

miLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi

kış 2009 • yıl 37 • sayı 181



Okul Yap/
EĞİTİM
%100
DESTEK
Adını Yağat!

okulmedestek.meb.gov.tr



4888

millî Eğitim

National Education

kış/winter 2009 • yıl/year 37 • sayı/number 181

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / *Journal of Education and Social Sciences*

Üç Ayda Bir Yayınlanır / *Published Quarterly*

Hakemli Bir Dergidir / *A Refereed Journal*

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / *The Publisher by Ministry of National Education*

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni / *General Director*

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı / *Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü / *Editor in Chief*

Selami YALÇIN

Şube Müdürü / *Department Manager*

Yayın Kurulu / *Editorial Board*

Prof. Dr. Ramazan KAPLAN

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Doç. Dr. Derya ÖRS

Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu / *Pre-evaluation Committee*

Şaban ÖZÜDOĞRU

Macit BALIK

Dinçer EŞİTGIN

Redaksiyon-Düzelti / *Redaction-Correction*

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Macit BALIK

İngilizce Danışman / *English Adviser*

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon / *Communication*

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogr@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / *Graphics-Design*

Banu DAVUN

Dizgi / *Composition*

Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres / *Address*

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / *Ministry of National Education Publications* : 4635

Sürelî Yayınlar Dizisi / *Periodicals Series* : 245

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 and the number of 6089 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES • Atatürk Ün./Erzurum	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Kocatepe Ün./Afyon
Prof. Dr. Ahmet NİŞANCI • 19 Mayıs Ün./Samsun	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ün./İstanbul
Prof. Dr. Ali BALCI • Ankara Ün./Ankara	Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ün. /Ankara
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ • Polis Akademisi/Ankara	Prof. Dr. Oya Gülemdam ERSEVER • Hacettepe Ün. /Ankara
Prof. Dr. Ali GÜLER • Abant İzzet Baysal Ün./Bolu	Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ün./Ankara
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ün./İstanbul	Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ün./Konya
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN • Gazi Ün. /Ankara	Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR • Gazi Ün. /Ankara
Prof. Dr. Cahit KAVCAR • Ankara Ün. /Ankara	Prof. Dr. Sevda ÇALIŞKAN • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ün. /Ankara	Prof. Dr. Şafak VURAL • İstanbul Ün./İstanbul
Prof. Dr. Erdoğan BAŞER • 19 Mayıs Ün./Samsun	Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRÇİ • Erciyes Ün./Kayseri	Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ün. /Ankara
Prof. Dr. Füsün AKKÖK • ODTÜ/Ankara	Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Ün./İstanbul
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ün./İstanbul	Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ün./Kayseri
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT • Akdeniz Ün./Antalya	Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ün. /Ankara
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ün./İstanbul	Prof. Dr. Üstün DÖKMEN • Ankara Ün. /Ankara
Prof. Dr. İonna KUÇURADI • ODTÜ/Ankara	Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ün. /Ankara
Prof. Dr. İsmail PARLATIR • Ankara Ün./Ankara	Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK • Abant İzzet Baysal Ün./Bolu
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ün./İstanbul	Prof. Dr. Yekta SARAÇ • İstanbul Ün./İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ün./İstanbul	Prof. Dr. Zuhul CAFOĞLU • Gazi Ün. /Ankara

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet AKBULUT	Prof. Dr. Şükran KILBAŞ KÖKTAŞ
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Prof. Dr. Vedat ÖZSOY
Prof. Dr. Bilal DİNDAR	Doç. Dr. Alev DOĞAN
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN	Doç. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Prof. Dr. Haluk SORAN	Doç. Dr. Ali YILMAZ
Prof. Dr. Hasan KAVRUK	Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN	Doç. Dr. Hayati AKYOL
Prof. Dr. İsa GÖKLER	Doç. Dr. M. Volkan COŞKUN
Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU	Doç. Dr. Osman GÜNDÜZ
Prof. Dr. İsmet HASENEKOĞLU	Doç. Dr. Selma YEL
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Doç. Dr. Serap BUYURGAN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Doç. Dr. Tuğba YELKEN
Prof. Dr. Mustafa KILIÇ	Doç. Dr. Yavuz DEMİR
Prof. Dr. Mustafa YILMAN	Yard. Doç. Dr. Ali ERASLAN
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA	Yard. Doç. Dr. Berna İPEKTEN
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ	Yard. Doç. Dr. Halim AKGÖL
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Yard. Doç. Dr. Mustafa GÜVENDİ
Prof. Dr. Süleyman BÜYÜKKARCI	Yard. Doç. Dr. Mustafa KUTLU
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK	Yard. Doç. Dr. Ramazan ÇİFTLİKÇİ
Prof. Dr. Şaban Ali DÜZGÜN	Yard. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK
Prof. Dr. Şevket TOKER	Yard. Doç. Dr. Yılmaz TOMBUL

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlan-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıttım

Fikri NAYIR (0312) 866 22 01/246

İçindekiler / Table of Contents

Türkçe Eğitiminde Deyimlerin
Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından
Değerlendirilmesi
Murat ÖZBAY-Deniz MELANLIOĞLU • 8

*Idioms Are Evaluated For Learning And
Teaching In Turkish Education*

Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi
Ilker AYDIN • 20

*Fields Of Activities Of Mother Tongue And
Grammar*

Dinleme / İzleme Eğitimi ve 2005
Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri
Sabire Ceren DEMİR • 53

*Education Of Listening/Watching And Its
Place In 2005 Turkish Lesson Teaching
Programme*

Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan
Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında
Kullanılan Taktikler
H. Ömer BEYDOĞAN • 65

*The Strategies And Tactics Were Used In
The Reading And Understanding Process*

7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki
Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine
Taksonomik Bir İnceleme
Erhan DURUKAN • 84

*A Taxonomic Study On Questions About
Understand The Meanings Of The Texts In
Seventh Class Turkish Language Textbooks*

İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin
Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli
Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ • 94

*The Evaluation Of The Primary School Fifth
Grade Students' Writing Skills In Terms Of
Different Variables*

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Desinde
Okuduğunu Kavrama Stratejilerini
İşe Koşmalarına İlişkin Görüşler
Cevdet EPÇAÇAN • 108

*Opinions Of Class Teachers About The
Application Of Reading Comprehension
Strategies In Turkish Lectures*

İlköğretim Okulları Bahçelerinin
Çocuk Gelişimi ve Sağlıklı Yaşam Üzerine
Etkilerinin İncelenmesi
Aydın ÖZDEMİR-Oğuz YILMAZ • 121

*Assessment Of Primary School Gardens for
Physical Activity*

ANADİLİ DERSİNİN ETKİNLİK ALANLARI VE DİLBİLGİSİ

İlker AYDIN*

Özet

Kişinin annesinden ve yakın çevresinden edindiği dildir anadili. Bazı olağanüstü durumlar dışında, genellikle çocukların annelerinin dilini edindiği gözlemlenmektedir. Çocuk, okula başlayana kadar, ailesi ve yakın çevresinden doğal yollarla, düzensiz olarak öğrendiği anadilini, okulla birlikte, düzenli bir biçimde edinmeye başlar. Anadili öğretiminin temel amacı, okuduğunu, dinlediğini anlayan düşüncüklerini yazılı ve sözlü anlatabilen bireyler yetiştirmektir. Anadili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Dil öğretiminin temelinde dört temel dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır ve dilsel becerilerin bir bütünlük içinde, dengeli bir biçimde geliştirilmesi amaçlanır. Bu çalışma temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anlatma, anlatma ve dilbilgisi çalışmalarından oluşan Türkçe öğretiminin etkinlik alanları tanıtılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, anadili öğretiminde konu alanı olarak değerlendirilen dilbilgisi üzerine örnek bir çalışma yapılmış; böylece bir dil incelemesi modeli oluşturmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Anadili, Türkçe, dilbilgisi, dil öğretimi, dil incelemesi

Giriş

Dil, göstergelerden oluşan bir iletişim aracıdır. Kişi, kendi iç dünyasıyla dış dünya arasında dil aracıyla bağlantı kurar. Kendini çevreleyen dış dünya ile kurduğu iletişim, dili kullanabilme yetisiyle doğru orantılıdır. Bu bağlamda, “dili etkili olarak kullanabilme becerisi, kişinin iletişim yeteneğini belirleyen en önemli değişkendir” (Erginer, 2000). Dil, aynı zamanda, bir öğrenme ve öğretme aracıdır da: Kişi var olduğu dünyayı dil ile anlar ve anlamlandırır. Bu anlamda dil insanın duygu ve düşünce evrenini oluşturan, şekillendirip biçimlendiren en etkili araçtır: “Dil düşünce-nin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsan salt bir dilde, ancak kendi anadilinde düşünebilir” (Özdemir, 1973: 241). Demek ki dil yalnızca yalın bir düşünme aracı değil, düşünceyi oluşturup gün ışığına çıkaran üretken bir etkinliklerdir: “Dil olmadan her düşünce karanlıktır” (aktaran Akarsu, 1955: 30).

Dil, düşünme ve iletişim aracı olmanın yanında, insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur da: Toplumla ilişkimizi onun aracılığıyla sağlar, ancak onunla

* Yard. Doç. Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dil Bilimi Bölümü

◆ İlker Aydın

toplumun bir parçası oluruz. Bu niteliği ile ana dili bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişi güzel insan yığını olmaktan çıkarıp ulus haline getiren, en önemli öğelerden biridir. Ortak dil, milleti oluşturan bireyleri birbirine bağlar ve ulus ülküsünü pekiştirir. Ortak bir dille konuşup anlaşılan insanlar ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu geliştirerek yarınlara güvenle bakarlar. Bir ulusu ulus yapan insan topluluğunun gelenek ve görenekleriyle inançlarının, değer yargılarının meydana getirdiği dünya görüşü, yaşama biçimi, toplumun kullandığı ortak dilde kendini gösterir, hayat bulur. Anadili etrafında öbeklenen bu ortak değerler bütünü, en genel ifadeyle kültür olarak adlandırılır. Hem ulus olmanın hem de kültür birliğinin en temel ögesi olan anadili, aynı zamanda, toplumların kültür birikimini kuşaktan kuşağa aktaran en etkili araçtır. Diğer bir deyişle anadili, toplumların kültürlerinin aynasıdır (Mengi, 1987: 40). Güvenç'in (1992: 509) belirttiği gibi "kültürde ne varsa dilde de vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür dilde yaşar, gelişir, birikir." Bu bağlamda, "dil gelişmişliği ulusun ve kültürün gelişmişliğiyle eşdeğerdir" (Yapıcı, 2004: 35). Her dil kendine has bir kültürel yapı, bir dünya görüşü içerir ve bunu dayatır: Dil öğretiminin bir kültür öğretimi olduğunu unutmamak gerekir.

Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde (Vardar, 1980: 20) "insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil" olarak tanımlanan *anadili*, "başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1977: 81). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi, daha çok, kişinin annesinden ve yakın çevresinden edindiği dildir anadili. Bazı olağanüstü durumlar dışında, genellikle çocukların annelerinin (ya da anne rolünü üstlenen kişilerin) dilini edindiği gözlemlenmektedir. Dili öğrenmeye donanımlı bir biçimde dünyaya gelen çocuk (Tura, 1983: 13), adeta bir kaydetme cihazı gibi annesinin çıkardığı sesleri, kullandığı sözcükleri tekrar ederek dili öğrenir. Çocuk sadece sözcükleri, tümceleri değil, annenin konuştuğu dilin ya da ağzın seslerini, vurgu, tonlama gibi özelliklerini de kazanır.

Anadili çocuğun içinde yaşadığı çevrenin ve bağlı bulunduğu toplumsal kültürün bir ürünüdür. Çocuğun, başlangıçta annesi ve yakın çevresinden öğrendiği dil, ancak en temel ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. Zamanla, çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimine paralel olarak, ihtiyaçları doğrultusunda, sözcük dağarcığı ve ifade biçimleri de gelişip zenginleşir. Yalnız bu gelişme düzensiz ve ilişki içinde bulunulan çevre olanaklarıyla sınırlıdır. Burada, özellikle televizyonun olumlu/olumsuz katkısını göz ardı etmemek gerekir. İlköğretimle birlikte, anadili dersinin çok yönlü ve değişken etkinlikleri, bu gelişigüzel zenginleşmeyi bir düzene bağlayarak hızlandırır. Demirel (2003: 7) aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme sürecini "gelişigüzel kültürleme", okullardaki süreci de "kasıtlı kültürleme" kavramlarıyla açıklar. Bireylerin yaşam boyu başkalarıyla sağlıklı ilişki ve iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde anadilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Anadilini düzgün ve etkili kullanma ise ancak iyi bir anadili öğretimi almakla mümkündür. Ülkemizde anadili olarak Türkçenin öğretimi, örgün eğitim içinde ilköğretimin ilk kademesinde başlamaktadır. İlköğretim, ilk okuma ve yazma öğretimi ile temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazmanın temel düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda anadili sevgisi ve bilincinin uyandırılması-

nun amaçlandığı ilk eğitim basamağıdır. Bundan dolayı, ilköğretimde Türkçe öğretimi büyük önem taşır.

Anadili edinimi, insanın doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca devam eden ke-sintisiz bir süreçtir. İlköğretim basamağından başlayarak yükseköğretimde de üzerin-de durulması gereken anadili öğretiminin temel amacı, okuduğunu ve dinlediğini an-layabilen, düşündüklerini yazılı ve sözlü anlatabilen bireyler yetiştirmektir. Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde, bütün derslerin temelini oluşturur. Türkçenin dışın-daki matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi dersler de anadili üzerine kurulduğun-dan, öğrencinin anadilindeki yeterliliği/yetersizliği diğer derslerindeki başarısını da doğrudan etkileyecektir: “Anadilinde tam olarak gelişmemiş bireylerin, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamadıkları bir gerçektir” (Özdemir, 1983: 23). Anadillerinde yetkinliğe ulaşan bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye daha yatkın, bilgiye ulaşma ve kullanma becerileri daha yüksek olmaktadır. Bu nedenle, anadilini iyi kullanabilme yetisinin, öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk adımı olduğu söyle-nebilir. Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirerek bir senteze varabilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasına bağlıdır.

Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksi-nimlerine dayalı olarak dilsel beceri ve davranışların kazandırılması görevi, anadili-ni temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir.¹ Türkçe dersi ilköğretimin I-V. sınıfların-da sınıf öğretmenleri, VI-VIII. sınıflarında da Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğret-menleri tarafından okutulmaktadır. Bu çerçevede, sınıf ve Türkçe öğretmeninin göre-vi, dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Öğretmenin bu görevi yerine getirebil-mesi, Türk dilinin özelliklerini ve genel işleyiş sistemini bilmesinin yanında, onu na-sıl öğreteceğini bilmesine de bağlıdır. Salt dilbilgisi alıştırmalarıyla ve estetik değer-den yoksun metinlerle anadili öğretimini gerçekleştirmek olanaksızdır. Türkçe öğre-timinin belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli etken, ilköğretimin bi-rinci sınıfından itibaren öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılarak oku-ma kültürü ve bilincinin edindirilmesidir.

Amaç ve yöntem

İnsanın duygu ve düşünce evrenini geliştirmek, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası olduğunu hissettirmek, ona anadilini etkili bir şekilde öğ-retmeye dayanır. Bu nedenle ülkelerin eğitim programlarında anadili öğretimi ayrıca-lıklı bir yere sahiptir. İnsan, toplum ve kültür bağlantısında bu denli önemli olan ana-dili konusu toplumumuzda öteden beri önemsenmemiş ve üzerinde gerektiği gibi durulmamıştır. Maalesef ülkemizde, tarihi süreç içinde anadil olarak Türkçe öğretimi hak ettiği yerde değildir. Bu konu çağdaş dilbilim kuramları çerçevesinde, yakın za-manlarda ele alınmaya başlanmıştır. Biz de güzel dilimiz Türkçemizin öğretimine, bir nebze de olsa katkı sağlamak amacıyla, bu çalışmayı hazırladık.

1 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen, **İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı**. (MEB 2006 yılında çağın gereksinimleri doğ-rultusunda söz konusu programı güncellemiştir: MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 6-7-8. sınıflar, 2006).

◆ İlker Aydın

Bu çalışma temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde *anlama*, *anlatma* ve *dilbilgisi* çalışmalarından oluşan Türkçe öğretiminin etkinlik alanları tanıtılmaktadır. Anlama etkinliği okuduğunu ve dinlediğini anlama, yani *dinleme* ve *okuma*; anlatma etkinliği de duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı anlatma, yani *konuşma* ve *yazma* alanlarını içermektedir. Ayrıca bu bölümde, anadili öğretiminde konu alanı olarak değerlendirilen dilbilgisi kavramı üzerinde de durulmaktadır. Dilbilgisinin anadili öğretimindeki yeri ve diğer alanlarla olan ilişkisi tartışılmakta, dilsel becerilerle dilbilgisi konularının nasıl kazandırılacağı somut örneklerle anlatılmaktadır. Birinci bölümde tüm bu alanlar detaylı olarak değerlendirilmiş, Türkçe Eğitimi Programı'nın genel amaçları doğrultusunda ve çağın gereklerini yerine getirecek tarzda, söz konusu alanlarla ilgili hangi türden etkinliklerin nasıl uygulanacağı noktasında görüşler ortaya konulmuştur. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, anadili öğretiminde amaçtan çok araç olarak yer alan ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini destekleyen dilbilgisi üzerine örnek bir çalışma yapılmış, böylece bir *dil incelemesi* modeli oluşturmaya çalışılmıştır.

Yöntem olarak geleneksel dilbilgisindeki tümce çözümleme yöntemi benimsenmiş, örnek bir birleşik tümce seçilerek tümce ve sözcük sınıflandırılmasına gidilmiş, yan tümcelerin ve sözcüklerin tümce içindeki işlevleri ele alınmış, bir senteze varılarak örnek bir model oluşturulmuştur. Bizim örnek olarak sunduğumuz dilbilgisi çözümlemesi, ilk öğretimin ikinci kademesine yöneliktir. Bu çalışmada, hem kuramsal bilgilere hem de öğrencilerin yaparak yaşayarak beceri kazanmalarını sağlayacak dil etkinlikleri örneklerine yer verilmektedir. Bu çalışmanın, öğretmen ve öğretmen adaylarını anadili dersinin temel etkinlikleri ve uygulamaları konusunda bilgilendirerek anadili öğretiminde eğitim durumlarının zenginleştirilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

I

1. Anlama

Anadili eğitimi okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerinde önemle durmayı gerektiren çok amaçlı bir eğitim alanıdır. Anlama konusu *dinlediğini* anlama ve *okuduğunu* anlama olmak üzere iki etkinlik alanı içerir. Okuma ve dinleme etkinliğiyle anlama gerçekleşir; insanlar bu iki etkinlikle bir şeyler öğrenir. Özellikle okul öncesi yaşantı edinimlerinin çoğu dinlemeye dayalıdır.

1.1. Dinleme

Dinleme “insanın kulağına gelen birçok sestən birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütününe kapsar. İşitme ile dinleme arasındaki fark, işitmenin istem dışı, dinlemenin ise istekle olmasıdır” (Yıldız, 2006: 179). Dinleme süreci, “bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat vermesiyle başlar; belli işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur” (Yangın, 1999: 30). İstemli ya da istem dışı, duyulanı anlama ve yorumlama yetisi olarak tanımlanabilen dinlemenin, çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili edimi olduğu söylenebilir. Çocuk okul öncesine ait bütün bilişsel ve duyuşsal edinimini dinleme ve gözlem yoluyla edinir. Dinleme etkinliğinin öğrenme sürecindeki yeri ve önemi tartışılmaz. Öğrencilerin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izle-

yerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir.

Zihinsel bir etkinlik olan dinleme yeteneği çocuğun zekâsı, kültürel yaşanmışlık birikimi, ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösterebilir. Zekâ derecesi arttıkça dinleme yeteneği de artmaktadır. Öğrenciler I. sınıfta 3-5 dakika, II-III. sınıflarda ise 5-10 dakika dinleyebilmekte; dinlediklerinin en belirgin noktalarını kavrayabilmektedir. IV-V. sınıflarda, öğrenciler 15-25 dakika dinleyebilmekte; dinledikleri üzerine soru sorabilmektedirler. VI-VIII. sınıflarda ise öğrenciler 40-50 dakika dinleyebilmekte; dinlediklerinden hareketle neden-sonuç ilişkisine inebilmektedirler (Yıldız, 2003: 60).

Dinleme, *dinleyici* (alıcı) ile *konuşucu* (verici) arasında gerçekleşen iletişimin ve buna dayalı öğrenmenin temel unsurlarındandır. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi, alıcının ilgisine, yani alıcının vericiyi dinlemesine bağlıdır. Bu da alıcının ihtiyaçları ya da duruma hazır olması gibi unsurlarla doğru orantılıdır. Alıcının, vericinin ilettiği göndergelerden hareketle yeni davranış biçimleri geliştirebilmesi de dinleme yetisiyle edindiği o ana kadarki birikimine dayalıdır. Başka bir deyişle, konuşucunun söylediklerinin dinleyici tarafından algılanıp yorumlanması, edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıklara bağlıdır. Bu da anadili öğretimine büyük sorumluluk yüklemektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin seviyelerine göre bir dizi dinleme etkinlikleri, ilköğretimden itibaren öğretim programlarında etkin olarak yer almalıdır. Dinleme etkinlikleriyle “öğrencilerin dinledikleri sözü doğru algılama, yanıt verme, eleştirme, doğrulama ya da karşı koyma gibi tutumlar” geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Günday, 2007: 61).

Bu etkinliklerin başında öğretmenin ders içindeki kendi etkinliği gelir. Öğrencilerin sıkılmadan ilgiyle dersi dinlemelerini sağlamak için, öğretmen öğrencilerin dikkatini çekebilmeli; bu çerçevede derse eksiksiz hazırlanmalı, görsel-işitsel materyaller eşliğinde tam donanımlı olarak derse girmeli; dersi güzel, akıcı ve anlaşılabilir bir Türkçeye görsellerden yararlanarak sunmalı; öğrencilerin eleştirici dinleyiciler olarak yetiştirilmesi doğrultusunda, sınıfta herkesin söz alabileceği demokratik bir ortam oluşturmalıdır.

1.2. Okuma

Ses dizilerinden oluşan sözcüklerin, duyu organlarıyla algılanıp kavranması ve yorumlanmasına dayanan okuma “yazılı bir metnin şifresini çözme ya da grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme etkinliğidir” (Günay, 2000: 9). Okuma sadece sesler, sözcükler ve tümcelerin birbirine ulanmasıyla gerçekleşmez: Okuma, göz ve beyinle yapılan eşgüdümlü algılamanın birbiriyle ilişkilendirilmesiyle gerçekleşir. Okuma, yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, aynı zamanda bu karakterlerden anlam çıkarma eylemidir. Her türlü dil göstergesi beyin tarafından algılanıp anlamlı birimler olarak değerlendirilir. Göz, yazılı göstergeleri ardı ardına, tek tek hissetmesine rağmen, algılama bir bütün halinde gerçekleşir. Algılanan göstergeler, daha önceki deneyimlere bağlı olarak alıcının belleğinde anlam kazanır. Demek ki okuma anında okuyucunun görevi; dilsel bir birimin kodunu çözümlenmek ve dilsel açıdan göstergeleri yaşanmışlık deneyimine dayanarak anlamlandırmaktır.

◆ İlker Aydın

Değişik aşamalardan oluşan okuma öğrenimi süreci şöyle sıralanabilir: dildeki sesleri ayırt edebilme; ses-harf ilişkilerini kurabilme; ses-harf birleşimlerinden seslemler oluşturabilme; seslemlerden sözcük, sözcüklerden de tümce oluşturma; sözcük ve tümcelerin anlamlarını kavrama. Sürece yakından bakıldığında, okuma öğreniminin sesten sesbirime, sesbirimden sesleme, seslemeden sözcüğe, sözcükten tümceye yayıldığı görülmektedir. Sözcük ve tümceleri anlamlandırma sürecin son halkasını oluşturmaktadır. Söz konusu aşamalar birbirleriyle bağlantılı ve bir anlam bütünlüğü içinde anlaksal olarak gerçekleşir. Okuma öğretimi sürecine görsel etkinliklerle başlanmalı (sözcük-resim eşleştirmeleri), öğrencilerin belleğine çabuk yerleşecek ve unutulmayacak seviyelerine uygun günlük kullandığı somut nesnelere hareket edilmektedir. Bu tür eşleştirmeler bir yandan ses-harf çözümlemesinin temelini oluşturmakta, diğer yandan da anlamlı okumayı desteklemektedir. Seçilen sözcükler, kolay hecelenebilir, kısa, ses-harf bileşimi kolay çözümlenebilecek, çocuğa duygusal yönden hitap edebilecek, kavranması kolay, anlamlı ve değiştirilebilir tümceler oluşturulabilecek nitelikte olmalıdır. Sözcükler yeni sözcükler üretmeye de uygun düşmeli; okumanın, ardı ardına dizilmiş sesbirimlerin ve sesbirimlerden oluşmuş sözcüklerin bağımsız birimler olarak seslendirme etkinliği olmadığı unutulmamalı; sözcüklerin anlamı bir bütün içinde değerlendirilmeli; özellikle öğrenci, tümceyi tek anlam taşıyan tek gösterge olarak öğrenmelidir.

Öğrenme, özellikle ilköğretimden itibaren okumaya bağlıdır. Öğrencilerin bilgi dağarcığını geliştirmesi, okuduklarını ve dinlediklerini doğru anlaması, duyu ve düşüncelerin en iyi biçimde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi, okumaya dayalıdır. Okuma edimi, eğitim yoluyla geliştirilen, sabır ve devamlılık isteyen bir beceridir. Okumayı öğretmek için öğrencilerde okuma zevki ve bilinci geliştirmek; okuma güçlüğü çeken öğrenciyi bu etkinlikten küstürmemek, soğutmamak, ona gereken fırsat ve zamanı vermek çok önemlidir. Okuma etkinliği öğretmen tarafından asla zor ve sıkıcı etkinlikler haline dönüştürülmemelidir. Okuma zevki aşılana bir öğrenci doğal olarak iyi bir okur olacak, buna paralel olarak sözcük dağarcığı ve kavram yeteneği gelişecek ve okuduklarını doğru yorumlayabilecektir. Okuduğunu anlayamayan ya da okuduğundan bir şey anlaşılmayan birinin hızlı okuması bir şey ifade etmez. Kurallı ve kesintisiz yapılan sesli ve sessiz okumalar, öğrencinin okuma hızını artıracak, buna paralel olarak da sözcükleri algılama ve anlamlandırma yetisi artacaktır. Öğrencilere önce sesli okuma etkinlikleri düzenlenmeli, sessiz okumaya daha sonra geçilmelidir. Sessiz okumada gözle kavranan anlam, sesli okumada konuşma organlarıyla seslendirilir. Her sabah derse başlamadan önce, sesli ve sessiz okuma etkinlikleri için belirli bir süre ayrılabilir. Belirli gün ve haftaları kutlamaya yönelik programlar sesli okuma etkinliği için fırsat olabilir. Sözcük sayısına göre yapılan ödüllü sesli okuma yarışmaları ya da en fazla kitap okuyan öğrencinin ödüllendirilmesi, okumayı teşvik eden etkinlikler arasında değerlendirilebilir.

Özellikle okumaya yeni başlayan çocuğun okuma isteğini artıracak, baskı kalitesi yüksek, resimli, kısa metinli çocuk kitap ve dergilerinin okuma köşelerinde rahatça ulaşılabilecek tarzda bulundurulmalıdır. Türkçe derslerinde öğrenciler seviyelerine uygun farklı metin türleriyle karşı karşıya getirilmeli; metinlerdeki sözcük sayısına dikkat edilmeli, çocuğun okuma seviyesi ilerledikçe, daha fazla sözcük sayısı

içeren metinlere geçilmelidir. Burada telaffuzu zor, hecelenmesi güç, uzun sözcüklerin metinlerde yer almaması; hikâyelerde geçen yabancı sözcük ya da özel adların, Türkçe telaffuz edildiği gibi yazılmış olması, okumaya yeni başlayan çocukların kitaplarına yönelik önemli değişkenlerdir. Bu tarz sözcüklerin, okuma edimi tamamen yerleştikten sonra, öğrenciyle karşılaştırılması sağlanmalıdır. Seçilecek kaynaklar genelde çocuk edebiyatına hitap edecek türler olmalıdır. Edebi kültürün geliştirilmesi bağlamında, okuma seviyesi ilerledikçe, küçük hikâyelerin yanında büyük eserlere de geçilmelidir. Çocukların metinlerden bilgi edinmeyi, söz konusu metinleri hayatı tanımaya ve kişisel gelişimlerine yardımcı araçlar olarak kabullenmeyi öğrenmeleri gerekir. Ancak bu bağlamda, okuma öğretimi amacına ulaşabilir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım yeteneğini geliştirecek edebiyata, yazılı kültüre girişe yönelik okuma süreli ön planda tutulmalıdır. Okuma, algılama-kavrama-yorumlama üçgeni çerçevesinde ele alındığında, anlamlı okuma niteliği kazanacaktır.

Burada, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin üzerinde de biraz durma zorunluluğunu hissediyoruz. Anadili dersinde öğrenciler, Türkçeye yönelik temel edininimleri edebi metinler aracılığıyla kazanmaktadır. Edebi metinlerde öğrenciler, dilin hem dilbilimsel hem de biçim açısından zengin kullanımıyla tanışmaktadırlar. Türkçe ders kitaplarında okuma, dinleme, anlama becerisini kazandırma ve geliştirmeye ilişkin amaçlara yönelik olarak, her konuda bir metin bulunmaktadır. Metinlerin işlenmesinde, sorular sorularak anlamının hızlandırılmasına ve sınanmasına yönelik bir sistem izlenmiştir. Aslında, her tema için en az iki metin ya da kimi zamanda sadece yönergeler, resimler ve açıklamalar bulunmalı; hiçbir konuda, sadece bir metne bağlı kalınmamalıdır. Metinler mümkün olduğu kadar kısa tutularak aynı izlekteki farklı metin türlerine yer verilmelidir. Metinler görsel okumayı destekleyecek görsel unsurlarla mutlaka desteklenmelidir. Kitaplardaki metinler daha çok bir durumu, bir olayı açıklayıcı, bilgi verici nitelikteki metinler olmalı. Bu tarz metinler, öğrencinin sözcük dağarcığını pek zorlamayan, bilinmeyen sözcük içermeyen, daha çok dil ve dilbilgisi konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amacını güden metinlerdir. Türkçe ders kitapları, özellikle öğrencileri konuşturmaya, incelemeye, arkadaşlarıyla paylaşmaya, arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeye yönelten çalışmalar içermelidir. Kitaplarda, okunan metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını sınavan sorular yanında; dilin işleyişini, çeşitli alanlarda kullanımını açıklayan, örneklendiren bilgilere de yer verilmelidir. Dilin işleyişine, sanatsal kullanımına ve dilbilgisine ilişkin bilgiler öğrencilere aktarılırken, öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilmeli; öğrencilerin bu metinleri okuduktan sonra yaşamlarında karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirmeleri istenmelidir. Öğrencilerin dil yetilerinin sadece soyut sözcük ve cümleler aracılığıyla değil, ancak bir bütünlük içeren edebi metinler aracılığıyla, bağlamdan hareketle geliştirilebileceği unutulmamalıdır (Günday, 2005: 5).

Metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir (Sağır, 2002). Öğrenciler okumaya yönlendirilirken nasıl okuyacakları, okurken nelere dikkat etmeleri gerektiği belirtilmeli; metindeki karakter isimleri, anlatım biçimleri, yazarın tercih ettiği sözcükler gibi çeşitli özelliklerin öğrenciler tarafından algılanmasına özen gösterilmelidir. Özellikle, yazarın kullandığı sözcüklerin, sözlüksel alanıyla

anlamsal alanın saptanması, metnin kavranıp yorumlanmasında büyük yarar sağlayacaktır. Öğrenciler, metindeki çeşitli anlatım biçimlerine odaklandırılarak okuma-anlama sürecinin çok yönlü değerlendirilmesi hedeflenmeli; önceden kabul edilmiş tek bir yorumdan hareketle metni anlamlandırmak yerine öğrencilerin bakış açıları ve eleştirilerini de değerlendirmeye alan bir yaklaşım öğretmen tarafından benimsenmelidir. Metin anlama becerisine yönelik olarak, okunan metnin sonları, temel karakterleri, olayın geçtiği zaman ve mekân değiştirilebilir; metinler küçük sahnelere bölünerek sahnelenebilir; örnek metinlerden hareketle yeni metinler oluşturulabilir; öğrencilerden işlenen metinle benzer izlekteki resimleri yorumlamaları (görsel okuma) istenebilir. Bu tarz çalışmalarla metinlerin yapısı ve içeriği de incelenmektedir. Metin üretme çalışmaları, aynı zamanda dil çalışmalarını da kendi içinde barındırmakta; böylece okumayı aktif bir etkinlik haline dönüştürmektedir.

Yukarıda sözü edilen okuma çalışmaları, doğal olarak dinleme becerisini geliştirmeye de hizmet etmektedir. Her öğrenci araştırdığı, gözlemlediği konuyu sınıfa sunarken, bu durum, diğer çocukların dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma da oluşturmaktadır. Öte yandan “her okuma aynı zamanda yazmadır” (Günay, 2000: 7). Okuma edimi, yazma ediminden sonra gerçekleşen bir etkinliktir. Bu iki etkinlik eşzamanlı gerçekleşiyor gibi görünse de, öncelik yazma edimindedir. Buna karşın, yazma edimindeki yetkinlik okuma edimindeki yetkinliğe bağlıdır. Okuma edimi arttıkça, buna paralel olarak yazma yetisi de artacaktır. Öte yandan, okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak, ailelerde kitap okuyan erişkin modeller olmalıdır. Özellikle, her aile için, tüm bireylerin okuma yapacağı bir okuma saatinin belirlenmesi şiddetle önerilir.

2. Anlatma

Anadili öğretiminin etkinlik alanı içinde değerlendirilen *dinleme* ve *okuma*, öğrencinin “anlama” yeteneğini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Fakat bir dili bilmek, o dille söyleneni, yazılanı anlayabilmek kadar, duygu ve düşüncelerini o dille anlatabilmek de demektir. Bu bağlamda anlatma becerileri, *konuşma* (sözlü anlatım) ve *yazma* (yazılı anlatım) olmak üzere iki etkinlik alanını içerir. Sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç, “öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır” (MEB, 1995).

2.1. Konuşma

Gündelik hayatın en temel ihtiyaçlarından olan konuşma kavramıyla ilgili yapılan tanımlar, “genellikle bir başkası ile anlaşabilmede araç olma özelliği üzerinedir” (Kılıç, 2000). Taşer’e göre konuşma “duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmadır” (aktaran Yıldız, 2006: 153). Konuşma duygu, düşünce ve isteklerin çeşitli jest ve mimiklerle desteklenerek sözle ifade edilmesidir. Toplumdaki rolü ve konumu ne olursa olsun herkes iş ve uğraşısı doğrultusunda gerekli konuşmaları yaparak amacına ulaşmaya çalışır. Konuşucu, konuşmaya geçmeden önce beyninde birtakım tasarılar tasarlar. Sonra bu tasarıları hangi sözlerle dile getireceğini saptar. Bir diğer deyişle, zihninde hazır bulunan

sözcüklerden söylemine uygun olanları seçer. İlgi sırasına göre ve dilin dayattığı kurallar çerçevesinde seçtikleri sözcükleri yan yana dizerek dinleyiciye mesajını iletir.

Konuşma, duygu ve düşünce alışverişine dayalı bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir de. İnsanlar edindikleri bilgi ve deneyimlerini ancak konuşarak birbirlerine aktarabilmekte, yine karşılaştıkları güçlükleri ancak bir başkasıyla paylaşarak aşabilmekte, çözüm bulabilmektedir. Demirel'e göre, insanlar arasındaki en önemli iletişim ve etkileşim aracı olan konuşmanın, fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört niteliği bulunmaktadır. Konuşmanın fiziksel niteliğini ses oluşturur. Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılmasıyla gerçekleşir. Konuşmanın fizyolojik niteliği, insan vücudundaki çeşitli organların yardımıyla ses üretebilmesi, sözcükleri telaffuz ederek konuşabilmesidir. Konuşmanın psikolojik niteliğini bireyin duygu, düşünce ve isteğine dayanan konuşma dinamiği oluşturur. Konuşmanın toplumsal niteliğini de dilin iletişim işlevi üstlenir (Demirel, 2003: 90).

Diğer taraftan konuşma, demokratik bir toplumda vazgeçilemeyecek en temel bireysel hak ve özgürlüklerden biridir. Onun için, öğrencilere topluluk önünde herhangi bir konuya yönelik duygu ve düşüncelerini çekinmeden söyleyebilme, başka bir deyişle kendini rahat bir biçimde ifade edebilme becerisinin kazandırılması önemlidir. İyi konuşma, medenî cesaretin ve kendine güven duygusunun en önemli göstergesidir. Bunun için, ilköğretimden başlayarak öğrencilere görüp izlediklerini, duygu, düşünce ve tasarladıklarını sözle, doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi kazandırma, onlara söz söylemenin kural ve tekniklerini öğretme, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğu altıdadır (MEB, 1995). Güzel Konuşma ve Yazma ya da Dil ve Anlatım gibi derslerin temel dayanağı bu yaklaşımdır. Bu tarz dersler, boş vakitlerin değerlendirildiği dersler ya da sayısal derslerin etüt saatleri olarak görülmemeli, öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı en iyi şekilde ifade edebilecekleri, ana dillerindeki yetkinliklerini pekiştirecek tarzda, dolu dolu işlenmelidir.

Kaliteli bir ses etkili konuşmanın ilk adımı olsa gerek. Taşer (aktaran KILIÇ, 2000) kaliteli bir sesin değişkenlerini "işitilebilirlik, akıcılık, hoşça giderlik, anlamlılık" olarak sıralar. Bu bağlamda, öğrencilerin konuşma yetersizliklerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür: Seslendirme/söyleme/duyurma eksikleri, kavrama eksikliği, çekingenlik, gereksiz beden hareketleri yapma, yerel ağız kullanımı, anlatım yetersizliği, kural bilmeme/kurala uymama, gereksiz söz söyleme, dağınık konuşma, konuşma bozuklukları, kekemelik, atlama, pelteklik, tutukluk, gevşeklik (Yıldız, 2006: 156-161). Konuşma eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri de telaffuzdur. Telaffuz hatalarıyla dolu bir konuşmanın inandırıcı ve etkili olması mümkün değildir. Konuşma, özellikle yerel ağız özelliklerinden arındırılmalıdır. Kısaca, iyi bir konuşma sesi işitilebilir, akıcı, açık, kulağa hoş gelmeli, esnek olmalı ve müziksel unsurlar içermelidir. Etkili konuşabilmenin bir diğer değişkeni de anadilde yeterli sözcük birikimine sahip olmaktır. Konuşan kişi kendini doğru ifade edebilecek bir sözcük dağarcığına sahip değilse, kullandığı sözcüklerin düz anlam ve yan anlamlarını bilmiyorsa, konuşması yeknesaklıktan kurtulamayacak, dinleyiciyi etkilemesi ya da ikna etmesi zorlaşacaktır. Sonuçta etkileyici bir ses, sözcüklerin doğru telaffuzu, zengin bir sözcük dağarcığı, konuşma isteği, konuşmanın çeşitli jest ve mimiklerle desteklenmesi, kişinin kendine has üslubu etkili bir konuşmanın temel unsurlarıdır.

◆ İlker Aydın

Sözlü iletişimin temel dayanağı olan konuşma, bireyin zihinsel, kültürel ve sosyal gelişiminin en önemli göstergelerindedir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi, konuşma da eğitim yoluyla geliştirilebilir. Sözlü anlatım etkinlikleri, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimleri göz önünde bulundurularak şekillendirilmeli; bireysel olarak öğrencinin rahat ve açık şekilde, kendini ifade becerisini geliştirmesi, sınıfta çeşitli etkinlikler uygulanarak sağlanmaya çalışılmalıdır. Konuşma eğitimi kapsamında, öğretmen her öğrenciye konuşma fırsatı vermeli; duygu ve düşüncelerini özgürce açıklayabileceği, kendini içinde rahat ve huzurlu hissedebileceği sağlıklı ortamlar oluşturmaktadır. Özellikle öğretmen cesaretlendirici olmalı, sınıfta herkesin söz alacağı konuşma etkinlikleri saptamalıdır. Söz alma konusunda belirleyici olan öğretmen olmadığı, herkesin konuşma hakkının olduğu öğretmen tarafından öğrencilere hissettirilmelidir. Bu çerçevede, öğrencilerden okudukları ya da dinledikleri bir öyküyü anlatmaları; şarkı söylemeleri; günü özetlemeleri; seviyelerine uygun değişik cismi, metni, resmi ya da izledikleri bir filmi yorumlamaları; düzenlenen küçük çaplı forumlarda bir düşünceyi savunmaları istenebilir.

Öğrencilerin seviyelerine uygun çeşitli oyunlar, tartışma ve grup çalışmaları da anlatım etkinlikleri arasında değerlendirilebilir. Oyunlar ve grup çalışmalarında farklı dil alıştırmalarına yer verilir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Okuduğunu, dinlediğini anlatma: Hatırlamaya ilişkin dil alıştırmaları.

Gördüğünü, izlediğini anlatma: Gözleme ilişkin dil alıştırmaları.

Konuşma, paylaşma, karşıt görüşler alma: Tartışmaya dayalı dil alıştırmaları.

Öykü, anı anlatma: İmgelemeye ilişkin dil alıştırmaları.

Oyunlaştırma: Sınıfta rol dağılımı yapılarak bir öykü ya da romanın canlandırılması, drama. Serbest veya yazılı metne bağlı dil alıştırmaları.

Oyunlarda dikkat edilmesi gereken noktaların başında rol paylaşımındaki eşitlik, rollerin öğrenci tarafından seçilmesi ve rollerin sırayla değiştirilmesi gibi konular gelir. Anlatım etkinliklerindeki amaç, öğrenilmesi gereken yeni bir konuyu öğrenmek ya da sözlü bir sınav değildir. Bunlar eğlendirici, rahatlatıcı etkinliklerdir. Öğretmenin öğrenciyi sıkıkmaması, oldukça sevecen, yapıcı ve cesaretlendirici olması gerekir. Oyunlaştırma çalışmaları öğrencilerin hayal kurma, yorum yapma, beden dilini kullanma, dinleme-anlama becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmekte; böylece kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır.

2.2. Yazma

Bir kodlama sistemi olan yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri anlaksal olarak üretebilme etkinliğidir. Yazmanın gerçekleşmesi için parmak ve bilek kaslarının belli olgunluğa erişmesi beklenir. Bu yüzden, dört temel dil becerisinden en son edinileni yazma becerisidir. Yazma öğretiminin başlangıcı son derece önemli, hassas ve son derece zordur. Başlangıçta atılan adımlar sayesinde çocuklar yazma basamaklarına ya geç varırlar ya da varamazlar (Baymur,1968). Özellikle günümüzde ilköğretim okullarında 2005-2006 eğitim ve öğretim yılıyla birlikte yeni müfredat programına² göre uygulanmaya başlanılan *bitişik*

2 MEB Türkçe 1-5 Programı, 2005.

eğik yazı yöntemi durumu daha da zorlaştırmakta, öğrencilerde telafisi güç, büyük bıkkınlık ve başarısızlık duygusu uyandırmaktadır.

İlköğretim boyunca yapılan bütün anadili öğrenme etkinliklerinden yazma becerisi “yazdırmak” ile kazandırılır. Bu etkinlik neredeyse ilköğretimin tamamını kapsar. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta okula yeni başlayan öğrencileri yazma etkinliği altında ezmemek, onları daha eğitim-öğretim hayatının başlangıcında okuldan küstürüp soğutmamaktır. Çocukların fiziksel gelişimleri tamamlanmadığından, özellikle de parmak ve bilekleri tam güçlenmediğinden kendilerini çok yoğun bir yazı yazdırma bombardımanına tutmak, onları çok çabuk yormakta, bıktırmakta, okuldan soğutmakta ve başarısızlık duygusunu pekiştirmektedir. Yazdırma etkinliklerinden yorulan, sıkılan çocuklar okulu sevmemeye başlamakta ve artık okula gitmek istememektedirler. Bu da onları ailelerinin şiddetli baskısıyla karşı karşıya getirmektedir. Daha okulun ne olduğunu anlamaya çalışan küçücük yürekler, okuldaki sıkıcı ve yorucu yazı etkinlikleriyle ebeveynlerinin yoğun baskıları arasında sıkışıp kalmaktadırlar.

Yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli kodlamaları yapabilmek; sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir. İnsanlığın iletişiminde kullandığı en etkili ve kalıcı iletişim araçlarından birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenilen seviyede olabilmesi, sesbirimlerin (harflerin) şekil olarak basit ve kolay üretilabilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Yazmadaki harflerin fiziksel üretimiyle ilgili yetersizlikler, metin oluşturmaya yönelik düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun yazması çok yavaş ise düşünce ve tasarımlarını kâğıt üzerine aktarmadan kaybetmektedir. Dikkatin, yazının düşünsel seviyede düzenlenmesinden harflerin ve sözcüklerin yazımı üzerine çevrilmesi, oluşturulacak metinlerdeki tutarlılığı ve anlam bütünlüğünü olumsuz yönde etkiler. Yazma sürecinin oluşturduğu sıkıntıdan dolayı da öğrencinin yazma isteği ve güdüsü kaybolur. Öte yandan oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harflerin şekilleri, yazımda güçlük çekilen harfler, kalem tutma ve defterin pozisyonu, yazma hızı gibi etkenler yazmayı etkileyen unsurlar arasında sıralanabilir (Akyol, 2000).

Öğrenciler doğru konuşma ile kazandıkları bir takım ses tasarımlarını daha sonradan yazı haline koyarlar (Baymur,1968). Yazmadan önce görsel okuma etkinliği yapılmakta; böylece yazılacak şey, hafızaya yerleşmesi için, sıkça sesli olarak tekrar edilmektedir. Buna yazılacak sesbirim ya da seslemin kavramlaştırma etkinliği de denilebilir. Çocuklar, sestem başlayarak tek seslemlerle sözcüklere, tek seslemlerle sözcüklerden birden fazla seslemlerle sözcüklere geçerler. Özellikle, her ses için, o sesin geçtiği kendi yaşantılarından sözcükler seçilerek kavramlaştırma yoluna gidilir; sonra yazmaya geçilir. Sesten sesbirime, sesbirimden sesleme, seslemenden sözcüğe ve sözcükten yavaş yavaş basit tümcelere geçilir. Oldukça uzun, yorucu ve sıkıcı olan bu süreçte, başta vurgulanan hatalara düşmemek için yazma etkinlikleri çeşitli oyun, boyama, şarkı söyleme, film izleme gibi faaliyetlerle renklendirilmelidir. Çocuklar başlangıçta tümce içindeki sözcüklerin yerini bilmezler; yani tümce içinde öğelerin kurallı dizilişinden haberdar değildirler. Bundan dolayı, öğrencilerce oluşturulan basit tümcelerin, sınıfça tekrarlanıp deftere yazılması etkinliğine dayalı tümce tekniği çalışmaları yapılmalıdır.

◆ İlker Aydın

Öğrenciler tümce yazma çalışmalarını başarıyla yerine getirdikten sonra, birkaç tümceden oluşan anlamlı bütüncelerin yazılmasına geçilmelidir. I. sınıfta konuşulan konu ya da işlenen metinden çıkan sonuç 2-3 cümle olarak birlikte yazılır. Yazılacak cümleyi öğretmen öğrencilerin katılımıyla belirler. Sonra sözcükleri teker teker söyleyerek tümceyi yazdırır. Bu arada gerekli denetimi yapar, yazım hatalarını düzeltir. Daha sonraları tümceyi belirledikten sonra yazma işini öğrencilere bırakır. Bu durum ilk üç sınıfa kadar sürer. IV. sınıfta bireysel yazmaya geçilir (Demirel, 2003: 103).

Dört temel dil becerisinin son halkasını oluşturan yazma becerisi, okuma becerisiyle doğru orantılı bir etkinliktir. Kişi ne kadar çok okursa yazma yeteneği de o derece gelişecektir. Yazma bir düşünme etkinliğidir de: tasar ve düşüncelerimiz yazıyla ortaya çıkar, hayat bulur. Buradan hareketle “kompozisyon dersleri öğrencilere duygu ve düşüncelerini düzgün ve etkili bir biçimde aktarma yöntemlerini öğretirken, onlara aynı zamanda düzenli düşünme alışkanlığı da kazandırır” (Kavcar ve Kantemir, 1986: 80). Düzgün, tutarlı ve etkili bir yazı için duygu ve düşünceyi en iyi yansıtacak sözcükler seçilmeli, seçilen sözcükler dilin işleyiş düzenine göre yan yana dizilerek tümcelere, tümceler paragraflara, paragraflar da metinlere dönüştürülmeli; yazma etkinlikleri okuma, dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirecek tarzda, bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. Ayrıca, iyi bir yazılı anlatım için, yazım konusunun sınırlandırılması, ana düşüncenin belirlenmesi ve yazı planının hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Uluğ,1996).

Türkçe ilköğretim programında, yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmeye yönelik genel amaç öğrencilere gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun olarak anlatma yeteneğini kazandırmaktır. Türkçe ders kitaplarında yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmek amacıyla okunan metinlere yönelik sorular sorulmakta ve öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenmektedir. Yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmek amacıyla okunan metinlere yönelik soru sorma yönteminden vazgeçilmeli, metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığının yazılı ve sözlü olarak sınanmasından çok, öğrencilere metin oluşturma süreci öğretilmeye çalışılmalıdır. Türkçe ders kitaplarında metinlerle ilgili sorular, sadece öğrencinin metni anlayıp anlamadığını ölçmek amacıyla kullanılmış, öğrenciyi yeni bir metin oluşturmaya yöneltecek herhangi bir yönergeye yer verilmemiştir. Sorular, öğrencilerin kendi tümcelerini kurmaya gereksinim duymadan metindeki tümcelerle aktarılmasıyla yanıtlanabilecek türdendir. Öğrencileri yorum yapmaya, düşünmeye ve yazdırmaya yöneltecek sorulara çok az yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarında, öğrencileri yazmaya veya anlatmaya yöneltmek amacıyla soru-yanıt tekniği pek kullanılmamalı; öğrencilere farklı anlatım biçimlerini göstermek amacıyla, çeşitli konularda makale, deneme, mektup, haber, rapor, vb. örneklerine yer verilmelidir. Özellikle metin oluşturma süreci kitapta başlamalı ve öğrenci tarafından geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Kendi metnini oluşturmak için şu etkinlikler izlenebilir:

1. Resimlere bakarak tanımlamalar yapma, metinle ilgili resmi yorumlama.
2. Örnek metindeki eylemleri edilgen yapıya çevirerek tekrar yazma.

3. Yarım bırakılmış bir diyalogu tamamlama.
4. Konuşma baloncukları oluşturma.
5. Diyalogu metne çevirme.
6. Konuşma diliyle yazılmış bir metni yazı diline aktarma.
7. Sözcük listesi çıkarma.
8. Kitapta verilmiş bir metne sözcükler ekleyerek uzatma.
9. Okunan bir öykü, fıkra, şiir, makale, deneme, vb. yarıda kesilerek, öğrencilerden tamamlamalarının istenmesi.
10. Çeşitli edebi türlerin bir bölümünün verilmeyerek, (örneğin, öykünün çözüm bölümü) öğrencilere tamamlattırılması.
11. Verilen bir öykünün, öğrenciler tarafından kahramanlarının ya da eylemlerinin değiştirilip yeniden yazılması.
12. Öğrencinin bir kahramanın yerine kendini koyup yeni bir öykü ya da öykünün bir bölümünü oluşturma.

3. Anadili öğretiminin konu alanı: Dilbilgisi

Günümüz dil eğitiminde “dilbilgisinin önemini yitirdiği, dilbilgisi öğretiminin artık çağdışı olduğu” gibi görüşler ileri sürülebilmektedir. Anadili eğitiminde dilbilgisi öğretiminin gereksizliği çeşitli biçimlerde dile getirilirse de son yıllarda dilbilgisinin yeniden önem kazanmaya başladığı bilinmektedir (Aydın, 1996). Evet “dilbilgisi ikincil önemdedir, ama dil öğretimindeki vazgeçilmezliği her zaman kabul edilmektedir. Dilbilgisi salt biçimsel bir düzenek değil, belirli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanmaktadır. Amaç iletişim olduğuna göre, dilbilgisi çalışması da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlıdır. Üstelik en iyi genellemeler dilde olduğuna göre dilbilgisinden vazgeçilemez.”(Kocaman, 1983). Hudson, dilbilgisi öğretimi yapılmasının gerekçelerini şöyle sıralar: “dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak, dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek” (aktaran Yapıcı, 2004: 36). Hudson’un sıraladığı bu gerçekler, dil öğretimi ile soyut düşünme becerileri arasındaki doğrudan ilintiyi açıkça ortaya koymaktadır.

Dilin genel dizgesini ve dizgeyi oluşturan kuralları ortaya koymayı amaçlayan dilbilgisi “bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizimleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır” Göğüş (1978: 337). Her doğal dilin kendine özgü kurallarını belirleyen dilbilgisi, dili daha doğru kullanmamıza yardımcı olur. Dil incelemesi, genelde dilin kurallarını inceleyen dilbilgisi çalışmalarıdır. Dil incelemesi (ya da dilbilgisi çözümlemesi) tümce-den hareket eder ve tümceyi sözcük ve sözcük grupları (önermeler) olarak öğelerine ayırır. Bilindiği gibi yazılı dilde tümce, büyük harfle başlayan nokta ya da herhangi bir noktalama işaretiyle (iki nokta üst üste, noktalı virgül, ünlem ya da soru işareti gi-

bi) biten birliktelik olarak tanınır. Tek önerme içeren basit tümceyle, birden fazla önerme içeren birleşik tümceler de aynı çerçevede değerlendirilir.

Anadili dersinde “dilbilgisi çalışmaları” kendi başına bir amaç değil, amaca varabilmek için yararlanılan bir konu alanıdır. Beş yaşından itibaren çocuk dilbilgisi kurallarına uygun olarak konuşmaya başlar. Hiçbir anne ya da baba çocuğuna dilbilgisi kurallarını öğretmediği halde, bütün çocuklar anadilini okul öncesi dönemde konuşmaya başlamaktadır (Yapıcı, 2004: 37). Fakat çocuk konuşurken sıfat, belirteç, tümleç ya da yüklem kullandığını bilmez. Okul sürecinde dilbilgisi çalışmalarıyla, farkında olmadan kullandığı dilin kuralları çocuğa sezdirilmeli, böylece dili kullanmada ve kendini doğru ifade etmede özgüveni geliştirilmelidir. Bu da büyük ölçüde, dil kurallarının ezberletilmesi yerine, dil yanlışlarının düzeltilmesi, dili kullanmaya yönelik beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına bağlıdır (Öz, 2001: 259). Bu günkü dilbilgisi öğretimi, bağımsız bir dersmiş gibi, ayrı bir ders saatinde belirli tanımların, kuralların, sayılı ve sınırlı örneklerle aktarıldığı, bunaltıcı, davranış kazandırmaktan uzak, öğrencileri ezberleten bir uygulama olmaktan öteye gidememektedir (Altay, 2000). Hâlbuki dilin kuralları ve dilbilgisi kavramları öğrenciye ezberletilerek değil, bunların kullanımındaki yeri sezdirme ve uygulama yoluyla verilmeli, bu süreç görsel ve işitsel araçlarla desteklenerek öğrencilerin benzer beceri ve davranışlar kazanmaları sağlanmalıdır (Sağır, 2002).

Dilbilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktaların başında, dilbilgisi çalışmalarının bağımsız bir ders olarak değil de, anlama/anlatma etkinlikleriyle birlikte yürütülme zorunluluğu gelir. Metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dilbilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe verilmesi gerekir (Sağır, 2002). Bu çerçevede dilbilgisi çalışmaları, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Çocukların konuşurken, yazarken yaptıkları yanlışlara hemen müdahale edilmeli, doğru söyleyiş ve yazılış gösterilerek dilin yanlış kullanımının önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Örnekler, çocuğun yabancı olmadığı, kendini çevreleyen, hayatında olan unsurlardan seçilmelidir: Örneğin zaman kavramı, çeşitli kipler basit şarkı sözleri ya da yemek tarifleri (özellikle emir kipi ve belirteçler için: “önce soğanı soy, sonra ince ince doğra, daha sonra iyice karıştır, ardından bir kaşık tuz at!”) gibi basit etkinliklerle verilebilir, kavratılabilir.

İlköğretimin ilk üç sınıfında, çocukların bilişsel işlem düzeyleri henüz soyutlama ve kural çıkarma yeteneği kazanamamıştır. Bu dönemde çocuklara, dilbilgisi çalışmalarına ilgili kural bilgileri verilmeyerek dilin doğru kullanılması öğretilir. Bir diğer deyişle I-III. sınıflarda, dilin ana kurallarının sezdirilmesine çalışılmalı, dilbilgisi terimleri kullanılmamalı, yanlış kullanımların doğru kullanışları gösterilmelidir. Dilin kurallarıyla incelenmesine IV-V. sınıflarda geçilmelidir. Bu yaşlarda, çocukların bilişsel gelişimleri soyutlama yapabilecek düzeye geldiğinden, dilimizin bazı kuralları öğretilmeye başlanır. Dilbilgisi kuralları üzerinde durulurken ezberden kaçınılmalı; noktalamaya işaretlerinin doğru olarak kullanılması sağlanmalı; ad, sıfat, zarf gibi sözcüklerin işlevleri soyut anlamları ile değil, uygulamalı olarak somutlaştırılması sağ-

lanmalıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Dilin kurallarının ancak uygulamalarla kalıcı hale geleceği unutulmamalıdır. Dilbilgisi kural ve kavramlarının kuru bir bilgi çerçevesinde öğretilmesi yerine, tümce ya da metin bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, öğrencinin sıkılmaması ve diğer dilsel becerilerin desteklenmesi açısından önemlidir. Anadili dersinin genel amacı, çocukların anadillerini anlayabilmeleri ve onu bilinçli bir şekilde kullanabilmeleridir. Bu bağlamda anadili dersi, sıkıcı, öğrenci açısından anlaşılmasız kavram kargaşalarının yaşandığı bir ders olma tehlikesine düşürülmemelidir.

Dilbilgisi çalışmaları daha çok sözcüklerin yapılarını ve tümcelerin kuruluşlarını ortaya koymaya çalışan çözümlemelerdir. Bununla birlikte öğrencilere genelde sesbilgisi, sözcük bilgisi, tümce bilgisi ve anlam bilgisi verilmeye çalışılır. Tümce kuruluşlarının belli kuralları vardır. Bu kurallara uyulmadığında anlam bozuklukları ortaya çıkar. Sözcük, sözcük öbekleri ve tümceler yapı, kuruluş ve işlev bakımından ayrıntılı olarak ele alınarak birbirleriyle olan ilişkileri ortaya konulur. Tümce çözümlenip zorunlu ve seçimlik kurucuları ortaya çıkınca, anlamı daha da belirginleşir. Çözümleme, tümce kuruluşundaki bozukluklarla birlikte anlam belirsizliklerini de ortaya çıkarır. Özellikle, Türkçenin temel sözdizimi özelliği olan öznenin başta, yüklemnin sonda ve tümleçlerin ortada bulunması ilkesi, öğrencilerin o ana kadarki yabancı dil bilgileriyle karşılaştırılarak iyice pekiştirilmelidir. Dilbilgisi dersleri yalnız sözcük türleri, yazım kuralları ya da tümce kuruluşuna dayanmamalı; dilin genel dizgesi yapı, işlev, anlam ekseninde bir bütün olarak ortaya konulmalıdır.

Dilbilgisi edinimi, III-V. sınıf düzeylerinde şu aşamalarda gerçekleşir:

1. Ad ve sıfat tamlamaları
2. Basit ve birleşik sözcükler
3. Sözcük türleri: ad, eylem, sıfat, adıl, vb.
4. Tümcenin yapısı
5. Yapım ve çekim ekleri
6. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri

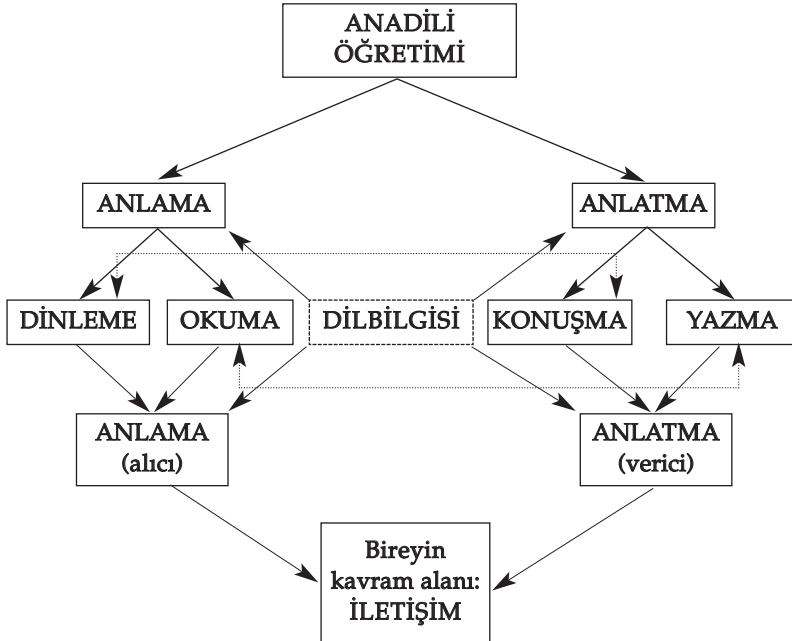
Dilbilgisi edinimi, VI-VIII. sınıf düzeylerinde ise şu aşamalarda gerçekleşir:

1. Anlamlarına göre tümceler;
2. Sözcük ve sözcük türleri (sesteş, anlamdaş ve karşıt anlamlı sözcükler);
3. Büyük ve küçük ses uyumları;
4. Sözcüklerin yapısı ve sözcük türetme yolları;
5. Noktalama işaretleri;
6. Fiil kipleri, basit ve bileşik zamanlı biçimleri, çatıları, ek fiiller, yardımcı fiiller, bileşik fiiller ve fiilimsiler (ad eylem, bağ eylem, sıfat eylem);
7. Tümcede öğelerin sıralanışı;
8. Tümce türleri (anlamlarına, yapılarına, yüklemlerine ve öğelerinin sıralanışına göre) ve tümcelerin görevleri.

Türkçe ders kitaplarında, herhangi bir dilbilgisi konusu öğretilirken en çok kullanılan teknik, soru-yanıt tekniğidir. Soru-yanıt tekniğinin çok kullanılması ders kitabını, öğrenciyi sınanan, sorgulayan, daha önce anlatılmış bir konunun hatırlanıp hatırlanmadığını sık sık vurgulayan tamamen eğitsel, yaratıcılığı engelleyen sıkıcı bir yapıya büründürmüştür. Bunun yerine, kimi zaman resimden yola çıkılmalı, açıklamalar ve tanımlamalar yapılmalı, kimi zaman konuyla ilgili bol örnek verilmelidir. Öğrenciden bu gibi örneklerle günlük yaşamlarında nerelerde, hangi durumlarda karşılaşacakları belirtilmeli, işlenen konuların yaşamlarıyla ilişkilendirilmeleri istenmelidir. Soru-yanıt tekniğinin kullanımı en aza indirgenirken tanımlara da çok az yer verilmeli; drama, işbirlikli öğrenme, gösteri gibi duyuşsal yönden motive edici yöntem ve teknikler, Türkçe öğretiminde ön plana çıkarılmalıdır. Yukarıda da değindiğimiz gibi, ilköğretim III-V. sınıflarda sözcük, sözcük türleri, tamlamalar, kök-ek bileşenleri üzerinde durulurken V. sınıftan itibaren tümceenin öğeleri, tümce türleri ve tümce çözümlemeleri üzerinde yoğunlaşmak gerekir.

Buraya kadarki yapılan açıklamalardan anlaşılacağı gibi, anadili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Anadili öğretimi anlama, dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi dilsel becerilerin bir bütünlük içinde dengeli bir biçimde geliştirilmesini amaçlar. Anadili edimine dayalı bireyin sosyal ve kültürel gelişimi, büyük oranda, kendine özgü nitelikleri olmakla birlikte, pek çok ortak noktaları da olan bu becerilerin aynı düzeyde gelişimine bağlıdır.

Bu etkinlikler arasındaki ilişkiler aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



Anadili öğretiminin etkinlik alanları

Şekilde görüldüğü gibi, “anlama” (dinleme, okuma) ve “anlatma” (konuşma, yazma) etkinlikleri anadili dersinin temel çalışma alanlarını oluşturmaktadır. “Dilbilgisi” de bu etkinlikleri destekleyen konu alanıdır. Bireyin kavram alanı konuşma, dinleme, yazma ve okuma etkinliklerinin birbirleriyle olan etkileşimiyle oluşur. Bu etkinlikler bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılan dilbilgisi kuralları çerçevesinde gelişir. Başka bir deyişle, birey dili bir takım dilbilgisel kurallar çerçevesinde kullanarak yazılı ya da sözlü bir iletişim kurar. Çocuk anadilini öğrenirken kurallarını da beraberinde öğrenir. Bu süreç okul öncesinde bilinçsizken okula başladıktan sonra bilinçli bir durum alır. Birey, yaşam boyu bu etkinlikler aracılığıyla bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir.

Şekilden de anlaşıldığı gibi, konuşma ve yazma bir “anlatma”, dinleme ve okuma bir “anlama” becerisidir. Anlatma/anlama ilişkisi, bir verici/alıcı ilişkisi çerçevesinde değerlendirilebilir. Anlatma sürecinde, kişi verici durumundadır: Duygu ve düşüncelerini dilin kuralları çerçevesinde alıcıya aktarır. Anlama sürecinde ise kişi gelen iletiyi algılar, kavrar, düşünce süzgecinden geçirek yeniden yorumlar; yani yeniden yapılandırır iletiyi. Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirebilmesi bu dört becerinin bir bütünsellik ve eşgüdüm içinde gelişmesine bağlıdır. Bu bağlamda, dinlediğini ve okuduğunu anlayamayan, anladığını sözlü ya da yazılı ifade edemeyen bir kişinin başarılı olabilmesi, toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesi, toplum ve kendisiyle barışık olabilmesi mümkün değildir.

Öte yandan, yeni Türkçe Öğretim Programı’nda, “görsel okuma” ve “görsel sunu” ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (MEB, 2005: 21).

II

Biz, çalışmamızın birinci bölümünü oluşturan bu ana kadar, öncelikle anadili dersinin temel etkinlik alanlarına değinerek, bu alanlarla ilgili örnek etkinlikler oluşturmaya çalıştık. Sonra da, dilbilgisi kavramına değinerek dilbilgisinin anadili öğretimindeki yerini ve önemini tartışmaya çalıştık. Çalışmamızın ikinci bölümünü oluşturacak bundan sonraki aşamasında ise, anadili dersinin konu alanı içinde yer alan *dilbilgisi* üzerine bir çözümleme gerçekleştirmeye çalışacağız. Bizim örnek olarak sunduğumuz *dilbilgisi çözümlemesi*, ilköğretimin 6-8. sınıflarında uygulanabilecek dil incelemesidir ve genel olarak şu başlıklar altında ele alınacaktır:

1. Tümcenin önermeler halinde ayrılması;
2. Tümcenin tipi (bildirme, soru, ünlem, vb.);
3. Önermelerin sözcükler halinde ayrılması;
4. Sözcüklerin kategorik ve işlevsel çözümlemesi;
5. Yan tümcelerin kategorik ve işlevsel çözümlemesi;
6. Örnek kategorik ve işlevsel tümce çözümlemesi

◆ İlker Aydın

1. Tümcenin önermeler halinde ayrılması

Genellikle önerme, çekimli bir eylemin etrafında kurulur. Başka bir deyişle, bir tümcede çekimli eylem kadar önerme vardır (Schwischay, 2001): Örneğin,

(1) *Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ben ona eşlik ediyor ve ilginç hikâyeler anlatıyordum.*

Örnek tümcemiz üç ayrı önerme içermektedir:

Ö₁: Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken (ilgileniyordu);

Ö₂: Ben ona eşlik ediyor(dum);

Ö₃: ve (ben) (ona) ilginç hikâyeler anlatıyordum.

1.1. Bağımsız önerme, temel önerme ve yan önerme

Tümce önermeler halinde ayrıldıktan sonra, tümcenin her önermesinin diğer önermelere göre kümelenme biçimini belirtmek gerekir. Bunların başlıcaları *bağımlanma* ve *eşgüdüm* ilişkisidir. Bağımlanmada *temel önerme* ve *bağımlı önerme* ayrımına gidilir. Böylece, örnek tümcemizde (1):

Ö₁: Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken

(Ö₂'ye göre) *yan önerme*

Ö₂: Ben ona eşlik ediyordum

(Ö₁'e göre) *temel önermedir*.³

Bağımlanmaya girmeyen (yani ne temel önerme ne de yan önerme olan) bir önerme, *bağımsız önermedir*. Basit tümceyle ilgili olan bağımsız önerme, başka bir bağımsız önerme ya da temel önermeyle eşgüdüm ilişkisine girebilir. Örnek tümcemizdeki Ö₃, “ve” bağlacı sayesinde temel önerme Ö₂ ile eşgüdüm ilişkisine girmiş bir bağımsız önermedir:

Ö₃: ve (ben) (ona) ilginç hikâyeler anlatıyordum.

(Ö₂'ye) *eşgüdümlü bağımsız önerme*

Bağımsız ve temel önermeler kendi aralarında serbestçe eşgüdüm ilişkisine girebilirler, yani “bağımsız önerme + bağımsız önerme”, “temel önerme + temel önerme”, “bağımsız önerme + temel önerme” biçiminde birbirlerine bağlanabilirler. Örnek (1)'deki Ö₂ ve Ö₃ “temel önerme + bağımsız önerme” eşgüdümlülüğüne bir örnektir. Buna karşın, bir yan önerme sadece bir başka yan önermeyle eşgüdüm ilişkisine girebilir:

(2) **Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ve ben ona eşlik ediyor(dum).*

Yukarıdaki tümce, dilbilgisel olarak yanlış bir tümcedir.

3 Açıklamalarda kullanılan “yan önerme”, “temel önerme” kavramları “yan tümce” ve “temel tümce” kavramlarıyla eşdeğerdir.

1.2. Ara tümce

Bağımsız önerme, temel önerme ve yan önerme ayırımına *ara tümceyi* de ilave etmek gerekir. Ara tümce, herhangi bir eşgüdüm ve bağmlanma ilişkisine girmeden bir başka önerme içine yerleşen bağlaçsız bir önermedir:

(3) *O akşam, hatırlıyor musun, seninle sahilde yürümüştük.*

Ö₁: O akşam [...] seninle sahilde yürümüştük.

bağımsız tümce

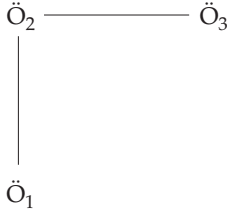
Ö₂: hatırlıyor musun.

ara tümce

1.3. Dilbilgisel çözümlemenin şekilsel sunumu

Şekilsel sunumda eşgüdümlü önermeler yatay çizgiyle, bağımlı önermelerse dikey çizgiyle birbirlerine bağlanır. Ara tümce de içine girdiği tümcenin önünde parantez içinde gösterilir:

Bağımlanma ve Eşgüdümleme:



Ara tümce:

Ö₁(Ö₂)

2. Tümce tipleri

Türkçe’de tümceler yapılarına göre *basit, birleşik, sıralı ve bağlı tümce*; yüklem türüne göre *eylem tümcesi, ad tümcesi*; yüklem yerine göre *kurallı tümce, devrik tümce*; anlamına göre *olumlu tümce, olumsuz tümce* biçiminde sıralanır (Karahana, 1999: 3-4). Tümceler tip bakımından ise, genellik *bildirme tümcesi (Babam eve geç geldi), soru tümcesi (Ayşe eve geldi mi?), ünlem tümcesi (Yangın var!)* ve *emir tümcesi (Dışarı çık!)* biçiminde birbirinden ayrılır.

Tümce tipini belirlemek için, temel veya bağımsız önermeden hareket etmek gerekir. Örneğin: “*Bu yolun nereye gittiğini bana söyle*” gibi bir tümce, yan önermesinden (*yolun nereye gittiği*) hareketle bir soru tümcesi izlenimi verse de, emir kipli temel önermenin eyleminden (*bana söyle*), bu tümcenin bir emir tümcesi olduğu anlaşılır.

3. Önermenin sözcükler halinde ayrılması

Bu aşamada, tümce öğelerine ayrılır. Örneğin: “*Ahmet, bu sabah okula çok geç geldi*” tümcesi, beş ögeli bir tümcedir. Burada, aynı işleve sahip sözcük öbeklerinin ve birleşik yapıların tek öge değerinde olduğunu unutmamak gerek:

bu sabah (bu + sabah) belirteç (zaman);

okula (okul + a) dolaylı tümleç (yer);

çok geç (çok + geç) belirteç (zaman).

4. Sözcüklerin kategorik ve işlevsel çözümü

Bütün dilbilgisel çözümlerler hem kategorik hem de işlevsel düzlemde gerçekleşmeli ve bu iki düzlem birbirinden ayrılmalıdır. Öncelikle, “bir basit tümcenin bir *özne* ve bir *eylem*den kurulu olduğu” gibi ifadelerden sakınılmalıdır. Çünkü böyle bir deyiş, işlevsel bir kavram olan özneyle kategorik bir kavram olan eylemi aynı çerçeveye yerleştirmekte, böylece iki düzlemi birbirine karıştırmaktadır.

4.1. Kategorik çözümler

Kategorik çözümler, geleneksel dilbilgisinin “söz bölümü” (Banguoğlu, 1986: 152) olarak adlandırdığı sözcüklerin ve yan tümcelerin türlerini belirlemekten ibarettir. Sözcükler, söz içindeki işlevleri bakımından sekiz kısma ayrılır:

1. *Ad*: Somut ya da soyut bir varlığa ad olan sözcüktür: *uyku, dağ, Türkan*, gibi.
2. *Sıfat*: Bir varlığı niteleyen, belirten sözcüktür: *güzel, yeşil, iki*, gibi.
3. *Adıl*: Bir adın yerini tutan sözcüktür: *ben, şu, kim, biri*, gibi.
4. *Belirteç*: Durum ve hal bildiren sözcüktür: *şimdi, çok, birden*, gibi.
5. *İlgeç*: Adlara ulanıp ilişki kuran sözcüktür: *için, göre, kadar*, gibi.
6. *Bağlaç*: Sözcük ve tümceleri bağlayan biçimbirimlerdir: *ile, ve, oysa, ama*, gibi.
7. *Ünlem*: Seslenmeye, duyuları belirtmeye yarayan sözcüklerdir: *Hey! Yazık! Vah!*
8. *Eylem*: Bir oluş ya da kılışı bildiren biçimbirimdir: *almak, satmak, konuşmak*, gibi.

4.2. İşlevsel çözümler

Sözcükler tümcenin kurulmasında farklı görevler üstlenirler: Bazıları dilbilgisel işlev üstlenirken, bazıları da sözdizimsel işlev üstlenirler. Önermenin diğer sözcükleriyle girdikleri ilişki ve yapıları gereğince bu işlevler, sözcüklerle birlikte yan tümcelere de verilmiştir.

Geleneksel dilbilgisi *yüklemleme* ve *bağınlanma* olarak adlandırılan iki dilbilgisel ilişkiden söz eder. Bağınlanma, kendisine bağımlı kılan bir terimle bağımlı kılınan bir terimi birleştiren hiyerarşi ilişkisidir. Başka bir deyişle yöneten terimle yönetilen terim arasındaki ilişkidir. Buna karşın, yüklemleme karşılıklı dayanışma ilişkisidir: Birbirleriyle ilişki içinde bulunan iki terim aynı hiyerarşik düzlemi paylaşmaktadır.

a. Yükleme işlevi

Yükleme ilişkisi *özne* ile *yüklem* arasındaki ilişkidir.



Yüklem, eylem ya da ad soylu sözcük olabilir. Bilindiği gibi, tümce yüklemine göre adlandırılır: yüklemi eylemse eylem tümcesi, adsa ad tümcesi olacaktır.

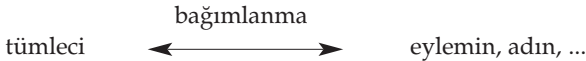
(4) Kardesim saatini kaybetti. (Eylem tümcesi)



(5) Babam İngilizce öğretmenidir. (Ad tümcesi)

**b. Bağılanma işlevi**

Burada söz konusu olan bağılanma işlevi, geleneksel dilbilgisindeki *tümle-*yen öge ile *tümlenen* öge (niteleyen/nitelene ya da tamlayan/tamlanan) arasındaki ilişkidir. Bağılanmanın iki teriminden biri bağımlı kılınan *tümleç*, diğeri de bağımlı kılan *dayanak*tır. Dayanak asıl unsur, tümleç yardımcı (tamamlayan ya da tamamlayıcı) unsurdur. Tümlecin dayanağı, bu rolü üstlenen sözcüğün türüne (eylem, ad, sıfat, vb.) göre belirlenir ve *eylemin*, *adın*, *sıfatın*, *belirtecin tümleci* biçiminde adlandırılır. Sözdizimsel olarak dayanak tümleci yönetir; bu yüzden bağılanmayı göstermek için kullandığımız okun yönü tümlece doğrudur. Bununla birlikte, tümleç dayanağın anlamını nitelediğinden ya da tamamladığından anlambilimsel bakış açısıyla ters bir ilişki söz konusudur (Schwischay, 2001).

**i. Eylemin tümleçleri**

Eylemin tümleçleri (ya da eylemin tamamlayıcıları) *düz* tümleç, *dolaylı* tümleç, *belirteç* tümleci ve *ilgeç* tümleçleridir. Tümleçler tümcede bağımsız yargıları, temel ve yan yargıları çeşitli yönlerden tamamlamak için kullanılan yardımcı ögelerdir.

Düz tümleç (Nesne)

Yüklem gösterdiği, öznenin yaptığı eylemden etkilenen varlığı karşılayan sözcük ya da sözcük öbeklerine **nesne** denir. Nesnelere ya yalın durumda ya da “-i” (belirtme) durumunda bulunur (Demir, 2004: 196):

◆ İlker Aydın

(6) Zeynep kitap okuyor. (Belirtisiz nesne)



(7) Zeynep kitabı okudu. (Belirtili nesne)



Nesneler zorunlu tümleçlerdir; eylemin kuruluşuna katılırlar. Geçişli eylemlerle kurulan tümceler, nesne kullanılmadığında eksik kalır ve anlamı belirsizleşir: Örneğin “Ahmet açtı” tümcesinde, Özne Ahmet’in neyi açtığı belli değildir. Ama aynı tümceyi bir nesneyle kurarsak “Ahmet kitabı açtı” ya da “Ahmet kapıyı açtı” örneğinde olduğu gibi tümcenin belirsizliği ortadan kalkacaktır. Bu arada, kuruluşlarına göre eylemler geçişli ve geçişsiz olarak sınıflandırılır: Nesne alan eylemler *geçişli eylem*, nesne almayanlar da *geçişsiz eylem* (uyumak, yürümek, vb.) olarak adlandırılır.

Dolaylı tümleç

Eylemin yöneldiği, yaklaştığı, kaldığı, bulunduğu, çıktığı, uzaklaştığı yeri gösteren *-e*, *-de*, *-den* durum ekleriyle çekimlenmiş tümleçlere dolaylı tümleç denir (Demir, 2004: 200). Dolaylı tümleç eylem için zorunlu olmayan, seçimlerlik bir tümleçtir.

(8) a. Can evden çıktı.



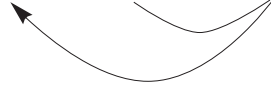
b. Can evde uyuyor.



Belirteç tümleçleri

Belirteçler eylemlerin (9), eylemsilerin (9b), sıfatların (9c) ve görevce kendine benzeyen sözcüklerin (9d) anlamını *zaman*, *durum*, *neden*, *miktar*, *yön* ve *soru* yoluyla tamamlayan, sınırlayan ya da derecelendiren sözcüklerdir (Kırkkılıç; Ulaş, 2003: 117). Belirteç tümleçleri dolaylı tümleçler gibi, zorunlu olmayan, seçimlerlik tümleçlerdir. Tümcenin en oynak birimleridir. Hemen hemen her eylem bir belirteç tümleci tarafından tamamlanabilir.

(9) a. Çocuk birden, annesine doğru yöneldi. (durum, yön)



b. Çok çalışıp başarılı olacağım.



c. Pek güzel bir çocuğu var.



d. Çok çabuk kızıyor.



İlgeç tümleçleri

Kendi başlarına bir anlamı olmayan ilgeçler, sıfat öbekleri (10a) ve belirteç öbekleri (10b) oluşturarak tümcenin bir ögesiyle anlam ilgisi kurar (Demir, 2004: 210).

(10) a. Bin atlı o gün dev gibi bir orduyu yendik.



b. Herkes senin için dua ediyor.



(10a)'da "ordu" sözcüğü belirlili nesnedir; "gibi" ilgeci "dev" sözcüğü ile benzetme ilgisi kurarak "ordu" adının sıfatı olmuştur. Bu durumda "dev gibi bir ordu" dizimi tümcede nesne görevini üstlenmiştir.

Eden tümleci

Edilgen eylemin tümleci, "tarafından" biçimbirimiyle kurulur. Eden tümleci etken eylemin öznesiyle ilgilidir. Geçişli eylemler edilgen hale dönüştürülürse (11a), gerçek özneler düşer; belirlili nesnelere belirsizleşir ve öznenin yerini alır. Bunlara *sözde özne* denir (Demir, 2004: 368):

(11) a. Ahmet'in yeri Mehmet tarafından dolduruldu.



b. Mehmet Ahmet'in yerini doldurdu.

**ii. Adın tümleçleri**

Adın tümleçleri arasında *adın tamlayanı* ve *koşuntu* sıralanır.

Adın tamlayanı

İki ya da daha fazla adın belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu söz öbeğine *ad tamlaması* denir (Kırkkılıç; Ulaş, 2003: 66). Birinci ada tamlayan ikinci ada tamlanan denir. Tamlayan, tamlanan adın tamamlayanı, başka bir deyişle, adın belirteni durumundadır. Türkçe ad tamlamalarını "ilgi" ve "iyelik" ekiyle kurar.

◆ İlker Aydın

- (12) a. Kahve fincan-ı (Belirsiz ad tamlaması)
b. Komşu-(n)un köpeğ-i (Belirli ad tamlaması)
c. Altın kolye (Takısız ad tamlaması)
d. Elbise-(n)-in kol düğme-(si)-i d' . kol düğmesi

“Elbisenin kol düğmesi” dizisi zincirleme ad tamlamasıdır. Tamlayan “elbisenin” dizimi, tamlanan ise “kol düğmesi” dizisidir. Tamlanan öbek de kendi içinde bir belirsiz ad tamlaması kurmuştur: “kol düğmesi”.

Koşuntu

Türkçe dilbilgisi için yeni olan koşuntu kavramı, daha çok adın adla tamamlandığı ya da açıklandığı durumlar için söz konusudur. Koşuntu, tümlediği addan sonra yerleşen bir addır.

- (13) a. Adil hükümdar Fatih b. Ayşe, komşumuzun kızı

Koşuntuyla tümlediği ad arasındaki ilişki, bir yüklemleme ilişkisidir:

- (13') a. Fatih adil bir hükümdardır. b. Ayşe komşumuzun kızıdır.

iii. Sıfatın tümleçleri

Bir sıfatla bir addan oluşan tamlamalara sıfat tamlaması denir: *Yaşlı* adam, *yeni* bina. Takısız ad tamlamasıyla sıfat tamlamasını karıştırmamak gerekir:

- (14) a. Demir kapı (takısız ad tam.) b. Demirden kapı (sıfat tam.)

Sıfat tamlamasında sıfatın tümleci, sıfatı niteleyen seçimlik (15a’da *çok* belirteci) ya da zorunlu bir unsur olabilir (15b “işinden”):

- (15) a. çok çalışkan öğrenci b. işinden memnun adam

iv. Belirtecın tümleçleri

Belirtecın tümleci genellikle bir başka belirteçtir:

- (16) Çok hızlı yürüyorsun.

4.3. Yan tümcelerin kategorik ve işlevsel çözümü

Sözcüklerin dilbilgisel çözümü gibi tümcelerin çözümü de hem kategorik hem de işlevsel düzlemde olmalı ve bu iki düzlem birbirinden ayrılmalıdır.







4.3.1. Kategorik çözümleme

Yan tümcelerin kategorik çözümü, onların türlerini belirlemekten ibarettir. Yan tümcelerin türlerini belirleyen ana unsur eylemlerdir. Eylemlerine göre yan tümceler Türkçede çekimli eylemli yan tümceler ve çekimsiz eylemli yan tümceler olarak ikiye ayrılır. Türkçe'deki yan tümcelerin çoğu çekimsiz eylemlidir, yani tam donanımlı değildir. Bu tür yan tümceler *eylemsilerle* kurulan tümcelerdir (Aydın, 2004: 39). Bu tür yan tümceler: *adeylem (eylemlilik)* yan tümceleri, *sıfateylem (ortaç)* yan tümceleri ve *bağeylem (ulaç)* yan tümcelerdir.

- (17) *Soruları cevaplayan* dışarı çıktı.
Soruları cevaplayan: En ekiyle kurulmuş *ortaç* yan tümcesi.
- (18) Burak *sınavı kazanmak* istiyordu.
sınavı kazanmak: *mEk* ekiyle kurulmuş *eylemlilik* yan tümcesi.
- (19) Sema *odaya girip* çıktı.
odaya girip: *İp* ekiyle kurulmuş *ulaç* yan tümcesi.

4.3.2. Yan tümcelerin işlevsel çözümü

Yan tümceler, bir ad (veya sözcük) gibi bağlandıkları temel tümce içinde özne, tümleç, belirteç işlevi üstlenirler.

- (20) Çalışan kazanacak.

çalışan: özne
- (21) Şahin'in eve döndüğünü biliyorum.

Şahin'in eve döndüğünü: düz tümleç (belirtili nesne)
- (22) Sevgi doğruyu söylemekten çekinmez.

doğruyu söylemekten: dolaylı tümleç
- (23) Tan yeri ağarırken çıktı yine yolculuk.

tan yeri ağarırken: belirteç tümleci
- (24) Havlayan köpek ısırmaz.

havlayan: adın tümleci (sıfat)
- (25) Gün boyu ayakta durmaktan perişan (adam)

ayakta durmaktan: sıfatın tümleci

4.4. Dilbilgisel çözümlemenin şekilsel sunumu

Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ben ona eşlik ediyor ve ilginç hikâyeler anlatıyordum.

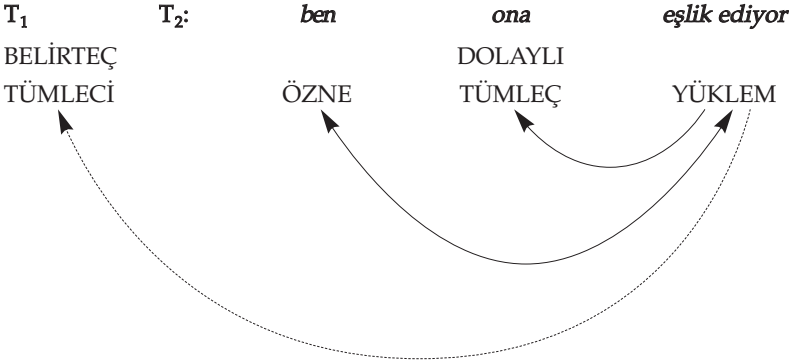
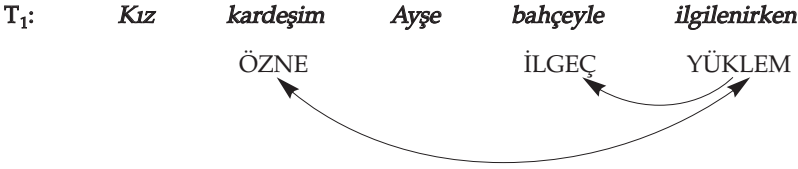
4.4.1. Kategorik çözümleme

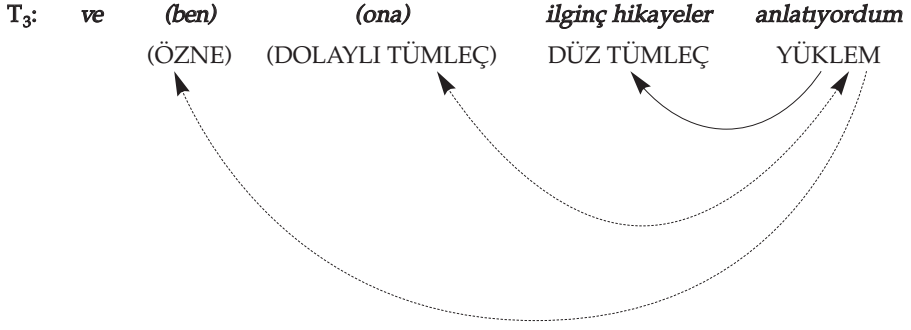
T₁ :	<i>Kız</i>	<i>kardeş</i>	<i>-im</i>	<i>Ayşe</i>	<i>bahçe</i>	<i>-(y)le</i>	<i>ilgilenir</i>	<i>-ken</i>
Tür:	cins ad	cins ad	iyelik eki	özel ad	cins ad	ilgeç	eylem	ulaç eki
Biçim:	tekil	tekil	tekil birinci kişi		tekil		geniş zaman tekil üçüncü kişi	

T₂ :	<i>ben</i>	<i>o</i>	<i>-(n)a</i>	<i>eşlik ediyor(dum)</i>
Tür:	adıl	adıl	ad durum eki	eylem
Biçim:	tekil birinci kişi	tekil üçüncü kişi	yönelme -(e) hali	şimdiki zamanın hikayesi tekil birinci kişi

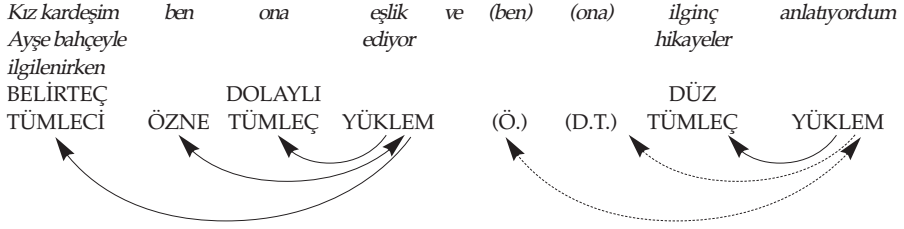
T₃ :	<i>ve</i>	<i>(ben)</i>	<i>(ona)</i>	<i>ilginç</i>	<i>hikâyeler</i>	<i>anlatıyordum</i>
Tür:	bağlaç			sıfat	cins ad	eylem
Biçim:	sıralama			niteleme	çoğul	şimdiki zamanın hikayesi tekil birinci kişi

4.4.2. İşlevsel çözümleme



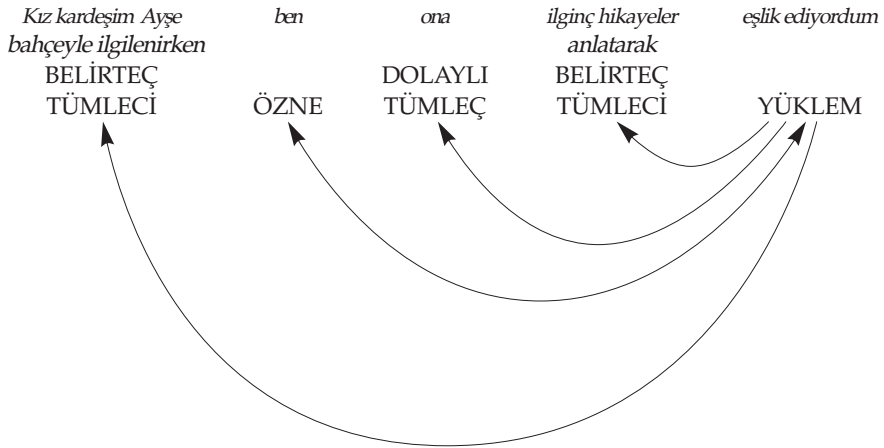


Örnek birleşik tümcemizin “işlevsel bütüncül çözümü” de şöyle gösterilebilir:



Özne “ben” ve dolaylı tümleş “ona” terimleri temel önerme ve bağımsız önermenin ortak elemanı olduğu için kesik oklarla gösterilmiştir.

Aynı tümceyi “Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ben ona ilginç hikâyeler anlatarak eşlik ediyordum” biçiminde, iki yan tümceden kurulu birleşik tümceye dönüştürürsek, tümcenin işlevsel çözümlenmesi şu şekilde gerçekleşir:



Sonuç

Ana dilini öğrenmek demek konuşmayı öğrenmek demektir. Genel anlamda, konuşmayı öğrenmek demek uzlaşmayla kabul edilen bir göstergeler dizgesini kullanmayı öğrenmek demektir. Söz insana özgüdür: Canlılar içinde yalnız insanlar duygu ve düşüncelerini sözle iletir. Söz, doğal diller arasından, herkesin kendi anadilini oluşturan kültürde anlam bulur; bir iletişim değeri taşır. Söz, insan düşüncesinin bir ifadesidir: Bu bağlamda dil, ifade ettiği düşüncenin temel unsurudur. İnsan düşüncesini dille aktarır; eyleme dönüştürür. Öte yandan, anadilini öğrenen çocuk sadece konuşma öğrenmez, dünyanın kültürel birikimiyle de ilişkiye girmiş olur. Bilindiği gibi her dil bir kültürel birikim içerir ve bir dünya görüşü dayatır. Bir yabancı dil öğrenerek sadece o dilde konuşma öğrenilmez. Farklı bir düşünce biçimi, başka bir dünya görüşü de edinilmiş olunur. Sözcükler, belli bir dile göre gerçeği farklı şekilde sunan kavramlara göndermede bulunur. Kavramlar da bireyin anlam evrenini oluşturur.

Anadilini öğrenen doğru düşünmeyi ve düşüncelerini şekillendirmeyi de öğrenir. Dilin düzenli edinimi ancak eğitimle olur. Çocuk somut kavramlardan soyut kavramlara geçebilir, tek başına bir anlam taşımayan biçimbirim ve sesbirimlerin birleşimiyle oluşan kavram ya da yargıyı algılayabilir. Örneğin “k” sesbirimin yalnız başına bir anlamı yokken “geldi” dizimine eklendiğinde, ikinci çokluk eki görevi üstlendiğini kavrayabilir: “geldi-k”. Anlam dilsel göstergelerin kendi aralarındaki birleşimden doğmakta, algılanan anlam da düşünceye dönüşmektedir. Sesbirimler anlambirimi, anlambirim düşüncüyü, düşünce de sözün özünü oluşturmaktadır. Her dilsel gösterge tasarlanacak bir düşünceye göndermede bulunur. Dilin eklememeli özelliği, sıırlı sayıdaki göstergelerden sınırsız ileti üretebilme olanağı sunar. Bunun için, çocuğa belirli sözcükleri öğretmek yerine, öğrendiklerini kullanmaya yönlterek onun düşünce evrenini geliştirmek daha önemlidir.

Anadili öğretimi özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Öğrencinin diğer derslerdeki başarısı anadilindeki yetkinliğiyle doğru orantılıdır. Bu anlamda Türkçe öğretimine önemli görevler düşmektedir. Türkçe dersi okuma, dinleme, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazım gibi konu alanlarına ayrılrsa da kendi içinde bir bütünlük taşımaktadır. Anadili öğretimi için saptanan genel amaçlar temelde, “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” gibi dört ana etkinliğe dayanan “anlama” ve “anlatma” becerilerine yönelik amaçlardır. Dil becerileri, birbiriyle ilintili bu dört etkinlik alanı çerçevesinde edinilir. Öğrencilerin anadillerini doğru ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmeleri için, eğitim sürecinde dört temel dil becerisinin bütünsellik içinde geliştirilmesi gerekir. Çünkü girişik özellikler gösteren bu becerilerden birinin gelişimi ötekinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Özellikle ders plânı hazırlanırken anlama, anlatma ve dilbilgisine ait davranışlar bir bütün olarak görülmeli, bunlara ilişkin çalışmalar birlikte ele alınmalıdır. Bu etkinliklerin girişikliği nedeniyle, öğretmenin, yeri geldikçe bir etkinlikten ötekine ustaca geçiş yapmasını bilmelidir. Öte yandan, dilbilgisi konu alanına ilişkin sözcük türleri, tümcenin öğeleri, tümce türleri gibi içerik dersin konusu olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bu durum, Türkçe dersinin bilgi aktarılan bir ders olarak algılanmasına; dilbilgisi konu alanına ilişkin içeriğin de metinden kopuk, bağımsız bir biçimde işlenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle,

dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışlar, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle bütünleştirilerek kazandırılmalı; özellikle soyut, bağlamdan kopuk örnekler ve tümce çözümlenmelerinden uzak durulmalıdır. Dilbilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil, bunların kullanımdaki yeri sezdirilip kavratılarak, öğrencilerin benzer beceri ve davranışlar kazanmaları amaçlanmalıdır.

Anadili eğitiminde, özellikle eğitimin ilk yıllarında, öğrencinin ilgisini çekebilme ve okuldan sıkılmasını önlemek için renkli materyaller kullanılmalı; canlı, neşeli sınıf ortamları oluşturulmaya özen gösterilmelidir. Burada, öğretmenin sevecenliği ve içtenliği de göz ardı edilmemelidir. Ders kitabı öğrenciyi derse bağlayacak, evde de çalışmasını yönlendirecek en önemli öğretim gereçlerindedir. Türkçe ders kitaplarının kapak, kâğıt, resim ve basım kalitesi kadar içeriği de öğrencinin dikkatini çekecek; onu okumaya, araştırmaya ve uygulamaya yöneltecek nitelikte olmalıdır. Anadili ders kitapları çocuğun ilgi alanlarını ve oyunu ön plana alarak hazırlanmalı, görsel öğelere yer vermeli, resimler bir sanat eseri niteliği taşımalı ve baskı kalitesi mükemmele yakın olmalıdır. Kitapların tekdüzelğine ve sıkıcılığına son vermek için, aynı sayfada birden fazla resim, renkli başlıklar, çeşitli puntolarda yazılar ve farklı yazım türleri bulunmalıdır. Günümüz Türkçe kitaplarında her konu için tek resim ve bütün sayfalarda aynı yazı türü ve puntosu kullanılmakta; basım kalitesi de vasatı geçmemektedir. Türkçe kitaplardaki resimler, metne paralel olarak işlenen konuyla eşgüdümlü, açıklayıcı ve öğrencinin dikkatini çekip derse motive edecek nitelikte olmalı; çocuğun, metne göre resmi anlamasının daha kolay olduğu unutulmamalıdır. Metinlerin sözcük sayısında düzeye paralel bir çoğalma gözlenmeli; her tema için birden çok kısa metin ve resim kullanılmalıdır. Türkçe kitaplarında şiir, öykü, roman, tiyatro gibi yazınsal türlerin yanı sıra gazete, dergi, broşür gibi güncel materyallerden alıntılara da yer verilmeli; seçilen metin türlerinin, basitten karmaşığa doğru ders kitaplarında yer almasına özen gösterilmelidir.

Anadili uygulamalarda çocukların ilgi, gereksinim ve dil gelişimine uygun, öğretici ve yazınsal nitelikli metinler kullanılır. Türkçenin anlatım inceliklerini yansıtan bu tarz metinlerle hem dilsel becerilerin geliştirilmesi hem de anadilinin kurallarının sezdirilmesi amaçlanır. Bu nedenle, anadili öğretiminde bilgi edindirmeye dayalı sıkıcı, tekdüze süreçler yerine; öğrencilerin, anadilinin anlatım gücü ve güzelliğini yansıtan, onları çeşitli duyum ve düşüncelere sevk eden farklı türden metin ve anlatım biçimleriyle karşılaştırılması tercih edilmelidir. Türkçe ders kitaplarında, dilbilgisini edindirme, okuma, dinleme, anlama, yazma ve sözlü anlatım becerisini kazandırma ve geliştirme amacıyla en çok soru, örnek, tanım, açıklama, tümce çözümlenmesi gibi etkinliklere yer verilmiştir. Sorulara ve tanımlara daha az yer verilerek daha çok çağdaş öğretim tekniklerine uygun etkinliklere yer verilmelidir. Okunan metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını sıyanan sorular yanında, öğrencilerin kitaplardaki metinlerden bağımsız olarak yazma alışkanlığını geliştirebilecek nitelikte yönergeler de yer verilmeli; kitaplarda verilen örneklerle yazım süreci kitapta başlatılmalı, öğrencinin tamamlaması istenmelidir. Özellikle, öğrencilerin farklı türlerde metin üretme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli etkinlikler düzenlenmelidir. Yazı çalışmaları gereksiz tekrarlar içermemeli; amaç öğrencilerin edebi yaratıcılığını ortaya çıkaracak özgün bir metin üretmek olmalıdır. Öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımını geliştir-

◆ İlker Aydın

mek amacıyla grupla öğretim, gösteri, drama, benzetim gibi çağdaş öğretim teknikleri kullanılmalıdır.

Türkçe derslerinde, metnin işlenişi sırasında sözcük çalışmalarının genellikle metnin okunmasından hemen sonra yapıldığı bilinmektedir. Sözcüğün anlamının metnin sonunda verilmesiyle; öğrenci kolaycılığa yöneltilmekte, böylece sözcüklerdeki anlam çeşitliliğini kavraması göz ardı edilmektedir. Oysa öğrenci, sözcüğün tümce içinde kazandığı anlamı ve değeri göz önünde bulundurarak sözcüğün anlamını tümceden çıkarmalıdır. Bunun için önce metni kavratıcı çalışmalar yapılmalı, daha sonra anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde durulmalıdır. Ayrıca sözcüklerin, sözlük anlamlarının ötesinde işlevsel değerlerinin öğrencilere kavratılması, metnin doğru okunup yorumlanması için zorunludur. Metin çözümlemelerinde, öğrencilerin, sözcüklerin tamamının neyi ifade ettiğinden çok, sözcükler arasındaki ilişkileri kurup metni anlamlandırmaları daha tutarlı olacaktır. Diğer taraftan, derslerde Türkçe karşılıkları olan sözcüklerin, bu karşılıklarının kullanımına özen gösterilmeli; dilimizin yalınlaştırılması, zenginleştirilmesi amacıyla her fırsat, bu anlamda değerlendirilmelidir.

İlköğretim kademesinin ilk beş sınıfında, çocuklara öğretilmesi gereken en temel beceri, anadilinde etkili bir şekilde konuşmak, okumak, yazmak ve dinlemektir. Çocukların ilköğretimin ilk beş yılındaki bilişsel gelişimi, dilbilgisi öğretiminden uzak durulması gerekliliğini göstermektedir. Çocukların dil becerileri, özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında, anadillerini öğrendikleri gibi doğal bir ortam içinde geliştirilmeli; onlara soyut, kuramsal ve çözümleyici dil alıştırmaları yaptırmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır. Anadili öğretimine ilişkin sorunu temelden çözmek için ilgili bütün eğitim kurumlarının, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olarak, yeniden gözden geçirilerek yapılandırılması bir zorunluluktur. Özellikle ilköğretim kademesi öğretmenlerini yetiştiren eğitim kurumları başta olmak üzere; bütün öğretmen yetiştiren kurumların ders programları tekrar gözden geçirilmeli; ilk ve orta öğretim okullarının ders programlarının içeriğiyle yüksek öğretimdeki öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarının içeriği arasında eşgüdüm sağlanmalıdır.

İlköğretim ders kitaplarının, çocuğun anlama, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecek biçimde; çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olarak hazırlanması büyük bir zorunluluktur. İlk beş yılda, daha çok noktalama işaretleri ve dilin doğru kullanımına yönelik bir program öngörülmeyle birlikte, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden okudukları edebi bir metnin, bir şiir veya öykünün konusunu söylemeleri, özetlemeleri ve benzer metin üretmeleri istenebilir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarımıza, okuma zevki ve alışkanlığını kazandırmak için Türkçe derslerinin oyunlaştırılarak, mümkün olduğunca soyutlamalardan kaçınılarak işlenmesi ve öğretim programlarının da bu anlayışla geliştirilmesi daha yararlı olacaktır. Öte yandan anadili öğretiminin bilgi değil, beceri öğretimi olduğu prensibinden hareketle, Türkçe dersleri teorik olmaktan çok uygulamaya yönelik olarak düzenlenmeli ve işlenilmelidir. Bu bağlamda, anadili derslerinde de proje çalışmalarına önem verilmeli, çocukların okul dışı ve okul içi çalışmalarına yönelik etkinlikler teşvik edilmelidir. Öğrencilerin okulu sadece ders çalışma alanı olarak görmeyip, yaptıklarından zevk almalarını ve bilgi edinmelerini teşvik edecek çalışmalara ağırlık verilmeli; sınıfların

yazma ve deney atölyelerine dönüştüğü etkinlik temelli anadili öğretimi, yöntem olarak benimsenmelidir.

Bizim, ilköğretimin 6-8. sınıfları için örnek olarak sunduğumuz dil incelemesi modelinde, birinci aşamayı kategorik çözümleme oluşturmaktadır. Kategorik çözümlemede, öncelikle birleşik tümcenin temel önermesi ve temel önermenin güdümünde olan yan önermeler saptanır. Her önerme bağımsız olarak değerlendirilerek önermeyi oluşturan öğeler belirlenir. Öğeler belirlendikten sonra kök ve ek bileşenleri açısından türleri ve biçimleri ortaya konulur. Kısaca kategorik çözümleme, birleşik tümceyi oluşturan temel ve yan tümcelerin saptanması, bu tümcelerin öğelerinin belirlenerek kök-ek bileşenleri açısından değerlendirilmesi aşamalarını içerir. Dil incelemesinin ikinci aşamasını oluşturan işlevsel çözümlemede ise, öncelikle temel tümceye bağlanan yan tümcelerin temel tümce içindeki işlevlerinin saptanması, sonra da temel tümceyi oluşturan öğelerin işlevlerinin ortaya konulması söz konusudur. Başka bir deyişle, bu aşamada, öncelikle temel tümceye bağlanan yan tümcelerin işlevleri saptanır, sonra da temel tümcenin zorunlu ve seçimlik öğelerinin tümce içindeki işlevleri ortaya konulur. Kategorik çözümleme sözcük türleri, kök ve ek bileşenleriyle ilintiliyken işlevsel çözümleme, tümceyi kuran zorunlu ve seçimlik birimlerin işlevleriyle ilintilidir. Bu bağlamda, geleneksel dilbilgisinden hareketle, örnek bir birleşik tümce çözümlemesi gerçekleştirilmiş; geleneksel yaklaşımdan farklı olarak, tümce öğelerinin birbirleriyle olan bağlanma ve eşgüdüm ilişkileri ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Temel tümce, yan tümce ve bağımsız tümce arasındaki bu tarz ilişkilerin öğrenciler tarafından kavranması, en büyük birimden en küçük birime kadar, tümce öğelerinin doğru sınıflandırılması ve tümce içindeki görevlerinin doğru ve daha çabuk algılanması açısından oldukça önemlidir.

Yukarıda sıralanan çeşitli dil çalışmaları ve sınıf içi etkinliklerin, bireysel, toplumsal ve psikolojik boyutları olması nedeniyle disiplinler arası çalışmaları gerektirmektedir. Bu nedenle çağdaş öğretim teknikleri dilbilim, eğitimbilim, psikoloji ve sosyoloji alanlarında yapılan çalışmaların verilerinden yararlanılarak geliştirilmelidir. Özellikle çağdaş dilbilimin dil incelemelerine kazandırdığı yeni kavramların anadili çözümlenmesinde ve öğretiminde kullanılması büyük yararlar sağlayacaktır. Bu bağlamda, özellikle üniversitelerin, ilköğretim ve orta öğretim kademelerine öğretmen yetiştiren bölümlerindeki Türkçenin ses, biçim, sözdizimi ve anlam evrenine yönelik dersler, dilbilim başlığı altında ele alınmalı, çağdaş dilbilim kuramları ve yöntemleri çerçevesinde anadil olarak Türkçenin öğretimine yer verilmelidir.

Kaynakça:

- AKARSU, Bedia (1984). **Wilhelm Von Humboldt'ta Dil-Kültür Bağlantısı**, Remzi kitapevi, İstanbul.
- AKSAN, Doğan (1977). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I.**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- AKYOL, Hayati (2000). "Yazı Öğretimi", **Millî Eğitim Dergisi**, sayı: 146. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/akyol.htm> (Erişim 04.03.2007).
- ALTAY, Selami (2000). "Türkçe Eğitimi Uygulamaları", **Millî Eğitim Dergisi**, sayı: 147. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altay.htm>

◆ İlker Aydın

- AYDIN, İlker (2004). "Türkçede Yan Tümcce Türleri ve İşlevleri", **Dil Dergisi**, sayı: 126, Ankara Üniversitesi, s. 29-55.
- AYDIN, Özgür (1997). "Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi", **Dil Dergisi**, sayı: 54, Ankara Üniversitesi, s. 23-30.
- BANGUOĞLU, Tahsin (1986). **Türkçenin Grameri**, TDK Yayınları, Ankara.
- BAYMUR, Fuat (1968). **Türkçe Öğretimi**, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
- DEMİR, Tufan (2004). **Türkçe Dilbilgisi**, Kurmay, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2003). **Türkçe Öğretimi**, Pegem A, Ankara.
- ERGİNER, Ergin (2000). "Anadili Eğitim Programları ve 2000'li Yıllar İçin Bir Model Önerisi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2000: 1.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayınevi, Ankara.
- GÜNAY, Doğan (2000). **Metin Bilgisi**, Multilingual, İstanbul.
- GÜNDAY, Rıfat (2007). **Edebi Metinlerin İncelenmesi ve Öğretimi**, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- GÜVENÇ, Bozkurt (1992). "Dil Kültür Bağlantısı", **Çağdaş Türk Dili** (Kültür Eğitim Özel Sayısı), sayı: 47, s. 509.
- KARAHAN, Leyla (1999). **Türkçede Söz Dizimi**, Akçağ, Ankara.
- KAVCAR, Cahit ve KANTEMİR, Enise (1986). **Türk Dili**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- KILIÇ, Mehmet (2000). "Konuşma Eğitimi", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 145. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/kilic.htm> (Erişim 02.03.2007)
- KIRKILIÇ, Ahmet ve ULAŞ, A. Halim (2003). **Ses ve Şekil Bilgisi**, Aktif Yayınevi, İstanbul.
- KOCAMAN, Ahmet (1994). "Anadili Öğretiminde Bilgi ve Kullanım Boyutu", **Çağdaş Türk Dili**, c. 6, sayı: 77-78, s. 6-8.
- KOCAMAN, Ahmet (1983). "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler", **Türk Dili**, (Dil Öğretim Özel Sayısı), sayı: 379-380, Ankara: TDK Yayınları.
- MENĞİ, Mine (1987). "Üniversitelerimizde Anadili Öğretimine İlişkin Sorunlar", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi** 1 (2), s. 39-44.
- M.E.B. (1995). **İlköğretim Okulu Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- M.E.B. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- ÖZ, Feyzi (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı, Ankara.
- ÖZDEMİR, Emin (1973). **Dil ve Yazar**, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.
- ÖZDEMİR, Emin (1983). "Anadili Öğretimi", **Türk Dili** (Dil öğretimi özel Sayısı) sayı 379-380, s. 18-30.
- SAĞIR, Mukim (2002). "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi", **Türk Dili**, sayı: 601.
- SCHWISCHAY, B. (2001): "Syntaxe du français" (hiver 2001/02). www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/analyse.pdf (Erişim 28.01.2004).
- SEVER, Sedat (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı, Ankara.
- TURA, Sabahat Sansa (1983). "Dilbiliminin Dil Öğretimindeki Yeri", **Türk Dili**, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı: 379-380, TDK Yayınları, s. 8-17.
- ULUĞ, Fevzi (1996). **Okulda Başarı**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- VARDAR, Berke (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, ABC, İstanbul.
- YANGIN, Banu (1999). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4: İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, MEB, Ankara.
- YAPICI, Mehmet (2004). "İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu", **İlköğretim-Online**, 3(2), s. 35-41, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- YILDIZ, Cemal (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**, Pegem A, Ankara.
- YILDIZ, Cemal (2006). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Pegem A, Ankara.

FIELDS OF ACTIVITIES OF MOTHER TONGUE AND GRAMMER

İlker AYDIN*

Abstract

Mother tongue is the language which the person is acquired of her mother and her environment nearby. One observes that the children generally acquire the language of their mothers except for certain extraordinary situations. Until the elementary school the child starts to learn her mother tongue by the natural and disordered ways but with the school she starts to learn it in an ordered way. The fundamental goal of mother tongue teaching is to raise individuals who can understand what they read and what they listen to and explain what they think in writing or oral way. The mother tongue teaching is not a field of knowledge and talent which has only one dimension, but a field which contains all purposes and complex activities. There is a thought of development of four basic tongue ability as listening, speaking, reading and writing at the foundation of teaching of language and improving of linguistic skills are aimed in a balanced and integrity form. This study is composed of two parts: In the first part, the fields of activity of the teaching of Turkish which is composed of grammar, understanding and explaining works are represented. In the second part of the study, an exemplary work on the grammar which is regarded as the field of subject in the teaching of mother tongue is practiced and by this, it is tried to build a model of study of grammar.

Key Words: Mother tongue, Turkish language, grammar, teaching of language, language study

* Yuzuncu Yıl University, Faculty of Arts and Science, Department of Science of Language