

T.C.

**KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN GENEL
SORUNLARI İLE ALAN LİTERATÜRÜNDEKİ
TARTIŞMALI KONULARIN İLKÖĞRETİM İKİNCİ
KADEME DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

FARUK ÇOLAK

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. HÜLYA ARSLAN EROL**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KİLİS
2013**

T.C.

**KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN GENEL
SORUNLARI İLE ALAN LİTERATÜRÜNDEKİ
TARTIŞMALI KONULARIN İLKÖĞRETİM İKİNCİ
KADEME DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FARUK, ÇOLAK
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hülya ARSLAN EROL

**KİLİS
HAZİRAN 2013**

T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN GENEL SORUNLARI İLE ALAN
LİTERATÜRÜNDEKİ TARTIŞMALI KONULARIN İLKÖĞRETİM İKİNCİ
KADEME DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ

FARUK ÇOLAK

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

İmzası

Doç. Dr. Hülya ARSLAN EROL (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENER (Üye)

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı
SBE Müdürü
Yrd. Doç. Dr. Halil ALDEMİR

T. C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu ve bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.(...../...../2013)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Faruk ÇOLAK

İmzası

.....

ÖZET

TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN GENEL SORUNLARI İLE ALAN LİTERATÜRÜNDEKİ TARTIŞMALI KONULARIN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ÇOLAK, Faruk

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hülya ARSLAN EROL

Haziran 2013, 186 sayfa

Etkili iletişim ve kültürel aktarımın devamlılığı açısından dil eğitimi çok önemlidir. Bu bağlamda dil eğitiminin bir parçası olan dil bilgisi öğretimi de kilit roledir. Dil, çok boyutlu bir olgu olduğundan öğretimine dair sorunların sonuçları da çok boyutludur. Sorunlu bir dil eğitimi, hedeflenen kazanımları sekteye uğratacak önemli bir unsurdur. Dil eğitimi açısından ilköğretim ikinci kademe kritik bir öneme sahiptir, çünkü ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin başladığı temel seviyedir. İlköğretim ilk kademe yüzeysel şekilde işlenen dil bilgisi konuları, bu dönemde çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerde bir kazanıma dönüştürülmeye çalışılır. Dil bilgisi öğretiminin temeli sayılabilecek bu basamağın sorunlu olması, diğer basamaklarda da sorun yaşanmasına sebep olabilecektir. Bu sebeple özellikle de ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimi üzerinde hassasiyetle durmak gerekir. Birey olma yolunda bilinçli davranışlar kazanmaya başlayan öğrencilere, dilin eşsiz olanakları ve işlevselliği bu dönemde kazandırılmaya başlanır. Okuyan, yazan, dinleyen öğrenci, dilin mantığını kavramaya başladığı bu dönemde, aynı zamanda düşünmeye ve sorgulamaya da başlar. Soyut işlemler döneminde toplumsal yapının bir parçası olduğunu kavrayan ve bu yapıda yer bulmaya çalışan öğrenciye sunulacak etkili bir dil bilgisi öğretimi, dil vasıtasıyla bireye dönüşen öğrenciye avantaj sağlayacaktır. Aksi halde yeterince kendini ifade edemeyen öğrenciler diğerlerine kıyasla geri planda kalacaklardır. Dil, tek alanda başarıya kaynaklık etmez, disiplinler üstü bir olgu olan dil, hangi alanda olursa olsun başarının önkoşuludur. Anlayarak okuyan, yazan, anladıklarını konuşarak ifade edebilen bireyler, eğitim sürecinin hedeflenen çıktılarıdır. Bu manada, geçmişten günümüze sergilenen dil bilgisi öğretimi yaklaşımları ve bunların ilköğretim kademesinde uygulanışı, alanın sorunlarının tespiti ve çözüm önerilerinin oluşturulabilmesi adına önemlidir. Bu çalışmada, dil bilgisi ve öğretimi adına yazılmış eserler taranmış,

farklı bakış açıları ortaya konmuş, MEB'in ilköğretim ikinci kademe için düzenlediği öğretim programları ve eserlerde yer alan dil bilgisi konuları karşılaştırılmıştır. Akademisyenlerin dil bilgisinin konuları için sergiledikleri farklı bakış açıları ve bunların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimi sürecine yansımaları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada dil bilgisinin; ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi alt dallarının sorunları, tartışmalı konuları değerlendirilmiş, araştırmacıların ortaya koyduğu çözüm önerileri sentezlenerek alanın sorunlu konularına çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi

ABSTRACT

GENERAL PROBLEMS WITH THE TURKISH LANGUAGE TEACHING GRAMMAR SECONDARY SCHOOL TEACHING IMPLICATIONS LITERATURE CONTROVERSIAL TOPI C AND SOLUTIONS

ÇOLAK, Faruk

Master's Thesis: Department of Turkish Language Teaching

Supervisor: Assoc. Dr. Hülya ARSLAN EROL

June 2013, 186 pages

Effective communication and cultural transmission is very important for the continuity of language training. In this context, the teaching of grammar, which is part of language education is key. Language teaching is a multi-dimensional phenomenon that results in the multi-dimensional problems. Problematic language training is an important element that may also interfere with the intended outcomes. Language education is critical that primary schools in terms, because the basic level of primary school language teaching began. Committed in the first stage Primary superficial grammar issues, a gain of students through a variety of events during this period tried to convert the. This step can be considered the foundation of the teaching of the language to be problematic, the other steps may lead to problems. For this reason, the second grade of primary school language teaching in particular on the need to stop with precision. Beginning to gain individual students in becoming conscious behavior, language, and functionality of the unique opportunities be acquired during this period. Reads, writes, listens students began to understand the logic of the language during this period, which starts at the same time to think and question. Abstract is a part of the social structure during the fitting process, and the student will be trying to find a place in this building is an effective language teaching, the student will have advantages into the language through the individual. Otherwise, students are unable to express themselves adequately in the background compared to the others will. Language is not the only source of success in the area, which is a case of interdisciplinary language, which is a prerequisite for success in whatever field. Reading comprehension, by, individuals who are capable of understanding referred to by speaking, targeted outcomes of the educational process. In this sense, the past, the present, and their primary school education level exhibited in the implementation of approaches to language teaching, creating solutions in the

name of the identification and important problems in the field. In this study, grammar and written works for teaching scanned, set out different perspectives, organized by the Ministry of National Education for primary school language teaching programs, and works in the subjects were compared. Exhibit different perspectives to issues of academics and their knowledge of the language primary school language teaching focuses on the reflections of the process. In this study, knowledge of language, phonetics, morphology, vocabulary, syntax sub-branches of the issues, controversial issues were assessed suggestions put forward by researchers in the field synthesized solution proposals were made problematic issues.

Key Words: Grammar, Language knowledge of Turkish education, language teaching

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ.....	2

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. DİL.....	3
1.2. DİL BİLGİSİ.....	12
1.3. DİL BİLİMİ.....	15
1.4. DİL BİLGİSİ İLE DİL BİLİMİ İLİŞKİSİ.....	16

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI.....	219
2.2. İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	219
2.2.1. 1924 Lise Birinci Devre Türkçe Öğretimi Programı.....	20
2.2.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı.....	21
2.2.3. 1938 Ortaokul Türkçe Programı.....	22
2.2.4. 1949 Ortaokul Türkçe Programı.....	23
2.2.5. 1962 Ortaokul Türkçe Programı.....	23
2.2.6. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı.....	23
2.2.7. 2005 İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı.....	25
2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN YERİ VE ÖNEMİ.....	28
2.4. TÜRKÇE EĞİTİMİ TARİHİ İÇERİSİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ	31

2.5.	YENİ TÜRKÇE PROGRAMINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ.....	34
2.6.	DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN GENEL AMAÇLARI	36
2.7.	DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN KAZANIMLARI.....	37
2.8.	DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN TEMEL YAKLAŞIMLARI	39
2.8.1.	Davranışçı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi	40
2.8.2.	Bilişsel Yaklaşımında Dil Bilgisi Öğretimi	41
2.8.3.	Yapılandırmacı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi	42
2.9.	DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN TEMEL İLKELERİ.....	43
2.10.	DİL BİLGİSİNİN İŞLEVSEL OLARAK ÖĞRETİLMESİ	46
2.11.	DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1.	DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BÖLÜMLERİ VE SORUNLARI.....	52
3.1.1.	SES BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI	53
3.1.1.1.	Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar.....	55
3.1.1.2.	Konudan Kaynaklanan Sorunlar	56
3.1.1.3.	Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	57
3.1.1.4.	Öğretim Programından, Yöntem ve Tekniklerinden Kaynaklanan Sorunlar.....	58
3.1.2.	BİÇİM BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI	60
3.1.2.1.	Kaynaştırma Harfleri Sorunu.....	62
3.1.2.2.	Eklerin Öğretimine İlişkin Sorunlar	66
3.1.2.2.1.	İsmlere Gelen Eklere İlişkin Sorunlar	67
3.1.2.2.1.1.	Hal Ekleri Sorunu	67
3.1.2.2.1.1.1.	Yalın Hal.....	68
3.1.2.2.1.1.2.	İlgi Hali	68

3.1.2.2.1.1.3. Yapma Hali	68
3.1.2.2.1.1.4. Yaklaşma Hali.....	69
3.1.2.2.1.1.5. Bulunma Hali.....	69
3.1.2.2.1.1.6. Uzaklaşma Hali.....	69
3.1.2.2.1.1.7. Vasıta Hali	70
3.1.2.2.1.1.8. Eşitlik Hali	70
3.1.2.2.1.1.9. Yön Gösterme Hali	70
3.1.2.2.1.1.10. Soru Eki	70
3.1.2.2.1.2. (-sız) Eki Sorunu.....	73
3.1.2.2.1.3. Ek Halindeki Zamirler Sorunu.....	76
3.1.2.2.2. Fiillere Gelen Eklere İlişkin Sorunlar	81
3.1.2.2.2.1. Olumsuzluk Eki (-ma-, -me-) Sorunu	81
3.1.2.2.2.2. Emir Çekimi İle İlgili Eksiklik Sorunu.....	83
3.1.2.2.2.3. (-sa/-se) Şart Kipi Eki-Zarf-Fiil Eki Sorunu	85
3.1.2.3. Fiilimsiler Sorunu	87
3.1.2.3.1. Fiil – Fiilimsi Ayrımı ve Fiilimsinin Özellikleri	93
3.1.2.3.2. Fiil-Fiilimsi Ayrımı	93
3.1.2.3.3. Fiilimsilerin Özellikleri.....	94
3.1.2.3.4. Fiilimsilerin Türleri	95
3.1.2.3.4.1. İsim-Fiil	96
3.1.2.3.4.2. Sıfat-Fiil	98
3.1.2.3.4.2.1. Geçmiş Zaman Sıfat-Fiilleri	102
3.1.2.3.4.2.1.1. -DİK/-DUK Sıfat-Fiili	102
3.1.2.3.4.2.1.2. -mİŞ/-mUŞ Sıfat-Fiili.....	102
3.1.2.3.4.2.2. Geniş Zaman Sıfat-Fiilleri	102
3.1.2.3.4.2.2.1. -An Sıfat-Fiili.....	103
3.1.2.3.4.2.2.2. -r, -(A)r, -Ir/-Ur Sıfat-Fiili	103

3.1.2.3.4.2.2.3. -mAz Sıfat-Fiili.....	104
3.1.2.3.4.2.2.4. -IcI/-UcU Sıfat-Fiili	104
3.1.2.3.4.2.3. Gelecek Zaman Sıfat-Fiilleri	104
3.1.2.3.4.2.3.1. -AcAk Sıfat-Fiili	105
3.1.2.3.4.2.3.2. -AsI Sıfat-Fiili.....	105
3.1.2.3.4.3. Zarf-Fiil.....	106
3.1.2.3.4.3.1. İşlevlerine Göre Zarf-Fiiller.....	108
3.1.2.3.4.3.1.1. Tarz Bildiren Zarf-Fiiller	108
3.1.2.3.4.3.1.2. Zaman Bildiren Zarf-fiiller	109
3.1.2.3.4.4. MEB Bakış Açısıyla Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiilimsiler .	109
3.1.2.3.4.5. Fiilimsilerin Öğretim Sorunlarına Getirilecek Çözüm Önerileri...	116
3.1.3. KELİME BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE PROBLEMLERİ	121
3.1.3.1. Terimlerin Adlandırılması Sorunu.....	121
3.1.3.2. Kelime Türleri Öğretimi Sorunu.....	123
3.1.3.2.1. Adlaşmış Sıfat Sorunu	127
3.1.3.3. Kelime Hazinesi Sorunu	129
3.1.4. CÜMLE BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI.....	132
3.1.4.1. Cümle Türleri Sorunu	134
3.1.4.1.1. Birleşik Cümle Sorunu.....	136
3.1.4.1.1.1. Ki’li Birleşik Cümle Sorunu	138
3.1.4.1.1.2. Şartlı Birleşik Cümle Sorunu.....	138
3.1.4.1.1.3. Girişik Birleşik Cümle Sorunu	139
3.1.4.2. Cümlenin Öğeleri Sorunu	141
3.1.4.2.1. Zarf Tümleci-Edat Tümleci Sorunu.....	141
3.1.4.2.2. Dolaylı Tümleç Sorunu.....	144
3.1.4.2.3. Kelime Grupları Sorunu.....	148
3.1.4.2.3.1. Takısız Tamlama Sorunu	151

3.1.4.2.3.1.1. Birinci Tip Ad Tamlamaları (Belirtili Ad Tamlaması).....	152
3.1.4.2.3.1.2. İkinci Tip Ad Tamlaması (Belirtisiz Ad Tamlaması).....	152
3.1.4.2.3.1.3. Üçüncü Tip Ad Tamlaması (Eksiz Ad Tamlaması).....	153
3.1.4.2.3.1.4. Zincirleme Ad Tamlaması:	156
3.1.4.3. Fiil Çatısı Sorunu	157
3.1.4.3.1. Nesneye Göre Çatı	159
3.1.4.3.1.1. Geçişli Fiiller	159
3.1.4.3.1.2. Geçişsiz Fiiller	160
3.1.4.3.1.3. Oldurgan Fiiller.....	160
3.1.4.3.1.4. Ettirgen Fiiller.....	161
3.1.4.3.2. Özneye Göre Çatı.....	162
3.1.4.3.2.1. Etken Fiiller	162
3.1.4.3.2.2. Edilgen Fiiller	163
3.1.4.3.2.3. Meçhul Çatı (Öznesiz Çatı)	168
3.1.4.3.2.4. Dönüştü Fiiller	168
3.1.4.3.2.5. İşteş Çatılı Fiiller	170

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. DİL BİLGİSİ NASIL ÖĞRETİLMELİ	16971
4.2. SONUÇ	172
4.3. ÖNERİLER	174
KAYNAKLAR	179
ÖZGEÇMİŞ	190
VITAE.....	190

ÖNSÖZ

Dil, insan kitlelerini millete dönüştüren unsurların başında gelmektedir. İnsan kitlelerinin millet oluşunun en önemli ispatı ve millet olmanın önsözü olan dil, haiz olduğu önem dolayısıyla, öğretimi oldukça önemsenen bir unsurdur. Millet temelinde kurulan devletimizin eğitim politikalarının özünde, birbirleriyle her şartta iletişim kurup anlaşabilen, kendisini her durumda ifade edebilen bireyler yetiştirmek vardır. Kendisini, milli diliyle ifade edebilen insanların aidiyet duygusu, toplumsallaşma sürecinin en önemli dinamiği olarak görülebilir. Kültürün taşıyıcısı olan, bilimin üretilmesini ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan bu eşsiz dizge, doğru düşünebilmenin de şartı olarak görülmüştür. Hayatiyeti tartışmasız olan bu mükemmel sistemin öğretimi de eğitimin hedefleri bakımından önemli bir yere sahiptir.

Dil bilgisi, dil öğretiminin merkezinde yer alan, dilin tüm kazanımları için önkoşul durumundaki kazanımları bünyesinde barındıran, dilin mantığının kavrandığı alt dalıdır. Dil bilgisi öğretimi, geçmişten günümüze eğitim sistemimizde çeşitli yaklaşımlarla gerçekleştirilmiş olsa da sorunları tam anlamıyla çözüme kavuşturulamamıştır.

Dil bilgisi öğretiminin sorunları, araştırmacılar tarafından tespit edilmiş olmasına rağmen, hakem konumunda bir yapının olmayışı, çözüm önerilerinde ortak bir yaklaşımla uzlaşma sağlanmayışı, çözüm önerilerinin yerleşik hale gelmesine mani olmaktadır. Bu çalışmada; akademisyenlerin konular hakkında sergiledikleri farklı bakış açılarının dil bilgisi öğretiminde nasıl sorunlar yarattığı, aynı zamanda MEB ile akademisyenler arasındaki görüş farklılıklarının da dil bilgisi öğretiminde nasıl sorunlar yarattığı üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda dil bilgisinin; ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi dallarındaki sorunlar tespit edilmeye ve sorunlara çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın bu hâle gelmesinde emeği geçenlere sonsuz teşekkürlerimi ifade etmek isterim. Araştırmanın tespitinden başlayarak bütün aşamalarında değerli katkılarını gördüğüm Doç. Dr. Hülya ARSLAN EROL'a; görüş ve düşünceleriyle yoluma ışık tutan Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ'a; yine görüş ve önerilerinden istifade ettiğim sevgili dostum İlker Ozan YILDIRIM'a; bugüne gelmemde emeği geçen tüm hocalarıma en samimi duygularıyla teşekkürü bir borç bilirim.

KISALTMALAR LİSTESİ

KPSS:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LYS:	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
S:	Sayı
s:	Sayfa
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
TDK:	Türk Dil Kurumu
vb.:	ve benzeri
vd.:	ve diğerleri
vs.:	ve saire
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu
YGS:	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

GİRİŞ

Dil öğretimi içerisinde dil bilgisi öğretiminin yeri oldukça önemlidir. İnsan kitlelerini milletleştiren ve kültürel unsurları bünyesinde barındıran milli dilin, öğrenciler tarafından algılanması, öğrenilmesi, öğrenilenlerin günlük hayatta işlevsel biçimde kullanılması ve kültürel unsurların gelecek nesillere aktarılması, milli eğitimin amaçları bakımından oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin dilin dizgelerini, anlamsal çerçevelerini kavramaları bakımından da dil bilgisi hayati öneme sahiptir denilebilir.

Dil bilgisi, dil öğretim sürecinin merkezinde yer alır. Bu alanın öğretim sürecini şekillendiren, yapılan akademik çalışmalar ve dil öğretimi için geliştirilen öğretim programlarıdır. Dil öğretimi sürecinde yer alan dil bilgisi öğretimi temele aldığı akademik bakış açılarının ve belirlenen uzun vadeli planların kısa vadede değişebilmesi ya da teoriyle pratiğin uyumlu olmaması gibi birçok durumdan olumsuz etkilenebilmektedir. Sergilenen yaklaşımlar, ortaya konulan planlar ve programlar ile akademisyenlerin dil bilgisi konuları için sergiledikleri farklı bakış açıları alanın öğretim sürecinde çatışmalara yol açabilmektedir. Bilimsel temeli akademisyenlerin çalışmalarına dayanan dil bilgisi öğretimi süreci, sergilenen farklı bakış açıları ve alana ilişkin birçok konuda standartlaşmanın sağlanamamasından olumsuz etkilenmektedir. Farklı bilimsel yaklaşımlar öğretim programlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda genelde dil öğretimi, özelde dil bilgisi öğretimi sürecinde akademisyenlerin sergiledikleri farklı bakış açılarını irdelemek, konular için ortaya koydukları farklı bilimsel çalışmaları derleyip değerlendirmek ve öğretim sürecinin amacına ulaşabilmesi için bir standartlaşma çalışması yapmak yerinde olacaktır. Bu çalışmada bu bağlamda akademisyenlerin farklı bakış açıları ele alınacak, konular için geliştirdikleri bakış açıları, ortaya koydukları bilimsel temeller değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu farklılıkların çatışma doğurup doğurmadıkları değerlendirilmeye çalışılacaktır. Sergilenen bakış açıları eğer bir çatışma doğuruyorsa bu çatışmaların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimi sürecini nasıl etkilediği üzerinde durulacaktır. Bu çalışmada tarama yöntemiyle belirlenecek çatışmalı konulara ilişkin akademisyenlerin görüşleri verilecek, kıyaslama ve değerlendirmeler yapılacak, çatışmaların alana yansımalarını ortadan kaldırmak amacıyla çatışmalı konularda, ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimi süreci için bir uzlaşma sağlanmaya çalışılacaktır.

Dil bilgisi öğretimi süreci, geçmişten günümüze kimi sorunlarla anılagelmıştır. Sorunların sadece günümüz eğitim sürecine dayandırılması gerçekçi olmayacağı için geçmişten günümüze dil bilgisi öğretimi sürecini, öğretim programlarını, akademisyenlerin ortaya koydukları bilimsel temelleri, MEB ile akademisyenlerin bakış açılarının örtüşme düzeyini, dil öğretimi politikalarını ele almak yerinde olacaktır. Genelden özele ilerleyecek bu çalışmada amaç, akademik bakış açılarıyla MEB bakış açılarının örtüşmediği varsayımından hareketle bu uyumsuzlukların ya da çatışmaların dil bilgisi öğretimi sürecine yansımalarını ortaya koymak ve bunlara karşı çözüm önerileri geliştirmektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, milli bir dil öğretimi politikası doğrultusunda, dil bilgisi öğretimi üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar, dil bilgisi öğretimi açısından temel eserler olma niteliğindedir. 1940 yılında Tahsin Banguoğlu'na yazdırılan "*Ana Hatları İle Türk Grameri*" ortaokul dil bilgisi derslerine yardımcı eser olarak yayımlanmıştır. Birçok araştırmacı ve onların yaptığı araştırmalar da dil bilgisine ve dil bilgisi öğretim sürecine katkı sağlamıştır. Lakin yapılan onca çalışmaya rağmen alanın sorunları çözüme kavuşturulabilmiş değildir.

Bu çalışma için taranan eserlerde ortak biçimde belirtilen, dil bilgisi öğretiminin amacıdır. Araştırmacılar, alanın öğretim sorunlarının temelinde, amacın iyi kavranmamasını, dil bilgisi öğretiminin araçken amaç haline getirilmesini göstermişler; bu yüzden öğretim sürecinde başarısızlıklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Dil bilgisi öğretiminin amacı; dilini tanıyan, özelliklerini kavrayan, sistematüğini algılayan ve bunları kazanıma dönüştüren bireyler yetiştirmektir. Dilin sınırlı kuralları ile sınırsız ifade imkânı yakalayan bireyin, topluma daha kolay uyum sağlayacağı ve giriştiği her alanda daha başarılı olacağı düşünülmüştür. Sorunun ortaya çıkmasına; dil bilgisini kurallar dizisi olarak düşünmek ve öğretimini bu doğrultuda gerçekleştirmek sebep olmuştur denilebilir. Bu durum geleneksel dil bilgisi öğretiminin içine düştüğü yanılğı olarak görülmüştür. Çünkü dil bilgisi sadece kuralların öğrenildiği, daha doğrusu ezberlendiği, güncel hayattan uzak bir kavram değildir. Bilakis, dil bilgisi hayatın her aşamasına etki eden dilin, mantığını kavramaya hizmet eder ve gündelik hayatla iç içedir.

Çok köklü bir geçmişe sahip olan dilimizin öğretim sorunlarına ilişkin araştırmalar yapılmasına, çözüm yolları önerilmesine rağmen tam ve yeterli bir sonuç

elde edilemediği, farklı bakış açıları arasında uzlaşma sağlanamadığı için çözüm önerilerinin yerleşik hale getirilemediği araştırmacılar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir.

Dil bilgisi öğretimi, dilin kurallarının ezberletilmesi değildir. Günümüz okullarında gerçekleştirilen öğretim sürecinde, öğretim materyali olarak kullanılan kaynaklarda, kuralların sezdirilmesinin ardından pekiştirmenin sağlanması için ilgili etkinlikler yer almaktadır. Burada amaç sadece kuralın öğrenilmesi değil; bu kuralların mantığının kavranması yoluyla etkili okuma, yazma, konuşma, anlama ve anlatma hedeflerine erişmektir. Bu bağlamda günümüzde, geçmişin aksine daha işlevsel bir eğitim amacı güdülmektedir denilebilir. Konuşma, yazma, anlama, anlatma insan hayatının her anında vardır. Araştırmacıların, doğru düşüncenin anahtarı olarak ifade ettiği dil, bireyin kendi düşünce sistemini oluşturması, geliştirmesi, yayması, geri bildirimlerle yeniden düzenleyebilmesi için oldukça önemlidir. Dil bilgisi öğretimi de bu amaçla bireyi temele almalı ve işlevsel olmalıdır.

Uzun yıllar dil bilgisi, sadece kurallar dizgesi olarak algılanmış ve öğretim sürecinin de bu kuralların öğretimi amacıyla gerçekleştirildiği düşünülmüştür. Süreç içerisinde içine düşülen en büyük yanlış da bu olmuştur denilebilir. Çünkü dil bilgisi öğretiminin amacı kuralların öğrenilmesi değil; etkili iletişimin sağlanabilmesi adına bireye donanım sağlamaktır. İçine düşülen bir diğer yanlış da genelde dil, özelde ise dil bilgisi öğretiminin tek başına ele alınması ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmemesi olmuştur. Oysaki genelde dil, özelde ise dil bilgisi disiplinler arası bir disiplin olup, diğer tüm disiplinlere etki eder. Öyle ki, dilin sistematiğini kavrayamayan bir öğrenciden havuz problemlerini ya da Türkiye'nin coğrafi özelliklerini de kavramasını bekleyemeyiz. Benzer şekilde, okullarımızda gerçekleştirilen yabancı dil (İngilizce) öğretiminin sorunlarının temelinde de ana dili öğretiminin sorunları yatmaktadır. Bir bireyin başka bir dili en iyi öğrenebilirliği, kendi dilini en iyi kullanabilirliği ile sınırlıdır. Kendi dilinin özelliklerine hakim olmayan bireyin yabancı bir dilde başarılı olabilmesi dillerin doğası gereği mümkün görülmemektedir. Çünkü birey başka dili öğrenirken önce kendi dilinin mantığına göre düşünür, anlamlandırır ve öğrenme gerçekleşir. Kendi diline hakim olmayan birey, yabancı bir dilin kurallarını kendi dili ile anlamlandıramayacağı için öğrenme gerçekleşmemektedir.

Öğretim programları içerisinde dil bilgisinin yeri ve dil öğrenimi açısından dil bilgisinin önemi incelendiğinde, geçmişteki yaklaşımların aksine günümüzde daha işlevsel bakış açıları sergilenmektedir. Geleneksel yaklaşımdan modern yaklaşıma dönen, çeşitli dönemlerde yenilenen ya da değiştirilen programların sonuncusu 2006 yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan yeni İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'dır. Bu programda yapılandırmacı eğitim anlayışı ve çoklu zeka kuramı temel alınmıştır. Ayrıca dersin işlenişine yardımcı olması adına, öğretmenler için öğretmen kılavuz kitabı, öğrenciler için de ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı hazırlanmıştır. Bu programda ilköğretimin ilk kademesinde dil bilgisi konuları verilmeyip öğrenciler sezdirme yöntemiyle ikinci kademe karşılaşacakları dil bilgisi konularının öğretimine hazırlanmaktadır. Gelişimsel özelliklerin göz önünde bulundurulması bakımından bu yaklaşım oldukça yerinde görülebilir.

Dil öğretiminin önemli bir parçasını oluşturan dil bilgisi öğretimi, dil olgusunun sistematığının kavranmasını amaçlar. Dilin sistematığı kavranmadığı takdirde farklı disiplinlerde dahi istenen başarıyı yakalamak mümkün olmayabilir. Çünkü var olan her şey bir birikim sonucu, dilsel aktarımlarla günümüze değin ulaşabilmiştir. Yine algılanıp anlaşıldıktan sonra, dil yoluyla gelecek nesillere aktarılabilecektir. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlayabilmeleri ve milli menfaatlere hizmet edebilmeleri adına dil öğretimi oldukça önemlidir. O halde dil öğretiminin hem bireysel hem de toplumsal hedeflerinin olması doğaldır. Bir hedef grubunun diğerini yok sayması ve baskılaması doğru olmamakla birlikte öğretim sürecinde bireyin ve bireysel özelliklerin temel alınması modern eğitim anlayışı açısından mutlaklıdır.

Dilin kültürü taşıyıcılığı ve insan kitlelerini milletleştirme kabiliyeti, milli kimliğin devamı açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda dil öğretiminin amacı, kendi ana dilini çok iyi kullanan, geliştiren bireyler yetiştirerek kültürümüzü gelecek nesillere aktarmaktır denilebilir. Atatürk'ün ifadesiyle, "*Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir.*". Bu nedenle, dilimizi koruyup geliştirerek güçlü ve sağlam temellerle gelecek kuşaklara aktarmak gerekmektedir. Bunun en temel şartı elbette ki iyi bir ana dili eğitimidir. Diline hakim olan kişilerin, kültürel özellikleri yaşam biçimine dönüştürmesi daha kolay olmaktadır. Bu bağlamda, gurbetçi

vatandaşlarımızın kültürel değişimler yaşaması da kültürümüzün taşıyıcılığını yapan dilimizden ayrı kalmalarına bağlanabilir.

Alanın, işlevsel şekilde amaçlara hizmet edebilmesi için alınması gereken kimi tedbirlere ihtiyaç duyulduğu alan araştırmacıları tarafından dillendirilmiştir. Sorunların çözümüne yönelik çalışmalar var olmakla birlikte, çözümlerin temel bir uzlaşma zemininde olmadığı görülebilmektedir. Bu sorunlar farklı başlıklarda irdelenebilir. Bu çalışmada; akademisyenlerin sergiledikleri farklı bakış açıları ile MEB'in bakış açısı ortaya koymaya çalışılmış; ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi genelinde; “*ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi*” dallarının öğretimi konusunda bu farklı bakış açılarının eğitim-öğretimde yarattığı sorunlar incelenerek çözüm önerileri sunulmuştur.

Bu çalışmada, dil bilgisinin genel sorunları ile alt dallarında yaşanan sorunların hangi sebeple ortaya çıktığı, tartışmalı olan konulara getirilen farklı bakış açıları, sorunda hangi unsurların etkili olduğu, çözümü için neler yapılması gerektiği konularına yer verilmiş olup çözüme dair öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada sorunlu başlıkların ayrıntılandırılması, araştırmacıların farklı bakış açılarının incelenmesi, mukayesesi ve yeni çözüm önerilerine dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Bu maksatla dil bilgisi konu alanı ve konu alanı öğretimi üzerine yazılmış eserler taranmıştır.

Geçmişten günümüze, kimi sorunlarla anılan dil bilgisi öğretimi süreci, 2006 yılında yürürlüğe giren son öğretim programıyla, ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmiştir. Yeni bir öğretim programı hazırlanmasına rağmen, dil bilgisi öğretimi sürecinde istenen başarı yakalanabilmiş değildir ve alan hala kimi sorunlarla anılagelmektedir. Geçmiş yıllarda alanın hedeflerine ilişkin başarının istenen seviyeye getirilememesinin sebebi olarak davranışçı yaklaşımın ezberci üslubu gösterilmiştir. 2005 yılında hazırlanan son öğretim programında ise yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramı temel alınmıştır. Programın teorik temeli sağlam bir zemine oturtulmasına rağmen, dil bilgisinin tartışmalı konularının öğretimi konusunda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Akademisyenlerin farklı bakış açılarıyla ortaya koydukları çözüm önerileri, uzlaşma sağlanamadığı için yerleşik hale gelememektedir. MEB'in hazırladığı/hazırlattığı kaynak kitap rolünde bir dil bilgisi öğretimi kitabı olmayışı da öğretim sürecinin sorunlarından biridir.

Sorunlarının tespiti ve çözüm önerileri bakımından farklı bakış açılarını incelemek, kıyaslamak ve üzerinde uzlaşma sağlanacak yaklaşımlar sergilemeye çalışmak, öğretim sorunlarının giderilmesi için oldukça önemlidir. Çalışmada şu sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır:

Dil bilgisinin genel sorunları nelerdir?

Sergilenen farklı bakış açılarının alanın öğretim sürecine yansımaları nelerdir?

Ses bilgisi öğretiminin sorunları nelerdir?

Biçim bilgisi öğretiminin sorunları nelerdir?

Kelime bilgisi öğretiminin sorunları nelerdir?

Cümle bilgisi öğretiminin sorunları nelerdir?

Dil bilgisi konuları için sergilenen akademik bakış açılarıyla MEB'in bakış açısı ne kadar örtüşmektedir?

Dil bilgisi öğretimi için sergilenen farklı bakış açılarından kaynaklanan sorunlara getirilecek çözüm önerileri nelerdir?

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin; ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi alt dallarının öğretim sorunlarının bulunduğu ve bu durumun dil öğretimi açısından önemli olduğu kabul edilmiştir.

Sorunların tespiti için dil bilgisi ve öğretiminin sorunları üzerine literatür taraması yapılacaktır. Sorunlar, sadece ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretim süreci temele alınarak belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem olarak nitel araştırma yöntemi ve betimsel model kullanılacaktır. Dil bilgisi ve öğretimi ile ilgili yazılmış kitaplar, makaleler, tezler ele alınacağı için bu yönetime başvurulacaktır. Kaynaklar incelenirken sergilenen dil bilgisi yaklaşımlarının ve farklı bakış açılarının öğretim sürecine etkileri göz önünde bulundurulacaktır. Yayınlar, tek tek doküman inceleme yoluyla irdelenecektir. Elde edilen veriler sentezlenecek ve bütünlüğe kavuşturulacaktır.

Çalışmanın evreni, dil bilgisi öğretim programları ve dil bilgisi yayınları, örnekleme ise 2006 Türkçe Öğretimi Programı ve geçmişten günümüze dil bilgisi öğretimi yayınlarıdır.

Çalışmada, dil bilgisi ve öğretimi için yayımlanmış eserler, doküman inceleme yoluyla tek tek incelenecektir. İncelemelerde bakış açıları tek tek

aktarılabak, yayımlanan eserlerin bakış açıları verilmeye çalışılacaktır. Ayrıca eserlerin dil bilgisinin; ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi alt dallarının tartışmalı konuları için ortaya koydukları bakış açıları ve çözüm önerileri incelenecektir. Elde edilen veriler, dil bilgisi öğretiminin ilgili alanlarındaki sorunlarına çözüm önerileri oluşturmak amacıyla analiz edilecektir.

Geçmişten günümüze, dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi adına yayımlanan eserlerden elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. DİL

Dil öğretimi içerisinde, dil bilgisi öğretiminin yerini ve önemini sorgulayanlara cevap verilebilmesi için dil, dil bilgisi ve dil bilim kavramlarını tanımlamak yerinde olacaktır.

“*Dil nedir?*” sorusuna, birbirinden farklıymış gibi görünen birçok cevap verilebileceği muhakkak olmakla birlikte, hepsinin üzerinde durduğu ortak kavramlar, esaslar ve kurallar vardır. Farklı tanımlamalarda ortak noktaların bulunması, dilin temelinde insan ve iletişimin bulunmasındandır denilebilir.

Dil, yapılacak onca farklı tanımlamada ortak şekilde vurgulanmak zorunda kalınan, insan aklının ortaya koyduğu muhteşem bir dizgedir. Kimi zaman sadece basit bir iletişim biçimi olarak ifade edilmek zorunda kalınsa da çoğu zaman tanımlamalarından çok daha derin, çok yönlü, karmaşık, hem sosyal hem de sayısal bir ifadedir.

Dil, insan doğasında var olan kendisini başkalarına kabul ettirme egosunun, ilk insandan bugüne gittikçe medenileşen bir biçimde, silahtan, kavgadan, bağırmandan; söze, yazıya, sanatlı söyleyişlere varışıdır. İnsan psikolojisini her harfine gizleyen ve insani özellikleri en fazla içinde barındıran olgudur.

Birbirinden farklıymış gibi görünen tanımlamalardaki ortak noktalara bakmak için akademisyenlerin tanımlarını incelemek yerinde olacaktır:

Eker’e (2011: 3) göre dil; toplum hayatıyla iç içe, sonsuz anlam boyutlarını taşıyan ve bu taşıma işlemi esnasında fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesidir.

Aksan (2009: 11); dili, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırları bugün de çözülemeyen büyüklü bir varlık olarak tanımlamıştır.

TDK Türkçe sözlükte dil; insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanmıştır.

Koç (1990: 13) da Eker’e benzer biçimde dili çok boyutlu bir sistem olarak ifade etmiştir. Ona göre dil, en kısa biçimiyle sözlü iletişim aracıdır. Aynı zamanda ilk bakışta basit bir sistemmiş gibi görünen dili, dilsel topluluk oluşturması,

milletleştirmesi nedeniyle; toplumsal, ruhsal, duygusal, kültürel içeriği de bulunan karmaşık bir dil olarak da ifade etmiştir. Ona göre dil, dilin bağlı olduğu dilsel topluluğun bütün özelliklerini, kültürel geçmişini de taşır.

Tanımlamalara dikkat edildiğinde, dilin çok boyutlu oluşu ile ilgili araştırmacıların ortak söylemleri hemen göze çarpmaktadır. Dil öğretiminin çok boyutlu gerçekleştirilmesi, bu anlamda oldukça önemlidir.

Ergin (2009: 3); dilin çok boyutlu yapısına değinmeyen, onun kendisine has kurallar ve kanunlar çerçevesinde geliştiğini ifade eden doğal bir iletişim aracı olduğunu ifade eden bir tanımlama yapmıştır. Temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi olarak ifade ettiği dilin, seslerden örülmüş bir olgu olduğunu belirtmiştir.

Banguoğlu (2000: 9); dili, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemi olarak ifade etmiştir. İnsanoğlunun duygularını anlatmak için kullandığı; elle, başla, gözle iletişimden daha üstün ve en mükemmel anlatma vasıtası olarak göstermiştir dili.

Demir ve Yılmaz'a (2010: 15-17) göre, dile doğrudan bir tanım getirmek tahmin edilenden daha çetin bir iştir. Bu yüzden onun öne çıkan özelliklerinden bahsetmek daha yerindedir. Bu bağlamda dil; insana özgü, doğuştan, sistemli, üretken, sözlü, toplumsal ve değişken bir iletişim aracıdır. Demir'in bu söylemi dikkat çekicidir. Ona göre tanımlamasını yapmanın oldukça zor olduğu dil için doğal olarak çok çeşitli şeyler söylenmektedir; ama esas olan onu tanımlamak değil, en önemli özelliklerinin algılanması, kavranmasıdır.

Karahan (2011: 313), dilin daha ziyade milletleştirme ve bir milletin kendisine has özelliklerini içerisinde barındırma özelliğini ön plana çıkaran bir dil tanımlaması yapmıştır. Ona göre, bir dilde yer alan kelimeler değil; bazen bir işaret, bir ses o milletin bilinmeyen bir yönünü aydınlatır. Bundan dolayı da dil verileri tarih, folklor, sosyoloji ve diğer disiplinler için değerlendirilmeleri gereken önemli malzemelerdir.

Dili, sadece kendi sınırları içerisinde, kendi alanını ilgilendiren bir kavram olarak düşünmek, her alanda başarısız olmaya sebep olacaktır. Çünkü dil insanlığın ürettiği her şeydir, insanlığın ürettiği her şeyin birikimli devam etmesini sağlayan yegâne unsurdur. Ona hâkim olmayan, onun içerisinde barındırdıklarını

anlamlandırıp, ilerletemez ya da onlardan faydalanamaz. Böyle düşünöldüğü takdirde dil matematiktir, felsefedir, kimyadır demek yanlış olmayacaktır.

Korkmaz (2010: 67); dili, bir toplumu oluşturan bireylerin duygu ve düşüncelerini, o toplumda ortak ögeler haline gelen ses ve anlam bakımından geçerli ögeler yoluyla başkalarına aktarmalarını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir öge olarak tanımlamıştır. Korkmaz'ın tanımlamasında da çok yönlü ve toplumsal bir varlık oluşu üzerinde durulmuştur.

Sağır (2002: 1); dilin toplumsal yönünden ziyade bireysel yönünü ön plana çıkararak, onu bir bildirişim aracı olarak ifade etmiştir. Çok yönlü, çok güçlü, yalnız basit bir sistem olmadığını da belirtmiştir. Dili, insanı yücelten, onurlandıran, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurum olarak nitelendirmiştir. İnsan zekasını, duygularını, düşüncelerini dil ile dışarı vurur, dil ile paylaşır diyerek daha ziyade dilin bireysel yönü üzerinde durmuştur.

Gencan (2001: 21); dili, temeli yaratılıştta bulunan bir yeti, duygu, düşünce ve dilekleri anlatmaya yarayan; toplumsal uzlaşmalardan doğan, daha ziyade sözlü işaretler olarak ifade etmiştir.

Tosunoğlu (2009: 47) da diğer kimi araştırmacılar gibi, dilin toplumsal yönünü ön plana çıkarmıştır. Tosunoğlu dili, milletleri oluşturan, kültürü oluşturan ve bu kültürü hafızasına alıp gelecek kuşaklara aktaran; ortak kültürü oluşturup onun etrafında bir yaşam biçimi oluşturarak iletişimi doğuran, duygu, düşünce, hayal, his ve birikimlerin paylaşılmasını sağlayan araç olarak ifade etmiştir.

Toplumsallaşma sürecinde dil, insan kitlelerini ortak duygu ve düşünceler etrafında toplayan bir mknatıs vazifesi görür. Önce, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân veren dil, sonra da ortaya çıkan ortaklıklarla insan kitlelerini millete dönüştüren ve onların paylaşımı sonucu ortaya çıkan birikimlerini, millet olma bilincini geleceğe taşıyan en önemli araçtır.

Yapılan tüm bu tanımlamalarda ortak unsurların varlığı hemen göze çarpmaktadır. Tanımlamalardan hareketle bu ortak noktalar; dilin bir sistem olduğu, iletişim aracı olduğu, çok yönlü olduğu, paylaşım süreci olduğu, duygu ve düşüncelerle ilgili olduğu ve işaretler yoluyla dışı vurulan bir olgu olduğudur.

Tanımlamalarda, bu konuda yazılmış eserlerde ve yapılan araştırmalarda dilin, insan zekasının ürünü olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Bu araştırmalara göre hayvanlar ve diğer canlılar da dil olgusuna sahiptirler; fakat dili bir iletişim sistemi

olarak kullanabilen zekânın çok çeşitli boyutlarına sahip olan ve hayatının her aşamasında kullanan insandır. Ayrıca dil; bir toplumsallaşma aracı, milletleşme sürecinin temelidir.

Dil, uzlaşma temeline dayanan bir dizge olup insanlar arasında iletişimi sağlar. Onan'ın (2012: 71) da belirttiği gibi, 20. yüzyıldan itibaren Saussure dili bir sistem olarak tanımlayarak, dil anlayışını değiştirmiştir. Dil denen bu sistem, ses, biçim, kelime, cümle, anlam, etimoloji gibi alt sistemlerden meydana gelir. Bu alt sistemler de kendi içerisinde sınırlı sistemlerden meydana gelmektedir. Dil, bu alt sistemlerin karşılıklı işleyişinden oluşan ana sistem özelliğindedir. Genel olarak dil sisteminin işleyiş kuralları, dil bilgisi kuralları olarak ifade edilmektedir. Dilin sistemli bir dizge oluşu, öğretilmesi için bir sebep oluşturduğu gibi, yine Onan'ın da ifade ettiği gibi, öğretim sürecinin aşamalarının belirlenmesinde de önemli bir yere sahiptir. Dil, bilgiyi kullanmaya, işlemeye yarayan kuralları bünyesinde bulundurur. Bu özellik, dil bilgisi öğretiminin amacını oluşturmaktadır. Dil, bilgiyi işleme sürecinin en önemli unsuru olup, dil öğretimi de bilgiyi işleme sürecini kusursuz hale getirme amacı taşır. Ancak bu önemine rağmen dil eğitiminin önemli bir kısmını oluşturan dil bilgisi öğretimi, en tartışmalı alanlardan biri olagelmıştır. Onan'ın ifade ettiği gibi, dil öğretimi içerisinde yer alan dil bilgisi öğretime, araştırmacıların bakış açıları birbirinden farklı olmuştur. Bazı araştırmacılar dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu savunurken, bazı araştırmacılar da tam aksine dil bilgisi öğretimini dil öğretiminin anahtarı saymışlardır.

Dil, bir kurallar bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır ve dili zengin bir biçimde kullanabilmek, bu kuralları çok iyi öğrenmek ve adeta onlara hükmetmekle, dilin sınırlarını zorlamakla mümkündür. Türk eğitim sisteminde dil eğitiminin sorunları çeşitli başlıklarla incelenebilmektedir; ama bunlardan en yaygın olan sorun dilin kuralı denilen dil bilgisi öğretiminin sorunlarıdır.

Toplumsal bir varlık olan insanın hayatının her anında var olan dil, adeta insanı insan yapan vazgeçilmez ve en önemli unsurdur. Peki, bu kadar önemli ve vazgeçilmez bir unsur olan dilin, öğretim sorunları neden giderilememektedir? Üzerinde en fazla kafa yorulan konulardan bir tanesi olmasına rağmen dil, eğitimi ve öğretimi sürecinde en fazla güçlüklerle karşılaşılan konulardan biridir.

Üzerinde önemle durulması ve acilen çözümler üretilmesi gereken bu durum için öncelikle, dil bilgisinin ne olduğunu kavramak yerinde olacaktır.

1.2. DİL BİLGİSİ

Dil bilgisi üzerine yapılmış tanımlar da dil tanımlamaları gibi ortak öğeler barındırmaktadır, hatta dil tanımlamalarından daha kesin bir ortaklık söz konusudur. Bu manada, dil bilgisine akademisyenlerin bakış açılarını, tanımlamaları üzerinden vermek yerinde olacaktır.

Gülensoy (2000: 1); dil bilgisini tanımlarken eski dönemlerde kullanılan sarf ve nahiv ifadelerinden hareket etmiştir. Sarf ve nahiv dersleri geçmişte dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirildiği bir alan olmuştur. Sarf ve nahivin bir dili doğru söyleme ve yazma ilmi olarak tanımlamasından hareketle modern dil bilgisini tanımlama yoluna gitmiştir. Sarf; kelimelerin çeşitlerini, hallerini ve nasıl şekillendiklerini öğretirken, nahiv; kelimelerin ne şekilde birleştiklerini ve cümlelerin nasıl yapıldığını öğretir.

Karahan ve Ergöneç (2000: 3) de Gülensoy gibi, sarf ve nahivden hareketle dil bilgisini açıklamaya çalışmışlardır. Bir dili doğru söylemek ve yazmak bilimi olan sarf ve nahivin sarf kısmında, kelime ve kelime gruplarıyla ilgili kuralların öğretimi üzerinde; nahiv kısmında ise kelimelerin cümle içindeki pozisyonları, cümleye kattıkları anlam ilişkileri ve görevleri üzerinde durulduğundan bahsetmişlerdir.

Sağol vd. (2004: 5); dil bilgisini, bir lisanı dürüst söylemek, dürüst okumak ve yazmak kavaidini ta'lim eden ilim olarak tanımlamışlardır.

Ediskun (2010: 65); dil bilgisini, dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime köklerini, cümle kuruluşlarını ve bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilim olarak tanımlamıştır. Ediskun'un tanımlamasında, dil bilgisinin yardımıyla, doğru konuşma ve yazma öğrenileceği ve yine onun yardımıyla insanın doğru düşünmeye de alışacağı belirtilmiştir. Onun tanımlamasında, dil bilgisinin sadece bir araç olarak vurgulanıp amacın doğru düşünmeye alışmak olarak ifade edilmesi, dil bilgisi öğretimi açısından oldukça önemlidir.

Yıldız (2010: 277); dil bilgisini, gösterenin (biçim) gösterilene (anlam) ulaşması sürecindeki kurallar topluluğu olarak ifade etmiştir. Yıldız'ın tanımlamasından dil bilgisinin, amaca varmak için kullanılan aracın sistematüğini kavramak olduğu çıkarımı yapılabilir.

Gencan (2001: 28); dil bilgisini, dillerin doğuşunu, gelişme ve yapılış özelliklerini konu alan; dili doğru kullanma yollarını gösteren bilgiler şeklinde

tanımlayarak tanımlamasında dil bilgisinin konusunu ve amacını aynı anda belirtmiştir.

Dil bilgisi kavramının araştırmacılarca tanımlanması aşamasında aralarındaki fark açıkça görülebilir. Tanımlamalarda, amacın vurgulandığı tanımlamaların öğretim sürecinde daha etkin olabileceği düşünülebilir; çünkü dil bilgisinin amacı, iletişim sürecinde bireyin etkili iletişimin kurallarını öğrenip beceri haline dönüştürmesidir. Aracın, konularının ya da kurallarının adeta amaç haline dönüştürüldüğü durumlarda, dil bilgisinin hedefleri gerçekleştiremeyeceği de düşünülebilir. Bu bakımdan araştırmacıların tanımlamalarında öne çıkardıkları unsurlar oldukça önemlidir.

Ergin (2009: 28); dil bilgisini tanımlarken onun, dilin bütün yönleriyle ilgilenen bilgi kolu olduğundan bahsetmiştir. Dil bilgisini, incelediği kısımlarına göre çeşitli başlıklar altında incelemiştir. Bunları; dilin seslerini inceleyen kısmı ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekillerin yapısını inceleyen kısmı şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin kökenini araştıran kısmı köken bilgisi veya türeme bilgisi (etimoloji), kelime ve şekillerin anlamları üzerinde duran kısmı anlam bilgisi (semantik), kelime ve şekillerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve cümleleri inceleyen kısmı cümle bilgisi (sentaks) şeklinde sınıflandırmıştır. Fakat Ergin, dil bilgisinin bu bölümlerini tek başlarına, ayrı ayrı ele almanın doğru olmadığını da vurgulamıştır. Bu alanların her zaman birbirine karışan yönlerinin olduğuna ve aralarına kesin sınırlar çizilemeyeceğine vurgu yapmıştır. Özellikle de şekil, köken ve anlam bilgilerini birbirinden ayırmaya imkân olmadığını söyleyen Ergin, asıl olanın dil bilgisinin de dil gibi bir bütün olarak algılanması olduğunu söylemiştir. Ergin, en geniş cümlelerdeki bütünlük gibi dil bilgisindeki bütünsellikten de bahsederek, ona bütüncül bakış açısıyla yaklaşılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Eker (2011: 21); dil bilgisini, öğretim kurumlarının çeşitli basamaklarında, dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, cümle kuruluşlarını, kelime kökenlerini ve bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilgi dalı olarak ifade etmiştir. Dil bilgisinin amacına göre, kuralcı, betimleyici, tarihsel karşılaştırmalı, pedagojik, geleneksel ya da metin bilgisel olabileceğini de eklemiştir.

Eskiden yeniye doğru incelenen tanımlamalarda, kesin olan ortak öğeler göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, dil bilgisinin bir kurallar bütünü olduğudur. Ayrıca tanımlamalarda dil bilgisinin tek bir disiplin olmadığı ya açık ya da dolaylı

olarak görülmektedir. Ergin'in (2009: 28) ifade ettiği gibi, dil bilgisinin, sadece yapıyla ve kurallarla ilgili bir disiplin olmadığı; anlam üzerinde etkilerinin olduğu ve diğer araştırmacıların da ifade ettiği gibi, dili güzel kullanmanın yani güzel konuşma, yazma gibi yetilerin en olgun düzeyde kullanılabilmesinin de dil bilgisinin iyi bilinmesi ve etkin kullanılabilmesiyle mümkün olduğu bir gerçektir.

Tanımlamaların temeli ve en belirgin özelliği olan dil bilgisinin bir kurallar sistemi oluşu, iki biçimde algılanmaya gelmiştir. Bunlardan ilki taranan eserlerde de görülmektedir ki bu, geleneksel dil bilgisi yaklaşımıdır. Kuralların ezberlendiği, pratikten ziyade teorinin ön planda olduğu, sorulan sorulara teorik açıdan doğru cevabı vermenin yeterli olduğu bakış açısıdır. Bu bakış açısıyla yetişen ya da yetiştirilen kuşaklarda ya da daha özelde kişilerde dil bilgisel bir anlayışın oturtulmadığı hem araştırmacılarca hem Türkçe öğretimi elemanlarınca tespit edilmiştir. Bu bakış açısına sahip olmayan birey sadece dil bilgisinin teorisini ezberlemekte, günlük hayattaki iletişim sürecine bu sistematik kurallar dizgesini aktaramamaktadır. Bu da kendisini yeterli ya da doğru ifade edemeyen ve yanlış anlaşılmalardan dolayı bir yerlere varmaya çalışan ama hep yanlış yere varan bireyler meydana getirmektedir. Kendini ifade yeteneğiyle dil bilgisi öğretimi, geleneksel bakış açısında örtüştürülemediği için birey bu kurallar sistematikliğini sadece ezberlemektedir. Çağdaş yaklaşımlarca ortaya konan dil bilgisi öğretimi ise, tam aksine kuralların ezberletilmesine karşılık, amacın kuralları ezberlemek değil daha iyi iletişim kurmak olduğu noktasından hareket etmektedir. "Dil bilgisi nedir?" sorusuna verilen cevaplarda, çoğu unsurun ortak oluşuna karşın, geleneksel yaklaşımla modern yaklaşımın dil bilgisine bakışı çok farklıdır. Geleneksel yaklaşımda, disiplinin hedefleri ön plandayken; çağdaş yaklaşımda birey yani bireyin iletişimabilmesi hedefi ön plandadır.

Geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışı ile modern dil bilgisi öğretimi anlayışı arasındaki farkı ortaya koymak için dil bilimi kavramının da açıklanması yerinde olacaktır. Çünkü modern dil bilgisi öğretimi, dil bilimsel verilerden faydalanarak dil bilgisi öğretimini çağdaş temellere oturtmuştur. Çağdaş yaklaşımla geleneksel yaklaşımı ve dil bilgisi öğretim sürecinin sorunlarını derinlemesine ortaya koyabilmek adına "Dil bilim nedir ve dil bilgisi öğretimi sürecinin neresinde yer almaktadır?" sorularını cevaplamak gerekmektedir.

1.3. DİL BİLİMİ

Dil bilimi, dil denen çok boyutlu olgunun sistematüğını, varoluş sebeplerini, kurallar dizisinin mantüğını, boyutlarını araştıran bilim dalıdır. Dil öğretime için dil bilimin verileri oldukça önemlidir. Günümüzde, genelde dil, özelde dil bilgisi öğretimnin sorunlarının tam anlamıyla aşılammış olmasının temelinde dil bilimin verilerinin yeterince kullanılmaması da yatmaktadır denilebilir. Dil bilimin farklı tanımları ve öne çıkarılan boyutlarını görmek adına akademisyenlerin tanımlamalarını incelemek yerinde olacaktır.

Demir ve Yılmaz (2010: 40); dil bilimini, kendisine insan dilini bütün yönleriyle araştırmayı, onun tasvirini ve açıklamasını, iç ilişkilerini, işlevini, toplumdaki yerini konu edinen bilim dalı olarak tanımlamışlardır.

Vardar (1988: 18); dil bilimini, insan dilinin bütün yönleriyle araştırılması olarak tanımlamıştır. Bütüncül bir bakış açısıyla dilin incelenmesi olarak belirttiğı dil bilimini, doğal dillerin hem belli bir evredeki işleyişini hem de geçirdiğı çeşitli evrelerdeki değışimleri inceleyen bilim dalı olarak ifade etmiştir. Dil bilgisinin daha dar bakış açısıyla değerlendirdiğı dili, dil bilimi daha geniş pencerelerden değerlendirir. Çoğu zaman parçalar irdelenirken parçalar arasındaki ilişkiler gözden kaçırılır ve bütün görülemez. Bütünün görülemediğı, parçalar üzerinde yapılan bir dil bilgisi öğretime amacına ulaşamayacağı için bütünselliğı esas alan dil bilimin verilerinden faydalanmak oldukça önemlidir. Vardar'ın tanımlaması bu manada oldukça önemlidir.

Korkmaz (2010: 68); dil bilimini, sosyal bir varlık olan dilin genel ve özel niteliklerini ve dil olaylarını, zaman içindeki gelişimlerini, yeryüzündeki yayılışlarını ve aralarındaki ilişkiyi araştıran ve disiplinlerarası arası bir disiplin olarak birçok bilimle ilişkileri bulunan bir bilim dalı olarak ifade etmiştir.

Korkmaz ve Vardar'ın tanımlamalarında dil bilimin bütünsel yaklaşımı dile getirilmiştir. Yaptıkları tanımlamalardan hareketle dil bilimi, dillerin doğuşundan geçirdikleri evrelere, dilin var oluş sebeplerine, kurallarının mantüğına kadar birçok noktaya eğilen ve onları ayrıntılı biçimde inceleyen bilim dalı şeklinde de tanımlanabilir.

Aksan (2009: 17); dil bilimini, en kısa haliyle dilin bilimi ya da dili inceleyen bilim dalı olarak ifade etmiştir. Dilin doğası gereğı insanın fiziki yapısı, ruhsal yapısı ve çeşitli eylemleriyle ilişkili olmasından hareketle dil biliminin de bu

eylemleri konu edinen bilimlerle sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Öyle ki konuları bir yandan fizyoloji, bir yandan felsefe, ruh bilim, toplum bilim, insan bilimle ilgili ve bazen de ortak olan dil bilimi ayrıca etimoloji, coğrafya, matematik gibi araştırma alanları içine giren sorunlara da eğilmek durumundadır. Ona göre dil bilimi, kişisel dilin, sanatçıların dilinin incelenmesine yönelik anlatım biliminden dil öğrenimine kadar geniş alanlara yayılan bir bilim dalıdır.

Araştırmacıların söylemlerinde dikkati çeken, dil bilimin dil bilgisini de kapsayan bir çerçeve oluşudur. Bu bağlamda dil bilimi, dillerin doğuşundan ulusal dillere, dillerin kökeninden akrabalık düzeylerine, ilişkilerinden farklılıklarına, yapısal özelliklerinden anlamsal özelliklerine, hem sosyal hem sayısal bir ifade olarak birçok bilimle iç içe olan disiplinler arası bir disiplindir. Verilerini hazmedip, dil öğretimine ve özellikle çalışmamızın konusunu oluşturan dil bilgisi öğretimine aktarabilmek, dil ve dil bilgisi öğretimi için hayati önem taşımaktadır. Öyle ki genelde dil ve özelde dil bilgisi öğretiminin sorunlarının altından kalkılamayışının en önemli sebebi, bu disipline gereken önemin verilmemesi ve verilerinin öğretim aşamalarında yeterince kullanılmamasıdır da denilebilir.

Dil bilgisi, dilin sistematığının ve kurallarının öğretimi içeren bir konular silsilesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil bilimsel yaklaşımda ise temel hedef, kuralların ezberlenişi ve teoriye mahkûm bilgi yığınlarını bireylerin zihinlerine kazımak değildir. Dil biliminin temel hedefini, dilin mantığının kavratılması, öğrenilenlerin uygulamaya dönüştürülmesi ve var olandan öte, olması gerekenleri sorgulayıp yeni bakış açıları geliştirebilecek yetkinlikte ve hassasiyette bireylerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır.

Günümüzde gerçekleştirilen dil eğitiminin odak noktasında bulunan dil bilgisi eğitimi, öğretmeyi hedef edinirken; dil bilimi, kuralları ezberlemeyi değil anlamayı, sorgulamayı, desteklemeyi ya da değiştirmeyi desteklemektedir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan dil bilgisi öğretimi sorunlarının temel çözüm önerisi de bu bilim dalının verilerinin en orijinal biçimiyle Türkçe eğitimi içerisine yerleştirilmesidir.

1.4. DİL BİLGİSİ İLE DİL BİLİMİ İLİŞKİSİ

Dil bilgisi ile dil bilimi öncelikle çalışma alanlarının ortaklığı yönünden birbirleriyle sıkı ilişkileri bulunan ya da bulunması gereken bilim dallarıdır. Dil bilimi,

dil bilgisini de kapsar demek yerinde olacaktır. Dil bilimi verileri dil bilgisi öğretimi açısından hayati öneme sahiptir. Dil biliminin çağdaş verilerine dayandırılacak bir dil bilgisi eğitiminin ülkemizdeki dil bilgisi öğretim sorunlarına da çözüm olacağı düşünülebilir. İşin mantığını kavrama kısmı dil bilimidir; mantığından hareketle pratiğe dönüştürme işinin bir kısmını oluşturan da dil bilgisidir denilebilir.

Gemalmaz (1995: 82-85); dil bilimini, insan dilinin tüm yönleriyle incelendiği bilim olarak tanımlamıştır. Dil bilimci için çeşitli düzeyler ve kullanım alanları için dilleri her yönüyle araştıran, inceleyen, ifade inceliklerini belirleyen, söz konusu dili veya dilleri gerekli hallerde başka dillerle karşılaştıran ve gerekli hallerde belirli bir dilin ifade gücünü artırmasının yollarını göstermeye çalışan kişi olarak ifade etmiştir. Dil öğretimini gerçekleştiren dil bilgisi öğreticilerini de dil bilimi verileri sonucunda ortaya konmuş çizgileri, kuralları öğretmeyi hedef edinen kişiler olarak ifade etmiştir.

Gemalmaz'ın belirttiği gibi, dil bilimi dillerle ilgili verileri ortaya koyan bilimdir. Araştırmalarını çok yönlü yapan dil bilimi verilerini, birçok bilim dalı gibi dil bilgisi de kullanır, kullanılmalıdır. Eğer dilin kuralları ya da mantığı kavratılacaksa, bu kuralları ve sistematığı çok boyutlu araştırmalar yoluyla elde eden dil bilimin verilerinden yararlanılmaması düşünülemez.

İmer (1990: 874-875); dil biliminin, dili incelediğini ve betimlediğini ifade eder. Buradaki betimleme kısmı dil bilgisi öğretiminin konularını teşkil eden kuralların belirlenmesidir. Bu betimlemeler sonucunda elde edilen verilerle dil öğretimi gerçekleştirilir. İmer'in konuya ilişkin ifadelerinde dil öğretiminin istenen sonuca ulaşabilmesi için ayrıca ruh bilimi ve toplum bilimi verilerinden de faydalanmanın zaruri olduğudur. Ruh biliminin verileri sayesinde hangi yaşta, hangi özellikte olan öğrencilere hangi konuların ve nasıl öğretileceği belirlenebilir. Bu süreçte ruh bilimi, ruh dil bilimi ve toplum bilimi eğitimsel dil bilimini tamamlayan dallardır. Bu dalların birbirini tamamlaması ve desteklemesi ile ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi gerçekleştirilebilmektedir.

Dilin betimlenmesi; öğretim sürecinden önce, öğretimi gerçekleştirilecek dilin verilerinin elde edilmesidir. Öğretilmeden önce ona dair bilgi sahibi olma işini yerine getiren dil bilimidir. İmer'in (1990: 874-875) de belirttiği gibi dil bilimi dili betimler; yalnız verileri eğitim basamaklarında kullanılacağı zaman, süreci etkileyen unsurlarla ilgili diğer bilim dallarının verileri de etkin biçimde kullanılmalıdır. Dil

biliminin diğ er bilim dallarıyla yoğun ilişkisi bu anlamda öğ retim süreci açısından oldukça önemli ve yol göstericidir.

Dil bilgisi ve dil bilimi arasındaki ilişkiyi en belirgin biçimde ortaya koyan ifadelerden biri Demir ve Yılmaz'ın (2010: 40) konuya ilişkin ifadelerinde açıkça belirtilmektedir. Demir ve Yılmaz'a göre dil bilimi dile dil bilgisinden çok daha geniş bir çerçeveden bakar. Bu bağlamda dil bilgisinin bölümlerini de içine alacak biçimde dili inceleyen dil bilimi dil bilgisini kapsar çıkarımı yapılabilir. Dil bilimi dillerin iç ilişkilerini, betimlemelerini ve açıklanmasını, işlevini, toplumdaki yerini konu edinen geniş çerçeveli bir bilim dalıdır ve dil bilgisine kaynaklık eder.

Dil bilimi, dil bilgisini de içine alan daha geniş bir perspektife sahip bilim dalıdır. Bu maksatla dil bilimi ile dil bilgisi arasında yoğun ilişkiler vardır. Burada akla gelen soru şu olmalıdır, *“Bu ilişki hangi yönde gerçekleşmektedir?, Dil biliminden dil bilgisine mi; dil bilgisinden dil bilimine mi?”*.

Geleneksel dil bilgisi anlayışında daha önce de bahsedildiği gibi kurallar sistematığının ezberlenmesi esastır. Dil öğ retimi ve özelde dil bilgisi öğ retimini bu dar çerçeveden kurtarıp, günümüzün modern dil bilgisi öğ retimi anlayışına kavuşturan, dil bilimi bulgularının öğ retim sürecine aktarılmasıdır. Bu manada ilişkinin asıl yönü, dil biliminden dil bilgisine doğrudur, olmalıdır da. Zira dil biliminden dil bilgisine ya da genelde dil öğ retimine doğ ru bir ilişki sağlanamaz ise, dil öğ retimi sürecinin gerçek amacına ulaşmasını beklemek yerinde olmayacaktır. Dil bilimi, verilerini tüm dünya dillerinden toplar ve dillerin mantığını kavrar, daha sonra ise, bu verileri dilleri öğ retmek maksadıyla eğ itimsel dil bilgisi şeklinde dil öğ retim sürecine aktarır. Dil bilgisi ile dil bilimi arasındaki esas ilişki budur ve ihmali dil öğ retim sürecinde başarısızlıklar doğ urur. İlerleyen konularda bu ilişkinin ihmalinin nasıl olumsuzluklara neden olduğ una değ inilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI

Bu çalışmanın konusunu teşkil eden dil bilgisi öğretimi, ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimini kapsadığı için incelenecek olan programlar da ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programları olacaktır. Bu programlar; dil bilgisine yönelik temel kazanımlar, dönemin öğretim politikası ve yöntemler hakkında bilgi verecektir. Programın, her şeyin bir plan dâhilinde yürütülmesini sağlayan temel yapı olduğu düşünülürse, öğretim sürecindeki etkisi daha iyi anlaşılacaktır.

Ülkemizde, geçmişten günümüze öğretim programları düzenleme, geliştirme çalışmaları var olmuştur ve bu çalışmalar devam etmektedir. 1981 öğretim programı 2004-2005 yılına kadar yamalı bohçaya dönen çeşitli düzenlemelerle devam ettirilmiş; fakat istenen başarı bir türlü elde edilemediği için 2005 yılında programın yenilenmesine karar verilmiştir.

Geleneksel yaklaşımdan vazgeçip çağdaş yaklaşımların verilerine ve yapılandırmacı eğitim anlayışına göre hazırlanan yeni program 2006'dan beri tüm ilköğretim okullarında uygulanmaktadır. Programların getirdiklerini ve eğitim – öğretim sürecine kattıklarını değerlendirebilmek adına geçmişten günümüze Türkçe Öğretim Programlarını genel hatlarıyla incelemek konumuz açısından önemli görülmektedir. Ayrıca akademisyenlerin ortaya koydukları bilimsel temellerin ve bunların ilköğretim ikinci kademe işleniş şekillerinin incelenmesi de konumuz açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda konuların öğretim müfredatlarında yer alış biçimlerinin ortaya konulması ve programların dil bilgisini ele alış şekillerinin incelenmesi de gerekli görülmektedir.

2.2. İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Çeşitli zamanlarda, orta mektep, ortaokul ve ilköğretim okulu olarak adlandırılan ilköğretim ikinci kademe günümüzde ortaokul olarak 5., 6., 7., ve 8. sınıfları kapsamaktadır.

Öğretim programlarının farklı yaklaşımlar üzerine inşa edilmesi, kimi zaman aralarında derin farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ülkemizde

uzun vadeli bir dil öğretim politikası söz konusu olmadığı için, kısa sürelerde birbirinden farklılıklar arz eden birçok değişiklik uygulamaya konmuştur.

Programlar hazırlanırken her konuda öğrencinin temele alınması ise çok yenidir. Çağdaş ihtiyaçlar ve bilimsel veriler ışığında yeni program geliştirme çabaları sonucunu vermiş, yeni bir öğretim programı hazırlanmış olmasına rağmen alanın sorunları çözüme kavuşturulabilmiş değildir.

Programların geliştirilmesi sürecinde, yapılan reformların yapıcı etkilerinin yanında yıkıcı etkileri de olabilmektedir. Ülkemizde politikaların kısa vadeli olması ve sık sık yaşanan değişiklikler kimi zaman aileleri ve öğrencileri bıkkınlığa itmektedir. Bu süreçte öğretmenler de adeta deney elemanı olarak kullanılmaktadır. Uygulanması istenen bir programa tam ayak uydurmaya çalışırken, öğretmenlere uygulamanın sona erdirildiği bildirilmekte ve yeni uygulamaya ayak uydurmaları istenmektedir. Kısa vadede yaşanan onca değişime ayak uydurmak, eksik bilgileri ve deneyimi tamamlamak hem çok yorucudur hem de ekonomik değildir. Bu maksatla politikaların ve politikalar doğrultusunda hazırlanan programların uzun vadeli planlar şeklinde hazırlanması istenen verimin elde edilebilmesi adına oldukça önemlidir.

2.2.1. 1924 Lise Birinci Devre Türkçe Öğretimi Programı

1924 yılında hazırlanan bu program, ayrıntılardan ziyade genel çizgileri belirleyen bir çerçeve program olmuştur. Bu programda dikkati çeken, diğer beceri alanları için olduğu gibi dil bilgisi için de ayrı bir ders saati öngörmesidir. Dil bilgisinin diğer becerileri destekleyici niteliğinin göz ardı edildiğinin işareti sayılacak bu durum, dil öğretiminin bütünsel değil parçalar üzerinden gerçekleştirildiği anlamına gelmektedir.

Temizyürek ve Balcı (2006: 7); 1924'te şimdiki ortaokula denk gelen Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda içeriğin; "kıraat (okuma), İnşat, Sarf ve Nahiv (Dil Bilgisi), İmla (Yazım), Kitabet (Yazılı Anlatım), Edebi Kıraat (Edebi Okuma)" gibi alt başlıklara ayrıldığını ve bunlar için bağımsız saatler konulduğunu belirtmişlerdir. Bu programda araştırmacıların belirttiği ve dikkat çekici olan husus ise Sarf ve Nahiv (dil bilgisi) dersinde daha çok Arapça ve Farsçanın kuralları üzerinde durulmuş olmasıdır. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili olan kısmın diğer alanlara göre daha ayrıntılı biçimde verildiği de araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bu

programın genel çerçeve oluşu eksiklik olarak değerlendirilmiş ve aynı yıl “*Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mücibe Layikası*” adlı bir kitapçık yayınlanmıştır. Bu kitapçığın Türkçe bölümünde okuma zevkinin geliştirilmesi, sarf ve nahiv’in ihmal edilmemesi, edebi bilgilerin örneklerle anlatılması yönergelerinin yer aldığı da araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

2.2.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı

Özbay (2000: 18); Latin harflerinin kabulüyle birlikte 1929 yılında Orta Mektep Türkçe Programı’nın hazırlandığından bahsetmiştir. 1930 yılında uygulamaya konan bu programın Türkçe ve edebiyat derslerini bir bütün olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

Hazırlanan yeni programa ilişkin Coşkun (2009: 8); dil bilgisi derslerinin, tümevarım yöntemiyle ve uygulamalı verilmesi gerektiğinin vurgulandığını ifade etmiştir. 1931 yılında, 1929 programının gramerle ilgili bölümlerinde bazı değişiklikler ve eklerin yapıldığı da belirtilenlerdendir.

Yücel’in (1994: 188) çalışmasında, bu programın amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin kendilerini sözle ifade etmeye alıştırmak,
2. Öğrencilerin kendilerini yazıyla anlatmaya alıştırmak,
3. Öğrencilerin değerli klasiklerle tanışmasını sağlayıp düşünmeye, okuma zevkini tatturmaya alıştırmak,
4. Kültürel amaç olarak öğrencilere yüksek zevk kaynakları vermek, mesleki amaç olarak gelecekte yapacakları mesleklerde başarılı olmalarına hizmet etmek, milli, manevi ve ahlaki amaç olarak öğrencilere asil idealler, milli, vatani ve kahramanca duygular uyandırmak, aile kurmalarına yardım etmek, onu içtimai ve milli hayatta daha katılımcı bir birey olarak yetiştirmektir.

Yıldız (2010: 87); çalışmasında, programın ilkelerine yer vermiştir. Onun da belirttiği biçimiyle bu programda ana dili çalışmaları bilgi değil, düşünme alışkanlığı vermeyi amaçlar. Ayrıca ana dili bir bilim olarak değil, sanat olarak öğretilmeli düşüncesinden hareket eder ve ana dili teoriyle değil, uygulamayla öğrenilmelidir fikrini temel alır. Dil öğretimi alanlarının birbirinden aşırı kopuk olmaması için konuşma ve yazma yeteneklerinin birbirine dayandırılmasını amaç edinir. Ana dili öğretimi bir derse sıkıştırılmamalı ve tüm derslerde önem verilmeli anlayışına dayanır.

Bu programda; uygulama ile kazanımların gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsedilmesi, dilin düşünceyle olan ilgisine değinilmesi, beceri alanlarının ilişkilerinin göz önünde bulundurulması ve dil eğitiminin sadece dil dersi ile sınırlı tutulmayışı dil öğretimi bakımından oldukça önemlidir. Dil eğitimi sürecinin değişmeye başladığının işareti sayılan bu değişimler, dili kurallar yığını olmaktan çıkarmaya başlamıştır denilebilir.

2.2.3. 1938 Ortaokul Türkçe Programı

1938 yılında, Atatürk'ün emriyle, “*Türk dili incelenip kuralları tespit edilinceye kadar*” dil bilgisi konuları programdan çıkartılmıştır. Bunun dışında 1938 programı, 1929 programının yeniden düzenlenmiş şeklidir. Yapılan değişiklikler bazı kelimeler ve ifade biçimleriyle sınırlıdır.

İlgili çalışmalar yapıncaya kadar gramer konularının müfredattan çıkarıldığı bu program, köklü değişimlerin yaşanacağını göstergesi sayılabilir. Nitekim sınırları ve kuralları üzerinde bilimsel çalışmalar yapılarak, yeni alfabeye dil bilgisi öğretiminin öngörülmesi dil eğitimine ayrı bir önem verildiğini göstermiştir.

Konuya ilişkin Göğüş (1970: 151), 1940 yılında Tahsin Banguoğlu tarafından hazırlanan “*Ana Hatlarıyla Türk Grameri*” adlı kitabın okullarda uygulanması, incelenmesi ve hatalarının tespit edilmesi için edebiyat öğretmenlerine ve dil bilimcilere gönderildiğini belirtmiştir. 1941’de Gramer Kongresi’nin toplanması ve Türk gramerinin sorunlarının tartışılması, bu dönemde dil üzerine atılan önemli adımların sağlam bir zemine oturtulmaya çalışıldığını gösterir. 1942 yılında Necmettin Halil Onan’a ortaokul 1. sınıflar için “*Dilbilgisi I*” kitabı yazdırılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde, 1949 yılında yeni program hazırlanmış ve dil bilgisi konuları müfredata yeniden eklenmiştir.

Tahsin Banguoğlu ve Necmettin Halil Onan gibi akademisyenlerin araştırmalarda aktif görev aldığı, dil bilgisinin sorunlarının kongrelerde tartışıldığı bu dönem dile ve dil bilgisi öğretimine, hassasiyetine yakışır önem verildiğini göstermektedir.

Kültür Bakanlığı 1938 Ortaokul Programı’nda (1938: 7); Türkçe bölümü, Türkçe derslerinin başlıca amaçları, genel mülahazalar, tahrir dersleri, okuma dersleri, okuma derslerinde takip edilecek usul, ortaokullarda okumak için öğrenciye

tavsiye edilecek eserleri seçerken göz önünde bulundurulması gereken esaslar başlıklarından oluşmaktadır. Türkçe dersinin dışında el yazısı dersi de vardır.

Programın kazanımları ise Yıldız (2010: 88) tarafından şu şekilde sıralanmıştır;

1. Öğrenciyi kendini hem sözel olarak hem yazı ile ifade etmeye alıştırmak,
2. Öğrencide dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve estetik değerini takdir etme becerisi oluşturmak,
3. Öğrencilerin iyi eserlerle, okumaya değer kitaplarla sürekli temasını sağlamak.

2.2.4. 1949 Ortaokul Türkçe Programı

1949 yılındaki “Ortaokul Türkçe Programı” önceki programlara göre daha kapsamlıdır. 1949 programında, 1938 programında kaldırılan dil bilgisi konuları yeniden yer almıştır. Amacın “Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip, ana dilini kullanışta güven kazandırmak” olarak belirlendiği programda “Dil bilgisi” bölümünde, “öğretme” yerine “uygulama ve kullanmaya” ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.5. 1962 Ortaokul Türkçe Programı

1949 programı, 1962 yılında çok küçük değişikliklerle tekrar yayınlanmıştır. Bu çalışmalardan sonra ortaokulların Türkçe Öğretimi Programı’nda 1981’e kadar bir değişiklik yapılmamıştır.

2.2.6. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı

1981 programı, 2006 yılında yeni programın uygulanmaya başlanmasına kadar, uzun yıllar yürürlükte kalmıştır. Programa, özellikle dil bilgisi öğretimine bakış açısı sebebiyle birçok eleştiri yapılmıştır. Bu programın davranışçı yaklaşımla dil eğitimini temel alması sebebiyle öğretim sürecinden istenen verim alınamamıştır denilebilir.

1979’da ilkokullar ve ortaokulların birleştirilmesiyle ilköğretim okullarının oluşturulması kabul edilmiştir. Yeni sisteme uygun olarak 1981’de “Temel Eğitim Kurumları Türkçe Eğitim Programı” (MEB, 1981) hazırlanmıştır. İlköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar Türkçe derslerini kapsayan bu program, 2005 yılına kadar kullanılmıştır. Bu program, “Genel Amaçlar, Açıklamalar, İlkokuma-yazma, Anlama, Anlatım, Dil bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerine ayrılmıştır.

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirtilmiştir.

1981 programında genel amaçlar (MEB, 2000: 7) şöyle sıralanmıştır:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kuralları sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek,
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültürü ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

Oğuzkan (1994: 16); programın uygulanmasında Türkçe dersiyle ilgili genel gözlemlerini aktarmıştır. Oğuzkan’ın çalışmasında;

1. Dört ve beşinci sınıflarda bu derse ayrılan altışar saatlik süre konuların tam olarak işlenmesine yetmediği,
2. Çocukların ortalama söz dağarcıkları bilinmediği için değişik ders kitapları ve kaynak kitaplar arasında çok farklılık bulunduğu,
3. Dersin çekici duruma gelmesine, öğrencilerin bireysel gelişmelerine yardımcı olacak görsel ve işitsel araçlardan pek az yararlanıldığı,
4. Ders konularının işlenişi sırasında sözlük, ansiklopedi, antoloji, başvuru kitabı vb. eserlerden yararlanan öğrencilerin sayısı oldukça sınırlı olduğu,
5. Son üç sınıfta başka ders öğretmenlerinin Türkçe öğretimine katkılarının istenilen ölçüde olmadığı,
6. Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçlara tam olarak erişebilmesi için ilgili öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmet içi eğitimden geçirilmelerine gereksinim olduğuna değinilmiştir.

2005 yılına kadar birçok program hazırlanmış, sistem değişikliklerine gidilmiş, her programda yamalar ve düzeltmeler yapılmış olmasına rağmen, istenen verim elde edilememiştir. Bu konuda Karakuş (2000: 57)'un; 1928'den 2005'e kadar Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programlarının asrın gereklerine, çağdaş program tekniklerine ve pedagojik esaslara göre hazırlanmadığı; Türk çocuğunun biyo-psiko-sosyolojik gelişiminin dikkate alınmadığı; öğretmene kılavuzluk etme niteliği taşımadığı; uygulanabilirlik niteliğinin tam olarak bulunmadığı ve öğretmenlerin formasyonu tam olarak kazanmadan veya kazandırılmadan derse sokulmaları gibi sebepler yüzünden insanımızın sosyalleşmesinde istenilen ölçüde başarı sağlanamadığı yönündeki tespiti dikkate değerdir.

1981 programı, bireysel farklılıkların öne çıkarıldığı bir program değildir. Kendisinden önceki programlara göre kimi farklı bakış açıları geliştirilmiş olmasına rağmen, yirmi yılı aşkın süreyle yürürlükte kalması dil eğitimi açısından birçok olumsuz sonuç doğurmuştur.

Geleneksel yaklaşımlara göre bir eğitim öğretim süreci öngören 1981 programı, ezberciliğin ve ezberlediklerini sözle ya da yazıyla ifade etmenin başarı sayıldığı bir program olmuştur. Özellikle dil bilgisi dersleri, bu programla birlikte uzun yıllar kuralların ezberletilmeye çalışıldığı, dil bilincinden yoksun, işlevsellikten uzak, sıkıcı bir alan olmuştur. Bireysel özelliklerin göz önünde bulundurulmadığı bu programda, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara tam anlamıyla erişmelerini beklemek de gerçekçi bir yaklaşım değildir. Nitekim bu programla hedeflere ulaşma düzeyi de beklenen gibi olmamıştır. Anlayış değişikliği gerektiğinden hareketle yeni bir program hazırlanması gereği, 2000'li yıllarda uygulamada karşılığını bulmuş ve çağdaş bir yaklaşımla yeni bir program hazırlanmıştır.

2.2.7. 2005 İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı

Daha önceki yıllarda kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda yenilenmiştir. 1981 programından farklı olarak, ilköğretim 1. kademe (1-4. sınıflar) ve 2. kademe (5-8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır. İlk kademe için pilot uygulama 2005-2006 yılında yapılmış, bu program 2006-2007 öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni bir program ihtiyacını doğuran şey, 1981 programında öğrencinin pasif olması, eğitimin merkezine konulmaması, bu anlayışın modern eğitim kuramlarıyla uyuşmaması ve yeterli verimin elde edilememesidir. Bu bağlamda programda, yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar önem kazanmıştır. Hem ilk hem ikinci kademe için programla birlikte program kılavuzu hazırlanmıştır. Kılavuzda destekleyici bilgilere, ders işleme ve etkinlik örneklerine, ölçme formlarına yer verilmiştir.

Yeni Türkçe Öğretim Programı, birçok köklü değişiklik getirmiştir. Bunlardan biri tema merkezli eğitim anlayışıdır. Tema merkezli dil eğitimi anlayışında öğretmen ve öğrenciler, belli bir konu veya metin üzerinde çalışmak yerine birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bir temadaki farklı konular, ortak hedefe hizmet edecek biçimde hazırlanır, çalışmalar temalar etrafında gerçekleştirilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde, farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar. Böylece öğrenmelerin daha kolay ve kalıcı olacağı varsayılır.

Bu öğretim programında, önceki programların getirilen ezberci ve kavramayı göz ardı eden yaklaşımına karşılık, yeni bir bakış açısı geliştirilmiştir. Programda öğrenci; öğrenen, araştıran, pasif değil hep aktif olan, kuralları, sistemleri, dizgeleri ezberleyen değil kavrayan, uygulayan, var olanları değerlendiren, sorgulayan kişiler pozisyonuna oturtulmuştur. Böylece verimin artışı, öğrenmelerin kalıcı olması hedeflenmiştir.

Programın getirdiği önemli yeniliklerden biri de ders kitaplarında yapılan değişiklik olmuştur. Yeni program, her sınıf için ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı şeklinde üç kitabın hazırlanmasını zorunlu kılmıştır. Ders kitabı, içinde sadece işlenecek metinleri barındıran antoloji mahiyetinde bir kitap; çalışma kitabı ise ders sırasında yapılacak etkinlikler için çalışma yapraklarını içeren kitaptır. Öğretmen kılavuz kitabı ise ders kitabı ve çalışma kitabını kapsayan, bununla birlikte bir metnin nasıl işlenmesi gerektiğini bütün aşamalarıyla açıklayan bir rehber kitap şeklindedir. Dersin işlenişi kılavuz kitapta öğretmene tarif edilmiş olup, öğrenciler ilgili metni okuduktan, dinledikten ve görsellerini inceleyip hazırlık çalışmalarını tamamladıktan sonra etkinlikler kitabındaki, dersin kazanımlarını

sağlamlaştıracak olan etkinliklerin doldurulmasıyla devam eder. Tüm bunların sonunda ise, tema sonu değerlendirme formları öğretmen ve öğrenciler tarafından doldurularak süreç hakkında geri bildirim alınır ve sürecin aksayan kısımları için kitap içerisinde yer alan aynı kazanımlara hizmet eden serbest okuma parçaları kullanılarak kazanımlara erişilmesi hedeflenir. Sürecin bu şekilde planlanması, geleneksel anlayışın tersi; yapılandırmacı anlayışın gereği olarak ortaya konmuştur. Böylece süreç tek yönlü, öğretmenden öğrenciye değil; çok yönlü, etkileşimli, sorgulayıcı ve sorunlara çözüm üretici yeni bir anlayışa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bu son programda; okuma, konuşma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin yanında dil bilgisi de beşinci bir öğrenme alanı olarak belirlenmiştir. Temel dil becerileri başlığı altında dil bilgisine ilişkin yapılan açıklamalar ise şu şekildedir:

MEB'in (2006: 7-8) yürürlüğe koyduğu İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı'nda dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü olarak ifade edilmiştir. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilerinin önemli olduğunu yalnız bundan daha önemli olanınsa uygulama olduğu özellikle belirtilmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır görüşü programda belirtilmiştir. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.

Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde, kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri dikkate alınmıştır. Dilin kural ve bilgilerinin örneklerden hareket edilerek verilmesinin daha doğru olacağı belirtilerek, derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kağıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca dil bilgisi konularının biçimsel özelliklerinden öte metnin anlamına katkısı üzerinde özellikle durulmuştur. Bu bağlamda, dil bilgisi konularının anlam üzerindeki etkisini kavrayabilmek adına, konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dil bilgisi ile ilgili olarak programda yer alan bu ifadeler, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, birey temelli ve uygulamaya dönük bir dil bilgisi

öğretiminin öngörüldüğünü göstermektedir. Programda dil bilgisinin konuşma, yazma alanlarıyla ilişkisi üzerinde de sıkça durulmuştur. Böylece işlevsel bir dil bilgisi öğretimi yönünde teorik temeller yerine oturtulmaya çalışılmıştır.

Programın sonunda, nasıl bir dil bilgisi öğretimi etkinliği yapılmalı ya da nasıl bir ders planı yapılmalı sorularına cevap veren örneklere yer verilmiş, yönlendirmeler yapılmıştır.

2.3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Türkçe öğretiminin önemli başlıklarından biri şüphesiz ki dil bilgisi öğretimidir. Çalışmanın bu başlığında; dil bilgisinin, dil bilgisi öğretimi sürecinde ve öğretim programında ne şekilde yer aldığı, hangi başlıklar altında incelendiği, hangi yaklaşımlarla dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirildiği, dil bilgisi öğretiminin ilkelerinin ne olduğu, hangi hedefleri gerçekleştirmeye çalıştığı, dil bilgisi öğretiminin niçin gerekli görüldüğü üzerinde durulacaktır.

Dil bilgisi; dilin sestem heceye, heceden sözcüğe, kelimedem cümleye, cümleden metne ve tüm bunların anlamsal boyutlarına yer veren bilim dalıdır. Dil bilgisi, bireylerin doğru düşünmesine; doğru düşündüklerini doğru biçimde ifade etmeye yardım eder. Bu yüzden; ses bilgisi, biçim bilgisi, cümle bilgisi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilin doğru kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Dil bilgisi öğretiminin temelinde, dilin kültürel zenginliğinden bireyin beslenmesi ve milletleşme sürecinde aidiyet duygusunu daha fazla hissetmesini sağlamak da vardır. Doğru bir iletişimi sağlamak ve insanların aidiyet duygusunu güçlendirmek için dil eğitimi ve dil eğitimi bağlamında dil bilgisi öğretimi oldukça önemlidir.

Dil bilgisi; dilin sistematüğini kavratıp, dil bilinci oluşturmayı, bireyin toplumsallaşma sürecini kolaylaştırmayı amaçlar. Bireyi temele alan dil bilgisi öğretimi yaklaşımında esas olan hususlardan biri de bireylerin kendilerini sosyal hayatta en iyi şekilde ifade edip, mutlu olmalarını sağlamaktır.

Toplum hayatı için dilin vazgeçilmezliği kadar, milli eğitim için de dil eğitimi vazgeçilmezdir. Aynı dili konuşan, dil bilinci taşıyan, dilin kültürel zenginliğini koruyan, geliştiren ve gelecek nesillere aktaran bireyler yetiştirme ideali düşünüldüğünde dil bilgisi öğretiminin önemi daha iyi kavranacaktır. Yalnız

ülkemizde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi, geçmişten günümüze önemine yakışmayan sorunlarla anılagelmiştir.

Aydın'ın (1999: 23-29), değerlendirmesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Aydın; dil bilgisinin eğitimimizde öneminin tartışmasız kabul edildiğini, ancak önemine yakışmayan uygulamalarla geçiştirildiğini dile getirmiştir. Dil bilgisinin öneminin tartışmasız kabul edilmesinin yanında dil bilgisinin ne amaçla öğretilmesi gerektiğinin de bilinmesinin şart olduğunu aktararak konuya ilişkin temel problemi belirtmiştir.

Aydın gibi birçok araştırmacının değindiği bu sorunlara değinmeden önce, Türkçe öğretimi içerisinde dil bilgisinin yerine, önemine, gerekliliğine değinmek yerinde olacaktır.

Türkçe öğretimi içerisinde dil bilgisi öğretimi, çok önemli bir yere sahiptir. Okuma, yazma, konuşma vb. kazanımların gerçekleştirilebilmesi için, dilin mantığının ve kurallarının kavranması gerekmektedir. Aksi halde, Türkçe öğretiminin diğer hedeflerini de gerçekleştirmek mümkün olamayacaktır. Etkili iletişimin temelinde dili etkin kullanmak vardır. Türkçe öğretiminin de temel amacı; etkili iletişim kuran, kendisini rahatça ifade edebilen, bu maksatla okuyabilen, yazabilen, okuduklarını, yazdıklarını, dinlediklerini anlamlandırabilen bireyler yetiştirmektir.

Ünalın (1999: 185); dil bilgisinin hayatiliği konusunda, dünyadaki egemen güçlerin konuya verdiği öneme işaret etmiştir. 1990'lı yıllar, egemen güçler olarak değerlendirilebilecek ülkelerde, hangi bilim dallarının eğitime dâhil edileceğinin belirlendiği yıllar olmuştur. Bu güçler; gelecek bilimi, davranış bilimleri, proje yönetimi, zaman yönetimi, yaratıcı ve eleştirci düşünme, beyin kullanımı, bellek eğitimi, insan mühendisliği, sistem mühendisliği gibi yeni bilim alanları oluşturup, bunlardan uygun olanları eğitimin uygun kademelerine yerleştirmişlerdir. Bu bilim dallarının her biri dille ya dolaylı ya da doğrudan ilgilidir. Ünalın, egemen güçlerin hassasiyetle üzerinde durdukları bu eğitim atılımından hareketle, dil öğretimi genelinde dil bilgisinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Eğitimi gerçekleştirilen birçok bilim dalı, dil öğretimine dayandırılmak zorundadır. Aksi halde, eğitim süreci sonucunda hedeflenen çıktılar elde etmek mümkün olmayacaktır.

Göğüş (1978: 337); dil bilgisi öğretiminin, ana dili öğretiminde amaçlanan anlama ve anlatım becerilerini kazandırmadaki etkisini A.B. devletlerinde yapılan araştırmalara dayandırarak açıklamıştır. Bu çalışmalardan birinde 1913 yılında Thomas H. Briggs, dil bilgisinin öğrenciye yarardan uzak, bir zihin disiplini getirdiğini belirtmiştir. Dil bilgisinin belki de gereksiz olduğu yönündeki düşüncelere yakın bu görüş, dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini sorgular olsa da birçok araştırmacı bu görüşün tam aksine amaç olarak algılanan değil; amaca varmak için kullanılan ve araç olarak algılanan dil bilgisinin hayatiliğini belirtmişlerdir.

Demirel (2005: 79); dil bilgisinin, dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğunu ifade etmiştir. Dilin kuralları bu bilim yoluyla öğretildiği için de bireylerin dinleme, okuma, konuşma, yazma gibi yeterliklerinde görülen eksikliklerin ve dil yanlışlarının, dil bilgisi eğitiminin eksikliğine ya da yetersizliğine bağlandığını ifade etmiştir. Bu yüzden her ülkede ana dili eğitiminin geniş ölçüde dil bilgisine dayandırıldığını belirtmiştir.

Göğüş'ün (1978: 338-339); dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine işaret eden tespitlerini paylaşmak yerinde olacaktır. Ona göre, ana dili becerileri kazandırılmaya çalışılırken dil bilgisine yer vermenin birçok yararı vardır. Dil ile ilgili doğru-yanlış kavramı, büyük oranda dil bilgisinin saptamalarına dayanır. Yanlışların öğretilmesi ise, dil bilgisinin saptamalarına bağlıdır. Dil bilgisinin belirlediği kurallar çerçevesinde doğru-yanlış öğretilir olacaktır, öğrenci de öğrendikleriyle kendi yanlışlarını değerlendirebilir duruma gelecektir. Dil bilgisi bir bilim olarak kavramları saptar, adlandırır yani alana ilişkin terimler türetir. Bu terimler sayesinde de kavram, kural ve doğru-yanlış üzerinde anlaşmak kolaylaşır.

Öz (2001: 259); dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin konuşma, yazma, okuma, anlama yönünden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları için gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. O halde dil bilgisi başlı başına bir amaç değil; amaca giden yolda yararlanılacak dille ilgili bir çalışma alanıdır. Öz, çocuğun okula gelmeden önceki dil kazanımı sürecinin, okuldaki öğretim sürecine örnek teşkil etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okula gelmeden önce dinleyerek, konuşarak dili öğrenen çocuk okulda da benzer biçimde dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak öğrenmelidir. Dil bilgisinin bu süreçteki etkisi, çocuğun bilmeden kullandığı kuralları sezmesi yoluyla bu kuralları kullanmada güven kazanmasıdır. Bu amaçla da

dil bilgisi derslerinde kural ezberleme yerine dil yanlışlarını düzeltme, dili kullanma ile ilgili alışkanlıklar ve beceri kazandırma üzerinde durulmalıdır.

İşlevsel bir dil bilgisi öğretimini öngören Öz'ün değerlendirmeleri, dil bilgisi öğretimi süreci açısından, uygulamanın ve sezdirmenin önemli olduğunu vurgulayan yapılandırmacı yaklaşımın bakış açısıyla örtüşmektedir. Dil bilgisi öğretimi, gündelik hayatta farkında olmadan öğrenilen dil becerilerine ait kuralların sezdirilmesi ve dil yanlışlarının düzeltilmesi, dile ilişkin alışkanlıklar kazanılması bakımından oldukça önemlidir. Öz'ün ifadelerinden hareketle Türkçe dil bilgisi öğretimi, sadece müfredatta var olduğu için değil; kazanımlarının hayatiyeti göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir denilebilir.

2.4. TÜRKÇE EĞİTİMİ TARİHİ İÇERİSİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Türkçe eğitimi tarihi içerisinde dil bilgisi öğretimi çeşitli dönemlerde çeşitli uygulamalarla sürdürülmüştür. Göğüş'ün (1978: 40) konuya ilişkin araştırmalarında, 1909 yılında geliştirilen medrese programında fen derslerinin yanında, Osmanlı sarfı (şekil bilgisi), nahiv (cümle bilgisi), belagat yazı, imla ve kitabet adıyla Türkçe derslerine de yer verildiği belirtilmiştir. Okuma-yazma sıbyan okullarında ya da sıbyan okullarına gidemeyenlere, yaşları büyük gençlere, medreselerin ilk dönemi olan iptida-i hariç sınıflarında öğretilmekteydi.

II. Mahmut döneminde iki döneme ayrılan sıbyan okullarının birinci döneminde okuma- yazma ile Kur'an öğretilirken; ikinci dönemde Türkçe inşa, el yazısı, Türkçe sarf ve nahiv, lügat dersleri veriliyordu. Burada bahsedilen sarf ve nahiv bugünkü dil bilgisidir.

Yükseköğrenime öğrenci hazırlayan rüştiyeler ile devlet dairelerine memur yetiştiren okullarda da ana dil öğretimi önemli yer tutuyordu. 1839'da açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye'nin programında sarf ve nahiv dersleri bulunuyordu.

Tanzimat döneminde sıbyan okulları yanında mekteb-i iptida-iler açılmıştır. İptidaiye olarak adlandırılan bu ilkokullarda, ilkokuma-yazma eskiden olduğu gibi tümevarım yöntemiyle harflerden başlayarak öğretiliyordu.

İptidaiyelerin 1873, rüştiyelerin 1875 Türkçe programlarında; elifba, kıraat, imla, hitabet, hüsn-ü hat, sarf-ı Osmani, inşa gibi çeşitli beceri ve bilgi kollarına yer verilmiş; her alanda izlenecek yöntemler de açıklanmıştır. Bu yönlendirmeler ve planlamalar alanın gittikçe önemine yakışır biçimde ele alındığını göstermektedir.

1911 yılında, idadiler üzerine üç yıl öğrenim veren Sultaniye adında ortaöğretim kurumları açılmış; ilgili programlarda, dilin anlam ve yapı yönünden incelenmesi, güzel konuşmanın öğretilmesi önemsenmiştir. Dilin anlam ve yapısının incelenmesi ile güzel konuşmanın ilişkilendirilmesi teoriyle uygulamanın bir arada hedeflendiğini göstermesi açısından önemli görülebilir.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte yüce Atatürk'ün önderliğinde, her alanda olduğu gibi ana dil ile ilgili olarak da alfabe, terim, yazım, dil bilgisi, sözlük konularında önemli çalışmalara başlanmış ve eğitim sisteminde köklü gelişmeler yaşanmıştır. Atatürk'ün öncülüğünde Türk dili her yönüyle araştırılmaya başlanmış, geliştirilmesi için büyük akademik toplantılar düzenlenmiştir. Atatürk, dil öğretimine büyük önem vermiş; Türk dilinin en iyi şekilde öğretilmesi adına araştırmalar yaptırarak yeni bir öğretim programı hazırlatmıştır.

1924 yılında, İstanbul'da Elifba Kongresi toplanarak Nüzhet Sabit'in, 1918 yılında "*Kelime Usulü ile Elifba*" adlı kitabıyla ilkokuma-yazma konusunda getirdiği kelimeyle başlayan çözümlenme/tümdengelim yöntemi tartışılarak kabul edilmiş, aynı yıl okullarda da uygulanmaya başlanmıştır.

1 Kasım 1928'de harf inkılabı gerçekleştirilmiştir. 1929 yılında yayımlanan programda da, programın ilkeleri "*Ana dili çalışmaları bilgi değil, düşünme alışkanlığı verir. Bilim değil, sanat (beceri) olarak öğretilmeli; uygulama ile öğrenilmeli. Konuşma ve yazma yetenekleri paralel olarak geliştirilmeli; ana dile bütün derslerde önem verilmelidir.*" sözleriyle açıklanmıştır.

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları saptanıncaya kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emretmiş ve ders kaldırılmıştır.

Araştırmasında konuya ilişkin Göğüş (1978: 40-54); 1940'ta Milli Eğitim Bakanlığı'nın dil bilgisi konularının okutulması için yeniden hazırlıklara giriştiğini belirtmiştir. Bu amaçla Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na "*Ana Hatlarıyla Türk Grameri*" adlı eser yazdırılmış; dönüt alınabilmesi, varsa hataların belirlenmesi adına da okullara gönderilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 1941'de "Gramer Kongresi"ni toplamış, araştırma sonuçlarını incelemiştir. Necmettin Halil Onan'a, ortaokulların 1. sınıfları için "*Dilbilgisi I*" adlı kitap yazdırılmış; ilgili genelgeyle 1949 programında bu kitabın ders saati ayrılmamakla birlikte, liselerin 1. ve 2. sınıflarında da haftada birer saat okutulmasına başlanmıştır. Yine Göğüş'ün de belirttiği gibi, 1949 programında ana dili öğretiminin kuramsal bilgidan çok beceri

kazandırma şeklinde gerçekleştirilmesinin gerektiği programda vurgulanmış; etkinlikler de okuma, sözle ve yazıyla anlatım, inşat ve yazı başlıkları altında açıklanmıştır.

1957 yılında hazırlanan Türkçe programları, bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuştur. Ancak hazırlıklarına 1962’de başlanıp 1968’de bitirilen ilkokul programı, ilkokullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 14.06.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’yla zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak temel eğitim okulları (şimdiki ilköğretim okulları) için yeni bir Türkçe eğitim programı hazırlanmıştır.

Demirel (2005: 13-14); 1981 Türkçe programında, dil öğretimine ilişkin özel amaç ve davranışların; anlama, anlatım, dil bilgisi, yazı başlıkları altında ele alındığını belirtmiştir. Ayrıca çalışmasında Demirel, anlamının alt başlıklarının, dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıklarının da, sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırıldığını; dil bilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflandırmaya gidilmediğini de aktarmıştır.

Günümüzde halen uygulanan Türkçe eğitimi programlarında dil bilgisine özel bir saat ayrılmamaktadır. Türkçe öğretmenlerinden, dil bilgisi öğretimini yıllık planda ya da öğretmen kılavuz kitabında belirtildiği şekliyle Türkçe ders saatleri içerisinde gerçekleştirmeleri istenmektedir.

Günümüzde uygulanan Türkçe eğitimi programında, geleneksel yaklaşımdan uzaklaşıp çağdaş yaklaşımlara dayandırılan işlenişlere yer verilse de programın kimi noktalarda esnek olmayışı, geleneksel yaklaşımın etkisinin hala devam ettiğini göstermektedir.

Günümüzde, okullarda kullanılacak ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve kılavuz kitaplar MEB tarafından temin edilmekte olup, kitaplar farklı yayın evleri tarafından basılmaktadır. Farklı yayınevlerinin bastığı kitaplarda tema aynı olmakla birlikte konular değişebilmekte; fakat benzer etkinliklere yer verilmektedir. Tematik yaklaşımla hazırlanan kitaplarda yayınevleri farklı olsa bile temalar aynı olmak zorundadır. Farklı konulara ya da metinlere yer verilse bile tema ve kazanımlar ortaktır. Yeni programda dil bilgisinin ne şekilde yer aldığı incelenmesi bu çalışma açısından görülmüştür.

2.5. YENİ TÜRKÇE PROGRAMINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Dil öğretimi de diğer disiplinlerin öğretimi gibi programların rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla hazırlanan ve Türkçe eğitimine yön veren 1981 Türkçe Öğretimi Programı 2005 yılına kadar kullanılmıştır. Öğretim sürecinin çıktılarının değerlendirildiği uzun yıllar sonunda, yeni bir yaklaşım temelinde öğretim programı hazırlanması gereği ortaya çıkmıştır. 1981 programına birçok eleştiri getirilmesi, dil bilgisi öğretiminin sorunlarının çözülemeyişi yeni bir programı gerekli kılmıştır. 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramı doğrultusunda yeni bir program hazırlanmıştır. Daha önceki programın aksaklıklarına getirilen çözüm önerilerinin alanın öğretimine ilişkin sorunları sona erdirememesi, çözümlerin bir yaklaşım değişikliğine dayandırılmamasıyla ilgili görülmüştür.

2005 yılında hazırlanan programın modern dil öğretim yaklaşımı ve kuramlarına dayandırılması; birey temelli ve uygulamaya dönük işlevsel bir dil bilgisini öngörmesi kimi sorunları ortadan kaldırmıştır denilebilir. Fakat yeni ilköğretim programı birçok köklü değişiklik getirmesine rağmen, alanın öğretim sorunları sona erdirilebilmiş de değildir. Peki, yeni programda sorunların çözülemeyişinin sebebi nedir? Bu soruya verilebilecek birçok cevap olmakla birlikte, teoriyle uygulamanın ve ülke şartlarıyla öğretim programı standartlarının birbiriyle uyumlu olmaması kimi sorunların devamının temel nedeni sayılabilir.

Yeni ilköğretim programında öne çıkanlar; dil bilgisi öğretiminin bütünselliği, uygulamaya dönük oluşu, diğer beceri alanlarını destekleyici oluşu ve öğretim sürecinin etkileşim öngörmesidir denilebilir. Geleneksel yaklaşıma dayandırılan dil bilgisi öğretiminde, anlam ilişkileri göz ardı edilebilmekteyken; yeni ilköğretim programında dil bilgisinin anlama olan katkısının göz önünde bulundurulması gerekliliği özellikle ifade edilmiştir. Kazanımların bu bağlamda, metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerekliliği de benzer biçimde ifade edilmiştir.

Yeni Türkçe Öğretimi Programı, öğrencilerin kazanımları edinmelerini ve bunları alışkanlık haline getirmelerini hedef edinmiştir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin dili sevmeleri, dile karşı bir hassasiyet geliştirmeleri, her durumda kendilerini dilin imkânlarıyla ifade edebilmeleri hedeflenmiş ve eğitim süreci buna göre planlanmıştır. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için ezberleyen değil; bilgiyi

yapılandıran ve hayatının her anında kullanan bireyler yetiştirmeyi de hedef edinmiştir. Bu amaçla dil bilgisi konuları öğrencilere önce örnekler üzerinden sezdirilir, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi ve geçmiş bilgileriyle ilişkilendirmesi sağlanır ve kural öğrenci tarafından bulunup ifade edilir. Sonra, öğrenciler keşfettikleri bilgiyi işleyerek kendileri örnekler verir, çalışma kitabındaki ilgili etkinlikleri öğretmen rehberliğinde tamamlar. İlerleyen basamaklarda ise performans ve proje ödevleri yoluyla öğrencilerin konuları derinlemesine araştırmaları sağlanır.

Dil bilgisi öğretimi sürecini tasarlayan bu programın asıl hedefi, geçici öğrenmeler sağlamak değil; alışkanlık düzeyinde kalıcı öğrenmeler sağlamaktır. Zira geçmişten günümüze temel problem, konuların öğrenilemeyişi veya öğretilemeyişi olmayıp; kalıcı bir öğrenme sağlanamayışı olmuştur. Bu bağlamda yeni program öğrencilerin okul içinde ve dışında edindikleri kazanımları aktif biçimde kullanıp kalıcı öğrenme sağlanmasını hedeflemiştir. Buna göre öğrenci edindiği bilgiyi sadece sınavlarda soruları cevaplamak için değil; tüm derslerde ve güncel hayatta etkili iletişim kurmak için kullanır.

Yeni programda, Türkçe öğretimi, Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenleri ile sınırlandırılmamış; aksine tüm öğretmenlerin katılımı ile tüm derslerde ve hatta ders dışı süreçleri de hesaba katarak çok geniş bir çerçevede planlanmıştır.

Yeni İlköğretim Türkçe Programı, getirdiği yeni yaklaşım ve bakış açılarıyla alan için ufuk açmış olsa da uygulama ve teori her zaman birbirine uymamaktadır. Hazırlanan yeni programın etkililiği araştırmacılar tarafından değerlendirilmekte olup sorunları da ortaya konmaktadır. Güven (2011: 129); konuya ilişkin yaptığı çalışmada, programın etkililiğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Güven'in yaptığı görüşmeler sonucunda elde ettiği verilere göre, görüştüğü öğretmenlerin % 75'i programı dil bilgisi öğretimi açısından yetersiz görmekte ve dil bilgisi öğretimine daha ayrıntılı yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Güven'in (2011: 129) yaptığı çalışmada öğretmenler, öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların başında dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları sorunları göstermişlerdir. Özellikle –takısız isim tamlaması- gibi ihtilafli konuların öğretimi konusunda öğretmenler sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplarda, dil bilgisi öğretimi için gerekli yönlendirmelerin yapılmaması, ihtilafli konulara ışık tutulmaması ve

konulara ilişkin herhangi bir ön bilgi verilmemesi bakımından hazırlanan yayınlar yetersizdir denilebilir. Neyin ne kadar öğretileceğine dair net ifadelerin olmayışı da öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi sürecinde yaşadıkları önemli problemlerdendir.

Yeni İlköğretim Türkçe Programı'nı değerlendirebilmek için programın amaç ve kazanımlarını incelemek yerinde olacaktır. Eski programda kazanımlar, hedef olarak ifade edilmiş; ilgili hedefi kavratmak, kazandırmak, zenginleştirmek, yöneltmek biçiminde öğreticiye dönük ifadelere yer verilmişken, yeni programda "Beden dilini etkili kullanır, standart Türkçe ile konuşur, noktalama işaretlerini işlevlerine uygun kullanır vb." şekillerde öğrenciye dönük kazanım ifadelerine yer verilmiştir.

2.6. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN GENEL AMAÇLARI

MEB'in (2006: 4) hazırladığı İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı'nın amaç ve kazanımları Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. *"Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,*
2. *Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,*
3. *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,*
4. *Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,*
5. *Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,*
6. *Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,*
7. *Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,*
8. *Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,*
9. *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,*
10. *Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,*
11. *Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri"* olarak belirtilmiştir.

Yeni ilköğretim programındaki genel amaçlar yukardaki şekliyle yer almıştır. Özbay (2010: 37-47); yeni İlköğretim Türkçe Programı'nın kazanımlarını eleştirel bir bakışla değerlendirdiği çalışmasında, genel amaçlara ilişkin tespitlere de yer vermiştir. Özbay, programda dil bilgisiyle ilgili 10 amaç ve 54 kazanım verildiğini belirtmiştir. Bunları sınıflara göre ayrı ayrı inceleyen Özbay, altıncı sınıf için 2 amaç 16 kazanım; yedinci sınıf için 5 amaç, 20 kazanım; sekizinci sınıfta da 3 amaç ve 18 kazanım olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında amaç ve kazanımların birbiriyle uyumlu olduğu tespitinde bulunan Özbay; dil bilgisinin ayrı bir başlık altında yer alması ve derslerde dil bilgisine %15 oranında yer verilmesi konusunda eleştirilerde bulunmuştur. Dil bilgisinin ayrı bir alan olarak değerlendirilmesi yerine, dil bilgisinin kazanımlarının diğer beceri alanlarının içerisine dağıtılmasının daha faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Özbay (2010: 37-47); dil bilgisinin, temel dil becerilerinden ayrı ele alınmasını, birinci kademe programı ile çelişmesi bakımından da eleştirmiştir. Sekiz yıllık eğitim sürecinin bütünlük arz etmesi gerektiğini belirten Özbay, iki Türkçe öğretimi programının birbiriyle çelişmesini akılcı bulmamıştır. Aynı şekilde, 1981 programında da dil bilgisinin, dil becerilerinden ayrı düşünüldüğü ve verimli olmadığı noktasından hareketle, bu yaklaşımın yeni programa da yansımış olmasını eleştirmiştir. Özbay'a göre, dil bilgisinin ayrı bir alan olarak görülmesi, öğretmenlerin genellikle dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırıp zaman zaman dil becerilerini ihmal etmelerine neden olmaktadır.

2.7. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN KAZANIMLARI

Dil bilgisi öğretiminin kazanımları da yine programda belirtilen genel amaçlara uygun biçimde belirlenmiştir. Kazanımlar, dil bilgisinin ilgili alt dalları ve konulara göre ayrıntılı bir biçimde listelenmiş, hangi konuda hangi kazanımların gerçekleştirileceği net biçimde ortaya konmuştur. Bu haliyle kazanımlar öğreticilere de yol gösterici olmuştur. Belirtilen bu kazanımlar ise şunlardır;

- a. *Kelimenin Yapı Özellikleriyle İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama*
 1. Kök ve eki kavrar.
 2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
 3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
 4. Gövdeyi kavrar.
 5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
 6. Birleşik kelimeyi kavrar.

7. *Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.*

b. Kelime Türleriyle İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama

1. *İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.*
2. *Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.*
3. *Hal eklerinin işlevlerini kavrar.*
4. *İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.*
5. *İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.*
6. *Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.*
7. *Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.*
8. *Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam işlevlerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.*
9. *Kelimeyi cümlede farklı görevlerde kullanır.*
10. *Füillerin anlam özelliklerini kavrar.*
11. *Kip ve çekimli fiili kavrar.*
12. *Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.*
13. *Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.*
14. *Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.*
15. *Füillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.*
16. *Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.*

c. Füillerin Yapı Özellikleri İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama

1. *Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.*
2. *Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.*

d. Fiil Kiplerinde Zaman ve Anlam Kaymasıyla İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama

1. *Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.*
2. *Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.*
3. *Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.*

e. Ek Fiille İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama

1. *İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.*
2. *İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.*
3. *İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.*
4. *Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.*

f. Zaman ve Kip Çekimlerindeki Birleşik Yapıların Özellikleri İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama

1. *Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.*

2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.

3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.

g. Fülmsiler ile İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama

1. Fülmsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.

2. Fülmsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.

3. Fülmsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.

4. Cümlede, fülmsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

h. Cümleyle İlgili Bilgi ve Kuralları Kavrama ve Uygulama

1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.

2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.

3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.

4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.

5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.

6. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.

7. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.

8. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.

9. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.

10. Cümleye hakim olan duyguyu fark eder.

ı. Anlatım bozukluklarını Belirleme ve Düzeltme

1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.

2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.

Öğrenciyi temele alan kazanımlar, programın değişen yüzüdür denilebilir. Dil bilgisi öğretiminin kazanımları, diğer dil becerilerini destekler nitelikte olsa da Özbay'ın da ifade ettiği gibi, dil bilgisinin ayrı bir alan olarak düşünülmesi yerine, kazanımlarının diğer beceri alanlarının içerisine yerleştirilmesi daha uygun görülebilir.

2.8. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN TEMEL YAKLAŞIMLARI

Bu konu çerçevesinde, geçmişten günümüze dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların, dil bilgisini ve dil bilgisi öğretim sürecini nasıl değerlendirdiklerini incelemek yerinde olacaktır. Bu yaklaşımların irdelenmesi, sorunların çözümlerini belirleyebilmek açısından da önemlidir.

Dil öğretimi yaklaşımlarının dil bilgisi öğretimine bakış açıları, dil bilgisi öğretimine yön vermektedir. Geçmişten günümüze dil bilgisi öğretimi için sergilenen farklı yaklaşımlar söz konusu olmuştur. Bunlar; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı

olmak üzere üç grupta değerlendirilebilir. Ülkemizdeki öğretim programlarının hazırlanmasına ve dil bilgisi öğretimi süreçlerine yön veren yaklaşımlar, ilk olarak davranışçılık, daha sonra bilişselcilik ve son olarak da yapılandırmacılık olmuştur.

Davranışçı yaklaşım, eğitim sistemimizin her basamağına ve her disiplinine yerleşmiş ve uzun yıllar bu durum böyle devam etmiştir. 1981 Türkçe Öğretimi Programı, temele aldığı davranışçı yaklaşımın ezberci üslubu yüzünden sürekli tartışılmıştır. 1981 programında dönem dönem yapılan değişiklikler de kimi zaman bilişsel yaklaşıma kaymıştır; yalnız istenen çıktıların bir türlü elde edilememesi son olarak yapılandırmacı yaklaşımın işe koşulmasını gerekli kılmıştır. Bu yaklaşımları ve varsayımlarını tek tek incelemek yerinde olacaktır.

2.8.1. Davranışçı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi

Onan'ın (2012: 72-73) belirttiği gibi, davranışçı yaklaşımın dil bilgisi öğretimine bakış açısı, davranışçı psikolojiden temelini almıştır. Bu yaklaşımla, davranışçı yaklaşımın koşullanma süreci, dil bilgisi öğretimine de aktarılmaya çalışılmıştır. Dil bilgisi, uyarı-tepki şeklinde öğretilir anlayışından hareket edilmiştir. Dil bilgisi öğretimi için de uzun yıllar öğrencilere çeşitli alıştırmalarla tekrarlar yaptırılma yoluna gidilmiş, böylece kurallar öğretilmeye çalışılmıştır.

Onan'ın (2012: 72-73) konuya ilişkin çalışmasında belirttiği gibi, davranışçı yaklaşım dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmeyi, alışkanlıklar oluşturmayı hedeflemiştir. Gerçekleştirilen geleneksel dil bilgisi öğretimi, ulaşılmak istenen kazanımların dilin bir kısmını öğretip, anlamayı geri planda bırakması sebebiyle eleştirilmiştir.

Davranışçıların sergiledikleri bu yaklaşım, öğretim sürecinin her unsurunu etkilemiş ve egemenliği altına almıştır. Davranışçı yaklaşımın, birçok araştırmacı tarafından eleştirilen bir yönü de dil bilgisi öğretiminin, metinden bağımsız örneklerle gerçekleştiriliyor olmasıdır. Kuralların ezberinin esas olduğu bu yaklaşımda kurallarla, okuma ve dinleme becerileri arasında ilgi kurulmamış, kurallar daha çok konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Davranışçı yaklaşımda öğretmen, öğretim sürecine kuralları vererek başlar. Daha sonra verilen kurallar örneklerle pekiştirilmeye çalışılır. Ardından konuyla ilgili sorular sorularak geri bildirim alınır, alınan cevaplar doğruluk derecesi

bakımından öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirler. Bu tündengelim yöntemi ile gerçekleştirilen bir öğretim sürecidir.

Davranışçı yaklaşımın öngördüğü öğretim süreci, sonuç olarak ezbere dayalı ve sınavlara yöneliktir. Bu yaklaşım; okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini önemsemeyen ve bilginin ezberlenmesine önem veren bir yaklaşım olagelmıştır. Kazanımların, alışkanlık haline dönüştürülmesinin önemsenmediği; hedef kazanımların daha ziyade sorunca söylendiği, görünce fark edildiği basit düzeylerdeki hedefleri olan; dil öğretim sürecinde dil hassasiyeti oluşturmaktan uzak bir yaklaşımdır.

Ülkemizde uzun yıllar dil bilgisi öğretimi, bu yaklaşım doğrultusunda gerçekleşmiştir. Modern yaklaşımların geliştirilmesi ve bunların ülkemiz eğitim sistemine uyum çalışmaları yakın geçmişte başlatılmıştır. 2005 yılında hazırlanan program, davranışçı yaklaşımdan uzak olup yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Program ve yaklaşım değişikliğine rağmen öğretim sorunlarının hala devam ediyor olması ise, davranışçı geleneğin eğitim sisteminden tam olarak etkilerinin silinememiş olmasıyla ilgilidir. Öğretim programının ve alanın öğretimine ilişkin diğer unsurların teorik altyapısının yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulması, uygulamada tam anlamıyla karşılık bulamamaktadır. Ezberci yaklaşımdan tamamen uzaklaşıldığını söylemek gerçeği yansıtmayacaktır. Sorunları doğuran ve çözümü sağlayacak olan yaklaşımların varsayımlarının ayrıntılı biçimde incelenmesi, problemlerin belirlenip çözüme kavuşturulmasını kolaylaştıracaktır.

2.8.2. Bilişsel Yaklaşımında Dil Bilgisi Öğretimi

Davranışçı yaklaşımdan oldukça uzak olan bu yaklaşım, Noam Chomsky tarafından geliştirilmiştir. Güneş (2007: 264); bilişsel yaklaşımda insan beyninin bilgisayara benzetildiğini, öğrenme sürecinin de bu çerçevede açıklandığını belirtmiştir. Chomsky'e göre dil, edinilmektedir. Bu edinim, insanoğlunda genetik bir donanımla gerçekleştirilmektedir. Bu bakış açısına göre, çocuklar dili öğrenmek için programlanmışlardır; fakat öğrenim süreci bilinçsizce gerçekleşmektedir. Sosyal çevrede dil bilinçsizce edinilir.

Onan'ın getirdiği eleştiri, bu yaklaşımın dil bilgisi öğretimine işlevsel bir açıklama getirememesidir. Onan'a göre, bu yaklaşımın yetersizliği, davranışçı yaklaşımın egemenliğini daha uzun yıllar sürdürmesine neden olmuştur.

2.8.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi

Ülkemizde uygulanan programların da temele aldığı ve günümüzde geçerli olan son yaklaşımdır. Piaget, Vhgotsky ve Bruner yaklaşımın önemli temsilcileridir. Bu yaklaşımda bilişsel yaklaşımın aksine öğrenme, bireyin aktif çalışmalarıyla oluşmakta; bireyin kendi yaşantıları sonucunda bilgi yine birey tarafından yapılandırılmakta, yani zihinde oluşturulmamaktadır.

Güneş'in (2007: 265) belirttiği gibi, yapılandırmacı yaklaşım dil bilgisi öğrenme sürecine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşmaktadır. Dil öğrenme süreci, çocukluktan itibaren başlayıp üst düzey öğrenmelere kadar incelenir. Bu yaklaşımda dil öğrenme, zihinsel becerilerin geliştirilmesiyle de ilişkilendirilir. Dil öğrenme sürecinde, çocukla anne ve yetişkinler arasındaki iletişim üzerinde ağırlıklı olarak durulmaktadır. Dil öğrenimine gelişimsel açıdan bakan Piaget'e göre dil bilgisi kurallarının öğretilmesi çocuğun dil gelişim sürecine paralel olmalıdır. Çocuğun zihinsel gelişimine göre, çeşitli dönemlerde kazanılması gereken kurallar vardır ve bu kazanımlara ulaşılması için bu dönemler belirleyici roledir. Vgotsky ve Bruner ise, genelde dil ve özelde dil bilgisi öğretimini etkileşimsel değerlendirmektedirler. Onlara göre dil, sosyal ve etkileşimsel ortamlarda geliştirilir. Bu bağlamda okullarda kazanımların gerçekleştirilebilmesi için, etkileşimsel ortamların oluşturulması gerekir. Okullarda öğrenilen kurallar yaşantıya dönüştürülmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılan dil bilgisi öğretiminde esas olan, anlamak ve anlamlandırmaktır. Davranışçı yaklaşımın ezberci mantığında anlamlandırmak geri planda kalırken, yapılandırmacı yaklaşımda anlamlandırılan bilginin sosyal ortamlarda etkileşim sonucu edinilerek zihinsel gelişim seviyelerine göre yapılandırılması esastır. Bruner, dil bilgisi öğretimin başlı başına bir amaç olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Güneş'e (2007: 265) göre; bir şeyleri ifade edebilmek için dilin bazı öğelerini ve kurallarını bilmek gerekmektedir. Dil bilgisi, bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak gibi iletişim kurma süreçlerinin aracı olarak görülmelidir. Dil bilgisi, kesinlikle anlamlı olmalıdır. Düşünmek, anlamak, anlatmak ve iletişim kurmak için dil bilgisinden yararlanmak gerekmektedir. Davranışçı yaklaşımla yapılandırmacı yaklaşım arasında derin farklılıklar oluşmasının temel sebebi yapılandırmacı yaklaşımın, dil bilgisini amaç olmaktan çıkarıp araç olarak görmeye başlamasıdır denilebilir. Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre dil bilgisi

öğretimi; öğrencinin dilsel ve zihinsel becerileri ile anlamasını ve öğrenmesini geliştirmek için yapılmalıdır. Bu nedenle de dil bilgisi öğretimi, katı kurallara dayandırılmamalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda, Onan'ın (2012: 75) da benzer biçimde ifade ettiği gibi, kuralların ezberletilmesi yerine sezdirilmesi, dil merkezli okul sistemlerinde dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi, öğrenciye yararlı şekilde öğretiminin gerçekleştirilmesi yerinde görülür. Dil bilgisinin etkileşimselliğinden hareketle, işlevselliği ön plana çıkarılmalıdır. Bu yaklaşım, dil bilgisi öğretiminin; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmasını hedeflemektedir.

2.9. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN TEMEL İLKELERİ

Her disiplinde olduğu gibi, dil bilgisi öğretimi de çeşitli ilkelere dayandırılmalıdır. Özbay'ın (2008: 12) ifadesiyle ilke; doğruluğu genel kabul görmüş, artık tartışılmayan temel düşünce, kural olarak tarif edilebilir. Öğretim sürecinde, içeriğin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için faydalanılacak ilkeler, öğretmenin gerekli etkinlikleri uygulamasına, öğrencinin de derse motive olmasına katkıda bulunacaktır. Dil bilgisi öğretimi de öğretimin belirli ilkelerinden hareket edilerek gerçekleştirilmelidir. Öğretim süreci, gelişigüzel gerçekleştirilemeyecek kadar önemli ve hassastır. Bu bağlamda, ilkeleri belirli olmayan bir süreç her türlü değişkenden çok daha kolay etkilenebilecektir. Bu sebeple, öğretim sürecini ilkelere dayandırmak gerekmektedir. Bu ilkeleri, şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Onan, yapılandırmacı yaklaşımla gerçekleştirilen öğretim sürecinde, dil bilgisi öğretimine tümevarım yöntemiyle yaklaşıldığını ifade etmiştir. Bu yaklaşımda, doğrudan dilin sistematığının kurallarının verilmesi yerine; kuralların sezdirilmesi, dilde var olan örneklerden hareket edilmesi gerekmektedir. Onan, öğretim sürecinin, yapılandırmacı yaklaşımın varsayımları doğrultusunda çocukların zihinsel gelişim sürecine paralel olması gerektiğini ifade etmiştir. Sezdirme sürecinde, metinden üretilen etkinliklerin önem taşıdığı bu yaklaşımda, dil bilgisi etkinliklerinin okuma ve dinleme metinlerinden yararlanılarak hazırlanması gereği üzerinde durmuştur.

2. Göğüş (1978: 349); dil bilgisinin dilin söz ve yazı dünyasından ayrı düşünülmemeyeceğini, aksi halde, gerçekleştirilen eğitim sürecinin öğrenciyi ezberle yönlendireceğini belirtmiştir. Ona göre, kurallarla ilgili örnekler, kuralları somutlaştıran örnekler olmalıdır.

3. Kuralların başlı başına öğretiminin istenen hedeflere varmaya hizmet etmeyeceği, yine Onan (2012: 76) ve Göğüş (1978: 349-350) tarafından belirtilmiştir. Bu bakış açısına göre dil bilgisi öğretimi, sadece bu amaçla gerçekleştirilmemeli; öğrencileri tarafından kuralların öğrencilerin yaptığı çalışmalara yansıyor yansımadağı izlenmelidir. Dil bilgisi kazanımlarının bir alışkanlık haline gelebilmesi için, alıştırmaların yapılması ve kuralların dilin kullanıldığı her aşamaya aktarılıp aktarılmadağı izlenmelidir. Öğretilen kurallar, öğrencide bir farkındalık yaratmalıdır. Bireyin kendi diline karşı geliştirdiği bir bilinç düzeyi ve duyarlılık yaratan bir öğretim süreci tasarlanmalıdır. Edinilen bilgi ve beceriler günlük hayatta kullanılabilir olmalıdır. Öğretim sürecinde zaman zaman yapılan alıştırmalar ve tekrarlamalar, kuralların günlük hayatta kullanılabilir hale gelmesine yardımcı olacağı gibi, örtük biçimde öğrenmelere de yardımcı olacaktır. Verilen açık bilgilerin örtük öğrenme biçimine dönüştürülmesi gerekmektedir. Böylece dil farkındalığı ve duyarlılığının öğrenciye kazandırılması hedeflenmektedir.

4. Öğretimde çıkış noktası, öğrencilerin gündelik hayatta karşılaştıkları dil sorunları olmalıdır. Öğrencilerin sorun yaşadığı konuların ders konusu yapılması, dil bilgisi öğretiminin işlevselliği açısından da oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilmesi, öğretim sürecinin hedefine ulaşmasını sağlayacak asıl unsurdur. Edinilen bilgiler ve kurallar okuma, yazma, konuşma çalışmalarında da izlenmeli, yeri geldiğinde önceki öğrenmelere ilişkin hatırlatmalarla öğrenci tarafından yapılandırılan bilgiler somutlaştırılmalıdır (Onan 2012: 76, Göğüş 1978: 351).

5. Özbay'ın (2007: 153) belirttiği gibi, dil bilgisi gözlemleri ve alıştırmaları farklı örnekler üzerinde yapılmalıdır. Seçkin yazarlar ve eserlerden alınan parçalar, konuşmalarda geçen sözler incelenecek örnekleri oluşturmalıdır. Çocukların kendi ilgi alanlarına giren konularda; kendi kendine etkinlik uyandıran, kendilerinin daha iyilerini yazabilecekleri alıştırmalar öğretim sürecinde daha etkili olacaktır. Öğrencilerin kendi yazdıkları yazılar üzerinde, edindikleri kuralların uygulanıp uygulanmadığını denetleyebilmeleri gerekir.

6. Dil bilgisi öğretimi, hazır soyut bilgilerin öğretimi olmamalıdır. Öğrencilerin yaşantılarından örnekler alınarak öğretim süreci somutlaştırılmalıdır. Öğretim sürecindeki yakından uzağa ilkesi de bu durum ile ilgilidir. Öğretim sürecinin öğrencilerin hayatının bir parçası olması, öğrencileri konuyu öğrenmek adına daha istekli kılacaktır. Güdülenmenin esas olduğu bir öğrenme sürecinde, öğrenci kendisinden bir şeyler bulduğunda konuyu daha fazla sahiplenebilecektir.

7. Dil bilgisi; Türkçe dersinin konuşma, yazma, okuma becerilerinden ayrı düşünülemez. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak düşünülmemeli, Türkçe dersleri içerisinde diğer beceri alanlarıyla ilişkili olarak işlevsel biçimde yer almalıdır.

8. Dil bilgisi etkili anlama ve anlatmanın aracı olarak görülüp amaç olarak algılanmamalı, araç olarak görülmelidir.

9. Özbay'ın (2007: 153) da ifade ettiği gibi, işlenen dil konuları, metnin bütünlüğünden hareketle öğretilmelidir. Kelime bilgisi öğretimi, bütünlüğü bulunan anlamlı parçalar üzerinden gerçekleştirilmelidir.

10. Dil bilgisi öğretimi, aşamalı ve birikimli devam etmelidir. Özbay (2007: 153); konuların birbiriyle ilişkilendirilmesinin, öğrencinin zihninde boşluklar bırakmayacağı için ezberi ortadan kaldıracağını ifade etmiştir. Öğrenilen kurallar arasında mantıklı ilişkiler kurulmasına yardımcı olduğu takdirde, dil dizgesini oluşturan alt sistemlerin karşılıklı etkileşimi zihinde yapılandırılmış olacaktır.

11. Onan, öğrencilerin öğrendiklerini muhafaza ettikleri, yine öğrenilenleri analiz ettikleri notlarını kaydetmelerinin, tekrar sürecini kolaylaştıracağı için not alma yoluyla öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi gereği üzerinde durmuştur.

12. Öğretilmesi planlanan kurallar, ezberden uzak biçimde örnekler üzerinden sezdirilmelidir. Davranışçı yaklaşımla yapılandırmacı yaklaşım arasındaki temel farkı oluşturan bu durum, dil bilgisi öğretimi süreci için oldukça önemli ve temeldir.

13. Dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin hazırlanmasında, öğretim sürecinden istenen verimin elde edilmesinde, dil biliminin verilerinden yararlanılmalıdır.

14. Onan'a (2012: 78) göre; hazırlanan etkinlikler, bütün sınıf düzeylerindeki etkinlikleri kapsayıcı niteliğe sahip olmalıdır.

15. Özbay'a (2007: 154) göre; ders kitaplarındaki kavramlar, terimler ve sınıflandırma konularındaki tutarsızlıklar ortadan kaldırılmalı, bu konuda ortak bir noktada buluşulmalıdır.

16. Öğretim sürecinde, Türkçe Öğretimi Programı'nda belirtilen yaklaşım, yöntem ve teknikler göz önünde bulundurularak uygulanmalıdır.

17. Onan (2012: 79), yapılandırmacı yaklaşımın, gelişimsel özellikleri göz önünde bulunduran bakışı doğrultusunda, hedef kitlenin zihinsel gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü dil gelişimi ile zihinsel gelişim arasında paralellik bulunmaktadır. Gelişimsel açıdan hazır olunmayan konuların öğretimi, ilerleyen yaşlara bırakılmalıdır ki Güneş (2007: 265) bunu on yaş olarak belirtmiştir.

18. Yine Onan'a (2012: 79) göre, dil bilgisi öğretimi; bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğretim ilkelerine dayanılarak gerçekleştirilmelidir.

19. Öğrenilen kuralların uygulanabileceği, içerisinde bol örneklerin bulunduğu yardımcı kitaplar öğretim sürecinde işe koşulmalıdır.

20. Öğretim sürecinde tek bir yöntemin kullanılması sakıncalıdır. Bu sebeple tüm öğrencilere hitap edebilecek, farklı yöntem ve teknikler öğretim sürecinde etkin biçimde kullanılmalıdır.

21. Öğretim sürecinde kullanılan etkinliklerde, gündelik hayatta fazlaca kullanılan kurallara ilişkin etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin dayandırılması gereken ilkelerin, öğretmenler tarafından benimsenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Aksi halde, teoride kalan ilkeler ya da yaklaşımsal bakış açıları, sürecin olumlu sonuçlanmasına yardımcı olamayacaktır.

2.10. DİL BİLGİSİNİN İŞLEVSEL OLARAK ÖĞRETİLMESİ

Türkçe dersi konu alanı içerisinde yer alan dil bilgisi, İlköğretim Türkçe Programı'nda özel bir yere sahiptir. Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesi için, Türkçe dil bilgisi konu alanının amaçlarının da gerçekleştirilmesi şarttır. Bu bakımdan, dil bilgisinin günlük disiplinin amaçlarını gerçekleştirmek için olduğu kadar günlük hayatta kullanılabilir şekilde öğretilmesi, kavratılması da gerekir. Çünkü dil bilgisi öğretiminin amacı sadece okul sınırları içerisinde kalan bir

öğrenmeyi değil hayatın her anını kapsayan bir öğrenmeyi amaçlar. Amaç bireylerin Türkçe kabiliyetlerinin ve dil hassasiyetlerinin geliştirilmesi ve etkili iletişim kurabilmesidir ki okul bu iletişim sürecinin sadece bir kısmını oluşturur.

Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Kuşkusuz ki öğrenciler kendilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren çalışmalarla dil bilgisi derslerini daha kolay sevebilir ve bu güdülenmişlikle dil bilgisi kazanımlarını kendileri için daha yararlı bir hale getirebilirler.

Demirel (2005: 74) konuya ilişkin benzer bir görüş sergilemiştir. Ona göre, öğrenciler Türkçe dil bilgisi konu alanında kazandıkları davranışları ve edindikleri becerileri kullanabildikleri ölçüde becerileri kökleşir. Burada vurgulanan; edinilen bilgi ve becerilerin ne kadar işlevsel olduğudur. Bu bilgi ve beceriler ne kadar işlevsel ise onların kazanımları o kadar kolay olur ve bu kazanımlar daha kolay kökleşir. Demirel ayrıca, dil bilgisi öğretimi ile ilgili bütün yönergelerde dil bilgisi öğretiminin görevsel olmasının; başka deyişle, dil bilgisi dersinde Türkçeye yardım edecek bilgilerin verilmesinin gerektiğini belirtmektedir.

Her disiplinde olduğu gibi, dil bilgisi konu alanının da işlevsel olabilmesi için konu alanının öğrencilerin gündelik hayatlarına ilişkin olması gerekir. Bizzat hayatın içinden seçilmiş konuların, öğrencilerle tartışılması ve işlevsel konular üzerinden kazanımların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, günümüz dil bilgisi öğretiminin konularının ne kadar işlevsel olduğu baştan aşağı tartışılmalıdır. Örneğin, “fiilimsiler” konusu bir öğrenci için ne kadar işlevseldir? Bu sorunun cevabı çok basittir. Günlük hayat içerisinde bu konuya ilişkin bilgi ve beceriler çok basit şekilde ve ustaca kullanabilmektedir. Konu, aslında işlevsel olmasına rağmen; dil bilgisi öğretimi sürecinde her şey içinden çıkılmaz bir hale dönüşmektedir. Öğretim işlevsel olmaktan çıkıp tamamen fiilimsi eklerinin ezberlenmesi, görüldüğünde tanınması, sorulduğunda söylenmesi biçiminde gerçekleşmektedir. Her ne kadar, yapılandırmacı eğitim amacı ve sloganıyla yola çıkmış olsa da durum hiç de böyle olmamaktadır. Fiilimsileri günlük hayatta etkin bir şekilde kullanabilen bir öğrencinin, eğitim sürecinin sonunda kafasının tamamen karışmış olması, eğitimin hangi amacıdır? Öğrencilerin fiilimsiler konusunda “fiilimsi” yani fiile benzeyen; ama fiil olmayan, isim olarak da tam adlandırılmayan bir hususta neyi, nasıl ve niçin kavraması beklenilmektedir? Fiilimsilerin, fiillerin kimi özelliklerini

göstermelerine rağmen artık fiil olma özelliklerini kaybedip isimleştikleri hususu, günlük hayatta ya da öğretimin işlevselliği hususunda öğrencilere ne sağlamaktadır?

Anlatım bozuklukları konusu, dil bilgisi ile iç içe ve bizzat hayatın merkezinden bir konu olmakla birlikte, dil bilgisi programı içerisindeki yeri hiç de büyük değildir. Özellikle dil yozlaşmalarının arttığı şu zaman diliminde sıfat, zarf, zamir, fiilimsi gibi konuların görevsel olmaktan çıkıp amaçsallaşan öğretimi yerine; noktalama işaretleri, anlatım bozuklukları vb. konuların öğretiminin hem dil bilinci kazanmaya hem dili korumaya hem de işlevsel bir dil bilgisi öğretimi sürecini gerçekleştirmeye olacak katkısı göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılandırmacı anlayışta, işlevsel olmayan konulara yer yoktur. Eğer bir konu ve öğretim süreci işlevsel değilse ve öğretimi işlevsel kazanımları sağlamıyorsa, yapılandırmacı yaklaşım sadece sözde kalıyor demektir. Bu durumda yapılması gereken, içeriğin de tamamen yapılandırmacı yaklaşım gereği; öğrenciye göre, öğrencinin yaşadığı, konuştuğu, okuduğu, yazdığı konulardan; hayatından, dilinin güncesinden gelmelidir.

Erdem (2007: 56); dil bilgisinin işlevselliğini, bir sözcüğün, sözcüğe gelen eklerin, cümledeki öğelerin hangi rolde olduklarının ve hangi anlamı aktardıklarının kavranması olarak aktarmış, şekil öğeleriyle ilgisi olmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde biçimi değil, anlamı öne çıkaran öğretim süreçlerinin sonucunun daha kalıcı olduğunu belirtmiştir. Şekil özelliklerine fazla bağlı kalınması ve sadece şeklin öğretilmesi amaçtan çok uzaktır. Çünkü dil bilgisi, şeklin öğretilmesi amacını değil; şekilsel unsurların taşıdığı anlam özelliklerini kavratmayı amaçlamalıdır.

Tozlu raflardaki klasiklerin öğretimi gibi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirip adını yapılandırmacı eğitim koymak, yapılandırmacı eğitimin varsayımlarına uygun değildir. Klasiklerdeki gibi değişmez doğrular üzerine kurulan, kişiyi ne kadar ilgilendirdiğine bakılmayan dil bilgisi konuları listesini, kesinlikle işlenmesi gereken diziler haline getirmek ve bunun adını yapılandırmacı eğitim koymak, işlevsel bir eğitimi gerçekleştirmede yetersiz olacaktır.

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını, yazdıklarını anlamlandırmalarına yardımcı olmalıdır. Okuduğu bir gazeteyi dil bilgisi konu alanının kazanımlarıyla anlamlandıramayan; izlediği bir televizyon programındaki cümlelerin anlam derinliğini değerlendiremeyen; duyduğu bir şeyi anlamsal değerleri bakımından zihninde netleştiremeyen öğrenciler yetiştirmek, yapılandırmacı eğitim anlayışının hedefi olamaz. Çünkü yapılandırmacı eğitim,

etkileşime giren bireyin karşılaştığı her durumu anlamlandırabilmesini ve onunla en doğru çerçevede iletişim kurmasını amaçlar. “Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yapım eki almış bir kelime vardır?” sorusuna öğrencilerin doğru şıkkı işaretleyerek cevap vermesi hangi modern yaklaşımın hedefi olabilir? Bu bağlamda işlevsel olmayan bir dil bilgisi öğretimi yok değerindedir denilebilir. Unutulmamalıdır ki eğitim-öğretim en toplumsal olduğu kadar bireyseldir de.

2.11. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Geçmişten günümüze farklı yaklaşımlarla ele alınan dil bilgisi öğretimi yıllar yılı çeşitli sorunlarla anılagelmıştır. Dil bilgisi öğretiminin temel sorununu, davranışçı yaklaşımın varsayımlarının ve öngördüğü eğitim sürecinin ülkemiz eğitim sistemindeki etkisinin kırılamamış olmasına bağlamak yerinde görülebilir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen; sorunlar konusunda uzlaşmanın sağlandığı ortak çözümler hayata geçirilememiştir. 2005 yılında hazırlanan ve 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında yaygın hale getirilen, yapılandırmacı eğitim anlayışı temelinde hazırlanarak uygulamaya konan yeni öğretim programı, teoride sorunların bir kısmına çözüm getirmesine karşın, uygulama basamağında tam karşılığını bulamamıştır.

Karadüz’ün (2009: 285-317) konuya ilişkin değerlendirmeleri, dil bilgisi öğretiminin ülkemizdeki durumunu özetleyişi bakımından önemlidir. Ona göre dil bilgisi; öğretim yöntem ve yaklaşımlarının, mevcut terim karmaşalarının uzun yıllardır tartışılacağı bir alan olmuştur. Karadüz, sorunların çözümüne ilişkin görüşlerin, uygulamada amacına ulaştırılmadığını ve sorunlara kalıcı çözümler oluşturulmadığını belirtmiştir. Bu tartışmalı ve sorunlu süreç günümüze kadar süregelmiştir. Köklü bir geçmişe sahip olan Türk eğitim sisteminin dil öğretiminde, dil bilgisi gibi önemli bir alanın öğretimine ilişkin sorunları çözüme kavuşturamayışı, eleştirilen bir durum olmuştur. Acaba, dil bilgisi öğretiminin sorunları cumhuriyetin ilk yıllarından beri tartışılıyor olmasına rağmen çözülemeyecek kadar karmaşık mıdır? Alanın sorunlarına ilişkin birçok çözüm önerisi sunulmasına rağmen; bunların bir anlayış değişikliği getirmemesi, sürecin kimi noktalarda tıkanmasına neden olmaktadır. MEB’in sorunların giderilmesi adına program geliştirmekten başka yapabileceği bir şey yok mudur? Öğretmenlerin de katılacağı dil kurultayları ya da

özelde dil öğretimi kurultayları düzenlemek ve ortak uzlaşmaya dayanan çözümleri ülkemiz eğitim kurumları öğretim programları için standart hale getirmek bu kadar zor mudur? Sorular ve cevapları için Karadüz'ün (2009: 285-287) dil bilgisinin sorunlarının çözümüne ilişkin tartışmaları genel hatlarıyla sıraladığı şu başlıklara değinmek yerinde olacaktır:

1. Dil bilgisi öğretimi ayrı bir öğrenme alanı mı olmalıdır?
2. Dil bilgisi ayrı bir ders olarak mı, Türkçe dersi içinde metinden hareketle mi işlenmelidir?
3. Öğrencilere geleneksel dil bilgisi mi, işlevsel dil bilgisi mi öğretilmelidir?
4. Ders konuları bütünden parçaya mı, yoksa parçadan bütüne gidilerek mi verilmelidir?
5. Dil bilgisi tanım ve kural verilerek mi, örnekten tanıma gidilerek mi anlatılmalıdır?

Karadüz (2009: 285-287); bu başlıklar altında yapılan tartışmalarda, ortaya konan fikirlerde herhangi bir birlik sağlanamadığını, ayrıca bu yaklaşımların hiçbirinin de dil bilgisi öğretiminin sorunlarının çözümünde yeterli olmadığını belirtmiştir.

Ergin (1995: 65-67); dil bilgisi denilince, bir dili doğru konuşmak ve yazmak için bilinmesi gereken kurallar bütünüünün akla geldiğini, bu kurallar bütünüünü ezberlemek zorunda bırakılan öğrencilerin, eğer bunları yeterince öğrenemezlerse, diğer beceri alanlarında da yetersiz kalacaklarının düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu düşünceden dolayı, konuşma ve yazmada görülen yanlışlıkların, dil bilgisi öğretiminin yetersizliğine bağlandığı tespitinde bulunmuştur. Ergin'in bu görüşlerine paralel olarak başka araştırmacılar da dil bilgisinin, bireylerin dil becerisini desteklemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özbay'a (2000: 148) göre, davranışçı yaklaşıma dayanan dil bilgisi öğretimi; belirli kuralları, tanımları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememiştir.

Mevcut duruma bakılırsa, dil bilgisi öğretiminin kural ve terim öğretiminden ibaret olduğu, bu kural ve terimleri öğrenen öğrencilerin ise bu bilgileri çoktan seçmeli testler dışında kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Öğrendikleri bilgileri, ancak sınavlarda test çözerek kullanan öğrenciler, bir süre sonra da bu

bilgileri tekrar unutmaktadırlar. Dil bilgisine ait terim ve kavramlar ilk, orta ve yükseköğretimde hep tekrarlanarak sürüp gitmekte, değişkenlik sadece terimlerde görülmektedir. Tekrarlanan bilgiler, öğrencilerde dile ve dil bilgisine karşı duyarsızlık, bıkkınlık, ilgisizlik gibi olumsuz tutumlar oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışın benimsenerek hazırlandığı günümüz programlarında dahi, istenen başarıya bir türlü erişilememektedir. Dil bilgisi, sadece sınavlarda kullanılan bir bilgi yığını olmaktan öteye gidememektedir. Sosyal yaşantısı içerisinde dile verilen önemin azlığını veya hiçliğini gören öğrencilerden, gerçek bir dilsever olmalarını ve öğrendiklerini dile aktarmalarını beklemek ne kadar yerindedir? Örneğin “Chorbacı” yazan yerde çorba içen, “Kebapçı” yazan yerde kebab yiyen, “Ndam” yazan kafede müzik dinleyen bir kimsenin, dil bilgisini öğrenip özümsemesi, şu süreçte ne kadar gerçekleştirilebilir bir hedefdir? Dil ya da özelde dil bilgisi öğretimi, sadece Türkçe öğretmenlerinin ve onları yetiştiren okulların sorumluluğu dâhilinde midir? Milli bir dil öğretimi anlayışı ve milli dile sahip çıkış, ülkenin en temel politikası haline gelebilmiş midir? Farklı coğrafi bölgelerde, farklı dilleri konuşan öğrencilere, aynı planı uygulamak ne kadar gerçekçi sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır?

Soruların ve sorunların belirlendiği; fakat çözümlerin ortak bir anlayışla ortaya konmadığı dil bilgisi öğretiminin sorunlarını irdelemek yerinde olacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BÖLÜMLERİ VE SORUNLARI

Dil bilgisi öğretimi; dilin seslerinin öğretiminden başlayıp sözcüğe, kelimedenden cümleye, cümlelerden metne ve anlama doğru uzanan bir süreçtir. Bu süreci, işlediği konular bakımından çeşitli alt başlıklara ayırmak mümkündür. Ses bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi gibi...

Karadüz (2009: 303); çalışmasında dil bilgisinin bölümlerini, ses bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi olarak sıralamıştır. Dil bilgisi öğretimi dendiğinde bu bölümlerin öğretiminin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Farklı başlıklar altında incelenen ve işlenen dil bilgisinin her dalına özgü sorunları vardır; ama hepsinin ortak sorunu, öğretim sürecinin temelinde yatan anlayış, yaklaşımdır denilebilir.

Türkçe öğretiminin sorunları içerisinde, belki de en önemli yeri dil bilgisi öğretiminin sorunları oluşturmaktadır. Bu sorunların temelinde birçok unsur bulunmakla birlikte, en önemlilerini; konunun sorunlarının akademisyenler tarafından netleştirilememiş olması, konunun tartışmalı başlıklarında bir uzlaşma sergilenemeyişi, dil bilgisi öğretiminin amaçlarının öğrenciler ve eğitim anlayışı bakımından netleştirilip özümsememesi oluşturmaktadır denilebilir.

Dil bilgisi terimleri için farklı adlandırmalar yapılması, kavramların sınırlarının ve sınıflarının farklılaşması, akademik bilgilerin ilköğretim programlarına yansıtılırken değişip farklılaşması ve Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına kazandırılan dil bilgisi yeterliliklerinin ilköğretim Türkçe Öğretimi Programı içerisinde yer alan dil bilgisi öğretimi ile örtüşmemesi, bu alanın öğretiminin sorunlu olmasına sebep olmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte, ezberleyen öğrenci yerine özümseyen öğrenci profili öngörülmesine rağmen; Türkçe öğretmenlerine, üniversitede öğrendikleri değil; MEB'in belirlediği sınırlarda dil bilgisi öğretimi dayatılmaktadır. Buna bağlı olarak özümsememeyen ya da öğretmenlere öğretiminin yanlış olduğu gösterilen konuların, öğretmenler tarafından ilköğretim öğrencilerine

yanlış şekliyle öğretilmesi istenmektedir. En basit konulardan en ağır konulara kadar her konuda, öğretmenlere dar bir çerçevede öğretim zorunluluğu getirilmiş olup SBS temelinde dil bilgisi öğretimi zorunlu kılınmıştır.

Öğretmenler ya da akademisyenler tarafından benimsenmeyen bu konuların, öğrencilere nasıl özümsetileceği muamması ise görmezden gelinmektedir. Yeni öğretim programında; dil bilgisinin kural ve sistematığı öğrenciye sezdirilmekte, sonra çalışma kitabında verilen etkinlikler yoluyla pekiştirilme sağlanmaktadır. Soyut olan bu kurallar dizgesinin sezdirilmesinin güçlüğüne ülkedeki coğrafi, kültürel, ekonomik farklılıklar da eklenince, alanın öğretimi daha da zor bir hal almaktadır.

Çerçeve plan denilen, esnekmiş gibi gösterilmeye çalışılan; ama esnek olmayan Türkçe Öğretimi Programı'nın Ankara'da da, Trabzon'da da, Hatay'da da, Şanlıurfa'da da, Şırnak ya da Hakkari'de de aynı biçimde uygulanması istenmektedir. Ana dili olarak, farklı bir dili benimsemiş vatandaşlara, Türk dilinin sistematığını öğretmenin zorluğu görmezden gelinmiş, öğretmenler ya başarısızlıkla baş başa bırakılmış ya da bu başarısızlığın ardından yetersizlik duygusuyla meslekten soğuma aşamasına gelmelerine göz yumulmuştur. Okuduğunu anlayamayan ya da verilmek istenen dizgeleri ana dili olarak benimsediği dilin mantığıyla kavramaya çalışan öğrencilerde, istenen başarıyı yakalamak zaman zaman imkânsız hale gelmiştir. Bu sebeple bu çalışmada, öğrenciler kadar öğreticilerin de yaşadığı sorunlar üzerinde durulması uygun görülmüştür.

Konunun ayrıntılarına inilebilmesi, sorunun gözler önüne serilebilmesi için ayrıntılı bir başlıklandırma ile temel sorunlara değinilmesi yerinde olacaktır. Dil bilgisi öğretimi, dil bilgisinin alt başlıklarını oluşturan alanlara dair kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirildiğinden, dil bilgisi öğretiminin bölümlerini ve sorunlarını tek tek irdelemek daha makul görülmektedir.

Dil öğrenme, öğretme dilin en küçük birimi olan seslerle başlayacağı için, ilk olarak ses bilgisini ve alanın sorunlarını incelemek yerinde olacaktır.

3.1.1. SES BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI

Türkçenin seslerinin ayrıntılı biçimde incelendiği dil bilgisi bölümüdür. Ünlüler, ünsüzler, seslerin çıkış şekilleri, çıkış yerleri, oluşumları, anlam değerleri,

hece düzeyinde yaşanan ses olayları, kelime düzeyinde yaşanan ses olayları ya da cümle düzeyinde gerçekleşen ses olayları bu bölümde incelenmektedir.

Dilin, daha çok morfofonetik kısmını oluşturan bölümdür. Bu bölümün öğretiminde, fizyolojik durumlar önemli bir etkidir. Bu bağlamda, fizyolojik problemler öğretim ya da öğrenim sürecinde ortaya çıkan sorunların önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Karadüz (2009: 304); ses bilgisini, dilin ses özelliklerinin incelendiği alan olarak ifade etmiştir. Her dilin kendisine ait ses dizimi vardır ve dillerin ses dizimi o dilin hece yapısıyla ilgilidir. Seslerin oluşturduğu dizi ve hece, dillerin konuşulması esnasında ortaya çıkar. Konusu gereği ses bilgisi öğretimi, konuşma becerisini destekleyici olmalıdır; çünkü seslerin çıkışları, dizilişleri, telaffuzu ve ağız alışkanlıkları birbirleriyle ilişkilidir. Dilin ses özelliklerini ezber yoluyla öğretmeye çalışmak, hedef öğrenmeleri gerçekleştirebilmek adına yeterli olmayacaktır. Kuralları, sesleri, uyumları öğretmek, doğal olan dili öğretmenin aksine onun doğal dilden farklı olduğu düşüncesini doğuracaktır. Dilin seslerini öğretirken, diğer alanların öğretiminde de olduğu gibi uygulama temelli etkinliklere yer vermek gerekir. Seslendirme çalışmaları, tekerlemeler, seslerin nasıl boğumlandığını gösteren etkinlikler amaca giden yolda kullanılması gereken önemli etkinliklerdir. Eğer uygulamaya dönük bu etkinliklere yer verilirse, öğrenciler konuştuğu dilin seslerinin öğrendiği bilgilerle ilişkisini daha kolay kurabilir.

Ses bilgisi, konuşma kuralları içerisinde geniş bir yer tutan bölümdür. Bu bölümdeki kazanımlar hedeflenen düzeyde gerçekleştirilemezse, dilin seslerini yeterince kavrayamayan öğrencide, yöresel ses özelliklerini devam ettirme eğilimi görülebilecektir.

Etkili bir konuşma eğitimi için kilit roldeki bölüm olan ses bilgisi, dilin seslerine ilişkin kuralları kavratarak ve uygulatarak asıl amacı olan, iyi bir konuşma eğitimini gerçekleştirmeyi hedefler. Çünkü konuşma sorunlarının büyük çoğunluğu dilin seslerinin doğru biçimde çıkarılmaması ile ilgilidir. Bu bağlamda, dil bilgisi eğitiminin ses bilgisi alanı, temel dil becerilerden olan konuşma becerisinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Ses bilgisi, ülkemizde, dil bilgisi eğitiminin en sorunlu alanlarından birisidir. Geçmişten günümüze kuralların soyut biçimde verildiği uygulamadan uzak bir alan olagelmiştir. Sorunların giderilebilmesi için, öğretim sürecinde verilen

kuralların sadece bir kuraldan ibaret olmadığı; konuşma açısından da oldukça önemli olduğu ilgili etkinlikler yoluyla kavratılmalıdır. Bu bölümün konularının öğretim sürecinde, konuşma alanının kazanımları göz önünde tutulup kazanımların birbirlerini desteklemesi sağlanmalıdır. Aksi halde, kavram ya da kuralların bir işe yaramayacağını düşünen öğrenci ya geri çekilecek ya da sadece ezber yapma yoluna gidecektir.

Ses bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi esnasında çıkan problemleri çeşitli başlıklarda incelemek yerinde olacaktır.

3.1.1.1. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler, öğrettikleri kuralların aynı zamanda uygulayıcılarıdır. Bu bağlamda öğrencilere de en güzel örneği teşkil ederler. Yalnız alanın kimi sorunları da öğretmen yeterliliklerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, “Alan öğretmenleri, dilin ses özelliklerini ustaca kullanan kişilerden seçilmiş midir?” sorusu akla gelen ilk soru ve bu konudaki en önemli sorundur. Türkçe öğretmeni seçerken, kişilerin konuşma kabiliyetleri göz ardı edilmektedir. Örneğin; kekemelik problemi olan, yerel ağız özellikleriyle konuşan ve kimi sağlık problemleri yüzünden dilin bazı seslerini çıkaramayan öğretmenlerin, sadece LYS, YGS gibi sınavlarla üniversiteye alınması, ardından da sadece KPSS adı verilen sınavla göreve başlatılmaları, bu alandaki öğretim problemlerinin temelidir.

Dersi esnasında yöresel söyleyişi kullanan ya da kimi sesleri çıkaramayan, kekemelik gibi sorunları olan branş veya sınıf öğretmenlerinin verdiği eğitimin sonucunun istenen düzeyde olmasını beklemek, gerçekçi bir yaklaşım değildir. Bu bağlamda, sorunun çözümüne yönelik yapılması gereken; öğretmenlerin sadece bilgiyi ölçen sınavlarla seçildiği uygulamalara son verilmesi ve öğretmenlerin dili ustaca kullanan kişilerden seçilmesidir. Daha üniversiteye girişte, üniversitelerin oluşturacağı ya da ÖSYM'nin belirleyeceği komisyonlar tarafından özel yetenek sınavları gibi sınavlar yapılarak, yetersizliği olduğu düşünülen öğretmen adayları bir eleme işleminden geçirilmelidir.

Sadece bilgiye dayalı öğretmen seçme ve yetiştirme politikası devam ettiği müddetçe, bu alandaki sorunların tam anlamıyla çözülmesi mümkün değildir. Ünlü uyumlarını, yumuşamayı, benzeşmeyi, vurguyu anlatacak öğretmenlerin, bu

yeterliliğe kendilerinin sahip olmaması, sürecin baştan sekteye uğramasının en önemli sebebidir.

Öğretmenlerin, her bölüm için uygulamaları gereken birçok etkinlik söz konusudur. Öğretmenden kaynaklanan sorunlara, elbette ilgili alanda öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmemeleri de eklenmelidir. Ayrıca, hala geleneksel yaklaşımı devam ettiren; öğrenciyi sadece dinleyici olarak görüp konuştuğu zaman yargılayan eğitimcilerimizin varlığı da bu bölümün sorunlarından. Ses bilgisi bölümündeki kazanımları istenen düzeye ulaştırmak, çok fazla konuşma etkinliği yapıp öğrencilere geri bildirim vermekle mümkündür. Öğrenciler konuşmaya ve dilin ses özelliklerini cesurca kullanmaya özendirilmelidir.

Sesli okuma çalışmaları, drama etkinlikleriyle öğrendiği kuralları öğrencinin alışkanlık haline getirmesine yardımcı olmak gerekmektedir.

3.1.1.2. Konudan Kaynaklanan Sorunlar

Dilin seslerinin ya da ses olayları konusunun öğretimi, çok yönlü materyallerin kullanılmasını gerektiren soyut bir konudur. Öğrencilerin yetişme ortamları, kullandıkları ana dil, arkadaş çevresi, sosyal medya, görsel ya da yazılı basın organları bu alana etki eden önemli unsurlardır. Soyutluk boyutu ağır basan bu konu alanının öğrenciye, sezdirme yoluyla kavratılmaya çalışılması ve bunun sadece ders kitapları ile öğretmen rehberliğinde sınıf içi sözel etkinliklerle gerçekleştirilmesi oldukça güçtür.

Sınav kaygısıyla öğrenilen ses bilgisi konuları, aynı zamanda çok kısa sürede unutulmakta ve bir alışkanlık haline dönüştürülememektedir. Bu manada, konunun kurallar bütünü olmaktan çıkarılması gerekmektedir. Uygulama üzerine kurulu bir ses bilgisi öğretimi için konunun öğretiminin ve araçlarının tekrar tasarlanması; dersliklerin de bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek adına, konunun yapısına uygun biçimde tasarlanması gerekmektedir. Teknolojik imkânların dersliklerde kullanılabilmesi; video, dinleme metinleri, sözlü pratik yapmaya imkân veren yazılımlarının geliştirilmesi ve bunları etkin biçimde kullanmaya imkân veren etkileşimli ortamların tasarlanması, konunun öğretimindeki başarı düzeyinin istenen seviyeye gelmesini oldukça kolaylaştıracaktır.

3.1.1.3. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Yapılandırmacı eğitim anlayışı bireysel farklılıklara azami seviyede önem verir. Bu yaklaşıma göre her öğrenci farklı, özel ve değerlidir. Bu bireysel farklılıklar öğrenme ortamını kimi zaman zenginleştirebildiği gibi öğrencilerin kimi özellikleri onların hedeflenen kazanımları edinmelerini güçleştirmekte ya da imkânsız kılmaktadır. Ses bilgisi konu alanının hedef kazanımları konuşma temelli hedeflerle iç içedir. Konu alanının kazanımlarının öğrenciler tarafından edinmeleri ile konuşma kabiliyetlerinde gelişme beklenir. Fakat konuşma bozukluğu olan öğrencilerde, hedeflenen ortak başarı çitasını yakalamak mümkün olamamakla birlikte, öğrencilere bunu dayatmak da bencilcedir. Ülkemizin değişik coğrafyalarında, değişik dil özellikleri öne çıkabilmektedir. Bu noktada, farklılıkları gözetilmeksizin her öğrencinin standart bir program dâhilinde, konu alanının kazanımlarını aynı seviyede edinmesini beklemek yerinde bir hedef değildir. Örneğin; Hatay bölgesinde yaşayan ve Arapçayı ana dili olarak benimsemiş bir öğrenci, kendi ana dilinin ses özelliklerini hayatının her aşamasında aktif bir şekilde kullanabilmektedir; fakat uygulanan standart bir program sonucunda, Türkçeye ilişkin edindiği bilgi ve becerileri ana dilinde olduğu gibi ustaca kullanmasını beklemek de yerinde bir hedef değildir. Peki, bu duruma getirilecek çözüm ne olmalıdır? İllerde, merkezden, taşradan ve bölge üniversitelerinden gelen yetkililerin de bulunduğu komisyonların oluşturulması ve bölgesel özellikleri de gözetilen daha esnek çerçeve planların hazırlanması çözüm olarak görülebilir. Özellikle bölge üniversiteleri bu süreçte söz sahibi olmalı ve program geliştirme süreçlerine aktif biçimde katılmalıdırlar. Bu üniversitelerdeki ilgili bölümlere bağlı akademisyenlerin, bölgesel özelliklerin programa yansıtılması sürecinde politik yaklaşımlardan uzak biçimde akademik bakış açısıyla eğitim-öğretim sürecinin ve programlarının şekillendirilmesine katkı sağlamalarına imkân verilmelidir. Buradan anlaşılması gereken yeniden bir program yapılması değil, mevcut programın bölgesel kimi özelliklere göre kısmen yeniden şekillendirilmesidir. Ders saatlerinin arttırılması, kullanılacak materyallerde bölgesel özelliklere uygun düzenlemeler yapılması, kitaplarda ve ilgili diğer yayınlarda kullanılan metinlerde bölgesel dil özelliklerini göz önünde bulunduran kimi düzenlemelerin yapılması bunlara örnek verilebilir. Türkçeyi sonradan öğrenen öğrenciler için daha basit düzeyli metinlerin hazırlanması ve ders saatlerinin

arttırılması Türkçenin eğitimi ve öğretiminin sorunlarını en aza indirmek açısından oldukça önemlidir.

İstanbul'un herhangi bir okulunda standart Türkçeyi hayatının her aşamasında kullanan bir öğrenciye uygulanan programla, Türk dilinin yeterliliklerini sonradan kazanan bir öğrenciye uygulanacak program asla aynı olmamalıdır. Çünkü dilin seslerini; örneğin Arapçaya göre çıkarmayı öğrenen bir öğrencinin, sınıf düzeylerindeki hedef kazanımları; standart Türkçeyi hayatın her alanında aktif kullanan bir öğrenciyle aynı olmamalıdır. “h” sesinin çıkarımını ana dili olan Arapçaya göre farklı biçimlerde yapabilen bir öğrencinin Türkçenin ses özelliklerine ilişkin kazanımları, ana dili Türkçe olan bir öğrenciyle aynı yeterlilikte sergilemesini beklemek gerçekçi bir hedef değil; aksine öğrenciye haksızlıktır.

MEB'in önderliğinde ilgili bölgelerdeki üniversitelerin desteğiyle kurulacak bir komisyon programları esnetebilmeli, öğrencinin ve bölgenin özelliklerine, gerçeklerine, beklentilerine uygun hale getirebilmelidir. Buradan çerçeve plan bir kenara konulmalı ve tamamen yeni bir plan yapılmalı anlamı çıkarılmamalıdır. Bireysel farklılıkların, kültürel zenginlikleri çok yoğun olan bir ülkede, esnek planlarla desteklenmesi gerektiği anlaşılmalıdır. Temel hedefleri aynı olmak koşuluyla, hedefe varış süreci bireysel ya da bölgesel farklılıklara uygun biçimde tasarlanabilmelidir.

3.1.1.4. Öğretim Programından, Yöntem ve Tekniklerinden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretim, gelişigüzel gerçekleşmeye bırakılabilecek bir süreç değildir. Öğretim sürecinde, elde edilmesi amaçlanan kazanımların edinilip edinilmemesi şansa bırakılamayacak kadar önemlidir. Bu maksatla öğretim bir süreç olarak değerlendirilir ve bu süreç programlara, yöntemlere ve tekniklere dayanılarak gerçekleştirilir. Yapılandırmacı yaklaşımın bireysel farklılıklara büyük önem veren üslubu, öğretim süreci için bireysel ve bölgesel farklılıkları göz önünde bulunduran esnek planları işlevsel görmektedir. Ülkemizde uygulanan programlarda yapılandırmacı yaklaşımın varsayımları işe koşulmuş olsa da esnek olduklarını söylemek oldukça zordur. Her şey çerçeve plan etrafında ve standart biçimde sunulmaktadır. Dahası, öğretmenlerden de kesinlikle bu çerçeve içerisinde kalmaları beklenmektedir. İzmir'deki bir okulun altıncı sınıfına devam eden bir öğrenciyle

Şırnak'ta altıncı sınıfa devam eden bir öğrencinin kullandığı öğretim materyallerindeki metinler farklı olsa bile kazanımlar aynıdır. Belirli temalar sonucunda edinilmesi hedeflenen kazanımlar tüm öğrenciler için ortaktır. Bu bağlamda, programın bireysel ya da bölgesel farklılıkları göz ardı ettiği aşıkardır. Özellikle öğretim sürecinin teorik kısımlarında öğretmenlere yol gösteren program, uygulama düzeyinde öğretmenler için dayatma haline dönüşmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında bireysel farklılıklar çok önemlidir; çünkü eğitimin merkezinde birey vardır ve eğitim bireyseldir. Teori ile uygulama arasındaki bu çelişkinin giderilmemesi, dil bilgisinin diğer başlıklarında olduğu gibi bu alanın da en önemli sorunlarındanıdır.

Daha esnek programların hazırlanması, bölgesel özelliklerin, sosyo-ekonomik farklılıkların göz önünde bulundurulması kazanımları gerçekleştirme adına oldukça önemlidir.

Dil bilgisi öğretimi ülkemizde uzun yıllar sunuş yoluyla gerçekleştirilmiştir. Fakat sunuş yolu ile ezberci yöntem ve teknikler kazanımlara ulaşma bakımından yetersiz kalmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım etkileşimsel yöntem ve teknikleri öngörmesine rağmen; günümüzde halen davranışçı yaklaşımın yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Şu durumda yapılması gerekenin; düz anlatım yöntemiyle gerçekleştirilen ve sadece testlerde doğru şıkkı işaretlemekle sınırlandırılan öğretim sürecinden vazgeçilmesi olduğu söylenebilir. Öğrenciyi aktif kılan, öğrenme sürecine katan ve öğrendiklerini uygulama fırsatı veren yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Zincirin halkaları gibi birbirine bağlı durumlar söz konusu olduğu için, bu kazanımın gerçekleştirilebilmesi de ancak sınıf ortamlarının buna uygun tasarlanmasıyla mümkündür. Teknolojinin eğitim sürecine dâhil edilmesi gereği bu alanda daha fazla kendini göstermektedir.

Öğrenci sayılarının fazla olduğu sınıflarda, her bir öğrenciye ayrılan süre çok az olduğu için, gereken başarıyı yakalamak pek mümkün olmamaktadır. Uygun yazılımlar ve programlar yoluyla çocukların sınıf, laboratuvar gibi ortamlarda öğretmen kontrolünde uygulama etkinlikleri yapabilme imkânları olmalıdır. İngilizce dersi için benzer program ve yazılımlar kullanılmakta iken kendi dilimizi öğretmek adına bunlardan geri durmamız, alan öğretimi adına büyük eksikliklerdir.

Değerlendirme sürecinde, sadece yazılına bakma dönemine teoride son verilmiş olup bu duruma uygulamada da son verilmelidir. Yapılandırmacı eğitimde,

ölçme ve değerlendirmeyi büyük oranda davranışçı yaklaşımın yöntem ve tekniklerine göre yapmak doğru değildir. Uygulamaya dönük ölçme ve değerlendirme ölçütleri belirlenmeli ve öğretmenler hizmet içi eğitim ya da daha işlevsel bir eğitim modeliyle duruma hazırlanmalıdır. Bir üst başlıkta bu konuya ve çözüm önerilerine değinilmiştir.

3.1.2. BİÇİM BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI

Biçim bilgisi öğretimi ile Türk dilinin eklerinin ve köklerinin öğretimi hedeflenmektedir. Türkçe, sahip olduğu eklerinin çokluğu ve çeşitliliği bakımından oldukça zengin bir dildir. Eğitim sürecinde dilimizin bu ekleri, uzun yıllar ezber yoluyla öğretilmeye/kavratılmaya çalışılmıştır. Bu öğretim sürecinde Türkçenin ekleri öğretilirken, eklerin anlamları ve işlevleri göz ardı edilmiştir.

Öğretim sürecinin en önemli elemanlarından olan Türkçe öğretmenlerinden, üniversite eğitimleri esnasında her türlü anlam ilişkisini göz önünde bulundurarak öğrendikleri ekleri ve kökleri, ilköğretim okullarında yanlış biçimde öğretmeleri istenmektedir. Kimi eklerin köklere gelmesi ile oluşan gövdelerin, gövde değil de kök olarak öğretilmesinin istenmesi buna örnektir. Ekler, hangi aşamalardan geçerek anlam özelliğini kazanırlar, nasıl kalıplaşırlar gibi işin özünü oluşturan kısımlar üniversite eğitimi esnasında öğretmen adaylarının biçim bilgisine yönelik derslerinin özünü oluştururken, atandıkları okullarda, üniversitede öğrendiklerinin aksine, sadece ekleri ezberletmeleri ve sınav sorularında öğrencilerin doğru cevabı bulmalarını sağlamaları olarak sınırlandırılmaktadır. Yanlış olduğu bilinen birçok şeyin öğrencilere öğretimi zorunlu kılınmaktadır.

Türkçede ekler çok işlevlidir ve her bir ek çok farklı anlam ilişkilerinin kurulmasında görev yapar. Bu sebeple eklerin sadece ezberlenmesi amaca hizmet etmeyeceği için; eklerin ezberletilmesi yerine her ekin kullanıldığı anlam ya da bağlam esas alınarak dizi içindeki görevi öğrencilere örneklerle sezdirilmelidir. Her ekin tek bir görevi varmış gibi kategorilere ayrılması ve öğretilmesi, dilin işleyiş düzeninin göz ardı edilmesine neden olur. Bu yüzden, eklerin öğretilmesinde her ekin işlevi farklı kelimelerde ve kelimeler arası ilişkilerde gösterilerek öğrencilerin anadillerinin işleyişini görmeleri sağlanmalıdır.

Çekim ekleri gibi, yapım eklerinin öğretimi esnasında da esas olan eklerin ezberi değil; her bir ek yoluyla yeni anlam özelliğine sahip kelimelerin türetilmesi

mantığının öğrencilere kazandırılması olmalıdır. Bu öğretim sürecinde, kimi eklerin yanlış sınıflandırılması ya da bazı eklerin bazı köklerde köke dâhil edilirken, bazı kelimelerde ise ek olarak gösterilmesi öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabilmektedir.

“*Bekle-, Dinle-, İnl-, Bile-, Ağla-, Anla-*” kelimelerindeki “-la” isim köküne gelen ve fiil türeten yapım ekidir. Öğretimi esnasında ise bu kelimeler kök olarak verilmektedir.

“*Göz-le-, ara-la-, kara-la-, bağ-la-, düş-le-*” yukarıdaki örneklerle aynı eki almış olmasına rağmen; bu kelimeler kök değil, gövde olarak öğretilmektedir. Yani, “-la” eki burada açık biçimde yapım eki olarak belirtilmektedir. Benzer durumlarla karşı karşıya kalan öğrencilerde ise; kök, ek, yapım eki, çekim eki konularında kafa karışıklıkları ortaya çıkmaktadır.

Eklerin mantıklarının öğretilmesi gerekirken, MEB’in öğreticilere sadece ekin ezberletilmesi şeklinde yaptığı yönlendirmeler öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. İlköğretim ve ortaöğretim basamağından bilgilerle mezun olup lisans seviyesi Türkçe öğretmenliğine ulaşan bir öğretmen adayına ise sürekli olarak önceden öğrendiklerinin ezberden ibaret ve yanlış olduğu telkin edilmektedir. Öğretmen adaylarına önceden öğrendiklerinin birçoğunun yanlış olduğu söylenirken, bir yandan da ilköğretim kurumlarına atandıklarında da yanlış olduğu öğretilen bilgileri öğrencilere öğretmeleri istenmektedir. Bu çelişki öğretim sürecinin çıkmazlarından denilebilir.

Türetmenin ya da kelimeleri farklı şekillere sokmanın mantığını, zevkini öğretmek yerine; bu ek artık kökleşmiştir gibi bahaneler ardına sığınmak hedefe ulaşmak açısından doğru değildir. Dilin sınırlarını, sınırlarını; hatta sınırsızlığını öğrencilere göstermek ve onu işlemeleri için imkân vermek öğretimi hem zevkli kılacak hem geçmişle günümüz arasında bağlantıyı daha sağlam tutacak hem de öğretim sürecini olumlu etkileyecektir. Dilin eklerinin mantığını kavrayan bir öğrencinin, her yıl bir sürü eki ezberleyip unutmasına da böylece gerek kalmayacaktır.

Türkçenin sondan eklemeli ve ekler bakımından zengin bir dil olması, eklerin öğretimini oldukça önemli kılmaktadır. Eklerin öğretimi esnasında biçimce aynı; ama işlevsel farklılıkları olan eklerin öğretiminde güçlükler yaşandığı

görülmektedir. Bu eklerden her biri birden fazla işleve sahiptir. Eklerin dizge içinde nasıl kullanacakları da kurallarla belirlenmiştir.

Geleneksel dil bilgisi, daha ziyade eklerin biçimsel yönleriyle ilgilenir; dil incelemelerinde de sıklıkla eklerin biçimsel yönleri üzerinde durulur, anlamsal işlevleri pek öne çıkarılmaz.

Ekleri incelerken, sadece biçimsel yönüne değil, anlamsal yönüne de dikkat edilmelidir. Üstünova (2004: 173-182) anlamın göz ardı edilmediği bir inceleme örneği vermiştir. Ona göre:

“Eve geldiğinde annemleri arayacaktık.” cümlesindeki ekler incelenirken, bunlar hem görevsel hem anlamsal açıdan değerlendirilmelidir.

{-E}: Ad işletme eklerinden yönelme durumu eki. Biçimsel işlevi; geldiği adı ad çekimine sokmak, kendinden sonra gelen ulaca bağlamak, onun iç ögesi yönelme tümleci olmaktır. Anlamsal işlevi ise; eylemin yöneldiği yeri, mekânı göstermektir.

Üstünova'nın (2004: 173-182) da belirttiği gibi, eklerin yapım eki ve çekim eki olarak sınıflandırılması doğru olmakla birlikte, eklerin hangi gruba girdiği yeniden belirlenmelidir. Kimi eklerin çekim eki ya da yapım eki olarak sınıflandığı durumlarda sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu eklerin yeniden incelenmesi ve yeniden sınıflandırılması gerekmektedir. Biçim bilgisi öğretiminin sorunlarının büyük bölümünü de bu oluşturmaktadır.

3.1.2.1. Kaynaştırma Harfleri Sorunu

Dil bilgisinin tartışmalı konularından biri de kaynaştırma ünsüzleri olarak bilinen yardımcı ses/koruyucu ünsüzlerdir. Okullarımızda ünlü ile biten bir sözcüğe ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde araya kaynaştırma ünsüzünün gireceği öğretilmektedir. Bu ünsüzler “yaşasın” sözcüğündeki “y, ş, s, n” sesleri olarak ifade edilmektedir.

Bu konuya ilişkin kaynak taraması yapıldığında, farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Farklı bakış açılarından yola çıkarak sergilenmesi gereken ortak yaklaşımı belirlemek yerinde olacaktır.

Korkmaz (2009: 35-36) kaynaştırma harflerini; ünlü ile biten kelime kök ve gövdelerine ünlü ile başlayan ek geldiğinde veya ünlü ile başlayan başka bir kelime ile birleştiğinde aradaki ses boşluğunu ve ünlü çatışmasını önlemek için kullanılan ünsüz, koruyucu ünsüz olarak ifade etmiştir: *anla-y-an, dinle-y-en; okulda-y-ım, yanında-y-ım; tatlı-y-dı (< tatlı idi; vasıtası-y-la (<vasıtası ile), kendisi-y-le; eski-y-*

ince; başla-y-ayım, sakla-y-acak; başla-y-ıp; neyse < ne ise, vasıtasıyla < vasıtası ile vb. Gramerlerde 3. şahıs iyelik ekleri ile ad çekimi ekleri arasında giren zamir n'sinin de bu gruba sokulduğunu belirtmiştir: babası-n-a, evi-n-e; yol boyu-n-ca vb.

Korkmaz'ın tanımlamasında ve örneklerinde bağlama ünsüzü olarak adlandırdığı ünsüzler “y ve n”dir. Okullarımızda öğretilen “ş ve s” ünsüzlerine ise yer verilmemiştir.

Ergin (2009: 145-146) de Türkçede iki yardımcı ünsüzün olduğunu belirtmiştir. Bunlar “y ve n” ünsüzleridir. Asıl olan yardımcı ses olarak, Ergin “y” sesini belirtmiş ve iki ünlü arasında daima “y” yardımcı sesinin getirildiğini ifade etmiştir: *bilgi-y-i, tanı-y-an, ana-y-a, başla-y-ıp* örneklerinde olduğu gibi. Ergin “n”yi ise, yalnız iyelik ekleri ve “-ki” aitlik eki ile isim çekim ekleri arasında kullanılan yardımcı ses olarak belirtmiştir. “n” sesinin, iyelik eklerinin de ünlü ile bitenlerinden sonra geldiğini de belirten Ergin, bu sestem sonra gelen isim çekim ekinin ünlü ya da ünsüzle başlayabileceğini de söylemiştir. Yani “n” yardımcı sesi iyelik ekli kelimelerde, iki ünlü arasında ya da bir ünlü ile bir ünsüz arasında kullanılır: *el-i-n-den, kendi-si-n-e, yan-ı-n-da, evdeki-n-den vb.*

Burada söz konusu olan “n” sesini Korkmaz gibi Ergin (2009) de zamir “n”si olarak ifade etmiştir. Fakat Türkçenin bilinen devirlerinden bugüne kadar, hep yardımcı ses olarak kullanıldığını da ifade etmiştir.

Korkmaz ve Ergin'in bakışına karşın Ediskun (2010: 83); ünlü ile bitip ünlü ile başlayan bir ek alacak olan sözcüğe, ünlü çatışmasını önlemek amacıyla kelime ile ek arasında kaynaştırma harfleri ya da koruma ünsüzleri adını verdiği “y, ş, s, n” ünsüzlerinin gireceğini belirtmiştir: *kapı-y-ı, bahçe-y-e, abla-s-ı, yayla-n-ın, yedi-ş-er, başla-y-ınca vb.* Ayrıca, “-idi, -ise, -imiş” ekfilleri ya da ile edatı bir sözcüğe ulanıp birleşik yazıldığı zaman, bu eklerin ya da edatların başlarındaki “i”lerin boğulup “y”ye döndüklerini ifade etmiştir: *kapıydı, bahçeymiş, iğneyse, evdeyken, sopayla, kapısıyla gibi.*

Koç (1990: 507-509) da koruma ünsüzleri olarak adlandırdığı ünsüzleri “-y-, -ş-, -s-, -n-” olarak belirtmiştir. Türkçede iki ünlünün yan yana geleceğini belirten Koç, ünlüyle biten bir sözcüğe, ünlüyle başlayan bir ek geleceği zaman, koruyucu ünsüzlerin araya girdiğini belirtmiştir.

Gencan (2001: 58) da önceki araştırmacıların görüşlerine benzer bir şekilde, ünlü ile biten sözcüğe ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde araya bir kaynaştırma harfinin gireceğini ifade etmiştir. Bu harflerin de “y, ş, s, n” olduğunu belirtmiştir.

Eker (2011: 251); kelimeler ile kelimelere getirilen ekleri birbirine bağlayan ünlü ya da ünsüzlere yardımcı ses demiştir. Ünlü ile biten bir sözcüğe, ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde, iki ünlüyü birbirine bağlayacak bir ünsüze ihtiyaç duyulduğundan bahseden Eker, dilimizde bu boşluğu “y” sesinin doldurduğunu belirtmiştir.

Para+ı > paraı > para-y-ı *kasa+ı > kasat > kasa-y-ı*

Eker, Ediskun’un aksine “n, ş, s” ünsüzlerinin yardımcı ses olmadığını belirtmiştir. Üçüncü tekil kişi iyelik eki alan kelimelere, hal eklerinin getirilmesi durumunda ortaya çıkan zamir “n”sini ve ünlü ile biten kelimelere getirilen iyelik eki [-sI]’nın bünyesinde bulunan “s”yi, kökleri kuramsal Altay diline değin uzanabilen ek kalıntıları olarak değerlendirmiştir. “ş” sesinin ise, üleştirme sayı sıfatlarından “beş-er”in hecelenerek “be-şer” şeklini alması ve söyleyişte ünlü ile biten kelimelere üleştirme eki olarak [-şAr] geldiğinin sanılması sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Ergin (2009: 161) de kaynaştırma harfi olarak ifade edilen -ş-’nin aslının yalnız “-ar, -er” şeklinde olduğunu ifade etmiştir. “-şar, -şer” şeklinin ise hece bölünmesi “be-şer” şeklinde olan “beş-er”in tesiri ile ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ergin, Eski Türkçede bu ekin “bir-er, iki-rer” sözcüklerinde olduğu gibi “-ar, -er, -rar, -rer” şeklinde olduğunu da ifade etmiştir. Burada, “-rar, -rer”in hece bölünmesi “bi-rer” şeklinde olan “bir-er”in tesiri ile ortaya çıktığının görüldüğünü belirten Ergin, bu “-rar, -rer”in sonradan yerini “-şar, -şer”e bıraktığını ve Batı Türkçesinde ekin “-ar, -er, -şar, -şer” şeklinde kullanıla geldiğini belirtmiştir. Konsonantla biten köklere “-ar, -er”, vokalle biten köklere -şar, -şer getirilir demiştir.

Sonuç olarak da ünlüleri birbirine bağlayan “-y-” sesinin haricindeki ünsüzleri, yardımcı ses olarak kabul etmemiştir, “n” ve “s” seslerini, aslında bugün işlevlerini yitirmiş arkaik biçim birimlerin kalıntısı olarak değerlendirmiştir.

Demir ve Yılmaz (2010: 139-140), yardımcı sesler başlığı altında, bağlayıcı ünsüzler adlandırmasıyla konuyu açıklamışlardır. Diğer araştırmacılara benzer biçimde, ünlü ile biten bir sözcüğe, ünlü ile başlayan bir ek geleceği zaman, araya bir ünsüzün gireceği yaklaşımını devam ettirmişlerdir. Diğer araştırmacıların bir

kısından farklı biçimde, bağlama ünsüzü olarak sadece “-y-” ünsüzünü ifade etmişlerdir.

Ayrıca, Türkoloji çalışmalarında sadece “-y-” ünsüzünün, bağlama ünsüzü olarak adlandırıldığını belirten Demir ve Yılmaz, bunun nedeni olarak, Türkçenin eski ve yeni bütün kollarında durumun böyle olmasını, yani eklenme durumunda ikiz ünlü ortaya çıktığı durumlarda araya “-y-” sesinin girmesini göstermişlerdir. /n/, /ş/, /s/ seslerini de koruma ünsüzü olarak görenlerin varlığına dikkat çekerken, bu yaklaşımın Türkçenin tarihi gelişimi açısından yanlış olduğunu da ifade etmişlerdir. “n” sesinin günümüz Türkçesinde, 3. kişi iyelik ekleriyle hal ekleri arasında, zamirlerin çekiminde, ilgi ekinin başında ve aitlik eki “-ki”den sonra bulunduğunu belirtmişlerdir. Yalnız, burada herhangi bir bağlama veya yardımcı olmanın söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Ev-i sözcüğü ünlüyle bittiği için “-de” ekinin eklenmesinde, “*kapı-da, gemi-de*” örneklerinde olduğu gibi, Türkçenin morfofonetiği açısından hiçbir sorun olmadığını da söylemişlerdir. Ancak kelime iyelik eki aldığıda (ev-i-n-de) araya “n” sesinin girdiğini belirtmişlerdir. Bu “n” sesinin eski bir zamirin kalıntısı olduğunun düşünüldüğünü, bu yüzden de zamir “n”si olarak adlandırıldığını da ifade etmişlerdir: o, o-n-da; bu, bu-n-da gibi. Ayrıca, günümüzde Türk dillerinin önemli bir bölümünde zamir “n”sinin kullanılmadığını da eklemişlerdir. Buna karşılık, “*iki-şer*”deki “-şer”in “*beş-er*” biçiminin “*be-şer*” olarak yanlış çözümlenmesinin örnek alınması sonucu ortaya çıktığını belirtmişlerdir. “*anne-si*” sözcüğündeki “s” sesinin de Altayca dönemine ait bir çoğul eki olduğunu ve iyelik eklerinden önce bulunduğu durumlarda yanlış bölünme sonucu iyelik ekine dâhil olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan incelemede Demir ve Yılmaz’ın görüşleriyle Eker’in görüşlerinin örtüştüğü görülmüştür.

Yapılan incelemelerde, temelde üç farklı görüş olduğu ortaya çıkmaktadır. İlköğretim okullarında kaynaştırma ünsüzü olarak adlandırılan ünsüzler, incelenen yayınlarda koruyucu ünsüz ya da bağlama ünsüzü olarak adlandırılmakta ve kimi araştırmacılara göre “y, ş, s, n”, kimi kaynaklarda sadece “y”, kimi kaynaklarda da aslen “y” sesinin yanında zamir “n”sinin günümüz Türkçesinde kullanılan hali olan “n” sesleri bağlayıcı ünsüz olarak ifade edilmiştir.

Bağlayıcı ünsüzlerin öğretimi konusundaki temel sorunu, araştırmacılarımızın tanımlarında görülen iki ünlü arasına girme durumunun yanında, bağlayıcı ünsüzün kimi durumlarda bir ünlü ile bir ünsüzün arasına da girebilmesi

oluşturmaktadır. Tanımlarda, ünlüyle biten sözcüğe ünlüyle başlayan ek geldiğinde, iki ünlü arasına giren ünsüzlerin bağlayıcı ünsüzlerin “y, ş, s, n” ünsüzleri olduğu söylenirken; ünlü ile ünsüz arasına giren “n” sesi için de bağlama ünsüzü denmesi karmaşaya sebep olmaktadır. Zamir “n”si olduğu birçok araştırmacı tarafından örneklerle ve araştırmalarla ortaya konmuş olmasına rağmen, “n” ünsüzünün kafa karışıklığına sebep olacak şekilde öğretimin devam ettirilmesi hem dil adına hem de öğretim adına uygun değildir.

Bağlama ünsüzü olarak sadece “y” ünsüzünün öğretilmesi, bunun yanında kelimeyle gelen ek arasındaki iki ünlü arasına giren ünsüz olarak “n” sesine bağlayıcı ünsüz demek ve öğretimini bu şekilde gerçekleştirmek daha yerinde olacaktır. Ünlü ile ünsüz arasına giren “n” ünsüzü için bağlayıcı ünsüz denilmesinden vazgeçilmesi en azından ilköğretim kademesi için oldukça önemlidir. “ş ve s” ünsüzlerinin bağlayıcı olmadığı bunların çeşitli yanlış bölünmeler sonucunda oluştuğu görüşlerinden hareketle, bunların bağlayıcı ünsüz olarak öğretiminden vazgeçilmeli ve sınavlarda da bunlara yer verilmemelidir.

Kimi seslerin, tarihsel süreç içerisinde geçirdikleri değişim, onların işlevlerini de etkilemektedir. Yalnız, işlevi değişse bile bu sesler bilinen metinler yoluyla geçmiş dönemlerden beri takip edilebildiği için, göz göre göre yanlış adlandırılmamalıdır. Eğer yeni bir adlandırma yapılacaksa ve ses, değişim sürecini tam olarak bitirmişse, bu konuda ortak yaklaşım sergileyerek, yeni adlandırma ve tanımlamalara gidilmelidir. Aksi halde, tartışmalı konuların öğretimi her zaman sorun olmaya devam edecektir.

3.1.2.2. Eklerin Öğretimine İlişkin Sorunlar

Türkçe, sondan eklemeli bir dil olup ekler yardımıyla yeni kelimeler türeten ve yine ekler yardımıyla kelimeleri işleyen oldukça zengin bir dildir.

Eklerin öğretimi konusunda yaşanan temel sorunlar; eklerin hangi grupta içerisinde yer alması gerektiği hususundaki karmaşalar, eklerin sınırlarının netleştirilememesi hususundaki karmaşalar ve eklerin birçok görevde kullanılıyor olması dolayısıyla ortaya çıkan karmaşalardır. Araştırmacıların tartışma konuları için farklı bakış açıları sergilemeleri de bu konuda öğretimi zora sokan unsurlardandır. Bir araştırmacının çekim eki dediğine, bir diğeri yapım eki diyebilmekte; birinin

işlevine göre grupladığı ekleri, bir diğeri biçimine göre gruplamaktadır. Bu konuya ilişkin sorunları başlıklandırarak incelemek yerinde olacaktır.

3.1.2.2.1. İsimlere Gelen Eklere İlişkin Sorunlar

Eklerin öğretimine ilişkin sorunları; isimlere gelen eklerin öğretimiyle ilgili olanlar ve fiillere gelen eklerin öğretimiyle ilgili olanlar biçiminde gruplamak, konumuzun anlaşılabilirliği açısından gerekli görülmüştür. Öncelikle, isimlere gelen ve öğretimi esnasında sorunlar yaşanan ekleri tek tek ele almak, bu eklere ilişkin karmaşaları ve farklı bakış açılarını ortaya koymak ve bunların doğurduğu sorunlara çözüm önerileri getirmek adına tespit edilen ekleri ayrıntılı biçimde incelemek yerinde olacaktır.

3.1.2.2.1.1. Hal Ekleri Sorunu

Hal ekleri, isimlere gelerek onların cümle içerisinde diğer öğelerle ilişki kurmasını sağlayan eklerdir. Kelime gruplarının oluşturulması, bir kelimenin herhangi bir cümlede görev ifa edebilmesi, bu eklerin yardımıyla mümkündür. Temelde bu ekler, eklendikleri isim kök ve gövdelerinin anlamında türetme tarzı bir değişiklik yaratmazlar. Eklendiği isim soylu kelimenin anlamını değiştirmeyip ona görevsel kimi anlam ilişkileri eklerler, bu bakımından yapım eklerinden ayrılırlar.

Ergin'e (2009: 226-244) göre hal ekleri; isimlere gelen ve onları işletmeye yarayan eklerdir. Kelime grupları ve cümleler içerisinde isimlerin diğer unsurlarla ilişki kurmasını sağlayan ekler, diğer kelimelerle ilişkileri sırasında ilişkinin cinsine göre, çeşitli hallerde bulunurlar. Bu ekler ilişki kurulurken hep aynı durumda bulunmaz, ilişkinin cinsine göre ayrı ayrı hallerde bulunurlar. Yani ismin halleri, diğer kelimelerle ilişkisi sırasında içinde bulunduğu durumlardır. İsmi kelimelerle ilişkileri bazen eksiz, ama çoğu zaman da eklidir.

“Türkçede kaç tane hal eki vardır?” sorusu, birçok kez sorulmuştur; fakat bu soruya cevap vermek adına yapılan farklı değerlendirmeler cevap olmaktan öteye geçmiş; bir soruya cevap ararken birçok soruyu içerisinde barındıran başka bir sorun doğurmuşlardır. Öyle ki, farklı kaynaklarda, farklı sayılarda hal ekinden bahsedilmektedir. Peki, ilköğretim kademesinde, hal ekleri öğretimi gerçekleştirilirken, hangi hal ekleri öğretilmeli ya da hangi ekler hal eki olarak öğretilmelidir? Kaç tane hal eki söz konusudur? Sorumuza cevap bulabilmek adına

araştırmacıların farklı bakış açılarını ortaya koymak ve değerlendirmek yerinde olacaktır.

Ergin'e (2009: 226-244) göre, Türkçede isimlerin, ifade ettikleri ilişkilere göre şu halleri vardır:

3.1.2.2.1.1.1. Yalın Hal

Ergin (2009: 227-228); ismin bu halini, ismin karşıladığı nesne ve kendisine tabii olan isim dışında hiçbir ilişki ifade etmeyen hali olarak değerlendirmiştir. Yani, isimlerin başka bir unsura bağlı olmayan normal teklik, çokluk ve iyelik şekilleri yalın halleridir. Mesela; *taş*, *ev* teklik yalın hali; *taşlar*, *evler* çokluk yalın hali; *taşlarım*, *evlerimiz* iyelik yalın halidir. O halde, Türkçede yalın halin özel bir eki yoktur. İlköğretim kademesinde bu ek öğretilirken ismin ek almamış hali biçiminde yanlışlıklar ortaya çıkabilmektedir. Burada kastedilen ismin hal eklerinden herhangi birini almamış olmasıdır.

3.1.2.2.1.1.2. İlgî Hali

Ergin (2009: 229-231); ismin bu halini, ismin başka bir isimle ilişkisi olduğunu ifade eden hali olarak değerlendirmiştir. İlgî hali, ismin kendisinden sonra gelen bir isme tâbi olduğunu gösterir. İsmi bu hali bazen eksiz olmakla birlikte çoğu zaman da eklidir. Yani ilgî halinin özel bir eki vardır. Ergin'e göre, ilgî hali eki esas itibarıyla isimleri isme bağlar, bazen fiile ve edata da bağlar.

Eksiz halleri;

“İstanbul (şehri), taş (parçası), yemek (odası)...”

Ekli halleri;

“Ev-in (yolu), yol-un (iyisi), öküz-ün (boynuzu), uyku-nun (sonu), görgü-nün (faydası), taş-ın (üstü), su-y-un (dibi)...”

3.1.2.2.1.1.3. Yapma Hali

Ergin (2009: 228-233); ismin bu halini, ismin geçişli fiillerin doğrudan doğruya etkisi altında olduğunu ifade eden hali olarak değerlendirmiştir. Ona göre bu hal, ismi yapma ifade eden fiilin etkisi altında bırakır. Yapma hali bazen eksiz olmakla birlikte çoğu zaman eklidir, yani bu halin özel bir eki vardır. Ergin, bu ekleri, ismi fiile bağlayan ekler arasında saymıştır.

Eksiz halleri;

“*Cam (kır-), su (iç-), ağaç (kes-)...*”

Ekli halleri;

“*Cam-ı (kır-), su-y-u (iç-), ağaç-ı (kes-)...*”

3.1.2.2.1.1.4. Yaklaşma Hali

Ergin (2009: 233-234); ismin bu halini, ismin kendisine yaklaşma ifade eden fiillere bağlanmak için girdiği hali olarak değerlendirmiştir. İsmi bu hali daima eklidir, yani bu halin de özel bir eki vardır.

“*Ağaç-a, su-y-a, güneş-e, ateş-e, tepe-y-e, gökler-e, üstümüz-e, gölgesi-n-e...*”

3.1.2.2.1.1.5. Bulunma Hali

Ergin (2009: 234-235); ismin bu halini, ismin kendisinde bulunma ifade eden fiillerle ilişkisi olduğunu gösteren hali olarak değerlendirmiştir. İsmi bu hali de daima eklidir olup özel bir eki vardır.

“*Yol-da, dere-de, ağaç-ta, direk-te, gecesi-n-de, başımız-da, yerler-de, ormanlar-da...*”

3.1.2.2.1.1.6. Uzaklaşma Hali

Ergin (2009: 235-237); ismin bu halini, ismin kendisinden uzaklaşma ifade eden fiillerle ilişkisini gösteren hali olarak değerlendirmiştir. İsmi bu hali de daima ekli olup özel bir eki vardır. Ergin, uzaklaşma ekinin geniş manasıyla uzaklaşma ana işlevinin beraber kullanıldığı fiilin anlamına uygun olarak çeşitli ifadeler içinde görüldüğünü belirtmiştir. Bu çeşitli kullanılış işlevlerini de şu gibi ifadeler etrafında toplamıştır; uzaklaşma, çıkma, yer, ayrılma, menşe, cins, terkip, başlama, mahrumiyet, yokluk, vasıta, zaman, sebep, tarz, ölçü, değer, kıymet, bedel, parça, kısım, karşılaştırma, korku, ürküntü, hoşlanma, vazgeçme, aitlik, çeşit, vasıf, tercih, görüş, noktainazar vs... Bunlar, uzaklaşma ana işlevi etrafında toplanan, kesin olarak sınırlandırılmaları mümkün olmayan, gramer bakımından tam bir kural ve ölçü değeri taşımayan ve yanındaki fiile bağlı çok özel işlevlerdir.

“*Ağaç-tan, yürek-ten, yol-dan, ev-den, dağlar-dan, elim-den, gözlerin-den...*”

3.1.2.2.1.1.7. Vasıta Hali

Ergin (2009: 237-239); ismin bu halini, ismin fiile bir vasıta olduğunu ifade etmek için girdiği hali olarak değerlendirmiştir. İsmi bu hali de ekli olup özel eki vardır. Ergin'e göre, kelime gruplarında ve cümlelerde fiilin kendisinin vasıtası ile kendisinin katılımı ile veya kendisinin ifade ettiği zamanda yapıldığını göstermek için isim vasıta halinde bulunur. Türkçedeki vasıta hali eki "n"dir. Fakat bu ek zamanla işlevliğini kaybetmiştir. Türkçede "n" vasıta hali ekinin canlılığını kaybetmesi üzerine, onun vazifesini "ile" edatı üstlenmiştir. Edatlığını devam ettirerek ve ekleşerek bu görevi üstlenmesine rağmen Ergin tarafından tam olarak vasıta hali eki olarak tanımlanmamaktadır.

"Ağaç-la, evler-le, babam-la, geçmişin-le" vb.

3.1.2.2.1.1.8. Eşitlik Hali

Ergin (2009: 239-241); ismin bu halini, ismin eşitlik, benzerlik, gibilik ifade eden hali olarak değerlendirmiştir. İsmi bu hal de ekli olup kendisine özel eki vardır. Ergin'e göre, kelime gruplarında ve cümlede fiilin nasıl ve ne şekilde olduğunu veya yapıldığını, fiilin oluş veya yapılış tarzını ifade etmek için isim eşitlik haline girer. Yani isim, fiilin kendisi gibi, kendisine benzer bir şekilde meydana geldiğini göstermek için eşitlik halini alır.

"İnsan-ca, iyi-ce, açık-ça, güzel-ce, ben-ce, binler-ce, bu-n-ca, böyle-ce, ak-ça, yavaş-ça, çabu-cak, ev-cek, akşam-leyin, sabah-leyin, gece-leyin" vb.

3.1.2.2.1.1.9. Yön Gösterme Hali

Ergin (2009: 241-243); ismin bu halini, ismin yön gösteren, taraf ifade eden hali olarak değerlendirmiştir. Bu hal de ekli olup kendisine özel bir eki vardır. Ergin'e göre, kelime gruplarında ve cümlede fiilin kendi yönünde yapıldığını göstermek için, isim yön gösterme haline girer, yani fiilin gerçekleştiği yönü gösterir. Ergin, bugün bu eklerin çekim eki olmaktan çıkıp yapım eki pozisyonuna girdiklerini de belirtmiştir.

"Son-ra, taş-ra, üz-re, dış-arı, iç-eri, il-eri, yuk-arı" vb.

3.1.2.2.1.1.10. Soru Eki

Ergin'e (2009: 243-244) göre, soru eki, ismin soru şeklini yapan işletme ekidir. İsim, fiile soru şeklinde bağlanmak için daima sonuna soru eki alır. Soru eki,

ismi daima fiile bağlayan bir ektir. Ergin ayrıca, soru ekinin daha çok fiil işletme eki olduğunu belirtmiştir. Bu ekin, edat kökenli olup sonradan eklediğini de ifade etmiştir. Bir isim işletme eki olarak soru ekinin de hal ekleri gibi ismi fiile bağlayan, böylece cümle yapısını kurmakta vazife gören bir cümle eki olduğunu da sözlerine eklemiştir.

Ergin'e göre, yapılan bu tasnifte ekler grup grup olup, bir takım aynılıklar ve bir takım ayrılıklar vardır. İlgi hali diğerlerinden farklı olarak ismi isme bağlarken, diğer hal ekleri isimleri fiillere bağlar. Bu özelliğinden ötürü ilgi eki gerçek bir hal eki karakterinde değil; iyelik ekleri karakterinde bir ektir. Yapılan tasnifler ve yorumların ardından asıl hal eklerini Ergin dört grupta toplamıştır. Bunlar;

1. İlgi eki (İsmi isme bağlayan ikinci derece bir hal ekidir.)
2. Yapma hali ekleri (ismi doğrudan doğruya fiile bağlayan, fiilin nesnesini yapan, tipik bir hal ekidir.)
3. Yaklaşma, bulunma, uzaklaşma hali ekleri (ismi fiile bağlayan, fiilin yerini gösteren hal ekidir.)
4. Vasıta, yön, eşitlik hali ekleri (İsmi fiile bağlayan, fiilin şartlarını gösteren, zarf yapan ve işlek olmayan bir ektir, yapım ekine dönüşmüşlerdir.)

Ergin'in yukarıda belirtildiği şekilde hal eklerini ifade edip onları tasnif etmesine karşın; ilköğretimde hal ekleri yalın hal, yönelme hali, bulunma hali, ayrılma hali ve belirtme hali olarak öğretilmektedir. Kimi zaman sıralanan hal eklerinin öğretimi, öğrencilerin karşılaştığı sorular karşısında yetersiz kalabilmektedir. Farklı adlandırmalar ya da gruplandırmalar karşısında öğrencilerin kafaları karışabilmektedir.

Bu konuda da standartlaşmanın sağlanabilmesi adına, farklı bakış açılarını değerlendirmeye devam etmek faydalı olacaktır.

Hepçilingirler (2012: 195-198), hal eklerini:

“Yönelme durumu, bulunma durumu, ayrılma durumu, belirtme durumu, yalın durum” olarak belirtmiştir, yani hal ekleri beş tanedir.

Ediskun'a (2010: 110-114) göre de ismin halleri beş tanedir ve onları ekleri ile adlandırmayı tercih etmiştir. Bunları; ismin -e hali, -de hali, -den hali, ismin -i hali ve yalın hali olarak ifade etmiştir. Ergin'in yer verdiği; vasıta hali, eşitlik hali gibi işlevini büyük oranda kaybetmiş hallere yer vermemiştir.

Eker (2011: 335-357); hal eklerini, tümce içindeki adları diğer kelimelere değişik anlam ilişkileri çerçevesinde bağlayan biçim birimleri olarak tanımlamıştır. Ona göre durum ekleri, genellikle adlarla tümcenin asıl ögesi olan yüklem arasında ilişki kurar.

Eker'in belirttiğine göre, Türkçede ad ya da ad soylu olarak kullanılan kelimelerin işlek olarak kullanılan sekiz çekim durumu vardır. Ancak kaynakların çoğunda durum sayısı beş olarak değerlendirilmektedir. Bunlar; yalın, yükleme, yaklaşma, bulunma, uzaklaşma durumlarıdır. Kimi kaynaklarda ad durumu sayısı 14'e kadar çıkmaktadır.

Eker'in de sorun olarak belirlediği bir diğer durum, ad durumlarının sayılarının kaynaktan kaynağa farklılık göstermesi gibi, terimlerin de kaynaktan kaynağa farklılık göstermesidir. Eker, örnek olarak Latince kökenli ablatif terimi için; çıkma, ayrılma, uzaklaşma, kimden, kopmalık durumu vb. çok sayıda karşılık bulunmasını göstermiştir. Ona göre; bu eklerin adları, işlevlerini tam olarak ifade edememektedir. Örneğin, -A yaklaşma durumu ekinin "yönelme, yaklaşma, verme, karşılaştırma, bedel, sebep vb." pek çok görev ve işlevi vardır; bu yüzden yönelme, yaklaşma, verme durumu gibi farklı terimler kullanılmaktadır.

Yalın durum eksizdir (nominatif):	ev
Yaklaşma durumu (datif): -A	ev-e
Bulunma durumu (lokatif): -DA	ev-de
Uzaklaşma/Ayrılma/Çıkma durumu (ablatif): -Dan	ev-den
İlgi durumu(genitif): -In, -nIn	ev-in
Yükleme/Belirtme durumu (akkuzatif): -I	ev-i
Eşitlik durumu (ekvatif): -CA	ev-ce
Araç durumu (enstrümantal): -IA	ev-le

Eker'e göre, söz diziminde çekim eklerinin kullanılmasının ya da kullanılmamasının dil bilgisel ve anlamsal ayrımları vardır. Durum ekleri, birinci işlevlerinin dışında kelime ya da kelime öbeklerine başka anlamlar da kazandırır. Türkiye Türkçesinde sıklıkla kullanılan bu durum eklerinin yanı sıra, kimi "*tarihi*" durum ekleri kalıplaşmış, yapım eki işlevi kazanmış olarak yaşamaktadır. Yani, durum eklerinin sayısı zamana bağlı olarak değişebilmektedir. Ergin'le benzer değerlendirmeleri yaptığı, artık işlekliliğini kaybetmiş ve yapım ekine dönüşmüş ekler için aşağıdaki örnekleri vermiştir.

Yönelme durumu (direktif): -rA	içre, taşra, üzre, ücra
Araç durumu (enstrümantal): -n	yazın, güzün, kışın, gündüzün
Birliklilik durumu (komitatif): -II....-II	geceli gündüzlü, evli barklı

Hal eklerinin öğretiminin sorunlarını en aza indirmek ve konuya dair karmaşaları sona erdirmek için kaynaklarda ortak bir dil kullanılmalıdır. Sınıflamaların ortak olacağı, terimlerin ortak kullanıldığı, sınırlamaların belirli olduğu bir öğretim sağlanmalıdır. Sınıflandırma ise; yalın hal, yönelme hali, bulunma hali, ayrılma hali, ilgi hali, belirtme hali, vasıta hali şeklinde yapılmalıdır. Böylece, kafalardaki temel karışıklıklar sona erecek; aynı zamanda birçok araştırmacının görüşünü de kapsayan bir öğretim gerçekleştirilmiş olacaktır. Adlandırılmayan ekler sorunu ile karşılaşmamak ya da eklere yanlış işlevler yüklemek yerine bu sınıflamanın kullanılması yerinde olacaktır.

3.1.2.2.1.2. (-sız) Eki Sorunu

Bu eke, eklendiği sözcüğe olumsuzluk anlamı katmasından hareketle olumsuzluk eki denmektedir. Bunun aksine bu görüşün olumsuzluk eki olmadığını belirten araştırmacılar da vardır. “Ekin işlevinden ötürü bir adlandırma yapılması doğru mudur?” sorusunu cevaplandırmak için farklı bakış açılarını değerlendirmek gerekmektedir.

“-ma, -me” eki için sergilenen “*olumsuzluk*” ve “*çekim*” eki oluşu yaklaşımı çalışmanın ilerleyen kısımlarında incelenecektir. Benzer bir şekilde, bu ekin adlandırılmasına ilişkin soruna da ortak bakış açısıyla yaklaşmak yerinde olacaktır.

Bu ekin olumsuzluk eki olduğunu ifade eden kimi bakış açılarında “-lı, -li” eki için olumlu anlam katan ve “-sız, -siz” ekinin zıttı gibi ifadeler yer almaktadır. Eğer çıkış noktası burası kabul edilirse “-sız, -siz” olumsuzluk ekinin zıttı olan “-lı, -li” eki için de isimlere gelen olumluluk eki demek gerekmez mi? Buradaki sorun, ekin işlevinden hareketle eke bu adın verilmesidir. Eklerin işlevine göre adlandırma yoluna gidilmesi yersiz gözükmebilir; ama “-sız, -siz” ekine olumsuzluk eki deyip, benzer adlandırmayı zıttı olduğu ifade edilen “-lı, -li” için olumluluk eki olarak yapmadığımız zaman ortaya sadece karmaşa çıkacaktır.

Ergin’e (2009: 160-161) göre, bu ek “-lı, -li, -lu, -lü” ekinin olumsuzudur. “-lı, -li, -lu, -lü” eki esas itibarıyla bir nesnede bir şeyin bulunduğunu, “-sız, -siz, -suz, -süz” eki ise, bir nesnede bir şeyin bulunmadığını ifade eder. Ergin’e göre, esas

özelliği olumsuzluk ifade etmesidir. Bu yüzden, olumsuz isim yapma eki diye anıldığını da bildirmiştir. İsimlerde olumsuzluk ifade eden tek ekin bu ek olduğunu, sadece “-lı, -li, -lu, -lü” lü vasıf isimlerinin olumsuzunu ifade ettiğini de ifade etmiştir.

Erten (2007: 1168-1173), “*Dil Bilgisi Öğretiminde Sorunlar*” adlı çalışmasında, Ergin ve başka araştırmacıların da bu ek için kullandığı menfilik kavramını açıklama gereği hissetmiştir. Ona göre, kimi araştırmacıların bu olumsuzluk/menfilik kavramıyla anlattıkları; bir şeyin zıddı, karşıtı, bulunmama, içermeme, yokluk anlamlarıdır. Fakat kendisi bu kavrama; tasvip edilmeyen, doğru olmadığı herkes tarafından kabul edilen vb. başka anlamlar da yüklenebileceğini ifade etmiştir. Konuyu daha da netleştirmek için örnekler vermiştir; yalan söylemek, insanların arkasından konuşmak, hile yapmak gibi... Oysa Erten’e göre “+sIz” eki ile yapılan kelimelere bakıldığında; hep karşıtlık, bulunmama, yokluk özellikleriyle karşılaşılmaktadır; parasız (adam) örneğindeki parasız, parası olmayan anlamında olduğu gibi. Peki, parasız bir adam olumsuz bir adam mıdır? Hayır. Buna karşılık hile yapmak olumsuz bir davranıştır. Verdiği örneklerle Erten bu ekin olumsuzluk eki olarak değerlendirilmesine karşı çıkmıştır.

Erten (2007: 1168-1173), konuyu açıklamak için fiillere gelen olumsuzluk eki “-ma-, -me-” ile kıyaslama yoluna gitmiştir. Ona göre; “+sIz, +sIz” ekinin işlevi farklıdır ve bu yüzden olumsuzluk eki adlandırması sadece fiillerden fiil yapan olumsuzluk eki olarak ifade ettiği “-ma-, -me-” için kullanılmalıdır.

Ediskun (2010: 149) olumsuz terimini kullanır; fakat verdiği örnekler zıtlık, bulunmayış ifade ederler. Ona göre; “+sIz” eki çok işlektir ve “+sIz” eki “+li” ekinin olumsuzudur; bununla beraber “+li” ile yapılmış birçok sözcüğün olumsuzunun “+sIz” eki ile yapılamayacağını ifade etmiştir. Verdiği örneklerde; şeker-li (kahve)nin olumsuzunun şekersiz değil; sade (kahve); paha-lı (kumaş)ın olumsuzunun pahasız değil ucuz (kumaş) olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, “*yoksunluk sıfatları*” adıyla şu örnekleri de vermiştir; *ışık-sIz (oda), tat-sIz (karpuz), akıl-sIz (çocuk)*...

Gencan (2001: 225); “+sIz” eki için, varlık, çokluk bildiren “+li” ekinin olumsuzu olduğu ifadesine yer vermiştir. Tatsız (tadı yok, tadı az) kavun, parasız (parası yok, para alınmayan) okul şeklinde açıklama yapmış; ancak not kısmında nerele olduğunu bildiren “+li” ekinin olumsuzunun olmadığını belirtmiştir. Bu

yüzden; Ankaralı, Taşkentli, Romalı vb. kelimelerinin “+sız” ekli karşıtlarının kullanılmayacağını da belirtmiştir.

Ekin tanımlanmasına ilişkin Kutalmış’ın (2004: 135-136) yaptığı çalışmada, ek ile ilgili olarak “Olumsuzluk Ekleri: -mA- ve +sIz”, “Fiillere Eklenen Olumsuzluk Eki: -mA-”, “İsimlere Eklenen Olumsuzluk Eki: +sIz” başlıklarına yer vererek konuyu incelemiş, bu ekin bazı Türk şivelerinde bulunmadığını söylemiştir. Bu ekin isimden olumsuzluk bildiren isim teşkil ettiğini ifade edip; *atasız, töresiz, ölümsüz* vb. örneklerini vererek izah edenlerin de var olduğunu belirtmiştir.

Gülsevin (1997: 119); “+sız” ekinin yokluk bildiren sıfatlar yaptığını ifade etmiştir; yağmursuz, uykusuz... Eklendiği ismin yokluğunu bildiren yeni isimler yaptığını söylemiştir; *gözsüz, ögsüz* gibi...

Biray (1999: 31); bu ek ile ilgili, “+sız” eki almış isimlerin örneklerinin çoğunun “+lı” ekinin kazandırdığı anlamın zıddı oluşundan hareketle, “+lı” ve “+sız” eklerinin sadece bir isimde; bir varlığın, bir özelliğin, bir kavramın varlığına veya yokluğuna, azlığına delalet eden sıfatlar yaptığını belirtmiştir.

Özçelik (2000: 83) de, Biray gibi “+sIz” ekini yokluk bildiren bir ek olarak ifade eder. Bir isimde bir şeyin bulunmadığını yani, yokluk ve bulunmama bildirdiğini belirtir. Bu eke olumsuzluk eki diyenlerin varlığından bahseden Özçelik, bu adlandırmayı yanlış bulduğunu da ifade eder. Çünkü olumsuzluk terimi fiillere getirilen ve onlara olumsuz anlam yükleyen “-mA-“ için kullanılır.

Üstüner (2001: 179-184); bu ekin, isimlerden daha çok sıfat olarak kullanılan isimler yapan bir yapım eki olduğunu; isme bulundurmama, sahip olmama ifadesi kattığını ve ayrıca XIV ile XVIII yüzyıllar arasında araç ve birliktelik ekinin aksini ifade etmek için de kullanıldığını belirtmiştir.

Yaptığı incelemelerin ardından Erten (2007: 1168-1173) de “*Dil Bilgisi Öğretiminde Sorunlar*” adlı çalışmasında yukarıda bahsedilen birçok araştırmacı gibi, olumsuzluk ekini tanımlayan bütün kaynaklarda ekin “-mA-“ olarak verildiğini belirtmiştir. İsimden isim yapım eki olan “+sIz” ekine, zıtlık veya yokluk kastederek de olsa olumsuzluk eki demenin doğru olmadığını belirten Erten; isimlerden zıtlık, yokluk ve bulunmama ifade eden isimler yapmaya yarayan bir ektir demenin daha doğru olacağını vurgulamıştır.

Bu ekin öğretimi ile ilgili olarak bizce de Erten’in (2007: 1168-1173) sergilediği yaklaşım daha yerindedir. Bu ek her zaman “-lı,-li” ekinin zıttı şeklinde

karşımıza çıkmamaktadır; bu yüzden bu ekleri birbirinin zıttı şeklinde ifade etmek yerinde değildir. Aynı şekilde olumsuzluk eki, fiillere gelen “-mA-” için kullanılan bir terim olup bu ekin işlevi farklıdır. Fiillere eklenen “-mA-”, fiillerden olumsuzluk ifade eden fiiller yapmaya yarayan bir ektir; “-sIz” eki için aynı şeyi söylemek doğru değildir. Çünkü bu ekle türetilen kelimeler her zaman olumsuzluk bildirmezler; bazen zıtlık, bazen yokluk vb. anlamları da bildirirler. Ekin bir anlamını göz önünde bulundurup diğer anlam ve işlevlerini göz ardı ederek eki adlandırmak doğru değildir.

3.1.2.2.1.3. Ek Halindeki Zamirler Sorunu

Zamirler, isimlerin yerlerini tutan kelimelerdir. İsim soylu kelime türleri arasında bulunan ve anlamlı kelimeler grubunda değerlendirilen zamirler, bir adın yerine geçerek o adın yerini doldurur. İşaret ettiği, yerini tuttuğu adın kendisidir. Anlamı, yerine geçtiği ismin anlamıyla sınırlıdır.

Zamirler, ismin yerini tutma işini farklı şekillerde gerçekleştirir. Bazen soru yoluyla, bazen belgisiz biçimde, bazen işaret yoluyla, bazen kişi zamirleri yoluyla yaparlar bunu. Zamirler anlamlı ve bağımsız birer kelime olarak cümle düzeyinde varlık gösterirler. Yalnız kimi bakış açılarında ilgi eki ile iyelik ekleri de ek olmalarına rağmen; zamir grubu içerisinde değerlendirilmektedir. Bugün ilköğretim kademesinde bu ekler aynı şekilde zamir olarak öğretilmektedir. Bir kelime türü olup, bağımsız birer kelime olarak anlam ifade edebilen zamirlerin ek düzeyine indirgenmeleri ise tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalı konuya farklı açılardan yaklaşan araştırmacıların bakış açılarını değerlendirmek yerinde olacaktır.

Gencan (2001: 282); zamirleri, tümcede adların, daha önce geçmiş kavramların yerlerini tutan ve söyleyenle kendisine söylenen kimseleri hatırlatan kelimeler olarak değerlendirmiştir. Adıl olarak adlandırdığı zamirleri, yerlerini tuttukları varlıklara ve tutuş özelliklerine göre beşe ayırmıştır. Bunlar; kişi adıları, im adıları, belgisiz adılar, soru adıları, ilgi ve iyelik adılarıdır.

Bu başlıkta sorun olarak incelediğimiz durum, bir kelime türü olarak ele alınan zamirlerin/adılların ek şekillerini ifade ettiği belirtilen iyelik ve ilgi zamirleri/adıllarıdır. Zamirler, başlı başına birer bağımsız kelimelerdir. Bağımsız birer kelime olan ve başka kelimelerden bağımsız anlam ifade edebilen bir kelime türü olan zamirlerin ek halinin varlığının söylenmesi sorun olarak görülmüştür. Bu

konuda araştırmacıların çeşitli görüşlerini değerlendirmek konumuzun anlaşılrlığı açısından önemlidir.

Eker (2011: 379-381); adların yerini tutan, kişi, soru, gösterme ve belgisizlik kavramları taşıyan kelimelere adıl/zamir demiştir. Zamirleri, kişi/şahıs zamirleri, işaret/gösterme zamirleri, belirsizlik zamirleri, soru zamirleri şeklinde sınıflandırmıştır. Ek halindeki zamirler sınıflandırması Eker’de görülmemektedir. Aitlik eki “-ki” için ise; adlardan zamir ve sıfat olarak kullanılan adlar yapan, bağlılık, içinde bulunma, aitlik görevleri taşıyan bir ek şeklinde Korkmaz’ın (1992: 6) görüşünü benimsemiştir.

Ediskun (2010: 156-169); cümlede –gereklikçe- isimlerin yerini tutan, onlara elçilik eden kelimelere zamir denildiğini belirtmiştir.

İsimler, varlıkları tanıtan kelimelerdir. Zamirler ise, varlıkların adı değil; o adlara geçici olarak elçilik eden, onların yerini geçici olarak tutan kelimelerdir. Ediskun zamirleri dört gruba ayırmıştır: kişi zamirleri, işaret zamirleri, soru zamirleri, belgisiz zamirler. Ayrıca Ediskun; ek halindeki zamirlerden de bahsetmiştir. İyelik zamirlerini, tamlayanı kişi zamiri olan isim tamlamalarında tamlanana ulanan ve o tamlananın “ben, sen, o, biz, siz, onlar”dan biriyle ilgisi ve ilişkisi olduğunu anlatan ekler olarak değerlendirmiştir. İlgi zamirlerini; bir belirtili isim tamlamasından kaldırılmış olan tamlananla ilgisini göstermek üzere tamlayana ulanan “-ki” eki olarak değerlendirmiştir.

Ediskun (2010: 156-169); zamirleri, isimlerin yerine geçici olarak elçilik eden kelimeler olarak tanımlamıştır. Yalnız ek halindeki zamirler başlıklandırmasını da yapmıştır. Burada bir çelişki söz konusudur. Zamirler bağımsız kelimelerden oluyorsa, eklerin zamir olarak bu sınıflandırma içerisine yerleştirmesi konu içinde bir tutarsızlık doğurmaktadır.

Gencan (2001: 296-298); iyelik ve ilgi adlarından bahsederken bir yandan da *ben-im ev-(i)m, biz-im okul-(u)muz* tamlamalarındaki tamlanan eki olarak da ifade ettiğimiz iyelik bildiren eke kimilerinin iyelik adılı demesini eleştirmiştir. Yine onun belirttiğine göre her adıl bir kelimedir ve burada söz konusu olan parçaların ek olduğu apaçıktır. Onun için bunlara “iyelik adılı” değil; tümlenen takısı ya da iyelik takısı demek daha yerinde olur görüşünü ortaya koymuştur.

Gencan’ın görüşünden hareketle her zamirin/adılın bir kelime oluşu üzerinde duruluyorsa, ek halindeki zamirlerden söz edilebilir mi? Bir ismin yerini

tutuyor olan bu ekler, kelime değeri taşımadıkları halde nasıl zamir/adıl olarak değerlendirilebilir?

Ek halindeki zamirler sorununa Erten (2007: 221-228) de eğilmiştir. Erten “*Dil Bilgisi Öğretiminde Sorunlar*” adlı çalışmasında, aslında Türkçede ilgi zamiri ya da ilgi adılı adını taşıyan bir zamir olmadığını belirtmiştir. İsimlerden sıfat ve zamir olarak kullanılan kelimeler yapmaya yarayan “+ki” eki için ilgi zamiri adlandırmasını doğru bulmamıştır. Çünkü ek, bir kelime türü değildir; yani, eke zamir denemez. Erten’in de belirttiği gibi bunlar birer ek olup sıfat ya da zamir görevinde kullanılan kelimeler türetirler ve zamirler bağımsız birer kelime oldukları için, bu ekler zamir olarak değerlendirilemezler. “+ki” ekinin ilgi zamiri olarak değerlendirilmesine karşın, zamirlerin bağımsız birer kelime oluşundan hareketle ek halinde bir kelime türünün söz konusu olup olamayacağı tartışılmalıdır. Erten’in bakış açısının aksine ek halindeki zamir değerlendirmeleri yapanlar da vardır. MEB bünyesindeki ilköğretim okullarında ek halindeki zamirler başlığı ile bu eklerin zamir oldukları öğretilmektedir. Dershanelerin ve yardımcı kaynakların da aynı tutumu sergilediği bilinmektedir. Erten, çalışmasında iyelik eklerinin; eklendiği ismin neye, kime ait olduğunu belirten isim çekim ekleri olduğunu ifade etmiştir. Bir isim çekim eki olan iyelik eklerinin zamir olarak değerlendirilmesinin de ilgi zamiri adlandırması gibi tartışmalı olduğunu belirtmiştir.

Naskali’nin (1995: 54) çalışmasında belirttiği gibi, eklerin zamir sayılmamaları gerektiği bilimsel olarak da tartışılmıştır. Ek halinde zamir ve ilgi zamiri kavramlarının doğru olmadığı, Türk Dil Kurumu’nda yapılan “Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı”nda vurgulanmıştır. TDK’nın öncülüğünde gerçekleştirilen bu toplantıda yapılan değerlendirmeler ise ne YÖK tarafından ne ÖSYM tarafından ne de MEB tarafından dikkate alınmıştır.

Ergin (2009: 262-280); zamirleri, nesnelere temsil veya işaret şeklinde karşılamanın kelimeler olarak nitelendirmiştir. Zamirlerin, nesnelere dildeki gerçek karşılıkları olmadığını; fakat gerekince onları ifade edebilen kelime olduğunu belirtmiştir. Zamirlerin bu işi, nesnelere temsil etmek veya göstermek biçiminde yaptığını söylemiştir. Bu manada isim soylu diğer kelimelerle zamirler arasında büyük fark olduğunu belirten Ergin, zamirlerin, temsil ettikleri veya gösterdikleri nesnelere gerçek karşılıkları olmadıkları için, o nesnelere sadece ilk ve gerçek isimlerinin yerini geçici olarak tuttuklarını, bu yüzden de tek başlarına bir anlam

ifade etmediklerini belirtmiştir. Ergin'in bu değerlendirmesi zamirleri anlamlı değil; görevli kelimeler grubuna sokmaktadır. Bu bakış açısına dair de tartışmalar söz konusudur. Araştırmacılar, zamirlerin görevli mi yoksa anlamlı mı kelimeler olduğunu zaman zaman tartışmışlardır. Bizce zamirleri görevli kelime olarak değerlendirmek doğru değildir. Çünkü zamirler tek başlarına bir anlam ifade ederler; fakat onların anlam sınırları cümle içerisinde kesinleşir. Buna benzer bir durum edatlar için de geçerli olmakla birlikte edatlarla zamirlerin birbirinden ayrılan yönleri vardır.

Delice (2012: 27-34); sözcüklerin bağımsız biçimbirim olup olmadıklarını belirlemek için bir sınıflandırma yoluna gitmiştir. Ona göre, sözlüksel yahut dil bilgisel bir anlamla cümle içinde yer alan sözcükler, ya tek başlarına kullanılabilen (bağımsız/asıl biçimbirim) ya da kullanılamayan (bağımlı/uydu biçimbirim) bir yapıya sahiptir. Delice, cümleye tek başına bağımsız bir şekilde katılabilen, bünyesine uydu bir sözcük alabilen ve yine tek başına cümle ögesi olabilen sözcük türlerinin asıl; tek başına bağımsız bir şekilde cümleye katılamayan ve sadece sözcük öbeği içinde cümlede yer alabilen sözcük türlerinin de uydu terimleri ile sınıflandırılabilceğini ifade etmiştir.

Delice'nin çalışmasında, sözlüksel anlam, sözcüğün gerçek anlamı olarak ifade edilmiştir. Ona göre, sözlüksel anlam, kavramsal adlandırmaların cümlede yine kavram anlamıyla var olması demektir. Cümle içinde de sözlükte bulunan temel, yan, mecaz, argo, terim ve deyim anlamıyla olmak üzere kendi anlamını barındıran sözcükler, isim, zamir, sıfat, zarf ve asıl fiil sınıfından birine girecektir. Delice, dil bilgisel anlamı, cümlede sözcükler arasında ilgi, bağ ve bağıntı kurmak amacıyla kullanılan sözcüklerin taşıdığı anlam olarak ifade etmiştir. Delice, bu tür sözcüklerin, cümlede kavram karşılığı ile değil; dil bilgisel bir bağıntının karşılığı ile kullanıldığını ve bağlaç, ünlem, edat, pekiştireç ve yardımcı fiil adlarıyla karşılandığını belirtmiştir.

Edatlarla zamirlerin farkı için Delice'nin değerlendirmeleri oldukça önemli ve açıklayıcıdır. Ona göre zamirler, ismin yerine kullanıldığı için isimle aynı kategoride değerlendirilmelidir. Her ne kadar anlam bağlamında zikri geçen ismi temsil ettiği için dil bilgisel bir anlam taşıdığı düşünülebilirse de özel isimler nasıl bir değer taşırsa zamirlerin de öyle bir değer taşıması gerektiğinden bahsetmiştir. Delice ayrıca, zamirlerin aktardıkları anlamın da gerçek dünyada karşılığı somut olarak

bulunan varlık anlamı olduğunu ifade etmiştir. Yani, zamirleri dil bilgisel sözcük değil; de, sözlüksel anlamlı sözcük saymanın daha yerinde bir değerlendirme olacağını ifade etmiştir. Delice, çekim edatları(ilgeç)nın sondan uydusu olduğu isim veya isim görevindeki biçimbirimler ile sonrasındaki yüklem, yüklemci ve isim kavramları arasında benzerlik, birliktelik, sebep, zaman, vasıta gibi çok çeşitli anlam ilgileri kurmaya yarayan ve bu anlamla cümleye giren tamamen uydu bir sözcük dizisi olduğunu ve bu diziyi oluşturan sözcüklerde anlamın dil bilgisel olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, bu tür sözcüklerin, yüklemi doğrudan tamamlayamayacağını da sözlerine eklemiştir. Delice'nin bu açıklamalarından hareketle, edatlarla zamirlerin farkı anlaşılacaktır. Zamirlerin görevli sözcükler sınıfına konulamayacağı, edatların da zamirler gibi bağımsız anlamlı sözcükler grubuna konulamayacağı bu çalışmanın da yardımıyla açıkça görülmektedir.

Ergin; zamirleri, şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, soru zamirleri, belirsizlik zamirleri, bağlama zamirleri olarak sınıflandırmıştır. Ek halindeki zamirler sınıflandırmasına yer vermeyen Ergin “+ki” sıfat ve zamir yapma eki ile yapılan zamirleri belirsizlik zamirleri grubunda saymıştır; öteki, beriki, benimki, seninki vb.

Hepçilingirler (2012: 199); adın yerine geçen sözcüğün görev adının adıl olduğunu ifade etmiştir. Adılları; kişi adılları, gösterme adılları, soru adılları, belirsizlik adılları şeklinde gruplandırmış, Ergin (2009: 272-273), Koç (1990: 120), Banguoğlu (2000: 356), Atabay vd. (1983: 121-124), Gencan (2001: 288) ve Korkmaz (2009: 414-420) gibi araştırmacıların dönüşlülük zamiri olarak ifade edip kişi zamiri olduğunu belirttikleri zamir türünü kendisi de kişi zamirleri içerisinde değerlendirmiştir. Hepçilingirler de ek halindeki zamirler başlıklandırması yapmamıştır.

Hepçilingirler, ad çekim eklerinden bahsederken aitlik eki “+ki” için ilgi zamiri denilmesine, zamirlerin bağımsız bir kelime olması gereğinden hareketle karşı çıkmıştır. Bir kelimeye eklenmek zorunda olan, bağımlı bir biçimbirim, yani bir ek olarak “+ki”nin tek başına, bir adın yerini tutamayacağını belirtmiştir.

Konuyla ilgili araştırmacıların farklı bakış açıları söz konusu olmakla birlikte aslında uzlaşma sağlamak o kadar da zor görünmemektedir. Kafa karışıklığını ortadan kaldırmak için sergilenen bakış açılarından bazılarını temel kabul etmek yerinde olacaktır. Konunun anlaşılabilirliği bakımından çözüm olabilecek

yaklaşım basit örneklerle ortaya konabilir. Eğer zamirler bağımsız kelimeler ise, ekler için zamir adlandırması yapmak doğru değildir. İlgı ve iyelik zamirleri denilen ekler, işlev olarak zamir görevinde bulunan kelimelerin oluşmasını sağlamaktadırlar. Özellikle “+ki” eki bu işlevi net bir şekilde yerine getirmektedir. Lakin ek formunda bulunanları kelime olması icap eden zamirlere dâhil etmek dilin kurallarına da aykırıdır. Zamirlerin öğretimi açısından da sorun yaratan bu durumu ortadan kaldırmak için ek halindeki zamirler adlandırmasından vazgeçmek yerinde olacaktır. Bu ekleri sadece ilgi ve aitlik anlamı veren isim çekim ekleri olarak değerlendirmek ve öğretimini de bu şekilde gerçekleştirmek daha uygun olacaktır.

3.1.2.2.2. Fiillere Gelen Eklere İlişkin Sorunlar

Eklerin öğretimine ilişkin sorunların bir kısmı da fiillere gelen eklerin öğretimine ilişkin sorunlardır. Konumuzun anlaşılabilirliği adına bu eklerin neler olduğunu belirlemek, değerlendirmek, araştırmacıların bakış açılarını ortaya koymak yerinde olacaktır.

3.1.2.2.2.1. Olumsuzluk Eki (-ma,-me-) Sorunu

Bu başlığın açılma sebebi olumsuzluk eki olarak bilinen bu ek için farklı bakış açılarının sergilenmesi ve bu yüzünden kafa karışıklığının ortaya çıkmış olmasıdır. Bu anlamda özellikle öğretmenlerin içerisine düştüğü karmaşa ve kafa karışıklığı öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Bu ekin öğretimindeki temel sorun, ekin yapım eki ya da çekim eki oluşuyla ilgilidir. İlköğretimde bu ek çekim ekleri içerisinde öğretilmektedir. Oysa Münir Erten (2007: 1168-1173) gibi araştırmacılar bu durumu sorgulamışlar ve farklı bakış açıları geliştirmişlerdir.

Bir ekin yapım eki olabilmesi için eklendiği kelime kök ya da gövdesinde belirgin bir anlam değişikliği meydana getirmesi, yani yeni bir kelime türetmiş olması gerekmektedir. Bu ekin çekim eki mi yoksa yapım eki mi olduğu bu bakımdan değerlendirilmeli ve bir sonuca varılmalıdır.

Gencan (2001: 328-331); bu ekin eylem çekim eklerinden olup eyleme olumsuzluk anlamı kattığını ifade etmiştir. Ediskun (2010: 174) da benzer biçimde fiil çekimi içerisinde olumsuzluk ekinden bahsetmiştir. Hepçilingirler (2012: 206) de benzer bir bakış açısıyla kısaca olumsuzluk çekim eki(-me-)nden bahsetmiştir.

Gencan ve Ediskun'un aksine Eker (2011: 351); bu eki fiilden fiil yapan yapım ekleri içerisinde incelemiştir. "olumsuzluk çatısı/olumsuz çatı" diye ifade ettiği olumsuzluk ekini çekim eki görenlere karşıt bir bakış açısı sergilemiştir. Ona göre olumsuzluk çatısı; eylem kök ya da gövdelerine olumsuzluk ekinin getirilmesiyle oluşturulur, eylemin bildirdiği anlamın tam aksini ifade eder.

"Yazma-, sevme-, onaylama-, bilme-, görme-, aldırma-"

Eker (2011: 351), olumsuzluk çatısı olarak ifade ettiği ekin, diğer çatı ekleriyle birlikte kullanıldığında en son sırada bulunduğunu belirtmiştir.

Demir ve Yılmaz (2010: 199) da "-ma-" olumsuzluk ekinin, yüklem özne ve nesneyle olan ilişkisinde herhangi bir değişiklik yapmayan fiilden fiil yapım eki olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuzluk ekinin sonuna geldiği fiili olumsuz yaptığını ifade etmişlerdir.

Alanın en önemli isimlerinden Ergin (2009: 200-202) de bu eki fiilden fiil yapan yapım ekleri içerisinde incelemiştir. Ona göre bu ek Türkçede eskiden beri kullanılan ve işlevlik derecesi en geniş olan fiilden fiil yapma ekidir. Bu ekin fonksiyonu olumsuz fiil yapmaktır. Bu eki alamayan fiil kök ve gövdeleri yalnız olumlu hareketleri karşılar; olmama veya yapmama ifade etmek için onlara "-ma-, -me-" eki getirilir.

"Yap-ma-, ol-ma-, durdur-ma-, geçir-me-, bil-me-" vb.

Ergin, bu ekin vurguyu üzerinden atmak gibi özellikle çekim eklerinde görülen; fakat yapım eklerinde çok nadir bulunan özel bir durumu olduğundan bahsetmiştir. Yapım eki mi yoksa çekim eki mi oluşu karmaşasının bundan da etkilenmiş olabileceğini belirtmiştir. Ona göre, "-ma-, -me-" eki de bir yapım eki, bir gövde eki olarak doğrudan doğruya fiil kök ve gövdelerine eklenir.

Ergin (1993: 191); olumsuzluk çatısı olarak da değerlendirdiği ekin diğer çatı ekleri gibi doğrudan eylem kök ya da gövdelerine geldiklerini belirtmiştir. Fakat yeterlik fiilinin olumsuzunda olumsuzluk çatısı eki olarak adlandırdığı ekin zarf-fiil ekinin sonra geldiğini de ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak da yeterlik eylemlerinin artzamanlı olarak birleşik kelime niteliği taşımasını göstermiştir.

Araştırmacıların bu görüşlerinden hareketle ekin öğretimi konusunda öğreticilerin kafasındaki karmaşayı sona erdirmek için ortak bir zeminde uzlaşma yoluna gidilmelidir. Yine bu araştırmalardan yola çıkılıp genel bir değerlendirme

yapılacak olursa, o da bu ekin çekim eklerine benzer özelliklerinin olduğu; ama yapım eki fonksiyonunu çok eski zamanlardan beri devam ettirdiği olacaktır.

Fiillere olumsuzluk anlamı veren bu ekin çekim eki mi yapım eki mi olduğu konusunda kısa bir inceleme durumu daha da açıklayıcı olacaktır. Daha önce de bahsedildiği üzere, yapım ekleri eklendiği kelimenin anlamında belirgin değişiklikler meydana getirip onlardan yeni kelimeler türetmeye yarayan eklerdir. Olumsuzluk eki de denilen bu ek eklendiği fiilde ne gibi bir değişikliğe sebep olmaktadır?

Gel-di: “Gelme-” eyleminin gerçekleştiği anlamı vardır.

Gel-me-di: “Gelmeme-” eyleminin gerçekleştirdiğini bildirir ki “gelmeme-” eylemi, “gelme-” eyleminden tamamen farklıdır yani, yeni bir kelime türemiştir.

Yukarıdaki örneklerde, köke gelen ve olumsuzluk anlamı veren ekle beraber fiil kökü, kök anlamını kaybetmiştir. Artık gelmeyi değil, gelmemeyi ifade etmektedir. Yani yapım eki işlevini yerine getirmiştir. Hem çekim eki olsaydı üstüne yapım eki alması mümkün olmazdı, bu da dilin kurallarına aykırı olurdu. Bu ekten sonra ise isim-fiil eki de denilen “-mek, -me, -ma, -ış” ekleri getirilebilmektedir. Üzerine yapım eki alabilen, kökün anlamını tamamen değiştiren bir ek yapım eki değil de nedir? Bu basit incelemenin de ortaya koyduğu biçimde “-ma-, -me-“ olumsuzluk anlamı veren ek, fiilden fiil yapan yapım ekidir ve öğretimi de bu şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin kafalarındaki karmaşalar da sona erdirilmiş olacaktır.

3.1.2.2.2. Emir Çekimi İle İlgili Eksiklik Sorunu

Emir kipi, eylemlerin emir biçiminde yapıldığını anlatan eklerdir. Türkçenin en eski zamanlarından beri kullanılan eklerdendir. Eylemi yapan kişiye göre çekimi değişir. Günümüz Türkçesinde birinci tekil ve çoğul kişiler için çekimler eksizdir denilmektedir. Eke ilişkin bu yanlış değerlendirme konunun öğretimini de zorlaştırmaktadır. Eke ilişkin doğru bir değerlendirme yapabilmek adına araştırmacıların bakış açılarını değerlendirerek bir sonuca varmak yerinde olacaktır.

Ergin (2009: 304), sadece şekil bildiren eklerden biri olarak tasarlama kipi eki olan bu ekin, tasarlanan hareketi emir şeklinde ifade ettiğini, hareketin emirle yapılmasına işaret ettiğini belirtir.

Emir kipinin kimi şahıs çekimlerinin eksiz oluşu emir kipinin öğretimini zora sokmaktadır. Birinci tekil ve birinci çoğul şahıs çekimlerinde “kişi kendisine emredemez” denilmektedir. Bu durum sorunu basite indirgemektir. Yapılan araştırmalara göre emir çekimi Türkçenin eski dönemlerinden beri altı şahıs çekimi olarak yapılmaktadır ve eksiz değildir. Günümüzde okullarda birinci tekil ve çoğul şahıslarda emir çekiminin bulunmadığı öğretilmekte ve ÖSYM de yaptığı sınavlarda bu yönde sorular sormaktadır.

Bahsedilen sorunun temelinde konunun temellerinin araştırılmaması yatmaktadır. Bu soruna eğilenlerden biri de “*Dil Bilgisi Öğretiminde Sorunlar*” adlı çalışmasıyla Münir Erten’dir. Erten’in (2007: 3) de belirttiğine göre emir kipinin eki, zamanla İstanbul ağzında istek kipinin ekine dönüşmüştür. Yani günümüzde kullandığımız istek kipi ekleri, aynı zamanda emir kipi ekleridir. O halde emir kipinin birinci ve birinci çoğulunda çekim eksiz gerçekleştirilir; çünkü kişi kendisine emredemez denilemez.

Ergin (2009: 289- 290), Korkmaz (2009: 667), Ercilasun (1995: 61- 66) ve Özçelik (2000: 166) İstanbul ağzında birinci tekil ve birinci çoğul çekim eklerinin zamanla kullanılmaz olduğunu, bu eklerin yerini emir kipinin eklerinin aldığını belirtmişlerdir. Örneğin: *gelem* yerine *geleyim*, *gidek* yerine *gidelim* gibi. Bugün *geleyim* ve *gidelim* emir çekiminde de aynı olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Onlara göre, bir başka deyişle bugün Türkçede istek birinci tekil ve çoğul kişi çekimi ile emir birinci tekil ve çoğul kişi çekimleri ortaktır.

Bu çekimlerle ilgili Ergin (2009: 304-308), teklik birinci şahıs emir ekinin başlangıç olarak Eski Türkçede “-ayın, -eyin” şeklinde olduğunu söyler. Devrenin sonlarında bu ekin “ -ayı, -eyi” şekli de ortaya çıkar. Bu “-ayın, -eyin” Batı Türkçesine de aynen geçer. Ergin, *di-y-eyin*, *gör-eyin* örneklerini de verir. Fakat Batı Türkçesinde “-ayın, -eyin”in yanında ekin birinci şahıslardaki “m” tesiri ile “-ayım, -eyim” şeklinin de ortaya çıktığını belirtir.

Teklik ikinci şahsın bugün eksiz olduğunu belirten Ergin, eksiz olarak tek başına kullanılmayan fiil kök ve gövdelerinin kullanım sahalarına çıkarılarak emir ikinci şahıs kimliğine sokulduğunu belirtip: *gel-*, *git-*, *yaz-*, *vur-* gibi örnekleri verir. Ergin (2009: 306) ayrıca, çokluk birinci şahıs emir ekinin Eski Türkçede de bugünkü gibi “-alım, -elim” şeklinde olduğunu ifade eder.

Türkçede bütün şahıslar için emir ekinin varlığını ifade eden Ergin, böyle olduğu halde birinci şahıs kendisine emredemez şeklinde yanlış bir düşünce ile öteden beri emir birinci şahıslarının olmadığını ileri sürenlerin olduğundan bahsetmiştir. Ergin bu durumun, yabancı gramerlerin etkisi ile yerleştiği tespitinde bulunmuş, tamamıyla yanlış olduğunu belirtmiştir.

Ergin (2009: 305) emir birinci tekil ve çoğul eklerinin istek kipinin yerine geçmesinden ötürü karışıklık ortaya çıktığını söylemiştir. Fakat Ergin'e göre bu ekler istek fonksiyonuyla kullanılsa bile, bu eklerin emir eki olduğunu unutmamak gerekir. Ona göre, bu ekleri doğrudan istek eki olarak değerlendirmek yanlıştır.

İlköğretim kademesinde de yukarıda bahsedilen yaklaşımlara uygun bir öğretim gerçekleştirmek sorunun çözümü için yerinde ve yeterli olacaktır. Yani emir birinci tekil ve çoğulu eksiz değildir. İstek eki olarak kullanılan ek aslında istek anlamında kullanılan emir ekidir ve öğretimi de böyle gerçekleştirilmelidir.

3.1.2.2.2.3. (-sa/-se) Şart Kipi Eki-Zarf-Fiil Eki Sorunu

Kip eki olarak ilköğretim okullarında öğretimi gerçekleştirilen bu ekin zarf-fiil oluşuyla ilgili görüşlerin de olması, bu konunun ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Leyla Karahan'ın (1994: 471-474) “-sa/-se Eki Hakkında” adlı çalışmasından hareketle konuyu ele almak yerinde olacaktır.

Karahan, Gürer Gülsevin'in (1990: 276-279) “-sa Şart Gerundiumu Üzerine” başlıklı yazısında şart kipi olarak değerlendirilen “-sa” ekinin zarf-fiil eki olarak ele alınması üzerine bir değerlendirme yazısı yazmıştır.

Karahan, ekin hangi gruba gireceği konusunda gruplamanın mantığının doğru belirlenmesinin ve grup mantığına, kurallarına uyan unsurların gruba dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yazısında “-sa” ekini dâhil edeceği grubu, grup mantığına uygun olarak ve gruba dâhil diğer eklerle kıyaslama yaparak yerleştireceğini hissettirmiştir. Ona göre üyelerden biri veya birkaçı grubun ölçütlerine uygun değilse, sınıflandırma yanlış yapılmıştır.

Gramerimizde ekler; tabanla anlam ve görev ilişkileri bakımından, çekim ve yapım ekleri olarak sınıflandırılmaktadır. Çekim ekleri de eklendiği sözcüğün tabanına göre isim çekim ekleri ya da fiil çekim ekleri olarak sınıflandırılmaktadır. Burada çekim ekleri sınıflandırılırken eklendiği sözcüğün kökü veya gövdesi esas

alınmıştır. Karahan'ın da belirttiği gibi, kökün isim veya fiil oluşuna göre köklere gelen ekler sınıflandırılır. Ona göre, ölçüt kökün türü olduğuna göre isim çekim ekleri isim köküne gelenlerden; fiil çekim ekleri fiil köklerine gelenlerden oluşur. Karahan, isim çekim eklerinin çokluk, iyelik, hal ve soru ekleri değerlendirilebileceğini; fakat görülen geçmiş zaman eki “-di”nin bu gruba dâhil edilemeyeceğini; çünkü grubun oluşum ölçütlerine aykırı düşeceğini ifade etmiştir.

“-sa” ekinin kip eklerine dâhil edilmesi yaygın bir kanı olup ilköğretim kademesinde öğretimi bu şekilde gerçekleştirilmektedir. Karahan'ın çalışmasından hareketle, bu ekin bu gruba dâhil edilebilmesi için kip ekleri grubunun ölçütlerine uyup uymadığının yeniden değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Kip ekleri, Ergin'in (2009: 288-314) de belirttiği gibi, fiil kök ve gövdelerine gelip onların ifade ettiği hareketin ne şekilde yapıldığını veya olduğunu gösteren dil bilgisinin ekler kategorisidir. Demir ve Yılmaz (2010: 214-215); gereklilik, şart, emir ve istek eklerini fiilin gösterdiği hareketi zamanla ilişkili olarak ifade etmedikleri için tasarlama kiplerine dâhil etmişlerdir. Haber kipleri ve tasarlama kipleri adı verilen kip eklerini iki grupta incelemişlerdir. “-sa” şart kipi olarak değerlendirilen bu ekin tasarlama kiplerine dâhil edilmesine karşılık; Karahan ve Gülsevin (1990: 276-279) gibi araştırmacılar bu ekin zarf-fiil eklerine dâhil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kip, fiillerdeki şekil ifadesi olarak belirtilmiştir. Karahan'ın da belirttiği gibi fiiller, “-sa/-se” ekli fiiller hariç yargı taşır. “-sa/-se” eki, istek bildirdiği durumlarda grubun diğer üyeleri ile bu bakımdan uyum içindedir. Yalnız şart, sebep, zaman fonksiyonlu “-sa/-se” eki ise yargı taşımaz ve bu yüzden grubun uyumlu yapısını bozar. Karahan'a göre, “*Yarın sinemaya gitsek.*” cümlesinde “-se” eki şart değil, istek anlamlıdır ve anlamı vermek için başka bir cümleye ihtiyacı yoktur. Yani yargı bildiren bir cümledeyse “-se” eki, bir kip ekidir. Benzer bir yaklaşımla “*Dışarı çıkarsan/çıkarsan kendine gelirsin.*” cümlesinde ise “-se” eki ile çekimlenmiş fiil, şart anlamı bildirmekte olup tek başına yargı bildirmez; aksine cümledeki temel yargı olan “*kendine gelirsin*” yüklemine bu anlam bakımından tamamlar. Şart anlamı veren bu ekin yargı bildirmeme özelliği diğer kip eklerine benzemeyen özelliğidir ve bu yüzden “-sa/-se” eki bu cümlede kip eki değildir. Karahan'ın bakış açısından hareketle bu ekin kip eki olmadığı değerlendirilmesi yapılabilir.

Karahan'a göre, kullanılan ölçütler bakımından diğer kip eklerinden farklılık gösteren bu ekin hangi gruba dâhil edilmesi gereği daha önce de bahsedildiği gibi, yine ölçütler kıyaslaması yapılarak belirlenebilir. Karahan zarf-fiillerin yargı bildirmeyen özelliğini “-sa/se” şart ekiyle benzer olarak belirtmiş; bir cümledeki temel cümlenin yapılış zamanı hakkında bilgi veren “-ınca” ekiyle kıyaslama yapmıştır. Ona göre, “-ınca” zarf-fiil eki cümledeki yargıyı zaman bakımından tamamlarken koşul anlamı taşıyan “-sa”nın içerisinde bulunduğu kelime grubu cümledeki yargının koşulunu belirler. O halde “-ınca” ve “-sa” eki aralarındaki bu görev benzerliğine de bakılarak aynı gruba dâhil edilebilir. Karahan, bu ekin zarf-fiillerden farklı bir şekilde şahıs eki alabilmesinin onun zarf-fiil grubuna girmesine mani olmadığını; ayrıca “-ken” ekinin sadece “i-” fiiliyle birleşmesinin ona has bir özellik olmasına rağmen, onun zarf-fiil olmadığı anlamına gelmediğini örneklerle ortaya koymuştur. Yani “-sa/-se”nin şahıs eki alabilmesi de onun kendisine has kuralı kabul edilebilir ve bu özelliği zarf-fiil olmasına mani olarak görülmeyebilir.

Okullarımızda şart kipi şeklinde öğretimi gerçekleştirilen bu ek, Üstünova'nın (2004: 173-182) yazısında belirttiği gibi, eklerin sınırlarının ve sınıflarının yeniden belirlenmesi gereği doğrultusunda yeniden değerlendirilmeli ve zarf-fiil olarak öğretimi gerçekleştirilmelidir.

3.1.2.3. Fiilimsiler Sorunu

Fiillere getirilen kimi ekler yoluyla fiil soylu sözcüğün cümlede sıfat, zarf ve isim olarak kullanılmasını sağlayan ekler söz konudur. Bu ekler eklendikleri kelimelerin cümle içerisinde farklı görevlerde kullanılmasını sağlarlar. Konuyu tartışmalı kılansa; isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil olarak değerlendirilen fiillerden türetilmiş kelimelerin fiil olma özelliklerinin bir kısmını üzerinde taşıdıkları noktasından hareketle özel eklerle türetilen görevli bu kelimelerin farklı birer kelime grubu gibi değerlendirilmesidir. Daha adlandırması noktasında tartışmaların bile sona erdirilemediği konunun ilköğretim kademesinde de öğretim sorunları bulunmaktadır. Bilindiği şekliyle öğrenciler kelime türlerini kavrarlarken fiilimsilerin öğretimi de gerçekleştirilmektedir. İsimleri, sıfatları, zarfları kavrayan öğrencilerin fiilimsi konusuna gelince yaşadıkları sorun; fiilimsi biçiminde adlandırılan, cümle içerisinde farklı görevleri üstlenen bu kelimelerin kimlik karmaşasıdır. Fiilimsi, yani fiile benzeyen; ama olmayan, isim olan; ama fiil özellikleri barındıran, zarf olan; ama fiil

özellikleri bulunduran biçiminde fiilimsilerin öğretimini gerçekleştirmeye çalışmak, sanki ortada bir kimlik karmaşası varmış gibi bir algıya neden olmaktadır. Çünkü sergilenen yaklaşımlar buna zemin hazırlamaktadır denilebilir.

Fiilimsiler üstünde bolca çalışılsa da tartışılabilen, üzerinde görüş birliğine varılamamış dil bilgisi konularından biridir. Günümüze kadar yapılan tanımlarda fiilimsilerin bazı özellikleri ön plana çıkartılmış, bazı özellikleri ise göz ardı edilmiştir. Çalışmanın bu kısmında, bugüne kadar yapılmış çeşitli fiilimsi tanımlarına ve fiilimsilerle ilgili düşüncelere yer vermek gerekmektedir. Fiilimsiler için ortaya konan bakış açıları fiilimsilerin öğretimi konusundaki sorunlara da ışık tutacaktır.

Öner (1999: 833-840); dilcilik literatüründe, isim fiil (isim-fiil, sıfat fiil, sıfat-fiil), zarf fiil (zarf-fiil) ve fiil ismi gibi terimlerin kısmen yaygınlık kazandığını belirtmiş; fakat gereği gibi titiz bir tenkit süzgecinden geçirilmemiş bu terimlerin kargaşası duruluncaya kadar, Latince kaynaklı kelimeleri kullanmayı uygun gördüğünü ifade etmiştir. Öner, isim fiil, zarf fiil ve fiil ismi gibi adlandırmaların, zaten sınırlı miktardaki gramer terimimizin bir araya getirilmesiyle yeniden türetilmiş yapılara dayandığı için, terim tekniği bakımından yetersiz ve hatta ana dilimizin öğretiminde ortaya çıkan zorluklar dolayısıyla sakıncalı olduğunu söylemiştir. Öner, fiil, isim ve zarf terimlerini anlamış bir gramer öğrencisine, tekrar, aynı terimlerin kombinezonlarını kullanarak fiil ismi, isim fiil ve zarf fiilin ne olduğunu anlatmanın zorluğundan bahsetmiştir. Ayrıca, adlandırma bakımından da, isim fiil (partisip) “isim halindeki bir fiil” demenin ise “*süzme yoğurt*” tamlamasındaki “*süzme*” kelimesine de, bu terimin anlayışına dayanarak isim fiil veya sıfat fiil demenin mümkün olup olamayacağını sorgulamıştır. İsmi bir kelime çeşidi olarak (leksikolojik adlandırmayla) belli olduğunu; fiilin, bazı dilcilere göre hem bir kelime çeşidi (leksikolojik) hem de cümlede yüklenmiş fiil (sentaks) unsuru olduğunu; zarfın da hem leksikolojide hem sentaksta kullanıldığını belirtmiştir. Yani, isim, fiil ve zarf sözlerini tek başlarına terimleştirmişken bunların bir de türlü kombinezonlarını yaparak, yaklaşık altı tane başka kavramı adlandırmanın, Türkçe gramer öğretimindeki zorluklara yenilerini eklediği için, dilciliğin farklı disiplinlerindeki çağrışımlarına kapalı olan yabancı terimleri, maksada daha uygun gördüğünü belirtmiştir. Sonuç olarak, Türkoloji bölümlerindeki gramer öğretiminde, partisip kavramını vasıf fiili ve gerundium kavramını da hal fiili adlarıyla anlayışlı hale getirmenin mümkün olduğunu da ifade etmiştir.

Korkmaz (2009: 863) fiilimsileri, çekimsiz fiiller olarak adlandırmıştır. Fiil kök ve gövdelerinden belirli eklerle türetildiğini belirttiği fiilimsilerin, şahıs ekleri olarak çekime girmedikleri için yargı bildirmeyen, dolayısıyla da bitmemiş fiil niteliğinde olan fiiller olarak belirtmiştir. Çekimsiz şeklinde adlandırılmalarını da buna bağlamıştır.

Korkmaz; bir oluş, bir kılış ve bir durum bildirdikleri, olumlu ve olumsuz biçimleri yapılabildiği, bir türü zaman gösteren ekler de alabildiği için, fiilimsilerin fiil özelliği taşıdıklarını ifade etmiştir. Ancak çekime girmemiş olmaları sebebiyle de fiilimsilerin ad sınıfına girdiğini söylemiştir. Çekimsiz fiiller adını verdiği fiilimsilerin aslında ad gibi kullanılarak ad, sıfat ve zarf görevi yüklenmiş olan fiil şekilleri olduğunu belirten Korkmaz, bu nedenle de ad çekimi ve iyelik ekleri alabildiklerini, cümlede özne, nesne, zarf ve yer tamlayıcısı olabildiklerini yani, ad yönlerinin ağır bastığını belirtmiştir.

Üstünova (2005: 187-201) fiilimsileri; geçmişleri eylem, gelecekleri ad olan yapılar olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, bir yüzleri eyleme, diğer yüzleri ada dönük diye nitelendirdiği fiilimsileri, bu özelliklerinden ötürü; nesnelere, geçici hareket özellikleriyle karşılayan, soyut hareket halini ve hareketi de karşılayabilen kelimeler olarak ifade etmiştir. Ancak çekimlenmemiş eylem oldukları için, bu soyut hareket halini ve hareketi, zamana ve kişiye bağlı olarak göstermediklerini de ifade etmiştir. Fakat bunun onların yapılma zamanlarıyla, yapan kişilerinin olmadığı anlamına gelmeyeceğini de özellikle belirtmiştir.

Bitmiş eylemle bitmemiş eylem arasında, zamanı ve kişiyi bildirme bakımından farklılık olduğunu belirten Üstünova, bitmemiş eylemlerin kurduğu öbeklerde zaman ve kişi kavramının, bitmiş eylemlerde olduğu gibi zaman eki, kişi eki adı verilen birimlerle net olarak sağlanmadığını belirtmiştir.

Koç'a (1990: 305-306) göre fiilimsiler; fiil gibi olan, fiil özelliği taşıyan kelimelerdir. Fiil kök ve gövdelerinden özel eklerle türetilirler ve yan cümlenin yüklemi olarak özne ve tümleç olabilirler. Bu yüzden de fiilimsilerin dil bilgisi kitaplarında isim konusuna değil; fiil konusuna bağlı olarak işlendiğini belirtmiştir.

Kahraman'a (1996: 115) göre fiilimsiler, eylem ya da oluş bildirdikleri halde anlatımda fiil çekimine girmeden kullanılan; böylece, fiilin yanında adlık, sıfatlık, zarflık görevlerinden birini de yüklenen, çift görevli kelimelerdir. Kahraman'ın fiilimsileri çift görevli olarak değerlendirmesi, fiilliğin yanında isim,

sıfat, zarf görevinde kullanılması yaklaşımı dikkat çekicidir. Aldığı eklerin fiiller üzerinde fiilliklerini değiştiren bir etkisinin olmadığı çıkarılabilecek bu bakış açısı konunun başında ifade edildiği haliyle çift kimlikli kelime karmaşasına sebep olan temel bakış açısı olarak görülebilir.

Gencan (2001: 379) da Kahraman'a (1996: 115) benzer biçimde fiilimsileri, çift görevli kelimeler olarak ifade etmiştir. Ona göre, eylemden türedikleri halde ad, sıfat, bağlaç görevlerinde de kullanılan ve yan önerme kuran kelimelere fiilimsi denir.

Çift görevli kelimeler tanımlamasını yapanlardan bir diğeri de Demir'dir (2004: 455). Demir'in eylem kök ya da gövdelerinden türeyen, eylem anlamı taşıdıkları hâlde eylemler gibi çekimlenmeyen biçiminde ifade ettiği fiilimsiler, ona göre aynı zamanda tamlayıcı cümleler kuran ve ad, sıfat ve belirteç olarak da kullanılabilen kelimelerdir.

Ediskun (2010: 283); fiilimsileri, bir eylem adı oldukları için isim, bir ismi niteledikleri için sıfat, iki cümleciği bağladıkları için bağlaç olan; özne, nesne, tümleç aldıkları için de cümlede yüklem görevinde bulunan kelimeler olarak değerlendirmiştir.

Konuya ilişkin tartışmaların hangi bakış açılarından doğduğunu görmek adına Atabay vd.'nin (1983: 262) değerlendirmesi önemlidir. Onlara göre eylemsiler, eylemden türeyen; ancak eylemin bütün özelliklerini göstermeyen kelimelerdir. Bu kelimelerin olumsuzu yapılabilir; ancak eylem çekimine girmedikleri için eylemden ayrılırlar. Atabay vd. fiilimsiler için tam da tartışmanın konusunu oluşturan bakış açısını sergilemişlerdir. Onlara göre fiilimsiler fiilden doğmuşlardır; ama fiil değildirler. Burada sorulması gereken sorular şunlardır: "Eğer fiilden doğdukları halde fiil değillerse bu kelimelerin türü nedir ya da eğer fiil değillerse fiilimsi yani fiile benzeyen biçiminde ifade etmenin gereği/gerekçesi nedir?".

Banguoğlu (2000: 419), fiilin isimleşmiş şekilleri olarak ifade ettiği fiilimsileri yatık fiiller şeklinde adlandırmıştır. Ona göre yatık fiiller, kişi eki almazlar; fakat isim olarak iyelik ekleri alanları vardır. Yalnız tamamlanmamış bir yargıya yüklem olabilen yatık fiillerin bitmemiş fiil olarak adlandırılmasını da buna dayandırmıştır. Dilde ad, sıfat ve zarf işleyişinde görülen yatık fiilleri öbür fiil üremelerinden ayıran özelliğin de onların sözdizimindeki bu özel işleyişleri, yani tamam olmasa da bir yargıya yüklem olabilmeleri olduğunu ifade etmiştir.

Hengirmen (1998: 249); eylemden türeyen, tümleç alan, olumsuz yapılan, eylem çekimine girmeyen kelimelere fiilimsi demiştir. Hengirmen'in tanımlamasına bakarak fiilimsilerin ayrı bir kelime türü olduğu değerlendirilebilir. Çünkü onları bir gruba dâhil etmeyen bir tanımlama yapmıştır. Zaten fiilimsilerin tartışmalı olmasının sebeplerinden birisi de budur. Fiilimsilerin ayrı bir kelime türü gibi ifade edilemesi sorunlu bir yaklaşımdır.

Topalaoğlu (1989: 72) fiilimsileri, fiilden türetilen; ancak çekime girmeyip yalnız olumsuz yapılabilen fiil ismi, isim-fiil ve zarf-fiilin ortak adı olarak ifade etmiştir. Eylemden türeyen ve isim, sıfat, zarf görevinde kullanılan bu kelimelerin adlaştığını ifade etmesi fiilimsilerin hangi grupta değerlendirilmesi gerektiği hususunda yol gösterdiği için önemlidir.

Bayraktar (2004: 3), fiilimsilerin dile anlatım gücü zenginliği ve kıvraklık sağladığını ve anlatılmak isteneni kısa yoldan anlatma olanağı sağladığını ifade etmiştir. Diğer birçok araştırmacı gibi fiilimsilerin, eylemlerden türemelerine karşın eylemin bütün özelliklerini göstermeyen dil bilimsel yapı olduğunu söylemiştir. Olumsuzluk eki, iyelik eki, çatı eki alabildiklerini; ancak eylem çekimine girmedikleri için eylemlerden ayrıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca sıfat-fiiller dışındaki fiilimsilerde zaman kavramının bulunmadığını da eklemiştir.

Ağlanmaz (2006: 46), fiilimsilere ilişkin tanımlamalarda ortak noktaların varlığına değinmiştir. Fiilimsilerin fiilden türediklerini, fiillere özel hususları bünyelerinde bulduklarını; fakat cümle içindeki işlevleri bakımından fiil olmaktan çıktıklarını belirtmiştir. Ona göre fiilimsiler; duygu, düşünce ve hareketleri yoğun ve sanatlı bir anlatımla ifade ederken dilde var olan tasarruf prensibini uygulamaya imkân veren kelimelerdir. İsim-fiil, zarf-fiil gibi çeşitlerinin bulunduğunu ifade ettiği fiilimsilerin, özellikle sıfat-fiil ve zarf-fiil ile yan cümle kurarak birleşik ve girişik cümleler oluşturmaya imkân verdiğini de belirtmiştir. Ona göre, ayrıca isim ve sıfat-fiil ile tamlamalar kurmaya yarayan fiilimsiler, fiil ve isme ait bazı özellikleri bir arada bulundurlar.

Kayadibi (2008: 6) çalışmasında fiilimsilerin; fiil kök ya da gövdelerinden yapım ekleri olarak türediklerini, yani türemiş kelimeler olduğunu söylemiştir. Fiilimsilerin, bir hareket anlamı taşıdıkları halde kip, zaman ve kişi ekleri almayan çekimsiz kelimeler olduğunu da belirtmiştir. Ögeler olarak yan cümlecikler

kurduklarını ve kurdukları yan cümlecüğün yüklemi olduklarını da sözlere eklemiştir

Kurt (2006: 10) çalışmasında, çekimsiz fiiller adını verdiği fiilimsileri; yan cümle kurabilen ve bağlaçların yerine de kullanılabilen dil bilgisi yapıları olarak tanımlamıştır. Ona göre çekimsiz fiiller, fiil kök veya gövdelerine özel ekler getirilerek türetilir; ancak fiillerden farklı olarak fiil çekimine girmezler. Fiiller gibi çatı ve olumsuzluk eki almalarına rağmen; zaman ve şahıs eki almaması yönüyle fiillerden ayrılırlar. Çekimsiz fiillerin en önemli özelliği olarak da yan cümle oluşturabilmelerini ve yan cümle ile temel cümleyi birbirine bağlamalarını göstermiştir.

Başdaş, 2006 yılında düzenlenen I. Uluslararası Türk Dili Kurultayı'nda sunduğu bildiriye, dil bilgisi kitaplarında fiilimsilerin “fiilden isim yapma ekleri” başlığı altında “fiilimsi ekleri” alt başlığında verildiğini ifade eder. Başdaş, fiilimsilerin diğer isim yapma eklerinden farklı olarak her zaman tek başlarına yeterli kavram veya nesne karşılığı bulunan kalıcı isimler yapmadığını ifade etmiştir. Çoğunlukla sözlüksel değer taşımayan, fiil ile isim arasında ayrı ve geçici bir gramer kategorisi oluşturduklarını belirtir. Ona göre fiilimsi ekleri, fiilden isim yapım ekleri başlığı altında bir alt kategori olarak yer alsa da diğer yapım ekleri gibi kelimedede belirli bir tür değişikliği meydana getirmezler. Başdaş, fiilimsi eklerini; işlev ve kullanılışları bakımından yapım ekleriyle çekim eklerinin kesişme noktasında bulunduğunu düşündüğü “ara ekler” içerisinde saymış ve bu ekleri “üçüncü grup ekler” olarak değerlendirmiştir. Başdaş ayrıca, fiilden isim yapma eklerinin alt başlıklar kullanılarak kendi aralarında yeniden gruplandırılmasının, bu eklerin işlevleri bakımından farklı niteliklere sahip olduklarını gösterdiğini belirtmiştir. “Fiilimsi” başlığı altında verilen eklerinin, adından anlaşılacağı üzere diğer isim yapma eklerinden farklı olarak her zaman tek başlarına yeterli kavram veya nesne karşılığı bulunan kalıcı isimler yapmadığını belirtmiştir. Çoğunlukla sözlüksel değer taşımayan, fiil ile isim arasında ayrı ve geçici bir gramer kategorisi oluşturduklarını ifade ettiği fiilimsiler için verdiği; *koşmak*, *koşan*, *koşarak* örneklerinin yapılarında kullanılan “-mak”, “-an” ve “-arak” eklerinin koş- fiilinin anlamında kesin bir değişiklik yapmadıklarını, dolayısıyla fiil kökünden yeni ve ayrı bir nesne adı türetmediklerini ifade etmiştir. Ayrıca üç kelimedede de belirli bir tür değişikliğinin gerçekleşmediğini sözlere eklemiştir. Başdaş, fiilimsi eklerinin diğer fiilden isim

yapma eklerinden farkını göstermek için uçak kelimesindeki “-ak” ekinin “uç-” fiilinden yeni bir nesne adı yaparak hem anlamda hem de kelime türünde belirli ölçüde değişiklik yaptığını belirtmiştir. Hemen hemen bütün fiilimsi eklerinin belirli kelime tabanları üzerinde kalıplaşarak kalıcı isimler yaptıklarını da söyleyen Başdaş, mastar ekleriyle yapılan; çakmak, kaymak, tokmak, dolma, kazma, kavurma, dikiş, giriş, çıkış, yanlış; sıfat-fiil ekleriyle; ayran, düzen, sıçan, döner, keser, dolmuş, yiyecek; zarf-fiil ekleriyle; çevre, doğa, yara gibi pek çok kalıcı ismin yapılışını örnek olarak vermiştir. Yani, fiilimsi ekleri kimi zaman fiillerden kalıcı isimler türetirler; fakat bu durum her zaman geçerli değildir. Başdaş’ın örneklerle açıkladığı bu durum fiilimsilerin öğretimindeki bir diğer sorundur. Çünkü ilköğretim kademesinde fiilimsilerin öğretimi gerçekleştirilirken, fiilimsi eklerinin kalıplaşması sonucu ortaya çıkan kalıcı isimlerdeki fiilimsi ekleri, bu kalıplaşmadan ötürü fiilimsi eki olarak değerlendirilmezler. Bu durumdaki ekler istisnai olarak kabul edilir ve doğrudan doğruya fiillerden isim türeten yapım eki olarak kabul edilir. Burada akla şu sorular gelmektedir; “Eğer fiilimsi eklerinin kimileri kalıcı isim yaptıklarında fiilimsi eki olarak değerlendirilmeyip fiilden isim yapan yapım eki olarak değerlendiriliyorsa, diğer ekler için fiilimsi eki demenin mantığı nedir?” ya da “Bu ekler fiilimsi ekiyse kalıcı isimler yaptıklarında neden doğrudan fiilden isim türeten eklere dâhil edilmektedir?”. Soruların cevabını bulabilmek adına konunun ayrıntılarına inmek yerinde olacaktır.

3.1.2.3.1. Fiil – Fiilimsi Ayrımı ve Fiilimsinin Özellikleri

Fiilden türeyen, fiile benzeyen ama fiilden farklı olan kelimelere fiilimsi derken aradaki ayrımı iyi yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan tanımlamalardan da yola çıkılarak fiil ile fiilimsi arasındaki farkları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

3.1.2.3.2. Fiil-Fiilimsi Ayrımı

Fiille fiilimsiler birbirinden şu şekilde ayırt edilir:

1. Fiiller, kurallı cümlelerin sonunda bulunurken, fiilimsiler kurallı cümlelerin sonunda bulunmaz.
2. Fiiller, şahıs ekleri alabilirlerken, fiilimsiler şahıs ekleri alamazlar. Fiilimsilerin ad gibi çekimlenenleri vardır.

3. Fiiller, temel ya da bağımsız cümleler kurarken, fiilimsiler ancak yan cümle kurar. Fiiller cümlede temel ögeyi oluştururken, fiilimsiler temel cümlenin ögesi durumunda olurlar.

3.1.2.3.3. Fiilimsilerin Özellikleri

Genel olarak üç grupta incelenen fiilimsiler Bayraktar'ın (2004: 5-6) da belirttiği gibi; isim, sıfat, zarf gibi isim soylu kelimelerin görev ve özelliklerini taşırlar. Ağlanmaz (2006: 46) fiilimsileri, adından da anlaşılacağı gibi fiile benzeyen; fakat “fiil” olmaktan ayrılmış kelimeler olarak açıklamıştır. Bununla birlikte fiiller gibi olumsuzluk eki ve çatı ekleri alabildiklerini belirten Ağlanmaz, fiil çekimine girmediklerini de söylemiştir. Fakat aldıkları iyelik ekleri ve özellikle sıfat-fiillerin taşıdıkları zaman ifadelerinin fiilimsilerde fiil çekimine ait unsurların barındığına işaret ettiğini de belirtmiştir. Ayrıca fiil şekil ve zaman eklerinin pek çoğunun sıfat-fiil kökenli olmasının da bu konuda önem arz ettiğini söylemiştir.

Ağlanmaz'a (2006: 47) göre fiilimsiler; bağlaçlar ve noktalama işaretleri ile birden çok yüklemi olan uzun ve ağırlı cümleler yerine; bağlaç kullanmadan hareket ve zaman ifadeli yoğun anlatımlı; fakat daha kısa cümleler kurulmasına yardım eden dil unsurlarıdır. Ayrıca, fiilimsi ekleri aslında birer yapım eki olduğundan bu eklerle yapılan kelimeler fiillik özelliklerinden uzaklaşıp cümlede; isim, sıfat, zarf olarak kullanılırlar. İsim ve sıfat-fiiller tamlamanın tamlayan veya tamlanan kısmını oluştururlar. Özne, nesne, tümleç ve ek-fiillerle de yüklem görevinde kullanılabilirler.

Ağlanmaz (2006: 47); fiilin gösterdiği oluş ve kılışın, durum ve yapıma şeklini gösteren zarf-fiilleri; hiçbir zaman iyelik, çokluk, hal ekleri gibi isim çekim eklerini alamayan, sadece fiilleri vasıflandıran kelimeler olarak değerlendirmiştir. Zarf-fiillerin, fiilleri vasıflandırırken zaman, şekil, yer, oluş-meydana geliş durumlarını, miktarlarını belirtme; anlam ve anlatıma süreklilik, derinlik katma gibi özellikleriyle cümleyi genişlettiklerini ifade eden Ağlanmaz, bu gibi nedenlerle zarf-fiillerin isim ve sıfat-fiillere kıyasla fiile daha yakın olduğunu belirtmiştir. Zarf-fiillerin işlev ve anlam bakımından fiile daha yakın oluşlarının Türkçenin sözdiziminde, temel cümledeki yerini etkilediğini de belirtmiştir. Ayrıca yukarıda belirtilen isim hal eklerini, iyelik eklerini almaları; nesne alabilmeleri ve hareketleri karşılayan kelimeler olmaları dolayısıyla isim ve sıfat-fiillerin birbirlerine yakın olduklarını da belirtmiştir.

Ağlanmaz (2006: 47); fiilimsilerle ilgili olarak fiillerin en belirgin özelliği olan hareket kavramının fiilimsilerde devam ettiğini söylemiştir. Bu özelliğinden ötürü, fiilimsi eklerini diğer yapım eklerinden ayırmıştır. Ayrıca sıfat-fiillerde diğer fiilimsi türlerinde olmayan bir özelliğin de zaman ifadesi taşımaları olduğunu belirtmiştir. Birçok gramer kitabında sıfat-fiil konusunda bu eklerin taşıdıkları zaman ifadesine göre tasnif edildiğini de eklemiştir.

Kemal ERASLAN (1980: 8); isim-fiiller adını verdiği sıfat-fiillerin zaman anlamı taşıma özelliğinin sıfat-fiilleri diğerlerinden kesin bir şekilde ayırdığı gibi sıfat-fiil eklerinin şekil ve zaman eki durumuna geçmelerini de sağladığını belirtmiştir. Birçok fiil çekiminin sıfat-fiil kökenli olmasını da buna bağlamıştır.

Bilgehan Atsız Gökdağ (1993: 65-66), fiilin çekimlenmeyen şekilleri olan; sıfat-fiil, zarf-fiil ve mastarı oluşturan ekler fonksiyonel-gramatik ekler deyip, onların yapım ekleri kapsamında değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Çünkü fiilin çekimlenmeyen şekilleri iki kategorinin, iki kelime çeşidinin taşıyıcısı olmakla birlikte, gramatik açıdan bunların birinin, diğerine nispeten daha belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Burada tam anlamıyla olmasa da bir kelime çeşidinin başka bir kelime çeşidine geçmesi olayının varlığından bahseden araştırmacı, bunun da yalnız ekler vasıtasıyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Bundan dolayı “-mak/-mek” ekinin isim türeten ek olarak kabul edildiğini de eklemiştir. Sıfat-fiilin bazen sıfat konusunda ele alınmasının da bununla ilgili olduğunu sözlerine eklemiştir.

Araştırmacıların değerlendirmelerine bakılırsa fiilimsi eklerinin hangi kategori içerisinde değerlendirileceği tam olarak kararlaştırılamamıştır denilebilir. Fiilimsilerin türleri ve türlere ait özelliklerinin incelenmesi fiilimsiler hakkında daha doğru değerlendirmeler yapmamıza yardımcı olacaktır.

3.1.2.3.4. Fiilimsilerin Türleri

Genel olarak üç başlıkta incelenen fiilimsiler; isim-fiil, sıfat fiil, zarf-fiil olarak gruplandırılmaktadır. Fiilimsiler için farklı adlandırmalar da söz konusudur. Genel olarak üç başlıkta değerlendirilen fiilimsiler için yapılan adlandırmalar Bayraktar (2004: 3) tarafından derlenmiştir. Buna göre Bayraktar'ın çekimsiz fiil adını verdiği fiilimsiler için “Yatık fiiller (Banguoğlu 195-419), fiil müştakları (Çağatay 1947-354, Banguoğlu 1940-45), şahıssız fiil siygaları (Deny 1941-695), eylemsiler (Hatiboğlu 1969, 1982; Özön 1986; TS 1983; Gencan 1979-378; Vardar 1980, 1988, 1998; Hengirmen 1999-177), fiilimsiler (Ediskun 1989-283; TS 1945,

1955, 1959, 1966, 1969; Topaloğlu 1989-72; TS 1998), yarım yargı (Banguoğlu 1974-521), sözdizimsel adlaştırma ekleri (Demircan 1977-112)” adları kullanılmıştır.

Fiilimsiler görevleri ve anlamları bakımından üçe ayrılır:

3.1.2.3.4.1. İsim-Fiil

İsim-fiiller; fiillere gelerek onlardan isim görevinde kullanılan kelimeler türeten eklerdir. Fiillik özelliklerini bu ekin bünyesine eklenmesiyle kaybeden isim-fiiller bu ekleri alarak genelde bir fiilin adı olan kelimeler türetirler.

Bayraktar çalışmasında (2004: 7), Türkiye Türkçesinde “isim fiil” terimi yerine “adeylem, eylemlilik, mastar, ad fiil, partisip” gibi terimlerin de kullanıldığını ifade etmiştir.

Korkmaz (2009: 864), ad fiiller olarak değerlendirdiği isim fiilleri; fiil kök ve gövdelerinin karşıladıkları oluş, kılış ve durumları şahıs ve zamana bağlı olmadan gösteren fiil adları biçiminde ifade etmiştir. Fiillerin, ad-fiil (mastar) ekleri getirerek adlandırıldığını ifade etmiştir ve Türkçede “-mAk”, “-mA” ve “-İş/-Uş” ekleri ile kurulan üç ad-fiil türü olduğunu söylemiştir.

Ediskun (2010: 247-249), isim fiilleri bir yandan eylem adı oldukları için isim; öbür yandan da özne, nesne, tümleç aldıkları için fiil olan kelimeler olarak nitelendirmiştir. İsim-fiile mastar eki de demiştir.

Kayadibi (2008: 9), isim fiil ekleriyle türetilen fiillerin, isimlerin tüm özelliklerini taşıdığını söylemiştir. Öyle ki bazı isim fiil eklerinin bütünüyle adlaşarak nesne, eşya, yemek adları vb. gibi kalıcı isimler yaptığını da belirtmiştir. İsim fiillerin isimler gibi iyelik eklerini, fiiller gibi çatı eklerini alabildiğini belirten Kayadibi, “-mAk” ekinin bütün fiil tabanlarına gelebildiğini, “-mA” ve “-İş” eklerinin de ek fiil “i-“ fiili haricinde bütün fiillere gelebildiklerini belirtmiştir.

Korkmaz (2009: 882), isim fiilleri değerlendirirken “-mA” ve “-mAk” ekleri arasındaki ayrıma özellikle değinmiştir. Ona göre, Türkiye Türkçesinde “-mA” eki “-mAk” eki gibi her fiile gelebilen bir özelliğe sahiptir. Ancak “-mAk”lı biçimlerin; oluş, kılış ve durum bildiren bütün fiillerin hareket hâlindeki isimleri olduğunu, yani bir hareketi gösterdiğini, buna karşılık “-mA”lı isim-fiilin bir hareketi canlandırmadığını ifade etmiştir. Ona göre, “-mAk” eki hareket bildirmeye devam ederken “-mA” hareketlerin adıdır. Bu özellikten ötürü “-mA” ekinin tamamen isim fonksiyonlu olduğunu belirten Korkmaz, “-mAk” ekinin ise hareket bildirme işini devam ettirdiği için filliğini ön plana çıkarmıştır.

Bayraktar (2004: 23), “-mA” ekinin Türkiye Türkçesinde ek fiil “-i” dışında her fiile gelebildiğini, eklendiği fiillerin iş isimlerini yaptığını belirtmiştir. Bunun dışında ekin, kalıcı isimler de yaptığını ve Uygur Türkçesi döneminden itibaren fiilden sıfat yapma göreviyle de kullanıldığını belirtmiştir.

- “Kızgın ateşin karşısında kavruarak ekmek pişirmesini öğrenmek kolay olmadı.”
- “Sohbetin en heyecanlı yerinde Aşır’ın dişini gıcirtması Artık’ı sinirlendirdi:”
- “Onun öksürmesi tuttu ve bir türlü dinmek bilmedi, bunun üzerine arkasına döndü, yüzü morardı, elleri titredi.”
- “Simdi savaşmasını öğreniyorsak, sonra da yeniden imar etmeyi, barışı öğreneceğiz.”

Bayraktar’ın örneklerinde de görüleceği gibi “-mA” isim-fiil eki eklendiği fiili yapılan işin adına döndürmüştür.

Korkmaz (2009: 864), Türkiye Türkçesinde fiil kök ve gövdelerinin, cümlenin öteki öğeleri ile olan ilişkilerini şekil, zaman, kişi ve sayı ekleri olarak ve çekime girerek sağladıkları için, kök ve gövdelerin karşıladıkları soyut hareketlerinin; ancak fiil kök ve gövdelerine getirilen “-mAk” isim-fiil eki ile karşılandığını belirtmiştir. Böylece “-mAk” ekini, fiildeki soyut oluş ve kılışları adlandıran, onları isim durumuna getiren bir ek olarak ifade etmiştir. Ayrıca her fiile gelen yaygınlıkta olduğunu belirttiği ekin en önemli özelliğini, isim olarak da fiildeki hareketi devam ettirmesi olarak belirtmiştir. Bu eke ilişkin “-mA” isim fiil ekinden ayrı olarak “-ma-“ olumsuzluk eki alabildiğini de belirtmiştir.

Konuya ilişkin Korkmaz’ın örnekleri şunlardır:

- “Devedikenine basıp üzerinden geçmeye çalışırken bile elini ayağını çizdirmeden geçmek kolay değil.”
- “Bana karşı çıkmak isteyenlerden üç besinin kellesini alırsam, kim benim karşımda durabilir ki?”
- Elli sene dolaşmak onu biraz para sahibi etmişti.

Bu örneklerle anlatılmak istenen Korkmaz’ın ifade ettiği gibi “-mAk” ikinin eklendiği fiilde hareketi devam ettiriyor olmasıdır.

Bayraktar (2004: 32), “-İş” isim-fiil ekinin, fiillerin tarzını gösterdiğini, hareket ve oluş isimleri türettiğini ifade etmiştir. Bu ekin Orhon Türkçesinden itibaren kullanıldığını belirten Bayraktar, ek fiil “-i-” dışında bütün fiillere getirilebileceğini de eklemiştir.

Korkmaz (2009: 899), “-Iş” isim-fiil ekinin, fiil kök ve gövdelerini, tarz gösterme işlevi ile birer isim kalıbına soktuğunu, istisnalar dışında kullanım alanı geniş bir ek olduğunu ifade etmiştir. Konuya ilişkin Korkmaz, şu örnekleri vermiştir:

- “Atlının gelişi herkesin dikkatini çekti.”
- “Gelinin evden çıkartılışı da alışılmışın dışında oldu.”
- “Yerinden doğrulup dönünce, süratle giden atın Meleguş olduğunu, onun kafasını tutusundan ve adım atışından anladı ve bağırdı.”
- “Dünyaya gelişi, çocukluk ve gençlik yılları düz bir yol kadar olağandı, fakat son üç dört yıllık ömrü karmakarışık olmuştu.”

3.1.2.3.4.2. Sıfat-Fiil

Sıfat-fiil ekleri, eklendikleri kelimelerin cümle içerisinde sıfat göreviyle kullanılmasını sağlayan eklerdir. İlköğretim ikinci kademede öğretimi gerçekleştirilirken uzun yıllar “anası mezar dikecekmiş” biçiminde kodlama yapılarak ezber yoluyla öğretimi gerçekleştirilmiştir. Konunun bu basit ve ezbere dayalı yorumunu derinleştirebilmek için araştırmacıların konuya ilişkin değerlendirilmelerini incelemek yerinde olacaktır.

Öztürk (1988: 12); isim-fiil olarak adlandırdığı sıfat-fiiller hakkında şimdiye kadar “ortaç, sıfat-fiil, sıfat-eylem, feri fiiller, partisip, isim fiiller vb.” adlandırmaların kullanıldığını ve tanımlamaların yapıldığını belirtmiştir. Ona göre bu tanımlamalar, genellikle isim-fiillerin bir veya birkaç yönünü ele almıştır.

Gencan (2001: 415); varlıkları niteledikleri ya da belirttikleri için sıfat; özne, nesne, tümleç olarak yan önerme kurdukları için de eylem gibi sayılan kelimelere sıfat-eylem denildiğini belirtmiştir.

Korkmaz (2009: 911); sıfat fiiller için, sıfat gibi kullanılan fiil şekilleri ifadesini kullanmıştır. Korkmaz, bir yanları ile sıfat, bir yanları ile fiil olduğunu belirttiği sıfat-fiillerin, fiil özellikleri dolayısıyla kendilerinde var olan hareket ve zaman kavramlarını ad oldukları sığata aktararak varlıkları ve nesnelere hareket ve zaman gösterme özellikleri ile geçici olarak vasıflandırıldıklarını da belirtmiştir.

Demir (2004: 460) de diğer araştırmacılara benzer biçimde, ortaç adını verdiği sıfat-fiillerin, kendisinden sonra gelen adları niteledikleri için sıfat olduklarını; bir eylem anlamı taşıdıkları, özne, nesne, tümleç olarak yan cümlecik kurdukları için de eylem sayıldıklarını belirtmiştir.

Ediskun (2010: 249-252) da sıfat-fiilleri bir yandan bir ismi niteledikleri için sıfat; öbür yandan da özne, nesne, tümleç aldıkları için fiil olan kelimeler şeklinde açıklamıştır.

Bayraktar (2004: 44); sıfat-fiillerin, isim-fiiller gibi isimden türediğini belirtmiştir. Sıfat fiillerin cümlede bir sıfat gibi görev yaptığını belirten Bayraktar, sıfatlar gibi isimlerin önüne gelip onları nitelediklerini de ifade etmiştir. Tıpkı sıfat gibi ismin hal eklerini alabildiklerini söylediği sıfat-fiillerde, sıfatlarda görülen isimleşme olayının benzer biçimde gerçekleştiğini de söylemiştir. Ayrıca sıfat-fiilin nitelediği isim çok belirgin ise düştüğünü ve bu isme gelen iyelik eki, ismin hâl ekleri gibi eklerin sıfat-fiilin üzerine eklendiğini de sözlerine eklemiştir. Bu şekilde de sıfat-fiilin isimleştiğini söylemiştir. Cümlede herhangi bir sıfatın üstlenebileceği her türlü görevi üstlenen sıfat-fiilleri, zaman kavramı taşımaları nedeniyle diğer fiilimsi eklerinden ayrı görmüştür.

Banguoğlu (1990: 422); sıfat fiili, fiilin zamana bağlı olarak kavramını sıfatlaştıran bir şekli olarak değerlendirmiştir.

Bilgegil (1984: 197); sıfat-fiillerin, eylem kavramı taşıdıkları halde, çekilme kabiliyetinden mahrum olan, yan cümleciklerde yüklem görevi alabilen niteleyici kelimeler olduğunu belirtmiştir.

Kalay (1998: 112); sıfat-fiillerin, zaman ve hareket durumunu muhafaza eden; fakat isim gibi kullanılan, isim gibi çekilen fiil şekilleri olduğunu söylemiştir. Ayrıca sıfat-fiiller için, nesnelere hareket vasıflarını karşılayan fiil şekilleri de denilebileceğini belirtmiştir.

Ergin (2009: 333); partisipler adını verdiği sıfat-fiillere, nesnelere hareket vasıflarını karşılayan fiil şekilleri demiştir. Hareket vasıflarını belirterek nesnelere karşıladıkları için, nesne karşılayan kelimeler olarak sıfat-fiillerin anlam bakımından isim türünden kelimeler arasına gireceği değerlendirmesini yapmıştır. Ona göre sıfat-fiillerin asıl isimlerden farkı; nesneyi hareketine göre adlandırması, onu asıl varlığı ile şu veya bu kalıcı vasfı ile değil; hareketi ile ifade etmesidir. Yani sıfat-fiil hareket halinde bulunan nesnelere için kullanılan, hareket halindeki nesneyi ifade eden kelimelerdir ve bu kelimeler fiil şekilleridir. Fiil kök veya gövdelerinin bu şekillere girerek nesnelere hareketleri ile ifade ettikleri için partisip adını verdiği sıfat-fiillere; fiillerin isim şekilleri ya da kısaca isim fiil denilebileceğini ifade etmiştir. Ergin'in

ifadelerinde sıfat-fiillerle ilgili iki temel unsur vardır. Bunlar; sıfat-fiillerin hem zaman hem de hareket özelliğini üzerinde bulduklarındır.

Karabulut (2009: 100); sıfat-fiillerin, fiil olma özelliğini kaybettiği için isme, zaman özelliğini taşıdığı için ise fiile yakın olduğunu, bu nedenle Türk dili araştırmacılarının, sıfat-fiilleri fiil ile isim arasında bir yere koyduklarını ve geçici hareket adı olarak nitelendirdiklerini belirtmiştir.

Yapılan farklı tanımlamalarda (Gencan 2001: 415, Korkmaz 2009: 911, Demir 2004: 460, Ediskun 2010: 249-252, Bayraktar 2004: 44, Kalay 1998: 112, Ergin 2009: 333) sıfat-fiillerin sıfatlar gibi işlev gördüğü, sıfatlar gibi isimleştiği ve sıfatların önündeki isimler düştüğü zaman isimlerdeki eklerin sıfatlara geçmesi durumunun benzer biçimde sıfat-fiiller için de geçerli olduğu belirtilmiştir. Fiillerin vasıf adları olduğu belirtilen bu eklerin diğer fiilimsilerden farkı ise sıfat-fiil eklerinin zaman anlamı taşımaya devam etmeleridir.

Sıfat-fiillerin ilköğretim kademesinde öğretimi için daha önce de belirtildiği gibi ilköğretim okullarında “anası mezar dikecekmiş” şeklinde eklerin ezberi yoluyla öğretimi gerçekleştirilmekteydi. Yapılandırmacı yaklaşımın ezbere karşı çıkan duruşu öğretim sürecini yaşantılara dayandırmayı hedeflemesine rağmen; bu başlık da öğretimi konusunda sorunların çözüme kavuşturulamadığı bir konu alanı olarak devam etmektedir.

Program teorisinin uygulamaya tam olarak yansıtılmaması ve konunun değerlendirilmesindeki farklı bakış açıları sürecin sorunlu olmasına neden olmaktadır. Fiilimsi adlandırması ve konuya ilişkin standart bir gruplama-sınıflama yapılamaması öğrencilerin konuyu kavramasını da zorlaştırmaktadır.

Sıfat-fiiller için; sıfat görevini üstlenen, sıfatlar gibi isimleşen, fiiller gibi zaman anlamı taşıyan, bir yanları fiil olmaya devam eden kelimeler denilmektedir. Peki, bir öğrenci: “Öğretmenim şimdi bu kelime, isim mi, sıfat mı, fiil mi?” dediğinde öğrencinin konuyu en açık biçimde kavramasını sağlayacak cevap nedir-ne olmalıdır?”. Bu sorunun konunun tıkanıdığı noktayı ortaya koymakta olduğu ve sorunun çözümü açısından yol gösterici olabileceği düşünülebilir.

Kemal ERASLAN (1980: 2-14) sıfat-fiilin (isim-fiil) özelliklerini çalışmasında sıralamıştır. Ona göre;

1. Sıfat-fiiller birer fiil şekli olup, nesnelere geçici hareket vasıflarını karşıladıkları için, vasıf belirtebilen fiil şekilleridir.

2. Sıfat-fiiller zaman bildirirler. Sıfat-fiilleri isim-fiil (ad-eylem) veya zarf-fiillerden ayıran özelliklerden biri de hareket vasıflarını zamana bağlı olarak karşılamalarıdır. Bu özellikten dolayı sıfat-fiil eklerinin şekil ve zaman eki durumuna geçtiği de görülür. İsim-fiiller zaman ifadeleri bakımından geniş, geçmiş ve gelecek zaman isim-fiilleri olmak üzere üç grupta incelenebilirler.

3. Sıfat-fiiller hareket bildirirler: İsim-fiiller fiilin esas özelliği olan hareketi muhafaza ederler. Bu özelliklerinden dolayı bazı isim-fiil ekleri şekil ve zaman ekleri durumuna da geçmişlerdir. Ayrıca, bazı hal (verme, bulunma, eşitlik, çıkma hali) ekleri ile veya edatlarla birlikte zarf-fiil fonksiyonunda kullanılırlar.

4. Sıfat-fiiller geçici hareket isimleridir: İsim-fiiller nesnelere kalıcı olmayan hareket özellikleri ile karşılayan geçici hareket isimleridir. Bazen sıfat-fiil ekleri bu esas fonksiyonunu yitirerek kalıcı isimler yapan yapım eki fonksiyonuna da bürünürler. Ayrıca hareket ifadelerinden dolayı alet isimlerinin teşkilinde de kullanılmışlardır.

5. Sıfat-fiiller isim gibi çekilirler: Nesnelere vasıflarını karşılayan sıfat-fiiller, isim kategorisine dâhil edilen sıfat grubunda değerlendirilen kelimelerdir. İsim gibi kullanıldıkları zaman, isim işletme ekleri olarak veya edatlara bağlanarak tıpkı diğer isimler gibi kullanılabilirler.

6. Sıfat-fiiller isim ve sıfat gibi kullanılırlar: Türkçede isim ve sıfat ayrımı fonksiyon ve kullanılışa dayandığından, sıfatlar isim gibi bazı isimler de sıfatlar gibi kullanılabilirler. Sıfat-fiiller diğer isim ve sıfatların kullanıldığı her şekilde kullanılabilirler.

7. Sıfat-fiiller isimleşebilirler: Bazen kalıcı isim durumuna geçebilen sıfat-fiiller, diğer isimler gibi isimden isim yapma ekleri ile genişlemeye fazla elverişli değildir. Fakat bazı yazı dillerinde ve şivelerde bir kısım (+cı, +çi, +lık, +lik, +sız, +siz) isimden isim yapma ekleriyle genişlemiştir.

8. Sıfat-fiiller isimleşebilirler: Sıfat-fiiller taşıdıkları zaman ve hareket anlamlarından dolayı, şekil ve zaman eki durumuna geçebilmektedirler.

Günümüz Türkiye Türkçesinde en yoğun biçimde kullanılan sıfat-fiil ekleri ise “-an, -ası, -mez, -ar, -dik, -ecek, -miş, -ıcı”dır. Bu sıfat-fiil ekleri ise kimi gramercilerimiz tarafından geçmiş zaman anlamı taşıyan, gelecek zaman anlamı taşıyan, geniş zaman anlamı taşıyan sıfat fiil ekleri olarak da gruplandırılmaktadır.

3.1.2.3.4.2.1. Geçmiş Zaman Sıfat-Fiilleri

Sıfat-fiiller üzerlerinde buldukları zaman anlamı dolayısıyla geçmiş, gelecek, geniş zaman sıfat-fiilleri olarak gruplandırılırlar. Korkmaz (2009: 911); geçmiş zaman sıfat-fiillerinin -Dık/-DUK ve -mİş/-mUş ekiyle kurulanlar olduğunu belirtmiştir.

3.1.2.3.4.2.1.1. -Dık/-DUK Sıfat-Fiili

Geçmiş zaman sıfat-fiili olarak değerlendirilen sıfat-fiil eklerindedir. Genellikle iyelik ekiyle birlikte kullanılır. Şekil ve zaman eki durumuna geçmeyen bir ektir. Korkmaz (2009: 911); bu ekin çok sık kullanılan bir sıfat fiil eki olduğunu belirtmiştir. Ekin yaygın olmasına rağmen yalın ve olumlu halinin örneğinin oldukça az olduğunu belirtmiştir. Bu durumun; *bildik adam, bildik kimse, tanıdık yer, tanıdık berber, tanıdık müşteri* gibi örneklerle sınırlı olduğunu da ifade etmiştir.

Ekin olumlu ve yalın hali pek yaygın değilken Korkmaz (2009: 911) özellikle olumsuz biçiminin oldukça yaygın olduğunu söylemiştir. Olumsuz biçiminin örneklerini; *“beklenmedik durum, çalmadık kapı, etmedik dua, gitmedik yer, umulmadık iş, yıkılmadık ev”* şeklinde vermiştir.

3.1.2.3.4.2.1.2. -mİş/-mUş Sıfat-Fiili

Korkmaz (2009: 923); bu ekle kurulan geçmiş zaman sıfat-fiilinin de sıfat, geçici ad, kalıcı ad ve zarf görevi yüklediğini belirtmiştir. Her türlü fiil kök ve gövdelerine gelebildiğini belirttiği bu ekin, “-mİş/-mUş” ekiyle kurulmuş çekimli fiillerde olduğu gibi duyulan veya sonradan fark edilen bir işlev görmediğini de eklemiştir. Bu ek yalnızca geçmiş zaman bildirir.

Korkmaz (2009: 923); yapılmış, bitmiş bir oluş ve kılışı, bir fiile hareket halinde geçici vasıf olarak veren bu ekin kullanımına ilişkin şunlara benzer örnekler vermiştir; *okumuş çocuk, kızarmış patates, kokuşmuş zihniyet, çatlamaş toprak, yapılmamış sınav...*

3.1.2.3.4.2.2. Geniş Zaman Sıfat-Fiilleri

Üzerlerinde buldukları anlam bakımından sıfat-fiillerin üç ayrı ayrı grupta incelendiğini belirtilmişti. Korkmaz (2009: 939), bu gruplardan ikincisi olan geniş zamanlı sıfat-fiillerin; “-An, -r, -Ar, -Ir/-Ur ve -mAz” ekleriyle oluşturulanlar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Korkmaz -İcI/-UcU ekini de bir oluş ve kılışı adet halinde bildiren geçici adlar oluşturduğu için bu gruba dâhil etmiştir.

3.1.2.3.4.2.2.1. -An Sıfat-Fiili

Korkmaz'ın (2009: 939), Eski Türkçe -Gan ad-fiilindeki ön ses G-'sinin düşmesi ile oluştuğunu belirttiği sıfat-fiil ekidir. Aynı zamanda, eklendiği fiile sıfat ya da ad olarak kullanılışında bol örnekler veren yaygın kullanımlı bir sıfat-fiil ekidir.

Korkmaz (2009: 939), ekteki geniş zaman gösterme özelliği dolayısıyla ve bir dereceye kadar da cümledeki yüklem bildirdiği zamanla ilgili olarak bu ekle kurulmuş olan geçici sıfatların bağlı buldukları adları ya geçmişte yapılmış bitmiş olan ya halen yapılmakta olan yahut da belirli bir zaman kesimine girmeyip her zaman yapılagelen bir hareketle vasıflandırıldıklarını belirtmiştir.

Korkmaz, geçmiş zaman, şimdiki zaman ve geniş zaman ifadelerini fiile bağlı olarak üzerinde bulundurabildiğini ifade ettiği bu eki geniş zaman sıfat-fiilleri içerisinde incelemiştir. Korkmaz'ın bu eki, farklı zaman özelliklerini taşıyabilmesine rağmen; örneklerde, yaygın biçimde geniş zaman özelliğini üzerinde bulundurduğu için geniş zaman sıfat-fiilleri içerisinde incelediği söylenebilir.

Korkmaz'ın geniş zaman sıfat-fiili olarak işlediği bu eke onun açıklamalarında yola çıkılarak şu örnekler verilebilir;

- Yemek yemeyi *seven* biridir.
- Mazlumları *koruyan* bir birlikteliğe ihtiyaç var.
- İhanetten nefret *edenlerin* ihanet etmemesi gerekmez mi?

3.1.2.3.4.2.2.2. -r, -(A)r, -Ir/-Ur Sıfat-Fiili

Korkmaz (2009: 950) bu eklerin –An sıfat-fiiline göre daha çok süreklilik bildiren bir geniş zaman ifadesini üzerlerinde bulduklarını belirtmiştir. Ona göre, eklendiği fiili bir şahsın veya nesnenin vasfı durumuna sokan bu sıfat-fiilin zaman kapsamı şimdiki zamandan gelecek zamana doğrudur. Korkmaz bu eklerin, dilimizde en çok sıfat kullanılışı ile yerleştiğini ifade etmiştir. Korkmaz'ın eklere ilişkin verdiği örneklerden birkaçı şunlardır; *olur olmaz işler, çalar saat, akli erer adam, çoksatar gazete, çıkar yol* vb.

Korkmaz'ın da belirttiği gibi geniş zaman sıfat-fiilli olarak değerlendirilen bu ek, aynı zamanda fiillerin geniş zaman çekiminde de kullanılır. Sıfat-fiil eklerinin, fiillerin zaman çekimlerinde kullanılışı, sıfat-fiillerin zamanla fiillerin zaman çekimini ifade eder hale gelmesiyle ilgilidir.

3.1.2.3.4.2.2.3. -mAz Sıfat-Fiili

Korkmaz'ın (2009: 956) “-r, -Ar, -Ir/-Ur” sıfat-fiil eklerinin olumsuz biçimi olarak ifade ettiği “-mAz” eki de eklendiği fiile süreklilik anlamı katmaktadır. Korkmaz ekteki sürekliliğin, şimdiki ve gelecek zamanı kaplar nitelikte olduğunu belirtmiştir. Korkmaz ayrıca, bu ekin en çok da hareket bildiren geçici sıfatlar türettiğini ifade etmiştir.

Korkmaz'ın “-mA-” olumsuzluk eki ile “-z” ekinin birleşmesinden oluştuğunu belirttiği bu ek de her türlü fiil kök ve gövdesine gelebilmektedir. Bu ek eklendiği fiile olumsuz anlamda süreklilik katar ve adların önünde sıfat görevi yapar. Korkmaz bu ekin kullanım örnekleri için şunları vermiştir; *değişmez karanlık, anlaşılmaz bir gürültü, su götürmez bir gerçek, yüzü gülmez Atiye Hanım, değiştirilemez hüküm, yaramaz eller* vb.

3.1.2.3.4.2.2.4. -IcI/-UcU Sıfat-Fiili

Korkmaz (2009: 963), bu ekin daha eski -gUÇI birleşik ekinden ses erime ve değişmeleriyle oluşan bir ek olduğunu belirtmiştir. Ona göre, bu ek getirildiği fiile bir hareketi alışkanlık halinde yapma veya yapan vasfı yükleyen sıfat-fiiller türetilir. Bu ekin üzerindeki sürekliliğin daha çok şimdiki ve gelecek zamanı kapsadığını da belirtmiştir.

Korkmaz, hemen her fiile gelebilen bir işleklikteki bu ekin oluşturduğu şekillerin, kalıcı sıfat ve adlara dönüşmeye çok elverişli olduğundan, bu şekillerin geçici sıfat ve ad olarak kullanılışlarının seyrek olduğunu belirtmiştir. Korkmaz'ın ekin kullanımına ilişkin örneklerinden birkaçı şunlardır; *bayıltıcı bir kav kokusu, bunaltıcı sıcaklar, korkutucu haberler, çekici bir üslup, boğucu bir karanlık, şaşırtıcı hal, yatıştırıcı bir ses* vb.

3.1.2.3.4.2.3. Gelecek Zaman Sıfat-Fiilleri

Korkmaz (2009: 966), gelecek zaman bildiren sıfat-fiillerin -AcAk ve -AsI ekleriyle oluşturulanlar olduğunu belirtmiştir. Sıfat-fiil eklerinin üzerlerinde barındırdıkları zaman anlamı bu grupta gelecek zamana işaret eder. -AcAk eki aynı zamanda fiillerin gelecek zaman çekimlerinde de kullanılmaktadır.

3.1.2.3.4.2.3.1. -AcAk Sıfat-Fiili

Korkmaz'ın (2009: 966), birleşik bir ek yapısında olduğunu belirttiği bu ek her türlü fiil kök ve gövdelerine gelebilmektedir. Korkmaz, bu ekin gerçekleşmesi gelecek zamana yönelmiş geçici sıfatlar ve geçici hareket adları yaptığını belirtmiştir. Korkmaz bu ekin geçici sıfat ve adlar oluşturma görevinin çok işlek ve yaygın olduğunu da ifade etmiştir.

-AcAk ekiyle kurulan sıfat-fiillerin, bir hareketi bir fiile gelecek zamanda gerçekleşecek bir vasıf halinde yüklediği örneklere Korkmaz şunları vermiştir; *silinecek gözyaşları, teselli edilecek dullar, görülecek hesaplar, ilk yıkılacak ev, verilecek cevap, kalkacak adam, söyleyeceğim söz, göreceğim bir hayat, satacağı bir şey vb.*

Bu ek daha önce de belirtildiği gibi gelecek zaman anlamlı sıfat-fiiller türetir ve aynı zamanda fiillerin gelecek zaman çekimlerinde de kullanılır. Bu ekle türetilen sıfat-fiiller de gelecek zaman anlamı taşır.

3.1.2.3.4.2.3.2. -AsI Sıfat-Fiili

Korkmaz'ın (2009: 978-979), yapısı bakımından yine birleşik bir durumda olduğunu belirttiği bu ek, yine Korkmaz'ın belirttiğine göre, Eski Türkiye Türkçesine özgü bir sıfat-fiil ekidir. Korkmaz'ın, o dönemde hayli işlek olduğunu belirttiği bu ek, günümüz yazı dilinde ise, kısmen kalıplaşmış bazı şekiller halinde o dönemden uzanagelen veya bazı yazarlar kanalıyla Anadolu ağızlarından ve konuşma dilinden yazı diline aktarılmış şekiller olarak yer almıştır. Korkmaz, bu ekin pek işlek olmadığını da belirtmiştir. Korkmaz, kullanımının oldukça sınırlı olduğunu ifade ettiği bu ekin, dilde geçici sıfat ve ad olarak görüldüğünü ve yapım ekleriyle genişletilmiş biçimlerine rastlandığını da ifade etmiştir. Korkmaz'ın ekin kullanımına ilişkin verdiği örneklerden birkaçı şunlardır; *kaybolası örme, yıkılası değerler, olası bir seçim, kopası kellen, en yaşanılası yer vb.* Bu ekin özellikle beddualarda kullanımını örnekleyen birçok başka örnek de verilebilir. Bu ek, Hatay'ın Hassa ilçesi genelinde de sıkça kullanılan bir sıfat-fiil ekidir. Kullanımı çok büyük oranda beddualarla ilgilidir.

“*Ciğeri dökülesi adam, kör olası zalim, elleri kırılası kadın, kurşunlara gelesi herif vb.*” bedduaları, ekin beddualardaki kullanımını daha açık örneklemektedir.

3.1.2.3.4.3. Zarf-Fiil

Zarf-fiil kavramı Bayraktar'ın (2004: 137) da belirttiği gibi, kaynaklarda gerundif, şahıssız kip, ulak, bağ fiil, bağ eylem, ulaç, ulaç-fiil, gerundium, zarf-fiil gibi terimlerle anılmıştır

Ergin (2009: 338); zarf-fiilleri, hareket hâli ifade eden fiil biçimleri olarak tanımlamıştır. Zarf-fiillerin; fiil çekimleri gibi şekle, zamana ve şahsa bağlanmış bir hareket ya da partisipler gibi nesne ifade etmediğini de belirtmiştir. Zarf-fiillerin, şahsa ve zamana bağlanmayan bir hareket hâlini karşıladıklarını ifade etmiştir.

Ergin (2009: 338); ayrıca, zarf-fiillerin hareket hâli ifade ettikleri için anlam bakımından partisiplerden çok farklı olarak isim değil; fiil olan kelimeler olduğunu belirtmiştir. Zarf-fiilleri, isim gibi kullanılmayan, isim çekim ve işletme eklerini almayan, fiillerin zarf biçimleri olarak daima çekimsiz kullanılan kelimeler olarak değerlendirmiştir.

Topaloğlu (1989: 166); zarf-fiilleri, şahıs ve zaman belirtmeden soyut bir hareket kavramı ifade eden çekimsiz fiil olarak ifade etmiştir. Ona göre, zarf-fiiller tek başlarına cümlede zarf tümleci olarak kullanılırlar veya yardımcı fiillerin önüne gelerek birleşik fiil yaparlar. Bugünkü Türkçede zarf-fiillerin {-(y)A}, {-(y)I}, {-(y)Ip}, {-(y)ArAk}, {-DIktA}, {-(y)IncA}, {-(y)AII}, {-mAdAn}, {-(y)IcAk}, {-ken}, {-DIkçA}, {-mAksIzIn}, {-(y)AndA} gibi eklerle oluşturulduğunu da belirtmiştir.

Ediskun (2010: 252) zarf-fiilleri, “Bağ-fiiller (ulaçlar)” başlığı altında vermiştir. Ediskun'a göre zarf-fiiller, bileşik cümlede iki cümlecisi bağladıkları için bağlaç; özne, nesne, tümleç aldıkları için de fiil olan kelimelerdir. Ediskun zarf-fiilleri, “Bağlama ulaçları, durum ulaçları, zaman ulaçları, bedel ulaçları” olarak sınıflandırmıştır.

Gencan'a (2001: 423) göre zarf-fiiller, kurduğu önermeyi başka bir önermeye bağlayan eylemsilerdir.

Banguoğlu (1990: 427); zarf-fiilleri, yatık fiiller başlığı altında inceleyip, fiilin zarf işleyişine girmek üzere aldığı öz şekilleri olarak değerlendirmiştir. Ona göre zarf-fiiller, zamana bağlı değildir, olumsuz ve edilgen görünüşlerine girerler, zarf-fiillerin, sıfat-fiiller gibi iyelik eki alanları ve alamayanları vardır.

Korkmaz (2009: 983); zarf işleyişine girmiş olan, zarf olarak kullanılan fiil şekilleri olarak ifade ettiği zarf-fiilleri, bir yanıyla fiil, bir yanıyla da zarf özelliği

taşıyan gramer kategorileri olarak ifade etmiştir. Ayrıca zarf-fiillerin, fiil yönleriyle yalnızca hareket ve zaman kavramını karşıladıklarını; zarf yönleriyle de bir oluş ve kılışın durum ve tarzını bildirme niteliğine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle zarf-fiillerin cümlede, şahsa ve zamana bağlı bir yargı bildirmediğini; ancak yargı bildiren fiiller yanında, onlardaki oluş ve kılışın durum ve tarzını belirlediğini söylemiştir. Korkmaz, bu şekilde zarf görevi yüklediklerini söylediği zarf-fiilleri, fiillerin zarf görevi yapan yardımcıları olarak tanımlamıştır.

T. Demir (2004: 466); zarf-fiilleri, özne, nesne, tümleç olarak yan cümlecik kurdukları için eylem; kurdukları yan cümlecisi çeşitli anlam ilgileriyle temel cümleye bağladıkları için bağ eylem şeklinde tanımlamıştır.

Bayraktar (2004: 137); zarf-fiilleri, kişi ve zaman kavramı olmadan temel cümlenin ya da yan cümlenin yüklemine niteleyen, cümlede genellikle zarf tümleci olarak görev yapan fiilimsiler şeklinde tanımlamıştır. Zarf-fiillerin ikinci bir görevi olarak da birleşik fiil yapımlarını göstermiştir.

Öztürk (2002: 1); zarf-fiillerin, birden fazla bitimsiz yargının bir cümle içinde ifade edilmesine imkân sağlayarak Türkçenin anlatım zenginliğine ve anlatım kolaylığına büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. İsim yanlarının daha ağır bastığını söylediği isim-fiiller ve sıfat fiillerin isim çekim eklerini alabilmesine karşın, zarf-fiillerin fiil yanlarının ağır basmasından ötürü isim çekim eklerini de fiil çekim eklerini de almadığını belirtmiştir.

Kurt (2006: 11-14) zarf-fiillerin, kısa fiillerin zarf biçimi olduklarını söylemiştir. Kurt hem zarf hem de fiil olduğunu belirttiği zarf-fiillerin, yan cümleleri veya yan cümlelerle temel cümleleri birbirlerine bağladıklarından dolayı, cümlede bağlaç görevinde de bulduklarını ifade etmiştir. Bu görevlerinin yanı sıra zarf-fiillerin; tezlik, yeterlilik, sürerlilik ve yaklaşma anlamı veren kurallı birleşik fiil yaptığını da belirtmiştir. Kurt, kesin zaman kavramı taşımadığını ifade ettiği zarf-fiillerin, belli bir şahsa bağlanamayacağını da belirtmiştir. Ayrıca zarffiillerin sıfat-fiiller gibi iyelik eki alanlarının olduğunu da ekleyip, bu durumda şahıs gösteriminin bu eklerle olduğunu söylemiştir.

Gültekin (2011: 99-114), “*Kırgız Türkçesinde Zarf-Fiiller ve Türkiye Türkçesi Karşılıkları Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmasında, incelediği Kırgız Türkçesi grameri ve dil bilimi sözlüklerinin tamamında zarf-fiil karşılığı olarak “çakçıl” teriminin kullanıldığını belirtmiştir. Yani onun tespitlerine göre, zarf-fiil

terimi bir tek kavramla karşılanmaktadır. Gültekin, Türkiye Türkçesinde ise zarf-fiil terimi karşılığı kullanılan terimler konusunda dilcilerimizin ortak bir terimde uzlaşmadığının ortaya çıktığını belirtmiştir. İncelediği Türkiye Türkçesi dil bilgisi kitapları, dil bilgisi ve dil bilim sözlüklerinde Kırgız Türkçesindeki terimin tekliğine karşılık ise, zarf-fiil karşılığı olarak gerundium, ulaç, bağ-fiil, zarf-fiil, terimlerinin kullandığını belirtmiştir. Gültekin, Türk dil bilgisinde farklı kavramlarla karşılanan ve bazen dilcilerin aynı kavramı kullanmalarına karşın farklı yazımları tercih ettiği bu terimin üzerine uzlaşmaya varılmamış bir konu olmaya devam ettiğini belirtmiştir.

Birçok konuda olduğu gibi zarf-fiillerin sınıflandırılması konusunda da birliktelik sağlanamamıştır. Dilcilerimiz zarf-fiilleri farklı açılardan sınıflandırmışlardır.

Korkmaz (2009: 984) zarf-fiilleri yapılarına ve işlevlerine göre ayrı ayrı gruplayarak incelemiştir. Yapılarına göre zarf-fiilleri; gerçek zarf-fiiller, sıfat-fiillere bazı çekim ekleri getirilerek yapılan zarf-fiiller, yapıcı bunların dışında kalan veya zarf-fiil olarak kullanılan şekiller biçiminde sınıflandırmıştır. Korkmaz (2009: 1039) zarf-fiilleri işlevlerine göre ise; tarz bildiren zarf-fiiller ve zaman bildiren zarf-fiiller olarak sınıflandırmıştır.

Çalışmamızın bu kısmında, amaç zarf-fiilleri en ayrıntılı haliyle ele almak olmadığı için, Korkmaz'ın işlevlerine göre zarf-fiiller sınıflamasını kullanarak zarf-fiillerin anlam ve kullanım özellikleri kısaca verilmeye çalışılacaktır.

3.1.2.3.4.3.1. İşlevlerine Göre Zarf-Fiiller

Zarf-fiiller, Korkmaz (2009: 1039-1046) tarafından eklendikleri fiillere kattıkları anlamları ve fiil üzerindeki işlevleri bakımından iki ayrı başlıkta incelenmiştir. Bunlar; tarz bildiren zarf-fiiller ve zaman bildiren zarf-fiillerdir.

3.1.2.3.4.3.1.1. Tarz Bildiren Zarf-Fiiller

Korkmaz (2009: 1039-1042), bu gruba giren zarf-fiillerin, asıl fiildeki harekete çeşitli anlam ve işlev incelikleri katarak fiilin kılınış tarzını belirttiklerini ifade etmiştir. Bunların içinde zarf-fiilin yüklendiği işlevler açısından, aynı şekil yapısında olup da birden çok alt sınıfta yer alanların da var olduğunu belirtmiştir. Bunlar; -A, -(y)A, (y)ArAk, -(y)ArAktAn, -mAklA, -(y)Ip/ -(y)Up, -(y)A, -(y)I/-(y)U, -(y)Ip/-(y)Up, -mAyIncA, -mAyArAk, -(y)Ip/-(y)Up -mA-, -mAdAn, ken/iken, -mAksIzIn, -DıkçA/-DUkçA, -DIğIncA, -IrcAsInA/-UrcAsInA, -mIşcAsInA/-

mUşcAsInA, -yorcasına, -AcAkcAsInA, -mAmAcAsInA, -DIktAn sonra/-DUktAn sonra, -mAdIktAn sonra, -mAsIndAn, -DIğIndAn, -mAdIğIndAn, -mAktAnsA, -sA ekleridir.

3.1.2.3.4.3.1.2. Zaman Bildiren Zarf-Fiiller

Korkmaz (2009: 1042-1046), bu gruptaki zarf-fiillerin, birbirine yakın veya birbirinden farklı işlev ve anlam incelikleri taşıyan ve asıl fiildeki harekete çeşitli zaman ilişkileri ile bağlanmış zarf-fiiller olduğunu belirtmiştir. Bunlar; -(y)ArAk, -ken, -(y)Ip/-(y)Up, -(y)IncA/-(y)Unca, -DI mI/-DU mU, -mAyIncA, -mAdIkçaA, -(y)AlI, -DI...-(y)AlI, -mAdAn, -mIşken, -AcAkken, -mAsIylA, -r...-mAz, -DI/-DU -mADI, -DIkÇA/-DUkÇA, -DIktAn sonra/-DUktAn sonra, -DıktA/-DUktA, -AcAğIndA, -AcAğInA, -AsIyA/-AsIyA kadar'dır.

3.1.2.3.4.4. MEB Bakış Açısıyla Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiilimsiler

Akademik anlamda fiilimsi kavramının işlenişi ile MEB kaynaklı kitaplarda fiilimsi kavramının işlenişi birbirinden oldukça farklıdır. İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı'ndan hareketle hazırlanan kitaplarda konu, en yüzeysel haliyle anlatılmakta, konuya ilişkin öğrenmeyi sağlayıcı bilgileri kazandırmak yerine eklerin ezberletilmesi yolu seçilmektedir. MEB'in ya da ona bağlı olarak yayın evlerinin hazırladığı kılavuz kitaplarda konuya ilişkin doyurucu ve öğretmeni yönlendirici yeterli bilgiye rastlanmamaktadır. Öğrenci Çalışma Kitaplarında ise, öğretmenlerin ezberlettikleri fiilimsi eklerini, sözcüğe ekleme ya da sözcüğe eklenmiş fiilimsi eklerini görünce tanıma gibi basit düzeyde ve ezbere dayalı etkinliklere yer verilmektedir. Yayınlarda konuya dair aşağıdaki bilgiler yer almaktadır:

MEB'in 2006 yılında yürürlüğe koyduğu ilköğretim Türkçe Öğretimi Programı'nda konuya ilişkin yer alan kazanım ifadeleri, yönlendirmeler ve etkinlikler şöyledir:

➤ “Kazanımlar;

1. Fiilimsiyle, fil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

Etkinlik örneği:

Aşağıdaki boşlukları uygun fiilimsi ekleriyle doldurunuz.

Örnek: Büyük şehirlerdeki oyun alanları giderek azalıyor.

- *İlkbaharda aç..... çiçekler ne kadar güzel!*
- *Onu birden karşımda gör..... çok şaşırdım.*
- *Sizin benden hiç hoşlan..... zaten biliyordum.*
- *Bizim ders çalış..... odada yüksek sesle konuşulmaması gerekir.*
- *Onun anlat..... hikâyeyi dikkatle dinledim.*
- *O, beni gör..... hemen geriye döndü.*
- *Eski mahallemize git..... arkadaşlarıma uğrarım.*
- *Okuldan çık.... eve gider..... yolda arkadaşlarıma rastladım.*
- *Her sabah yarım saat yürü..... sağlık için çok faydalıdır.*
- *Çocuk annesini gör..... gör..... onun boynuna sarıldı.*
- *Dersten sonra eve yürü..... yürü..... gittim.*
- *Eve git..... kitaplarımı alacağım.” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006).*

Verilen bu etkinlik örneği, ezberlenmiş olan fiilimsi eklerinin uygun yerlere yerleştirilmesinden ibarettir. Bu konudaki temel sorun da budur. Fiilimsiler konusu karmaşık bir biçimde çift görevli; biraz isim, biraz fiil gibi karmaşık ve zor biçimde anlatılmaktayken, etkinliklerde sadece ezberlenen eklerin yerine yazılması istenmektedir.

Aşağıdaki cümlelerde fiilimsilerin altını çizip hangi tür fiilimsi olduklarını yazınız.

- *“Bazı yazarlar, masalarının başına oturup gerçek dünyayı hatırlamaktan başka bir şey yapmazlar. Onların yazdıkları birçok kitap aslında gerçek hayatlarımızdaki unutulmuşları ele alır. Belki de yazarları unuttuklarımızı bize hatırlattıkları için çok severiz. Bizler kitapları okurken, ister istemez, günlük hayatta yaşanan pek çok şeyi de o kitaplara katarız. Oluşturulan bir roman kahramanı ne kadar karmaşık olursa olsun gerçek bir insan gibi olamaz. Ancak hepimiz bir kitabın ilk sayfasını açar açmaz oradaki kahramanların gerçek olduğuna inanmaya başlarız. Sonra da içine girdiğimiz bu masal dünyasında doya doya gezeriz. Çok iyi hatırlıyorum, bir zamanlar gazetede şöyle bir söz okumuştum: “Hiçbir şey hayat kadar ilgi çekici olamaz; kitaplar hariç...” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006)*

2006’da yürürlüğe konulmuş olan Türkçe Öğretim Programından alınan yukarıdaki bu etkinlik örneğinde de fiilimsi eklerini görünce tanıma hedefi söz konusudur. Ekleri ezberleyen öğrenci, eki gördüğünde hemen altını çizmektedir. Yalnız burada unutulmuş nokta, fiilimsi eklerinin kimilerinin şekil ve zaman ekleriyle ya da başka işlevleri olan yapım ekleriyle biçimce benzer olduklarıdır. Fiilimsi eklerini ezberleyen öğrenci, gördüğü her “-ecek, -mez, -ar, -dik, -miş” için sıfat-fiil eki demektir.

“Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimeler isim mi, fiilimsi midir? Niçin?

Örnek: Niçin kondun a bülbül / Bahçemdeki asmaya (Bu cümledeki “asma”, fiilimsi değil isimdir; çünkü bir varlığı karşılıyor. Oysa isim fiiller, eylemlerin adıdır.)

- Bu bölgede güzelliğiyle ünlenen birçok çağlayan bulunmaktadır.
- Ekmek alması için babasının verdiği parayı düşürmüş.
- İş makinelerinin yaygınlaşması kazma, kürek gibi el aletlerinin pabucunu dama attı.
- Ateş yakmak isteyen gençlerden birisi çakmak istemek için yanımıza geldi.
- Baharın ilk günlerinde çokça yenilen dondurmanın sağlık için bazı sakıncaları olabilir.
- Birçok yazar bu şehrin güzelliklerini kitaplarına konu etmiş.
- Tarlalarına buğday ekmek isteyen çiftçiler yağmurun yağmasını bekliyor.
- Besinleri dondurma onları uzun süre saklamak amacıyla kullanılan yaygın bir yöntemdir.
- Senin bu konudaki görüşlerine kesinlikle katılmıyorum.
- Uzmanlar, avlanmak için denize çıkan balıkçıları görüş mesafesi konusunda uyardı.” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006).

Yine, Türkçe Öğretim Programından alınan yukarıdaki bu etkinlikte ise, etkinliğin soru cümlesi hemen dikkati çekmektedir. Soru cümlesinde, verilen cümlelerdeki altı çizili kelimelerin isim mi, fiilimsi mi oldukları sorulmaktadır. Oysa fiilimsiler bir kelime türü değildir. Peki, hangi amaçla fiilimsiler bir kelime türü olan isimlerle karşılaştırılmak istenmektedir? İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’nda böyle bir hatanın varlığı, fiilimsiler konusunun niçin başarılı biçimde öğretilemediğinin en açık göstergesidir.

Yine İlköğretim Türkçe Öğretimi Programı çerçevesinde hazırlanan kaynaklarda fiilimsiler için verilen tanımlar şu şekildedir;

- “Öğrencilere fiilden türeyip isim, sıfat, zarf görevinde kullanılan sözcüklere fiilimsi denildiğini söyleyiniz.” (MEB: 2008, Türkçe Öğretmen Kılavuzu 8.Sınıf).
- “Bir varlığın ya da kavramın adı olan kelimelere isim; iş, oluş, hareket bildiren kelimelere de fiil” dendiğini hatırlatınız. Burada fiil kök ve gövdelerine, -ma, -mek, -ıp, -madan, -ınca, -an, -acak, vb. eklerin gelerek onları fiilimsi yaptığını söyleyiniz.” (MEB: 2008, Türkçe Öğretmen Kılavuzu 8. Sınıf).
- “Öğrencilerinize, fiilimsiyle fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavratmak amacıyla aşağıdaki çalışmayı yapınız.”.
- Sınıf tahtasına fiilimsi, çekimli fiil ve isim türündeki sözcükleri örnekleyen aşağıdaki cümleleri yazınız.
- Anlattığı fıkra hepimiz çok güldük.
- En sevdiği çiçek, güldü.

- Her şeye rağmen gülen bir insandı.
- Öğrencilerinize, bu cümlelerle ilgili aşağıdaki soruları yöneltiniz:
 - Birinci cümledeki altı çizili sözcüğün türü nedir? Niçin?
 - İkinci cümledeki sözcüğün türü nedir? Niçin?
 - Üçüncü cümledeki altı çizili sözcük fiil midir, isim midir? Niçin?
 - “Gülen” sözcüğünün kökü isim midir, fiil midir? Niçin?
 - “Gülen” sözcüğü “güldük” çekimli fiili gibi zaman ve kişi anlamı taşıyor mu?
 - “Gülen bir insandı” tamlamasında “gülen” sözcüğünün görevi nedir?
 - Çekimli fiiller herhangi bir tamlamada yer alabilir mi?
 - Hangi tür sözcükler tamlamalarda yer alabilir?
- “Öğrencilerinizin verdikleri yanıtlardan sonra “gülen” sözcüğünün ne çekimli fiil ne de isim soylu bir sözcük olduğunu ancak her ikisinden de birtakım özellikler taşıdığını, bu nedenle fiilimsi türünde bir sözcük olduğunu söyleyiniz.” (TAV Yayınları, 2011: 58-59).

Yukarıdaki yönlendirmeler ve örnekler Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 13.10.2010 tarih ve 174 sayılı kararı ile 2011-2012 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle öğretmen kılavuz kitabı olarak kabul edilen TAV Yayınları İlköğretim 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı’ndan alınmıştır.

Yukarıda verilen bu örnekte fiilimsilerin fiil ya da isim olmadıkları; fakat her ikisinin de kimi özelliklerini barındıran bir tür olduğu belirtilmiştir. Sanki ayrı bir kelime türüymüş gibi değerlendirilen fiilimsilerin tamlamalarda yer alıp alamayacağını öğrencilere sorgulatmaya çalışmıştır. Bilindiği gibi isim tamlamaları isim olan kelimelerden oluşur ve fiilimsiler isim tamlamalarından tamlayan ya da tamlanan olabilir. O halde isim tamlamalarında yer alan bir kelime olduğuna göre isimdir. Fiilimsiler sıfat tamlamalarında da yer almaktadır; sıfat tamlamaları da bir ismin önüne gelen sıfat görevli bir kelimeyle oluşturulur. O halde sıfat tamlamasında tamlayan pozisyonunda yer alan bir kelime sıfattır.

Yukarıda verilen etkinlik örneğinde ise, tamlamalarda yer alabildiği hissettirilmeye çalışılan fiilimsiler isim ya da sıfat olarak değil; fiilimsi türü olarak ifade edilmektedir. Burada akla gelen soru şudur; Eğer bir kelime isim tamlamasında tamlayan ya da tamlanan biçiminde yer alabiliyorsa isim midir yoksa kılavuz kitabın belirttiği gibi ayrı bir tür olarak değerlendirilen fiilimsi midir? Benzer biçimde, sıfat tamlamasında tamlayan durumundaki bir kelime sıfat olmak zorundayken sıfat tamlamasında yer alan bir sözcüğe aldığı ekten ötürü sıfat değil ayrı bir kelime türü olarak fiilimsi mi demek gerekmektedir?

Yukarıda da belirtildiği gibi eğer bir kelime isim tamlamasında tamlayan ya da tamlanan olabiliyorsa o kelime isimdir. Çünkü isim tamlamaları isimlerle kurulur. Aynı şekilde bir sıfat tamlamasında tamlayan görevinde bulunabilen bir kelime sıfattır. Çünkü sıfat tamlaması kurulabilmesi için tamlananın isim tamlayanın sıfat olması gerekir. Peki, öğretmenlere yol gösterecek olan, MEB tarafından onaylanmış bir kitabın öğretmenlerin ve öğrencilerin kafasını bu şekilde karıştırmasının amacı nedir? Bu karmaşalar hangi eğitim kazanımlarını gerçekleştirmeye dönüktür?

Kılavuz kitapta yer alan bir etkinlik az önce sorgulanan durumun önemli bir örneğini teşkil etmektedir.

“Aşağıdaki cümlelerde isim-fiil ve sıfat-fiilden oluşan tamlamaları bularak örnekteki gibi yazınız.”.

Bebeğin ağlayışı bizim daireden duyuluyordu.

- *Burası ağlama duvarına döndü.*
- *Buralardan gitme zamanı geldi.*
- *Onun bakışlarından hiç hoşlanmıyorum.*
- *Yüksek sesle gülen insanları ayıplardı.*
- *Otobüs çıkmaz sokağa girmişti.*
- *Toplantıda tanıdık yüzlerle karşılaştım (TAV Yayınları, 2011: 82).*

Yukarıda verilen bu etkinlikte öğrencilerin isim ve sıfat tamlamalarında yer alan fiilimsileri bulmaları istenmektedir. Sezdirilmek istenen fiilimsilerin tamlamalarda yer alabildiğidir. Fiilimsilerin tamlamalarda yer alabildiğinin anlatılması konumuz açısından hiçbir sorun teşkil etmemektedir; fakat isim tamlamasında yer alsa da sıfat tamlamasında yer alsa da bunlara ayrı bir kelime türü olarak fiilimsi denmesi konumuz açısından sorun teşkil etmektedir.

İncelenen kılavuz kitapta, konuya ilişkin başka yönlendirmeler ve etkinlikler de yer almaktadır. Bunların incelenmesi konumuzun anlaşılabilirliği açısından faydalı görülmüştür.

- *“Öğrencilerinizin, fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavramaları amacıyla çalışma kağıdı hazırlayınız. Bu uygulamayla öğrencilerinizin fiilimsilerin çeşitli oldu, çeşidine görevlerinin ve kullanım özelliklerinin farklılaşımını sezmelerini sağlayınız. Ardından fiilimsilerin çeşitleri, işlevleri ve kullanım özellikleriyle ilgili öğrencilerinizi bilgilendiriniz.” (TAV Yayınları, 2011: 66).*

Yukarıda verilen bu yönergeye eksiklik kılavuz kitabın tamamında görülmektedir. Kitapta öğretmenlerin konuya ilişkin öğrencileri bilgilendirmeleri, fiilimsilerin özellikleri ve işlevlerinin öğrencilere kavratılması istenmektedir. Fakat

neyin ne kadarının anlatılacağı belirtilmemiştir. Hal böyleyken öğretmenlerin birçoğu dershanelerin hazırlamış olduğu kitapları yardımcı kaynak olarak kullanmaktadır. Bu kaynakların hepsi eklerinin ezberi yoluyla konuyu anlatmaya çalıştığı için, öğretim süreci sonunda istenen hedeflere ulaşamamaktadır.

- “Öğrencilerinizin cümlede fiilimsiye bağlı kelime ve kelime gruplarını bulmalarını sağlamak için aşağıdaki çalışmayı yapınız.
 - Öğrencilerinize, dilimizdeki kelime gruplarının neler olduğunu sorunuz. İkilemeler, tamlamalar, deyimler, atasözleri açıklamasından sonra fiilimsilerin bütün kelime gruplarında görülebileceğini, ancak ikileme ve tamlamalarda daha önemli bir görevi olduğunu söyleyerek aşağıdaki örnekleri sınıf tahtasına yazınız.”
 - Eve gelir gelmez bilgisayarının başına oturuyor.
Fiilimsi ekleri ikileme oluşturmuş
 - Koşa koşa oradan uzaklaştık.
Zarf fiil ekleri ikileme oluşturmuş
 - Yurda dönüş zamanı geldi.
Tamlayan Tamlanan (Belirtisiz İsim Tamlaması)
(İsim fiil)
 - Hepimiz donma tehlikesi yaşadık.
Tamlayan Tamlanan (Belirtisiz İsim Tamlaması)
(İsim fiil)
 - Ona bakarken seni hatırlıyorum.
(Zarf fiil)
(Zaman anlamlı Kelime Grubu) (TAV Yayınları, 2011: 85).
- “Fiilimsilerle ilgili uygulama çalışması için sınıf tahtasına aşağıdaki cümleleri yazınız.
- Annem akşama sarma yapacaktı.
 - Bu konuda yapılacak bir şey yok.
 - Pasta yemek istemiyordu.
 - Doktor yarayı sarmaya başladı.
 - Olgunlaşan şeftalileri topladık.
 - Annemin yemeklerini özledim.
 - Yanınıza yiyeceğiniz kadar ekmek alın.
 - Kızarmış domatesleri toplamalısın.
 - Yiyecek fiyatları her gün artıyor.
 - Bu acıları çekecek gücüm kalmadı.
 - Gelen gideni aratır.
 - Ayakkabı giyerken çekecek kullanmalısın.
 - Öğrencilerinize, bu cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin türünü belirlemelerini söyleyiniz.” (TAV Yayınları, 2011: 100).

Yukarıda verilen her iki etkinlikte de fiilimsilerin kelime grupları içerisinde yer alabildikleri, hatta kelime grubu kurabildikleri anlatılmaya çalışılmıştır.

Kitap içerisinde fiilimsilerin de bir parçası bulunduğu, yapısına ilişkin cümleler konusunda fiilimsiye dair kimi bilgilendirmelere yer verilmiştir.

- “Öğrencilerinizin basit ve birleşik yapılu cümlelerin özelliklerini kavramalarını sağlamak için sınıf tahtasına aşağıdaki cümleleri yazınız:
 - Okulumuzda şu an iki bin öğrenci var.
 - Dünyada hiçbir dost, insana kitaptan daha yakın değildir.
 - Göreve başlayınca kardeşini yanına alacaktı.
 - Her insan başka insanlarla mutludur.
 - Üşüyen ellerini sobaya uzattı.
- Öğrencilerinize bu cümlelerin yüklemelerini buldurunuz. Ardından hangi cümlelerde fiilimsi olduğunu belirlemelerini isteyiniz.
- Fiilimsi olan cümlelerle olmayan cümleler arasında bildirdikleri yargı sayısı bakımından nasıl bir fark olduğunu açıklattırınız. Böylece öğrencilerinizin tek yargı bildiren cümlelerle birden fazla yargı bildiren cümleler arasındaki farkı görmelerini sağlayınız.” (TAV Yayınları, 2011: 209).

Kılavuz kitaplarda ve SBS’ye yönelik yayınlarda, fiilimsilerin birleşik yapılu cümleler oluşturduğu, eklendiği sözcüğün türünü ve kullanım özelliğini değiştirdiği, kelime gruplarında yer aldığı, kimi eklerin zaman ekleriyle benzerlik gösterdiği, fiil kök veya gövdelerine fiilimsi eklerinin getirilmesiyle oluşturulduğu ve kimi fiilimsi eki alan kelimelerin kalıcı bir isme dönüştükleri için artık fiilimsi olma özelliklerini kaybettiği üzerinde durulmuştur.

İncelenen yayınlar konunun mantığına dayanan kimi açıklamalar getirmeye çalışmış olsalar da bu açıklamalar yeterli değildir. Çünkü öğretim sürecinde kullanılan yayınlarda, çoğu zaman ezbere dayanan sığ bir bakış açısı ortaya konmuştur. Nitekim öğretim süreci sonucunda ortaya çıkan başarısızlık hem kelime gruplarının, hem kelime türlerinin, hem yapısına göre cümleler konusunun yeterince anlaşılmasına sebep olmaktadır.

Peki, ortaya çıkan bu başarısızlığın sebepleri nelerdir? Dil bilgisi konularının öğrencilerin içinde buldukları gelişim düzeyine uygun olup olmadığına bakılmaması ya da öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duydukları bilgiler olup olmadığına bakılmaması öğrenmelerin kalıcılığını engellemektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri somut işlemler dönemindedir; ama dil bilgisi konularının çoğu soyut düşünmeyi gerektiren ve günlük hayatta aktif olarak kullanılsa bile teorik

bilgisine ihtiyaç duyulmayan konulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere, sadece sınavlarda ayırıcılığı sağlayabilmek adına teorik bilgiler ezberletilmektedir.

Öğretim sürecinin öğrenciye göreliğinin göz ardı edilmesi ve öğretim sürecinin büyük bölümünün ezbere dayandırılması sürecin çıkmazlarından. Akademisyenlerin ortaya koyduğu bilimsel temeller bile bir uzlaşma zemininde ilköğretim ikinci kademeye yansıtılmamışken, mutlak bir başarı beklemek de yerinde bir hedef değildir.

3.1.2.3.4.5. Fiilimsilerin Öğretim Sorunlarına Getirilecek Çözüm Önerileri

Fiilimsiler, öğretiminde güçlüklerin yaşandığı konuların başında gelmektedir. Günlük hayatta fiilimsileri bilinçsizce; ama mükemmel biçimde kullanan bir öğrenci, okuldaki öğretim sürecinin ardından zihninde oluşan bir sürü karmaşayla baş başa kalmaktadır. Peki, bu karmaşa ve başarısızlığın sebepleri nelerdir?

Fiilimsiler konusunda yaşanan başarısızlıkta hem konunun kendisinden hem öğreticilerden hem bilimsel temelini hazırlayan akademisyenlerden hem yöntem ve tekniklerden hem de öğrencinin kendisinden kaynaklanan kimi durumlar etkili olmaktadır. Bu durumları tespit etmek konunun öğretimine ilişkin sorunlara çözüm bulunmasına yardımcı olacaktır.

Öğreticiler fiilimsiler konusunu anlatırken ya da konunun bilimsel temelini hazırlayan akademisyenler konuyu işlerken, öğrencilerin zihninde netleşmeyen ifadeler kullanmaktadırlar. Örneğin; konuya ilişkin öğretim sürecinin başında kavramı tanımlarken kullanılan; “fiillere benzeyen ama fiil olmayan; isimlere benzeyen ama isim olmayan; kimi zaman isim, kimi zaman sıfat, kimi zaman zarf olan kelime ya da kelimelere gelen ek” ifadeleri konunun anlaşılabilirliğine değil; tamamen anlaşılabilirliğine hizmet etmektedir.

Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, akademisyenlerin fiilimsiler için söylediklerinin birbirinden kimi zaman az kimi zaman çok farklılık göstermesi de öğretim süreci için büyük bir problemdir. Çünkü öğretilecek şeyin bilimsel temellerinin karmaşalar üzerine değil; uzlaşmış sağlam temeller üzerine kurulması oldukça önemlidir. Alabildiğine tartışmalı, birçok hususta uzlaşmanın olmadığı bir konuda MEB’in de sadece ezber temelli bir öğretimi öngörmesi, problemin büyümesine yol açmaktadır.

Akademisyenlerin ne olduğu konusunda uzlaşamadığı, öğretmenlerin basmakalıp ifadelerle açıklamaya çalıştığı, mantığı olmadığı için ya da varsa bile öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmadığı için anlaşılamayan, öğrenciler tarafından kavranamayan bir konu olan fiilimsilerin yarattığı bu karmaşa ve başarısızlık, öğretim sürecinin gerçekçi hedefler üzerine kurulmadığını, sürecin iyi tasarlanmadığını, konunun bilimsel temellerinin öğrencilerin anlayabileceği bir düzeye indirgenmediğini göstermektedir. Peki, bir akademisyenin *bağ fiil* dediğine diğeri *ulaç*; birinin *sıfat-fiil* dediğine diğeri *partisip* derken ve bu karmaşa ilköğretim kademesine bile inmişken, öğretiminin aynen devam ettirilmesindeki ısrar nedendir?

Fiilimsilerin öğretimindeki başarısızlıkta ezberci üslup kadar, akademik bakış açılarındaki tutarsızlıklar da yer almaktadır. Fiilimsi kavramının hâlâ çerçevesinin netleştirilmemiş olması, bu konudaki farklı adlandırmalar ve kavram karmaşası, konuların üniversitede Türkçe öğretmenlerine farklı biçimlerde öğretilmeleri gibi sorunlar, hem fiilimsiler konusunda hem de ilgili olduğu konularda başarısızlığa sebep olmaktadır.

Fiilimsi kavramının, “fiile benzeyen, ama fiil olmayan; isimlere benzeyen, ama isim olmayan kelimeler” biçiminde anlatılması, bu kavramın tam olarak neyi ifade ettiğinin kavranmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, ilköğretim kademesindeki öğrencilerin zihinsel gelişimleri ve içinde buldukları somut işlemler dönemi de göz önünde bulundurulmalı ve bu kavramın karmaşık biçimde ifade edilmesinden vazgeçilmelidir. Çift cinsiyetli ve tam olarak sınırları belirlenmemiş kelimeler biçiminde anlatılan ve öğrencilerin aklında karmaşaya sebep olan bu yaklaşımın yerine, konuyu daha anlaşılır hale getiren yaklaşımlar sergilenmeye çalışılmalıdır.

Fiilimsi ekleri, fiiller üzerine eklenen ve onları temelde fiil olmaktan çıkarıp farklı görevlerde kullanılmalarını sağlayan eklerdir. Bu eklerin, fiillere gelen şekil ve zaman ekleriyle benzerliği bu eklerin fiil çekim ekleri içerisinde değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini sorgulamayı gerekli kılmaktadır.

Gökdağ (1993: 65-66), fiilin çekimlenmeyen şekilleri olan fiilimsi eklerine, fonksiyonel-gramatik ekler denmesinin ve onların yapım eklerine dâhil edilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Çünkü Gökdağ’a göre fiilimsiler, iki kategorinin, iki kelime çeşidinin taşıyıcısı olmakla birlikte, gramatik açıdan bunların biri, diğerine nispeten belirleyicidir. Gökdağ, burada tam olarak olmasa da bir kelime çeşidinin başka bir kelime çeşidine dönüştüğünü belirtmiştir. Bu dönüşümün ise yalnız ekler

vasıtasıyla ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bundan dolayı “-mak/-mek” ekinin isim türeten ek olarak kabul edildiğini de belirtmiştir. Gökdağ’ın değerlendirmesi konunun anlaşılabilirliği bakımından önemlidir. Konunun daha da netleştirilebilmesi adına söylenenleri temellendirmek gerekmektedir.

Çekimli fiiller, fiil kök ve gövdelerine şahıs ve zaman ekleri ile şahıs eklerinin getirilmesiyle oluşturulur. Fiil kök ve gövdeleri, fiil çekim eklerini alarak çekimlendiklerinde bir yargı bildirirler. Bu yüzden, bitmiş fiil olarak değerlendirilirler. Korkmaz (2009: 863), fiilimsilerin ise, yine fiil kök ve gövdelerinden belirli eklerle türetildiğini; ancak şahıs ekleri alarak çekime girmedikleri için yargı bildirmeyen, dolayısıyla da bitmemiş fiil durumunda olduklarını belirtmiştir. Burada, fiilimsi eklerinin hangi gruba girdiğine ilişkin bir değerlendirme yapmak için dikkat edilmesi gereken, fiillerin şekil ve zaman ekleri ile şahıs eklerini alarak çekimlenebilmelerine karşın; fiilimsi eklerini alan fiillerin şahıs ekleriyle çekimlenemiyor olmasıdır. Bu eklerin hangi gruba girdiğini belirlemek için dikkat edilmesi gereken ikinci husus ise, bu eklerin eklendiği kelimedede nasıl bir değişiklik yaptığıdır. Fiil çekim ekleri daha önce de belirtildiği gibi şekil ve zaman ekleri ile şahıs ekleridir.

- Dün sizin okula *geldim*.

Yukarıdaki cümlede verilen “gel-di-m” çekimli fiili, hem görülen geçmiş zaman eki hem de 1. tekil şahıs eki almıştır. Fiil köküne eklenen bu ekler fiilin fiillik özelliğini herhangi bir biçimde değiştirmemiştir.

- Misafirler gece yarısı *gitmişler*.

Yukarıdaki cümlede verilen “git-miş-ler” çekimli fiili, hem duyulan geçmiş zaman eki hem de 3. çoğul şahıs eki almıştır. Fiil köküne eklenen bu ekler fiilin fiillik özelliğini herhangi bir biçimde değiştirmemiştir.

En basit haliyle çekimli fiiller ve fiil çekim ekleri yukarıda verilen iki örnekle değerlendirilmiştir. Fiilimsilerde durumun ne olduğunu değerlendirmek için benzer örnekler vererek konuya açıklama getirmeye çalışmak yerinde olacaktır.

- Onu *sokan* yılan bulundu.

Yukarıdaki cümlede geçen “sok-an” sözcüğünde, fiil köküne gelen sıfat fiil eki vardır. Fiilimsi eki alan bu fiili şahıs çekimlerine sokmak bu ekten dolayı mümkün değildir. Ayrıca burada fiil aldığı ekten ötürü şahsa bağlı bir yargı bildirememektedir. Bu sözcüğün cümle içerisindeki görevi ise artık fiil değil sıfattır.

Yani fiil köküne gelen sıfat-fiil eki sözcüğün görevini de değiştirmiştir. Sıfatlar isim soylu kelimeler olduğuna göre artık bu kelime isim türündedir. Fiillere getirilen çekim ekleri fiilin fiillik hususiyetlerinde bir değişiklik yapmazken, fiilimsi eki alan bir fiilin fiillik hususiyetlerinden birçoğu ortadan kalkmaktadır.

- Coşkulu kalabalığı *görünce* insanın içine yeni bir umut oluyor.

Yukarıdaki cümlede geçen “gör-ünce” sözcüğünde, fiil köküne gelen zarf-fiil eki vardır. Fiilimsi eki alan bu fiili de şahıs çekimlerine sokmak bu ekten dolayı mümkün değildir. Ayrıca burada, fiil aldığı ekten ötürü şahsa bağlı bir yargı da bildirememektedir. Bu sözcüğün cümle içerisindeki görevi ise artık fiil değil zarftır. Yani fiil köküne gelen zarf-fiil eki sözcüğün görevini de değiştirmiştir. Zarflar da isim soylu kelimeler olduğuna göre artık bu kelime isim türündedir.

Yukarıda yapılan basit inceleme sonunda kimi değerlendirmek yapmak yerinde olacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi fiillere getirilen çekim ekleri fiilin fiillik hususiyetlerinde bir değişiklik yapmazken, fiilimsi eki alan bir fiilin fiillik hususiyetlerinden birçoğu ortadan kalkmaktadır. O halde fiile gelen fiilimsi eklerine çekim ekleri demek doğru değildir denilebilir. Bu bağlamda fiil çekim eklerinden farklılık arz eden bu ekleri yapım ekleri grubuna dâhil etmek ve öğretimini de bu şekilde gerçekleştirmek yerinde olacaktır. Hem bu şekilde öğrencilerin konuyu kavramaları da kolaylaşacaktır denilebilir.

Yapım ekleri, öğrencilere, kelimenin kök ya da gövdesine eklendiklerinde kelimenin anlamında kalıcı değişiklik yapan ekler olarak anlatılmaktadır. Yalnız burada “Yapım ekleri kelimenin türünü değiştiren ek midir?” sorusu akla gelebilir. Yapım ekleri kelimenin anlamını değiştirirler, bunu yaparken bazı durumlarda kelimenin türünü de değiştirirler, ama her zaman kelimenin türünü değiştirirler demek doğru olmaz. Çünkü isimden isim yapan ya da fiilden fiil yapan yapım ekleri kelimenin anlamını değiştirirken türünü değiştirmezler. Fiilimsi ekleri öğretilirken fiilimsilerin kelimenin türünü değiştirebilme özelliğinden hareketle yapım eklerine dâhil edilmesini ve öğretiminin bu şekilde gerçekleştirilmesini tavsiye ederken, kelimenin anlamında kalıcı değişiklikler yapmayan çekim eklerinin kelimenin türünü değiştirme özelliğinin bulunmamasından hareket edilmiştir. Çekim ekleri kelimenin türünü değiştiremez, ama fiilimsi ekleri denilen ekler, eklendikleri fiillerin anlamlarının yanında türünü de değiştirirler.

Fiilimsiler konusundaki sorunlardan biri de fiilimsilerin ayrı bir kelime türü gibi ifade edilmesidir. Oysa fiilimsiler bir ayrı bir kelime türü değildirler. Fiillere gelen fiilimsi ekleri fiillerin hem görevlerini hem de türlerini değiştirirler. Bu haliyle fiiller bu ekleri alarak cümle içerisinde isim, sıfat, zarf görevlerinde kullanılırlar. Tür olarak da fiillik hususiyetlerinin birçoğunu kaybederek isimleşirler. Bu yüzden fiilimsilerin ayrı bir kelime türü gibi ifade edilmesinden vazgeçilmelidir.

Bu konunun anlaşılması isim tamlamaları konusunun anlaşılmasına da sebep olmaktadır. İsim-fiil ekini alan bir kelime isimdir; ama fiil özelliği taşımaktadır denildiğinde, öğrenci isim tamlamalarının sadece isimden oluştuğu bilgisinden hareketle, fiillerle tamlama kurulamayacağını düşünüp konuyu kavramakta güçlük çekmektedir. Oysa isim-fiil ekini alan fiil artık isimdir demekle yetinilse, öğrencinin konuyu kavramasının önünde bir engel kalmayacaktır.

Fiilimsilerin öğretimi konusunda yaşanan sorunlarda, akademisyenlerin hala bu konu üzerinde uzlaşmamış olmaları da son derece etkilidir. Farklı terimlerin kullanılması, ekleri üzerinde tartışmaların devam ediyor olması öğretim sürecine bir yarar sağlamamakta aksine kaynaklarda ikiliklere sebep olmaktadır. Bu yüzden hiç olmazsa ilk ve ortaöğretim seviyesi için üzerinde uzlaşılan terimlerin kullanıldığı, eklere ilişkin tartışmaların bu düzey için sona erdirildiği, genel geçerliliği olan ve ikiliklerden arındırılmış bir kaynak hazırlanmalıdır. Akademisyenlerin, dil bilgisinin birçok konusu için yapılması gerektiği gibi konuya ilişkin özel bir çalışma yapmaları sağlanmalıdır. Dil bilgisi öğretimi için yapılacak bir kurultay birçok konu gibi bu konunun da öğretim sorunlarının çözümü için yararlı olacaktır. Yapılacak kurultayda kurulacak bir komisyonun MEB için dil bilgisi öğretimine kaynak teşkil edecek bir kitap hazırlaması kararının alınması hem fiilimsiler konu hem de dil bilgisinin sorunlu birçok konusu için oldukça faydalı olacaktır. Nitekim 1940 yılında Tahsin Banguoğlu'na "*Ana Hatlarıyla Türk Grameri*", 1942 yılında da Necmettin Halil Onan'a "*Dil bilgisi I*" kitapları yazdırılmıştır. Benzer bir çalışmaya günümüzde de ihtiyaç olduğu gerçektir.

Konunun öğretim sorunlarının ve öğretim süreci sonunda ortaya çıkan başarısızlığın sona erdirilmesi için, konunun ezber yoluyla öğretiminden vazgeçilmelidir. Hazırlanan çalışma kitabı etkinlikleri de sadece ezberlenen eklerin yazıldığı etkinlikler olmaktan çıkarılmalıdır.

3.1.3. KELİME BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE PROBLEMLERİ

Bir dilin söz varlığı o dili konuşan insanların ortak hafızasını oluşturmaktadır. Kelimeler toplumsal hafızanın temel yapıtaşlarıdır. Bu sebeple de kelime bilgisi, dil bilgisi öğretimi içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Yalnız dil bilgisi öğretiminin diğer dallarında olduğu gibi kelime bilgisi öğretimi dalında da sorunlar söz konusudur. Bu sorunlar, genelde kelime türlerinin öğretimi ve kelime hazinesi öğretimi konularındadır. Terim sorunu da üzerinde tartışılmalı konulardan biridir.

3.1.3.1. Terimlerin Adlandırılması Sorunu

Dil bilgisi öğretiminin genel sorunlarından bir tanesi olan terimlerin farklı adlandırılmaları sorunu kelime bilgisi alanının da önemli sorunlarından. İlköğretim kademesi için hazırlanan kaynaklarda bile aynı terim için birçok adlandırma yapılmaktadır. Terim adlandırmalarındaki farklılık öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. Karşılaştıkları birbirinden farklı terimler yüzünden öğrencilerin kafası karışmaktadır. Bir kaynakta “zarf” olarak ifade edilen bir kelime, başka bir kaynakta “belirteç” olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin aynı terim için farklı adlandırmaları gördükleri zaman içine düştükleri durum başarısızlığa sebep olmaktadır. Oysa kullanılan terimler alan öğretimi için geliştirilmiş özel kelimelerdir ve konunun anlaşılabilirliğine hizmet ederler. Öğrencilerin yaşadığı başarısızlığı sona erdirmek için, farklı terim adlandırmalarından vazgeçilmeli ve uzlaşma temelinde yeni terimler türetilmelidir. Çünkü bugün dil bilgisi öğretiminde kullandığımız terimlerin önemli bir kısmı, öğretimi kolaylaştırmak yerine zorlaştırmaktadır.

Demir (2009: 64), gerek dil bilgisi öğretiminde, gerekse dil konularında düşünürken dil bilgisi terimlerini kullanmanın zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Çünkü ona göre “terim”, bir bilim adamının, bir eğitimcinin düşünme ve düşündürme aletidir. Bir sözcüğün hem düşünmeyi hem de düşündürmeyi sağlayabilmesi için de herkesin ona aynı anlamı vermesi gerekir. Günümüzde ise dil bilgisi terimlerinden birçoğunu adlandırma sorunları vardır. Bu durum ciddi sorunlar doğurmaktadır.

Kelime bilgisi alanındaki şu terimler, alanın terim literatüründe önemli bir kargaşa olduğunu açıkça göstermektedir:

- Zarf/ Belirteç
- Edat/ İlgeç/Sontakı

- Zamir/ Adıl
- Sıfat/ Ön ad
- Fiil/ Eylem
- Fiilimsi/ Eylemsi/ Çekimsiz Fiil/ Yatık fiil/ Eylemlik vb.

Dil bilgisi genelinde kelime bilgisi özelinde aynı terimin farklı şekillerde adlandırılması, öğrencinin öğretmene duyduğu güveni zedelemektedir. Çünkü ülkemizde her eğitim kademesinin sonunda çeşitli amaçlarla sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlarda öğrenci, öğretmenin rehberliğinde öğrendikleriyle düşünür ve işlem yapar. Bilgiyi öğretmenin rehberliğiyle edindiği tarife göre tanır. Öğrenci duymadığı terim adlandırmalarıyla karşılaşınca da başarılı olduğu bir konuda bile başarısız duruma düşebilir. Örneğin girdiği bir sınavda “cümle”, başka bir sınavda “tümce” sözcüğüyle karşılaşan öğrenci bu durumun yarattığı şaşkınlıktan ötürü ilgili soruları yanlış yapabilir.

Demir (2009: 63-65), bazı terimlerin, mantık kurallarına uymadığını belirtmiştir. Herhangi bir cümlede “yüklem” durumundaki eylemin zamanını, gerçekleşme biçimini, gerçekleşme nedenini, şiddetini, sayısını, yönünü, süresini belirten öğelerin hepsine birden “zarf” ya da “belirteç” denmesini eleştirmiştir. Demir, hatta sıfatların ve eylemlerin tarzını belirten öğelerin de aynı terimle karşılandığını ifade etmiştir. Ona göre, bu görevlerin, birbirine yakın veya benzer olmasına rağmen, aynı terimle ifade edilmesi, kavramın/kavramların öğretilmesini zorlaştırmaktadır.

Terimler için yapılacak adlandırmalar ayrı birer açıklama gerektirmemelidir. Ama günümüz Türkçe öğretiminde çok sayıda dil bilgisi terimi başka terim ya da kavramlarla açıklanmaktadır. Eğer bir terim tek biçimde ifade edilemiyorsa ve her kaynakta aynı terim farklı şekillerde adlandırılıyorsa, öğretim sürecini başarıyla tamamlamak çok güçtür.

Terimler türetilirken temel ölçütler, terimin özelliklerini ifade edebilmesi ve anlaşılabilir olmasıdır. Eğer daha anlaşılır terim adlandırmaları yapmak mümkünse karmaşaya ve kafa karışıklığına sebep olan terim adlandırmalarından vazgeçmek gerekir. Bu bağlamda, Demir’in (2009: 65) çalışmasında Gagavuz Türkçesine ilişkin verdiği şu örnekler dikkate değerdir:

- *Adlık (isim)*
- *Adyerlik (zamir)*
- *Sayılık (sayı)*
- *Nişannık (sıfat)*
- *İşlik (fiil)*
- *İşhallik (zarf)*
- *Ardlaflar (son çekim edatları)*
- *Baalayıcılar (bağlaç)*
- *Paycıklar (karşılaştırma edatları)*

Anlaşılabilirliği sağlamak adına herkes için aynı anlamı ifade edecek, açıklamaya gerek bırakmayacak terimlerin kullanılması önemli ve temel sorunlardan birisini çözecektir. Bu bağlamda TDK yönetiminde kurulacak komisyon gerekli çalışmaları yaparak dil bilgisi öğretiminde terimlerin standartlaşmasını sağlayabilir. Aksi halde her ne yapılsa yapılsın bu terim karmaşası içerisinde dil bilgisi öğretiminin hedeflerine tam anlamıyla ulaşmak pek mümkün olmayacaktır.

3.1.3.2. Kelime Türleri Öğretimi Sorunu

Kelime türleri insan yaşantısının ve eylemlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Kelimelerin kültürel unsurları taşıyıcılığı ve etkili iletişimdeki yeri kelime türlerinin öğretimini de oldukça önemli kılmaktadır. Çünkü kelime türlerinin öğretimi, oluşturulan metinler yoluyla kültürel değerlerin aktarılmasına vesile olduğu gibi etkili bir iletişime büyük katkı sağlar.

İnsanların düşünceleri, duyguları, eylemleri, hayalleri ve bunların nitelikleri dilde farklı ifadelerle karşılığını bulur. Bu ifade türlerinin ve yollarının çokluğu, anlatım ve iletişim bakımından önemli bir zenginliktir. Kelimelere her bir anlatımda farklı görevler yüklenir, bu görevleri onlara yükleyen de insandır. Her bireyin kullandığı kelimelere ne gibi anlamlar yüklendiğini, farklı türlerdeki kelimelerin varlığının anlatıma ne gibi kolaylıklar sağladığını görmesi için, kelime türlerinin öğretimi oldukça önemlidir. Yalnız, kelime türlerinin öğretimi de öğrenciye göre ve işlevsel olmalıdır. Sadece sınıflandırmalar, kurallar üzerine kurulu bir kelime bilgisi öğretimi herhangi kalıcı bir dil öğrenmesi sağlamayacaktır.

Karadüz (2009: 305), kelime bilgisi çalışmalarında kelimelerinin tanımının, hangi kategorilerde yer aldığı öğretiminin, bireylerin dil becerisine hiçbir yararı olmadığını söylemiştir. Kelimelerin türleriyle ilgili çeşitli seviyelerde ve

karşılaştırmalı olarak çalışma yaprakları hazırlanarak öğrenme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kelime türlerinin öğretimi sürecinde sıfatlar, zarflar, zamirler ve diğer kelime türleri verilirken öğretimi zorlaştıran birçok unsur söz konusudur. Konuların aşırı ayrıntılandırılmaları, tanımlamalar, kurallar derken, öğrencilerin basit konuları öğrenmeleri bile zorlaşmaktadır. Kullanıma yönelik olmayan öğretim yerine, işlevselliği ön plana çıkaran etkinlikler yoluyla konunun öğretiminin gerçekleştirilmesi, dil bilgisi öğretiminin amaçlarına gerçek anlamda hizmet edecektir.

Örnek:

Aşağıda verilen sıfatları pekiştirerek ve küçülterek kendi içinde bütünlük taşıyan bir metin yazınız.

“Sarı, büyük, genç, yavaş, küçük, mavi, uzun, güzel”

Yukarıda verilen etkinlik örneği tamamen kullanıma yöneliktir ve pekiştirme sıfatları kullanımı ile metin oluşturmaya yöneliktir. Hem yazma etkinliğini destekleyen hem de pekiştirme sıfatlarının kullanım özelliklerini öğrencinin kavramasını sağlamayı amaçlayan bu etkinlik, dil bilgisi öğretimine kök salan kuralların ezberleniş yöntemi önemli bir alternatif örneğidir.

Kelime bilgisi öğretimi içerisinde yer alan kelime türlerinin öğretimi, ilköğretim okullarında geçmiş yıllarda, genellikle kuralların ezberi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kelime türlerinin kullanım özelliklerini kurallar üzerinden öğrenen ya da ezberleyen öğrenciler, kelime türlerinin anlamsal boyutları göz ardı edildiği için dil bilgisi öğretiminin amaçlarına hizmet eden kalıcı öğrenmeler edinmemişlerdir. Buradaki sorun, kelime türlerinin anlamsal özelliklerinden ziyade şekilsel özelliklerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Metnin bağlamından hareketle gerçekleştirilmeyen kelime bilgisi öğretiminden, dil bilgisi öğretiminin amaçlarına hizmet eden kalıcı öğrenmeler beklemek yerinde bir hedef değildir. Geçmiş yıllarda öyle ki cümlenin ve metnin bağlamı bir kenara konulmuş, herhangi bir kelime görüldüğü anda, herhangi bir türe dâhil edilebilin istenmiştir. Bu yüzden, öğrenciler *“kırmızı”* kelimesine sıfat derken, bir başka cümledeki *“kırmızısı”* kelimesine de sıfat demektedirler. Çünkü bağlamın göz ardı edildiği yaklaşımlar öğrencilerin de bağlamı göz ardı etmesine sebep olmuştur. Yener (2007: 607-623), *“Türk Dilinde*

Sözcük Tasnifi Sorunu Üzerine” çalışmasında Türkçede kullanılan kelimelerin bağlam göz ardı edilerek sınıflanamayacağını belirtmiştir. Ona göre Türkçede kelime türlerinin tasnifine ilişkin önemli bir sorun vardır ve bu tasnif sorunu araştırmacıların çoğunun yabancı dillerin tasnif ölçülerini dilimiz için de kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Oysa Yener, Türkçede, bir sözcüğün türünün söz-söz ilişkisi ile belirlenebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, bir cümlede zarf olan bir kelime başka bir cümlede sıfat olabilmektedir. Hal böyleyken bağlamdan ayrı bir tasnif yapmanın doğru olmadığını belirtmiştir.

Kelime türleri öğretilirken ortaya çıkan önemli bir sorun olan tasnif sorunu, tartışılmalı konulardandır. Yener (2007: 607-623) çalışmasında kelime türlerinin tasnifleri ilgili sorunlara ayrıntılı biçimde yer vermiştir. Bu çalışmasında Yener, temelde isimler ve fiiller olarak tasnif edilmesini teklif ettiği kelime türlerinin, Türk dili araştırmacıları tarafından başka dillerin ya da dil ailelerin etkisi ile çok çeşitli şekillerde tasnif edildiğini belirtmiştir. Çalışmanın bu başlığında yapılan tasniflere bu tasniflerin öğretim sürecine etkilerine yer vermek gerekmektedir.

Korkmaz (2009: 193-1191) kelime türlerini temelde anlamlı, görevli ve anlamlı-görevli kelimeler olarak tasnif etmiştir. Anlamlı kelimeleri; adlar ve ad soylu kelime sınıfları ve fiiller ve fiil soylu kelime sınıfları biçiminde tasnif etmiştir. Adlar ve ad soylu olanları; adlar, sıfatlar, zamirler, zarflar, olarak sıralamış, fiil ve fiil soylu olanları ise; fiiller ve fiiller başlığı içerisinde birleşik fiiller ve çekimsiz fiiller olarak tasnif etmiştir. Korkmaz, görevli kelimeleri ise; edatlar, bağlaçlar biçiminde tasnif etmiştir. Anlamlı-görevli kelime olarak ünlemleri vermiştir.

Ergin (2009: 340-647); kelime türlerini, mana ve vazife bakımından kelimeler başlığı altında; isimler, fiiller, edatlar biçiminde tasnif etmiştir.

Ediskun (2010: 103-322); kelime türlerini, isimler, sıfatlar, zamirler, fiiller, zarflar, edatlar, bağlaçlar ve ünlemler biçiminde tasnif etmiştir.

Gencan (2001: 171); kelime türlerini; ad, sıfat, adıl, eylem, belirteç, ilgeç, bağlaç ve ünlemler olarak tasnif etmiştir.

Eker (2011: 373); kelime türlerini, tür (görev) bakımından, ad soylu olanlar; isim (ad), sıfat (ön ad), zarf (belirteç), zamir (adıl); edat (ilgeç) soylu olanları edat, bağlaç, ünlem ve eylem soylu olanlar biçiminde tasnif etmiştir.

Demir ve Yılmaz (2010: 219-225); kelime türlerini, işlevleri açısından kelime türleri başlığı altında, isim soylu kelimeler, fiiller, bağlaçlar, sontakılar, ünlemler

biçiminde; isim soylu olanları da; adlar, sıfatlar, zarflar, zamirler biçiminde tasnif etmişlerdir.

Araştırmacıların yaptığı tasniflerin ölçütleri kimi zaman birbirinden farklılık arz etmektedir. Çalışmamız açısından burada önemli olan araştırmacıların yaptığı farklı tasniflerin öğretim sürecinde nasıl yer aldığıdır. MEB 2012 yılında komisyona yazdırdığı 6. sınıf öğretmen kitabında kelime türlerini; isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar, zamirler, edatlar, bağlaçlar, ünlemler olarak vermiştir. Kelime türleri farklı temalarda, farklı konularda işlenecek biçimde hazırlanmıştır.

MEB'in kurduğu komisyon tarafından, yukarıda tasniflerini verdiğimiz araştırmacılarımızın bir kısmının tasnifleriyle benzeyen, kimisinin tasnifiyle de birebir örtüşen bir tasnif yapılmıştır. Belirtilen sekiz kelime türüne dönük kazanımlar sınıflanarak öğretim süreci planlanmıştır. Bu tasnifin değerlendirilmesi gerekmektedir.

MEB'in kurduğu komisyon sekiz ayrı kelime türü belirtmiştir. Peki, bu sekiz ayrı kelime türünün sekizi de birbirinden tamamen farklı özellikler göstermekte midir? Yener'in (2007: 607-623) de ifade ettiği gibi bu tasnifte, birer kelime türü olarak ifade edilenlerden bir kısmı tür değil de belli bir türün görevlerinin mi adıdır? Eğer bu kelimeler başlı başına bir kelime türü değilse ve bir kelime türünün cümledeki görevlerinin adı ise, bunları ayrı birer kelime türü olarak ifade etmek ve hatta bu şekilde öğretimini gerçekleştirmek ne kadar doğrudur?

Türkçede yer alan tüm kelimeleri temelde fiil olanlar ve isim olanlar ayırmak mümkündür. İsim olan kelimeler, cümlede diğer kelimelerle kurduğu ilişkiler sonucunda sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem olarak kullanılabilirler. İsimlerin farklı görevlerde kullanılması, cümle içerisindeki ilişkilere bağlıdır. Yani bir ismin cümlenin bağlamı dışında kendi başına sıfat, zamir, edat, bağlaç, ünlem olması mümkün değildir. Bu yüzden de isimlerin farklı görevlerde kullanılmış hallerini, kelime türü olarak değerlendirmek ve bu şekilde öğretmek doğru değildir.

İlköğretim kademesinde öğretimi gerçekleştirilirken kelime türlerini sekiz ayrı gruba ayırmak yerine, iki gruba ayırmak doğru olacaktır. Unutulmamalıdır ki kelimelerin türleri ile görevleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bir cümlede isim olan bir sözcüğün, başka cümlede sıfat ya da zarf olabilmesi buna örnektir. Eker'in (2011: 373) tasnifinde göze çarpan "tür (görev)" ifadesi ortadaki yanılığın açık bir ifadesidir.

Kelime türlerinin öğretimine ilişkin sürecin önemli bir parçasını da ezberci yöntemler oluşturmaktadır. Dilimizde, kelimelerin hangi görevle kullanıldıkları, ancak cümle ya da metnin bağlamına bakılarak anlaşılabilir. Cümle içerisinde kullanılmayan bir sözcüğün sıfat mı, zarf mı, zamir mi olduğunu söylemek mümkün değildir. “O” sözcüğü bir cümlede sıfat, başka bir cümlede zamir olarak kullanılabilir. Uzun yıllar “ben, sen, o” kelimeleri ezberle zamir olarak öğretildiği için, öğrenciler karşılıklarına çıkan her “o” kelimesine zamir demeye başlamışlardır.

Günümüzde, ezbere dönük yaklaşımlardan tam anlamıyla vazgeçildiğini söylemek pek mümkün olmasa da artık, kelime türlerinin öğretimi cümlenin ya da metnin bağlamından hareketle öğretilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim kademesi için hazırlanan kaynak kitaplarda yer alan konuya ilişkin etkinliklerde, cümle ve metnin bağlamından hareket edilerek öğrenme ve öğrenilenleri pekiştirme amacı güdülmektedir. Yalnız, SBS’ye yönelik dersane kaynaklarında halen ezberci yaklaşım devam ettirilmektedir. Ezberci üsluba karşı yeni materyaller oluşturulması ve hazırlanan kaynaklarda da ezbere yönelik etkinliklere yer verilmemesi kelime türleri öğretimi bakımından oldukça önemlidir.

3.1.3.2.1. Adlaşmış Sıfat Sorunu

Sıfatlar bir ismin önüne gelerek onun niteliğini belirten kelimelerdir. Önüne geldiği ismi birçok yönden niteler ya da belirtir. Sıfatın olduğu yerde de kelime grubu olarak sıfat tamlaması ortaya çıkar. Bu kelime grubunda sıfat, önüne geldiği ismi çeşitli açılardan tümler, tamamlar. Yalnız bu kelime grubunda kimi zaman sıfatın önündeki isim düşme eğiliminde olur. Bu halde, ismin düşmesi sonucu tamlanan öge durumundaki ismin ekleri sıfata geçer. Ortaya çıkan kelimedede ise artık sadece tamlayan durumundaki kelime kalır ve bu durumdaki kelimeye adlaşmış sıfat adı verilir.

- Çalışkan *insanlar* başarılı olur.
- Çalışkanlar başarılı olur.

Yukarıda verilen örnekte olduğu gibi “çalışkan insanlar” sıfat tamlaması olmasına rağmen, diğer cümlede “çalışkanlar” ifadesi isim özelliğindedir. Önündeki ismin düşmesi, bu sıfatın sıfat olma özelliğini büyük oranda kaybetmesine sebep olur. Çünkü sıfat, aslında bir isim bir görevidir ve başka bir ismin önüne gelip onu

nitelediğinde ya da belirttiğinde isim, sıfat göreviyle kullanılmış olur. O halde önündeki isim düşmüşse, sıfat olan sözcüğün görevi sona ermiş demektir. Yalnız bu haldeyken bile, tamlananı düşen sıfat tamlamasının tamlayanı durumundaki isim insan zihninde bir şeyi niteleyen ya da belirten anlam özelliğiyle var olmaya devam eder.

Sıfat tamlamasındaki tamlanan isim düşünce, geride kalan tamlayan durumundaki sözcüğe adlaşmış sıfat adı verilmektedir. Ancak bu adlandırma “fiilimsi” ifadesi gibi sorunlu bir ifadedir ve kafa karışıklığına yol açmaktadır. “Adlaşmış sıfat” denilince sıfatın adlaştığı yani, artık ad olduğu, sıfat görevini yitirdiği anlaşılması gerekiyorsa, neden adlaşmış sıfat ifadesi kullanılmaktadır? Yeni bir kelime türü gibi anlaşılmasına sebep olan “fiilimsi” ya da “adlaşmış sıfat” terimleri sorunun kendisini oluştururlar.

Bu kavramın öğretimi esnasında öğrencilerin kafasında bir karmaşanın çıkması oldukça doğaldır. Çünkü kavramın tanıtılması bir yana, kavramın hangi başlık altında inceleneceğinde bile sorun vardır. Adlaşmış sıfat ad konusunda mı, sıfat konusunda mı incelenmelidir? Eğer adlar konusunda işlenecek kadar adsa, adlaşmış sıfat adlandırmasından neden vazgeçilmemektedir?

İsim türünden iki sözcüğün bir araya gelmesi ve aralarında iyelik ilgisi kurması isim tamlamalarını ortaya çıkarır; isim türünden iki sözcüğün bir araya gelip birinin diğerini nitelemesi ya da belirtmesi sonucu sıfat tamlaması ortaya çıkar. Buradan anlaşılması gereken, isim ya da sıfat tamlamasının söz konusu olması için en az iki isim gerektiğidir. Bir tek isimden kelime grubu oluştuğu söylenemeyeceği gibi çift cinsiyetli bir kelime türünün de doğduğu söylenemez.

Korkmaz (2010: 188); sıfatları, somut ve soyut ad ve kavramları niteleme, belirtme, yer gösterme, sayı gösterme, sorma gibi çeşitli yönlerden vasıflandıran, sınırlayan kelime türü olarak ifade etmiştir.

Gencan (2001: 197); sıfatı, varlıkları niteleyen ya da belirten kelimeler olarak ifade etmiştir.

Ergin (2009: 244-246); sıfatları, vasıf ve belirtme isimleri olarak tanımlamıştır. Ona göre, nesnelere çeşit çeşit vasıfları, çeşit çeşit belirtileri vardır. Sıfatlar da bu vasıfların ve belirtilerin isimleridir. Yani sıfatlar nesnelere vasıflandırma ve belirtme suretiyle karşılayan kelimelerdir. Nesnelere kendilerinin adlarını asıl isimler olarak değerlendiren Ergin, sıfatları ise nesnelere kendilerinin

değil; vasıflarının isimleri olarak ifade etmiştir. Ona göre, sıfatlar tek başlarına vasıf ve belirtme isimlerinden başka bir şey değildirler. Bu vasıf ve belirtme isimleri başka isimlerle birlikte kullanılıp onların bir vasfını veya belirtisini, özelliğini ifade ettikleri zaman sıfat olur, sıfat ismini alırlar. Ayrıca Ergin, Türkçede sıfatların vasıflandırdıkları veya belirttikleri isimlerin önüne geldiğini belirtmiştir. Bu bağlamda sıfatların, bir ismin başına gelip o ismi vasıflandıran veya belirten kelimeler olduğunu ifade etmiştir. Fakat bu kelimelerin tek başlarına, ortak isimlerden başka bir şey olmadığını da belirtmiştir.

Ergin, sıfatlara ilişkin, yanlarındaki isim ne şekilde bulunursa bulunsun, sıfat olarak daima çekimsiz olup hiçbir işletme eki almadıkları, bu bakımdan hiçbir şekilde isme uymadıklarını söylemiştir.

Ergin'in ve diğer araştırmacıların da benzer şekilde belirttiği gibi sıfatlar bir görev adıdır ve başka bir ismin önüne geldiklerinde bu görevi yerine getirirler. Ergin'in adlaşmış sıfat için özel bir tanımlama yapmaması da bu gerçekten hareketledir diye düşünülebilir. Ergin, aynı şekilde sıfatların hiçbir işletme ekini alamayacağını, çekimsiz olduğunu söylemesi de adlaşmış sıfat ifadesinin sakatlığının açık göstergesidir.

Eğer bir isim başka bir ismi vasıflandırıp belirtmiyorsa; hele hele de işletme eklerini alıp çekimlenebiliyorsa sıfat olma özelliği göstermiyor demektir. Bu bağlamda, adlaşmış sıfat ifadesinden sakınmak ve bunları sadece isim olarak kabul etmek yerinde olacaktır. Böylece çift kimlikli kavramlardan bir tanesi daha karmaşadan kurtulacağı için, öğretiminin sorunları da sona erecektir. Öğrencilerin sorduğu “Öğretmenim şimdi bu ad mı sıfat mı?” sorusu en makul, bu şekilde sona erdirilebilir, cevaplandırılabilir ve hatta bu yaklaşımla öğrencinin kafasındaki bu karmaşa soru düzeyine ulaşıp kelimelere dökülmeden ortadan kaldırılabilir.

3.1.3.3. Kelime Hazinesi Sorunu

Türkçe öğretiminin temel amacı okuduğunu anlayabilen, düşündüklerini yazıyla ve sözle kolayca ifade edebilen yani her an ve her durumda karşısındakilerle etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirmektir. Kelime, bir dilin hazinesi, hafızası, varlığının gün yüzüne çıkan en önemli yanıdır. Bu sebeple de Türkçe öğretimi içerisinde çok önemli bir yere sahiptir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri, dili etkili biçimde kullanılmaya başladığı, dil konusunda alışkanlıkların kazanıldığı, hassasiyetlerin oluşturulduğu, kelime hazinesinin genişletildiği ve sürekli geliştirildiği bir dönemdedir. Öğrencilerin bu dönem içerisinde kelime hazinelerini geliştirmeleri günlük hayatında edindiği yaşantıların zenginliğine bağlı olmakla birlikte, özellikle de okul yaşantılarının zenginliğine bağlıdır.

Okul yaşantıları, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme etkinliklerini tasarlar ve destekler. Özellikle Türkçe dersi öğrencilerin zengin yaşantılar geçirmelerini sağlayarak dile dair kazanımlara erişilmesine yardımcı olur. Bu bağlamda, kelime hazinesinin zenginleştirilmesi de öğrencilerin tasarlanmış özel etkinliklerle, materyallerle etkileşime geçmesiyle mümkündür. Okullarda okuma saatleri düzenlenmesi, ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun biçimde hazırlanması, ihtiyaç duyulan kelimelere ilişkin önceden araştırmalar yapıp edinilmesi gereken kelimelere ilişkin bir okul sözlüğünün hazırlanması kelime hazinesinin geliştirilmesine büyük oranda yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin okul yaşantıları içerisinde sürekli etkileşim içerisinde oldukları temel materyaller kitaplardır. Kelime hazinesinin geliştirilmesi bakımından kitapların içerikleri oldukça önemlidir. İçinde bulunan gelişim döneminin özelliklerine uygun kelimelerin edinilmesine imkân veren metinlerin hazırlanması kelime hazinesinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Okullar birçok farklılığın içerisinde doğan öğrencilerin bir araya gelerek etkileşime girdiği ortamlardır. Öğrencilerin farklı sosyal, ekonomik, kültürel çevrelerden gelmeleri kelime hazinelerinin de farklı olması sonucunu doğurmaktadır. Bu farklılık ülkemizde bölgesel olarak değişik biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir. Ülkemizin farklı coğrafyalarında farklı dilleri ana dili olarak edinmiş öğrenciler vardır. Türkçeyi okul ortamında öğrenen bu öğrenciler için kelime hazinelerine dönük özel bir çalışma yapılması gerektiği muhakkaktır. Nitekim uzun yıllar Türkçe dersi almış ama ana dili olarak başka bir dili konuşan birçok öğrencinin Türkçe konusunda yetersiz kalışları bu farklılıklarının göz ardı edilişleriyle de ilgilidir.

Ülkemizdeki sosyal, kültürel, ekonomik farklılıklar Türkçe öğretimi için özel çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Kelime hazinesini geliştirme adına gerekenlerin yapıldığını söylemek yerinde olmayacağı gibi hiçbir şey yapılmadığını

söylemek de yerinde olmayacaktır. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için hazırlanmış kitaplarda öğrencilerin karşılaşılabileceği bilinmeyen kelimeler için kimi özel etkinlikler yer almaktadır. Yalnız bölgesel, kültürel kimi farklılıklar göz önünde bulundurulmadığı için bu etkinlikler oldukça yetersiz kalmaktadır. Ders kitapları ya da öykü kitaplarının ne kadar profesyonelce hazırlandığı da tartışmalıdır. Özellikle ders kitaplarında kimi zaman öyle kelimelere yer verilmemektedir ki TDK'nın *Büyük Türkçe Sözlük*'ünde bile bulmak mümkün olmayabilmektedir.

Konuya ilişkin DOKU yayınlarının hazırladığı ve MEB'in onayıyla, ilköğretim 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabından kimi örnekler vermek yerinde olacaktır. Kitapta yer alan *Yalnız Kalmak* (DOKU, 2008: 22-26) adlı parçada, “cemiyet, hoyrat, maazallah, mukadder, aşına”, *Mutfak Kültüründen Küreselleşmeye* (2009: 29-32) adlı parçada “self-servis, küreselleşme, savsaklama, fast-food”, *Vatandaşlık Görevlerimiz* (2008: 46-50) adlı parçada, “iktisadi, mazi, müdafaa, mühim, ehemmiyet”, *Hayat Yaratmasını Bilen Adam* (2008: 51-52) adlı parçada, “menkıbe, muntazam, fasıl, gıpta”, *Mustafa Kemal'in Neşesi* (2008: 53-54) adlı parçada “şatır, meclis-i neşve, düvel”, *Uzay Denen O Yerde* (2008: 56-58) adlı parçada “simülator, trampelen, parende atmak”, *Bir Arının Günlüğü* (2008: 59-61) adlı parçada, “pelte, faal, referans”, *Su Gibi* (2009: 63-64) adlı parçada “müsrif, buse” gibi kelimelere rastlanmıştır.

Yukarıdaki paragrafta yapılan tespitlerden hareketle, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki bu parçalar acaba, kelime hazinesini genişletmek amacıyla mı hazırlanmıştır? Bu kelimeleri, ana dili Türkçe olan bir 6. sınıf öğrencisinin anlaması bile çok zorken; hatta kimileri için imkânsızken, bir de bu durumu ana dili Türkçe olmayıp Türkçeyi birkaç yıl önce okulda öğrenmiş öğrenciler açısından değerlendirirsek ortaya ne kadar olumsuz bir sonuç çıkacağı anlaşılacaktır. Yukarıdaki tespitler aslında öğretim materyallerinin de ne kadar özensizce hazırlandığını ortaya koymaktadır.

Kelime hazinesini geliştirmek için, öğrencilerin gelişim dönemlerine göre öğrenmeleri gereken kelimelerden hazırlanmış bir sözlük oluşturarak işe başlamak yerinde olacaktır. Sonra, öğretim materyallerini öğrenciye göre ve daha önce hazırlanmış, öğrenilmesi gereken kelimeler sözlüğüne göre hazırlamak gerekmektedir. Sonraki adım da tasarlanan öğretim sürecinin, donanımlı Türkçe

sınıflarında gerçekleştirilmesidir. Bu süreçte, öğrencilerin yaratılan etkileşimsel sınıf ortamında bolca dinleme, izleme, alıştırmaya ve pratik yapabilmeleri de sağlanmalıdır.

Kelime hazinesinin geliştirilmesi adına, ayrıca kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yoğun olduğu bölgeler için özel öğretim materyallerin hazırlanması ve öğretim sürecinin onlara göre düzenlenmesi, Türkçe ders saatlerinin arttırılması, kullanılacak kaynakların hazırlanmasına çok daha fazla özen gösterilmesi oldukça yararlı olacaktır. Böylece konuya ilişkin öğretim sorunlarının ortadan kaldırılması da kolaylaşacaktır.

3.1.4. CÜMLE BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI

Cümle bilgisinde; dildeki kelime öbekleri, cümleyi oluşturan ögeler, yapıca ve anlamca farklı türdeki cümlelerin öğretimi üzerinde durulur.

Korkmaz (1992: 33); cümle bilgisi için, bir dilde, kelimelerin, kelime gruplarının cümle ve söz içindeki görevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle türlerini inceleyen dil bilgisi dalı tanımlamasını yapmıştır.

Eker (2011: 405); tümce bilgisi olarak adlandırdığı cümle bilgisinin, kelimelerin eklerin tümce içindeki görevlerini, hangi dizilişte yer alabileceğini ve tümcelerin türlerini inceleyen dil bilgisi dalı olarak değerlendirmiştir.

Cümle bilgisi öğretiminde, öğrencilerin anlamlı, yapıca düzgün ve herhangi bir anlatım bozukluğuna yer vermeyen cümleler kurabilmeleri hedeflenir. İletişim sürecinde de karşılarındakilerin kurdukları cümleleri daha önce öğrendikleri bilgiler yoluyla değerlendirebilmeleri, anlamlandırabilmeleri hedeflenir. Bu değerlendirme elbette cümlelerin yapısının değerlendirmesi değildir. Burada öğrencilerin karşılaştıkları cümlelerin anlam özelliklerini değerlendirebilmeleri hedeflenir. Yalnız geçmişten günümüze cümle bilgisi öğretimi de kuralların öğretimi üzerine temellendirilmiştir. Yapısal özelliklerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi, daha açık bir ifadeyle ezberlenmesi hedeflenmiş ve süreç ezber temelli gerçekleştirilmiştir.

Cümle ve metnin bağlamından hareketle bir dil bilgisi öğretimi hedefleyen yeni ilköğretim Türkçe programı işe koşulmuş olsa da alanın öğretimi hala cümlelerin yapısının öğretimi gerçekleştirilmeye dayanmaktadır. Anlamsal özellikler asıl amaç olması gerekirken, uygulamada yine ikinci planda kalmıştır. Hal böyleyken, bu alanda da yıllardır kuralların öğretiminin esas olduğunu söylemek yanlış değildir.

Cümle bilgisi öğretiminde, cümlelerin ögeleri, bu ögelerin diziliş şekilleri, cümlede yer alan kelime grupları, cümlede yer alan eklerin cümle düzeyindeki yapısal ve anlamsal özellikleri üzerinde durulur. Öyle ki öğrenci, eğitim-öğretim hayatının sonuna kadar sürekli aynı konularla karşılaşır; ama uzun yıllar devam eden öğretim sürecinin sonunda, hedeflenmiş kalıcı öğrenmelerin sağlandığını söylemek pek de mümkün olmaz. Çünkü cümle bilgisi öğretimi gerçekleştirilirken de kuralların öğretimi, cümlenin mantığının kavranmasının önüne geçer ve nihai hedef olarak değerlendirilir. Sağır (2002: 29), sınıf ya da Türkçe öğretmenliği bölümlerine gelen öğrencilerin, büyük bir oranda dil bilgisinin temel beceri ve davranışlarını kazanmış olarak yükseköğrenime gelemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin, ilkokul, ortaokulda görüp öğrendiklerini de, lise döneminde unutarak yükseköğretime başladığını ifade etmiştir. Sağır'ın bu değerlendirmeleri, dil bilgisi öğretimi genelinde cümle bilgisi öğretimi için de geçerlidir.

Günümüzde bile cümlenin ögeleri konusu, kimi soru kelimelerinin ezberletilmesi yoluyla öğretilmeye çalışılmaktadır. Bir öğrenciden, herhangi bir cümlenin ögelerini bulması istendiğinde, öğrenci “ne, niçin, ne zaman, nerede, kim, kimi, neyi vb.” sorularının hangi ögenin cevabı olduğunu düşünerek cümlenin ögelerini bulmaya çalışmaktadır. Oysa cümlelerin ögeleri anlamlarıyla ilişkilidir. Cümleye zaman anlamı katan öge zarf tümleci, cümlede yapılan işin yapıldığı yeri, yönünü belirten öge yer tamlayıcısı, cümlede işi yapan özne, yapılan işten etkilenen öge nesne ve tabii ki cümledeki temel yargı da yüklemidir. Cümle bilgisi öğretimi ise kelime ya da kelime gruplarının cümle içerisindeki anlamsal özellikleri göz ardı edilerek öğretilmeye çalışılmaktadır.

Karadüz (2009: 306-307), çalışmasında, dilin pragmatik bir olgu olduğundan bahsetmiştir. Cümle bilgisi çalışmalarında uygulamalara yer vermenin; dilin işleyişini, dizgesel dokusunu sezdirmek bakımından önemli olduğuna değinmiştir. Cümleyi tanıtmak için cümleyi tanımlamanın gerekmediğini; cümle kurmanın, birbirinden farklı cümleler oluşturarak öğrenenlerin kendi tanımlarına ve bilgilerine ulaşmalarına fırsat vermesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre, dili oluşturan her türlü malzemeyi öğrenci kullanarak, yerlerini değiştirerek, kendine ait kanaatler elde ederek cümlenin bilgisine, sistematığına, kurallarına ulaşabilir.

Dil sadece kelime temelli olmayan karmaşık yapıları içerisinde barındırıp bunları sestene heceye, heceden söze, sözden cümleye, cümleden metne vardırır

ilişkiler ağı bütünüdür. Öğretimi sürecinde gerçekleşecek sorunlar dilin temel kazanımlarının elde edilememesine sebep olur. Cümle bilgisi kazanımları, sadece cümlenin öğelerinin doğru belirlenmesi, cümle yapılarının kavranması değildir; asıl hedef cümleleri çözümlenmekte yeterlilik kazandırmak olduğu gibi, anlatım bozukluğu bulunan cümleleri belirlemek ve sorunlarını çözerek anlatım yönünden kusuru bulunmayan cümleler kurulmasını sağlamaktır.

Cümle bilgisi öğretimine ilişkin sorunların çoğunluğu öğretim yaklaşımlarıyla ilgili olmakla birlikte konu alanının öğretiminde sorunlar yaşanan özel başlıkları da vardır. Çalışmamızın kapsamı gereği bu başlıklara değinmek yerinde olacaktır. Bu bağlamda cümle bilgisi öğretiminin en problemlili, tartışmalı kısımları, cümlenin öğeleri ve cümlelerin yapılarıdır. Bu sorunları tek tek ele almak gerekmektedir.

3.1.4.1. Cümle Türleri Sorunu

Cümle türleri konusunda yaşanan temel problem farklı bakış açılarına dayandırılan tasniflerdir. Farklı bakış açılarıyla değerlendirilen cümle türleri konusundaki karmaşalar öğretim sürecini de zorlaştırmaktadır. Birçok konuda olduğu gibi bu konuda da akademik anlamda bir uzlaşma söz konusu değildir. Konunun sorunlarını değerlendirebilmek için öncelikle cümle türlerine değinmek ve cümle türleri içerisinde tartışmalı konuları tek tek ele almak yerinde olacaktır.

Ergin (2009: 398-407); cümleleri, isim cümleleri, fiil cümleleri ile basit ve birleşik cümleler olarak sınıflamıştır. Birleşik cümle olarak da Ki’li birleşik cümle, şartlı birleşik cümle ve iç içe birleşik cümleyi vermiştir.

Ediskun (2010: 370-390); cümleleri anlamlarına göre olumlu cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi, ünlem cümlesi; yapılarına göre basit, bileşik (şart bileşik cümleler); biçimlerine göre sıra cümleler, bağlı cümleler; bunların haricinde de ayrı başlıklar halinde arasözler ve eksilteli cümleler biçiminde sınıflamıştır. “Ki” bağlacının kullanıldığı cümleleri bağlı cümlelere dâhil etmenin doğru olacağını söylemiştir.

Eker (2011: 437); cümleleri, yapısına göre basit, birleşik, sıralı ve bağlı; yüklem türüne göre eylem, ad; yüklem (öğelerin) yerine göre kurallı, devrik, kesik; anlamına göre olumlu, olumsuz, soru, emir ve ünlem cümleleri olarak sınıflandırmıştır.

SBS'ye yönelik olarak hazırlanan fdd yayınları 8. sınıf Türkçe konu anlatımlı kitapta ise (2010: 327-333) cümleler, yüklem türüne göre eylem, ad; yüklem yerine (dizilişine) göre kurallı, devrik, eksiltili; anlamlarına göre olumlu cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi, ünlem cümlesi, emir (buyruk) cümlesi, dilek cümlesi, gereklilik cümlesi; yapılarına göre tek yüklemliler/tek yargılı cümle, birden çok yüklemliler (sıralı cümle), içinde fiilimsiler bulunan cümle (bileşik cümle), bağlacı olan cümle (bağlı cümle) olarak sınıflandırılmıştır.

Tartışmalı konuları ve öğretim sorunlarını değerlendirmek için, Eker'in yaptığı, ilköğretim ikinci kademe materyallerinde de yaygın biçimde kullanılan aşağıdaki sınıflandırmadan hareket etmek yerinde olacaktır.

Genel çizgileriyle cümle türleri ise:

- a. Yapısına göre
 1. Basit cümle
 2. Birleşik cümle
 3. Sıralı ve Bağlı Cümle
- b. Yüklem türüne göre
 1. Fiil cümlesi
 2. İsim cümlesi
- c. Yüklem yerine göre
 1. Kurallı cümle
 2. Devrik cümle
 3. Eksiltili (Kesik) cümle
- ç. Anlamına göre
 1. Olumlu cümle
 2. Olumsuz cümle
 3. Soru Cümlesi
 4. Emir cümlesi
 5. Ünlem Cümlesi

Konunun öğretimine dair en önemli sorunlar “Yapısına Göre Cümleler” in öğretimi kısmında yaşanmaktadır. Basit cümleyi kavrayan öğrenci sıralı ve bağlı cümleyi de kavrayabilmekte; yalnız birleşik cümleyi ve türlerini kavrayamamaktadır.

Bir sözcüğün veya kelime grubunun cümle olabilmesinin temel şartı ya kendisinin yargı bildirmesi ya da içerisinde yargı bildiren bir ifadenin bulunmasıdır.

İşte bu nokta, yapılarına göre cümlelerin ve bunların öğretim sorunlarının ortaya çıktığı yerdir. Çünkü yapılarına göre cümle türleri sınıflandırmasında cümlede yer alan yargılar üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır. Fiilimsilerin yan cümle kurdukları düşüncesi, onların yapılarına göre cümleler sınıflamasında etkili olmalarını da sağlamaktadır. Fakat fiilimsiler gibi sorunlu terimlerin bu sınıflandırmada etkili olması ve bu konulara ilişkin çeşitli tutarsızlıkların varlığı konunun öğretimini/öğrenimini güçleştirmekte ve bu durum bir sorun haline gelmektedir.

3.1.4.1.1. Birleşik Cümle Sorunu

Birden fazla yargının içerisinde bulunduğu cümle türlerine birleşik cümle denmektedir. Türkçede temel yargı ve onu çeşitli anlamlar bakımından tamamlayan yan yargı olarak ifade edilen şartlı, ki'li ve fiilimsili birçok cümle vardır. Yalnız birleşik cümleler konusunda farklı bakış açılarının söz konusu olması bir karmaşa doğmasına sebep olmaktadır. Bu karmaşa öğretimi/öğrenimi güçleştirmekte ve bu durum bir sorun haline gelmektedir. Sorunu tespit edebilmek için konuya ilişkin araştırmacıların değerlendirmelerini incelemek yerinde olacaktır.

Eker (2011: 438); birleşik tümcenin (compound sentence), temel (asıl, esas) tümce ile temel tümceyi; şart, sebep, dilek, açıklama vb. anlamlarda tamamlayan tümce(ler)den oluştuğunu ifade etmiştir. Birleşik tümcelerde, temel tümcelerin ana düşünceyi taşıdığını ve esas yargıyı üzerinde bulundurduklarını da belirtmiştir. Eker, yan tümcelerin kuruluş bakımından tümce değerinde olup bir yargı bildirdiğini söylemiş, bu yargınının, temel tümcenin yargısını tamamlayıcı, destekleyici nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Eker, Türk dilinde şart tümcesinin dışında yardımcı tümce bulunmadığını belirtmiş, şart ekinin bir tür zarf-fiil eki olduğuna ilişkin görüşlerin de bulunduğunu sözlerine eklemiştir.

Gencan (2001: 153-154); birleşik cümlenin, tümleyen ve tümlenen öğelerden oluşan söz dizisi olduğunu ifade etmiştir. Gencan'ın "tümce" olarak adlandırdığı cümlelerde önerme sayısı, onun yapı bakımından hangi gruba girdiğini belirleyen temel unsurdur. "Yan cümle" ifadesi yerine "önerme" ifadesinin kullanılması bakış açısının farklılığını ortaya koymak adına dikkat çekicidir. Gencan'ın bakış açısına karşın, Ediskun (2010: 381); içinde bir temel yargıyla gerektiği kadar yan yargıların bulunduğu cümlelere bileşik cümle demiştir.

Birleşik cümle ya da bileşik cümle ifadesi bile her bir araştırmacıda konunun ne kadar farklı algılandığını göstermektedir. Adlandırmayla ilgili bir diğer husus da Gençan'ın (2001: 153-154) ifade ettiği tümleyen ve tümlenen ifadeleridir. Başka araştırmacılarca yan cümle ya da yan cümlecik ifadeleri de kullanılmaktadır. İsim tamlamalarında tamlanan sözcüğün anlamının tamlayan kelime tarafından tamamlanması durumuna benzer bu adlandırma, birleşik cümleler için de geçerlidir. Birleşik cümlelerde bir asıl cümle ve onun anlamını tamamlayan/tümleyen yargı/yargılar söz konudur. “*Yan cümle*” ifadesine karşın “*tümleyen* ya da *tamamlayan*” yargı ifadesi öğrenciler için daha anlamlı ve kavranabiliridir.

Konumuzun anlaşılabilirliği açısından Demir ve Yılmaz'ın ortaya koyduğu görüşler önemlidir. Onlara göre (2010: 248) birleşik cümle konusundaki karmaşa isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil eki almış fiillerin bağımlı cümle mi kurdukları, yoksa sadece bir cümle ögesi mi oldukları konusudur. Bu konuda Karahan'ın (1994: 22-23, 1995: 36-39, 1999: 61, 2000: 16-23, 2006: 85-94) görüşleri, bu eklerle kurulmuş birliklerin Türkçede herhangi bir sıfat ya da zarftan farklı kullanılmadıkları için bağımsız cümle kuramayacakları; sıfat ve zarf nasıl inceleniyorsa öyle incelenmeleri gerektiğidir. Bu görüşe göre “*Görmeden yapamam.*”, “*Bakıp bakıp gülüyordu.*”, “*İnanan insanlardan zarar gelmez.*” cümleleri basit cümledir. Bu görüşün aksine fiilimsilerin bulunduğu cümlelerde, fiilimsilerin temel yüklemle birlikte birleşik cümle kurduğu görüşleri de vardır.

Demir ve Yılmaz'ın (2010: 248-249) Karahan'ın (1994: 22-23, 1995: 36-39, 1999: 61, 2000: 16-23, 2006: 85-94) sergilediği görüşten hareketle ortaya koydukları bakış açısı, ilköğretim öğrencileri bakımından daha anlaşılabilir. Çünkü fiilimsi kavramı konusunda sorunlar yaşanırken, onları temele alan bir cümle türü öğretiminin de sorunlu olacağı muhakkaktır. Dil bilgisi öğretimi açısından karmaşalar olumsuz etki yaratmaktadır. En azından ilköğretim düzeyindeki öğrencilere konunun öğretimi için, bu konunun, bu şekilde daha basit ve anlaşılır düzeyde standartlaştırılması gerekmektedir. Bunun sağlanması, sorunların azalmasına ve başarının artmasına yardımcı olacaktır.

Birleşik cümlelere ilişkin tartışmaları şu başlıklarda ele almak yerinde olacaktır; Şartlı Birleşik Cümle Sorunu, Ki'li Birleşik Cümle Sorunu, Girişik Birleşik Cümle Sorunu.

3.1.4.1.1.1. Ki'li Birleşik Cümle Sorunu

Yapılarına göre cümle türleri konusundaki sorunlardan biri de ki'li birleşik cümle sorunudur. Ki'li birleşik cümle Farsça kökenli olup dilimizin kurallarına uymayan bir cümle yapısıdır. Türkçede asıl cümle sonda yer alır, asıl cümleyi tamamlayan yargılar ise başta bulunur; fakat ki'li birleşik cümlede durum tam tersinedir. Bu yapıda, temel cümle başta bulunurken, tamamlayan yargılar sonda bulunur. Yani aslında bu cümle türü, Türkçede birleşik cümle olarak ifade edilen yapılarla uyum göstermemektedir.

Ki'li birleşik cümlelerde iki temel cümlenin ki bağlacı yoluyla birbirine bağlanıyor olması ki'li cümle yapısını tartışmalı kılan durumlardan bir diğeridir. Çünkü burada, birbirinden bağımsız halde birer cümle olan iki ayrı cümlenin birbirine bağlanması söz konusudur. Bu yapı, içerisinde fiilimsi bulunan girişik birleşik cümle şeklinde ifade edilen cümle yapısından farklıdır.

Bu cümle yapısında söz konusu olan “ki” bağlaç görevindedir. Türkçe de iki ya da daha fazla bağımsız cümlenin bağlaçlar yoluyla birbirine bağlandığı cümleler, yapısına göre bağlı cümle olarak değerlendirilir. Farsça bir yapı olup dilimizin kurallarına tam olarak uymasa da bu yapıyı, oluşum özellikleri bakımından çok benzediği bağlı cümleler grubuna dâhil etmek çok daha yerinde olacaktır. Sıralı ve bağlı cümlelerde birden fazla temel yargının ya da bağımsız cümlenin çeşitli yollarla bir araya gelmesi, bağlanması söz konusudur. Ki'li cümle yapısındaki ki'nin bir bağlaç olduğu ve bu bağlacın da iki bağımsız cümleyi birbirine bağladığı ortadadır. Bu basit mantık doğrultusunda zaten Türkçenin ürünü olmayan bu yapıyı anlaşılabilirliğini sağlamak adına bağlı cümlelere dâhil etmek anlaşılabilirliğini da kolaylaştıracaktır.

- Size *geliyordum* ki arkadaşşıma *rastladım*.
- *Gel* ki *göreyim* son kere seni.

Bu yapıyı özelliklerinin benzer olduğu bağlı cümlelere dâhil etmek basit ve mantıklı bir çözüm olacaktır. İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin kimi sorunlarını bu biçimde çözmek olası görünmektedir.

3.1.4.1.1.2. Şartlı Birleşik Cümle Sorunu

Yapılarına göre cümle türleri konusundaki sorunlardan birini de şartlı birleşik cümleler oluşturmaktadır. Temel cümlenin yanında, onun yapılışını bir şarta

bağlayan ifadelerin var olduğu cümle türüne, şartlı birleşik cümle denmektedir ve bu yapıda kurulan cümlelerdeki “-sa”, şart kipi olan “-sa” olarak kabul edilmektedir. Konuya ilişkin tartışmalar da bu noktada başlamaktadır.

Günümüzde, “-sA” şart kipi olarak ifade edilen ekin zarf-fiil eki oluşuna ilişkin önemli tartışmalar söz konusudur. Karahan (1996: 471-474), Gülsevin’in (1990: 276-279) şart kipi eki olarak değerlendirilen bu ek üzerine yaptığı çalışmasından hareketle konuya ilişkin bir çalışma yapmış ve bu ekin zarf-fiil eki olduğu konusunda tespitlerde bulunmuştur. Karahan’ın ilgili çalışmada ifade ettiği zarf-fiillerin fiillik hususiyetlerini kaybettikleri için yargı bildiremeyecekleri görüşü konumuz açısından oldukça önemlidir. Yalnız burada değerlendirilmesi gereken temel nokta kip eki olarak değerlendirilen bu ekin aslında zarf-fiil eki oluşudur. Bu konuda Gülsevin ve Karahan’ın görüşleri örtüşmektedir.

Girişik birleşik cümleler, yan cümleleri fiilimsilerle oluşturulan ve bu yan cümlelerin temel cümlenin herhangi bir ögesi olduğu cümle türü olarak kabul edilmektedir. Karahan’ın ve Gülsevin’in çalışmalarından sonra ise şartlı birleşik cümle sınıflandırmasını yapmak doğru değildir. Çünkü şartlı birleşik cümle yapısındaki “-sA” şart kipi olarak kabul edilmektedir; oysa bu ekin zarf-fiil eki olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden bu cümle türünün şartlı birleşik cümle olarak ifade edilmesi artık mümkün değildir. Çünkü zarf-fiil ekini alan fiil, fiilimsi olarak kabul edilmektedir ve fiilimsilerle kurulan birleşik cümlelere de girişik birleşik cümle denmektedir. Fiilimsilerin yargı bildirme özelliğini kaybetmiş kelimeler olduğu için içerisinde geçtikleri cümlelerin basit cümle sayılması bir yana en azından bu cümle yapısının şartlı birleşik cümle olarak ifade edilmişinden vazgeçilmesi ve girişik birleşik cümleler grubuna dâhil edilmesi gerekmektedir.

3.1.4.1.1.3. Girişik Birleşik Cümle Sorunu

Girişik birleşik cümleler kısaca, bünyesinde fiilimsi olarak ifade edilen kelimeleri barındıran cümlelerdir denilebilir. Bu cümle türünde, temel yargıyı çeşitli anlamlar bakımından tamamlayan yan yargıların varlığından bahsedilir ki bu yan yargı da fiilimsilerdir.

Ediskun (2010: 382), girişik cümleler olarak ifade ettiği bu cümle türünü, yan cümleciği temel ya da başka bir yan cümleciğin, öznesi, nesnesi, dolaylı tümlecisi,

edat tümleci ya da bu cümleciklerin ögelerinin niteleyeni, belirteni olan cümleler olarak değerlendirmiştir.

Altun (2004: 79-91), girişik birleşik cümleyi, fiilimsi ya da eylemsi diye adlandırılan isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil gruplarını içine alan bir cümle yapısı biçiminde tanımlamıştır. Altun, ancak bu konuda farklı bakış açılarından bahsetmiştir. Söz konusu cümle yapılarında, temel cümlenin dışında başka bir yüklem varlığının kimi araştırmacılarca kabul edilmeyip bu cümlelerin basit cümle olarak kabul edildiğini, kimi araştırmacılarca da birleşik cümle olarak kabul edildiğini ifade etmiştir.

Girişik birleşik cümle türü, bünyesinde fiilimsi bulunduran cümlelerdir. “*Fiilimsiler sorunu*” başlığı altında ayrıntılı biçimde değerlendirilen konu, Karahan’ın (1994: 22-23, 1995: 36-39, 1999: 61, 2000: 16-23, 2006: 85-94) görüşleri ile en açık biçimde ortaya koyulabilecektir. Karahan, fiilimsi ekleriyle kurulmuş birliklerin Türkçede herhangi bir sıfat ya da zarftan farklı kullanılmadıkları için bağımsız cümle kuramayacaklarını; sıfat ve zarf nasıl inceleniyorsa öyle incelenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmanın “*Fiilimsiler sorunu*” başlığı altında Karahan’ın görüşleriyle örtüşen, bu görüşten destek alan ve bu görüşe destek veren bir yaklaşım sergilenmiştir. Çalışmanın bu başlığında belirtildiği gibi fiilimsiler ayrı birer kelime türü değildir. Fiil kök ve gövdesine getirilen ekler, üzerlerine eklendikleri fiillerin türlerini değiştirip onları isimleştirirler ve isim olarak başka görevlerde kullanımlarını sağlarlar. Bir cümle içerisinde yer alan sıfat, zarf, isim görevindeki bir kelimenin temel cümlenin dışında bir yargı bildirmesi ise mümkün değildir.

- *Bize gelen çocukları soruyorlardı.*

Yukarıdaki cümlede temel cümle yani yüklem “*soruyorlardı*” sözcüğüdür. “*gelen*” sözcüğü ise bu cümlede belirtili nesne görevindeki kelime grubunda yer alan ve çocuk sözcüğünün önüne gelerek onu niteleyen bir kelime olarak sıfattır.

- *Kırmızı gülleri herkes sever.*

Yukarıdaki cümlede temel cümle yani yüklem “*sever*” sözcüğüdür. “*kırmızı*” sözcüğü ise cümledeki belirtili nesne kelime grubunda yer alan ve “*güller*” sözcüğünün önüne gelerek onu niteleyen bir kelime olarak sıfattır.

Yukarıda verilen iki cümleyi kıyaslamak konumuzun anlaşılabilirliği açısından önemlidir. İkinci cümledeki “*kırmızı*” kelimesi sıfattır ve temel cümle, yani yüklem

dışında bir yargı bildirmemektedir. Benzer biçimde birinci cümlede yer alan “*gelen*” sözcüğü de sıfattır ve cümlede temel cümle, yani yüklem dışında bir yargı bildirmemektedir. O halde ikinci cümleye basit cümle derken, birinci cümleye basit cümle demek mantıklı değildir.

Yukarıda bahsedilen konu için unutulmaması gereken, fiilimsiler diye ayrı bir kelime türünün olmadığıdır. Fiil kök ve gövdelerine gelen fiilimsi ekleri denilen ekler, eklendikleri fiilleri isimleştirirler, bu andan itibaren isimler gibi çekimlenirler ve isim, sıfat, zarf görevlerinde kullanılırlar. Bu bağlamda, içerisinde fiilimsi olarak ifade edilen ve aslında isimler grubunda değerlendirilmesini uygun gördüğümüz kelimeleri bulduran cümleleri birleşik cümle değil; basit cümle olarak değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü isim olan bir kelimenin temel cümlenin bir ögesi olarak yargı ifade etmesi mantıklı değildir. Bu bağlamda bir cümlede temel yargı bir taneyken başka kelimelerin yargı bildirirliğinden bahsetmeyip, içerisinde tek tam yargı bulduran cümlelerin tamamına basit cümle demek yerinde olacaktır. Böylece ilköğretim ikinci kademe cümle bilgisi öğretimi büyük oranda sorunlarından arınacak, öğrencilerin konuları anlaması çok daha kolaylaşacaktır.

3.1.4.2. Cümlenin Ögeleri Sorunu

Korkmaz’a (2010: 55) göre cümlenin ögeleri; cümlede bir duyguyu, bir düşünceyi, bir hükmü tam olarak anlatabilmek için kullanılan kelimelerin cümle bilgisinde aldıkları adlardır.

Cümleyi oluşturan ögelerin öğretimi sorunu da çeşitli araştırmacılarca ele alınmış önemli konulardan birisidir. Kimi ögelerin adlandırmalarındaki çeşitlilikler, kimi kelimelerin görevleri bakımından farklı algılanışları, konunun öğretimindeki sorunlardır.

3.1.4.2.1. Zarf Tümleci-Edat Tümleci Sorunu

Dil bilgisi öğretimindeki temel sorunların başında kavramların adlandırılması gelir. Zarf/Zarf tümleci/Belirteç adlandırmaları aynı kavram için yapıldığı gibi zarf tümleci olarak belirlenen kimi kelimeler ya da kelime grupları, aynı şekilde edat tümleci olarak da değerlendirilmektedir. Bunun sebebi, cümlenin ögelerinin bazen şekilsel, bazen de işlevsel özelliklerine göre adlandırılmasıdır. Bu değerlendirmelerin yarattığı karmaşanın olumsuz etkilerini aktarabilmek adına önce karmaşayı ortaya koymak yerinde olacaktır.

Hepçilingirler (2012: 85) belirteçler olarak ifade ettiği zarfların; yüklem bildirdiği eylemi zaman, yön, nitelik, nicelik, azlık-çokluk gibi yönlerden belirten kelime ya da kelime grubu olduğunu belirtmiştir. Hepçilingirler'in zarflara ilişkin bu açıklaması zarfların cümledeki işlevleriyle ilgilidir.

Korkmaz (1992: 179); zarf tümlecini, tümcede yüklem anlamını zaman, tarz, ölçü, yer, yön vb. bakımlardan daha belirgin duruma getiren, sınırlayan kelime veya kelime gruplarından oluşan tümleç olarak ifade etmiştir. Korkmaz'ın zarflara ilişkin bu değerlendirmesi de zarfların cümle içerisindeki işlevleriyle ilgilidir.

Korkmaz'ın bakış açısıyla Hepçilingirler'in bakış açısını karşılaştırdığımızda arada temel olarak bir fark bulunmadığı görülmektedir; fakat Korkmaz'ın edat tümleci tanımını ayrıca yapması aralarında bir ayrışma olduğunu göstermektedir. Korkmaz'a göre edat tümleçleri, bir son çekim edatı ile ona bağlı yardımcı öğelerden oluşan edat gruplarının, tümce içinde zarf olarak kullanıldığı tümleçlerdir. Edat tümleçlerinin, işlevleri bakımından zarflara benzediği ve bu nedenle onların zarfların bir türü olarak görmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Korkmaz, edatların, yüklemi, neden, sebep, amaç vb. bilgilerle açıkladığını ifade etmiştir. Korkmaz'ın ifadesiyle, edatların her biri, zarf tümleçleri içinde tümceye kendi anlam ilgisini katar.

Eker'e (2011: 417) göre de zarf tümleçleri ve edat tümleçleri birbirinden farklı olmakla birlikte, işlevlerinin benzer oluşu sebebiyle edat tümleçleri genel olarak zarf tümleçlerinin bir türü olarak değerlendirilebilir. Yani Eker de adlandırma yaparken işlevi ön plana çıkarmıştır.

Ediskun (2010: 362-364) da zarf tümlecini tanımlamasını diğer araştırmacılarla ortak çizgide yapmıştır. Yine Korkmaz gibi Ediskun da edat tümleçlerinden ayrı bir başlıkta bahsetmiştir. Ona göre, edat tümleçleri cümleye çeşitli anlam ilişkisi getiren yardımcı öğelerdir. Ayrıca edatlardan bahsederken bunlardan bir bölümünün sıfat öbeği, bir bölümünün de zarf öbeği oluşturduğunu belirtmiştir. Yani Korkmaz ve Eker gibi Ediskun da edat tümleçlerinin bir kısmının zarf öbeği oluşturdukları için, zarf tümleci olduklarını belirtmiştir. Ediskun, ayrıca edatlar yardımıyla oluşan zarf öbeklerinin, yüklemi türlü anlam ilişkileriyle tamamladığını ifade etmiştir. Cümlenin hiçbir ögesiyle doğrudan doğruya bir ilişkisi bulunmayan edat tümleçlerinin ise, cümlelere çeşitli anlam ilgisi getiren ya da düşünce ve duygular üzerine dikkati çeken tamamlayıcılar olduğunu söylemiştir.

Ediskun (2010: 362-364); dil bilgisi kitaplarının bir bölümünün, zarf tümleçleriyle edat tümleçlerini, bir isim altında incelediğinden bahsetmiştir. Bu yolu kendisinin de seçebileceğini; fakat seçmediğini ifade etmiştir. Çünkü *acaba, ancak, bakalım* vb. gibi kimi kelimelerin var oluşunun, cümle çözümlemesinde bu kelimeleri özne, nesne, yüklemle ilgili ve görevli göstermeye olanak vermediğini belirtmiştir. Bu yüzden, onları, *cümleyi şu ya da bu anlamda tamamlayan yardımcı ögeler* olarak benimsemek gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple de onları *zarf tümleçlerinden* ayırıp *edat tümleçleri* adı altında incelemiştir. Ediskun adlandırma yaparken işlevlerine göre değerlendirme yapılabileceğini; fakat bu adlandırma veya gruplamanın kimi zaman cümledeki unsurların tümünü açıklamaya yetmediğini belirtmiştir. Bu sebeple de edat tümleçlerinin varlığından bahsetmiştir.

Ergin (2009: 400-401); zarfı, fiilin muhtelif şartlarını ve zamanını gösteren cümle unsuru olarak ifade etmiştir. Hareketin nasıl, niçin, ne şekilde, hangi vasıtalarla, hangi sebeple, yani, hangi şartlarla yapıldığını veya olduğunu ve hangi zamanda cereyan ettiğini göstermek için zarf unsuru kullanıldığını belirtmiştir. Ergin, bu unsurun zarf olarak kullanılan isim cinsinden bir kelime veya kelime grubu, gerundium ya da gerundium grubu veya bir edat grubu olabileceğini ifade etmiştir.

Ergin, ayrıca zarfın ana fonksiyonunun fiilin şeklini ve zamanını göstermek olduğunu belirtmiştir. Fakat bu ana fonksiyonun fiilin manasına göre şekil, tarz, vasıta, yön, eşitlik, benzerlik, sebep, miktar, derece, hal, durum, bağlılık, hedef, bedel, alet, karşılaştırma, zaman, müddet, sürat vs. gibi zarfların; instrumental, eşitlik ve yön eklerinin; gerundiumların, son çekim edatlarının, yani zarf olarak kullanılan her türlü kelimelerin ve kelime gruplarının taşıdığı çeşitli ifadeler halinde görüldüğünü belirtmiştir. Ergin'in adlandırmasında da kelimelerin cümle içerisindeki işlevleri ön plana çıkarılmıştır. Fakat Ergin'in kitabında (2009: 401), cümle dışı unsurlar başlığına da yer verilmiş olup bağlama edatlarının, ünlem edatlarının ya da ünlem gruplarının bu grupta bulunabildiğinden bahsedilmiştir. Yalnız, bir cümlede yer alan herhangi bir unsura, cümle dışı unsur demek pek de mantıklı görünmemektedir.

Kocapinar (2008: 178), isimler ve isim soyundan kelimeleri bazen yalın olarak bazen de durum ekleriyle bir edata bağlanıp bir grup oluşturduklarını ifade etmiştir. Kurulan bu gruba "*edat grubu*" dendiğini belirtmiştir. Ancak bu yapıların

cümlede zarf görevinde kullanıldıklarını sözlerine eklemiştir. Kocapinar'ın da gruplamasında işlev ön plana çıkarılmıştır.

Görüldüğü üzere konuya ilişkin farklı değerlendirmeler söz konusudur. Bu farklı değerlendirmeler ise hangisinin ilköğretim kademesi için daha geçerli olduğunu sorgulamaya yönelmektedir.

Zarfların cümlelerin ögesi olarak görevi zarf tümleci oluşturmak cümlede yüklem bildirdiği işi çeşitli açılardan tamamlamaktır. Hal böyleyken edatların bulunduğu cümlelerdeki edatların sadece edat oluşlarından hareketle cümlelerin ögesi olarak edat tümleci biçiminde ifade edilmesi uygun değildir. Çünkü özellikle edat grupları, cümlede yüklem bildirdiği işi çeşitli açılardan tamamlarlar. Cümlede yüklem bildirdiği işi çeşitli açılardan tamamlayan öge ise, zarf tümlecidir. O halde, işlevi göz ardı ederek bu ögeye edat tümleci demek zorlama bir durumdur. Yalnız, cümledeki yüklem bildirdiği işle doğrudan bir ilişkisi olmayan; fakat eklendikleri cümleye çeşitli anlam ilişkileri katan kimi edatları da zorlama biçimde zarf tümleçlerine katmak da yerinde bir karar değildir. Bu halde yapılması gereken, eklendiği cümlede yüklem bildirdiği işi zaman, sebep, miktar vb. biçimlerde tamamlayan kelime ya da kelime grubu biçimindeki edatlara cümlelerin ögesi olarak, zarf tümleci demektir. Bir diğeri de yüklem bildirdiği işle doğrudan bir ilgisi olmayan, yani yüklemdeki işi herhangi bir açıdan tamamlamayan kelimeler olarak cümleye eklenmiş edatlara, edat tümleci demektir. Böylece cümle dışı unsur adlandırması yapmaya da gerek kalmayacaktır. Zaten cümlede var olan bir unsurun cümle dışı unsuru olarak değerlendirilmesi uygun değildir. Tek adlandırma yapmak adına, mantığı olmayan zorlamalara gitmek, dili çıkmazlara sokacaktır.

3.1.4.2.2. Dolaylı Tümleç Sorunu

Dolaylı tümleç konusundaki karmaşa son zamanlarda okullarda kullanılan ya da SBS kaynaklı yayınlarda da ortaya çıkmıştır. Öyle ki kimi eserlerde yer tamlayıcısı biçiminde yer alan; ama başka kaynaklarda dolaylı tümleç olarak varlığını devam ettiren bir karmaşanın adı olmuştur dolaylı tümleçler. Oysa bu karmaşayı basit kuralları göz önünde bulundurarak sona erdirmek mümkündür.

Özellikle yabancı dillerden alınan kullanımlar dilimizde farklı şekillerde, hatta bazen de yanlış değerlendirilmektedir. Bu durum dil bilgisi öğretimi sürecini de zora sokmaktadır.

Bir ögenin dolaylı ya da doğrudan bir tümleç olmasını sağlayan şeyin ne olduğu göz önünde bulundurulduğunda karmaşa sona erecektir. Bu maksatla araştırmacıların bakış açılarına vermek uygun olacaktır.

Münir Erten (2007: 2) “*Dil Bilgisi Öğretiminde Sorunlar*” adlı çalışmasında, dolaylı tümlecin, Türkçe bir kullanım olmadığını, bu kullanımın batı dillerinden alıntı olduğunu belirtmiştir. Erten’e göre, batı dillerinden alıntılanan bu adlandırmayla, görevi ile adı uyuşmayan bir kavram ortaya çıkarmaktadır. Erten, Öyle ki “*dolaylı tümleç*”in batı dillerindeki “*indirect object*” veya “*complement indirect*” terimlerinden yanlış alınmış olabileceğinden bahsetmiştir. Erten, o dillerde bu adla anılan tümleçlerin her zaman yer veya yön belirtmediğini, çoğunlukla bir tümlecin, yükleme, bir edat, yani “*preposition*” ile bağlandığını belirtmek için kullanıldığını ifade etmiştir. Yani tümlecin, yükleme edat ile bağlandığında dolaylı (indirect), edatsız (direct) bağlandığında dolaysız olduğunu sözlerine eklemiştir.

Yine Erten’e (2007: 2) göre, Türkçede -(y)A, -DA ve -DAn durum eklerini alarak cümlede yüklem olduğu veya yapıldığı yer ve yönü belirten cümle ögesine yer-yön tümleci yerine, yanlış çeviri veya adlandırma sonucu, dolaylı tümleç denilmiştir.

Demir ve Yılmaz (2010: 246), yönelme, bulunma ve ayrılma hali eklerinden birini almış olan isim ögelerinin, cümlede dolaylı tümleç olarak işlev gördüğünü söylemişlerdir. Bunun “*üçüncü istem*” olarak da adlandırıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, geleneksel dil bilgisi anlayışında bunlara, yer tamlayıcısı da dendiğini aktarmışlardır.

Farklı bakış açılarını görmek adına Hepçilingirler’in görüşleri dikkate değerdir. Ona göre (2012: 76-85) dolaylı tümleç ifadesi yer tamlayıcısı ifadesinden çok daha doğru ve yerindedir. Yer tamlayıcısı ifadesi, ona göre, kavramı bütün boyutlarıyla anlatmaya yetmez; hatta yanlış anlamalara çok elverişli bir boşluk yaratır. “*tamlayıcı*” sözcüğü, “*tamlama*”yı çağrıştırdığı, tamlamayı da adın tamamlanması biçiminde anlamının doğru olacağından bahseden Hepçilingirler, bu sözcüğün, eylemi yer-yön bakımından tamamlayan sözcüğün görevini karşılamak amacıyla kullanmanın, karışıklığa yol açacağını da ifade etmiştir. Yine ona göre, yer tamlayıcısı adı, eylemin yalnızca yer bakımından tamamlandığını anlattığı için de eksiktir. Hepçilingirler, Ergin’in yer tamlayıcı olarak ifade ettiği dolaylı tümleç için, fiilin mekanını ve istikametini gösteren cümle unsuru dedikten sonra “*yön, zaman,*

müddet, sürat, tarz, derece, durum vb.” anlamları içerdiğini ekleme gereğini hissetmesinin, “*dolaylı tümleş*”in yalnız “*yer*” kavramıyla sınırlı olmadığını belirtmek için olduğunu da sözlerine eklemiştir.

Hepçilingirler (2012: 74-76), ayrıca adın eksik kısımlarının tamamlanmasına tamlama, eylemin eksik kısımlarının tamamlanmasına ise tümleş denilmesi gereğini ve daha da önemlisi bu hususta birleşmenin gerekliliğini belirtmiştir. Ona göre eylemler, zaman, durum, neden gibi farklı yönlerden tamamlanabilirler. Bu tamamlama görevinin adı da “*tümleş*”tir. Tümleşlerin kimilerinin eylemi “*doğrudan*” tamamlayabildiğini, kimilerinin de eyleme katılmadan, dışarıdan yani “*dolaylı*” olarak tamamlayabildiğini belirtmiştir. Dolaylı tümleci de eylemi dolaylı olarak tamamlama görevinin adı olarak değerlendirmiştir. Onun bakış açısıyla dolaylı tümleş, yer tamlayıcısı teriminden çok daha uygundur.

Hepçilingirler’e göre (2012: 79), dolaylı tümleşlerin, eylemi dolaylı olarak tamamladığını ve bu işi (-a, -e) bir kavrama yaklaşma, (-da,-de) kavramın içinde ya da üzerinde yapılma, (-dan,-den) kavramdan uzaklaşma biçiminde gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bu hal eklerini almayan kelimelerin dolaylı tümleş görevinde olamayacağını belirtmiştir. Bu ekleri alan kelimelerde ise, ekin anlamını ve işlevini yitirmedikçe kelimenin, dolaylı tümleş görevinde olduğunu söylemiştir.

Ekin anlamını ve işlevini yitirmediği taktirde dolaylı tümleş olması kısmında ise, tartışmalı durumlar ortaya çıkmaktadır. Hepçilingirler’e (2012: 79-85) göre, zaman anlamı taşıyan söz ve kelimelerin, dolaylı tümleş görevine sokan ekleri aldığında, bildirdikleri zaman anlamından ötürü, belirteç (zarf) tümleci görevine mi girdiği, ekin ilettiği anlamına göre dolaylı tümleş görevine mi girdiği karmaşası burada ortaya çıkmaktadır.

Hepçilingirler’e göre, “*Onunla yazın görüşeceğim.*” tümcesinde “*yazın*” kelimesinin, belirteç tümleci olmasına karşın, “*Onunla ilkbaharda görüştük.*” tümcesindeki “*ilkbaharda*” kelimesinin eylemi zaman bakımından tamamlayan kelime olduğu için belirteç tümlecidir demek pek de doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü burada ekin anlamını kaybetmediğinden bahsetmiştir. Yani, eylem o zamanın, o sürecin içinde yapılmıştır; öyleyse zaman bildiren kavramlar da bu ekleri aldığında dolaylı tümleş sayılmalıdır. Bu durumun tıpkı yön bildiren, “*ileri, geri; aşağı, yukarı, içeri, dışarı*” kelimelerindeki gibi olduğunu ifade etmiştir. Bu kelimelerin tek

başınayken eylemin yönünü doğrudan bildirdiği için belirteç tümleci olduğunu; ama yönelme, bulunma, ayrılma durumu eklerini alınca dolaylı tümleç görevine girdiğini söylemiştir. Ayırt edici ölçü olarak ise, yalnızca ekin anlamını yitirip yitirmediğine bakılmasının yeterli olduğunu sözlerine eklemiştir.

Hepçilingirler (2012: 81), kimi durumlarda, içinde bulunma anlamının, kelimedeki somut biçimde görülmekle birlikte, kimi durumlarda somut biçimde görülmeyebileceğinden bahsetmiştir. Bu manada içinde anlamını sadece somut anlamda düşünmek yanıltıcı olabileceğini söylemiştir.

- *Filiz yeni bir iş-te çalışıyor.*
- *Filiz, kardeşiyle tatil-de görüşecek.*

Yukarıdaki cümleleri bir yer ya da zamanın içinde olma anlamını somut bir şekilde veren cümlelere örnek olarak göstermiştir.

- *Filiz, bu kez tam yerin-de konuştu doğrusu.*

Yukarıda verilen örnekte ise “*yerinde*” sözcüğünün “*isabetli, uygun*” anlamında kullanıldığını belirtmiştir. Böyle bir durum yoksa yani, bu ek, bir şeye (*somut/soyut, özellikle de zaman adlarına*) “*içinde*” anlamını katmayı sürdürüyorsa dolaylı tümleç görevini de sürdürdüğünü belirtmiştir.

Konunun öğretimi açısından sorunu oluşturan karmaşanın, öğrencilerin düzeylerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Yer tamlayıcısı kavramı, öğrenciler açısından daha anlamlı olmaktadır. Eklerin, yer ya da yön anlamı kattığını, bu adlandırmayla kabullendirmek daha kolay olacaktır. Dolaylı tümleç kavramında ise “*dolaylı*” sözcüğü hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından yeterince anlaşılır değildir. Erten’in Türkçe olmadığını ifade ettiği bu kavramdan uzak durmak, konunun öğretimi için daha uygundur. Akademik anlamdaki tartışmalar ve bakış açılarının farklılık arz etmesine rağmen, ilköğretim basamağında tekleşmek ve standartlaşmak zorunludur.

Çözüm olarak yer tamlayıcısının kullanılması; fakat sınırlarının daha belirgin şekilde çizilmesi gerekmektedir. Yer tamlayıcılarının, eylemi yer, yön bakımından tamamladıkları, ayrıca Ergin’in (2009: 400) belirttiği gibi ana fonksiyonunun haricinde bağlı olduğu fiilin manasına göre “*yer, ayrılma, uzaklaşma, yaklaşma, bulunma, yön, zaman müddet, sür’at tarz, miktar, derece, durum, hal, hedef, sebep, bedel, leh, aleyh, karşılaştırma, verme, bildirme, kuvvetlendirme, gaye, tercih, vasıf, şekil, devamlılık, iş, vasıta, aitlik, çıkma, terkip, ölçü, değer, görüş,*

noktainazar vs.” çeşitli ifadeler halinde görüldüğü de unutulmamalıdır. Yalnız bunların öğrenciye bu şekilde anlatılması mümkün değildir. Esas itibarıyla, eğer ek, eklendiği sözcüğün görevini değiştiriyorsa yapım ekidir ve işlevini kaybetmiş olduğu için yer tamlayıcısı sayılmaz; ama ek işlevini kaybetmemişse yer tamlayıcısıdır demek yeterli ve yerinde olacaktır.

3.1.4.2.3. Kelime Grupları Sorunu

Türkçe, kelime grupları bakımından oldukça zengin bir dildir. Yalnız okullarımızda bu kelime gruplarından sadece isim tamlamaları ve sıfat tamlamaları öğretilmektedir. Cümlelerin öğeleri konusunun öğretiminde yaşanan birçok sorunun temelinde, kelime gruplarının öğretilmemesi gelmektedir. Cümleyi analiz etme çalışmalarında, öğelerine ayrılan cümlede, birçok öge kelime gruplarından oluşmaktadır. Öğrencilerin birçoğunun öğeleri doğru bulamaması, cümleyi doğru analiz edememesi ya da sadece ezber yaparak konuyu öğrenmeye çalışmaları da kelime gruplarının öğretilmemesiyle ilgilidir.

İsim tamlamaları ve sıfat tamlamaları öğretimi esnasında, bunların bir grup oluşturdukları ve bu yüzden ayrılamayacakları, bu yüzden bir bütün şeklinde tek bir ögeyi temsil ettikleri söylenirken diğer gruplardan bahsedilmemektedir. Diğer grupların öğretilmemesi, öğrencilerin zihninde Türkçede başka kelime grubunun olmadığı izlenimini yaratmaktadır. Fakat cümle çözümleme çalışmalarında öğrencilerden, birçok gruptan oluşan cümleleri analiz etmeleri istenmektedir, bu da kafa karışıklığına ve öğretimin eksikliğinden kaynaklanan başarısızlığa sebep olmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi esas alınırken konuların birbirine temel olacak şekilde birikimli ilerlemesi gereği göz ardı edildiği için, sadece bir konuda değil, bu konulara bağlı diğer konuların öğretiminde de sorun yaşanmaktadır.

Türkçemizdeki kelime gruplarını araştırmacılarımızın çalışmalarından faydalanarak ortaya koymak, konunun ne kadar eksik biçimde öğretiminin gerçekleştirildiğini göstermek adına yerinde olacaktır.

Ergin (2009: 374); kelime grubunu, birden fazla kelimeyi içine alan, yapısında ve manasında bütünlük bulunan, dilde bütünlük içinde işlem gören bir dil birliği olarak ifade etmiştir. Ergin’in belirttiğine göre, kelime grubu için birden fazla kelime, bir takım kurallarla ve belirli bir düzen içinde yan yana getirilir. Böylece

belirli bir düzenle kurulduğu için kelime grubunun yapısında bir bütünlük bulunur. Ergin, kelime grubundaki bütünlüğün özellikle anlam bakımından göze çarptığını belirtmiştir. Ona göre, kelime grubu tek bir nesneyi veya hareketi birlikte karşılayan kelimeler topluluğudur ve kelime grubunun kullanılmasında da bu bütünlük kendisini gösterir. Ergin kitabında, kelime grubunun kelimelerle ve diğer kelime grupları ile bir bütün halinde ilişkiye girdiği gibi, cümlelere de bir bütün halinde katıldığını ifade etmiştir. Bu arada tek bir kelime gibi çekime tabi tutulduğunu, sona gelen işletme ekinin de bütün grubu etkisi içine aldığını vurgulamıştır.

Ergin'in de belirttiği gibi, kelime grupları kendi içerisinde mana ve yapı bütünlüğü bulunan, bir nesne veya hareketi bir bütün halinde karşılayan dil birlikleridir. Çeşitli kurallarla bir araya gelen bu dil birlikleri, tek bir kelime gibi hareket ederler. Bir araya geldikten sonra bütün, parçalardan daha farklı bir anlam oluşturur ve her kelime, bedenin farklı organlarını oluşturur. Tek başına organlar, bedenden farklıdır. Onların anlam ve yapı bakımından bütünlüğü, tekliklerinden çok daha başka ve kuvvetlidir. Yine Ergin'in de belirttiği gibi, bu kelime gruplarını oluşturan kelimeler, bir hareketi veya nesneyi ifade etmek, belirtmek için bir araya gelerek işbirliği yaparlar. Bu manada bunlar birer belirtme grubudurlar.

Ergin (2009: 375); bir belirtme, bir yardım, bir tamamlama esası üzerine kurulan kelime gruplarında genellikle belirten-belirtilen, tamamlayan-tamamlanan, tabi olan-tabii olunan, asıl-yardımcı olmak üzere iki unsur bulunduğunu belirtmiştir.

Ergin'in (2009: 377-397) bakış açısından hareketle kelime grupları şu şekilde sıralanabilir:

1. Tekrarlar
2. Bağlama grubu
3. Sıfat tamlaması
4. İyelik grubu ve isim tamlaması
5. Aitlik grubu
6. Birleşik isim
7. Birleşik fiil
8. Unvan grubu
9. Ünlem grubu
10. Sayı grubu
11. Edat grubu

12. İsnat grubu
13. Genitif, datif, lokatif, ablatif grupları
14. Fiil grubu
15. Partisip grubu
16. Gerundium grubu
17. Kısaltma grupları
18. Akkuzatif grubu

Ergin'in yer verdiği 18 kelime grubundan, okullarımızda sadece iki tanesi; isim tamlaması ve sıfat tamlaması öğretilmektedir. Peki, öğrencilerin sadece iki kelime grubunu öğrenerek dilimizin cümlelerini doğru çözümlenmeleri nasıl mümkün olacaktır?

Örneğin;

Ankara'dan bildirildiğine göre yarın tüm okullar tatil olacakmış.

Yukarıdaki cümlenin çözümlenmesi istendiğinde sadece sıfat tamlaması ve isim tamlaması gruplarını öğrenen bir öğrencinin en doğru biçimde cümleyi çözümlenmesi nasıl mümkün olacaktır?

Verilen cümlede “*Ankara'dan bildirildiğine göre*” bir edat grubudur ve cümle çözümlenmesinde fiilin anlamını tamamlayan özelliğinden ötürü “*Zarf Tümlecî*” olacaktır; “*tüm okullar*” ise sıfat tamlamasıdır ve cümlede “*Özne*” görevindedir, “*tatil olacakmış*” birleşik fiil grubudur ve cümlede “*Yüklem*” görevindedir.

Örneğin;

Osman üsteğmen kendi devresinin en başarılı öğrencisi olarak komutanlarının gözüne girmeyi başarmıştı.

Yukarıdaki cümlede yer alan “*Osman üsteğmen*” unvan grubudur ve cümlede “*Özne*” görevindedir, “*kendi devresinin en başarılı öğrencisi olarak*” zarf-fiil grubudur ve cümlede “*Zarf Tümlecî*” görevindedir, “*komutanlarının gözüne girmeyi*” fiil grubudur ve cümlede “*Belirtili Nesne*” görevindedir

Yukarıdaki örneklerden hareketle, kelime gruplarını öğrenmemiş bir öğrencinin, cümle çözümlenmelerini doğru yapamayacağı; cümle içerisinde yer alan kelime gruplarının yapı ve anlam bakımından bir bütünlük taşıdığını kavramaları ve tek bir kelime gibi algılanmaları gerektiğini kavramaları mümkün olmayacaktır.

Erten (2007: 4), “*Dil Bilgisi Öğretiminde Sorunlar*” adlı çalışmasında, kelime grupları konusunu anlatmayan öğretmenlere, cümle çözümlenmeleri yaparken

öğrencilerin, “*Öğretmenim, neden bunların hepsinin altını çizip zarf tümleci dediniz? diye, sorduklarında öğretmenler acaba ne cevap verecek?*” şeklinde bir soru sormuştur. Kelime grupları öğretilmiş olsa zaten böyle bir soruya gerek kalmayacağını belirten Erten; sorulsa da bunun bir kelime grubu olduğunu, kelime gruplarının cümlede öge oldukları zaman bütünlüklerinin bozulmadığını, kelime gruplarının bölünmediğini; cümledeki zarf tümlecini oluşturan kelime grubunun da adının ifade edilerek, cevabın gönül rahatlığıyla verilebileceğini belirterek kelime gruplarının öğretiminin önemi üzerinde durmuştur. İlgili yazısında, bu konu üzerinde önemle durması ve verdiği öğrenci-öğretmen örneği konuyu açıklamak adına oldukça yerinde ve yeterlidir.

Dilimizin en çok kullanılan yapılarından olan kelime gruplarının öğretilmemesi büyük bir eksiklik. Sesten sözcüğe; kelimedenden cümleye uzanan yolda kelime grupları yok sayılmak yerine, daha çok önem verilmelidir. Bu eksiklik mutlaka giderilmelidir ki cümle öğretiminin de sorunları sona erdirilsin, dilimizin zengin yapıları öğrenciler tarafından da algılanıp benimsensin.

3.1.4.2.3.1. Takısız Tamlama Sorunu

Kelime gruplarının öğretilmemesi sorununun ardından bu sorunun ele alınması, konuların birbiriyle ilgili oluşu bakımından gerekli görülmüştür. Bahsedilen sorun, son zamanlarda sorun olmaktan çıkmaya başlamış olmasına rağmen bu konuyu ele almak yine de yerinde olacaktır.

Okullarımızda, kelime grupları olarak sadece isim tamlamaları ve sıfat tamlamaları konuları öğretilmektedir. “*Takısız tamlama sorunu*” tam da kelime gruplarının öğretimiyle ilgili bir sorundur. İsim tamlamaları içerisinde yer aldığı kimi araştırmacılar tarafından belirtilen ve yakın zamana kadar MEB’in kullandığı kaynaklarda da bu biçimiyle yer alan “*Takısız İsim Tamlaması*” tartışılmalı konulardan biri olmuştur.

Tartışmaların temelinde, bahsedilen kelime grubunun isim tamlaması mı, yoksa sıfat tamlaması mı olduğu vardır. Araştırmacıların ortaya koyduğu farklı bakış açıları ilköğretim kademesinde de bu konunun öğretiminde sorunlar yaşanmasına temel teşkil etmiştir. Kimi araştırmacılar, isim tamlamasıdır derken, kimi araştırmacılar sıfat tamlamasına dâhil etmiştir. Bu bakış açılarını tek tek inceleyerek bir sonuç elde etmek gerekmektedir.

Eker (2011: 421-424); ad tamlaması için, Korkmaz'ın (1992: 90), iyelik bağlantısı ile birbirine bağlanmış iki veya daha çok addan oluşan tamlama değerlendirmesini temel almıştır. İyelik durumuyla isimler birbirine bağlandığı için iyelik grubu olarak adlandırılmıştır. Tamlayan ve tamlanan öğelerden oluşan ad tamlamalarında tamlayan veya tamlanan birden fazla olabilir; tamlayan veya tamlanan bir kelime grubu da olabilir. Eker, ad tamlamalarını tamlayan ve tamlanan öğelerin ek alıp almamasına göre sınıflandırarak üç grupta incelemiştir.

3.1.4.2.3.1.1. Birinci Tip Ad Tamlamaları (Belirtili Ad Tamlaması)

Eker'in; tamlayanı, adın işaret ettiği nesneyi belirgin hale getiren ilgi durumu eki [-In/-nIn]; tamlananı tekil üçüncü kişi iyelik eki [-I/-sI] alan, dolayısıyla belirti eki taşıyan ad tamlaması olarak belirttiği ad tamlamasıdır.

Bilgisayar-ın	hafıza-sı
Başkan-ın	karar-ı
Sevgi-nin	güc-ü
Gözlük(ğ)-ün	deri kılıf-ı
1999 doğumlu aday-ın	nüfus cüdan-ı

3.1.4.2.3.1.2. İkinci Tip Ad Tamlaması (Belirtisiz Ad Tamlaması)

Eker'in; tamlayanının eksiz, yalın durumda bulunan; tamlananının teklik üçüncü kişi iyelik eki alan, yani belirti eki bulunmayan ad tamlaması olarak ifade ettiği tamlamadır. Eker, bu tamlama türleri arasındaki en önemli farkların, iki öge arasındaki ilişkinin niteliği ve söz dizimindeki işlevi olduğunu belirtmiştir.

Örneğin;	
Okul	takım-ı
Bilgisayar	hafıza-sı
İnsan	hayat-ı
Öğrenci	veli-si
Sakarya	ırmağ-ı
Yüz	baş-ı

Belirtisiz ad tamlamalarında tamlanan ekinin bazen düştüğünü belirten Eker; “*Fener bahçe(si), Galata saray(i), Mardin kapı(sı), Tebriz kapı(sı)*” örneklerini vermiştir.

3.1.4.2.3.1.3. Üçüncü Tip Ad Tamlaması (Eksiz Ad Tamlaması)

Tamlayan ya da tamlananın hiçbir ek almadığı, Eker'in (2011: 424) aynı zamanda unvansız tamlama olarak nitelendirdiği tamlama türüdür. Ele almak istediğimiz sorun, tam da bu başlıkla ilgilidir. Eker, bu tamlama türünü ad tamlamaları içerisinde incelemiştir. Peki, bu tamlama kuruluş ve anlam itibarıyla gerçekten bir isim tamlaması mıdır?

Eker; üçüncü tip ad tamlamalarının birinci ve ikinci tip ad tamlamalarından oldukça farklı olduğunu belirtmiştir. Ona göre ilk tamlama türünde, bir şeyin başka bir şeye aidiyeti, ikinci tür tamlamada, bir şeyin başka bir şeyle ilişkisi ifade edilir. Eksiz ad tamlamasında ise, zihinde ancak bir şeyin ifade edildiğini belirtmiştir. İlişkinin iki şey arasında olduğunu söylemiştir.

Eker; gerçekte bu tür tamlamalarda iki ögenin bulunmasının, sadece biçimsel oluşundan bahsetmiştir. Ona göre, eksiz ad tamlamalarında tamlanan ögenin niteliği, benzetme ve maddi ilişki kurularak belirtilir. Sıfat tamlamalarının genellikle soğuk/sıcak, güzel/çirkin, ak/kara gibi karşıtlıklarla görünmelerinden dolayı üçüncü tip ad tamlamalarından ayrılabilceğini belirtmiştir.

Eker; takısız ad tamlaması için, sıfat tamlamalarının genelde zıtlıklar üzerine kurulu oluşunun, sıfat tamlamasıyla takısız ad tamlamasının ayrılan yönü olabileceğini söylemektedir. Yalnız bu ifadedeki muğlaklık kafaları karıştırmaktadır. Takısız ad tamlamasıyla sıfat tamlamaları tamamen farklı mıdır yoksa değil midir?

Genel çerçeve olarak verdiğimiz Eker'in bakış açısının ardından diğer araştırmacıların takısız ad tamlaması üzerine görüşlerini vermek yerinde olacaktır.

Gencan (2001: 188-189); bu tamlamayı üçüncü tür ad takımı başlığında takısız tümlene biçiminde ifade etmiştir. Ona göre takımı kuran kelimelerin ikisi de ek almaz ve bu takımlar anlam bakımından ikiye ayrılırlar:

1. Tümlenici, asıl adın neden yapıldığını gösterir.

“*Tahta kapı, demir makas, kumaş pantolon, plastik sandalye, alüminyum tel, gümüş yüzük, kerpiç dam*” örneklerinde olduğu gibi.

2. Tümlenici, asıl adın neye benzediğini gösterir:

“*Demir bilek, odun kafa, yılan kadın, gül yüz, elma yanak*” örneklerinde olduğu gibi.

Çok yakın geçmişe kadar bu konunun öğretimi bu görüşe dayandırılmaktaydı. Yalnız, tartışmalar son zamanlarda meyvesini vermeye başladığı

için, bu tamlamanın öğretiminden vazgeçilmiştir. Gencan (2001: 188-189) ve Eker (2011: 424); takısız ad tamlaması için çeşitli tanımlamalar yapıp özelliklerini vererek, onu isim tamlaması grubu içinde incelemiştirlerdir. Yalnız, adı geçen araştırmacıların aksine, bu tamlamanın sıfat tamlaması olduğunu belirten araştırmacılar da vardır ki bu yaklaşım daha kabul edilebilirdir.

İsimlerin önüne gelerek onları çeşitli şekillerde belirten ve niteleyen kelimelere sıfat/önad denir. Sıfatın/önadın olduğu yerde sıfat/önad tamlaması vardır. Esas olan ismin önüne gelen bir sözcüğün o ismi nitelemesi ya da belirtmesidir. Takısız ad tamlaması denilen kelime grubunda da bir ismin önüne gelip onun bir özelliğini belirten/niteleyen bir kelime olmasına rağmen, bu tamlamanın sıfat/önad tamlaması değil de ad tamlaması olduğu iddia edilmektedir.

“*Tahta kapı, demir masa, aslan asker*” örneklerini inceleyecek olursak “*kapı, masa, asker*” kelimelerinin önüne gelen “*tahta, demir, aslan*” kelimeleri, önüne geldikleri ismin bir özelliğini ifade etmektedir. Öyleyse bu kelimeler sıfattır ve oluşturdukları grup da sıfat/önad tamlamasıdır demek uygundur.

Hepçilingirler (2012: 63-66); çok da karmaşık olmayan bir yaklaşımla konuyu açıklığa kavuşturmuştur.

Ona göre önce tamlamaların ilkelerini ortaya koymak yerinde olacaktır:

1. Tek kelimeli ad tamlaması olmaz.
2. İyelik eksiz ad tamlaması olmaz.

Hepçilingirler, ad tamlamasının, zaten 3. kişi iyelik ekinin doğurduğu belirsizliğin giderilmeye çalışmasından doğduğunu belirtmiştir. Eğer, “*kalem-i*” dediğimizde anlam, “*kalem-i-m*” dendiğindeki kadar kesin olsaydı, ad tamlamasına gerek kalmazdı diyen Hepçilingirler, ad tamlamasının mantığında 3. kişi iyelik ekinin oluşturduğu belirsizliği gidermenin yattığını ifade etmiştir.

İyelik eki olmadan ad tamlamasından söz edilemezse “takısız ad tamlaması” denen şeyin ne olacağı sorusunu cevaplamaya çalışmıştır.

Hepçilingirler, okullarda “*tahta masa, çelik kapı, cam bardak, naylon çorap*” gibi tamlamaların, takısız ad tamlamasına örnek gösterildiğini, gerekçe olarak da bu tür tamlamalarda ilk sözcüğün, ikincinin neden yapıldığını gösterdiğinin söylendiğini belirtmiştir. Bu sebeple de sıfat tamlaması olamayacağını söylediğini ve ad tamlaması olarak ifade edildiğini belirtmiştir.

Hepçilingirler, sıfatın, bir varlığın nitelik veya niceliğini belirtme görevinin adı olduğunu söylemektedir. Varlığın neden yapıldığının da doğrudan niteliğiyle ilişkili olduğunu belirten araştırmacı, bu sebeple burada bir sıfat/önad ve sıfat/önad tamlamasının söz konusu olduğunu ifade etmiştir. Hepçilingirler, ad tamlamalarında bir adın başka bir adla iyelik ilişkisi kurmasının esas olduğunu söylemiştir. Oysa takısız ad tamlaması denilen tamlamada ne iyelik eki ne de tamlananın tamlayana aidiyeti söz konudur.

Hepçilingirler'in verdiği "*cam bardak*" örneği konuyu açıklamak açısından yeterlidir. "*cam*", bardağı bardak yapan bir niteliğidir ve bardağa aitlik ilişkisi söz konusu değildir. İsmi niteleyen bir kelime söz konusuysa oradaki grup da sıfat/önad tamlaması grubudur.

Ergin (2009: 380-381) de takısız ad tamlaması olarak belirtilen kelime grubunun, sıfat tamlaması olduğunu ifade etmiştir. Hepçilingirler gibi Ergin de 3. kişi iyelik üzerinde durup isimlerin birbirine aidiyeti üzerine kurulan tamlamaların isim tamlaması olduğunu belirtmiştir. Sıfat tamlamasının eksiz bir birleşme olduğuna vurgu yapan Ergin, "*demir kapı*" örneğini de sıfat tamlamasına örnek olarak vermiştir.

Demir ve Yılmaz (2010: 233-234); yazdıkları *Türk Dili El Kitabı*'nda "*Takısız Ad Tamlaması Sorunu*" başlığıyla bu konuya özel bir yer vermişlerdir. Araştırmacılar, bu konuyla ilgili olarak belirtili ve belirtisiz ad tamlamasının haricinde üçüncü bir isim tamlaması olarak takısız ad tamlamasından söz edildiğini ifade etmişlerdir. Gencan'ın (2001: 188-189) ortaya attığı bu ifadenin çok tartışıldığını da belirtmişlerdir. Bu görüşe göre, takısız ad tamlamasının şu hallerde ortaya çıktığını belirtmişlerdir:

- *Arslan asker, demir kapı, kiraz dudak, gül hatır gibi, birinci ismin ikinci ögenin neden yapıldığını veya neye benzediğini gösterdiği örnekler;*
- *Çankaya, Beşiktaş gibi birleşik yer adları;*
- *Erkek kardeş, üvey baba, Bayan Ayşe, Doktor Emre gibi akrabalık ve san adları;*
- *Takısız tamlama biçiminde kurulmuş kepçe kulak, karga burun gibi deyimler;*
- *Ön oda, alt yol, sağ el, arka kapı, gibi yer yön belirten tamlamalar;*
- *On beş, elli yedi kuruş, iki litre gibi sayı adları*

Demir ve Yılmaz (2010: 233) ayrıca, ilk ögenin sıfatlar gibi, isimlerle eksiz olarak birleştiği ve ilk ögenin ikinciyi nitelediği bu gruplar için kimi araştırmacıların işlevlerini ön planda tutarak sıfat tamlaması dediklerini belirtmişlerdir (Şimşek,

1987: 357, Banguoğlu, 1990: 345, Korkmaz, 2003: 275 vb.). Diğer taraftan bu gibi grupların, sıfat tamlamalarından ayrıldıkları önemli anlamsal ve söz dizimsel yönlerinin de olduğunu söylemişlerdir.

Gökdayı (2007: 248-249), tartışmayı, anlamsal, yapısal, söz dizimsel açılardan değerlendirmiştir. “*Demir kapı, aslan asker*” gibi grupları takısız tamlama kabul edenleri çözümleyici yöntemle düşündüklerini için eleştirmiştir. Bu yönüme göre, her bütün kendini oluşturan bütünlere ayrılarak incelenir. “*Demir kapı*” gibi tamlamaların, iki addan oluştuğu için takısız ad tamlaması olarak adlandırıldığından bahsetmiştir. Oysa ona göre, parçaların değil, bütünün adlandırılması gerekir ve burada bütün bir sıfat tamlamasıdır.

Sonuç olarak, Demir ve Yılmaz (2010: 234) da “*demir kapı, arslan asker*” gibi grupların sıfat tamlamalarından çeşitli anlamsal ve söz dizimsel farklılıkları olsa da sıfat tamlaması olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca konunun yeni ölçütlerle daha ayrıntılı araştırılmaya muhtaç olduğunu da belirtmişlerdir.

İncelenen kimi araştırmacıların farklı bakış açılarına dayanan görüşleri ışığında “*takısız ad tamlaması*” adlandırmasının doğru olmadığı, bu tamlamanın her ne kadar sıfat tamlamalarından kimi anlamsal ve söz dizimsel farklılıklarla ayrılmasına rağmen, temelde sıfat tamlamasına çok yakın olduğu için sıfat tamlaması grubuna dâhil edilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Takısız ad tamlaması denilen kelime grubunu, sıfatların bir ismin önüne gelerek onun bir niteliğini verdiği özelliğinden hareketle sıfat tamlamalarına dâhil etmek yerinde olacaktır. Çünkü bu tamlamadaki birinci ögenin ikinci ögenin kimi özelliklerini niteliyor ya da belirtiyor olması, birinci sözcüğün sıfat oluşundandır.

Son yıllarda, çok tartışmalı olması yüzünden bu kelime grubunun öğretiminden vazgeçildiği görülmektedir. Yalnız, bu kelime grubunun sıfat tamlaması sınıflaması içinde öğretilmesi kadar yanlış bir diğer durum daha vardır ki o da yok sayılmasıdır. Bir şeyi yok saymanın, o şeyin yok olduğu anlamına gelmeyeceği unutulmamalıdır.

3.1.4.2.3.1.4. Zincirleme Ad Tamlaması

Zincirleme ad tamlaması, ilköğretimde birden fazla tamlamanın birleşmesi sonucu en az üç isim soylu kelimedenden oluşan isim tamlaması olarak öğretilmektedir.

Birden fazla tamlamanın zincirin halkaları gibi birleşmesinden bu ismin verildiği düşünülebilir.

Eker (2011: 424); zincirleme ad tamlamasını; tamlayanı, tamlananı veya her ikisi de ad tamlaması biçiminde olan, iç içe girmiş tamlama türü olarak ifade etmiştir. Bir başka ifade ile iki ad tamlamasının yeni bir ad tamlaması kurması değerlendirmesini yapmıştır.

Şehir bandosu+nun

caz konser+i

Türk Dili ve Kompozisyon/dersi-nin

sınav-ı

Şiir/yarışma-sı-nın

birinci-si

3.1.4.3. Fiil Çatısı Sorunu

Fiil çatısı ilköğretim ikinci kademe 8. sınıfta işlenen bir konu olup lisede dahi öğretiminde sorunların yaşandığı alandır. Bu sebeple, konunun ayrıntılı biçimde ele alınması yerinde olacaktır. Bu konu sorunlarının tespiti için konuya ilişkin kullanılan terimlerin öğrenciler için anlamlılığının sorgulanması, sözde özne gibi terimlerin irdelenmesi mutlak bir ihtiyaç olup konunun öğretim sorunlarının sona erdirilmesi bakımından hayatidir.

Kullanılan terimlerin öğrenciler için anlaşılır olmaması, gerekenden fazla tasnifin yapılması ve kimi çatı özelliklerinin kafa karışıklığına yol açması konunun öğretimini güçleştirmektedir. Bu maksatla konuya ilişkin terimlerin güncellenmesi, tasniflerin daha kısa ve anlaşılır hale getirilmesi ve konunun ihtiyaçlar dâhilinde sınırlarının yeniden belirlenip müfredata yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede konuyu tartışmak yerinde olacaktır.

Fiillerin özne ve nesne öğeleriyle olan ilişkilerine, çatı başlığında yer verilmektedir. Farklı araştırmacıların değerlendirmeleri konumuzun aydınlatılması açısından önemlidir.

Korkmaz (2009: 538) fiil çatısını, fiil kök veya gövdesinin, sözlük anlamında herhangi bir değişikliğe uğramadan, fiilden fiil yapan belirli bazı eklerle genişletilerek, cümledeki özne ve nesne ile olan bağlantısında uğradığı durum değişikliğidir olarak ifade etmiştir. Korkmaz, daha açık bir ifadeyle, fiilin anlam değişikliği göstermeyen; ancak özne ve nesneye hükmeden şekil değişikliği olarak ifade etmiştir. Bu şekil değişikliğini sağlayan eklerin, fiilin bir cümlede özneye (iş yapana) veya bir nesneye (yapılan işten etkilenene) ihtiyacı olup olmadığının, özne ile nesnenin aynı varlıkta birleşip birleşmediğinin yahut da yapılan işin birden çok

özne tarafından mı, yoksa, birden çok özne tarafından karşılıklı veya ortaklaşa mı yapıldığını gösteren ekler olduğunu belirtmiştir. Yani, çatı kategorisinde, fiil kök veya gövdesindeki esas anlamın sabit kaldığını; çatı eki ile fiile yalnızca bir gramer görevinin yüklendiğini ifade etmiştir.

Korkmaz'ın (2009: 539), gramerlerimizde ve bu konudaki bazı yazılarda çatı konusunun; tanımı, niteliği, terimleri, sınıflandırılması, çatı eklerinin özelliği ve sayıları ile örneklere bağlanması açısından yer yer bir takım karışıklıkların ve birbirleriyle çelişen durumların olduğu yönündeki değerlendirmesi konumuz açısından oldukça önemlidir.

Korkmaz (2009: 539), çatı eklerinin niteliği üzerinde yapılan tartışmaların, bu eklerin birer yapım eki mi yoksa çekim eki mi oluşuyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Korkmaz, bu tartışmalar doğrultusunda gramerlerin bir kısmında çatı eklerinin ayrı bölüm olarak ele alındığını, bazı gramerlerde de yalnızca fiilden fiil türeten ekler arasında ele alındığını belirtmiştir. Bu karmaşa karşısında da, fiil çatısına ayrı bir bölüm ayrılıp ayrılmayacağını ele alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Korkmaz, çatı eklerinin çekim ekleri olmadığını, fiilde bir durum değişikliği yapmalarından ötürü çekim eklerine yaklaşımlarına rağmen, aralarındaki nitelik farkı dolayısıyla, fiil çekiminde kullanılan ve her birinin birbirinden farklı ve kendine özgü gramer değeri taşıyan kip, zaman, şahıs, gibi çekim kategorileriyle bir tutulamayacağını belirtmiştir. Korkmaz, bu sebeple çatı eklerinin fiilden fiil türeten ekler olduğunu söylemiştir. çatı eklerinin, aynı şekil birliği içindeki diğer yapım ekleri ortaklaştıklarını sözlerine eklemiştir. Ancak, çatı eklerinin yapım ekleri içinde yine kendilerine özgü değişik durumlarının varlığından bahsetmiştir. Bu değişikliğin belirtilebilmek için de fiilden fiil yapan ekleri taşıdıkları özelliklere göre iki alt gruba ayırmak gerektiğini belirtmiştir.

Korkmaz, birinci gruptakilerin tür itibarıyla çatı ekleriyle birleşen; fakat eklendikleri kök ve gövdelerde köklü bir anlam değişikliği yaparak, eskisinden farklı anlamda yeni fiiller türetmiş olan ekler olarak değerlendirmiştir. Bu eklerin çoğunun kök ve gövde ile kaynaşmış durumda olduğunu belirten Korkmaz (2009: 540;), “barış-, savaş-, evlen-, öğüt-, konuş-, geliş-, giriş-” fiillerini birinci gruba örnek olarak vermiştir.

Korkmaz, ikinci gruptakiler ve çatı kategorisine girenleri ise, eklendiği fiilin temel anlamında köklü bir değişiklik yapmayan, fiilin nesne ve özne ile olan bağlantısında şekil ve durum değişikliği meydana getiren ekler olarak ifade etmiştir. “iç-/iç-il-, iç-ir-; giy-/giy-in-, giy-dir-; ver-/ver-il-, ver-dir-, ver-dir-t-” fiillerine ikinci gruba örnek olarak vermiştir.

Korkmaz, birinci gruptakilerin fiillerde anlam değişikliği meydana getirmelerine karşın, ikinci gruptakilerin fiilde durum değişikliği meydana getirdiğini bu sebeple de çatı eklerinin ayrı başlıkta toplandığını belirtmiştir. Bu özelliklerinden ötürü çatı eklerinin sözlüksel değerdeki yapım ekleri ile gramer işlevi yüklenen fiil çekim ekleri arasında özel bir gramer kategorisi, hatta bir geçiş kategorisi oluşturduğunu da ifade etmiştir.

Korkmaz, çatıları, fiil-nesne bağlantısı açısından geçişli çatı, geçişsiz çatı; fiil-özne bağlantısı açısından etken çatı (yalın çatı), edilgen çatı, meçhul çatı (öznesiz çatı), dönüşlü çatı, işteş çatı, ettirgen çatı diye sınıflandırmıştır.

Gencan (2001: 360), eylemlerin nesnelere ve öznelere göre olan özelliklerine çatı denildiğini ifade etmiştir. Konumuzun anlaşılabilirliği açısından Gencan’ın tasnifinden hareketle konuyu incelemek ve ilgili tartışmalara değinmek yerinde olacaktır

3.1.4.3.1. Nesneye Göre Çatı

Gencan, nesne alıp almadıklarına göre fiilleri, geçişli eylemler ve geçişsiz eylemler biçiminde ikiye ayırmıştır. Yalnız; geçişsiz eylemler içerisinde, oldurgan eylem ve ettirgen eylem çatısını da ayrı ayrı incelemiştir.

3.1.4.3.1.1. Geçişli Fiiller

Geçişli fiiller, öznenin yaptığı işten etkilenen nesnenin var olduğu ya da fiillerin nesne alabildiği çatı türüdür. Buradaki ilişki özne ve nesne arasındadır.

Gencan (2001: 360-361), öznenin yaptığı iş başkasına geçen, yani nesne alan eylemlere geçişli eylem demiştir.

Korkmaz (2009: 542), geçişli fiillerin, anlam yapıları açısından nesne almaya elverişli olan, nesne alabilen fiiller olarak ifade etmiştir. Yapma, etme bildiren fiiller olarak da değerlendirmiştir. Korkmaz, bunların cümle içerisinde hem belirtili hem de belirtisiz nesne alabildiğini belirtmiştir.

Gencan'ın ve Korkmaz'ın ifadelerinden hareketle geçişli fiillere; “*kır-, yap-, sar-, onar-, çağır-, yırt-, tut-, bul-*” fiilleri örnek olarak verilebilir.

- Onca karmaşanın arasında, nasıl olduysa *anahtarını buldu*.

Yukarıdaki cümlede yer alan yüklem bildirdiği işi yapan (özne) “o”dur; öznenin yaptığı bu işten etkilenen (nesne) “*anahtar*”dır. Bu cümlede olduğu gibi, bir cümlede işi yapan özne ile öznenin yaptığı işten etkilenen nesnenin varlığı, ya da cümlede ifade edilmese bile fiilin nesne alabilirliği, fiil-nesne ilişkisi bakımından geçişli fiil olarak değerlendirilir.

3.1.4.3.1.2. Geçişsiz Fiiller

Geçişsiz fiiller, öznenin yaptığı işten etkilenen öge nesnenin cümlede bulunmadığı, yani cümledeki fiilin nesne alamadığı fiil çatısıdır.

Gencan (2001: 361), öznesinin yaptığı iş başkasına geçmeyen, yani nesne almayan eylemlere geçişsiz eylem demiştir. Gencan, hem geçişli hem geçişsiz, yani kimi anlamlarıyla geçişli, kimi anlamlarıyla geçişsiz olan eylemlerin varlığından bahsetmiştir. Burada doğrudan doğruya fiile değil cümle içerisindeki anlamına bakılmalıdır.

Korkmaz (2009: 542), olma ve oluşma bildiren, yani nesne almayan fiillere geçişsiz fiiller demiştir.

Gencan'ın ve Korkmaz'ın ifadelerinden hareketle geçişsiz fiillere; “*küs-, düş-, uyu-, kızar-, sarar-, yatış-, otur-, dal-*” fiilleri örnek olarak verilebilir.

- Önüne bakmayınca belediyenin açtığı çukura *düşmüş*.

Yukarıdaki cümlede yer alan yüklem bildirdiği işi yapan (özne) “o”dur; fakat öznenin yaptığı bu işten etkilenen (nesne) durumundaki bir öge yoktur ve fiil nesne alabilir bir fiil değildir. Bu yüzden, cümledeki fiil, fiil-nesne ilişkisi bakımından geçişsiz çatılıdır.

3.1.4.3.1.3. Oldurgan Fiiller

Geçişsiz fiillerin çeşitli eklerle geçişli duruma gelmeleri sonu ortaya çıkan çatıya oldurgan çatı denir. Bu eklerin üzerine eklendiği fiil nesne almayan durumdan nesne alan duruma geçer.

Gencan'ın (2001: 362), “*Geçişsiz Eylemlerin Ekle Çatı Değiştirmesi*” başlığında incelediği; geçişsiz eylemin kök ya da gövdesine uyarına göre “-t, -ir, -tir

(-dir)” eklerinden birisinin gelmesiyle geçişli olduğunu belirttiği fiillerdir. Bunlara oldurgan eylemler demiştir.

Korkmaz (2009: 544), “acı-t-, boşal-t-, doy-ur-, çık-ar-” gibi kimi geçişli fiillere bazı gramerlerde ve terim sözlüklerinde oldurgan çatı denildiğini belirtmiştir. Oysa ona göre böyle bir terime ve sınıflandırmaya gerek yoktur. Çünkü “olma” ya da “oluş” bildiren geçişsiz fiillerin, aldıkları belirli çatı ekleri ile “yapma”, “etme” bildiren geçişli fiillerden kurulan ettirgen fiiller ve ettirgen çatı ile aynı duruma geldiklerini belirtmiştir. Bu nedenle de ettirgen fiil ve ettirgen çatı terimlerinin hem geçişli hem de geçişsiz fiillerden kurulmuş olan çatıyı karşılayacak nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Korkmaz’ın değerlendirmeleri konumuz açısından oldukça önemlidir. Korkmaz’ın belirttiği gibi ettirgen çatı oldurgan çatıyı da kapsamaktadır. Bu yüzden oldurgan çatı kavramının kullanılmasına ilköğretim kademesinde de yer vermek gerekli değildir. Aksine, konunun öğretiminde tasniflerin Korkmaz’ın ifade ettiği gibi farklı farklı başlıklandırılması yerine benzer özellikte olanları ya da birbirini kapsar biçimde olanları aynı gruplara dâhil etmek daha yerinde ve anlaşılır olacaktır.

3.1.4.3.1.4. Ettirgen Fiiller

Gencan’ın (2001: 364-365), “Geçiş Kertelerinin (Derecelerinin) Artırılması” başlığında incelediği; geçişsiz eylemlerin eklerle geçişli olabildikleri gibi; geçişli eylemlerin de bu eklerle ikinci, üçüncü dereceden geçişli olabildiklerini ifade ettiği fiillerdir. Bu fiillere ettirgen eylemler demiştir. Yani oldurgan fiiller olarak ifade ettiği fiillerin geçişlilik eklerini tekrar almasıyla oluşan fiillerdir.

Ettirgen çatılı fiillerde geçişsiz fiillerin çeşitli ekler alarak geçişli olmaları söz konusudur ve bu nedenle daha önce de belirtildiği gibi oldurgan fiilleri de kapsarlar. Bu fiilde, fiilin bildirdiği işi başkasına yaptırma, ettirme anlamı söz konusudur. Gencan, yapma etme bildiren bu fiillerin aldığı ekler yoluyla geçişlilik derecelerinin arttığından bahsetmiştir.

- Kardeşim ödevini arkadaşının arkadaşına yap-tır-t-ti.

Ettirgen fiillerin geçişlilik derecesinin artması onların, geçişli fiil oldukları gerçeğini değiştirmez. Ekli haliyle artık bu fiiller geçişlidir ve öğretimi esnasında da ayrı başlık olarak öğretilmesi bir gereklilik değildir. Esas olan, öğrencilerin, fiillerin cümle içerisinde özneyle olan anlam ilişkilerini kavramasıdır. Bu sebeple özne-nesne

ilişkinine göre çatıyı ilköğretim ikinci kademedede sadece geçişli ve geçişsiz çatı olarak değerlendirmek yerinde olacaktır.

3.1.4.3.2. Özneye Göre Çatı

Fiiller, özne alıp almamalarına göre ve özneye olan ilişkilerindeki kimi özelliklere göre farklı çatılarda gruplandırılırlar. Gruplamalar kimi araştırmacılarda farklılaşsa da genel olarak etken, edilgen, işteş, dönüşlü çatı gruplandırması yapılmaktadır. İlköğretim ikinci kademe için de bu tasnif geçerlidir. Yalnız, özellikle son yıllarda konunun anlaşılabilirliği adına yayınların bir kısmında artık işteş ve dönüşlü çatıya yer verilmediği; işteş çatı ile dönüşlü çatının etken fiillere dâhil edildiği görülmektedir.

Gencan (2001: 366); öznelerine göre eylemleri, çatı bakımından dörde ayırmıştır. Bunlar;

- 1) Etken eylemler
- 2) Edilgen eylemler
- 3) Dönüşlü eylemler
- 4) İşteş eylemler

Korkmaz (2009: 545), Türkiye Türkçesinde, özne alıp almamalarına göre ve öznelerinin taşıdıkları özelliklere göre, etken, edilgen, dönüşlü, işteş, ettirgen çatı olarak beş grupta incelemiştir.

3.1.4.3.2.1. Etken Fiiller

Gencan (2001: 366); özneleri yapıcı olan eylemlere etken çatılı dendiğini belirtmiştir.

Korkmaz (2009: 545); dilimizde çatı eki almamış, kök ve gövde halindeki geçişli, geçişsiz bütün fiillerin cümlede birer özneye ihtiyaç gösterdikleri için bunlara etken fiiller dendiğini belirtmiştir. Etken fiillerle kurulan çatının adını etken çatı olarak ifade etmiştir. En kısa haliyle etken çatının, yüklem tarafından belirtilen işin özne tarafından doğrudan doğruya yapıldığını gösteren eksiz, yalın çatı olduğunu belirtmiştir.

- Herkes oylamaya *katıldı*.
- Ağlayan çocuklar en çok gülümsemeyi *özlerdi*.

Yukarıdaki cümlelerde fiilin bildirdiği işi yapan özneler belirlidir. Cümlede yazılmasalar dahi bu fiiller herhangi bir çatı eki almamış yalın fiillerdir ve yalın fiillerin hepsi etken çatılıdır.

3.1.4.3.2.2. Edilgen Fiiller

Gencan (2001: 367-368); etken eylemlerde öznelerin yapıcı durumda olduklarını, oysa edilgen tümcelerde öznelerin, eylemlerin anlattıkları işlerden, oluş ve kılışlardan etkilendiklerini belirtmiştir. Bu yüzden, özneleri, yapılan işin etkisine uğrayan eylemlere edilgen çatılı eylemler dendiğini belirtmiştir. Gencan, Türkçede bütün eylemlerin, aslında *etken* çatılı olduğunu ifade etmiştir. Edilgenler, etkenlerden eklerle türemiştir. Öznelerin işi yaptığı eylemlere etken, etken çatıdan -il, -(i)n ekleriyle türetilen ve öznenin yapılan işten etkilendiği eylemlere edilgen denildiğini de ifade etmiştir.

Çatıyı özneyle yüklem arasındaki ilişki belirler. Edilgenlik de, özne ile yüklem arasında gerçekleşen ilişki türünün cümleye yansımadır. Bunu Ömer Demircan (2003: 13), öznesi etkilenen işlevli bir yüklemde edilgen sayıldığı biçiminde açıklarken; Ergin (2009: 204), meçhul fiillerin fail istemediği, çekim sırasında faili olmayan, gösterdiği hareketin kimin tarafından yapıldığı belli olmayan fiiller olarak açıklamıştır.

Gencan'ın (2001: 367-368) edilgen eylemlerle ilgili söylediği; cümle edilgenleşince cümledeki öznenin ve cümledeki nesne ekinin düştüğü bu yüzden, nesne durumundaki sözcüğün özne olduğu ifadesi ise öğretimin sorunlu kısımlarından biridir. Nesne, bir cümlede öznenin yaptığı işten etkilenen unsurdur. Etkilenen unsurun, özne hele de “*sözde özne*” olarak ifade edilmesi konunun daha da soyutlaşmasına ve öğretiminin zorlaşmasına sebep olmaktadır.

Gencan, gerekirse edilgen eylemin, gerçek öznesi (tümcenin öznesi olarak değil) “*tarafından, dolayısıyla, etkisiyle*” kelimelerinin tamlayıcısı olarak tümceye girdiğini ve bu kelime öbeğinin yüklemde belirteci olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, edilgen cümlelerin öznesinin “-ce” ekini alarak belirteç olduğunu da ifade etmiştir.

Şu halde akıllardaki karmaşa, bir cümlede işi yapan unsur özneyken, işten etkilenen unsur yani, nesne nasıl olur da sözde özne gibi bir terimle ifade edilir?

Bu soruyu yanıtlamak için şu soruya öncelikle cevap aramak gerekmektedir: Edilgen fiiller geçişsiz yani, nesnesiz cümleler midir? Edilgenlik eklerini alan fiiller geçişli olsalar bile bu eki alınca geçişlilik özellikleri sona mı ermektedir? Bu konuda araştırmacıların farklı bakış açıları söz konudur. Bu bakış açılarını değerlendirmek sorularımıza cevaplar bulmak için yerinde olacaktır.

Bulak (2012: 419-438), konuyla ilgili olarak, “*Türkiye Türkçesinde Düz Tümleç (Nesne)*” adlı çalışmasında, etken cümlede düz tümleç olan ögenin edilgen cümlede ne olacağını, sık tartışılan önemli bir sorun olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda dilcilerimiz arasında bir görüş birliği olmadığını söyleyen Bulak, kimilerinin etken cümlelerdeki düz tümlecin, edilgen cümlelerde sözde özne görevinde kullanıldığını savunduğunu, kimilerinin ise etken cümlelerde düz tümleç olan ögenin edilgen cümlede de aynı görevde kullanıldığını savunduğunu ifade etmiştir.

Kimi araştırmacılar, edilgenlik ekini geçişsizlik eki saydıklarından, edilgen eylemleri geçişsiz eylemler olarak değerlendirmektedirler.

Ergin (2009: 206), pasiflik ve meçhul eki ile yapılan bütün fiillerin “*olma*” ifade ettiğini, yani geçişsiz olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden pasiflik ve meçhullük ekine geçişsizlik eki de dendiğini ifade etmiştir. Korkmaz (2009: 547); edilgen çatı eklerinin, geçişli fiilleri geçişsiz fiile çevirdiğini belirtmiştir. Börekçi (2004: 490); geçişli bir fiili geçişsiz, geçişsiz bir fiili de geçişli yapan ekin olmadığını belirtmiştir. Ona göre, çatı ekleri eyleyenlerin eylemle ilişkisini düzenler. Demircan (2003: 138-139); Türkçede geçişliliğin, “nesnesi” olan ya da iki değerlikli eylemlere veya eylem girdilerine göre belirlenebildiğini ifade etmiştir. Geçişli eylemlerin gizil “-l/n/ş” eki alınca geçişsiz olarak nitelenemeyeceğini savunmuştur. Ergin ve Korkmaz’ın açıklamalarıyla Börekçi ve Demircan’ın açıklamaları birbirine karşıt iki görüşü sergilemektedirler. Yücel (1999: 167) de; çatıyı, öznenin fiille ilişkisi şeklinde ele alıp, geçişlilik ve geçişsizlik kavramlarını çatı saymamanın, bunları fiilin bir niteliği olarak değerlendirmenin yerinde olacağını ifade etmiştir. Böylece Yücel, geçişlilik/geçişsizliğin çatı özelliği olmadığına dikkat çekmektedir.

Üstünova (2006: 241-250) “*Yüklem, Yalnız Özneyi Mi İçinde Taşır?*” adlı çalışmasında, yüklem nesneyle olan bağlantısının, geçişlilik ve geçişsizliği; edilgenliğin de özneye yüklem ilişkisini belirleyen bir durum olduğunu ifade etmiştir. Her ikisinin, farklı kategorileri oluşturmakla birlikte bu kavramların birbirleriyle iç içe olduklarının göz ardı edilmemesi gerektiğini de belirtmiştir.

Çünkü geçişsizlikten geçişliliğe geçiş, çatı ekleri aracılığıyla olmaktadır. Ancak edilgenlik eki, geçişsizlik eki değildir. Üstünova'ya göre, eğer öyle olsaydı; geçişsiz eylemlere getirilmemesi gerekirdi. Oysa bu ek, geçişli geçişsiz tüm eylemlere gelebilmektedir. Üstünova'ya göre, edilgen eylem, geçişsiz olmak zorunda değildir. Bir başka deyişle edilgenlik eki, geçişliliği ortadan kaldıracak bir niteliğe sahip değildir. Dolayısıyla geçişli bir eylem, edilgenlik eki alıyorsa geçişliliği devam eder.

Eğer edilgenlik eki geçişliliği sona erdirmiyorsa yani, cümlenin nesne almasına mani değilse neden sözde özne terimi zoraki bir biçimde kullanılmaktadır. Geçişsiz eylemlere geldiğinde, cümlede eylemin nesne alamaması söz konusu olduğu için sözde özne adlandırması yapılsa dahi edilgenlik ekleri geçişli eylemlere geldiğinde onlar geçişlilik özelliklerini kaybetmiyorsa nesne durumundaki sözcüğe sözde özne demek ne kadar yerindedir?

Konumuzun anlaşılabilirliği açısından Üstünova'nın makalesinde yer verdiği şu sorulara ve cevabına göz atmak gerekmektedir:

“Edilgen eylemlerin kurduğu cümlelerde özne yok mudur? Edilgen eylemlerin kurduğu cümlelerdeki sözde özne/gramerce özne terimleriyle karşılanan birimlerin durumu nedir?”. (Üstünova 2006: 241-250)

Üstünova'ya (2006: 241-250) göre, iletişim sürecinde verici, önemli olmayan bazı öğeleri cümle dışında bırakır, vurgulamak istediği öğeyi öne çıkarır. Bu amaç için kullanılan bir yöntem olarak da edilgen çatıyı belirtmiştir. Edilgen çatıda, özne cümle dışında kalmaktadır, eylemi gerçekleştiren bu sebepten biçimsel manada kestirilemez. Bu, bildiride öznenin anlamsal bir değeri, yeri olmadığı anlamına gelir. Ancak, bu duruma bakılarak öznenin olmadığı söylenemez. Buradaki durumu Üstünova, egemenliğin başka unsurca ele geçirilmesi olarak değerlendirmiştir, dolayısıyla egemenlik el değiştirirse bile özne yok denilemez.

Korkmaz (2009: 547) konuya ilişkin, fiillerin etken çatıdaki özne ve nesneyi almadığını belirtmiştir. Bu nedenle edilgen çatı, öznesi belli olmayan, fiilin gösterdiği işin kimin tarafından yapıldığı bilinmeyen veya söylenmemiş olan çatıdır. Yalnız, etken fiilin nesnesi edilgen çatıda bir özne görüntüsüne girmiştir. Korkmaz, bu yaklaşımıyla edilgen çatıdaki nesneyi, özne kabul ederken Börekçi (2004: 487-500), geçişli bir fiili geçişsiz yaptığı söylenen –(I)l ekinin, kılışın nesnesinin dil bilgisel özne konumuna geçtiğini gösterdiğini, nesneyi ortadan kaldırmadığını belirtmiştir. Aynı ekin geçişsiz bir file geldiğinde, özne açısından belirsizliğin

oluşmasının nedeni olarak da bu durumu göstermiştir. Börekçi, bu bakış açısıyla, geçişli-edilgen çatıda nesnenin varlığını benimsemiştir.

Börekçi'nin (2004: 487-500) ortaya koyduğu bakış açısına göre, edilgen çatıda edilgenlik eki, nesnenin dil bilgisel özne konumuna geçtiğini gösterir; fakat bu durumda dahi edilgen cümlelerde nesnenin varlığı devam ettiği için sözde özne ifadesinin yersizliği de ortaya çıkmış olur. Üstünova da; özne cümle dışında kalsa bile cümlenin öznesinin yok sayılamayacağını söylemiştir. Dolayısıyla cümlenin öznesi yok denilemiyorsa Börekçi'nin bakış açısına benzer bir çıkarımda bulunmak mümkündür. O halde Üstünova'ya göre de cümlenin nesnesi yok denilemeyeceğine göre, sözde özne tabiriyle nesne durumundaki sözcüğün, görevinin haricinde başka bir göreve atanması mümkün değildir.

Üstünova (2006: 241-250); cümledeki dil bilgisel egemenliğin el değiştirdiği geçişli-edilgen eylemlerde, öznenin cümle dışında bırakılıp, nesnenin öne çıkarılmasının; nesne konumundaki ögenin, özne konumuna yükseltilmesi olarak değerlendirildiğini belirtmiştir.

- *Derste konuyu tartıştık. Derste konu tartışıldı.*

Etken çatılı eylemin cümlesinde egemen olan özne (*biz*), edilgen çatılı eylemin cümlesinden atılmış, nesne ön plana alınarak eylemi yapanların bu bildiride anlamsal değer taşımadığı vurgulanmıştır. Fakat bu, tartışmayı gerçekleştirenlerin yokluğuna işaret etmez. Börekçi (2004: 496), edilgen çatılarda ikincil eyleyen durumundaki nesnenin, dil bilgisel özne durumunda olup “*yapan / eden*” özne ya örtülü özne olarak sözcüye dâhil edilmiş ya da sözcenin dışına atılmış olduğunu ifade etmiştir. Yani gerçek özne yoktur; nesne, sözde özne olarak kullanılır. Börekçi bu yaklaşımıyla, geleneksel dil bilgisinin konuya yaklaşımını sergilemiş, pek çok araştırmacı gibi edilgen-geçişli eylemlerdeki nesnenin “*sözde özne*” terimiyle karşılandığını belirtmiştir. Üstünova (2006) da; üzerinde tartışılan bu terimin yerinde, uygun, doğru bir kullanım olmadığını düşünmektedir. Çünkü özne, yalın durumda ad; nesne, tartışılmakla birlikte belirtme durumunda ad olmak zorundadır. Eksiz belirtme durumuna girmiş bir ada, sözde de olsa “*özne*” demenin, eksiz belirtme durumuna girmiş bir dil birimini yalın durumda saymanın doğru olmadığını, çelişkili olduğunu da belirtmektedir. Dolayısıyla edilgen-geçişli eylemlerde öznenin

bilinmezlik, kestirilemezlik özelliği taşıdığına, bu yüzden eylemdeki kişi ekinin bize nesneyi verdiğini benimsemiştir.

Boz (2007: 57-58), edilgen tümcelerde mantıksal olmayan öznenin yani, nesnenin, sözde özne olarak kabulü yerine bu tür tümcelerin öznesiz kurulduğunu ve edilgen tümcelerin de nesne alabileceklerini kabul etmenin daha doğru olduğunu ifade etmiştir.

Ör. “*Ayşe çok sevildi.*” tümcesinde “*sevilen*” yani nesne “*Ayşe*”dir, “*seven*” yani özne yoktur. Bu durumda “*Ayşe*”nin sözde özne olarak kabul edilmesinin gereği var mıdır? Bu durum geleneksel dil bilgisine göre “*özne ve yüklem*” bir tümcede bulunması zorunlu iki temel unsur olduğu anlayışından kaynaklanmaktadır diyen Boz, edilgen cümlelerin öznesiz kurulduğunu ve edilgen cümlelerin de nesne alabileceklerini vurgulayarak sözde özneye karşı çıkmaktadır.

Cümlenin ögeleri bakımından konuyu ele almak daha ayrıntılı bir açıklamaya imkân verecektir.

Bulak (2012: 419-438); “*Türkiye Türkçesinde Düz Tümleç (Nesne)*” adlı çalışmasında, cümlede temel ögenin yüklem olduğunu, diğer ögelerin ise tamamlayıcı olduğunu belirtmiştir. Bulak, bu konuda, yüklem cümlelerin ana unsuru yani, olmazsa olmazı olduğunu belirtmiştir. Cümlenin bütün yapısının yüklem üzerine kurulduğu için, özne ve tümleçlerin yüklem anlamını tamamlamak ve desteklemek üzere cümlede bulduklarını ifade etmiştir. Türkçede, cümlenin kurulması için yüklem varlığının yeterli olması, öznenin her cümlede bulunma zorunluluğunun olmadığını göstermektedir diyen Bulak, öznenin zorunlu öge olmasının her cümlede mutlaka bulunması gerektiği anlamına gelmeyeceğini belirtmiştir. Türkçede etken fiiller gibi edilgen fiillerin de düz tümleç alışlarına göre geçişli ve geçişsiz olarak ayrıldığını söyleyen Bulak, düz tümleç olarak adlandırdığı nesne ile kullanılan edilgen fiillerin geçişli; düz tümleci olmayanlarınsa geçişsiz edilgen fiiller olduğunu aktarmıştır. Ona göre, fiillerin geçişli ya da geçişsiz oluşları, düz tümleç almalarına göre belirlendiğinden, edilgen cümlelerdeki belirsiz düz tümleçler, sözde özne olarak adlandırıldığında, geçişli edilgen fiilin edilgenliğini sağlayan düz tümleç ortadan kaldırılmış olur. Yüklemi ister geçişli, ister geçişsiz edilgen fiille kurulmuş olsun, bu tür cümlelerde özne yoktur. İfade sahibi ya da konuşan tarafından, yüklem bildirdiği iş, oluş ve hareketi yapanın yani, öznenin

önemli görülmediği durumlarda özne kullanılmaz ve yüklem edilgen çatılı bir fiilden oluşur. Bulak, bu görüşünde, konuyu cümlenin öğelerini temel alarak açıklamıştır.

Söylenenlerden hareketle edilgen çatılı cümlelerde nesne vardır ve buna sözde özne demek yerinde değildir. Nesne konumundaki sözcüğün nesne olarak belirtilmesi; fakat özne görevindeki sözcüğün cümlede doğrudan belirtilmediği için tam olarak kestirilemediği öğretilmelidir. Cümlede öznenin tam olarak belirtilmemesi, öznenin olmadığı anlamına gelmeyeceği de ifade edilmelidir ki bu karmaşa sona erdirilebilsin.

3.1.4.3.2.3. Meçhul Çatı (Öznesiz Çatı)

Korkmaz'ın (2009: 549) ifadesiyle, öznesi belli olmayan bir çatı türü de meçhul çatıdır. Edilgen çatıda, öznenin aktif değil pasif oluşuna karşın meçhul çatıda ise özne gerçekten bilinmemektedir, cümle öznesizdir. Korkmaz; edilgen çatının, geçişli fiillerden kurulmasına karşın, meçhul çatıların, geçişsiz fiillerden yine aynı şartlara bağlı -(I)l- / -(U)l- ve -(I)n- / -(U)n- ekleri ile kurulduğunu belirtmiştir.

Korkmaz'a göre; “*acın-, ağlan-, bakıl-, basıl-, ölü-, uyun-, vazgeçil-, yatıl-*” gibi edilgenlik eki almış çatıların özneleri belli değildir ve bu halde meçhul çatılar, geçişsiz fiillerden “-(I)l- / -(U)l- ve -(I)n- / -(U)n-” ekleri ile kurulan öznesiz çatılardır.

- *Üç saatte Bolu'ya varılmıştı ama yoğun ses yüzünden daha ileri gidilemedi.*
- *Soğuktan caddelerde yaya yürünemiyor, duraklardaki kalabalıktan da otobüslere binilemiyor.*

3.1.4.3.2.4. Dönüslü Fiiller

Öznenin, fiili kendi kendine, kendi başına, tek başına yapması anlamı bulunan fiiller dönüslü çatılıdır. Geçişli tabanların sonlarına “-n, -in” eklerinin gelmesiyle türetilir. Dönüslü eylemler sadece geçişli fiillerden türer, geçişsiz fiillerin dönüslüsü olmaz. Bu çatıda, öznenin işi kendi üzerinde veya kendisi için yaptığı anlamı vardır.

Gencan'ın (2001: 370) belirttiğine göre, eylemlere dönüslülük anlamı “-(i)n” ekiyle katıldığı gibi; kendisi, kendine, kendi kendini adlarıyla da katılabilir.

Edilgen çatı ekleriyle dönüslü çatı eklerinin biçimsel ve kimi durumlarda anlamsal benzerliği kafa karışıklığına ve beraberinde öğretim sorunlarına yol

açmaktadır. Kimi araştırmacıların “*ikili çatı*” terimiyle değerlendirdiği bu çatılar için tartışmalar ve çalışmalar yapılmıştır.

Korkmaz’ın (2010: 124) “*Gramer Terimleri Sözlüğü*”nde ikili çatı; bir fiil çatısının hem dönüşlü hem de edilgen olarak kullanılması biçiminde tanımlanmıştır: “*at-ıl-mak, al-ın-mak, bul-un-mak, sil-in-mek, sık-ıl-mak, kap-ıl-mak, tut-ulmak, yık-ıl-mak*” gibi.

Hengirmen (1998: 206-208); “*Türkçe Temel Dilbilgisi*”nde, edilgen eylemin “-l-, -n-” çatı ekleri ile kurulduğunu belirtmiştir. Dönüşlü eylemi yapmak için de eylem kök ya da gövdesine “-l-, -n-, -ş-” ekleri getirilir. Kimi zaman edilgen eylem ile dönüşlü eylem birbirine karıştırılmaktadır. Bunun en önemli nedeni olarak “-l-, -n-” çatı eklerinin hem edilgen hem de dönüşlü eylemlerde kullanılmasını göstermiştir.

Eylemlerde bu benzerlik yüzünden yaşanan karmaşalar için çözüm önerileri de sunulmuştur.

Ergin (2009: 203); dönüşlülük eki “-n-” ile pasiflik (edilgenlik) ve meçhullük eki “-n-”nin birbirine karıştığını; ancak kullanıldıkları yere dikkat edilince ne olduklarının anlaşıldığını belirtmiştir. Bu karışıklığı gidermek için “-n-” ile yapılan pasif ve meçhul fiillerin pasif ve meçhul olduğunu iyice belirtmek için sözcüğe bir de “-l-” getirilerek onların ikinci defa pasif ve meçhul yapılabileceklerini belirtmiştir: “*de-n-il-, başla-n-il-, ye-n-il-, ara-n-il-, söyle-n-il-*” gibi.

Gencan (2001: 370); bu ekleri ayırt edebilmek için anlamlarına bakmaktan başka yolun olmadığını söylemiştir. Ona göre, cansız öznelerin kendi kendilerini etkilendirmesi yani, işi kendi üzerlerinde yapması düşünülemez. Bu nedenle de cansız öznelerin eylemlerinin dönüşlü olmayacağını ifade etmiştir. Gencan, bu karışıklığı önlemek için anlama bakmanın esas olduğu üzerinde durmuştur.

Bizce de anlama bakarak ayırt etme yoluna gitmek daha yerinde olacaktır. Eğer cümlede gerçekleşen eylem öznenin üzerinde yapılıyor ya da eylem doğrudan ona dönüyorsa dönüşlü çatılıdır demek, öğretimi aşamasında ortaya çıkacak karışıklığı önlemek için yeterlidir. İkili çatı terimi ise öğretimi kolaylaştırmaktan ziyade zora sokacaktır. Bu terimle öğretim okullarımızda gerçekleştirilmese de bu kavramla ifade edilen karmaşanın okullarımızda da görülmesi muhtemeldir. Karmaşanın engellenebilmesi adına çözüm olarak ortaya koyulan bu fikirler, öğretim

sürecinde konunun anlaşılabilirliğine ve öğretim sorunlarının ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır.

3.1.4.3.2.5. İşteş Çatılı Fiiller

Fiilin gösterdiği oluş ve kılışın birden fazla kişi tarafından karşılıklı veya birlikte yapıldığını gösteren çatıdır. Ünlü ile biten fiil kök ve tabanlarına “-ş-” ekinin, ünsüzle bitenlere, bağlantı ünlüsü almış “-(I)ş- / -(U)ş-” ekinin getirilmesi ile kurulur.

“-(I)ş- / -(U)ş-” ekinin Korkmaz’ın (2009: 553-555) belirttiği gibi çatı kavramı açısından birbirinden farklı iki işlevi vardır:

1. Bir işin, bir eylemin birden fazla kişi tarafından karşılıklı olarak yapıldığını gösterir: “*dertle-ş-*, *kap-t-ş-*, *kokla-ş-*, *payla-ş-*, *sözle-ş-*, *çat-t-ş-*, *vedala-ş-*” gibi.

- *Arkadaşlarıyla saatlerce dertleştiler.*
- *İsmail Ağa çarşıda gördüğü herkesle teker teker selamlaşır.*

2. Bir eylemin, birden fazla kişi tarafından toplu halde, hep birlikte yapıldığını gösterir: “*kaç-t-ş-*, *koş-uş-*, *öt-üş-*, *gül-üş-*” gibi.

- *Bu neşe ile tüm çocuklar gülüşüyordu.*
- *Güvercinler yerinde durmak bilmiyor, bir oraya bir buraya uçuyorlardı.*

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. DİL BİLGİSİ NASIL ÖĞRETİLMELİ

Çalışmada, öğretmenlerin en zorlandıkları konulardan birinin de dil bilgisi olduğu belirtilmişti. Bu tespit, özellikle ilköğretim ikinci kademe için doğrudur. Çünkü bazı kurallar ilk kez burada verilecektir. Yıldız vd.'nin (2010: 287) de belirttiği gibi, artık dil yetisi gelişen çocuk, zaman geçtikçe bu kuralları daha kolay öğrenecek ve öğretmenler tarafından zor görünen bir konu daha kolay ve zevkli hale gelecektir.

Türkçe dil bilgisi öğretimi, hem Osmanlı Devleti eğitim sisteminde hem de cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde sorunlu alanlardan biri olmuştur. Gerek program yaparken, gerekse ders kitaplarının yazımında ortaya çıkan sorunlar tam anlamıyla aşılanamamıştır. Dil bilgisi terimlerinin Türkçeleştirilmesi sorunu sürekli gündemde olmasına rağmen, bu soruna nihai bir çözüm bulunamamıştır.

Cumhuriyet dönemi eğitim sistemimizin ilk programı 1924'te yapılmıştır. O günden bu güne yenilenen eğitim öğretim programları incelendiği zaman, en çok değişikliğin dil ve edebiyat öğretiminde yapıldığını görüyoruz. Hatta bazı programlarda yapılan değişiklikler, sadece dil ve edebiyat programıyla sınırlı kalmıştır. Bu müdahalelerin çoğu mevcut programı “*güncellemek*” amacıyla değil; “*değiştirmek*” amacıyla yapılmıştır. 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuş olan yeni “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda “*değiştirme*” düşüncesi hakimdir.

Demir (2009: 59-60), Türkçe öğretimine yeni program ve yeni yöntemlerle başlayışımızın üzerinden (1924'ten bu yana) yaklaşık 83 yıl geçtiğini, bu süre içerisinde eğitim öğretim programlarının 12 defa elden geçirildiğini, yüzlerce dil bilgisi kitabının yazıldığını ve bunların çoğundan ders kitabı veya yardımcı kitap olarak yararlanıldığını aktarmıştır. Türkçe öğretimiyle ilgili yüzlerce toplantının yapıldığını, sempozyumların düzenlendiğini, konferansların verildiğini ve 17. Milli Eğitim Şurası çalışmalarının tamamlandığını ifade etmiştir. Demir, bunca arayışa ve çalışmaya rağmen; dilimizi, çocuklarımıza ve gençlerimize öğretme konusunda önemli bir başarının sağlanamadığını, dil bilgisi öğretiminde başarılı olmak bir yana, Türkçe dil bilgisi derslerinin, öğrencilerin dinlemek istemediği bir ders haline

geldiğini belirtmiştir. Demir, sonuç olarak düşündüğünü, hissettiğini anlatamayan; okuduğunu, dinlediğini anlamayan bir genç kuşağın ortaya çıktığını belirtmiştir.

Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin en sorunlu kısmıdır. Dil yapılarını özümseyemeyen öğrencilerin, Türkçe dersinin kazanımlarına erişmeleri mümkün olmamaktadır. Bu olumsuzluk diğer derslerdeki başarıyı da olumsuz biçimde etkilemektedir. Çünkü her ders, temelde dil yetisi üzerine kurulmuştur ve dile ilişkin kazanımları edinemeyen öğrenci diğer derslerde de başarısızlık yaşamaktadır.

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili yazılan tüm yazılarda, sorunların belirli olduğu; fakat çözümler konusunda uzlaşma sağlanamadığı belirtilmiştir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin sadece kurallar öğretimini kapsamadığı ve öğretiminde yaşanan sorunların sonuçlarının tek boyutlu olmadığı da ifade edilmiştir. Bu dillendirmeler içerisinde en dikkat çekenlerden biri de Celal Demir'inkidir. Ona göre (2009: 60); toplumdaki pek çok kavgaın temelinde dile ilişkin kazanımların eksikliklerinden kaynaklanan iletişim kopukluğu yatmaktadır. Bazı insanların, düşündüklerini karşılarındaki insanlara eksiksiz ve doğru anlatamadığı, duygularını etkili biçimde ifade edebilecek cümleyi kuramadığı için aciz kaldıklarını düşünüp hırçınlaştığını ve güç kullanmaya kalktıklarını ifade eden Demir, bu insanların, karşısındakileri söz ile cezalandırdığını düşünüp rahatladıklarını ifade etmiştir. Ona göre, bu insanlar, söyledikleri sözlerin etkisini muhatabının yüz ifadelerinde görmekle mutlu olur; muhatabını söz ile etkileyemezse onu cezalandırmanın başka yollarını arar. Demir; “fiili şiddet”in de bu noktada kendini gösterdiğini belirtmiştir.

Demir'in (2009: 59-67) ifadelerinden hareketle, dil bilgisi öğretimi, bireyselleşme sürecinde kendisini ifade edebilen bireyler yetiştirmek amacıyla olmalıdır.

4.2. SONUÇ

Bu çalışmada, daha önce literatür tarama yöntemiyle belirlenmiş sorunlar ele alınmış, derlenmiş, ayrıntılandırılmış, öğretim süreci açısından değerlendirilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Yapılan araştırmada, farklı bakış açılarından dolayı ortaya çıkan karmaşanın, hakem rolünü üstlenecek bir yapının eksikliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Farklı bakış açılarının doğurduğu sorunlara ve karmaşalara ilişkin, ilköğretim ikinci kademe açısından özel bir değerlendirmenin yapılmasının zorunlu olduğu tespit edilmiştir. Farklı bakış açılarının varlığı çok

doğal, hatta zenginlik olsa da öğretim süreci açısından ortak bir zeminin oluşturulması hepsinden zaruridir.

Belirli bir dil öğretimi politikasının olmaması, kısa vadelerde programlarda çok fazla değişikliğin yapılması ve tartışmalı durumlarda uzlaşma sağlayacak bir otoritenin yokluğu, karmaşalara sebep olmaktadır.

Dil öğretiminin öneminin kavranamayışından ve istenen başarının bir türlü yakalanamamasından hareketle, dil bilgisinin eğitim-öğretimdeki yeri ve önemi tekrar gözden geçirilmeli ve bu alana gereken değer verilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminin amacı; kendisini iyi ifade edebilen, etkili iletişim kuran, geçmişini ve kültürünü anlayıp özümseyebilen bireyler yetiştirmektir. Yalnız dil doğası gereği hayatın her aşamasındadır. Her disiplin dil ile dilin verilerine dayanılarak kurulmuş ve ilerlemiştir. Dil öğretimine ilişkin kazanımlar da sadece Türkçe dersleriyle ilgili değildir. Hedeflenen başarıyı yakalamak için belirli bir dil öğretim politikası ve takım çalışması şarttır. Bu sebeple anlayış değişikliğine gitmek gerekmektedir.

Alana yönelik kazanımların istenen düzeyde gerçekleşmesi mümkün olmadığı müddetçe, diğer alanlarda da başarı elde edilemeyeceği halen tam olarak kavranabilmiş değildir. Öğretim politikalarını belirleyenler gibi programı uygulayanlar da alana ilişkin bilişsel ve duyuşsal birikime sahip değillerdir. Uzun yıllardır tartışmaların devam etmesi, tartışmalara ilişkin uzlaşma sergilenmeyişi, programların sürekli değişmesi, dil bilgisi öğretimi sorunlarının devam etmesi ve başarının istenen düzeye bir türlü getirilemeyişi bu durumun ispatıdır denilebilir.

Sorunun giderilmesi aşamasında sorumluluk sadece ilgili bakanlığın olmamakla birlikte, sadece akademisyenlere ya da sadece öğretmenlere de yüklenemez. Sorun çok boyutlu bir uzlaşmayı gerektiren karmaşıklıkta ve olması gerekenden daha ileri seviyededir. Yetişmiş bilim insanı ve bilgi birikimi ışığında süratle konuya eğilmesi gereği açıktır. Eğer çözüm önerileri dikkate alınmazsa sorunların artarak devam edeceği gerçektir.

Sonuç olarak dil öğretimi politikalarında, öğretim programlarında, öğretmen yetiştirme programlarında, akademik ortamlarda, geliştirilen materyallerde bu konunun önemine yakışır özel bir hassasiyet sergilenmeli ve dil bilgisi sadece kuralların ezberlendiği sıkıcı bir alan olmaktan çıkarmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın önderliğinde gerekli incelemeler yapılarak genelde Türkçe öğretiminin, özelde Türkçe dil bilgisi öğretiminin sorunları çözüme kavuşturulmalıdır.

İnsanın sahip olduğu en gelişmiş kabiliyeti sadece düşünüyor olması değil; daha da ötesinde düşündüklerini sözlere, eyleme dökebiliyor olmasıdır. Dil, her şeyin birikimli bir şekilde devam etmesini sağlayan yegâne unsurdur. Onu kavramak, kavratmak ve öğretmek için dil bilgisine çok daha fazla önem verilmelidir.

İnsan, anlamadığını sadece dinler ve dinlediklerini anlamadığı için söze dökme gereği hissetmez. Oysa dil eğitimi; dinleyen, dinlediklerini anlayan, okuyan, okuduklarından çıkarımda bulunan, dilinin kıvraklıklarını algılayan ve onunla uğraşmaktan zevk duyan, dilinin gücüne onun sınırsız imkânlarıyla güç katmaya çalışan, geçmişiyile ve kültürüyle bağını hep güçlü tutan bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Unutulmamalıdır ki bu amaçlara ulaşmanın yolu eksiksiz bir dil eğitiminden geçer.

4.3. ÖNERİLER

1. Dil bilgisi öğretilen değil; öğrenilen ve kazanıma dönüştürülen bir alan olarak tasarlanmalıdır.

2. Dil bilgisi dersleri, ezbere dayalı bir yaklaşımla değil; dili kullanarak kurallarını sezdirecek, farkındalık oluşturacak, dil yeterliliklerini uygulamalarla alışkanlık düzeyinde kazandıracak bir yaklaşımla tasarlanmalıdır.

3. İşlevsel bir dil bilgisi öğretimi öngörülmeli ve öğretim süreci öğrencilerin ihtiyaçlarıyla paralellik göstermelidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri ile yaşadığı yerdeki sosyal, kültürel, ekonomik, bölgesel özellikler dikkate alınarak öğretim süreci tasarlanmalıdır.

4. Geliştirilen yeni yöntem ve tekniklerin, yaklaşımlarının dil bilgisi öğretiminde de benimsenmesi gerekir. Yapılandırmacı anlayışa göre, bireyin bilgiyi dışardan alması ve çok şey bilmesi önemli değildir. Öğrenmede önemli olan, bilgiyi bireyin yapılandırmasıdır. Böylece, birey tarafından bilgiye öznel anlam da yüklenebilir. Bilgi yapılandırıldığı sürece öğrenme gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda, bilgili olmaktan çok bilgiyi kullanma, onu değerlendirme, değiştirme, yorumlama, öznelleştirme ve hepsinden önemlisi öğrenme becerileri kazanma önemlidir.

5. Dil bilgisi derslerinde öğrenme ortamlarının beceri kazandıracak nitelikte tasarlanması gerekir. Birey ana dilini, toplumsal ortamda etkileşime girerek öğrenmekte, dil becerilerini bu süreçte yapılandırmaktadır. Dil doğallığı gereği, gerçek yaşantılarla kazandırılmalıdır. Bu yüzden, sınıf ortamları kuralların ezberletildiği ortamlar olmaktan çıkarılmalı, bireylerin dil becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklerle karşılaştığı doğal ortamlar olarak tasarlanmalıdır.

6. Dil bilgisi öğretimi bireylerin yazma ve konuşma becerilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Dil bilgisi öğretimi cümle ve metnin bağlamından hareketle gerçekleştirilmelidir. Dil bilgisi öğretiminde şeklin değil anlamın ön planda tutulması gerektiği unutulmamalıdır.

7. Dil çalışmaları yapılırken dil biliminin verilerinden de yararlanmak gerekmektedir.

8. Dil bilgisi öğretimi SBS temelli olmaktan çıkarılmalı, bu süreç dil yetilerini bir kazanıma dönüştürme amacıyla gerçekleştirilmelidir.

9. Türkçe öğretmeni yetiştirme programları yeniden gözden geçirilmeli, öğretmenlerin üniversitede edindikleri bilgilerle ilköğretim sürecinde öğretmek durumunda kaldıkları bilgiler arasında çatışma yaşamamaları ya da inanmadıkları şeyleri öğretme zorunda kalmamaları için yeni düzenlemeler yapılmalıdır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişsel düzeylerinin kimi konuları anlamalarına engel olması, bu konuların derinliğine ve doğru biçimiyle öğretilmesine engeldir. Bu yüzden, tam anlamıyla dil bilgisi öğretimini lisans seviyesindeki gibi gerçek doğrular üzerine kurmak mümkün olmayabilir. Fakat kimi konular öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olmasına rağmen, doğru hallerinin yerine öğreticilerinin de inanmadıkları yanlış hallerinin öğretilmesi istenmektedir. Bu tarz konulara ilişkin düzenlemeler yapılması alanın sorunlarının giderilmesine katkı sağlayacaktır.

10. Bölgeden bölgeye, yöreden yöreye, hatta okuldan okula imkânların ve sosyoekonomik şartların fazlaca değiştiği ülkemizde, öğretim yöntem ve teknikleri yeniden belirlenmeli, uygulanabilir olmalıdır. Okullarda özel Türkçe derslikleri kurulması ve teknolojik imkânların öğretmenlerin hizmetine sunulması gerekmektedir.

11. Türkçe öğretim programlarının dil bilgisi kazanımları, bölgesel farklılıkları göz önüne alacak biçimde, esnek ve çerçeve program şeklinde hazırlanmalı; MEB ve ilgili bölgedeki üniversitelerin işbirliğiyle programa bölgesel

özelliklere uygun son şekil verilmelidir. Böylece, farklı dilleri ana dili olarak benimsemiş ve ilköğretime başka bir dili konuşarak başlamış öğrencilerin standart Türkçe ile yetişen öğrencilerle aynı hedefleri aynı zamanda kazanmış olma mecburiyeti sona erdirilebilir. Bu bağlamda Türkçe ders saatleri güncellenmeli, özellikle dil öğretiminde özel sorunların yaşandığı bölgelerde ders saati arttırılmalı, özel müfredat, etkinlik ve yöntem-teknikler geliştirilmelidir.

12. İngilizce dersi için geliştirilen Dyned benzeri yazılımlar, Türkçe dersi için de mutlaka hazırlanmalıdır. Bu yazılımlarla öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme, anlama ve dil bilgisini etkin kullanma yeterlikleri desteklenmelidir. Bu yazılımlarla, eğitim süreci okulla sınırlı olmaktan çıkarılmalı, öğrencilerin dile ilişkin her türlü, bilgiye, etkinliğe ve materyale her an ulaşmaları sağlanmalıdır.

13. İlköğretim kademesi dil bilgisi öğretimi için kaynak kitap eksikliği önemli bir sorunu teşkil etmektedir. Farklı bakış açıları, farklı adlandırmalar karmaşalara sebep olmaktadır. Bu bağlamda MEB ve TDK'nın öncülüğünde 1940 yılında yapıldığı gibi bir komisyon kurulmalı, dil bilgisi öğretimine ilişkin tartışmaların ortak bir yaklaşımla çözüme kavuşturulduğu bir dil bilgisi kitabı hazırlanmalıdır.

14. Dil bilgisinin öğretim sorunlarının ve dil bilgisi konu alanının tartışmalı konularının değerlendirilebilmesi adına MEB ve TDK öncülüğünde dil öğretimi kurultayları düzenlenmelidir. Kurultaylardaki sonuç bildirimleri sistemli bir şekilde dil bilgisi öğretimi sürecine yansıtılmalıdır. Bu kurultaya branş öğretmenlerinin, akademisyenlerin, program yapımcıların katılmaları sağlanmalı ve görüşleri değerlendirmeye alınmalıdır.

15. Ses bilgisi öğretiminin sorunlarının giderilmesi adına, öğretmen seçme sistemi değiştirilmelidir. Yapılacak özel yetenek sınavlarıyla, konuşma bozukluğu olan, yerel konuşma özelliklerini fazlaca kullanan kişiler, alan öğretmeni olma yeterliğini taşımadıkları dolayısıyla elenmelidir.

16. Biçim bilgisi öğretiminin sorunlarının önemli kısmını eklerin adlandırılması, eklerin işlevleri ile eklerin farklı açılardan değerlendirilmesinin yarattığı karmaşıklıklar oluşturmaktadır. Her ek için sunduğumuz çözüm önerileri ortak yaklaşımla çözüme dönüştürülmeli ve yerleşik hale getirilmelidir. Özellikle fiilimsilerle ilgili öğretim süreci tamamen gözden geçirilmeli ve bu başlık yeniden yapılandırılmalıdır.

17. Eklerin sınırları yeniden belirlenmeli; hangi eklerin hangi gruplarda değerlendirilmeleri gerektiği, eklerin işlevlerine göre mi, biçimlerine göre mi sınıflanması gerektiği tartışmaları çözüme kavuşturulmalıdır. Biçime fazla değer veren geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmak ve işlevsel bir dil bilgisini öngören modern yapılandırmacı yaklaşımlar doğrultusunda eklerin işlevini de ön plana çıkarmak yerinde olacaktır.

18. Eklerin öğretimi gerçekleştirilirken eklerin biçimsel özelliklerini ezberletme anlayışından tamamen vazgeçilerek eklerin eklenme sürecindeki mantığı kavratılmalıdır. İşlevlerine göre adlandırılmaları öğretimini de kolaylaştırabilecektir.

19. Kelime bilgisi öğretiminin sorunlarının giderilmesi adına çalışmada belirtilen başlıklarda ifade edilen adlaşmış sıfat ifadesinden vazgeçilmeli, bunlar ad olarak değerlendirilmelidir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi adına ilgili başlıkta belirtilen uygulamalar hayata geçirilmelidir

20. Cümle bilgisi öğretiminin sorunlarını gidermek adına öncelikle yapısına göre cümle türleri konusu yeniden değerlendirilmelidir. Yapılacak yeni sınıflandırmada “-sa/-se” zarf-fiil ekiyle kurulan cümleler şartlı birleşik cümle grubundan çıkarılmalı, basit cümle grubuna dâhil edilmelidir. Bu ekle beraber fiilimsi ekleri denilen biçimsel unsurların bulunduğu cümlelerin birleşik cümle grubunda değerlendirilmesine son verilip bunlar başlı başlarına bir temel yargı ifade etmeyip temel yargıyı çeşitli açılardan tamamlama işlevinden hareketle basit cümle grubunda değerlendirilmelidir.

21. Ki’li birleşik cümle olarak değerlendirilen cümle türü, iki ayrı yargıyı bünyesinde bulduran ve başlı başına birer bağımsız iki cümlenin birbirine bağlaç yoluyla bağlandığı cümle olarak değerlendirilip bağlı cümleler grubuna dâhil edilmelidir.

22. Cümlenin ögeleri konusunda var olan karmaşaların sona erdirilmesi adına edat grubu biçiminde oluşmuş cümle ögesi Edat Tümleci olarak adlandırılmalıdır.

23. Takısız tamlama ifadesine ilköğretim kaynaklarına rastlanmamasına rağmen, takısız ad tamlaması örneği olarak değerlendirilen örneklerin sıfat tamlaması olduğuna dair hiçbir ifade ve örnek de yer almamaktadır. Aksine konu görmezden gelinmiştir. Bu kelime grubunun sıfat tamlaması olduğu noktasından hareketle müfredatta ilgili düzenlemelerin yapılması yerinde olacaktır.

24. Fiillerin çatı özelliklerinin öğretimi sürecinde öznesine göre edilgen cümle grubuna dâhil edilen cümlelerde nesne durumundaki sözcüğün sözde özne ifadesiyle değerlendirilmesi yaklaşımından vazgeçilmelidir. Cümlede öznenin ifade edilememesi onun var olmadığı anlamına gelmez. Cümlede nesne durumunda olduğu açıkça görülen bir ögeye zoraki biçimde başka bir ögenin adı ve işlevi yüklenmesi yerine bu cümlelerde öznenin belirli biçimde bulunmadığı yaklaşımı ifade edilerek nesneye başka ad verme yolundan vazgeçilmelidir.

KAYNAKLAR

- AĞLANMAZ, Serap(2006). *Türk Lehçelerinde Fiilimsiler ve Fiilimsi Yapılar (Sıfat-fiilli Yapıların Karşılaştırmalı İncelenmesi)*, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Manisa
- AKSAN, Doğan(2009). *Her Yönüyle Dil*, TDK Yayınları, Ankara
- (2009). *Anlambilim*, Engin Yayın Evi, Ankara
- ALTUN, Mustafa(2004). “Türk Atasözleri Üzerine Sentaktik Bir İnceleme”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, İstanbul, S.21, s.79-91
- ALYILMAZ, Cengiz(2010). “Türkçe Öğretiminin Sorunları”, s.728-749, http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1971821468_34aly%C4%B1lmaz_cengiz.pdf
- ATABAY vd.(1983). *Sözcük Türleri*, Olgaç Basımevi, Ankara
- AYDIN, İlker(2004). “Türkçede Yan Tümce ve İşlevleri”, *Dil Dergisi Language Journal*, s.19-55, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/749/9568.pdf>
- AYDIN, Özgür (1999). “Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” *Dil Dergisi*, S.81, s.23-29.
- BANGUOĞLU, Tahsin(2000). *Türkçenin Grameri*, TDK Yayınları, Ankara
- BARAK YILMAZ, Başak(2008). *Cümle Bilgisi Konusundaki Terim, Tanım ve Tasnif Farklılıklarının Değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- BAYRAKTAR, Nesrin(2004). *Türkçede Fiilimsiler*, TDK yayınları, Ankara
- BİLGEGİL, M. Kaya(1984). *Türkçe Dil Bilgisi*, Dergah Yayınları, Ankara
- BİRAY, Himmet(1999). *Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde İsim*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

—BOZ, Erdoğan(2007). “Adın Yükleme (Nesne) Durumu ve Tümcenin Nesne Ögesi Üzerine”, s.102-108,

<http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi4/bozerdogan.pdf>

—————(2009). “Türkiye Türkçesinde ‘Özne’ Durum Biçimbirimi Olabilir Mi?”, s.2371-

2377, <http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi16/yy0bozerdo%C4%9Fan.pdf>

—BULAK, Şahap(2012). “Türkiye Türkçesinde Düz Tümleç (Nesne)”, s.419-438 http://turkishstudies.net/Makaleler/8747434_27_bulak%C5%9Fahap_t.pdf

—BAŞDAŞ, Cahit(2006). “Türkçede Üçüncü Grup (Ara)

Ekler”, http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/cahit_basdasa_ara_ekler.pdf

—BİLGİNER, Onan(2012). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar, PegemA Yayınları, Ankara

—CİN, Ali(2004). “Türkçede +sIz/+sUz Eki Üzerine”, *TDAY-Belleten 2004/I*, s.19-43.

—COŞKUN, Eyüp(2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi, PegemA Yayınları, Ankara

—ÇİFTÇİ, Musa(2011). “Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu”, s.403-

410, http://www.turkishstudies.net/Makaleler/204127822_2%C3%A7ifcimusa.pdf

—DELİCE, H. İbrahim(2012). “Sözcük Türleri Nasıl Tarif Edilmelidir?”, www.turkishstudies.net, Ankara, s.27-34

—DEMİR, Celal(2003). “Türkçe Öğretiminde Zarf Tümleçleri”, *TÜBAR*, S.13, s.407-423, Niğde

—————(2009). *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar*, Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

- DEMİR, Celal - YAPICI, Mehmet(2007). “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.172-197, Afyon
- DEMİR, Nurettin; Yılmaz, Emine(2010). *Türk Dili El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara
- DEMİR, Tufan(2004). *Türkçe Dil Bilgisi*, Kurmay Basım Yayın Dağıtım, Ankara
- DEMİREL, Özcan - ŞAHİNEL, Melek(2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- DURUKAN, Erhan(2010). “Türkiye Türkçesinde Sözcük Grupları ve Öğretimi Üzerine”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.43, s.145-166, Erzurum
- EDİSKUN, Haydar(2010). *Türk Dil Bilgisi (Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi)*, Remzi Kitabevi, İstanbul
- EKER, Süer(2011). *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yayınları, Ankara
- ERASLAN, Kemal(1980). *Eski Türkçe’de İsim-Fiiller*, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul
- ERCİLASUN, Ahmet Bican(1994). “Türkçe’de Emir ve İstek Kipi Üzerine”, *Türk Dili*, S.505, s.3-9.
- ERDEM, İlhan(2007). *İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara
- ERDEM, İlhan-ÇELİK, Muhittin(2011). “Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler”, s.1030-1041, http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1568854941_erdemilhan.pdf
- ERGİN, Muharrem(1993). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- (1995) “Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretimi”, *Türk Kültürü*, C.33, S.382, s.65-67.

- (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım /Yayım /Dağıtım, İstanbul
- ERGÖNENÇ AKBABA, Dilek(2007). “Türkiye Türkçesinde Yapısında İsim-Fiil Bulunan Birleşik Fiiller”, *Dil Araştırmaları Dergisi*, S.1, s.83-95, http://www.dilarastirmalari.com/files/Dil_Arastirmalari_sayi01_Akbaba_83_95.pdf
- ERTEN, Münir(2007). “+Sız Eki Olumsuzluk Eki Midir?”, S.6, s.1168-1173 <http://www.turkishstudies.net/dergi/cilt1/sayi6/sayi6pdf/68.pdf>
- (2007). “İlgi Zamiri ve İyelik Zamiri Terimleri Üzerine”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, S.20, s.221-228
- (2007). “Dilbilgisi Öğretiminde Sorunlar”, http://web.bahcesehir.edu.tr/yuksekogretmen/munir_2007.htm
- GEMALMAZ, Efrasiyap(1995). “Dilbilim ve Dil Bilgisi”, *Türk Dili*, S.517, s.82-85, Ankara
- GENCAN, Tahir Nejat(2001). *Dilbilgisi*, Ayraç Yayınları, Ankara
- GÜLSEVİN, Gürer (1990). “Türkçede -sA Şart Gerundiumu Üzerine”, *Türk Dili*, s.276-279.
- GÜNEŞ, Firdevs(2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları, Ankara.
- GÜVEN, Ahmet Zeki(2011). “İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.29, s.121-133, İzmir
- GÖĞÜŞ, Beşir (1970). “Anadili Öğretimi Olarak Türkçenin Öğretimine Bir Bakış”, *TDAY- Belleten*, Ankara
- (1978). “Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış”, s.123-154, <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gogus.pdf>

- (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınları, Ankara
- GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız(1993). *Oğuz Grubu Türk Şivelerinde Sıfat-Fiiller*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri
- GÖKDAYI, Hürriyet(2007). “Takısız Ad Tamlamaları”, *Turcology in Turkey*, s.243-252
- GÜLENSOY, Tuncer(2000). *Türkçe El Kitabı*, Akçağ Yayınları, Ankara
- GÜLTEKİN, Mevlüt(2011). “Kırgız Türkçesinde Zarf-Fiiller ve Türkiye Türkçesi Karşılıkları Üzerine Bir Araştırma”, *TÜBAR*, S.9, s.99-126, Niğde
- GÜLSEVİN, Güner(1990). “Türkçede -sa Şart Gerundiumu Üzerine”, *Türk Dili*, S.467, s.276-279, Ankara
- (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*, TDK Yayınları, Ankara
- (2000). “Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.5, s.122-143
- HEPÇİLİNGİRLER, Feyza(2012). *Türkçe Dilbilgisi Öğretme Kitabı*, Everest Yayınları, İstanbul
- HENGİRMEN, Mehmet(1998). *Türkçe Dilbilgisi*, Engin Yayınevi, Ankara
- İMER, Kamile(1990). “Dilbilim ve Anadili Öğretimi”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, s.874-878.
- İŞCAN, Adem(2007). “İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri”, *A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S1, s.253-258, Erzurum
- İŞCAN, Adem- KOLUKISA, Hamza(2005). “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.299-308, Erzurum
- <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/183>

- İŞERİ, Kamil(2002). *Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara
- İTMEÇ, Fidan(2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana
- KAHRAMAN, Tahir(1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*, DuMat basımevi, Ankara
- KAHVECİ, Bahriye-Yumuşak, Sonnur(2010). “Tümceciklerin Öğretimi”, *Dilim Dergisi*, S.7, s.44-52
- KALAY, Emin(1998). *Edirne İli Ağzıları İnceleme-Metin*, TDK Yayınları, Ankara
- KARAHAN, Leyla(1994), "-sa -se Eki Hakkında", *Türk Dili*, S.516, s.471-474, Ankara
- (1995). *Türkçede Söz Dizimi*, Akçağ Yayınları, Ankara
- (2000). “Yapılan Bakımından Cümle Sınıflandırmaları Üzerine”, *Türk Dili*, S.583, s. 16-23, Ankara
- (2006). *Türkçede Söz Dizimi*, Akçağ Yayınları, Ankara
- (2009). “Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi”, s.23-30
- (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*, Akçağ Yayınları, Ankara
- http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1340003420_4-karahanleyla1811.pdf
- KARAHAN, Leyla - ERGÖNENÇ, Dilek(2000). Hüseyin Cahit, Türkçe Sarf ve Nahiv, TDK Yayınları, Ankara

- KARABULUT, Ferhat(2009). “Köktürkçenin Sıfat Fiilli Yapı Tipolojisi”, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, S.48, s.91-118, Ankara
- KARADÜZ, Adnan(2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Dil Bilgisi Öğretimi, PegemA Yayınları, Ankara
- KARAKUŞ, İdris(2000). *Türkçe, Türk Dili ve edebiyatı Öğretimi*, Siste-Ofset Yayınları, Ankara
- KAYADİBİ, Nuray(2008). *Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Fiilimsi Ekleri (Aygıtlı Ādim Romanı Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme)*, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale
- KAYGUSUZ, Tuba(2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu
- KERİMOĞLU, Caner(2006). “Türkçe Dil bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine I (Kelime Grupları)”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.20, s.116-118, İzmir
- (2006). “Türkçe Dil bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri)”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.20, s.119-129, İzmir
- (2007). “Türkçe Dil bilgisi Öğretiminde Yapı Bakımından Cümle Sınıflandırmaları”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.21, s.98-107, İzmir
- KOCAPINAR, Pelin(2008). *Cümle Yapısında Yüklemin Anlamını Sınırlayan Zarf Tümleçleri ve Yeri*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- KOÇ, Nurettin(1990). *Yeni Dilbilgisi*, İnkılap Kitabevi, İstanbul
- KOMİSYON(2012). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Devlet Kitapları, Ankara

- KORKMAZ, Zeynep (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara
- (2005). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar I*, TDK Yayınları, Ankara
- (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III*, TDK Yayınları, Ankara
- (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, TDK Yayınları, Ankara
- (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara
- KURT, Pınar(2006). *Zarf-Fiillerin Anlam Farklılıklarının Kavratılması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- KUTALMIŞ, Mehmet (2004). “Ermeni Kıpçakçasında Olumsuzluk Şekilleri”, *İlmî Araştırmalar*, S.17, s.133- 141, İstanbul
- MEB(2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. sınıflar) Türkçe Öğretim Programı, Ankara
- MERT, Osman(2002). “Türkçe’nin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.19, s.349-381, Erzurum
- NASKALİ, Emine (1995). “Türkçe Kelimesi-Türkçede Hece Tipleri-Cümle Unsurlarının Tayin Kıstası-Ek Halinde Zamir Olabilir mi?”, TDK Yayınları, Ankara
- OĞUZKAN, A. Ferhan(1994). “Türkiye’de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Öğretiminin Amaç ve İlkeleri”, *Tömer Dil*, S.25, s.16-21
- ÖNER, Mustafa(1999). “-matı/-meti Gerundiyumu Hakkında”, TDK Yayınları 678, s.833-840
- ÖZ, Feyzi(2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayınları, İstanbul

- ÖZBAY, Murat(2000). *Öğretmen Görüşlerine Göre, Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Gazi Üniversitesi, Ankara
- (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap, Ankara
- (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Kitap, Ankara
- (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*, Öncü Basımevi, Ankara
- ÖZMEN, Mehmet(2010). *Türk Dili Üzerine Makaleler*, Akçağ Yayınları, Ankara
- ÖZÇELİK, Sadettin-Erten, Münir (2000), *Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*, Diyarbakır
- ÖZTÜRK, Rıdvan(1988). *Osmanlıca'da İsim-Fiiller (16-18. Yüzyıl)*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- (2002). “Öğrenme Kuramları ve Öğretim İlkeleri”, <http://e040040002@stu.inonu.edu.tr>
- SAĞIR, Mukim(2002). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara
- SAĞOL vd.(2004). Ahmet Cevat Emre, Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisan-ı Osmanî Sarf ve Nahiv, TDK Yayınları, Ankara
- SEVER, Sedat(2002). “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, s.11-22, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/928.pdf>
- ŞAHİN, Derya(2011). *TAV Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Enderun Matbaacılık-Sadık Uzunçivi, İstanbul
- TEMİZYÜREK, Fahri(1994). *Atatürk Dönemi'nde Türkçenin Öğretimi ile İlgili Olarak Geliştirilen Devlet Politikaları (1920-1938)*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

- TEMİZYÜREK, Fahri-BALCI, Ahmet(2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel Yayınları, Ankara
- TOPALOĞLU, Ahmet(1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ötüken Yayınları, İstanbul
- TOSUNOĞLU, M. (1999). *İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- ÜNALAN, Şükrü(1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, G.Ü. İletişim F. Basımevi, Çanakkale
- (2006). *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara
- ÜSTÜNER, Ahat(1998), “Cümlelerin Öğeleri Konusundaki Karışıklıklar”, *Türk Dili*, S.553, s.18-30
- (2001). “Eski Türkiye Türkçesinde -sUz Eki”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.11, S.2, s.177- 184, Elazığ
- ÜSTÜNOVA, Kerime(2004). “Eklerin Öğretimi Üzerine Bir İki Söz”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.6, s.173-182
- (2005). “Türkçede Zaman Kavramı ve İşlenişi”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* S9, s.187-201
- (2006). “Yüklem, Yalnız Özneyi Mi İçinde Taşır?”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisinde*, S11, s.241-250
- VARDAR, Berke(1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, ABC Kitabevi, İstanbul

- YAPICI, Mehmet(2004). “İlköğretim Dil Bilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu”, s.35-41, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- YENER, M. Levent(2007). “Türk Dilinde Sözcük Tasnifi Sorunu Üzerine”, http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/yener_sozcuk_turleri_sorunu.pdf
- YILDIZ, Cemal vd.(2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayınları, Ankara
- YILMAZ, Engin(2001). “Türkiye Türkçesinde İkili Çatı Sorunu ve Bunun Öğretimi ile İlgili Meseleler, *TDAY Belleten*, http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/engin_yilmaz_turkiye_turkcesi_cat_i_ogretim.pdf
- YİTGİN, Yasemin - SINAR, Ahmet(2008). *Fdd Yayınları 8. Sınıf Türkçe Konu Anlatımlı*, ERTEM Basım Yayın, Ankara
- (2010). *Fdd Yayınları 8. Sınıf Türkçe Konu Anlatımlı*, ERTEM Basım Yayın, Ankara
- YÜCEL, H. A.(1994). *Türkiye’de Ortaöğretim*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara

ÖZGEÇMİŞ

Faruk Çolak 1986 yılında Hatay Hassa'da doğdu. Orta öğrenimini Hatay'da tamamlayan Faruk Çolak, 2008 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2011 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yüksek Lisans öğrenimine başladı. 2011 yılında Şanlıurfa ili Suruç ilçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya başladı. Orta düzeyde İngilizce bilen Çolak, halen aynı kurumda çalışmalarına devam etmektedir.

VITAE

Faruk Colak was born in 1986 in Hatay, in Hassa. Faruk Colak completion of secondary education in Hatay, Mersin University in 2008 and graduated from the Faculty of Education, Department of Teacher Training in Turkish. In 2011, Master of Social Sciences Institute of the University of Kilis December 7 began to study. In 2011, Republican Primary School in the town of Sanliurfa Suruç began working as a Tuskish teacher. Mid-level English-speaking Colak, still continues to work in the same institution.