanmalı, daha geniş çalışma grupları ile sonucun nedenlerine inilmelidir.

Araştırmamızda kız öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları tekil ad ortalamasının erkek öğrencilerin kullandıkları tekil ad ortalamasından anlamlı ölçüde yüksek çıkmıştır. Bu sonucun nedenlerinin neler olabileceği daha geniş çalışma grupları ile ayrıntılı bir şekilde araştırılmalıdır.

Öğrencilerin ad dağarcığını geliştirmek için yazılı anlatım çalışmaları yapmak gerekir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin bu hususa dikkat etmeleri ve öğrencilerin yazmakta zorlanmayacakları konuları belirleyerek öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırmaları gerekmektedir.

Hem sınıf öğretmenleri hem de Türkçe öğretmenleri için, öğrencilerinin ad dağarcığı bakımından gelişimini takip etmelerini sağlayacak ölçme teknikleri ve ölçme araçları geliştirilmeli, bu araçların varlığı öğretmenlere duyurulmalıdır. Çeşitli hizmet içi eğitimleriyle öğretmenlerin ad öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi de sağlanmalıdır.

Ülkenin her bölgesine ve her sınıf seviyesine göre ad listeleri hazırlanmalı, Türkçe dersi öğretmenleri başta olmak üzere tüm branş öğretmenleri derslerinde bu adları öğrenciye kazandırmaya dikkat etmelidir.

Anne-babalar, sözcük dağarcığının önemini bilmeli ve bu konuda duyarlı olmalıdırlar. Bu duyarlılığın gerçekleşmesi için öğretmenler, sözcük ve özellikle ad dağarcığının önemini velilere anlatmalı; anne-babalara yönelik seminerlerde bu konuya yer vermelidir.

İlkokul ve ortaokul öğrencileri için hazırlanacak sözlüklerde adların açıklaması hitap ettiği yaş grubunun kolayca algılamasını sağlamalı, adlar örnek cümlelerle pekiştirilmelidir.

Ad dağarcığının geliştirilmesi sadece Türkçe öğretmenlerinden beklenmemelidir. Çünkü öğrenciler her derste bilmedikleri adlarla

karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden diğler branş öğretmenleri de en azından kendi dersleriyle ilgili adları öğrencilerin öğrenmesini sağlamalıdır.

Dilimizdeki adlar içerisinde çeşitli anlamlar barındırmaktadır. Bu yüzden yeni öğrenilen bir adın tek bir anlamı değil bütün anlamları öğrencilere öğretilmeli, her anlam için ayrı cümleler kurulmalıdır. Ayrıca bu adlar öğretilirken imla ve telaffuza da özen gösterilmelidir.

Öğrencilerin sahip olması gereken ad listelerine göre ders kitapları için metinler hazırlanmalıdır. Ayrıca çocuk kitabı yazarları tarafından bu listelere uygun masal, hikaye, roman, dergi gibi türlerde eserler verilmelidir.

Oyunlar hem çocukların eğlenceli vakit geçirmelerini sağlar hem de onlara farklı bir öğrenme ortamı sunar. Bu sayede adların öğretimi çalışmaları da sınıfta düzenlenecek olan ad bilgisi oyunlarıyla gerçekleştirilebilir. Oyunlarda başarılı olan öğrencilerin ödüllendirilmesi böylece diğler öğrencilerin de teşvik edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

ACIYAN, Ahmet Ali; “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

AKSAN, Doğan; “Anadili”, *Türk Dili Dergisi*, 31. Sayı.

AKSAN Doğan; “Her Yönüyle Dil –Ana Çizgileriyle Dilbilim”, TDK Yayınları, Ankara 2007.

AKTAŞ, Şerif; GÜNDÜZ, Osman; “Yazılı ve Sözlü Anlatım, Kompozisyon Sanatı”, Akçağ Yayınları, Ankara 2001.

AYDIN Betül (edt.); “Gelişim Ve Öğrenme”, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul 2005.

BAHAR, Hüseyin Hüsnü; “Cinsiyet ve Branşa Göre Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği)”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt – Sayı: 10 – 2 Yıl: 2008*.

BANARLI, Nihat Sami; “Türkçenin Sırları”, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul 1995.

BANGUOĞLU, Tahsin; “Türkçenin Grameri”, Ankara, 1986.

BAŞOĞLU, Nuran; MUTLU, Betül; “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunluğu”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.20, Sayı: 3, Eylül, 2012.

BEYRELİ, Latif (edt.); “Yazılı ve Sözlü Anlatım”, PegemA Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2006.

- BİRAY, Himmet; “İsimler ve İsimlerin Sınıflandırılması”, *Türk Gramerinin Sorunları II*, TDK Yayınları, Ankara 1999.
- CESUR, Oğuz; “Pansiyonlu İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması”, (Danışman: Yard. Doç. Dr. Hidayet Özcan), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu 2005.
- DOĞAN, Cüceloğlu; “İnsan ve Davranışı/ Psikolojinin Temel Kuralları” Remzi Kitapevi, İstanbul 1994.
- ÇATIKKAŞ,Ata; “Örnekle ve Uygulamalı Türk Dili Kılavuzu”, Alfa Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 2001.
- ÇIPLAK, Mustafa ; “Uşak Merkez İlköğretim 5. , 8. ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi”, (Danışman: Yard. Doç. Dr. Musa Çiftçi) , Yüksek Lisans Tezi, , 2005-Haziran, Afyon
- DEMİR, Celal; “Türkçe/ Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti”, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/celal.pdf (Edinme Tarihi:26.06.2013)
- DEMİREL, Özcan; “Türkçe Öğretimi”, Pegem A Yayıncılık, Ankara 1999.
- DENİZ, Kemalettin; “Yazılı anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu”, *TÜBAR XIII* Bahar 2003.
- DOĞAN, Yusuf; “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazma Becerileri”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, sayı:13, 2003.

DOĞANER, Cezmi; “Türkiye-AB ve Yaşar Kemal”, Yeni Adana Gazetesi, s. 3.
<http://www.yeniadana.net/web/YaziDetay.aspx?id=2836> (Edinme Tarihi:09.08.2012)

DÖNMEZ, Bilge; “Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Kompozisyonlarında Kullandıkları Sözcük Türleri Üzerine Bir Araştırma”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2008.

EDİSKUN, Haydar; “Türk Dil Bilgisi”, Remzi Kitabevi, İstanbul 2004.

ERGİN, Muharrem; “Türk Dil Bilgisi”, Bayrak Basım, İstanbul 1993.

ERTANE BAYDAR, Arzu Sema; “Dilin Toplum Hayatındaki Yeri”, *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 657.

ESENGÜL, Mevlüt; “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil ve Anlatım Yanlışları”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006, s. 17. (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cahit Kavcar)

GENCAN, Tahir Nejat; “Dilbilgisi”, TDK Yayınları, Ankara.

GÖÇER, Ali; Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3-12, Yaz-2010.

GÖĞÜŞ, Beşir; “Türkçe ve Yazın Eğitimi”, Ankara 1978.

GÜLSÜN, Arife; “Dilin Tanımı, Özellikleri”, Ege Üniversitesi, Türk Dili Bölümü.

GÜNAY Doğan; “Metin Bilgisi”, Multilingual, İstanbul 2007.

GÜNAY, Umay Türkes; “Kendimizi İfade Etmekte Türk Edebiyatının Katkısına Dair”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler*, TRT Yay, Ankara 1998.

GÜNDÜZ, Osman; ŞİMŞEK, Tacettin; “Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı”, Grafiker Yayınları, s.16

GÜNDÜZ, Sevim; “Öykü ve Roman Yazma Sanatı”, Toroslu Matbaası, İstanbul 2003.

HEPÇİLİNGİRLER, Feyza; “Dedim Ahh”, Remzi Kitabevi, İstanbul.

HEPÇİLİNGİRLER, Feyza; “Türkçe Off”, Remzi Kitabevi, 9. Basım, İstanbul, 1999.

HOCAOĞLU, Durmuş; “Dil Üzerine Notlar: İnsan’ın ve Dil’in Sıfır Noktası; İnsan, Dil ve Cemiyet ve bir Tipoloji Olarak Aveyronlu Victor” ; *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi.*, ISSN 1300-9435., Yıl: 2007, Sayı: 13

HOCAOĞLU, Durmuş; “Özgürlük Problemi”, *Yeniufuk* Yazıları, Sıra No:10.

İNCE, Gamze Halide; “Türkçede Kelime Öğretimi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006 Bolu.

İPEKÇİ, Ali; “ İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma” Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.

KAPLAN, Mehmet; “*Kültür ve Dil*”, İstanbul, Dergah Yayınları, 1992.

KARADAĞ, Özey; “Eğitim Sürecinde Ana Dili Kullanma Becerisinin Gelişimi Üzerine Bir Araştırma”, Türklük Bilimi Araştırmaları. Ankara: 2001.

KARADAĞ, Özey; “Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları” , TÜBAR-XIII-/2003-Bahar.

KARAHAN, Leyla, “Radyo ve Televizyon Yayınlarında Yöresel Söyleyiş Sorunu”, Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler, TRT Yay., Ankara 1998.

KARASAR, Niyazi; Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yay., Ankara 2003.

KARATAŞ, Abdullah; “Dil, Kültür ve Çevre Arasındaki İlişki”, <http://tr.docdat.com/docs/index-40426.html> (20.06.2013)

KAVCAR, Cahit; KANTEMİR, Enise; “Türk Dili”, İstanbul, Anadolu Üniv., AÖF, 1986.

KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan; AKSOY, Özlem; “Yazılı ve Sözlü Anlatım”, Ankara, 2003.

KOÇ, Nurettin; Yeni Dilbilgisi, İnkılap Kitabevi, İstanbul 1996.

KOÇAK, Ahmet; “Bolu İli İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2005.

KOÇAK, Hikmet. “Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi İle İlgili Bir Araştırma”. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

KORKMAZ, Zeynep; “Dilde Doğal Gelişme ve Devrim Açısından Türk Dil Devrimi” 15 Mayıs 1970 tarihli Türk Dil Kurumunda verilen konferans metnidir.

KORKMAZ, Zeynep; “Gramer Terimleri Sözlüğü”, TDK Yayınları, Ankara 2007.

KORKMAZ, Zeynep; “Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi”, TDK Yayınları, Ankara 2007.

KÜKEY, Mazhar; Türkçenin Dilbilgisi 1, Birinci Basım, Cem Ofset Yayıncılık, Samsun 2013.

MEB, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2006.

MERT, Esmâ Lüle; “İlköğretim Türkçe Programı ile Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Kazanım ve Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, sayı:5, 2013.

OKURER, Cahid; “Kompozisyon Öğretimi”, MEB Yayınları, İstanbul 1997.

ÖZBAY, Murat; MELANLIOĞLU, D; “Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c: 5, s.1, 2008

ÖZBAY, Murat; BÜYÜKİKİZ, K., UYAR, Y; “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011 sayı:15

ÖZDEMİR, Emin; “*Anadili Öğretimi*”, Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı, TDK, Ankara 1983.

PİLANCI, Hülya; “7-9 Yaş Arasındaki Türk Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimi” Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2009.

SAĞIR, Mukim; “Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi”, 2010.

SENEMOĞLU, Nuray; <http://www.egitimkutuphanesi.com/okul-oncesi-egitimde-dilin-onemi-dil-gelisiminde-cevre-etkisi/> (Edinme Tarihi: 19.03.2013)

SEVER, Sedat; “*Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*”, Anı Yay, Ankara 1997.

ŞİMŞEK, Rasim; “*Türkçe Sözdizimi*”, Trabzon, 1987.

TDK, “Türkçe Sözlük”, TDK Yayınları, Ankara 2005.

TEMİZKAN, Mehmet; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi”, *TÜBAR*, (13), 2003.

TOSUN, Cengiz; “Dil Zenginliği Yozlaşma ve Türkçe”, *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.2, october 2005.

TURAL, Sadık; “Kompozisyon Eğitimimiz Etrafında Düşünceler”, Milli Eğitim ve Kültür Yayınları, Ankara 1979.

TURAN, Şerafettin, “Ortak Kültürün Oluşmasında ve Geliştirilmesinde Dilin Önemi”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı- Tebliğler*, TRT Yay., Ankara 1998.

TÜRKEŞ-GÜNAY, Umay, “Kendimizi İfade Etmekte Türk Edebiyatının Katkısına Dair”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler*, TRT Yay, Ankara 1998.

UYGUR, Nermi; “Dilin Gücü”, İstanbul 1962.

UYGUR, Nermi, “Yaşama Felsefesi” Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

ÜNLÜ, Meliha; “Türk Dili ”, İmaj Kitabevi, Ankara 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich “Düşünce ve Dil” Çeviren: S. Koray, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul 1998.

YAMAN, Ertuğrul, “Türk Dili ve Kompozisyon”, Gazi Kitapevi, Ankara 1998.

YILDIZ, Cemal; “Türkçe Öğretimi”, Pegem A Yayınevi, Ağustos-2008.

ZÜLFİKAR, Hamza, “Dil ve Kültür Programlarının Toplumun Düzeyini Yükseltmesindeki Rolü”, *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı-Tebliğler*, TRT, Ankara 1998.

EK-1

Ben 2009'un, Haziran ayın yarısından gittim. Otobüsle yolculuk yaptık. Sabah 5.30'da yola çıktık. Yer olmadığından ben şoförün yanındaki koltuğa olurdum. Yollar sabah çok güzeldi. Bası köy ilçelerden geçtik. Ne nihayet Erzurum'a vardık, dinlendik ve mola verdik. Ne Erzurum'dan ayrıldık, gırtlak Hblamlara telefon ettik ve bir süre sonra Tığdır'ın Tuzluca ilçesine vardık. Akrabalarımı gördüm diye çok sevindim. Ne sınır kapı geldik pasaport işlemleri yapıldı. Tabelada D 22-11-11 sınır kapısı yazıyordu. Sınırda birden arabalar durdu. Ne ilerde bir tırın arabayı ezdiğini gördüm. Arabanın sahibi tırın sahibi ile kavgaya girdi. Ne 6 saat süren trafikler Nahçıvan'a vardık. Akrabalarımızla görüştük.

Nahçıvan çok güzel verdi yem yeşil yerleri, meyveleri, bahçeleri çok güzeldi. Her yerde bahçelerde 1001 çeşit meyve, sebze. Birde Nahçıvanın o kekleri, akert çok lezzetliydi. Orada gezdik gezdik köylere gittik. O köylerin birinde Simk ilçesine gittik orada çok güzel kuşlar, çiçekler, böcekler herşey vardı ve dönüs vakti gelmişti vedalaştık görüştük ağladık ve yola 11.00'da çıktık Annem gilin saat 2 saat ilerdeydi. Ne sonunda yola çıktık, ve Türkiye'ye vardık. Sizede Nahçıvana gitmeyi tavsiye ederim.

