

160482

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 1. VE 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ  
SÖZ VARLIĞI UNSURLARININ EĞİTSEL AÇIDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

DANIŞMAN  
Prof. Dr. Ahmet BURAN

HAZIRLAYAN  
Süleyman Kaan YALÇIN

ELAZIĞ  
2005

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM 1. VE 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ  
SÖZ VARLIĞI UNSURLARININ EĞİTSEL AÇIDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. Ahmet BURAN**

**HAZIRLAYAN  
Süleyman Kaan YALÇIN**

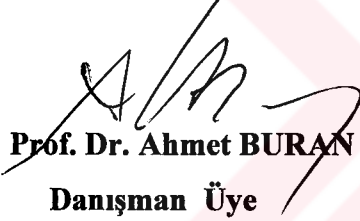
**ELAZIĞ  
2005**

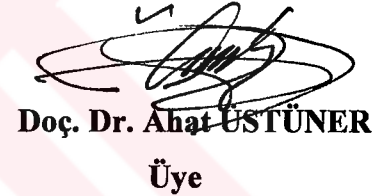
T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

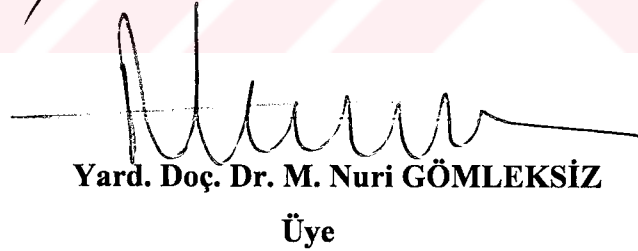
**İLKÖĞRETİM 1. VE 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZ VARLIĞI  
UNSURLARININ EĞİTSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

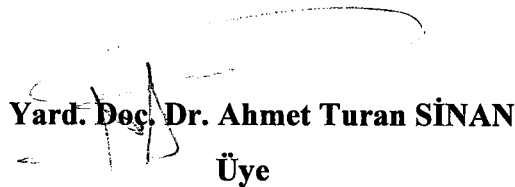
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

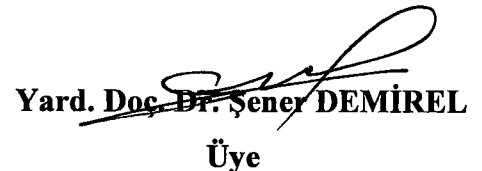
Bu tez 11/10/2005 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

  
Prof. Dr. Ahmet BURAN  
Danışman Üye

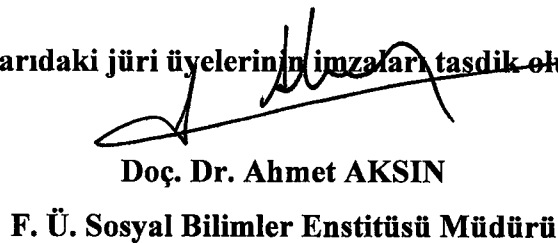
  
Doç. Dr. Ahaç ÜSTÜNER  
Üye

  
Yard. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ  
Üye

  
Yard. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN  
Üye

  
Yard. Doç. Dr. Şener DEMİREL  
Üye

Yukarıdaki jüri üyelerinin imzaları tasdik olunur.

  
Doç. Dr. Ahmet AKSİN  
F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

### İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açıdan Değerlendirilmesi

Süleyman Kaan YALÇIN

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

2005; Sayfa: XVII + 245

Dil, insanoğlunun kendisini ifade etmesinde ve dış dünya ile iletişim kurmasında kullandığı en etkili unsurdur. Çünkü dil, temelinde, dış dünyadaki kavram, nesne ve olayların sembolik göstergeleri olan ve insanoğlunun düşünce ve varlık dünyasına şekil veren sözcükleri barındırmaktadır.

Sözcükler, varlıkların kendisi olmamakla birlikte onların insan zihnindeki karşılığı olan sembolleridir. İnsanoğlu bu semboller doğrultusunda dış dünyayı içselleştirerek düşünür, iletişim kurar ve sosyal hayatına düzen verir. Kısacası, anlama ve anlatma evreninin sınırlarını çizer. Bu yönüyle, sözcükler, algının, kavramanın, yorumlamanın, anlamanın ve anlaşılmanın aktarılmasının odak noktasını oluşturur.

Anlamanın ve anlatmanın temelinde yer alan sözcüklerin doğru bir şekilde kazandırılması eğitim ve öğretim sürecinde en etkin materyal olarak kullanılan ders kitaplarının ve özellikle de ana dili eğitiminin amaç edinildiği Türkçe ders kitaplarının, söz varlığı açısından son derece zengin oluşuna bağlıdır.

Bu çalışma, bireylerin kavram ve söz dağarcığı gelişiminde etkin rol oynayan ana dili / Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının türlere göre dağılımını, yapısını,

kökenini, sıklığını, yeterliliğini ve öğretildiği yaş ve zihinsel gelişim sürecine uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında MEB tarafından ilköğretim okullarının 1. ve 5. sınıflarında okutulmak üzere önerilen 1. ve 5. sınıflara ait iki adet Türkçe ders kitabı kullanılmıştır. Öncelikle ders kitaplarındaki metinlerinde bulunan sözcükler bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra ise aktarılan sözcüklerin tekrarlı ve tekrarsız sayıları, söz varlığı içerisindeki dağılımları, kullanım sıklıkları ve kökenleri tezin alt amaçlarına uygun olarak tespit edilmiş ve ayrıca sözcüklere bağlı olarak elde edilen bulgular, grafiklere dönüştürülerek somutlaştırılmıştır.

Bulguların incelenmesi ile elde edilen sonuçlar, ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları metinlerinin, söz varlığı açısından yetersiz olduğunu ve metinlerdeki söz varlığının, yaş ve buna bağlı olarak şekillenen zihinsel gelişim sürecine ve bu sürece bağlı olarak oluşturulmuş olan öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanamadığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Sözcük, söz varlığı, temel söz varlığı, kavram ve söz dağarcığı gelişimi, Türkçe ders kitabı.

## **ABSTRACT**

### **Master Thesis**

## **The Educational Evaluation of Vocabulary Elements in Turkish Course Books in the First and Fifth Grades of Primary Education**

**Süleyman Kaan YALÇIN**

**Firat University**

**Institute of Social Sciences**

**Division of Turkish Education**

**2005; Page: XVII + 245**

Language is the most effective factor that mankind use to express themselves and communicate with the world outside. Because language basically includes words which are the symbols of concepts, objects and events of the outside world and shape the humans' thought and existance world.

Words are not the concepts themselves but their equivalent symbols in human mind. In the direction of these symbols, mankind think about the outside world by interiorizing it, communicate and arrange his social life. In short, he draws the borders of comprehension and explanation. From that point words form the focusing basic for perception, comprehension, interpretation, understanding and transfer of what is understood.

Being brought in the words which are on the basis of properly understanding and explaining effectively depends on the course books used as the most influential material during education and teaching process and especially the Turkish course books' being mostly rich in terms of vocabulary with the aim of teaching the native language.

This study has been done to determine the native language that takes an active role in the development of individuals' concept and vocabulary, the distribution, frequency,

sufficiency and availability of vocabulary elements to the intellectual development process and the duration at which age they are taught.

In this study two course books suggested by the Ministry of National Education to be taught in the first and fifth grades of Primary Schools in 2004-2005 academic year were used. Then the repeated and unrepeated numbers of transferred words, in the texts, the distribution of words in vocabulary, usage frequency, and origins were determined with regard to sub-aims of the thesis, and also the finding depending on the words were made concrete by having been turned into graphics.

The results of the study show that the texts used in Turkish course books in the first and the fifth grades of primary school are not sufficient in terms of vocabulary and the vocabulary of the texts could not be prepared according to age, and cognitive development process based on age and teaching principles that were formed depending on this process.

**Key Words:** Word, vocabulary, basic vocabulary, concept and vocabulary development, Turkish course book.

## İÇİNDEKİLER

Özet.....	III
Abstract.....	V
İçindekiler.....	VII
Tablolar Listesi.....	XI
Şekiller Listesi.....	XII
Grafikler Listesi.....	XIII
Ekler.....	XVI
Önsöz.....	XVII

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Dilin Eğitim ve Öğretim Süreci İçerisindeki İşlevsel Boyutu.....	2
1.2. Ana Dili Eğitiminin Önemi, Nitelikleri, Amaçları ve Sorunları.....	7
1.2.1. Ana Dili Eğitiminin Önemi ve Nitelikleri.....	7
1.2.2. Ana Dili (Türkçe) Eğitimi ve Öğretiminin Amaçları.....	13
1.2.3. Ana Dili (Türkçe) Eğitiminin Sorunları.....	15
1.3. Problem Durumu.....	18
1.4. Araştırmanın Amacı.....	20
1.5. Araştırmanın Önemi.....	21
1.6. Sayıtlar.....	22
1.7. Sınırlılıklar.....	23
1.8. Tanımlar.....	23

## İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	25
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	25
2.1.1. Söz Varlığı.....	25
2.1.2. Temel Söz Varlığı.....	35
2.1.3. Temel Söz Varlığının Tespiti ve Önemi.....	37
2.1.4. Türkçe'nin Söz Varlığı Özellikleri.....	40

2. 1. 5. Türkçe'nin Söz Varlığındaki Değişmeler.....	43
2. 1. 6. Dil Edinim Sürecinde Kavram ve Söz Dağarcığı Gelişimi.....	47
2. 1. 7. Söz Dağarcığı Gelişimiyle İlgili Sorunlar.....	56
2. 1. 8. Sözcük Öğrenimi ve Öğretimi İlkeleri.....	58
2. 1. 9. Sözcük Öğretim Yöntemleri.....	67
2. 1. 10 Söz Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler.....	70
2.1.11. Söz Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	76
2. 1. 12. Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Diğer Disiplinlerin Kazanımına Etkisi.....	78
2. 1. 13. Ana Dili (Türkçe) Ders Kitaplarının Niteliği ve Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi.....	89
2. 2. İlgili Araştırmalar ve Yayınlar.....	103

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	110
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	110
3.2.Evren.....	110
3.3. Örneklem.....	110
3.4.Verilerin Toplanması.....	111
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	111

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	112
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	113
4.1.1. Türlerine Göre Sözcükler.....	113
4.1.1.1. Anlamli Sözcükler.....	116
4.1.1.1.1. İsimler.....	116
4.1.1.1.1.1. İsimler.....	122

4.1.1.1.2. Sıfatlar.....	129
4.1.1.1.3. Zarflar.....	133
4.1.1.1.4. Zamirler.....	137
4.1.1.1.5. Fiilimsiler.....	141
4.1.1.2. Fiiller.....	145
4.1.1.2. Görevli Sözcükler.....	145
4.1.1.2.1. Edatlar.....	145
4.1.1.3. Kalıplaşan Sözcükler .....	149
4.1.1.3.1. Deyimler.....	149
4.1.1.3.2. Atasözleri.....	151
4.1.1.3.3. İkilemeler (Tekrarlar).....	151
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	153
4.2.1. Yapılarına Göre Sözcükler.....	153
4.2.1.1. İsimler.....	153
4.2.1.1.1. İsimler.....	153
4.2.1.1.2. Sıfatlar.....	156
4.2.1.1.3. Zarflar.....	158
4.2.1.1.4. Zamirler.....	161
4.2.1.1.5. Fiilimsiler.....	164
4.2.1.2. Fiiller.....	166
4.2.2. Diğer Yapısal Unsurlar.....	170
4.2.2.1. İsim Çekim Ekleri.....	170
4.2.2.1.1. Hâl Ekleri.....	171
4.2.2.1.2. İyelik Ekleri.....	172
4.2.2.1.3. Çoğul, Aitlik ve Soru Ekleri .....	174
4.2.2.2. Fiil Çekim Ekleri.....	175
4.2.2.2.1. Şahıs Ekleri.....	175
4.2.2.2.2. Şekil ve Zaman Ekleri:.....	177
4.2.2.2.2.1. Bildirme Kipleri.....	177
4.2.2.2.2.2. Tasarlama Kipleri.....	179
4.2.2.3. Yapılarına Göre Fiil Çekimleri .....	182

4.2.2.4. Çatılarına Göre Fiiller.....	185
4.2.2.4.1. Öznesine Göre Fiil Çatıları.....	185
4.2.2.4.2. Nesnesine Göre Fiil Çatıları.....	186
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	188
4.3.1. Sözcüklerin Kökenleri.....	188
4.3.1.1. Tek Kelimededen Oluşanlar.....	188
4.3.1.2. İki Kelimededen Oluşanlar.....	190
4.3.1.3. Üç Kelimededen Oluşanlar.....	192
4.3.1.4. Kökeni Başka Dile Dayananlar.....	193
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	195
4.4.1. Sözcüklerin Kullanım Sıklıkları.....	195
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	198
5.1. Sonuç.....	198
5.2. Öneriler.....	201
KAYNAKLAR.....	203
EKLER.....	215
ÖZ GEÇMİŞ.....	245

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1: Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri.....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 2: İlköğretim Öğrencilerine Ezberletilmesi Gerekli Olan Ürünler.....</b>	<b>75</b>
<b>Tablo 3: Sözcüklerin Bilinme Sıklıkları.....</b>	<b>97</b>



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bebeklikten Yetişkinliğe Kadar Söz Dağarcığı Gelişimi.....55

Şekil 2: Dil Becerilerinin Oluşturduğu Anlam Evreni .....81



## GRAFİKLER LİSTESİ

<b>Grafik 1: 1. Sınıf Genel Sözcük Türleri.....</b>	<b>113</b>
<b>Grafik 2: 5. Sınıf Genel Sözcük Türleri.....</b>	<b>114</b>
<b>Grafik 3: 1.Sınıf İsim Katagorileri.....</b>	<b>117</b>
<b>Grafik 4: 5. Sınıf İsim Katagorileri.....</b>	<b>119</b>
<b>Grafik 5: 1.Sınıf İsim Türleri (Cins - Özel).....</b>	<b>123</b>
<b>Grafik 6: 5. Sınıf İsim Türleri (Cins – Özel).....</b>	<b>123</b>
<b>Grafik 7: 1. Sınıf İsim Türleri (Somut - Soyut - Topluluk).....</b>	<b>125</b>
<b>Grafik 8: 5. Sınıf İsim Türleri (Somut – Soyut – Topluluk).....</b>	<b>126</b>
<b>Grafik 9: 1. Sınıf İsimlerin Kullanım Alanları.....</b>	<b>127</b>
<b>Grafik 10: 5. Sınıf İsimlerin Kullanım Alanları.....</b>	<b>128</b>
<b>Grafik 11: 1. Sınıf Sıfatlar.....</b>	<b>129</b>
<b>Grafik 12: 5. Sınıf Sıfatlar.....</b>	<b>131</b>
<b>Grafik 13: 1. Sınıf Zarflar.....</b>	<b>133</b>
<b>Grafik 14: 5. Sınıf Zarflar.....</b>	<b>135</b>
<b>Grafik 15: 1. Sınıf Zamirler.....</b>	<b>137</b>
<b>Grafik 16: 5. Sınıf Zamirler.....</b>	<b>139</b>
<b>Grafik 17: 1. Sınıf Fiilimsiler.....</b>	<b>142</b>
<b>Grafik 18: 5. Sınıf Fiilimsiler.....</b>	<b>143</b>
<b>Grafik 19: 1. Sınıf Edatlar.....</b>	<b>146</b>
<b>Grafik 20: 5. Sınıf Edatlar.....</b>	<b>147</b>
<b>Grafik 21: 1. Sınıf Deyimler.....</b>	<b>149</b>
<b>Grafik 22: 5. Sınıf Deyimler.....</b>	<b>150</b>
<b>Grafik 23: 1. Sınıf Tekrarlar.....</b>	<b>151</b>
<b>Grafik 24: 5. Sınıf Tekrarlar.....</b>	<b>152</b>
<b>Grafik 25: 1. Sınıf Yapılarına Göre İsimler.....</b>	<b>153</b>
<b>Grafik 26: 5. Sınıf Yapılarına Göre İsimler.....</b>	<b>154</b>
<b>Grafik 27: 1. Sınıf Yapılarına Göre Sıfatlar.....</b>	<b>156</b>

<b>Grafik 28: 5. Sınıf Yapılarına Göre Sıfatlar.....</b>	<b>157</b>
<b>Grafik 29: 1. Sınıf Yapılarına Göre Zarflar.....</b>	<b>158</b>
<b>Grafik 30: 5. Sınıf Yapılarına Göre Zarflar.....</b>	<b>159</b>
<b>Grafik 31: 1. Sınıf Yapılarına Göre Zamirler.....</b>	<b>161</b>
<b>Grafik 32: 5. Sınıf Yapılarına Göre Zamirler.....</b>	<b>162</b>
<b>Grafik 33: 1. Sınıf Yapılarına Göre Fiilimsiler.....</b>	<b>164</b>
<b>Grafik 34: 5. Sınıf Yapılarına Göre Fiilimsiler.....</b>	<b>165</b>
<b>Grafik 35: 1. Sınıf Yapılarına Göre Fiiller.....</b>	<b>167</b>
<b>Grafik 36: 1. Sınıf Birleşik Fiiller.....</b>	<b>168</b>
<b>Grafik 37: 5. Sınıf Yapılarına Göre Fiiller.....</b>	<b>168</b>
<b>Grafik 38: 5. Sınıf Birleşik Fiiller.....</b>	<b>169</b>
<b>Grafik 39: 1. Sınıf Hâl Ekleri.....</b>	<b>171</b>
<b>Grafik 40: 5. Sınıf Hâl Ekleri.....</b>	<b>171</b>
<b>Grafik 41: 1. Sınıf İyelik Ekleri .....</b>	<b>172</b>
<b>Grafik 42: 5. Sınıf İyelik Ekleri .....</b>	<b>173</b>
<b>Grafik 43: 1. Sınıf İsim Çekim Eklerinin Toplu Grafiği.....</b>	<b>174</b>
<b>Grafik 44: 5. Sınıf İsim Çekim Eklerinin Toplu Grafiği.....</b>	<b>174</b>
<b>Grafik 45: 1. Sınıf Şahıs Ekleri.....</b>	<b>175</b>
<b>Grafik 46: 5. Sınıf Şahıs Ekleri.....</b>	<b>176</b>
<b>Grafik 47: 1. Sınıf Bildirme Kipleri.....</b>	<b>177</b>
<b>Grafik 48: 5. Sınıf Bildirme Kipleri.....</b>	<b>178</b>
<b>Grafik 49: 1. Sınıf Tasarlama Kipleri.....</b>	<b>179</b>
<b>Grafik 50: 5. Sınıf Tasarlama Kipleri.....</b>	<b>180</b>
<b>Grafik 51: 1. Sınıf Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Toplu Grafiği.....</b>	<b>181</b>
<b>Grafik 52: 5. Sınıf Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Toplu Grafiği.....</b>	<b>181</b>
<b>Grafik 53: 1. Sınıf Yapılarına Göre Fiil Çekimleri.....</b>	<b>182</b>
<b>Grafik 54: 5. Sınıf Yapılarına Göre Fiil Çekimleri.....</b>	<b>183</b>
<b>Grafik 55: 1. Sınıf Fiil Çekim Eklerinin Toplu Grafiği .....</b>	<b>184</b>
<b>Grafik 56: 5. Sınıf Fiil Çekim Eklerinin Toplu Grafiği.....</b>	<b>184</b>
<b>Grafik 57: 1. Sınıf Öznesine Göre Fiil Çatıları.....</b>	<b>185</b>
<b>Grafik 58: 5. Sınıf Öznesine Göre Fiil Çatıları.....</b>	<b>186</b>
<b>Grafik 59: 1. Sınıf Nesnesine Göre Fiil Çatıları.....</b>	<b>187</b>
<b>Grafik 60: 5. Sınıf Nesnesine Göre Fiil Çatıları.....</b>	<b>187</b>

<b>Grafik 61: 1. Sınıf Tek Kelime Hâlinde Olanlar.....</b>	<b>188</b>
<b>Grafik 62: 5. Sınıf: Tek Kelime Hâlinde Olanlar.....</b>	<b>189</b>
<b>Grafik 63: 1. Sınıf İki Kelimededen Oluşanlar.....</b>	<b>190</b>
<b>Grafik 64: 5. Sınıf İki Kelimededen Oluşanlar.....</b>	<b>191</b>
<b>Grafik 65: 5. Sınıf Üç Kelimededen Oluşanlar .....</b>	<b>192</b>
<b>Grafik 66: 1. Sınıf Kökeni Başka Dile Dayananlar.....</b>	<b>193</b>
<b>Grafik 67: 5. Sınıf Kökeni Başka Dile Dayananlar.....</b>	<b>193</b>
<b>Grafik 68: 1. Sınıf Kelime Kökleri Tasnifinin Toplu Grafiği.....</b>	<b>194</b>
<b>Grafik 69: 5. Sınıf Kelime Kökleri Tasnifinin Toplu Grafiği.....</b>	<b>194</b>



## **EKLER**

<b>Ek 1: 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Sözcüklerin Kullanım Sıklıkları.....</b>	<b>216</b>
<b>Ek 2: 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kapakları.....</b>	<b>237</b>
<b>Ek 3: 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Önerildiği 2549 Sayılı Tebliğler Dergisi.....</b>	<b>240</b>



## ÖN SÖZ

Öğrenme ve öğretme sürecinde istenilen hedeflere ulaşmanın en iyi yollarından biri, seçilen materyallerin iyi bir şekilde hazırlanmış olmasından geçmektedir. Öğrenme ve öğretme ortamının en etkin materyali ise ders kitaplarıdır. Bu yönüyle hem öğretmene hem de öğrenciye rehberlik eden bu ders kitaplarının ve özellikle de ana dili eğitimi ve öğretimi gaye edinen Türkçe ders kitaplarının son derece mükemmel bir şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Türkçe ders kitaplarının eğitim ve öğretim ortamına tam anlamıyla katkı sağlayabilmesi için gerek içerik gerekse fizikî özellikler yönünden bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Bu çalışmada ana dili eğitimi ve öğretimi hedefleyen Türkçe ders kitaplarının sahip olması gereken niteliklerden biri olan söz varlığı unsurları ve bu unsurların öğretim ilkeleri ile öğrencilerin yaş ve zihinsel gelişim seviyelerine uygun bir şekilde Türkçe ders kitaplarında yer alıp almadığı konu edilmiş ve ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bu çalışmanın başlangıcından bitimine kadar benden her türlü ilgi ve yardımı esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ahmet BURAN'a, çalışmanın çeşitli aşamalarında fikirlerinden yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. Ahat ÜSTÜNER'e, Yard. Doç. Dr. Nadir İLHAN'a, Yard. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ'e, Yard. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye ve Yard. Doç. Dr. Ercan ALKAYA ile çalışmanın bilgisayar ortamındaki düzenlenmesinde büyük rolü olan Dr. Mustafa ŞENEL'e ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 4. sınıf öğrencisi Göktürk DURGUN'a; ayrıca çalışma boyunca katkılarını benden esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Murat ŞENGÜL ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, babam Celâl YALÇIN'a ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu, eşim Ferahnaz YALÇIN'a teşekkürü bir borç bilirim.

**Süleyman Kaan YALÇIN**

**Elazığ - 2005**

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Dil, insanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan, varlığın ve dış dünyanın algılanışını sağlayarak insanoğluna düşünce oluşturma, anlamlandırma ve anlamlandırdığı şeyleri de aktarma yeteneği kazandıran en etkili araçtır. Bu özellikleri bakımından dil, insanların düşünce dünyalarını, bakış açılarını ve iletişim becerilerini şekillendiren vazgeçilmez bir unsurdur.

İnsan hayatında etkin role sahip unsurlardan biri olan dilin, vazgeçilmezliğinin temelinde sözcükler yatmaktadır. Çünkü sözcükler, somut ve soyut varlıkların, sembolik göstergeleridir. Yani varlığın kendisi olmamakla birlikte onu, insan zihnine yerleştiren sembollerdir. İşte bu sembolik değer taşıyan unsurlar (sözcükler) insanoğlunun kendi varlığının farkına varmasını ve dış dünyayı içselleştirerek anlamlandırmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle sözcükler, dış dünyaya ait bütün nesnelerin algılanması yoluyla oluşturulan kavramların sembolik göstergesi ve sesletim ögesi olarak, insanoğlunun düşünce ve varlık dünyasına şekil vermekte ve onların anlama ve anlatma etkinliklerine; yani iletişim becerilerine de yön vermektedir.

İnsanların anlama ve anlatma evrenini oluşturan sözcükler, bir dilin temelini oluştururlar. Bu yüzden bir dili bilinçli bir şekilde kullanmak, o dilin söz varlığı içerisindeki sözcüklere vakıf olmakla mümkündür. Bu da ancak eğitim ve öğretim sürecinde kullanılacak olan materyallerin zengin bir söz varlığı içermesine bağlıdır.

Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan en etkin materyal, bir yerde öğretmenin de yardımcısı olan ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğrencilerin öğrenmesi gereken her şeyi plânlı bir şekilde içerdiği için eğitim ve öğretim sürecinde çok önemli bir role sahiptir. İşte bu denli öneme sahip olan ders kitaplarının da söz varlığı açısından son derece zengin bir şekilde hazırlanmış olması gerekmektedir. Çünkü bu niteliklerde hazırlanacak olan ders kitapları, hem alıcı dil özelliği taşıyan çocukların dil ve anadili gelişimlerine hem de ana dillerindeki gelişmeler doğrultusunda kazanılacak olan diğer



disiplinlere olumlu yönde etki edecektir. Bu yüzden öğrencilere zengin bir sözcük dağarcığı kazandıracak yönde kaliteli bir ana dili eğitimi verilmelidir.

Bireyler ancak ana dillerindeki kavramların göstergeleri olan sözcükler doğrultusunda düşünebilir ve hareket edebilirler. Bu da insanoğlunun dünyayı algılamasına, böylelikle kendi varlığının farkına varmasına, düşünce dünyasının ufuklarını geliştirmesine vesile olan sözcüklerin ve bu sözcüklerle şekillenecek olan dilin, eğitim ve öğretim sürecinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Sözcüklerin ve bu sözcüklerle şekillenen dilin / ana dilinin öneminden ayrıntılı olarak bahsedilecek olursa şunlar söylenebilir:

### **1.1. Dilin Eğitim ve Öğretim Süreci İçerisindeki İşlevsel Boyutu**

Eğitim, insanoğlunun davranışlarında istenilen yönde değişiklik kazandırma süreci, öğretim ise bu süreç içerisinde yapılacak olanların plânlı olarak uygulanma çabasıdır. Bu disiplinlerin temeli de insanlar arasındaki iletişim ağına dayanmaktadır.

İletişim aynı anlam evrenine sahip olmak demektir. Aynı anlam evreni ise ancak dil sayesinde oluşturulabilir. Çünkü dil, insanlara ortak düşünce eksenini ve bu eksen etrafında yaşamış oldukları dünyaya anlam verebilme kabiliyeti kazandıran temel kavramdır. Zaten çağdaş eğitimin temel amacı da gerçekler dünyasını doğru tanıyan, doğru adlandıran, doğru yargılayan ve hakikati kendi toplumunun bakış açısıyla arama uğraşısı içerisinde olan bireyler yetiştirmektir (Tosunoğlu, 1999: 73). Bu nedendir ki, her millet kendi geleceğinin teminatı olarak gördüğü çocuklara ve gençlere iyi bir dil ve iletişim becerisi kazandırma uğraşındadır (Özbay, 2001: 98). Hatta birçok çağdaş ülkede dil çalışmaları millî bir politika olarak görülmektedir. Ayrıca o millete göre hedeflenen insan tipinin yetiştirilmesinde baş rolü üstlenecek olan dil eğitimi ve öğretimi çalışmaları ise akademik çalışmalar yapan kurumlar tarafından çok ciddi ve plânlı olarak yürütülmektedir (Tosunoğlu, 1999: 72). Dil eğitimi ve öğretimi çalışmalarının bu denli önemli olarak ele alınmasının temel sebebi ise medeniyet dairesinde bir yer edinebilmenin anahtarının ancak ve ancak çağdaş bir dil eğitimi ile donatılmış olan bireylerde bulunabileceği düşüncesidir.

Dil, medeniyetin gelişiminden kişilerin günlük problemlerinin çözümüne kadar yaşamın hemen her alanında önemli fonksiyonlara sahiptir. İnsanlar arasındaki bilgi alış-verişi genellikle dil yoluyla olmaktadır. Çünkü dil, belli bir toplumda yaşayan bireylerin duygu, düşünce, istek, hayal ve yaşantılarını açıklamak için ortaklaşa kullandıkları sözlü ve yazılı semboller bütünüdür. Bir başka deyişle, insanların duygu, düşünce, yaşantı ve kültürel değerleri öğrenmelerinde ve öğretmelerinde kullandıkları en kapsamlı iletişim aracıdır. Gerçi, duygu ve düşünceler birtakım sözsüz mesajlarla da aktarılabilir; ancak insanların anlatmak istediklerini tam olarak ifade edebilecek kadar çok çeşitli sözsüz iletişim becerileri yoktur. Zaten bilginin neredeyse sınırsız düzeye ulaştığı bu çağda insanların aktarmak istedikleri mesajların nitelik ve nicelik olarak sürekli artması dili vazgeçilmesi imkânsız çok yönlü bir iletişim dizgesi haline getirmiştir. Bu yüzden dil ile ilgili her türlü etkinlik, insanların birbirlerini daha iyi anlamalarına katkıda bulunacak ve bu da iletişim becerilerine dayalı olan eğitim ve öğretime güç katacaktır (Dökmen ve Dökmen, 1988: 53; Genç, 1990'dan aktaran: Şahin, 1995: 64).

Dil insanoğluna sadece bilgileri aktarma yetisi kazandırmaz. Çünkü o, aynı zamanda insanoğluna bilgiyi oluşturan unsurların (düşüncelerin) yaratıcısı olma, kimlikleşerek milletleşme ve dünyayı içselleştirerek anlamlandırma vizyonlarını da yükler. Dilin insanoğluna kazandırmış olduğu bu vasıflar insanoğlu için bir ayrıcalık belgesi niteliğindedir.

Dil, düşüncenin; yani bilginin yaratıcısıdır. Çünkü dil düşüncüyü, düşünce de dili oluşturur. Dille düşünce arasındaki kopmaz bağı Lûk, “düşüncüyü dile bağlayan ilişki açık bir ilişkidir. Düşünce ve kelime bir tek bedenden ibarettir, dil olmadan düşünce hasıl olmaz, özünde düşünce yoksa dil de ortaya çıkmaz” (Körk, 1989'dan aktaran: Doğru, 1996: 18) ifadeleriyle belirtmektedir. Dille düşünce arasındaki bu ilişki, insana, bilinçli ve buna bağlı olarak da anlamlı iletiler; yani bilgiler yaratma yeteneği kazandırır ve bu özellik, sadece dile hükmeden insanlar için geçerlidir.

İnsanoğlu, varlıklar üzerinde düşünebildiği ve onları anlamlandırabildiği müddetçe insandır. Bu yönüyle, insanoğlunun, insan olabilme özelliğini düşüncüyü doğuran ve şekillendiren dile borçlu olduğu söylenilebilir. Çünkü insan “düşüncelerini

dilde, dil ile, dilin imkânıyla oluşturur ve yine bu düşüncelerini o dilde, o dil ile, o dilin imkânlarıyla başkalarına aktarır” (Bolay, 1989’dan aktaran: Cündioğlu, 1997: 130). Bunu yapamayan, yani dilin imkânlarından faydalanıp, düşünce ve bilgi üretemeyen insan bir hiçtir ve onun dünyada sadece tek yönlü ve bedenî bir varlığından bahsedilebilir.

Düşüncenin gün ışığına çıkması dil sayesinde. Çünkü; dil olmadan düşünce karanlıktadır (Akarsu, 1998: 31). Dil bu karanlığı, düşünceleri sözcüklere sığdırıp, yüzeysel yapıda sesletime dönüştürerek aydınlatır. Saussure (1916) bunu, “Sözcüksel anlatımdan soyutlanarak ele alındığında düşüncemizin ruhbilimsel açıdan, biçimlenmemiş, ayrımsız bir yığın olduğu görülür. Tek başına düşünce, hiçbir zorunlu sınıra rastlanmayan bir bulutsuyu andırır. Önceden oluşup yerleşmiş kavram yoktur; dilin ortaya çıkmasından önce hiçbir şey belirgin değildir” (Saussure, 1916’dan aktaran: Vardar, 1983: 38) şeklinde vurgular ve insanın zihinsel işlemlerinin (bilgi oluşturmanın) temelinde dilin ve dilsel yapıların olduğunu belirtir.

Dil, insana düşünceyi oluşturma ve geliştirme fonksiyonunu kazandırmanın yanında dış dünyanın algılanışı fonksiyonunu da kazandırır. Dil, insanın dünyaya açılan penceresidir. Varlıkların, varlık âlemindeki bütün yansımaları ve varoluşları dil sayesinde. Dünyadaki somut ve soyut özellikler taşıyan bütün varlıklar insanların kullanım alanına, dil sayesinde girer ve bu kullanım alanı, insanlar için artık dış dünyanın sembolik bir yansıması olur. Bu yönüyle, dil, dünyanın içselleştirip, algılanmasını ve anlamlandırılmasını sağlayan mucize bir kavramdır.

Weisberger, ‘dil dünyayı söze dönüştürme olayı’dır ve insanlar bir ‘dil ara dünyası’nda yaşamaktadırlar. Dilin anlattığı gerçek de ancak insanların zihninin süzgecinden geçmiş ve sembolik yapıya sahip gerçeklerdir (Aksan, 2000: 71) diyerek insanoğlunun evreni ifade edebilmesinde ve anlamlandırmasında dilin rolünü vurgular.

Cündioğlu da, varlıkların dil olmadan varlık âlemine çıkamayacağını, sözcük olmadan varlık suskunluğa, sessizliğe, anlamsızlığa gömülürdü, hatta var olamazdı, çünkü varlığını ifade edemezdi. Dil, kavramları, kavramlar da varlıkları içselleştirerek

dış dünyayı insanın algılama boyutuna ulaştırır (Cündioğlu, 1997: 189) ifadesiyle dile getirmektedir.

Dış dünyanın dil tarafından içselleştirilme rolünü, dilin anlamlı öğeleri olan sözcükler üstlenir. Öyle ki, insanlar dış dünyaya ait olan nesnel gerçekliği dilin kendilerine sunmuş olduğu sembolik filtreden geçirerek algırlar. Yani dil insanlara semboller süzgecinden geçen bir gerçeği yansıtır. Ayrıca “ Her dil ifadesi realiteden bir parçayı, dış dünyadan bir olguyu kastetmek kudretine sahiptir ve bununla görevlidir. Dili dil yapan da zaten budur” (Porzığ, 1995: 155).

Dilin bir diğer fonksiyonu da insanlara varlıklarını hatırlatıp, onlara kimlik kazandırarak onları milletleştirmektir. Dil, insanoğlu için bir ayrıcalık belgesi niteliğindedir. Çünkü onu bütün varlıklardan ayıran en önemli özellik, zekâyı da şekillendiren, dil yeteneğidir. İnsanoğlu ancak çevresini (dış dünyayı) algılayıp, çevresiyle iletişime geçtiği zaman insanlığının farkına varabilir. Bu yüzden Terrence Deacon (1997), insanı, gönderme yaptığı nesnelere bağımsız olarak soyut kavramlar üreten ve bu kavramları belli kurallar doğrultusunda birleştirebilen sisteme sahip tek simgesel tür olarak tanımlar (Deacon, 1997’den aktaran: Corballis, 2003: 66). İnsanoğlu da dilin kendisine bahsettiği dış dünyanın algılanışı ve anlamlandırılışı anlamına gelen bu simgesellik vasfı sayesinde varlığının farkına varır ve bu dünyadaki konumunu daha iyi sezinleyerek bir kimliğe bürünür.

En kapsamlı iletişim aracı olarak kullanılan ve insanlar arasında anlaşmayı ve dayanışmayı sağlayan dil, kendi kuralları etrafında birleşen bir dil topluluğu (millet) da kurar. Bunun en büyük ispatı, dünyada ne kadar dil varsa o kadar da milletin varolmasıdır. Çünkü dil, insanları bir kimliğe büründürmenin yanında onları sosyalleştirerek onlardan kendi kuralları dairesinde dönen bir topluluk yaratır. Yani aynı anlam evrenine ve referan birliğine sahip olarak iletişim kurabilecek insanları belirler. Aynı bakış açısı etrafında şekillenecek olan iletişim ise o süreç içerisindeki topluluğa millî bir eğitim anlayışı kazandırır. Öyle ki, bir ülkede eğitim süreci içerisinde söylenen ve yapılan her şeyin bu ülkenin her yerinde aynı şekilde anlaşılması bu millîliğin bir göstergesidir. Bu yönüyle denilebilir ki, eğitim ve öğretimin millî bir

anlayışla yürütülmesinin temelinde dil yatmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim sürecinde yaratılacak olan her şey ortak bir dil etrafında toplanmış olan kişilerce oluşturulabilir.

Dilin millileşme ve militleşme vasfını, Hacıeminoğlu (1972: 15) da “ ‘Millet’ olabilmenin ilk şartı, fertlerin ortak bir millî dile sahip olmalarıdır. Nitekim, “millet” mefhumu târif edilirken ortaya çıkan çeşitli görüşlerin hepsinde “dil birliği” ilk temel unsur olarak daima başta gelmektedir. “millet”in nasıl teşekkül ettiğini araştıran her filozof veya düşünür, vardığı neticeyi formül haline koyarken, söze mutlaka “aynı dili konuşan...” diye başlamaktadır. Çünkü fertlerin “millet” halinde bir araya gelmeleri için lüzumlu olan bütün unsurlar “millî dil”in içindedir. Bu sebeptendir ki, bir milletin tarih içinde devam etmesi, gelişmesi ve yaşayabilmesi, dilinin varlığını, bütünlüğünü ve canlılığını korumasına bağlıdır. Zira, bütün millî tarih, millî töre, millî gelenek “dil”in içindedir. Millî kültür, millî felsefe ve millî edebiyat dilin “kelime”, “mefhum” ve “deyim”lerinde “donmuş”, “billûrlaşmış”tır. Milletin hayat görüşü, milletin, tabiatı ve hâdiseleri tefsiri, “mânâlandırış”ı dilin içinde saklıdır. Zekâsının keskinliği, ruhunun derinliği ve duygusunun inceliği dildeki atasözlerinin, özdeyişlerin ve ifade nüanslarının varlığında görülür. Onun içindir ki “millet” ancak “dil”i ile, “dil”i sayesinde vardır; “dil”i olduğu için vardır. “Dil”in çökmesi, milletin dağılması, kaybolması demektir. Milleti tek vücut olarak ayakta tutan iskelet dildir” diyerek vurgular ve dilin yok oluşunun milletin de yok oluşuna sebep olacağını anlatır. Öyle ki, kültür ve medeniyet tarihi incelendiği zaman görülür ki, bütün büyük medeniyetler, bütün kuvvetli kültürler ve nesiller işlenmiş dillerin eseridir. Bu yönüyle eğitim ve öğretimin temel şartı, işlenmiş bir dil ve iyi bir dil eğitimidir.

Yaşam boyu süren eğitim süreci içerisinde dilin işlevleri genel olarak şöyle sıralanabilir:

1. En etkili iletişim aracı olan dil, aktarılmak istenenlerin en doğru şekilde aktarılmasını sağlayarak davranış değişikliği süreci olan eğitimi ve bu eğitimin planlı uygulanış şekli olan öğretimi kolaylaştırır.

2. Dil, insanlara yaşadıkları dış dünyayı algılama ve anlamlandırma gücü kazandırarak onlara mükemmel bir anlam evreni yaratır ve onlara bu anlam evreni ekseninde ortak bir düşünce ve bakış açısı kazandırır.

3. Dil, insanlara kazandırdığı ortak düşünce ve anlayış yeteneği ile onları bir yığın olmaktan kurtararak milletleşme sürecine sokar.

4. Dil, en etkili aktarım aracı olma vasfı ile geçmiş bilgileri günümüze, günümüzde oluşturulan bilgileri de geleceğe taşıyarak bilimin, kültürün ve sanatın sürekliliğini sağlar.

Dilin bütün bu hayatî önem taşıyan işlevlerine bakıldığında, onun etkili bir şekilde kullanımının, iletişimi ve dolayısıyla da iletişim becerileri etrafında gelişen eğitimi ve öğretimi olumlu şekilde etkileyeceği söylenilebilir.

## **1.2. Ana Dili Eğitiminin Önemi, Nitelikleri, Amaçları ve Sorunları**

Genel anlamıyla dil, insanlar arasındaki ilişkileri ve iletişimi oluşturan, geliştiren, düzenleyen ve bunların devamlılığını sağlayan temel unsurdur. Dil, bu genel özelliği dışında insanların düşünce yaratıcısı ve yönlendiricisi, dünyayı anlama ve anlamlandırma aracı ve onların milletleşme çabasındaki en önemli yardımcısı olma gibi özellikleri de kendisinde barındırır. Dilin yukarıda sıralanan işlevlerini temelde gerçekleştirecek olan da ana dildir.

### **1.2.1. Ana Dili Eğitiminin Önemi ve Nitelikleri**

İnsanoğluna algılamanın, anlamamanın, anlamlandırmanın, düşünmenin ve iletişim kurmanın ilk anahtarını sunan dil, ana dildir. “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan” (Korkmaz, 1992: 9) ana dili, eğitim ve öğretim kavramlarının da en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bireylerin duygu, düşünce, fikir ve hayallerini anlatabilmesi, iletişim kurabilmesi ve sosyal yaşamda bir yer edinebilmesi ana dillerini yeterli düzeyde öğrenme ve kullanma zorunluluğuna

dayanır. Küçük yaşlardan başlayarak ana dilinin işleyiş düzenini kavrayan bireylerin duyuşsal ve düşünsel yaşamı, bu olguyu kavrayamayanlara göre daha zengindir. Çünkü insanların sağlıklı düşünmesi, dış dünyada olup bitenleri doğru anlaması, bunlar üzerinde farklı bakış açılarına dayalı yeni fikirler oluşturması; ana dillerinin işleyiş düzenini iyi kavrayabilmelerine bağlıdır. İnsanların duygu ve düşünce boyutlarında gelişen fikirleri anlatıma dökmelerinde ve sağlıklı bir iletişim kurabilmelerinde aynı düzenin kuralları geçerlidir. Bu nedenle insanların eğitime yatkınlığı, öncelikle ana dillerindeki yeterliliğe bağlıdır. Ana dilinin işleyiş düzenini iyi kavrayan, okuduğunu kolay anladığı gibi duyup düşündüğünü de eksiksiz anlatmayı başarır; ancak ana dillerinin düzenini kavrayamayan insanlar, öğrenme ortamında bu fırsatı etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamamaktadırlar (Şimşek, 1983: 37; Erginer, 2000: 38). Bu yönüyle ana dili, bireylerin öğrenme ufku çizen ve onların dünyaya olan bakış açılarını belirleyen niteliklere sahip vazgeçilmez bir kavramdır. Çünkü; ana dili, insanların dünyayı adlandırdıkları ilk dildir ve onlar için dünya bu dil ile vardır. Dilaçar, “dünya, bireyin ruhunda bir sözlük gibidir, o, onu ana diliyle okur” (Dilaçar, 1978’den aktaran: Susar, 2000: 10) ifadesiyle bunu belirtirken, Sapir-Whorf Savı’ndan yola çıkan Demircan da (1983a: 44) bu hususu, “bir kimse dünyayı, konuştuğu ana dilinde bulunan ayrımlar ve bu ayrımlar arasındaki ilişkiler aracılığıyla algılar ve açıklar. Kişinin dünyaya bakış açısını biçimlendiren bu dilsel ayrımlar onu, türlü olayları benzer biçimde sınıflandırmaya ve kavramlaştırmaya zorlar” biçiminde dile getirir ve insan hayatının şekillenmesinde ana dilinin ne kadar önemli bir unsur olduğunu vurgular.

İnsanların dünyayı algılayışını ve öğrenme ufku belirleyen ana dili, bir toplumda eğitim kalitesinin belirlenmesinde baş rolü oynamaktadır. Bu yönüyle, ana dilinin iyi öğretilmesi bir toplumda eğitim kalitesini yükseltmeye yardımcı olacaktır; ancak bunun aksi, sadece eğitimi sekteye uğratmakla kalmayıp, o toplumun düzenini de bozacaktır. Konfüçyus’un kendisine yöneltilen “Bir ülkeyi yönetmeye çağrılıydınız işe nereden başladınız?” sorusuna,

“– Bir memleketin idaresini ele alsaydım, yapacağım ilk iş, hiç şüphesiz dili gözden geçirmek olurdu. Çünkü dil kusurlu olursa kelimeler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa yapılması gereken işler doğru yapılamaz. Görevler gereği gibi yapılmazsa, töre, düzen ve kültür bozulur. Töre, düzen ve kültür bozulursa, adalet

yanlış yönlere sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşen halk, ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir” ( Külliye, 1999: 30) diyerek verdiği cevap, toplum düzeniyle ana dili ilişkisini güzel bir şekilde yansıtmaktadır.

Toplum düzeninin korunması ve toplumun refaha eriştirilmesi için ana dili eğitimin önemi göz ardı edilmemelidir. Çünkü toplumlara ileriye taşıyacak olan etkin bir iletişimdir. Bu da kişilere ana dili yoluyla kazandırılan anlama ve anlatma kabiliyetiyle mümkündür. Bu hususta kişilere verilecek olan ana dili eğitimi bir dil eğitiminden daha kıymetli olacak ve millî şuurun oluşmasına da zemin hazırlayacaktır.

Yukarıda söylenenler doğrultusunda her yönüyle sağlıklı bir toplum oluşturabilmek için, öncelikle yapılması gereken şey, çocukların alıcı dil özelliği taşıdığı ilköğretim çağından başlamak üzere, onlara iyi bir ana dili eğitimi vererek dilin doğru bir şekilde kullanımını öğretmektir. Çünkü münevverliğin ilk ve en önemli şartı ana dilini sözde ve yazıda doğru olarak kullanabilmektir (Kurt, 1999: 7-8; Ergin, 1966'dan aktaran: Yılmaz, 1996: 46).

Bilgili, kültürlü, aydın karakterli insanlardan oluşan bir toplum oluşturmanın temel şartının ana dili eğitimi olması, ana dilinin sadece bir dil eğitimi olmadığını aynı zamanda bir düşünce eğitimi olduğunu ve bütün disiplinlerin temelini oluşturduğunu da göstermektedir. İnsanların ilk öğrendiği dil, ana dilidir. Sonradan öğrenilen her şey onun üzerine kurulacak ve onun yardımıyla şekillenecektir (Tosun, 1983: 220). Bu yüzden ilkokula gelen bir öğrenciye her şeyden önce ana dili eğitimi verilir. Öğrencilere verilen bu ana dili eğitimi onları sadece dil yönünden değil dil, düşünce, kişilik ve sosyalleşme açısından da tamamlar ve onların bu özelliklere dayalı tüm disiplinlerde başarılı olmalarını sağlar. Bu yönüyle denilebilir ki, ana dili, başarının sağlanması ve diğer tüm disiplinlerin öğrenilmesi için temel şarttır (Şamlıoğlu, 2000: 6; Tömer, 1998: 277).

Ana dili dersi, hem dil becerilerinin öğretimini kapsayan ana ders hem de diğer tüm derslerin öğretimini kolaylaştıran bir araç derstir. Çünkü ana dilin diğer tüm disiplinlerin anası olduğunu J. Marshall da şöyle belirtir: “Ana dili okulda yapılan bütün

öğretim konularında önemli görev almakta ve müfredat programlarında bir bilim dalları yollar kavşağı merkez alanını eli altında bulundurmaktadır. Ana dili öbür bütün bilim dallarının kapısını açar. Okutulan bilim dalı ne olursa olsun, öğrencinin gelişmesi, onun türlü durumlarda bir dilden yararlanma yeteneğine bağlıdır. O halde bütün dersler öğrenciye ana dilinden yararlanma fırsatı verdiği için ve her metin ona, yararlandığı dilin, bu dilin okunmasında payı olduğunu gösterdiği için ana dili öğretmenin önünde sınırsız imkânlar vardır” (Marshall, 1974: 4).

Ana dili diğer disiplinlere kaynaklık ettiği gibi yabancı dilin (ikinci dilin) öğrenilmesine de kaynaklık eder. Çünkü öğrenilecek olan her şey ona uygun olarak şekillenecektir. Buna mukabil bireyin davranışları hangi yönde ve hangi eğitim araçlarıyla değiştirilmek isteniyor olursa olsun gereken temel malzeme dil, ana dili olacaktır (Kurt, 1999: 7). Bu yönüyle denilebilir ki, ana dili temele alınmadan herhangi bir yabancı dilin veya disiplinin öğrenilmesi imkânsızdır. Çünkü, bireyin kendi ana dilinin kavramlar ağıyla çağrışım yapmayan bir takım bilgileri belleğine yerleştirip, öğrenmesi beklenemez. Yapılan araştırmalarda da ana dilinde kazanılan düşünce oluşturma araçları ne kadar çok olursa, bunların ikinci bir dile aktarımının da o denli kolay olacağı sonucuna varılmıştır. Öyle ki, kendi anadilindeki kavramları içselleştiren birey, bu kavramların ses imgesi ya da sözcük karşılığının bir başka dildeki görünümünü de kolayca belleğine yerleştirebilir. Bunun tersi bir durum söz konusu olduğunda ise yeni bilginin ya da kavramın içeriğini, kendi iç dünyasıyla ve beynindeki anadilinin olanaklı kıldığı kavramlar ağıyla örtüştüremediği için içselleştiremeyecek ve düşünce boyutunda bu bilgiden ve kavramdan yararlanamayacaktır. Bu durumda da düşünsel gelişimden söz etmek mümkün değildir. (Ergenç, 2002: 133)

Ana dili ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkinin ana diline yönelik olarak geliştiği, Helbrügge'nin araştırmalarına da dayandırılabilir. Helbrügge, insanın henüz dört yaşındayken beynindeki dil merkezlerinin gelişimini tamamladığını ve dört yaşından sonra bir ana dilin ya da yabancı dilin her yönüyle öğrenilmesinin mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Buna göre, sinirlerin de gelişimini ilk yıllarda tamamladığı kabul edilebilir. Gerek ana dilini gerekse bir yabancı dili öğrenirken veya geliştirirken, her zaman ilk yıllarda edinilen ana modelden yararlanır. Fakat bu sinirler beyne gelişigüzel dağılmış değildir. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma beynin

değişik yerlerinden yönetilirler. İşte bu nedenlerden dolayı bir yabancı dilin ana dilinden bağımsız olarak öğrenilmesi olanaksızdır. Ne öğrenilirse öğrenilsin, bilgi düzeyi ne olursa olsun, ana dili devre dışı bırakılamaz (Balcı, 1993'ten aktaran: Oymak, 2002: 101).

Bu sonuçlardan yola çıkarak, eğitim ve öğretim sürecinin en önemli aşamasının ana dili eğitimi ve öğretimi olduğu söylenilebilir. Öyle ki, ana dili eğitiminin aynı zamanda düşünce eğitimi olmasından ve Türkçe eğitimiyle geliştirilmeye çalışılan dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi yaşamsal etkinliklerin, eğitim-öğretimin her alanında kullanıldığından yola çıkarak, Türkçe dersinin diğer tüm derslerin temelini oluşturduğu ve diğer derslerdeki öğrenci başarısının, Türkçe dersindeki başarıyla orantılı olduğu, tartışma götürmez bir durumdur (Kurt, 1999: 4).

Ana dili eğitimi ve öğretimi sadece dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi bilgi ve becerileri düzenleyen bir ders olmanın yanında; ayrıca bir kültür dersi niteliği de taşımaktadır. Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği bu çağda, birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanmaya ve bilgiyi üretmeye bağlıdır. Bu durum etkili ve verimli bir eğitim ile bunun temeli olan ana dili eğitimi ve öğretiminin zorunlu kılmaktadır; ancak bu ana dili eğitiminin ve öğretiminin istenen hedeflere ulaşması, çağdaş yaklaşımlarla öğretilmesine bağlıdır. Çünkü bireylerin ve toplumun geleceğin iletişim ağı içerisindeki evrensel haberleşme ortamından kopmamaları ve bilgiyi daima takip edebilmeleri ancak ve ancak çağdaş yaklaşımlar ışığında verilecek olan ana dili eğitimine bağlıdır (Güneş, 2002: 12; Köksal, 2003: 19). Ayrıca verilecek olan eğitimin çok sağlam temellere oturtulması gerekmektedir. Çünkü, ana dili eğitimi dersi bir bilgi dersi olmaktan çok beceri ve kültür dersidir ve bu ders sırasında “kazanılan becerilerin sonradan düzeltilmesinin çok güç olduğu, psikoloji biliminde bilinen bir gerçektir” (Varış, 1981'den aktaran: Şamlıoğlu, 2000: 7). Nasıl ki alışkanlıkları terk etmek zor ise yanlış öğrenilen becerileri de terk etmek o kadar zordur. Bu yüzden ana dili eğitimi sağlam temellere dayandırılmalı ve ona gereken önem verilmelidir.

Çocuğun ana dilini ilk öğrendiği yer aile ve çevredir; ancak bu dönemde öğrenilen dil en temel ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir. Çocuğun yaşı ilerleyip çevresi genişleyerek ihtiyaçları çeşitlendikçe, onun söz dağarcığı da genişler ve

zenginleşir. Fakat bu gelişme sistemsizdir ve çevre imkanlarıyla sınırlıdır. Asıl olarak çocuğun dil gelişimi okullarda verilen ana dili dersi etkinlikleriyle şekillenir. Öyle ki, “öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini, isteklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir” (MEB, 2000: 9).

Alıcı dil özelliklerinin şekillendiği okul çağında ana dilinin doğru öğretilmesi, deprem riski taşıyan bir bölgede temeli sağlam bir ev inşa etmek gibidir. Öyle ki, dilin temeli olan ana dili, sağlam ve bilinçli bir şekilde işlendiği zaman öğrencilerin gelecekteki yaşantıları da garantiye alınmış olur. Çünkü insan hayatındaki bütün düşünce yapıları dil temeli üzerine kuruludur. Bu yönüyle ana dili eğitimi ne kadar sağlam olursa, düşünce üretimi ve işleyişi de o denli sağlam olur.

Dil eğitiminin sistemli şekilde ilk yapıldığı yer olan ilköğretim okullarında çocukların ilk kazanımları dili interaktif ilişkiler sürecinde kullanabilme, yani dilin uygulamasını yapabilme imkânına sahip olmalarıdır. Öğrenciler dilin bu aktif kullanımı sırasında yeni sözcükler kazanarak söz dağarcıklarını geliştirmekte, kendilerinde önceden mevcut olan pasif kelimeleri aktif hâle getirerek onların sönmesini engellemekte ve dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanmayı öğrenmektedirler. Bu yüzden ilk sistemli ana dili eğitiminin verildiği ilköğretimin okullarında bu eğitime özen göstermeli ve bu eğitim çağdaş yaklaşımlar ışığında hazırlanan düzenli programlarla da desteklenmelidir.

İnsanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını şekillendirerek iletişim kurabilmelerini ve sosyal yaşamda bir yer edinebilmelerini sağlayan ana dili eğitiminin taşıdığı önem, farklı kişi, kurum ve kuruluşlarca birçok defa dile getirilip belgelenmiştir. Bunlardan birkaçı şöyle örneklendirilebilir:

1983 yılında BAGIV (Federal Almanya ve Batı Berlin'deki Göçmen Birlikleri Çalışma Grubu) ve Alman ilim adamları tarafından yapılan açıklamalarda ana dilinin önemine değinilerek şu hususlara yer verilmiştir:

1. Ana dili çocuğun gelişmesinde ve benliğinin oluşumunda büyük bir rol oynar.
2. İlk adlandırma, tanımlama ve algılama gibi dil olayları ana dilinde oluşur.
3. Ana dili çocuğun toplumsal yaşantısının, davranışlarının şekillenmesinde, konuşma yeteneğinin gelişmesinde önemli bir unsurdur.
4. Ana dili çocuğun ailesi, aile çevresi ve onunla ilgili olarak kültürel yaşamında önemli bir yer tutar (BAGIV, 1983'ten aktaran: Aytemiz, 2000: 87).

Meyer-Ingwersen de ana dilinin önemine değinerek ana dilinin anlamak, idrak etmek, muhakeme etmek ve tavır koymak gibi durumlarda çocuğu şekillendirdiği ve olayları değerlendirme ve yargılamada önemli rolleri olduğunu dile getirmiştir (Meyer-Ingwersen, 1995'ten aktaran: Aytemiz, 2000: 87).

Bu denli öneme sahip olan ve bireylerin zihinsel gelişimlerine dayalı dil becerilerini düzenleyen ana dili eğitimi ve öğretiminin kazandırılması görevi; ana dilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir. (Sever, 2000). Bu önemli görevleri üstlenen Türkçe öğretimi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından programlanmış ve bu program Tebliğler Dergisi ile temel eğitim yapan okullara gönderilmiştir.

### **1.2.2. Ana Dili (Türkçe) Eğitimi ve Öğretiminin Amaçları**

Ana dili eğitimini üstlenen Türkçe Eğitimi programının Genel Amaçları, 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde sekiz madde olarak yayımlanmıştır. Buna göre,

“1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;

3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;

4. Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;

5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;

6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;

7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;

8. Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir” (MEB, 1981: 327-328).

Ana dili eğitimi, Türk eğitim sisteminin belirlemiş olduğu bu amaçlar doğrultusunda verilmelidir; ancak bilgi üretiminin hızla geliştiği ve artık takip edilemez hâle geldiği günümüzde bu amaçların daha genişletilmiş hedefler doğrultusunda şekillenmesi gerekmektedir. Bu hususta Oymak (2002: 97), yerkürede, tüm dil / anadili eğitimi ve öğretiminde temel amaç, doğal anlam dünyası içinde, doğal iletişimi aşır (doğal konuşma); söyleyen, bildiren, buyuran, diyen insan topluluklarından çıkıp; yapay anlamlar yaratan, anlamlandıran, yaratılan yapay anlamları, kabul edilebilir düşünsel ve dilsel olgularla dizgeleştirip anlatan ve anlamlandırılmış yapay anlamları anlayan bireylerden oluşan toplumlar yaratmaktır. Özcesi, toplum bireylerinin doğuştan getirdikleri evrensel dil yetilerini, toplumsal / ulusal dil dizgesinin sınırlı kurallarını sezgisel olmaktan çıkararak bilgisel düzeye ulaştırmak ve bu sınırlı kurallarla sınırsız sayıda bireysel söz üretme yeteneğine dönüştürmektir. Yetiden yeteneğe geçiş süreci olarak adlandırılan bu dilsel ve düşünsel eğitim ve öğretimin amacı da sözcüklerle düşünen ve iletişim sağlayan bireylerle yetinmeyip, kavramlar yaratan, kavramsal anlam

alanları geniş ve derin olan, kavramlarla düşünen ve iletişim kuran bireylere dönüştürmektir. Bilimsel, sanatsal, düşünsel metinleri kodlamak, kodlanmış bilimsel, sanatsal, düşünsel metinleri en az çabayla, en az anlam yitimi ile en kısa sürede alımlamak ya da anlamlandırıp anlamaktır. Bu bağlamıyla anlamak, anlatmak, konuşmak / yazmak değildir; anlamlandırmak, anlamlandırarak anlatmak ve anlamaktır: Toplumsal dil kuralları bütünü içinde, bireysel sözü olan, yaratılmış sözler üreten; üst bir dil edinip kullanan, üstdil ile düşünen ve bildirişim sağlayan, üstdil ile üretilen, metinleri çözümleyebilen birey / topluma ulaşmaktır diyerek söylenenleri vurgular.

### **1.2.3. Ana Dili ( Türkçe ) Eğitiminin Sorunları**

Ana dilinin eğitim ve öğretim sürecindeki önemi bilinmekle birlikte bu süreçte beklenen verimin elde edilmesi noktasında, verilen ana dili eğitiminin yeterli düzeyde olmadığı birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Ana dili eğitiminden yeterli düzeyde verimin elde edilememesinin nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Yabancı dille eğitimin, ana dille yapılan eğitime tercih ediliyor olması,
2. Basın, yayın kuruluşlarının Türkçenin kullanımına gerekli hassasiyeti göstermemeleri,
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe'yi yeterli düzeyde kullanamamaları ve temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri öğretim sürecine tam olarak uygulayamamaları (Ünalın, 2001: 173).
4. Öğrencilerde, ana dili duygusu ve bilincinin yeterince geliştirilememiş olması,
5. Öğretimin aşamaları arasında bir bütünlüğün kurulamaması,

6. Kalabalık sınıflar nedeniyle, serbest okuma, sözlü ve yazılı anlatım alanında alıştıırma, ödev vb. uygulamalara yeterince yer verilememesi,

7. Öğretimde, genellikle, bilgi kazandırmaya yönelik öğretmen merkezli (öğretici) bir yaklaşımın esas alınması,

8. Okuma etkinliklerinin, sınıf ve okul kitaplıklarının yetersizliği nedeniyle, sınırlı kaynaklardan yararlanılarak yapılması,

9. Öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığının kazandırılmasında, öğretimden beklenen verimin alınamaması,

10. Türkçe dersinin aynı zamanda bir beceri dersi olduğunun yeterince anlaşılammaması ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici çalışmalara yeterince yer verilememesi,

11. Ders kitaplarında Türkçenin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlere yeterince yer verilmemesi,

12. Dil bilgisi çalışmalarına bazı sınıflarda gerektiği kadar yer verilmemesi, bazı sınıflarda ise bu uygulamalara gereğinden fazla zaman ayrılması,

13. Öğretimin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak uygulamalı bir nitelik taşımaması (Sever, 2000: 27-28),

14. Eğitim programlarında söz varlığının geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeteri derecede yer verilmeyişi ve bunun sonucunda da öğrencilerin anlama ve anlatma faaliyetlerini düzenleyen söz dağarcığının tam olarak zenginleştirilemeyişii.

Bu sorunların en önemlileri ise ana dili bilincinin yetersizliğine bağlı olarak Türkçe eğitimine gereken önemin verilmeyişii ve öğrencilerin dil / iletişim becerilerini geliştiren söz dağarcığının hedeflenen düzeyde zenginleştirilemeyişidir. Türkçeye

gereken önemin verilmeyişi Hengirmen'in şu ifadelerinde açıkça görülmektedir. "Liseyi bitiren bir öğrenci on sekiz yaşına geldiği halde, ana dilini tam olarak öğrenememekte ve üniversitelerde ek olarak Türk Dili dersleri okumaktadır. Böylesi acı bir durum gelişmiş ülkelerin hiçbirinde yoktur" (Susar, 2000: 16).

Ana diline gereken önemi vermeyen ve bu yüzden dil bilincine tam olarak sahip olmayan bir toplumun bireylerinin iletişimi de kısır döngü gibidir. Bu kısır döngü, günlük hayattaki ve hatta edebî yazılardaki tekrarlardan ve kavramlar karşılanamadığı için "ııı, eee, aaa", "şey" vb. gibi ünlem ve kelimelerin, karşılanamayan kavramlar yerine kullanılmasından anlaşılabilir. Bu, muasır medeniyet seviyesine yükselmeyi hedefleyen bir toplum için utanç vesilesidir. Bunun temel sebebi de ana dilinin kullanım becerisinin zayıflığına ve onun geliştirici bir unsuru olan söz dağarcığının fakirliğine bağlanabilir.

"Yapılan araştırmalara göre, gelişmiş uygar bir toplum ölçüsü esas alındığında, ilkokulu bitiren kız ya da erkek çocuğun iki bin sözcüğü kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Oysa ülkemizde ulaşılabilen en iyi ortalama rakam beş yüz sözcükle sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış yörelerimizdeki ilkokul çağındaki çocukların kullanabildikleri sözcük sayısı ise iki yüze kadar düşmektedir. Dünya ölçülerine göre, ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı dört bin sözcük iken, ülkemizde ortaokul öğrencilerinin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı iki bine kadar düşmektedir. Yine dünya ölçülerine göre, lise öğrencilerinin duygu, düşünce ve tasarımlarını anlatırken kullandıkları sözcük sayısı beş bine kadar çıkmaktadır. Ülkemizde ise, lise öğrencileri bu rakamın ancak yarısına ulaşabilmektedir" (Sever, 2000: 26). Söz dağarcığındaki bu zayıflık anlama ve anlatım becerilerini olumsuz yönde etkilediği gibi bireylerin iletişim kurallarına ve dolayısıyla da sosyalleşmelerine ve bilgilenmelerine de ket vurmaktadır.

Hem ana dili eğitimin amaçları hem de sorunları içerisinde çok önemli bir yere sahip olan söz varlığı, bir dilin öğretilmesinde temel unsurlardan biridir. Ayrıca bir dili dil yapan ve diğer dillerden ayıran vasıflardan biri de o dilin sahip olduğu söz varlığıdır.

### 1. 3. Problem Durumu

Bilginin ve teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızla arttığı bu çağ, sadece kalıcı izli davranış değişikliği olarak bilinen eğitim kavramının tanımını değiştirmiştir. Çünkü günümüzde eğitimli birey demek, istenilen davranış değişikliğine ulaştırılmış birey değil, istenilen davranış değişikliğinin yanında, değerleri sorgulayan, değişen dünya içerisinde kendinin ve milletinin bulunduğu konumu bilen ve onu, bulunduğu konumdan ileriye taşıyan, eleştirel düşünebilen, eleştiriye açık, bilginin peşinden koşmak yerine ona ulaşma yollarını arayan birey demektir.

Bireyin çağdaş anlamdaki eğitim değerlerini yakalamasının ve bu alanda kendini yetiştirmesinin tek yolu, ana dilini etkin bir şekilde kullanabilmesine bağlıdır. Ana dilinin etkin kullanımı da temel dil becerilerinin yani anlama ve anlatma becerilerinin yetkin biçimde gelişimine bağlıdır. Temel dil becerileri olan anlama ve anlatma yetilerini en fazla geliştiren husus da dilin temel yapı taşları olan sözcüklerdir. Çünkü sözcükler insanoğlunun dış dünyayı anlama, anlamlandırma ve aktarma aracıdır. Yani insanların iletişimini (anlama, anlamlandırma ve aktarma becerilerini) sağlayan en temel unsurdur.

Sözcükler bireylerin iletişim ihtiyaçlarını gidermenin yanında onların düşünce dünyalarını da şekillendirir. Öyle ki, insanlar dış dünyaya ait bütün varlıkları, olayları, durumları kavramlara dönüştürerek algılar ve anlamlandırır. Her kavram bir sözcükle karşılanır. Çünkü sözcükler dış dünyaya ait varlıkların ve onların içsel ifadeleri olan kavramların sembolik göstergeleridir. Bu yönüyle bireylerin düşünmeleri ve dış dünyaya ait hükümlerde bulunmaları tamamen sahip oldukları kavram ve söz dağarcığına bağlıdır. Bu yüzden bireylerin çağdaş eğitim anlayışına uygun analiz, sentez ve değerlendirme yaparak düşünebilen bireyler olarak gelişmeleri için onların söz dağarcığı açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Bireylerin eğitim kalitesini yükseltecek olan söz dağarcığının geliştirilmesi görevi, okullara bırakılmıştır. Türkiye'deki okullarda eğitimi destekleyici ve geliştirici etkinliklerin kontrolünü de Millî Eğitim Bakanlığı üstlenmiştir. Türkiye'de bu işi eğitimin en üst kurumu olan Millî Eğitim Bakanlığı'nın üstlenmiş olmasına rağmen söz

dağarcığı ve temel dil becerilerinin tam anlamıyla bir gelişim sergilememesi düşündürücüdür. Sever'in (2000: 26) "dünya ölçülerine göre, ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı dört bin sözcük iken, ülkemizde ortaokul öğrencilerinin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı iki bine kadar düşmektedir. Yine dünya ölçülerine göre, lise öğrencilerinin kullandığı sözcük sayısı beş bin olmasına rağmen, ülkemizde lise öğrencilerin kullandığı bu sayı dünya ölçülerinin yarısı kadardır" şeklinde ortaya koymuş olduğu tespit de bu hususu açık bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Sever'in (2000) de vurguladığı söz dağarcığı eksikliği anlama, anlatma, düşünme ve üretme kabiliyetini sınırlandırır. Bu durum da ülke insanını kültürel değerlerden, teknolojiden, yeniliklerden uzak ve çağın neresinde durduğunu bilmeden yaşayan insanlar haline getirmektedir. Çünkü kavram ve söz dağarcığı gelişimi, düşünmenin ve düşünerek üretmenin temel şartıdır. Bunun zenginliği düşünce ufku genişlettiği gibi, azlığı da düşünce dünyasının sınırlarını daraltacaktır. Bu yüzden çağa uyum sağlayabilen, düşünme yeteneği yetkin, üretebilen, iletişim becerisi yüksek nitelikte insan yetiştirmek isteniliyorsa ana dili eğitimi programlarının amaçlarından biri olan söz dağarcığını geliştirme ilkesi tamamen yerine getirilmelidir.

Söz dağarcığının geliştirilmesine ilk olarak eğitim ve öğretimi amacına taşıyan eğitim ve öğretim materyallerinin, yeterli seviyeye ulaştırılmasıyla başlanılmalıdır. Eğitim ve öğretim materyalleri denince ilk akla gelen materyal, yazılı materyallerin en önemlisi olan ders kitaplarıdır. Çünkü ders kitapları, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden en temel araçlar arasındadır (Alkan, 1979: 244). Bu yüzden öncelikli olarak ders kitaplarının söz varlığı açısından istenilen kriterlere uygunluk göstermesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın en iyi yolu da ders kitaplarında söz varlığı açısından zengin metinlere yer vermektir. Ancak Türkiye'de bunun istenilen ölçülerde olduğu söylenemez. Bu da öğrencilerin düşünce dünyasının gelişimini engeller. Öyle ki, Türkçenin estetik yapısını yansıtmayan, sıradan metinlerin ders kitaplarına alınmasının sakıncalarını Binyazar şöyle dile getirmektedir: Türkçenin güzelliğini yansıtmaktan uzak olan metinleri okuyan bir nesilde, beğeni, duyumsama, algılama, algıladığını aktarma yani iletişim kurabilme yeteneğinden söz edilemez (Kurt, 1999: 14).

Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından yetersizliği yanında bir de öğrencilerin yaş seviyelerine göre düzenlenmediğini görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında bütün disiplinlerin temeli olan ana dili eğitimi verildiği için bu kitapların çocukların bilişsel gelişimine ve dil gelişimine uygun metinlerle hazırlanması gerekmektedir; ancak bakıldığında Türkçe ders kitaplarının çoğunda öğrencilerin yaş seviyelerine uygunluk oranının düşük olduğu ve öğretim ilkeleri arasında yer alan somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, yakından-uzağa gibi birçok ilkenin ihlâl edildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarının olumsuz yönlerinden biri de kitaplarda fazlaca yabancı kökenli sözcüklere rastlanmasıdır. Bu sözcükler alıcı dil özelliği taşıyan çocukların bilişsel ve dil gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öyle ki, yabancı sözcükler Türkçenin yanlış kullanımına, anlamsal bozukluklara, sözcük yitimine neden olmakla birlikte, bu yabancı sözcüklerin kontrolsüzce ders kitaplarında kullanımı, öğrencilerin düşünme ve üretme yeteneklerini zayıflatmaktadır. Çünkü bireyler en iyi ana dillerinde düşünebilir ve üretebilirler.

Türkiye'nin temel eğitim programlarındaki en büyük problemse öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak onlara sunulması gereken "temel söz varlığı"nın tespit edilmeyişidir. Bu hususa gelişmiş ülkeler fazlaca dikkat etmektedirler; çünkü bireylerin söz dağarcığının en uygun gelişimi, onların hem yaş gelişimiyle hem de bilişsel gelişimleriyle uygun yönde geliştirilmesidir. Örneğin Batılı ülkelere İngiltere ve Almanya okul öncesi çocuklarına 2000 sözcük, 7-12 yaş grubundaki çocuklara da 5000 sözcük öğretmeyi hedeflemektedirler (Karakuş, 2002: 121); ancak bu tür bir belirleme Türkiye'deki temel eğitim programlarında yer almamaktadır.

#### **1. 4. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı örnekleme alınan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aramak amacıyla birkaç alt amaç belirlenmiştir.



### **Araştırmanın Alt Amaçları**

1. Örnekleme alınan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan söz varlığı ögelerinin türlerine göre dağılımı hangi oranlardadır?
2. Araştırma kapsamına alınan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan söz varlığı ögelerinin yapılarına göre dağılımı nasıldır?.
3. Araştırmada incelenen ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan söz varlığı ögelerinin kökenlerine göre dağılımı ne şekildedir?
4. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan söz varlığı ögelerinin kullanım sıklığı nasıl bir yapı arz etmektedir?

### **1. 5. Araştırmanın Önemi**

İnsanların dış dünyayı algılaması, anlamlandırması ve anlamlandığı unsurları düşünceye çevirerek kavramlaştırması ve aktarması, sözcükler sayesinde olmaktadır. Çünkü, sözcükler, kavramların ve nesnelerin sembolik göstergeleridir ve insanlar da ancak ve ancak bu sembolik göstergeler doğrultusunda düşünebilir ve yine düşündüklerini bu sembolik göstergeler doğrultusunda aktarabilirler.

Sözcükler, insanların doğumundan itibaren süregelen aylarda kazanılmaktadır; ancak bu aylarda başlayan bu kazanım, 6 yaşlarına kadar düzensiz bir gelişim içerisindedir. Bu düzensiz gelişim, 7 yaşında başlayan okulla birlikte bir düzene girmektedir. Çünkü okulda ana dili eğitimi sistematik ve plânlı bir şekilde verilmeye çalışılmaktadır. Sistemli dil gelişiminin verildiği okullarda, Türkçe Eğitim Programı'nda belirlenen amaçlar doğrultusunda alıcı dil özelliği taşıyan 7-12 yaş seviyesindeki çocukların düşünce dünyalarını ve iletişim becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmanın tek yolu da onlara zengin bir kavram ve söz dağarcığı kazandırmaktan geçmektedir.

Öğrencilerin kavram ve söz dağarcığının zenginleştirilmesi, onların bilişsel gelişimine uygun bir şekilde yapılmalıdır. Bu hususta öğretmenlere ve eğitimcilere en fazla kolaylık sağlayan materyal, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanacak olan ders kitaplarıdır.

Bu araştırmada Türkçe öğretiminin genel amaçlarından biri olan, öğrencilerin dil dünyasını genişletmek ve onlara geniş bir düşünce ufku kazandırmak için oluşturulmuş olan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ve bu söz varlığının nitelikleri incelenmektedir. Yapılan bu inceleme, ders kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerinin öğrencilerin yaş seviyelerine ve bilişsel gelişimlerine daha uygun bir şekilde hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemlidir.

### **1. 6. Sayılılar**

Bu araştırma aşağıdaki sayılılara dayalı olarak hazırlanmıştır:

1. 1. sınıf (7 yaş) ile 5. sınıf (12 yaş) arasında kavram ve sözcük kazanımı bilişsel gelişime bağlı olarak farklılık göstermektedir.

2. 1. sınıf (7 yaş) ile 5. sınıf (12 yaş) arasındaki söz varlığı unsurlarının sayısal değeri yaş ilerledikçe artmaktadır.

3. Araştırmada kullanılan örneklem, ilköğretim birinci kademenin tamamı olarak gösterilen evreni temsil etmek için yeterli görülmüştür.

4. Araştırmada bugüne kadar kesinlik kazanmamış olan sözcük türlerinin tasnifinde öncelikli olarak J. Deny tarafından belirlenen ve daha sonra da Muharrem Ergin başta olmak üzere birçok dilci tarafından savunulan isim, fiil ve edat sınıflandırılması esas alınmıştır.

## 1. 7. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim okullarında 1. ve 5. sınıflarda okutulmak üzere 2549 sayılı Tebliğler Dergisi'nde önerilen ders kitaplarından örnekleme alınan iki adet Türkçe ders kitabı metinlerindeki söz varlığıyla sınırlandırılmıştır.

## 1. 8. Tanımlar

**Dil:** “ Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş sosyal bir müessesedir” (Ergin, 1997: 3).

**Ana Dili:** “Ana dili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2000: 81).

**Ana Dil Programı:** “Çocukların yeni sözcükler öğrenerek söz dağarcıklarını geliştirebilmelerine, sözcükleri yerinde ve doğru olarak kullanabilmelerine ve düşüncelerini dil aracılığı ile ifade edebilmelerine yardım etmek amacıyla eğitim kurumlarında günlük program uygulamaları sırasında yer verilen dil etkinlikleridir (Tür, 1986'dan aktaran: Yurtsever, 2002: 10).

**Sözcük:** “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi” (Korkmaz, 1992: 100).

**Söz Varlığı:** “Bir topluluğun diline ait olan sözcükleri ve bu sözcüklerle oluşturulmuş olan deyim, atasözü vb. gibi kalıp ifadeleri kapsayan anlamlı birlikler bütünüdür” (Aksan, 1996: 7; Aksan, 2000: 13).

**Temel Söz Varlığı:** “Bir dilin söz varlığı içerisinde yer alan ve o dilin doğuşuyla yaşıt olan kalıt sözcüklerdir. Çekirdek unsur olarak dilin çekirdeğini oluşturan bu sözcükler insanların yakın çevresine (organ, bitki, hayvan, günlük eylemler ve yiyecek adları gibi) ait sözcüklerdir” (Aksan, 2000: 17).

**Ders Kitabı:** “Ders kitabı yazılı ve basılı materyaller arasında yer alan ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma gereçlerinden biri ve eğitsel yönden güzel bir öğretme ortamıdır” (Alkan, 1979: 244).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmayı kuramsal açıdan desteklemek amacıyla çeşitli kaynaklara dayandırılan bilgilere ve araştırma konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2. 1. Kuramsal Açıklamalar

Bu kısımda araştırma konusunun daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için araştırmayı kuramsal açıdan destekleyen bilgilere yer verilmiştir.

##### 2. 1. 1. Söz Varlığı

İnsanlar evreni anlamlı ögeler doğrultusunda anlar ve anlamlandırır. Bu anlamlı ögeler de sözcüklerdir. Sözcük, “anlamı olan ses veya ses birliği” (TDK, 1998: 1264) dir. Sözcükler, insanların dünyasında varlıkların sembolik göstergeleri olarak bulunurlar ve onların dış dünyayı içselleştirmesine yardımcı olurlar. Varlıkların iç dünyaya aksettirilmesi anlamını taşıyan sembolleştirme eğilimi dilin derin boyutunda yer etmiş olan sözcüklerle yapılır. Çünkü bu sözcükler her zaman varlıkları ve olayları soyutlamayı içerir. Sembol özelliği taşıyan sözcükler, “nesnelere, kişilerin ve olayların kendileri değil, onları temsil eden soyut sembollerdir” (Zıllıoğlu, 1993’ten aktaran: Gökçe, 2001: 93). Yani varlıkların ve olayların göstergeleridir. Gösterge ise, “Bir şeyin kendisi olmadığı halde onun yerine kullanılan herhangi bir şeydir. Bir başka ifadeyle “kendi dışında bir şey gösteren her türlü nesne, varlık ya da olgu: özel olarak dilsel bir gösterenle bir gösterilenin birleşmesinden doğan birim”dir. (Vardar, 1998’den aktaran: Buran, 2002: 9). “Göstergede gösteren, ses, kelime, işaret, gösterilen ise anlam ya da kavramdır” (Buran, 2002: 9).

İnsan hayatında dünyanın içselleştirilmesi, içselleştirilerek anlamlandırılması ve bu anlamlar doğrultusunda düşünceler üretilmesi ve aktarılması gibi önemli fonksiyonların gerçekleştirilmesini üstlenen sözcüklerin ve sözcük birliklerinin toplamı,

bir dilin söz varlığını oluşturur. Bir dilin söz varlığı denince, sadece o dile ait olan veya olmayan sözcükleri değil, aynı zamanda o sözcüklerle oluşturulmuş olan atasözlerinin, deyimlerin, terimlerin, kalıplaşmış birtakım özdeyişlerin ve kalıp ifadelerin oluşturduğu bir bütünü anlamalıyız (Aksan, 1996: 7; Aksan, 2000: 13).

Yukarıda bahsedilen bütünün adı olan söz varlığı, sadece bir dildeki seslerin birleşimiyle meydana gelen simgeler, kodlar ya da bir şeyin kendisi olmadığı halde onu karşılayan göstergeler, sözcükler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyasının, maddî ve manevî kültürünün, dünyaya bakış açısının ve bu bakış açısı etrafında şekillenen yaşam tarzının yansıtıcısı olarak algılanmalıdır (Aksan, 1996: 7). Çünkü söz varlığı, o dili konuşan toplumun bakış açısıyla ve yaşam deneyimleriyle oluşturulmuş olan bir kavramdır. Öyle ki, bir toplumun yaşam biçimi, inanışları, kültürü, hangi uluslarla ilişkide olduğu toplumun bakış açısıyla oluşturulmuş olan söz varlığıyla anlaşılabilir. Örneğin, Türkçenin bugünkü durumuna bakıldığında birçok İngilizce ve Fransızca kelimenin - cadde, sokak isimlerinden tutun da mağaza adlarına ve kullanılan eşyalara kadar yaşamın her alanında - Türkçeye girdiği görülebilir. Bu da Türkiye’de yaşayan insanların batılı ülkelerle ilişkilerinin güçlü olduğunu ve bu ülkelerin dillerinden etkilendiğini göstermektedir.

Söz varlığının bir toplumun tarihine, yaşam tarzına, kültürüne bu denli ışık tutmasının temel sebebi, toplulukların, etraflarındaki varlıkları ve olayları kendilerine göre adlandırmaları ve içselleştirmeleridir. Bu yönüyle her toplum, kendi anlam evrenini kendi bakış açısı ekseninde yorumlayarak oluşturur. Çünkü dil, çevre şartlarıyla şekillenirken, çevre de o dili konuşan insanların bakış açıları doğrultusunda oluşturulan göstergelerle biçimlendirilir ve içselleştirilir. Bunun en güzel örneklerinden biri, Japonların pirinç sözcüğünü kullandıkları farklı alanlardır. Öyleki “Japonca’da çiftçi ‘ine’ eker, bakkal ‘okome’ alır ve insanlar ise ‘gohan’ yer” (Condon, 2000: 77). Bir başka örnek ise Danimarkalı bir dilbilimcinin Eskimoların ve karlı ülkelerdeki halkların dilinde, örneğin Grönland’da, “kar” kavramını anlatan üç yüzü aşkın sözcüğün yer aldığını bildirmesine rağmen, Arapların dilinde bu kavramın bir veya iki göstereninin oluşudur (Condon, 2000: 76-77). Aynı durum çok sıcak bir coğrafyada yaşayan Arapların dilinde “deve”nin ve uzun yıllar boyunca atlı-göçebe yaşam tarzı süren Türklerin dilinde de “at”ın adlandırılışı için geçerlidir.

Bir toplum dış dünyayı anlamlandırmayı, adlandırmayı, adlandırarak içselleştirmeyi ve içselleştirdiği kavramlar dünyasını da iletişim kurma becerisine dönüştürmeyi ancak kendi bakış açısı ekseninde oluşan söz varlığıyla yapabilir. Çünkü, iletişim, anlamlı iletiler oluşturarak onları paylaşma sanatıdır. Bu yönüyle anlamlı dil birlikleri etrafında şekillenen iletişimin odak noktasını da bir dilin anlamlı en küçük birimleri olan sözcükler oluşturmaktadır. Sözcükler insanoğlunun bütün iletişim becerilerini en ayrıntılı şekilde yansıtan vasıtalarlardır. Çünkü, sözcükler, insanoğlu tarafından oluşturulan yapay göstergelerdir ve bu yapay göstergeler (sözcükler), dış dünyayı ayrıştırma ve sınıflandırma özelliği bakımından doğal ve rastlantısal göstergelere oranla daha etkilidirler. Condillac (1974), doğal dil, (yani fizyolojik olarak belirlenmiş el hareketleri ve heyecan bağırıışların dili) dış dünyayı birleşen parçalarına ayrıştırmaz. Daha çok bir bütün olarak iletir; ancak yapay göstergeler insan zihninin isteğe bağlı denetiminin eseri olduğu için dış dünyayı bir mantık çerçevesinde içselleştirip, ayrıştırabilir (Condillac, 1974'ten aktaran: Harris ve Taylor, 2002: 115) diyerek dış dünyanın ayrıştırılmasının yapay göstergeler (sözcükler) tarafından daha düzgün bir şekilde yapıldığının altını çizer. Ayrıca Wilson da (2002: 27), Bu dünyaya ilk geldiğimizde hemen nesnelere ve niteliklere algılayamayız. Tek tecrübe ettiğimiz şey, seslerin, renklerin, tatların, kokuların ve duyu yoluyla bize ulaşan diğer fenomenlerin muhteşem bir karmaşığıdır. Bu yüzden tecrübelerimizi bir düzene koymayı ve duyu izlenimlerimizi tatmin edici bir model içerisinde gruplara ayırmayı öğrenmemiz gerekir. En uygun gruplara ayırma şekillerinden birisi de dış dünyayı “şeylere” ve “niteliklere” bölmektir. Dünyanın böyle bir muameleye tabi tutulması ancak ve ancak sözcüklerde yansımalarını bulur diyerek sözcüklerin ve bunlarla oluşacak olan ifadelerin en etkili iletişim aracı olduğunu vurgular.

En etkili iletişim aracı olan dilin temel yapı taşlarını oluşturan sözcükler, kendi içerisinde türlere ayrılırlar ve her türün kendine göre bir görevi vardır. sözcüklerin farklı kullanımlara göre şekillenmesi, ifadelerin anlaşılabilirliğini ve etkinliğini artırarak ayrıştırmayı güçlendirir. İfadelerin daha anlaşılır bir hâl alması için bu sözcük türleri görevine uygun yerlerde ve doğru bir şekilde kullanılmalıdır. Örneğin iki ayrı kalemde birine işaret etmek isteyen bir kişi, sadece kalem derse ayrıştırma tam anlamıyla yapılmamış olur ve ileti eksik kalır; ancak onun daha güçlü ayrıştırma niteliği taşıyan

sıfatlardan yararlanıp kırmızı kalem, uzun kalem, kırık kalem demesi iletiyi daha da anlamlı kılar.

Söz varlığı içerisinde mevcut olan sözcük ve sözcük türlerinin yanında bir de deyim, atasözü, terim, ikileme vs. gibi söz varlığı öğeleri de mevcuttur. Bu söz varlığı öğeleri içerisinde yer alan sözcükler, yerli ve yabancı sözcükler olarak ayrılırlar. Bu sözcükler en eski çağlardan beri farklı işlevleri göz önünde bulundurularak farklı türlere ayrılmışlardır.

Sözcükleri ilk olarak böyle bir ayrıma tâbi tutan Aristo'dur. Aristo sözcük türlerini kendi başına anlamlı ifadeler olan adlar ve eylemler diye iki gruba ayırmıştır (Atabay, Kutluk ve Özel, 1983: 22). Ancak zamanla dil biliminde ve dil bilgisi alanında meydana gelen gelişmelerle sözcüklerin farklı işlevlerinin farkına varılmış ve sözcük türlerinin sayısı artırılmıştır. Aslında sözcüklerin tam anlamıyla bir ayrımı yapılmamış ve tam kesinliğe ulaştırılmamıştır.

Türkçenin sözcük türleri açısından bu durum değerlendirilecek olursa: J. Deny, Türkçenin sözcük türlerini ad, eylem ve edat olarak üç grupta toplar. Bu ayrım Muharrem Ergin tarafından da kabul görmüştür (Atabay, Kutluk ve Özel, 1983: 23). Bu araştırmada da ders kitaplarının söz varlığı incelemesinin sözcük türleri kısmı, bu görüş esas alınarak hazırlanmıştır. Söz varlığı içerisinde yer alan sözcük türleri şöyle sınıflandırılabilir:

## **1. Anlamlı Sözcükler**

**1.1. Adlar:** “Adlar, evrendeki canlı cansız bütün varlıkları, insan tasavvurundaki somut ve soyut bütün kavramları, tek tek ya da tür olarak karşılayan sözcüklerdir” (Korkmaz, 2003: 195).

Adlar, dış dünyanın harekete dönük (eylem) olmayan bütün unsurlarını sembolik bir sisteme göre yansıtır ve insanoğlunun dış dünyaya ait varlıkları, olayları içselleştirmesini sağlar. Adlar bu yönüyle varlıkları insanların kullanım alanına sokarak onların işlevsel yönünü artıran sözcük türleridir. İnsanlar kavramlarla düşünür ve adlar,

düşüncenin temeli olan bu kavramları zihinsel sembollere dönüştürerek insanların kullanımına sunar; ayrıca adların somut-soyut, özel-cins gibi alt sınıflandırmalarının oluşu da insanların dış dünyayı daha kolay sınıflandırabilmesini sağlar. Bu da insanlara daha iyi bir düşünce ufku kazandırır. Çünkü insanların kavram dünyaları ne kadar geniş ve düzenli olursa ürettikleri düşünceler de o kadar etkili olur. Adlar içerisinde kabul edilen diğer türler ve bu türlerin işlevleri şöyledir:

**1.1.1. Sıfatlar:** “Varlığın, nesnenin ya da gösterilen kavramın bir niteliğini belirtmek ya da bir adı söyleme katmak için kullanılan sözcüğe sıfat denir. Kısaca sıfat, varlığı niteleyen ya da belirten sözcüktür” (Bilgin, 2002: 220). Ergin de sıfatları, adların içerisinde sayarak, onları, “vasıf ve belirtme isimleri” (Ergin, 1997: 244) olarak nitelendirir.

Sıfatlar, varlıklara isim olan adların belirtmiş oldukları bütünlüğü ayırtırmaya yarayan vasıflandırma unsurlarıdır. İsimler varlıkları bütün yönleriyle ve bütün özellikleriyle adlandırır, karşılar ve kavramlaştırır. Yani dış dünyayı ayrıntılı olarak değil de bir bütünlük içerisinde sınıflandırır. Ancak sıfatlar isimlerden önce gelerek onların belirtmiş olduğu bütünsel birliği daha da ayırıştırır ve dış dünyadaki benzer unsurların anlatımını kolaylaştırır. Örneğin, iki ayrı kalemden birine işaret etmek isteyen bir kişi, sadece kalem derse ayırtırma tam anlamıyla yapılmamış olur; ancak daha güçlü ayırtırma niteliği taşıyan sıfatlardan yararlanıp kırmızı kalem, uzun kalem, kırık kalem derse anlatılmak istenen ifade anlayışın hizmetine daha iyi sunulmuş olur.

Ergin (1997: 245) isimler, nesnelere adı olarak çok cepheli bir ifadeye sahiptirler. Bir isim, karşıladığı varlığın yalnız bir vasfını değil, birçok vasıflarını ifade eder; sıfatlar ise nesnelere vasıflarının adı olarak, tek cepheli bir ifadeye sahiptir ve nitelediği veya belirttiği varlığın bir tek yönünü yansıtır. Örneğin, taş deyince akla rengi, biçimi, çeşidi vs. anlamlarıyla taş gelirken, küçük taş deyince sadece akla şekli gelir diyerek dış dünyanın sıfatlarla daha ayrıntılı bir şekilde anlatıldığını dile getirir.

**1.1.2. Zarflar:** “Zarflar fiillerden, sıfatlardan, sıfat-fiillerden ve zarf niteliğindeki sözlerden önce gelerek onları zaman, yer, yön, nitelik, durum, azlık-çokluk

bildirme, pekiştirme ve sorma gibi çeşitli yönlerden etkileyip değiştirerek anlamlarını daha belirgin duruma getiren sözcüklere” (Korkmaz, 2003: 451).

Zarflar da tıpkı diğer sözcük türleri gibi farklı işlevleri gerçekleştirme görevini üzerine alan sözcüklere. Zarflar, ifade içerisinde genellikle eylemi niteleyen unsurlardır. Zarflar taşıdıkları görevleri doğrultusunda eylemlerin gerçekleştirilme zamanını, yerini, durumunu ve miktarını belirterek anlatıma ayrıntı kazandırır. Bir başka deyişle dış dünyadaki eylemlere ait durumların ayrıntılı bir şekilde anlatımını üstlenirler. Yani isimler açısından sıfatlar nasıl ayırt edici bir unursa, sıfatlar ve eylemler için de zarflar, ayırt edici nitelikler taşıyan unsurlardır.

**1.1.3. Zamirler:** Zamirler, adların yerini tutan, kişi, soru, gösterme ve belgisizlik kavramları taşıyan sözcüklere (Atabay, Kutluk ve Özel, 1983: 116).

Zamirler belli olan durumlarda bir veya birkaç nesnenin yerini tutarken, belli olmayan durumlarda ise sayısız nesnelere ve olayların yerini tutabilir. Zamirlerin en büyük görevi dış dünyadaki nesnelere veya olayların ifadesinde tekrara düşülmemesini sağlamasıdır. Bu özellik, hem anlatıma güzellik kazandırır hem de tekrarı önleyerek anlatımın monotonluğunu giderir.

**1.1.4. Terimler:** “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime” (TDK, 1998: 2198) anlamına gelen terim, belli bir alanda söylenmek istenenleri yansıtan ve farklı alanlara anlam kaymalarıyla geçişleri olmayan sözcüklere.

Terimler, ifadelerin anlaşılma sıkıntısını ortadan kaldırır. Çünkü o alana ait olan terimin anlam sınırı belirlidir ve farklı anlamlarda kullanılmadığı, mecaz özellikler veya yan anlamlar taşımadığı için belli bir konuda söylenecek olanların daha rahat bir şekilde ifade edilmesini sağlar ve yanlış anlaşılma ortadan kaldırır. Bunun içindir ki, her dilde terimler zenginleştirilmeye çalışılır.

Terimler bununla da kalmayıp bir milletin bilim, sanat, meslek vs. alanlarda gelişmesini de sağlar. Çünkü terimleşen ifadeler bilim, teknik, sanat vs. alanlarda anlaşmayı kolaylaştırdığı için bu alanlardaki gelişmeleri de tetikler.



**1.1.5. Fiilimsiler:** Fiilimsiler, eylem anlamını korumakla birlikte cümle içerisinde farklı ekler alarak, ad, sıfat ya da zarf olan unsurlardır. Bunlar da diğer tüm öğeler gibi anlatıma kolaylık kazandırır ve cümledeki ifadenin hareket vasfını da unutturmadan farklı yönlerini dile getirirler. Örneğin, “Ali sınıfa ağlayarak girdi.” cümlesinde Ali’nin yaptığı hareket ve yine harekete bağlı olarak içinde bulunduğu durumun fiilimsi tarafından karşılanması gibi...

**1.2. Fiiller:** Bir ‘eylem’i, bir oluşu ya da bir durumu kişi ve zaman kavramıyla anlatan sözcüklere fiil denir (Bilgin, 2002: 366).

Fiiller, dış dünyaya ait olan hareketleri anlatma vasfını üstlenmiş olan sözcüklerdir. Zaten dünya, nesne ve hareketten ibaret olan bir kavramlar bütünüdür. Bu kavramlar bütününde nesnelerin karşılığını adlar, hareketlerin karşılığını ise fiiller oluşturmaktadır. Fiiller insanın dünyadaki hareketleri anlatmasına vesile olur ve böylelikle onun yaşamış olduğu dış dünyayı yorumlamasına yardımcı olur.

## 2. Görevli Sözcükler

**2.1. Edatlar:** “Edatlar yalnız başlarına anlamları olmayan, ad ve ad soylu kelime ve kelime gruplarından sonra gelerek anlam bakımından bunlarla sıkı sıkıya bağlı bulunan, gramer bakımından onlara hâkim olan ve eklendikleri kelimeler ile cümlenin öteki kelimeleri arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran görevli sözcüklerdir” (Korkmaz, 2003: 1052).

Edatlar anlamsız olan ancak cümle içerisinde görev alan ve böyle anlam kazanan unsurlardır. Cümle içerisine eklenen edatlar geçici anlam ilişkileri kurarlar. Benzerlik, şart, sebep vs. gibi geçici ilişkiler kuran edatlar, cümledeki ifadeleri destekleyici unsurlardır. Ergin (1997: 348), “Edatlar, birlikte kullanıldıkları kelimelerin, kelime gruplarının ve cümlelerin kullanımına ve ifade kabiliyetlerine yardım ederler ve bu

yönleriyle de dilin destekleyici ve yardımcı kelimeleridir diyerek bu hususu destekler.

Edatlar, görevli kelimeler oldukları için bağlaçları ve anlamlı-görevli kelimeler olan ünlemleri de kapsarlar ve üçe ayrılırlar.

**2.1.1. Ünlem Edatları:** Bu edat türü, his ve heyecan ifadesi olan ünlemlere dayanır. Ünlemler, “söz içinde konuşanın acıma, beğenme, sevinç, korku, çaresizlik, şaşkınlık, üzüntü, dua, hayret, pişmanlık, kıskançlık, özlem gibi çok çeşitli duygu ve heyecanlarını etkili ve kısa bir biçimde anlatmaya; karşısındakilere seslenmeye, çağırmaya, cevap vermeye, göstermeye, sormaya onları onaylamaya, redde veya tabiattaki sesleri taklit yolu ile kelimeler türetmeye yarayan bir söz türüdür” (Korkmaz, 2003: 1140).

Bu vasıfları taşıyan sözcükler cümledeki his, duygu ifadelerini yansıtmaya göreviyle kullanılırlar ve insanların çok zor bir şekilde dile getireceği duyguları ve hisleri anlatma görevini üstlenirler.

**2.1.2. Bağlama Edatları:** Bağlama edatları da görevli unsurlardır ve bağlaçlara dayanırlar. Bağlaçlar, kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri, paragrafları şekil ve anlam yönünden birbirine bağlayan ve onlar arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran gramer öğeleridir (Ergin, 1997: 352; Korkmaz, 2003: 1090).

Bağlaçlar da bu özellikleri itibariyle insanların aktarmak istedikleri benzer düşünceler doğrultusunda şekillenen benzer ifadeleri birbirine bağlayarak insanlara düşünme ve anlatma kolaylığı sağlarlar.

**2.1.3. Son Çekim Edatları:** Bu edatlar da isimlerden sonra gelerek onların çeşitli zarf hallerini yaparlar. İsimlerle hâl ekleri vasıtasıyla birleşirler ve ifadeler arası anlam ilişkileri kurarlar.

### 3. Kalıp Sözcükler ve İfadeler

**3.1. Deyimler:** “Deyim, belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür” (Aksan, 2000: 35).

Deyimler bir toplumun yaşam tarzının, kültürünün, dünyayı algılayış tarzının vb. gibi niteliklerinin mecaz anlamlarla örtüşerek dile kalıplaşmış bir şekilde yansımasıdır. Bu dile yansıyan kültür ögesi, duygu ve düşüncelerin etkili ve kısa yoldan ifade edilmesini sağlar. Zaten deyimlerin anlatımda tercih edilmesinin nedeni de kısa ve yoğun anlatım tarzını sağlayabilmesidir (Akar, 1994: 32).

Türkçe, deyim açısından çok zengin bir dildir. Bu zenginlik de Türk insanının anlatımdaki gücünün ve başarısının bir ispatıdır. Deyimlerin kısa ve mecaza dayanan anlatım ifadeleri oluşu, onların bir zekâ ürünü olduğunu da ortaya koyar.

İnsanlar bu zekâ ürünü olan gramer unsurunu kullanarak etkin anlatım özelliğine ulaşırlar; ayrıca mecaza dayalı unsurların ve yan anlamların kullanıldığı deyimlerin anlatımda tercih edilmesi, insanları soyut düşünebilme açısından da geliştirir. Bunun için anlatımda deyimlere sık sık başvurulması, insanın dilsel ve bilişsel gelişimine katkı sağlar (Yeşil, 2000: 244).

Türkçenin söz varlığında çok etkin bir yere sahip olan deyimlerin sayısı olarak 7000 civarında olduğu söylenmektedir (Aksan, 2002: 17).

**3.2. Atasözleri:** Atasözleri her ulusun deneyimleri ve bilgeliğiyle oluşturduğu ve gelecek nesillere miras bıraktığı, düşünceleri az sözle anlatan yoğunlaştırılmış özlü sözler ve en değerli kalıt ifadeleridir (Aksan, 2000: 38; Beyhan, 1995:26).

Atasözleri, oluşturulmuş olduğu ulusun her yönüyle kültür abidesidir. Çünkü atasözleri de deyimler gibi kültürün dile yansıması ile oluşan öğelerdir. Bu öğeler, Tanrı ve peygamber sözleri gibi ruha işleyen bir etki taşırlar ve aktarmış oldukları düşüncelerin doğruluğu onu kullanan herkesçe kabul edilmektedir. Bu yönüyle

inandırıcı ve kutsaldırlar. Nitekim eski bir atasözü olan “Atalarsözü Kur’an’a girmez, yanınca yelişür” ifadesi de bunu anlatmaktadır (Aksoy, 1981’den aktaran: Yeşil, 2000: 245).

Atasözleri de deyimler gibi kısa ve yoğun anlatım özellikleri taşırlar; ancak deyimden ayrılan tarafı ders verici niteliğidir. Bu nitelik doğrultusunda insanoğlu yaşama ilgili tüm sorunlarının çözümünde atasözüne müracaat etmiştir. Çünkü atasözleri, olayları tarafsız bir gözle eskilerin tecrübeleri doğrultusunda sonuca ulaştırır.

Bir kültür taşıyıcısı olan atasözleri bakımından Türkçe çok zengindir. Türkçede atasözlerinin 5000 civarında olduğu tahmin edilmektedir (Aksan, 2002: 17).

**3.3. İkilemeler (Tekrarlar):** Vecihe Hatiboğlu’nun (1981: 9) anlatım gücünü arttırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılması olarak tanımladığı ikilemeler, Türkçenin en önemli anlatım özelliklerinden biridir.

Öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıran ve pekiştiren yöntemlerden birisi yinelenmelerdir. Vurgulanmak istenen konuya karşılık gelen sözcükler birkaç kez yinelenir. Böylece sağlam ve güçlü bir anlatım sağlanmaya çalışılır (Boztaş, 1996: 112).

Tekrarlar, aynı cinsten iki kelimenin arka arkaya getirilmesi ile oluşan kalıp ifadelerdir. Bu ifadeler de deyimler ve atasözleri gibi etkin bir anlatım zenginliği taşırlar. Tekrarların anlatıma kazandırdığı en etkili anlatım özelliği abartmadır. Bu özellik söylenen ifadelerin geçerliliğini artırır. Ayrıca tekrarlar bir başka yönüyle de tek düze devam eden anlatım tarzını monotonluktan kurtarır.

Hint-Avrupa dillerinde Türkçeye göre çok az kullanılan, ancak, Korecede ve bir ölçüde Japoncada sık görülen ikilemeler, tarih boyunca, Türkçenin her devresinde, her lehçesinde yaygın olarak kullanılmış, bu eğilim bugüne kadar gelmiştir. Günümüz Türkçesinde bu eğilimle kullanılan ikilemeler, dinleyende, başka herhangi bir anlatım

yoluna göre çok daha güçlü ve etkili bir izlenim uyandırır; zihinde bir kavramın algılanması sırasında, onun pekiştirilmesini sağlar. Örneğin,

Sabahleyin çok erken kapıma geldi

Ya da

Sabahleyin erkenden kapıma geldi

Yerine

Sabah sabah kapıma geldi (Aksan, 2002. 81) ifadelerinde olduğu gibi.

**3.4. Kalıp İfadeler:** Bir dilin söz varlığı içerisinde yer alan bu ögeler, halk arasındaki ilişkiler doğrultusunda kullanılması gelenek haline gelmiş olan ifadelerdir. Örneğin, günaydın, affedersiniz, güle güle gibi. Ayrıca bu kısma tarih içerisinde ün kazanmış bazı kişilerin sözleri de eklenebilir. Nasrettin Hoca'nın "Ye kürküm ye" ve J. Caesar'ın "Sende mi Brutus" ifadeleri gibi (Aksan, 1996: 34,35).

## 2. 1. 2. Temel Söz Varlığı

Söz varlığı içerisindeki sözcükler, yerli ve yabancı sözcükler olarak ikiye ayrılırlar ve yerli sözcükler, kökeni dilde olan ve başka dillerden alınmamış olan sözcüklerdir. Bu sözcüklerin bir kısmı çekirdek sözcükler, kalıt sözcükler ya da temel söz varlığı olarak adlandırılmıştır (Aksan, 2000:17).

Temel söz varlığı, bir dilin kendi öz malıdır ve bunun için bir dilin söz varlığı deyince ilk akla gelmesi gerekli olan şey, temel söz varlığı olmalıdır. Ayrıca, temel söz varlığı tıpkı bir binanın temeli gibidir. Çünkü bir dilin temeli öncelikle bu sözcüklerle atılır ve daha sonra eklenecek olan her şey bu sözcüklerin üzerine eklenir.

Temel söz varlığı bir dilin doğuşuyla yaşıt olan sözcükleri içerir. Çünkü bu çekirdek sözcükler insan yaşamında birinci derecede önem taşıyan sözcüklerdir. Zaten dilin doğuşu da insanların öncelikle temel ihtiyaçlarını karşılayabilme arzusuna dayanmaktadır. Bu yüzden denilebilir ki, bir dilin en eski ve en köklü sözcükleri temel söz varlığı içerisinde mevcut olan sözcüklerdir.

Aksan, temel söz varlığı içerisinde yer alan bu sözcükleri, başta baş, göz, kulak, el, ayak gibi organların adları olmak üzere, ana besin maddeleri arasında sayılabilecek olan su, buğday, et gibi nesnelere insanın yakın ilişki içinde bulunduğu at, inek, koyun gibi hayvanlar, tarım hayvanları, tarım araçları, insanların en çok kullandıkları, somut eylem gösteren almak, vermek, yemek, içmek, gitmek, gelmek gibi sözcüklerle bir, iki, beş, on, yüz, bin gibi sayı adları ve amca, hala, teyze vb. gibi akrabalık adlarına dayanan maddî kültür unsurları ile dinle, kutsal kavram ve kişilerle, gelenek ve görenekle ilgili manevî kültür unsuru olarak sayılabilecek sözcükleri temel söz varlığına örnek olarak gösterir (Aksan, 1996: 26-27; Aksan, 2000: 17) ve bu şekilde de sınıflandırır.

Peter Kühn (1979), her dilde bir toplumun ilk yaratıları olan sözcüklerin oluşturmuş olduğu çekirdek bir söz varlığı tabakasının bulunduğu tartışılmaz olarak kabul edildiğini savunur. Ayrıca bu çekirdek tabakanın çok eski dönemlerde yaratıldığını ve bu tabakanın diğer söz varlığındaki sözcüklere oranla daha yavaş değiştiğini belirtir (Kühn, 1979'dan aktaran: Aksan, 2000: 18). Aksan (2000: 17) da tarihsel dönemlerle ilgili yapmış olduğu çalışmalarına dayanarak, bu çekirdek tabakanın 1000 yılda ancak %19'unun değiştiğini %81'inin ise yaşamını aynen sürdürdüğünü belirtmektedir.

Bir dilin sahip olduğu söz dağarcığı etkin ve durağan olma özelliği taşır. Dildeki etkin kelimeler çok sık olarak kullanılmaları ve anlaşılabilirliği dolayısıyla genellikle temel söz varlığına aittir. Durağan kelimeler ise az kullanılan ve daha çok terim anlamı taşıyan, anlaşılması belli gruplarca daha kolay olan temel söz varlığı dışındaki sözcüklerdir (El-Huli, 1982'den aktaran: Akıncı, 1992: 6).

Bir dilde kullanılan etkin kelimelerin günlük yaşamın çok büyük bir kısmını oluşturduğu söylenebilir. Çünkü az sayıda temel söz varlığı sözcüğü, insanların yaşamına fazla sayıda olan ancak kullanım alanına çıkmayan durağan sözcüklerden daha fazla yön verir. Bu da temel söz varlığının ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Kullanım alanı sıklığı bu kadar geniş olan ve en yavaş sözcük ölümüne uğrayan temel söz varlığında yaşanacak olan bir değişme veya ölüm, söz varlığında yaşanacak olan değişim veya ölüme göre daha tehlikeli olacaktır. Öyle ki, temel söz

varlığı başta da söylendiği gibi kalıt özelliği taşıyan kültürel mirastır ve bu alanda yaşanacak olan bir kaybın aynı zamanda da bir kültür kaybı olacağı unutulmamalıdır.

### **2. 1. 3. Temel Söz Varlığının Tespiti ve Önemi**

Temel söz varlığı, söz varlığının sadece küçük bir kısmını oluşturur; ancak günlük konuşma ve yazışmalarda bu küçük kesit çok büyük oranda ve sıklıkta kullanılır. Bir sözcüğün temel söz varlığının bir üyesi olup olmadığını yansıtan bazı özellikler vardır. bu özellikler şöyle sınıflandırılmaktadır:

a) Sözcüklerin önemli bir ihtiyaç unsuru olması.

b) Bir sözcüğün türetme ve birleşme vasıflarıyla kullanılmış olması.

c) Genel anlamda anlaşılır olması.

d) Kullanım sıklığının fazla olması.

e) Bir sözcüğün deyim, atasözü vs. kalıp ifadeler içinde yer bulmuş olması (Aksan, 2000: 18-19).

Temel söz varlığı içerisine giren bir sözcüğün muhakkak insanoğlunun yaşamında birinci derecede ihtiyaç unsuru olan kavramları karşılaması gerekmektedir. Bu tür sözcükler de zaten insanın yakın çevresine ait olan, hayvan, bitki, akrabalık ve eylem özelliği taşıyan sözcükleri kapsamaktadır.

Bir sözcüğün temel söz varlığı içerisinde sayılmasındaki bir diğer ölçüt de, türeme ve birleştirme işlerinde kullanılıyor olmasıdır. Örneğin, göz, gözlük, gözlükçü, göz bebeği, göz pınarı vs. gibi kullanımlara açık oluşudur.

Temel söz varlığı bir topluluğun öz malıdır ve o toplumdaki herkes tarafından anlaşılır bir niteliğe sahiptir. Bu yüzden bir başka ölçü de temel söz varlığı içerisindeki bir sözcüğün anlaşılabilirlik boyutudur. Temel söz varlığındaki sözcükler genel bir anlaşılabilirliğe sahip olmalıdır. Yani toplumdaki bütün bireyler açısından anlamca yansız oluşudur.

Temel söz varlığının belirlenişindeki bir diğer ölçüt, sözcüklerin kullanım sıklığıdır. Temel söz varlığı içerisindeki sözcükler ihtiyaç belirten ve yakın çevreye ait sözcükler olduğu için çok sık oranda tekrar edilerek kullanılırlar. Öyle ki, insanların günlük konuşmaları sanıldığından daha az sözcükle yapılır ve sürekli bu az sayıdaki sözcük etrafında döner. Yapılan araştırmalar da bunu desteklemektedir. Örneğin, Verlee yapmış olduğu bir araştırmada, eğitimsiz (basit) kimselerin 2000'den biraz çok, eğitim görmüşlerin ise en çok 4000 ya da 5000 sözcük kullandığını ileri sürmektedir (Kühn, 1979'dan aktaran: Aksan, 2000: 19). Hatta Türkçe üzerinde J. E. Pierce'nin yapmış olduğu bir araştırmada da konuşma ve yazı dilinin genellikle aynı sözcükler etrafında döndüğü ve bu sözcüklerin de sık olarak kullanılan temel söz varlığı sözcükleri olduğu vurgulanmaktadır.

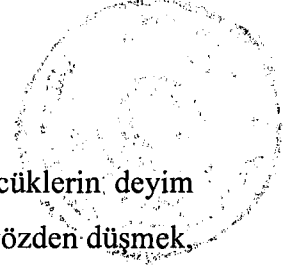
#### KONUŞULAN TÜRKÇE

1	demek	8742
2	bir	4673
3	bu	3278
4	o	3203
5	ben	2764
6	ne	2674
7	olmak	2625
8	gelmek	2372
9	gitmek	2372
10	sen	1882
11	var	1801
12	şey	1343
13	almak	1281
14	yapmak	1264
15	vermek	1216
16	ora	1175
17	yok	1175
18	etmek	1098
19	bakmak	1080
20	kız	1072

#### YAZILAN TÜRKÇE

bir	5589
bu	2170
olmak	2053
etmek	1944
ve	1736
demek	946
o	856
ne	685
baş	651
yapmak	650
için	641
ben	607
görmek	569
gelmek	559
iki	558
vermek	546
gibi	495
bulmak	486
hareket	478
almak	458

(Pierce, 1963'ten aktaran: Aksan, 2000: 21-22).



Temel söz varlığının belirlenmesindeki bir başka ölçüt ise sözcüklerin deyim veya atasözleri içerisinde kullanılıyor olmasıdır. Örneğin, göze girmek, gözden düşmek, gözü çıkmak, gözden uzak olan gönülden irak olur gibi...

Temel söz varlığına ait olan sözcükler bu ilkelere göre tespit edilmektedir. Aksan (2000: 20) da bu ilkeler doğrultusunda Türkçenin temel söz varlığının 2000 civarında olduğunu belirtmektedir.

Temel söz varlığının tespit edilmesi eğitim ve öğretim için önemli bir unsurdur. Çünkü, seviyelere göre belirlenecek olan temel söz varlığı, nelerin eksik olduğunu ve nelerin öğretilmesi gerektiği hususunda kolaylık sağlayacağı gibi öğretilecek öğeler hususunda hazırlanacak olan materyallerin de sınırlılığını belirleyecektir. Temel söz varlığı tespitinin yukarıda söylenenler dikkate alındığı zaman, öğretimden alınacak olan sonucun başarılı olup olmamasında rol oynayacağı tartışılmaz bir unsurdur. Tosunoğlu (1999: 73), bu hususu, şöyle vurgulamaktadır: Eğitim ve öğretim sürecinde tespit edilen temel söz varlığı, hedeflenen toplumun niteliklerini de kapsadığı için nelerin öğretilmesi gerektiğinin çerçevesini belirler. Bu çerçeve dahilinde öğretilecek bilgiler, bu bilgileri öğretmek için derslere ait müfredat programları ile bireylerin eğitiminde gerekli olan davranışlar ve hedefler de kolaylıkla belirlenebilir. Ayrıca belirlenecek olan bu sınırlılıklar dahilinde hazırlanacak olan ders öğretim materyalleri de seviyeye uygun olacağı için öğretim başarısını artıracaktır. Temel söz varlığının tespiti öncelikle ana dildeki öğrenmeyi kolaylaştıracaktır ve bu da diğer derslerdeki öğretim başarısına etki ederek genel başarıyı yükseltecektir. Bunun en büyük kanıtı da ileri seviyedeki ülkelerin temel söz varlığı tespitini bir eğitim ve öğretim koşulu olarak benimsemeleridir.

Tosunoğlu'nun (1999) da ifade ettiği gibi temel söz varlığının tespitine yönelik çalışmalar batılı ülkeler tarafından çokça yapılmıştır; ancak Türkiye'de bu sayı çok düşüktür. Bu alana yönelik olarak hazırlanan çalışmalara ilgili araştırmalar ve yayınlar kısmında ayrıntılı olarak değinilecektir.



#### 2. 1. 4. Türkçenin Söz Varlığı Özellikleri

Türkçe, çok köklü ve çok zengin bir söz varlığına sahiptir. Bu zengin söz varlığının tarihî süreç içerisindeki gelişimi ve değişimi göz önüne alınacak olursa, söz varlığının Aksan'ın (1996: 43-44) belirttiği özellikler doğrultusunda şekillendiği söylenilebilir:

1. Türkçenin en önemli yapısal özellikleri türetme ve birleştirme özellikleridir. Bu özellikleri ona somut ve soyut kavramları kolayca karşılama yeteneği kazandırmıştır.

Türkçe, yapı bakımından değişmeyen bir kökün sonuna farklı eklerin eklenmesiyle veya birden çok sözcüğün birleştirilmesiyle yeni sözcükler üreten ve kavramları bu yönüyle karşılayan bir dildir. Türkçenin bu matematiksel yapısı dünya dillerinin birçoğunda görülmemektedir. Bu da Türkçeye zengin bir kavramlar dünyası yaratma özelliği kazandırmaktadır. Örneğin, bir 'göz' kökünden yetmiş beş, 'sür' kökünden de yüze yakın sözcüğün türetilerek bir kavram ve sözcük ailesinin oluşturulması, ayrıca birleştirme özelliğine dayalı olarak bilgisayar, delikanlı, çöp çatan, akarsu, ayçiçeği, sütanne, karaciğer vs. gibi yüzlerce kavramın karşılandığı görülebilir (Aksan, 1996: 45; TDK, 2000: 36-37).

Türkçe, bu farklı kavramları adlandırma yeteneği sayesinde Türkçe konuşan insanlara dış dünyayı daha ayrıntılı bir şekilde adlandırma, içselleştirme ve aktarma kabiliyeti de kazandırır.

2. Türkçenin tarihî süreç içerisinde yabancı kökenli birçok sözcüğü kabullenerek kendi sözcüklerine tercih ettiği ve söz varlığını bu yönde şekillendirdiği görülmektedir.

Türkçe farklı tarihî dönemlerde ve özellikle İslâmiyetin kabulünden sonraki dönemde yabancı sözcüklere kapısını tamamen açmış ve birçok yabancı sözcüğü kabullenmiştir. Bu yabancı sözcükler de zamanla yerleşerek Türkçenin kendi öz malı olan sözcüklerin yerine kullanılır olmuştur. Hatta bu yabancı sözcükler söz varlığını etkilemenin yanında en az değişikliğe uğrayan temel söz varlığı öğelerinin yerini bile

tutmuştur. Öyle ki, Türkçede akciğer ve karaciğer anlamında kullanılan 'öpke' zamanla Farsça ciğer kelimesi ile Türkçe ak ve kara kelimelerinin birleşiminden oluşan akciğer ve karaciğere dönüşmüştür. Bu da temel söz varlığına ait olan organ adlarındaki değişimden sadece biridir (Aksan, 1996: 52-53).

Türkçenin söz varlığının bu denli olumsuz yönde gelişmesi Türkçenin 120.000 kelimelik söz varlığını fakirleştirmiş ve 90.000 kelimeye düşürmüştür. Bu da Türk insanının dış âlemi ve kavramları içselleştirerek anlatma kabiliyetini zayıflatmış ve onları neredeyse 500 sözcükle konuşur hâle getirmiştir.

3. Türkçe doğaya dayalı, bir dildir. Onun bu özelliği soyut kavramların somutlaştırılarak dile getirilmesine yardımcı olur. Bu da anlatımı, anlaşılması zor olan soyut sözcüklerin dışına taşıyarak anlatıma anlaşılabilirlik kazandırır. Türkçenin bu özelliğine daha çok deyim aktarması içeren ögelerin dile getirilişinde rastlanmaktadır.

Alman dilcisi H. W. Brands, deyim aktarması içeren ögelerin özellikle vücut bölümlerinde ve hayvan adlarında görüldüğünü belirtmekte ve bununla ilgili olarak vücut bölümlerinden elmacık kemiği, kulak memesi, hayvan adlarından; sümüklüböcek, renk adlarından karakuş (kartal), doğa adlarından demirkazık vb. gibi örnekler vermektedir (Brands, 1973'ten aktaran: Aksan, 1996: 57).

Türkçe, kavramlar bakımından çok zengindir. Özellikle renkler, akrabalık adları ve soyut kavram adları açısından daha da zengindir. Başka dillerin söz varlıkları incelendiğinde bu tarz bir zenginliğe rastlanmamaktadır. Hint-Avrupa dillerinde, yeşil, mavi, gri, sarı sözcüklerinin "parlamak" anlamına gelen tek bir kökten (ǵhel-) türediği belirtilmektedir. Ancak bu renkler Türkçede tek tek adlandırılmalarının yanında bir de bu renkler ton farklılıklarının adlarıyla kullanılmaktadırlar. Örneğin, al, kızıl, kırmızı, kankırmızı, vb. gibi. Bu özellikler doğrultusunda bazı dilciler Hint-Avrupa kavimlerinin atalarının renk körü olup olmadıkları konusunda şüpheye düşmüşlerdir (Walde, 1930-1932 ve Buck, 1949'dan aktaran: Aksan, 1996: 149).

Aynı özellik akrabalık adlarında da görülmektedir. Örneğin, Türkçede bacanak, enişte, kayın birader ayrı ayrı sözcükler halinde karşılanırken Hint-Avrupa dillerinde tek

sözcükle anlatılmaktadır. İngilizcede (brother-in-law), Almandada (Schwager), Fransızcada (beau-frere) olarak karşılanmaktadır (Aksan, 1996: 150).

Türkçe, soyut kavramların ifadesinde de gelişmiştir. Örneğin Türkçede 'çok' kavramı gerek tek sözcük, gerekse birleşik sözcük ve ikileme şekliyle şöyle karşılanmaktadır:

'çok'

a) çok	b) fazla	c) son derece	d)alabildiğine
birçok	ziyade	bir nice	sürüsüne bereket
bol	hayli	bir sürü	bini bir para
sayısız	külliyetli	bir alay	kıyamet gibi
sonsuz	hesapsız	bir dolu	
aşırı	gayet	bir yığın	
oldukça		yığın yığın	
nice		sürü sürü	
		nice nice	

(Aksan, 1996:151).

4. Türkçenin söz varlığı birçok dilde az rastlanılan ikilemeler bakımından zengindir. Bu özellik anlatıma etkinlik kazandırarak, söylenenlerin pekiştirilmesini sağlar.

İkilemeler söz varlığının önemli öğeleridir. Çünkü anlatımı yavanlıktan kurtararak ona canlılık kazandırır ve bu yönüyle de iletilmek istenenin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Söz varlığında deyim ve atasözleri gibi anlatımı pekiştiren ikilemeler, Türkçenin en eski dönemlerinden beri çok canlı bir şekilde yaşamaktadır. Örneğin, Göktürkçe döneminde ıda taşda (ormanda taşda), enili eçili (küçüklü büyüklü), eçü apa (ecdat) vb. gibi birçok ikileme sıkça kullanılmıştır (Aksan, 1996: 60-61).

5. Türkçenin söz varlığının niteliklerinden biri de söz varlığındaki birçok sözcüğün çok anlamlılık göstermesidir. Öyle ki, bu özellik Göktürkçe döneminden beri vardır.

Söz varlığındaki sözcüklerin çok anlamlı hâle gelmesinin uzun zamanlar dahilinde olacağı düşünüldüğünde çok anlamlılık özelliği bir dilin eskiliğinin de kanıtı olmaktadır. Daha Göktürkçe döneminde çok anlamlı birçok sözcüğün oluşu da Türkçenin eskiliğine ışık tutmaktadır.

6. Türkçenin söz varlığının özelliklerinden biri de, en eski dönemlerden itibaren geniş çapta eş anlamlı sözcükler ihtiva etmesidir. Eş anlamlı sözcükler de anlatıma güç kazandırır. Ancak her zaman birbirinin yerine kullanılamazlar. Örneğin kara tren, siyah tren örneğinde olduğu gibi.

7. Türkçenin tarihî süreç içerisinde unutulmuş olan birçok söz varlığı ögesi, Türkçenin değişik lehçelerinde ve ağızlarında kullanılmaktadır. Örneğin, Elazığ ağızında çocuk anlamına gelen çağa ve merdiven anlamına gelen ayahcah sözcüklerinin; Erzurum ağızında da, “kabar kabar olma anlamına gelen domurlan- ve çıplak, fakir anlamlarına gelen cıbil” (Erten, 1999: 100) sözcüklerinin kullanılıyor olması gibi.

### **2. 1. 5. Türkçenin Söz Varlığındaki Değişmeler**

Toplumların birbirileri ile ticaret, siyaset, savaş, din vb. gibi alanlarda ilişkiler kurmaları birbirilerini etkilemelerine neden olmaktadır. Bu etkilenmenin en fazla yaşandığı alan diğer alanlardaki etkileşimleri de şekillendirecek olan söz varlığıdır. Çünkü “dilinin söz varlığı dış etkilere en açık alandır. Toplumdaki ve evrendeki her değişme öncelikle söz varlığına yansımakta, buna koşut olarak dilin öteki düzeylerini de etkilenmektedir” (Labov, 1970’ten aktaran: İmer, 1998: 1).

Toplumların ilişkileri doğrultusunda diller de birbirleriyle sürekli etkileşim durumundadır. Bu etkileşim de dile, ilişkide bulunan toplulukların karışıkları dilden ögeler getirmekte ve dili daha çok yabancı sözcüklerle ve az olarak da yabancı gramer kurallarıyla doldurmaktadır. Türkçenin bu diğer dillerle olan ilişkileri de tarihî süreç içerisinde şöyle anlatılabilir:

Orhun Yazıtları incelendiğinde birkaç Çince sözcüğün kunçuy (prens), totak (askerî vali), senuñ (general) dışında yabancı kelime bulunmamaktadır. Bulunan bu

ödünçleme kelimelerin yazıtlardaki oranı ise Aksan tarafından % 1'in altında bir oranda tespit edilmiştir (Aksan, 1996: 126).

Türklerin yerleşik hayata geçerek Şamanizm'in dışında Maniheizm, Budizm ve Hristiyanlık gibi farklı dinleri benimsemelerinden sonra Uygur döneminde Sanskritçe, Çince ve Soğdca'dan birçok dinî metnin çevirisi yapılmış ve bununla beraber özellikle din alanında birçok yabancı öge dile girmiştir. Bununla birlikte Göktürkçe döneminde % 1'in altında olan ödünçleme kelime sayısında artış meydana gelmiştir. Yine bu sözcükler Aksan tarafından % 2 ile % 5 arasında bir oranla tespit edilmiş; ancak bazı yerlerde % 12'ye kadar da çıkmıştır (Aksan, 1996: 126).

İslâmiyetin kabulüyle beraber 10.yy'da Arapça ve Farsça sözcükler dile yerleşmeye başlamıştır. Orta Türkçe dönemine denk gelen ve resmî dilin Türkçe olduğu bu devirde yazılan eserler söz varlığındaki ödünçleme sözcükler konusunda ipucu vermektedir.

Karahanlı Türkçesi döneminin ilk eserlerinden olan Kutadgu Bilig'teki ödünçleme sözcüklerin oranı % 1.9 iken daha sonra yazılan Atabetü'l Hakayık'ta bu oran % 20 ile % 26 arası değişmektedir. Bu eserler de bu zaman diliminde ödünçleme kelimelerin fazlaca arttığını göstermektedir (Aksan, 1996: 127).

Eski Türkiye Türkçesi döneminde yazılan eserlere bakıldığında Sultan Veled'in İbtidanâme'sinde % 13, Yunus Emre Divanı'nda % 13, Âşık Paşa'nın Garibname'sinde % 20, Ahmet Fakih'in Çarhnâme'sinde % 28, Kul Mes'ut'un Kelîle ve Dimne çevirisinde % 16, Ebu'l-Leys Semerkandi'nin Tezkiretü'l-Evliyası'nda % 26 oranında yabancı sözcük kullanılmıştır. Ayrıca Dede Korkut Hikâyeleri'nde de dinî konuların bulunduğu kısımlarda % 17, hikâyelerin anlatımında ise % 5,3 oranında yabancı sözcüğe rastlanmıştır (Aksan, 1996: 128; Aksan, 1977'den aktaran: İmer, 1998: 39).

Dede Korkut Hikâyeleri'nde kullanılan ödünç sözcükler göz önüne alınacak olursa halk arasında dinî konuların dışında yine Türkçe sözcüklerin yüksek oranda kullanıldığı görülmektedir.

15. ve 16. yüzyıllara denk gelen Divan edebiyatı döneminde ise resmî dilin Arapça ve Farsça sözcüklerin çoğunlukta olduğu Osmanlıca olması, ödünç sözcük oranını bir hayli artırmıştır. Bu dönemde yabancı sözcük oranı “Süleyman Çelebi'nin Mevlidi'nde % 26, Bâki'de % 65, Nef'i'de % 60, Nabi'de % 54, halk ağzını tercih eden Nedim'de ise % 41 ile % 47 arasında değişmektedir (Aksan, 1996: 128).

Tanzimat döneminde ise, yazar ve şairlerin Türkçeleşme taraftarı olmalarına rağmen ödünç sözcüklerin oranında bir azalma olmamıştır. Bu dönemde “Namık Kemal % 62, Şemsettin Sami % 64, Ahmet Mithat Efendi % 57, Ziya Gökalp % 55 oranında ödünç sözcük kullanmışlardır” (Aksan, 1977'den aktaran: İmer, 1998: 46).

Dil devriminin başlangıcından sonraki yıllarda ise Arapça ve Farsça sözcüklerin oranı azalmış ve 1901'de Kamûs-ı Türkî'de % 55 oranında olan bu ögeler 1974'teki Türkçe Sözlük'te % 19'a, 1988'deki Türkçe Sözlük'te ise % 16'ya düşmüştür (Sayalı, 1992'den aktaran: İmer, 1998: 105).

Daha sonraki yıllarda İmer'in yaptığı tespitlere göre 1931 yılında gazetelerdeki haber dilinde Türkçe sözcüklerin oranı % 35 iken, günümüzde ise bu oran % 70'lerin üzerine çıkmıştır (İmer, 1998: 159). Ayrıca 1970'lerden önce yazılan eserlerde Türkçe sözcük oranı % 70'lere ulaşmadan Atatürk'ün önderliğini yaptığı dil devrimi sayesinde, bugünkü eserlerde % 90-95 oranında Türkçe sözcük kullanılır hâle gelmiştir (Yücel, 1982'den aktaran: Kurt, 1999: 17-18).

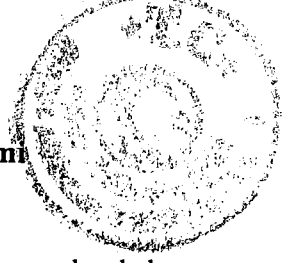
Türkçe sözcüklerin yükselme oranının tespiti için Aksan yönetiminde ve 1993 yılında farklı alanlardaki Türkçe sözcüklerin tespitini içeren bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri ise şöyledir: Haber dilinde 1932-1933'te Türkçe sözcük oranı % 46.4'tür. 1962'deki verilerde ise bu oran % 59.55, 1993 ve 1994 yılı verilerinde ise %72.4'e yükselir. Diğer alan verileri ise, tıpta % 61.35, hukukta % 61.4, dil bilimde ise, % 81.05'dir. 1932, 1994 yılları arasındaki Türkçe özleşme çabalarının meyvelerinin alındığı bu tespitlerden görülür. Öyle ki Türkçe sözcüklerde her 30 yılda % 13'lük bir artış yaşanmıştır (Ağar, E. ve diğerleri, 1993: 49-50).

Türkçenin dönemler itibariyle hangi dillerden etkilendiği ise şöyle anlatılabilir: Türkçenin Eski Türkçe döneminde, Çince, Soğdça, Sanskritçe ve daha sonraki dönemlerde de Moğolcadan etkilendiği söylenebilir; ancak bu dönemde ödünç sözcük oranı çok azdır. İslâmiyetin kabul edildiği dönemden sonra Arapça ve Farsçanın büyük orandaki etkisi hissedilmektedir.

Tanzimatla birlikte Avrupa'yla ilişkilerin artması Türkçe üzerinde Fransızca'yı hakim kılmış daha sonra ise Almancadan etkilenmiştir; ancak Almancanın etkisi diğerleri kadar değildir. İngilizce ise özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra etkinliğini artırarak bütün dünyada etkin hâle gelmiştir. Günümüzde de İngilizcenin Türkçe üzerinde olumsuz etkilerini görülmektedir. Türkçe gerek söz varlığının köklü oluşu gerekse yapısal özellikleri bakımından çok güçlü nitelikler taşıdığı için bu sorunun üstesinden gelecektir. Türkçenin bu olumsuzluğu aşabilmesi ancak ve ancak eğitim, bilim ve kültür dilinin tamamen Türkçe terimlerle zenginleştirilmesine bağlıdır. Zaten yüce önder Mustafa Kemal Atatürk de, "Öyle istiyorum ki, Türk dili bilim yöntemleriyle kurallarını ortaya koysun ve her dalda yazı yazarlar bütün terimleriyle çoğunluğun anlayabileceği güzel, âhenkli dilimizi kullansınlar" diyerek Türk milletinin kendi terimleriyle konuşmasını, yazmasını ve bilim yapmasını temenni etmiştir. Ata'nın bu isteğini gerçekleştirmedikçe de Türkçe üzerindeki olumsuz etkilerin yok edilmesi mümkün olmayacaktır.

Öğür, Türkçenin yeni terimler ve kavramları ürettiği müddetçe büyük bir bilim ve kültür dili olabileceğini Macarların ve Japonların dillerinden örnekler vererek şöyle anlatır: "Macarlar, 19. yüzyıl başlarında dillerindeki kelime varlığının yetersizliğinin bilincine vardıldıktan sonra, Almancanın geçirdiği evrimi de örnek alarak, kelime üretmişler; birkaç kuşak içinde büyük bir kültür diline ulaşmışlardır. Japonlar 1860'larda 'batı tekniği – Japon ruhu' sloganı ile bir kalkınma hamlesine girişmişler; eğitim ve öğretim dilini Japonca olarak büyük bir titizlikle uygulamaya başlamışlardır. Bilim, teknik ve edebiyat terimleri sadece Japoncadan türetilmişti" (Öğür, 2002: 269).

## 2. 1. 6. Dil Edinim Sürecinde Kavram Ve Söz Dağarcığı Gelişimi



İnsanlar; obje, olay ve bilgilerle donatılmış bir dünyada yaşamaktadırlar. İnsanoğlu, yaşamış olduğu bu dünyada sürekli çevresiyle etkileşim durumundadır. Ancak bu etkileşim ilk anda tüm boyutlarıyla gerçekleşmemektedir. Çünkü bireylerin dış dünyayı algılayış nedeni olan dil edinimi tam olarak kazanılmamıştır. Bunun temel nedeni de bireylerin ilk anda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki gelişimini tamamlamamış oluşudur.

İnsanların doğmuş oldukları yaşam alanındaki etkileşime bağlı olarak, dış dünyayı algılama, yorumlama, tanımlama ve iletişim kurma çabasının sonucu olan dil, belli alanların gelişiminin birleşmesinden oluşan kompleks bir edinimdir. Bu yönüyle dil edinimi süreci, gelişim açısından biyolojik, nörolojik, psikososyal, psikoseksüel, duyuşsal, devinişsel ve bilişsel gelişimin koordineli olarak gelişimine dayanmaktadır (Karacan, 2000: 268). Bireylerin bu alanlardaki gelişimi de tamamen yaş ilerleyişine bağlı olarak şekillenmektedir.

Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri de dil gelişiminin ve bunun temelinde yer alan kavram ve söz dağarcığı gelişiminin yukarıda sayılan kompleks alanlara ve en fazla da yaşa ve bilişsel olgunluğa göre şekillendiğinin bir kanıtıdır. Çünkü Piaget'in bilişsel gelişim kuramında dil gelişiminin odak noktasında yer alan kavram oluşturma ve geliştirme yetisi ve bu yetinin söz dağarcığına olan olumlu yansımaları tamamen zihinsel etkinliklerin gelişimine bağlanmaktadır. Piaget, dil gelişiminin şekillenmesini sağlayan bu bilişsel gelişim basamaklarını yaşlara göre sınıflandırmıştır. Piaget'in bu sınıflandırması ve bu sınıflara ait özellikler şöyle gösterilebilir:

**Tablo 1: Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri**

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyusal motor	0-2 yaş	-Kendisini dış dünyadan ayırt etme -Refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme -Nesnenin sürekliliğini kazanma
İşlem öncesi dönem	2-7 yaş	-Çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ifade etme -Tek yönlü sınıflandırmalar yapma -Başlangıçtaki ben merkezlilikte giderek azalma
Somut İşlemler dönemi	7-11 yaş	-Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme -Konumu kazanma -Üst düzeyde sınıflama yapma -Ben merkezlilikten uzaklaşma -Somut yollarla problem çözme
Soyut işlemler dönemi	11 yaş +	-Soyut düşünme -Bilimsel yöntemle problem çözme -Değer ve inanç sistemini yapılandırma -Fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncesini etkinliklerine yansıtma

**Kaynak:** Senemoğlu, Nuray. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık. S. 46

Dil gelişimi ve buna bağlı olarak kavram ve söz dağarcığı gelişimi Piaget'in yapmış olduğu sınıflandırmadaki dönemlere ait özelliklerle paralellik göstermektedir. Kavram ve söz dağarcığı gelişimini şekillendiren bu dönemler şöyle açıklanabilir: Piaget'in sınıflandırmasında yer alan ilk bilişsel basamak, duyuşsal motor dönemidir.

**1. Duyuşsal Motor Dönemi:** 0-2 yaşlar arasına tekabül eden bu dönemde dış dünya, motor davranışlarla algılanır ve bu dönemde reflekse dayanan ses çıkarma olayları sonucunda ilk sözcük elde edilir. Bebeklerdeki aylara göre meydana gelen gelişmeler doğrultusunda bu dönem farklı gruplara ayrılmaktadır.

**1. 1. Yeni Doğan Dönemi (0-6 Hafta):** Bu ilk dönemde bebeklerde refleksif yani istem dışı ses çıkarma görülür. Bu sesler amaçsız, anlamsız ve rastlantısal olarak çıkan farklılaşmamış seslerdir. Ancak ilk üç haftada çıkarılan bu amaçsız sesler farklılaşarak genellikle açlık veya acı hissi uyandıran ağlama seslerine dönüşür. Ayrıca

bu dönem bebekleri kendi annelerinin seslerini ayırt edebilmektedirler: (Baykoç Dönmez, 2000: 83; Yurtsever, 2002: 32).

**1. 2. Gııldama Dönemi (6 Hafta - 3 Ay):** Bebek bu dönemde ilk iletişimsel davranışı sergiler ve hoşnutluk durumlarında gülmeye ve farklı nitelikte sesler üretmeye başlar. Ancak bu ses üretimi de genellikle bir daha tekrarlanmayan refleksif özellikler taşır (Karacan, 2000: 264; Baykoç Dönmez, 2000: 83).

**1. 3. Mırıldanma Dönemi (3-6 Ay):** Bu aylara rastgelen bu dönemde üretilen seslerin tekrarı esastır. Bu dönemde bebek dudak ünsüzleri olan b-m-p seslerini çıkarmaya başlar ve bu sesleri sürekli tekrar ettiği görülür. Bu da bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolünün arttığına bir delilidir (Yurtsever, 2002: 33; Baykaç Dönmez, 2000: 84).

**1. 4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 Ay):** Bu dönem ses tekrarı oyunlarını içerir. Bu oyunlar genellikle hecelerin tekrarından oluşmaktadır. (Ba-ba, ma-ma vb. gibi) Ayrıca bu dönemde bebek basit sorulara tepki olarak hareket eder ve hayır denilince davranışını durdurur (Yurtsever, 2002: 34; Baykoç Dönmez, 2000: 84).

**1. 5. İlk Sözcükler ve Tek Sözcüklü Cümlecikler Dönemi (12-18 Ay):** Bu dönem çocuğun ilk konuşmaya geçtiği dönemdir. Bu dönemde çocuk duygu ve düşüncelerini tek sözcükle ifade edebilir bir hâle gelir ve genellikle söylenen ilk sözcük günlük yaşamla ilgili kişi veya obje adlarıdır. Bu dönemde 3 ilâ 50 arasında değişen bir söz dağarcığına rastlanır. Ayrıca bu söz dağarcığının 1 ilâ 30 sözcük arasında olduğunu belirtenler de vardır (Şahin, 1995: 66; Yavuzer, 1995'ten aktaran: Aydın ve Temel, 1998: 118; Yurtsever, 2002: 35).

**1. 6. İki Sözcüklü Dönem (18-24 Ay):** Bu dönemde çocuk sözcüklerin birbiriyle olan ilişkisini anlar ve bu sözcükleri bir arada kullanabilir. Örneğin, cici bebek, cici anne vs. kullanımlara sahip olur. Buna bağlı olarak bu dönemde ilkel dil bilgisi kullanımı da başlar. Bu dönemde sahip olunan anlamlı söz dağarcığı 20 ilâ 100 arasında değişir (Dönmez ve Arı, 1992'den aktaran: Aydın ve Temel, 1998: 118; Şahin, 1995:66).

**2. İşlem Öncesi Dönem:** 2-7 yaşlarını kapsayan bu dönemde ben merkezci konuşma hakimdir. Ayrıca bu dönemde nesnelere değişikliği algılanmaz yani korunum özelliği kazanılmamıştır. Bu dönem de özelliklerine göre şöyle sınıflandırılır:

**2.1. 2-3 Yaş Dönemi:** Bu dönem, çocukların dil bilgisi ve söz dağarcığında en hızlı gelişmenin olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuklar, sentaks kurallarını öğrenerek iki veya daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurmaya ya da kurulan cümleleri anlamaya başlarlar. Ayrıca çocuk, cümlelerdeki özne-yüklem ilişkisini de anlamaktadır. Çocuğun bu dönemde söz dağarcığı 400 sözcüğe kadar ulaşabilir.

Çocuklar bu dönemde dilin temel yapılarını da kullanmaya ve öğrenmeye başlarlar. İşaret sıfatları, zarflar, olumsuz yapılar, soru yapısı ve çekim eklerini de basit düzeyde kullanabilirler (Baykoç Dönmez, 2000: 86-87; Şahin, 1995: 66-67; Dönmez ve Arı, 1992'den aktaran: Aydın ve Temel, 1998: 118).

**2.2. 3-4 Yaş dönemi:** Bu dönem çocuğunda da dilin temel yapılarının öğrenimi ve kullanımı artar. Özellikle yetişkinlerinkine benzer söz dizimi yapısı kazanır. Söz dağarcığı 900-1000 arasında değişir. Ayrıca geçmiş ve şimdiki zamanın kullanım özelliklerini de kazanır. Cümlelerin % 48'i dilbilgisi yapısına uygundur. Bu dönemde ben merkezci konuşmalar yerleşir (Baykoç Dönmez, 2000: 87; Dönmez ve Arı, 1992'den aktaran: Aydın ve Temel, 1998: 118; Şahin, 1995: 67).

**2.3. 4-5 Yaş Dönemi:** Ben merkezci konuşmaların devam ettiği bir dönemdir. Dilbilgisi kurallarının öğrenimi ve söz dağarcığı artışı devam etmektedir. Söz dağarcığının 1500-2000 olduğu söylenmektedir. Ayrıca bu dönemde karmaşık cümle yapısı kullanılmaya başlanır (Şahin, 1995: 67; Baykoç Dönmez, 2000: 87-88).

**2.4. 5-6 Yaş Dönemi:** Bu dönem işlem öncesinin sona erdiği, ben merkezci karışmanın azaldığı ve yavaş yavaş somut işlemler döneminin özelliklerinin kavrandığı dönemdir. Bu dönemde dil hem kullanım hem de söz dağarcığı açısından gelişir. Bu dönemdeki söz dağarcığının 2500-3000 olduğu vurgulanır. Bu dönemde çocukların dili anlaşılır niteliktedir ve çocuk bir öyküyü rahatlıkla anlatabilir ve iyi-kötü, güzel-çirkin vs. sıfatları kullanarak karşılaştırmalar yapabilir. Ayrıca bu dönem cümleleri daha uzun

olmakla birlikte dilin sosyal etkileşim aracı olarak kullanımını başlar, taklit azalır ve bilgi toplayıcı sorular artar (Şahin, 1995: 67-68; Erden ve Akman, 2001: 66-67; Yılmaz, 1996: 40).

**3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş):** 7-11 yaş arasını kapsayan bu dönem ilk öğretimin ilk beş yılına denk gelmektedir. Bu dönemde ben merkezci konuşma azdır ve konuşma iletişimsel bir boyut almaya başlar. Somut işlemler döneminde çocuğun işlemleri muhakeme edişi mantıklı hale gelir ve somut kavramlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur. Ayrıca bu dönemde çocuklar korunum, tersine dönüştürme ve sınıflandırma yetileri kazanırlar. Bu özellikler de bilişsel gelişim, kavram ve söz dağarcığı gelişimi açısından önemli aşamalardır.

Bu dönemde, kavramlar açısından soyut kavramların algılanışı çok zordur, ancak dönemin sonuna doğru bu zorluk biraz hafifler. Bu yönüyle de bu dönemde geçerli olan şey, somut kavramların ve dolayısıyla bu kavramların sembolik göstergeleri olan somut sözcüklerin kazanımıdır (Erden ve Akman, 2001: 67; Charles, 2003: 12-13). Çünkü bireyler öncelikle daha çok duylara, başka bir deyişle dış dünyadaki varlık, olay veya durumların duyu organlarını etkileyen yönlerine dayanan bazı kavramları algılar ve ilk olarak da bu yöndeki - somut - kavramları oluştururlar (Özçelik, 1988: 16). Bu yüzden somut işlemler dönemi, bireylerin bilişsel olgunluk yönünden bazı işlemleri yapabildikleri ve somut nitelik taşıyan bütün unsurları algılayabildikleri ve bu alanda gelişim gösterdikleri bir dönemdir.

Bilişsel anlamda somut niteliklerin ön plâna çıktığı bu alanda kavram ve söz dağarcığı gelişimi de somut nitelikler doğrultusunda bir gelişim göstermektedir. Natadze de somut kavramların kazanımının soyut kavramlara oranla öncelik arz ettiğini şöyle dile getirir: “Öğrencilerin, nesne gruplarının duyu organlarını etkileyen (örneğin görünen) özelliklerine dayalı kavramları daha küçük yaşlarda ve daha kolay öğrenebildiklerini; kavram öğrenmede son olarak, ayırt edici özelliklerle bunların önemine dayalı, yaygın olmasa bile ayırt edici olan özellikler üzerine temellenen kavramlara ulaşabildiklerini belirtmektedir. Natadze çocukların, ayırt edici olmakla birlikte gözükmeyen özellikleri iyice belleseler bile, 10-11 yaş dönemine kadar görünen özelliklerin etkisi altında kalarak bunları kullanmadıklarını; özellikle gözükmeyen ayırt

edici özellikleri ancak 12 yaş ve sonrasındakilerin kullanabildiklerini belirtmektedir” (Natadze, 1963’ten aktaran: Özçelik, 1988: 10). Ayrıca Holmes ve Langford da, çocukların önce oyuncak, yiyecek gibi nesnel kavramları kazandıklarını, sonra sayı, zaman gibi soyut kavramları kazandıklarını ifade ederler (Holmes ve Langford, 1976’dan aktaran: Yurtsever; 2002: 18).

Bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak gelişen kavram ve söz dağarcığının bu dönemdeki bir başka edinim niteliği de öğrenilecek olan kavramın algılanabilme basitliğidir. Yani kavramların karmaşık bir yapı taşımamasıdır.

Bu döneme ait edinim koşullarından biri de öğrenilecek kavramların yakın çevrede oluşudur. Çünkü bireyler kavram kazanımını içine doğdukları çevreyi adlandırıp, içselleştirerek yaparlar. Yani çocukların gerçek anlamda ilk kavram kazanımları çevrelerindeki nesne, olay, kişi ve durumları algılamaları ve adlandırmalarıyla olmaktadır. Bu adlandırma, öncelikli olarak yakın çevredeki nesnelerin genelleştirilmesine dayanmaktadır.

Kavram öğrenme bireylerin bilişsel gelişmişlik düzeyine dayanmaktadır. Bu yönüyle bilişsel gelişimin yaşa bağlı olarak geliştiği düşünülürse her yaşta her türlü kavram kazanımının olamayacağı kendini gösterir. Bu yüzden belli kavramların öğrenilmesi belli bir bilişsel gelişim düzeyine ulaşmayı gerektirmektedir. Bu konuya somut ve soyut bilişsel dönemlerde olan bir çocuğun gruplama yapmasındaki farklılık örnek gösterilebilir:

### **1. Somut İşlem Düzeyinde Gruplama:**

**a) Algısal Gruplama:** Çocuk tek bir objeyi görür. Bu olay tamamıyla algısaldır. Çocuk bu gruplandırma sırasında zihinsel bir işlem yapamaz.

**b) Zihinsel Gruplama:** Sınıflamanın gelişmesinin ikinci basamağında çocuk soyutlamaya başlar. Objelerin bazı sıfatlara göre gruplanabileceğini anlar.

**c) Çoklu Grublama:** Çocuk, objeleri sınıflama yollarının birden fazla olduğunu anlar, renkler ve şekilleri farklılıklarına göre gruplandırabilir.

**d) Farklılıkları Anlayarak Grublama:** Çocuk objelerin farklı özellikleri olduğunu yavaş yavaş zihinsel olarak anlayabilir.

**e) Kendi İçinde Sınıflama:** Bu sınıflama ile ilgili davranışlar dördüncü yaşın sonlarına kadar görülebilir. 5-6 yaşlarında çocuk gerçek sınıflamayı anlar. Grupları birbirleriyle kıyaslamaya başlar.

**f) (Hiyerarşik) Ardaşık Grublama:** 7-8 yaşlarında çocukların pek çoğu ana grup ve alt grupların farkındadır. Alt grupları büyük kategorilere ayırır.

**g) Ayrıntılı Ardaşık Grublama:** Çocuklar 9-10 yaşlarında kısmen algılarını dönüştürebilir ve zihinlerinde yeniden formüle edebilirler.

**h) Çoklu Ölçüt Geliştirerek Grublama:** Çocuklar karmaşık sınıflama sistemiyle ilgili olarak ölçüt meydana getirebilir ve bu ölçüte göre grublama yapabilirler.

## **2. Soyut İşlemler Düzeyinde Grublama:**

**a) Önermelere Dayalı Grublama:** On bir yaş ve daha sonraki yıllarda birey mantık kurallarına dayalı önermelerle obje ve olayların özelliklerini grublama eğilimi gösterir.

**b) Cebirsel İşlemlere Dayalı Grublama:** Önermelere dayalı grublama olduğu gibi çocuklar, 11-12 yaşlarında ve daha sonra cebirsel işlemlere dayalı olarak grublama yapabilirler (Ülgen, 1988: 34-35).

Bu grublama da somut işlemler döneminin daha genel ve basit sınıflamalara, soyut işlemlerinse daha özel ve karmaşık sınıflandırmalara dayalı oluşunu kanıtlar. Bu



yönüyle kavram ve söz dağarcığı gelişiminin de öncelikle somut sınıflandırmalara dayandığı söylenebilir.

**4. Soyut İşlemler Dönemi:** Soyut işlemler dönemi 11 yaş ve sonrasını kapsamaktadır. Bu dönem bilişsel gelişimin en üst basamağıdır. Bu dönemde zihinsel işlevler soyut kavramları algılayabilecek ve yorumlayabilecek niteliktedir. Bu da kavram ve söz dağarcığı gelişiminin soyut yönde ilerlemesi demektir. Bu dönemin çocuklara kazandırdığı en iyi nitelik, düşünce üzerinde oynayabilme ve mantıksal olaylar üzerinde düşünebilme niteliğidir. Bu niteliklere sahip olan çocuklar artık yetişkin gibi düşünmeye başlarlar. Düşünce dünyalarını nesnelere takılmadan şekillendirirler. Ancak bu bilişsel beceriyi kazanamayan veya 11 yaş seviyesinin altında olan çocuklar, “gerçeği olasının önüne koyar, başka bir deyişle gördüğünün arkasındaki olası ilişkiyi kavrayamazlar” (Akay, 2000: 58).

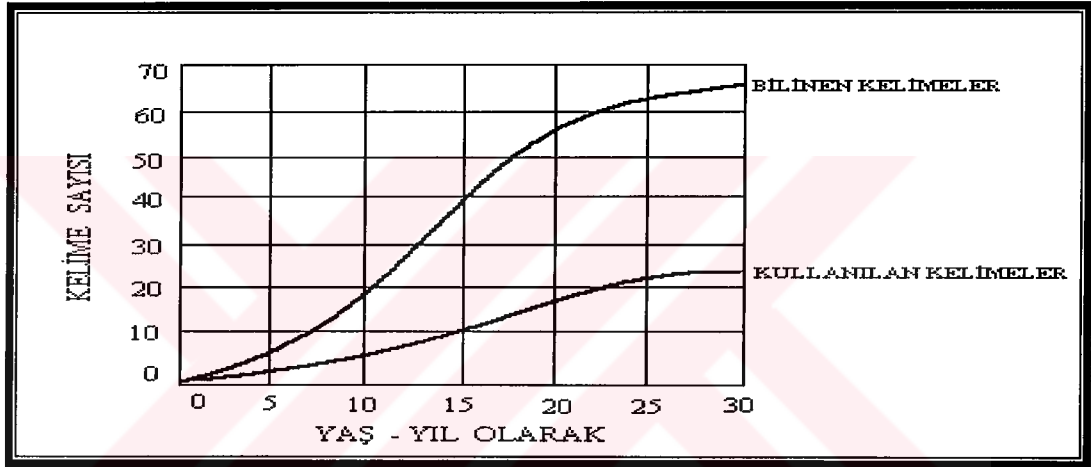
Bilişsel gelişimin yaşla birlikte olgunlaşmış olması, çocukların dil gelişiminin bir sıra takip etmesine neden olmuştur. Bu sıranın son aşaması da bireylere, “problem çözme, düşünceyi değişik görüş açılarına kaydırabilme, olayları bir bütün olarak kavrayabilme, sembolik olarak düşünebilme ve içe dönüklükten kurtulup çevresi ile münâsebetler kurabilme kabiliyetini de kazandıracak” (Songar, 1986: 67) olan soyut işlemler aşamasıdır. Bu özellik de insanoğluna dili somut objelerin olmadığı yerde özellikle soyut objeler için, daha öncekilerden çok fazla olmak üzere düşüncenin tekerleği gibi kullanma becerisi kazandırır (Charles, 2003.20).

Sonuç olarak kavram ve söz dağarcığı gelişiminin yaşa ve zihinsel gelişime bağlı olduğu ve gelişimin bazı kriterler doğrultusunda (somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, yakından-uzaya, yaşantısallık, vb. gibi) meydana geldiği söylenebilir. Bu yönüyle kavram ve söz dağarcığı gelişimi de öncelikle dış dünyadaki duyu organlarıyla algılanan somut ve güçlü ayırt edici niteliklere dayanan genel kavramlar doğrultusunda daha sonra da soyut, karmaşık ve özel kavramlar doğrultusunda şekillenmektedir. Bu şekillenme zihinsel gelişime ve yaş artışına bağlı olarak oluşmaktadır. Bu yönüyle söz dağarcığı yaşa ve buna bağlı olarak gelişen bilişsel gelişime göre şekillenmektedir. Öyle ki, her yaş seviyesinin aynı kavram ve söz dağarcığı zenginliğine sahip olmaması da bundan kaynaklanmaktadır ve bireylerin zihinsel engelleri yoksa bu durumun aksinin

olması da imkansızdır. Çünkü kavram ve söz dağarcığı gelişimi ömür boyu somuttan-soyuta, azdan-çoğa, basitten-karmaşığa, yakından-uzağa, bilinenden-bilinmeyene doğru bir ilerleme kaydetmektedir.

Kavram ve söz dağarcığının yaşa ve zihinsel gelişime göre sürekli ilerleme gösterdiği örneklerle de kanıtlanmıştır. Bu örneklerden ilki, Cole ve Morgan'ın bebeklikten yetişkinliğe kadar söz dağarcığının gelişimini anlatan şemalarıdır.

**Şekil 1: Bebeklikten Yetişkinliğe Kadar Söz Dağarcığı Gelişimi**



**Kaynak:** Cole, Luella ve Morgan, John j. B. (2001). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*. (Çev: Belkıs Halim Vassaf). İstanbul: MEB Yayınları. S. 326

Yukarıdaki şemada da kavram ve söz dağarcığı gelişiminin ilk yıllarda yavaş, çocukluk ve ergenlik döneminde süratle hızlandığı ve daha sonra da yaş ilerleyip yaşlanma ve zihinsel gerilik yaşandıkça yavaşladığı görülmektedir. Bu yönüyle bir kimsenin tanıdığı kelimelerin sayısı her zaman anlamını verebildiği kelimelerin sayısından fazladır ve bu oran orta yetişkinlikte altı katına çıkmaktadır (Smith, 1941'den aktaran: Cole ve Morgan, 2001: 326-327).

Kavram ve söz dağarcığı gelişiminin yaşa göre artış gösterdiğinin bir diğer örneği de Özçelik (1988:11) tarafından aktarılmaktadır: "Söz dağarcığı, ilk yaşlardan başlayarak insanın kararlı bir yönünü oluşturmakta ve bu yön, yaş ilerledikçe daha kararlı bir görünüm kazanmaktadır. Calfee ve Venezky (1968), 191 ile 246 kişi arasında

değişen 1. sınıf öğrencileri üzerindeki çalışmalarında, hazır oluş düzeyini belirleme amacıyla sağlanan “Metropolitan Başarı Testi: Sözcük Anlamı” ölçüleriyle aynı yıldaki “Metropolitan Başarı Testi: Sözcük Bilgisi” ölçüleri arasında 0,53'lük bir korelasyon bulmuşlardır. Gnauck ve Kaczkowsky (1961), 7. ve 8. sınıflarda bulunan 90 öğrenci üzerindeki çalışmalarında, aynı öğrencilerin bir yıl aralı olan “Iowa Temel Okuma Becerileri: Söz Dağarcığı” ölçüleri arasında erkekler için 0,84, kızlar için 0,87'lik korelasyonlar bulmuşlardır. Kvaraceus ve Lanigan (1948) ise 7. ve 9. sınıf sayılabilecek 27 öğrenci üzerindeki çalışmalarında, aynı öğrencilerin iki yıl aralı “Iowa Temel Okuma Becerileri Testi: Söz Dağarcığı” ölçüleri arasında 0,74'lük bir korelasyon bulmuşlardır. Bu bulgular söz dağarcığı zenginliğinin, kişinin kararlı bir yönünü oluşturduğunu ve bu yöndeki kararlılığın, yaşla birlikte artma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır” (Calfee ve Venezky, 1968; Gnauck ve Kaczkowsky, 1961; Kvaraceus ve Lanigan, 1948'den aktaran: Özçelik, 1988:11).

Ayrıca bir diğer örnek de, Dökmen ve Dökmen'in (1988: 61) 1. 3. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki sözcük, hece ve morfem miktarları üzerine yapmış oldukları araştırmadır. Bu araştırmada 1. sınıfta (230), 3. sınıfta (386), 5. sınıfta da (471) sözcük bulunmuştur. Bu oranlar da söz dağarcığının ve kavram gelişiminin yaşa göre arttığının bir göstergesidir.

### **2. 1. 7. Söz Dağarcığının Gelişimiyle İlgili Sorunlar**

Söz dağarcığının gelişimiyle ilgili bir takım sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Söz dağarcığının gelişimini engelleyen en önemli faktör, Türkçenin yaş seviyelerine öğretilmesi gereken temel söz varlığının tam anlamıyla tespit edilmemiş oluşudur. Bu alana yönelik yapılan birkaç araştırma vardır; ancak bu araştırmalar sınırlı ve yetersizdir. Batılı ülkelere bakıldığında çocuklara öğretilen temel söz varlığına ait sözcüklerin daha iyi tespit edildiği görülmektedir.

2. Söz dağarcığının geliştirilmesine yönelik en etkin faaliyetlerden biri olan okuma alışkanlığının tam anlamıyla kazandırılmamış oluşu da büyük sorunlardan

biridir. Türkiye’de okuma alışkanlığının kazandırılmamış oluşu ve okuma seviyesinin düşüklüğü,

a) Kütüphane azlığı

b) Kitapların pahalılığı

c) Okullardaki yetersiz eğitim

d) Okullardaki imkânsızlıklar

e) Kitaplarda yer alan metinlerin zengin anlatımlı ve okumayı zevkli hale getirecek unsurlardan yoksun oluşu gibi hususlara dayandırılabilir.

3. Çevresel unsurların dil gelişimine olan olumsuz etkileri de söz dağarcığının gelişimini engeller. Bunun Türkiye’deki örneklerinden biri, ailelerin ölçünlü dil yerine yöresel ve mahallî dili tercih etmeleridir. Bu olumsuz tercih, söz dağarcığının hem telâffuz hem de şekil yönünden gelişimini engellemektedir.

4. Okullarda söz dağarcığını geliştirici etkinliklerden tam olarak yararlanılmıyor oluşu da büyük sorunlardan biridir.

5. Söz dağarcığının en güzel geliştiriliş yolu, sözcüklerin metin içerisindeki kullanımlarının görülebilmesidir. Bunun için metinlerin, söz dağarcığını geliştirici ilkeler doğrultusunda hazırlanmış olması gerekiyor; ancak okullarda kullanılan ve en etkin yazılı materyal olan ders kitaplarındaki metinler, bu ilkelerden yoksundur. Bu da söz dağarcığının gelişmesi yönündeki olumsuz boyutlardan biridir.

Yukarıda sıralanan olumsuzluklar aşılmadan söz dağarcığında tam anlamıyla bir gelişim kaydedilmesi çok güçtür. Bu yüzden en kısa zamanda bu sorunların aşılması için uğraş gösterilmelidir.

## 2. 1. 8. Sözcük Öğrenimi ve Öğretimi İlkeleri

Sözcük öğretimi, temel dil becerilerinin öğreniminde ve buna bağlı olarak gelişen iletişimin etkin hâle getirilmesinde önemli bir role sahiptir. Çünkü, insanlar, zihinlerinde bulunan kavramların ve bu kavramların sembolleri olan sözcüklerin miktarı oranında düşünürler ve düşündüklerini de yine sahip oldukları kavramlar ve söz dağarcığı oranında anlatabilirler.

Sözcükler, insanların duygu ve düşünce dünyasının oluşumunu sağladığı gibi, bu dünyanın sesletime dönüştürülerek diğer insanlarla paylaşılmasını da sağlar. Bu yönüyle sözcük ve söz dağarcığı zenginliği bildiği kavram ve sözcük kadar düşünebilme yeteneğine sahip olan insanoğlunun hayatındaki bütün başarılarının da teminatı olmaktadır. Çünkü kişilerin başarısı iletişim kurarak anlaşabilmeye, iletişim kurma ve anlaşabilme de sözcük ve kavram dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Bu yüzden sözcük ve kavram gelişiminin en hızlı olduğu okul yıllarında ana dili eğitimi sırasında söz dağarcığını geliştirici ve zenginleştirici etkinliklere fazlaca yer verilmesi gerekmektedir.

Söz dağarcığı zenginliğinin bilgili, aydın ve yetişmiş bir insan olmada şart olan hususlardan biri olduğunu araştırma bulguları da göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre çocuğun okuma yazma alışkanlığını kazanabilmesi, anlayarak okumayı başarabilmesi ve bu alanda ilerleyebilmesinde, dili anlama ve iyi kullanabilmede belli bir söz dağarcığına sahip olmanın etkisinin büyük olduğu tespit edilmiştir (Razon, 1986'dan aktaran: Yurtsever, 2002: 54).

Sözcüklerin insan hayatındaki bu rolleri ve işlevleri düşünüldüğünde sözcük öğretiminin önemli konulardan biri olduğu kesinlik kazanır. Zaten söz dağarcığı öğretimi, bir dilin incelenişinin temel bölümlerinden biridir ve dilin önemli bir bölümünü oluşturan söz dağarcığı öğretiminin içgüdüsel, kendiliğinden ve rastlantısal olarak değil de dikkatli ve sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir (Hameau, 1988: 301-305). Ancak Türkiye'de hangi yaş grubuna ne kadar sözcük öğretileceği belirlenmemekle birlikte, söz dağarcığını geliştirici ilkeler de tam olarak belirlenmemiştir. Halbuki, Hameau'nun (1988) da savunduğu gibi dilin temel yapı taşı olan sözcüklerin öğretimi şansa bırakılmamalıdır.

Sözcük öğretiminin şansa bırakılmadan, gelişmiş yöntem ve ilkelerle yapılması gerektiğinin bir diğer sebebi de, bilinen sözcüklerin zamanla unutulmaması ve aktif hâlden pasif hâle geçmesinin engellenmesidir. Çünkü söz dağarcığındaki sözcükler sık olarak kullanılmadıkça unutulmaya ve kaybolmaya mahkumdurlar. Bu yüzden söz dağarcığı öğretiminin amaçlarından biri, ölü sözcük sayısını mümkün olduğunca azaltarak sözcükleri kullanılır hâle getirmektir (Karanlıkta gezer, 1977: 132).

Sözcüklerin etkin hâlde kullanımını sağlamak ve kullanılacak sözcüklerin kalıcılığını sağlamak için söz dağarcığı öğretiminde uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkelerden önce sözcük öğreniminin ne demek olduğu hususuna değinilecek olursa şunlar söylenilebilir:

Sözcük öğrenmek demek, bir sözcüğü bütün yönleriyle kavramak ve kullanmak demektir. Buna göre bir dilde, bir sözcüğü çok iyi bilmek demek:

- a) Sözcüğü yazı ve konuşma dilinde tanımak,
- b) İstendiğinde (gerek duyulduğunda) sözcüğü hatırlamak,
- c) Uygun bir nesne ya da kavramla, o sözcük arasında ilişki kurabilmek,
- d) Sözcüğü dilbilgisi kurallarına uygun biçimde kullanmak,
- e) Sözcüğü konuşurken anlaşılabilir biçimde telaffuz etmek,
- f) Yazarken doğru yazmak,
- g) Uygun olan sözcüklerle bir arada kullanabilme. (Sözcükleri birbirleriyle uyum içinde kullanma.)
- h) Sözcüğü uygun resmiyet düzeyinde kullanma,

ı) Sözcüğün yan anlamı ve yaptığı çağrışımların farkında olmak demektir (Wallace, 1982'den aktaran: Köksal, 1998: 29).

Bir sözcüğü tam anlamıyla bilmek oldukça çaba gerektiren bir husustur. Bu yüzden sözcük öğretiminde başarılı olabilmek için bazı ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

**1. Öğretim İlkelerine Uygunluk:** Öğretilecek olan sözcüklerin çocukların içinde buldukları yaş seviyesinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Bu özellikler, genellikle öğretim ilkeleri denilen ilkeler etrafında şekillenmektedirler. Bu öğretim ilkeleri de şöyle sıralanabilir:

**1.1. Açıklık İlkesi:** Öğrencilere öğretilecek sözcüklerin anlamları, öğrencileri tereddüde düşürecek çelişkiler içermemeli, gayet sade ve anlaşılır olmalıdır. Başaran da (1992: 288), öğrencilere öğretilecek olan kavram ve terimlerin açık ve net olması hususuna özellikle dikkat edilmesi gerektiğini “öğrencilere bilgiler sunulurken, kullanılan dilin yalın ve öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olması, anlamayı çoğaltmaktadır. Teknik ve bilimsel terimlerin her biri bir kavramı anlatır. Bu terimlerin öğrencilere iyi anlatılması; üzerinde alıştırmalar yapılması ve her fırsatta kullanılması öğrencilerin hem terimleri yerli yerinde anlayarak kullanmasını, hem de kavramları daha iyi geliştirmesini sağlamaktır. Tümceler kısa ve tam olmalıdır. Kısa, açık ve yalın tümce kullanmak pek güçtür, büyük beceriklilik ister.” ifadeleriyle dile getirir.

**1.2. Somuttan-Soyuta ilkesi:** Çocuklar doğumundan 11 yaşına kadar Piaget'in somut işlemler döneminde bulunurlar ve soyut kavramları algılamada zorlanırlar. Bu yüzden temel eğitim çağında (7-12 yaş) olan çocuklara, somut sözcükler öğretilmeli ve soyut kavramların sembolleri olan soyut sözcükler somutlaştırılarak kavratılmalıdır. Örneğin; gün, hafta, ay, yıl, vb. gibi zaman ifadeleri tarih şeridi üzerinde; ilkbahar, yaz, sonbahar, kış mevsimleri ise mevsim şeridinde öğretilerek somutlaştırılmalıdır.

**1.3. Basitten-Karmaşığa İlkesi:** Temel eğitim çağında ve somut işlemler döneminde olan çocuklar soyut kavramları anlayamadıkları gibi karışık yapıları da anlayamazlar. Bu yüzden bu çağdaki çocuklara sözcük veya kavramlar öğretilirken basit

nitelikte ve yapıda olan, sözcük veya kavramlar tercih edilmelidir. Çünkü “yalın sözcükler öğreildikten sonra öğrencilerin bunlardan türetilmiş biçimleri çözümleyerek anlamları, yalın olanları birleştirerek kullanmaları daha kolay olacaktır” (Kleinman, 1977’den aktaran: Demircan, 1983b: 148). Ayrıca karışık yapıların öğrenilmesinin basit yapılardan sonra olması gerektiği hususunda Descartes de “Bilinmeyen”e ulaşmak için “bilinen”den yola çıkmak, “basitten karmaşığa” gitmek ve bir defada yalnızca bir tek güçlük önermek gerekir” (Hameau, 1988: 301) diyerek öğretilerin basitten – karmaşığa bir sıra takip etmesi gerekliliğini vurgular.

**1.4. Yakından-Uzağa İlkesi:** İnsanlar kavramlarla düşünürler ve kendi zihinlerinde yer etmemiş olan kavramlar hakkında sağlıklı olarak düşünemez ve işlem yapamazlar. Bu yüzden öğretilecek olan kelimelerin öncelikle yakın çevreden alınmış varlık adları olması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Çünkü insanlar nesnelere kavramları, kavramlarla da sözcükleri birleştiremedikleri zaman öğrenmiş olamazlar. Yani insanın zihninde sözcüklerle (göstergelerle) o göstergelerin karşılığı olan kavram ve nesnenin buluşması gerekmektedir. Örneğin, bir çocuğa, etrafında kolaylıkla göreceği kedi yerine belki de hayatında hiç görmeyeceği bir zürafanın öğretilmesi öğretimde yanlış bir yoldur. Öncelikle yakın çevreden hareket edilmeli ve bu hareket sahası daha sonra dışa doğru genişleyerek uzak çevreyi kapsamalıdır.

**1.5. Bilinenden-Bilinmeyene İlkesi:** Öğrencilere öğretilecek olan yeni sözcüklerin bilinen sözcüklerden yola çıkılarak öğretilmesi daha etkili bir öğrenme sağlayacaktır. Çünkü insanların eski öğrenmeleri yeni öğrenmelerini olumlu yönde tetikler. Masanori Higa da (1972), öğretileceklerin kolay ya da zor olmasını aslında öğrenecek olan kişinin geçmişteki ve o günkü öğrenme denemeleri (tecrübeleri) kararlaştırır (Masanori Higa, 1972’den aktaran: Demirezen, 1983: 160) diyerek bu durumu pekiştirir. Örneğin, kedi örneği göz önünde bulundurularak buna benzeyen aslan, kaplan, leopar, pars vb. gibi hayvanların adlarının öğretilmesi daha kolay olacaktır.

**1.6. Hayatîlik İlkesi:** Sözcük öğretiminde uyulması gereken diğer bir ilke de hayatîlik ilkesidir. Bu ilke, öğrencilerin yaşantılarına dayalı olan sözcüklerin öncelikli olarak öğretilmesini gerektirir. Öğrencilere yaşantıları içerisinde yer alan temel

kavramların öğretilmesi, öğrenmeyi hızlandıracağı gibi, diğer disiplinlerin öğrenilmesini de kolaylaştıracaktır. Bu ilke içerisinde genellikle temel söz varlığının öğretilmesi esas alınmaktadır. Çünkü temel söz varlığı, yaşam alanının büyük bir kısmına hükmetmektedir. Örneğin, anne sözcüğü, uzay sözcüğüne göre daha çabuk kavranır; çünkü yaşantı içerisinde dir.

Sözcüklerin insanların yaşantılarına uygunluğu derecesinde daha kolay öğrenileceğini, Karabağ'ın 1995 yılında yapmış olduğu anlamlandırma anketi de ortaya koymaktadır. Karabağ'ın anlamlandırma anketinde deneklerin büyük bir çoğunluğunun, anlamlandırma eylemini yaşantılarına dayalı olarak cevaplandığı görülmektedir. Anlamlandırma anketine katılan deneklerden sadece birinin cevabı şöyledir:

Sorulan Kavram: Toz

Deneğin Cevabı: Arabalar geçiyor, insanların saçlarına toz giriyor.

Sorulan Kavram: Hekim

Deneğin Cevabı: Diş doktoru (Karabağ, 1995: 35 - 38).

Bu cevaplar da öğretilecek olan sözcüklerin, kişilerin yaşantı dünyasına ne kadar yakın olunursa o kadar iyi öğretilebileceğini göstermektedir.

**1.7. Güncellik İlkesi:** Sözcük öğretimini kolaylaştırıcı unsurlardan biri de güncellik ilkesidir. Çünkü güncellik ilkesi çerçevesinde yaşananlara en yakın örnek sözcüklerin seçilmesi esas alınır. Bu ilkeye bağlı olarak öğretilecek olan sözcüğün aynı zamanda yaşanan bir olaya veya kavrama tekabül etmesi sözcüğün hem kolay öğrenilmesini hem de unutulma oranının azalmasını sağlar. Örneğin, şu anda gündemde olan Irak savaşı göz önüne alınarak savaş ve barış gibi soyut sözcüklerin somutlaştırılarak öğretilmesi kolaylaştırılabilir.

**2. Amaçlar:** Her öğrenme etkinliğinde olduğu gibi, sözcük öğrenmede de amaçlar ön plândadır. Amaçsız hiçbir öğrenme olamaz. Bu yönüyle öğretilecek olan sözcüklerin öğretilme amacı olmalıdır ve bu amaçlar daha önceden programda belirlenmeli ve öğretmen, belirlenen bu sözcüklerin öğretiminin ne şekilde olacağını daha önceden çalışmalıdır.

**3. Gereksinimler:** Gereksinim, sözcük öğretiminde en önemli etkenlerden biridir. Çünkü, birey, ilgi ve gereksinim duyduğu şeyleri daha kolay ve çabuk öğrenir. Bu yönüyle öğretmen, eğer öğrencilere sözcüğe olan gereksinimlerini hissettirebilirse sözcüğün öğretilmesinde daha başarılı olacaktır. Bu yüzden her öğretmen sözcük öğretimine geçmeden sözcükleri gereksinimlerine göre sınıflandırmalı ve bunları bir program dahilinde öğrencilere aktarmalıdır (Köksal, 1998: 30).

**4. Sıklık:** Sıklık, sözcük öğretiminde önemli bir husustur. Çünkü, öğrenmenin gerçekleşmesinde tekrarın önemi büyüktür. Sözcük öğretiminde çocuk, bir sözcükle ne kadar sık karşılaşır, o sözcüğü öğrenmesi o kadar kolaylaşır. Ayrıca sık kullanılan sözcükler hafızaya daha iyi yerleştiği için unutulması da zorlaşır. Bu yüzden sözcük öğretiminde tekrara sıkça yer verilmelidir. Başaran (1992: 289), öğretmenlerin sözcük öğretimi sırasında her sözcüğü kapsamlı bir şekilde açıklamaları ve yeri geldikçe de aynı sözcüğü sıkça yinelemeleri gerektiğini vurgular. Demirezen (1983: 164) de sözcük öğretiminde yinelemelerin olumlu sonuçlar doğuracağını, “Yineleme yapmak, sözcüklerin ses bilimsel ve anlam bilimsel görüntülerini öğrencilerin uslarına işlemektedir. Yineleme yaparak, öğrencilerin söyleyişlerini düzeltiriz, güç öğrenilen sözcüklerin kolaylıkla anlaşılmasını başarabiliriz” diyerek dile getirir. Ayrıca sık geçen sözcükler öncelikle öğretilmelidir. Çünkü bu sözcükler ehemmiyetli sözcüklerdir ve genellikle temel söz varlığında yer alan yaşamsal sözcüklerdir. Bazı bilginler, sıkça kullanılan sözcüklerin öğrenilmesinin bir dilin %80’ine hükmetmeyi sağlayacağını ileri sürmektedirler (Gairns ve Redman, 1991’den aktaran: Köksal, 1998: 31). Sık geçen sözcüklerin öncelikli öğretilmesi gerektiği konusu daha 17. yüzyılda Komenyüs (1631) isimli bir bilgin tarafından da önerilmektedir (Mackey, 1965’ten aktaran: Demircan, 1983b: 146).

**5. Miktar:** Sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkelere biri de yaş seviyesine göre öğretilecek olan sözcük sayısıdır. Batılı ülkeler, belirli yaş gruplarına belirli sayıda sözcük öğretme hedefini koymuşlardır; ancak bu hedef Türkiye’de tam olarak belirlenmemiştir. Hangi yaş grubuna ne kadar sözcük öğretilmesi yanında bir de bir ders saati süresince kaç sözcük öğretilbileceği konusu, sözcük öğretiminde önemli bir unsur olarak yer almaktadır. Bu hususta bazı bilginler, süreye göre sözcük sayısı hakkında belirli araştırmalar sonunda bazı tahmini rakamlar vermektedirler. Gairns ve

Redman (1961), “60 dakikalık bir derste 8 ya da 10 yeni sözcük öğretilbileceğini savunurken” (Gairns ve Redman, 1991’den aktaran: Köksal, 1998: 30), Lazanov, bir buçuk günde (6 saat) öğrenilecek olan 8-10 yeni sözcük sayısını 20-30’a kadar çıkarmaktadır (Stevick, 1976’dan aktaran: Demircan, 1983b: 147). Sözcük öğrenmeye yeni başlayan çocukların sözcük öğrenmeye olan ilgisinin azalmaması için öğretilcek olan sözcük miktarına dikkat edilmelidir ve öğrencilerin kapasitesinin üzerinde sözcük öğretilmesinden kaçınılmalıdır. Hameau (1988: 301), “öğrencilerin başlangıçta küçük bir söz dağarcığı vardır ve onları anlamadıkları sözlerin tufanı altında boğmak yararsızdır. Bu yüzden sadece işin özünü temsil eden sözcükler öğretilmelidir” diyerek bu hususu vurgular. Ayrıca öğrencilere kapasitesinden fazla sözcük kazandırma isteği onları verilen sözcükleri ezberlemeye itmekte, bu da bireylerin, günlük hayattaki iletişim sırasında kullanmaları gereken sözcükleri bile, ezberin dışına çıkmadan tek anlamıyla kullanmalarına neden olmakta ve bu yönüyle de onların kavrayarak öğrenmelerini engellemektedir.

**6. Sözcüklerin Aynı Kavram Ailesi Etrafında Gruplandırılması:** Sözcük öğretiminde önemli yere sahip olan ilkelerden biri de aynı kavram ailesine sahip olan sözcüklerin aynı grupta öğretilmesi gerekliliğidir. Sözcüklerin kategorilere ayrılarak öğretilmesi ve konu dışında kalan sözcüklerin az sayıda olması, zamanı etkili bir şekilde kullanmaya yardımcı olabileceği gibi, dikkatin dağılmasını da engelleyecektir. Bu yönüyle, sözcüklerin aynı kategorilere ayrılarak öğretilmesi, öğretimde etkililiği artıracaktır (Ülgen, 1988: 35). Buna göre, öğretilcek olan sözcüklerin belirli kavram alanlarına göre düzenlenip verilmesinin öğretimi artıran bir unsur oluşu aşağıdaki örnekte de vurgulanmaktadır.

Kavramsal benzerlikler doğrultusunda hazırlanan sözcük listeleri deneyinde, aynı kavram alanına sahip olan sözcüklerin denekler tarafından daha kolay öğrenildiği tespit edilmiştir. Underwood (1964), tarafından yapılan bu testte, her dördüncü sözcük aynı kavramsal kategoriye dahildir. Bu da kavram kategorisine göre sıralanan ikinci listenin, aralarında kavram birliği olmayan birinci listeye göre daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır.

### LİSTE 1:(DÜŞÜK)

elma  
futbol  
zümrüt  
sazan  
bakır  
hırsızlık  
şapka  
masa  
gemi  
trompet  
doktor  
baş  
geniş  
mavi  
benzin  
pamuk

### LİSTE 2:(YÜKSEK)

Bob  
haham  
inek  
rumba  
Bill  
papaz  
at  
fokstrot  
Joe  
piskopos  
köpek  
tango  
John  
rahip  
kedi  
vals

(Underwood, 1964'ten aktaran: Morgan, 1980: 130).

Sözcüklerin belli özelliklere göre gruplandırılmasının öğretimi kolaylaştırması hususunu dikkate alan Gairn ve Redman (1991) da sözcükleri belirli alanlara göre sınıflandırmışlardır:

- "Bir türe ait sözcükler (Örnek: meyve çeşitleri)
- Etkinlik içeren ya da bir süreç içinde yer alan sözcükler. (Örnek: Ev alma)
- Anlamca birbirine benzer olan sözcükler. (Örnek: Parmak ucunda yürümek, yavaş yavaş yürümek, topallayarak yürümek.)
- Eş oluşturan sözcükler. (Örnek: Ödünç almak / ödünç vermek)

- Derecelendirmede farklılık gösteren sözcükler. (Örnek: mükemmel, çok iyi, iyi, tatminkar, fena değil, kötü).
- Sözcük aileleri içindeki sözcükler. (Örnek: Türeyen sözcükler, biyoloji, biyolog, biyolojik).
- Ciddi bir konuşma ya da yazıyı birleştiren sözcükler. (Örnek: Aksi takdirde, ilk olarak)” (Gairn ve Redman, 1991’den aktaran: Köksal, 1998: 34).

### **7. Sözcükleri, Sembolü Olduğu Nesnelere veya Kavramlarla Destekleme:**

Sözcükler, dış dünyadaki nesne veya kavramların göstergeleridir ve sözcükleri, göstergeleri olduğu eşya, hareket, olay ve sembollerden ayrı düşünmemek lazımdır. Sözcük öğretiminde öğretimi kolaylaştıracak bir husus da sözcükleri, göstergeleri oldukları nesnelere veya hareketlerle birlikte öğretmektir. Sözcüklerin anlamının tam olarak kavranabilmesi ancak ve ancak onun göstergesi olduğu şeyle beraber verilmesiyle mümkündür. Bu yüzden, sözcüklerin anlamını kavratmak için çocuklar eşya ile yüz yüze getirilmelidir. Eşyanın ne işe yaradığı, özellikleri, varsa rengi, kokusu, tadı tanıtılmalıdır. Böylece birinci basamakta eşyanın ismi ile cismi birleştirilir, bir bütün haline getirilir. Çocuk, bu durumda eşyayı ismi ile ve özellikleriyle birlikte (toptan) kavrar. Okullarda da söz dağarcığının geliştirilmesi, dilin pekiştirilmesi ve sağlam temeller üzerine kurulması bu yolla yapılmalıdır (Karanlıktagezer, 1977: 131).

Göstergelerin, gösterilenleriyle verilmesi hususunda özellikle resimlerden ve görsel öğelerden faydalanılmalıdır. Soyut kelimelerin kavratılması ise somutlaştırma yoluyla olmalıdır. Örneğin zaman ifadelerinden olan gün, ay, yıl, hafta vb. gibi sözcüklerin tarih şeridinde öğretilmesi veya mevsimlerin mevsim şeridindeki resimlerle somutlaştırılması gibi.

**8. Durağan Sözcüklerin Etkin Hâle Getirilmesi:** Söz varlığındaki sözcükler durağan ve etkin olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durağan sözcükler, bilinen; ancak fazla kullanılmayan sözcüklerdir. Etkin sözcükler ise sürekli kullanılan sözcüklerdir. Etkin sözcükler kullanılmadıkları zaman unutulabilirler. Unutulan etkin sözcüklerin tekrar etkinleştirilmesi ve durağan sözcüklerin etkin hâle getirilmesinde yapılacak olan

işlerin başında sözcükleri mümkün mertebe cümle kalıpları içerisinde kullanarak kavratmak gelmektedir (Karanlıktagezer, 1977: 94). Sözcüklerin etkin hâle getirilmesi hususunda sözcüklerin cümlede kullanımı dışında, sözcüklerin tekrarı ve değişik kalıplarda kullanılması da etkin yöntemlerdendir. Bu sözcük tekrarları ve değişik kalıplarda kullanımı da cümle içerisinde olmaktadır. Örneğin,

“Ali kalem al.

Ali defter al.

Ali kitap al.” cümlelerindeki tekrar unsurunda ve;

“Okul açıldı.

Okulda bayrak var.

Okulun kapısı açık.

Okula koş.

Okuldan geldim.” cümlelerindeki değişik kalıplarda kullanım unsurunda olduğu gibi (Karanlıktagezer, 1977: 141).

## 2. 1. 9. Sözcük Öğretim Yöntemleri

Sözcük öğretim yöntemleri Köksal (1998) tarafından üç kısımda incelenmektedir:

### 1. Öğretmen Merkezli Yöntem

Geleneksel bir sözcük öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğretmen öğrenciye öğretilecek olan sözcükleri belirler ve bu sözcükleri öğrencilere belirli yöntem ve tekniklerle aktarır. Bu yöntemde kullanılan teknikler ikiye ayrılmaktadır.

**1.1. Görsel Teknikler:** Sözcük öğretiminin görsel duyuya dayandırıldığı tekniktir. Bu tekniğin uygulanışında öğretmen hem kendini merkeze alarak öğretilecek olan sözcükleri gösteri (drama) tekniğini kullanarak anlatır hem de sözcükleri görsel araçlar kullanarak öğretmeye çalışır. Görsel araçlar çoğunlukla somut varlıkların dış dünyadaki karşılığının sözcüklerle birlikte gösterilmesinde kullanılır (Gairns ve Redman, 1991: 73’ten ve Lewis ve Hill, 1985’ten aktaran: Köksal, 1998: 35).

**1.2. Sözlü Teknikler:** Bu teknikte, sözcüğe dayalı aktiviteler vardır. Bunlardan ilki, sözcüğün kullanıldığı yerleri içeren sözlü açıklamalar kısmı, ikinci ise eş ve zıt anlamlı kelimelerin birbirinin öğretimini kolaylaştırdığı kısımdır.

**1.2.1. Sözlü Açıklamalar:** Bu kısımda, öğretilecek olan sözcüğün kavranılmasını sağlayacak metinlerin kullanılması esas alınmaktadır. Lewis ve Hill (1985), bu yöntemin, sözcük öğretimini uygulamaya taşınmasından dolayı etkili bir yöntem olduğunu savunmuşlardır (Lewis ve Hill, 1985'ten aktaran: Köksal, 1998: 35).

“Gairns ve Redman (1991), ‘fark etmez’ sözcüğünün anlamını açıklayabilmek için örnek bir metin ortaya koymuşlardır.

Örnek: “Çay mı, kahve mi alırsınız?”

Sorunun ardından da verilebilecek yanıtları söyler:

“Çay lütfen”, “Kahve lütfen” ya da “fark etmez” (Gairns ve Redman, 1991'den aktaran: Köksal, 1998: 35-36). Bu örnek sayesinde öğrenciler hem fark etmez sözcüğünün anlamını hem de kullanım alanını öğrenmektedirler.

**1.2.2. Eş ve Zıt Anlamlı Sözcükler:** Eş ve zıt anlamlı sözcükler, birbirini çağrıştıran özelliklerine dayalı olarak sözcük öğretimi sürecinde etkin bir rol oynamaktadırlar. Örneğin, siyah sözcüğünün öğretimi sırasında, beyaz kavramının onun zıttı olduğu söylenerek, siyah sözcüğünün hafızaya daha kuvvetli bir şekilde kaydı yapılmaktadır. Bu da sözcük öğretimine olumlu yönde etki etmektedir.

## **2. Öğrenci Merkezli Yöntem**

Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve programlanmasının odak noktasında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencinin merkeze alındığı etkinliklerden biri de sözcük öğretimi etkinliğidir. Öğrenci merkezli bu yaklaşım üç başlık altında toplanmaktadır:

**2.1. Diğerlerine Sorma:** Öğrencilerin diğer öğrencilerden veya öğretmenden sorarak bilmediği bir sözcüğün anlamını öğrenmesidir.

**2.2. Sözlük Kullanımı:** Öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerin, deyimlerin, atasözlerinin vb. gibi kullanımların anlamlarını sözlüklerden bulmasıdır.

**2.3. Sözcük Anlamını Metinden Tahmin Etme:** Bilinmeyen sözcüklerin anlamının metnin gidişatına göre tahmin edilmesidir. Nation ve Coady, sözcüğü metin içinde öğrenmenin sözcük bilgisini artıran en iyi yol olduğunu savunmuşlardır (Carter, 1998'den aktaran: Köksal, 1998: 38). Ayrıca Nation ve Coady, bilinmeyen sözcüklerin anlamının tahmini için beş aşamalı bir model önerisi de sunmuşlardır.

a) Metni dikkatle oku.

b) Anlamı bilinmeyen sözcüğü bul.

c) Metnin bütünü kontrol et.

d) Sözcüğün anlamını tahmin et.

e) Sözcüğün anlamının doğruluğunu kontrol et (Carter, 1998'den aktaran: Köksal, 1998: 38).

### **3. Sözcük Ezberleme Yöntemi**

İnsan zihni, karmaşık yapıları ve sistemleri muhafaza etme yetisine sahiptir. Bu yüzden bazı araştırmacılar, hasarlı yapı taşımayan belleğin öğrendiği hiçbir bilgiyi kolay kolay unutmayacağını vurgularlar. Sözcükler de bu bütün karmaşık düzenin muhafaza ettiği bellekte muhafaza edilebilmektedirler. Beynin bu yeteneğinden yola çıkılarak sözcük öğretiminde ezberleme yöntemi de tercih edilmektedir; ancak sözcüklerin belleğe ezberleme yöntemi ile değil de sözcüklerin kullanım alanlarındaki işlevleri doğrultusunda yerleşmesi daha doğrudur.

### 2.1.10 Söz Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Söz dağarcığı, bireyin doğumuyla başlayan bir kavramdır. Bu kavram, okul öncesi dönemde aile ve çevre işbirliğiyle geliştirilmekte daha sonraki okul döneminde ise düzensiz olarak gelişen söz dağarcığının plânlı ve programlı bir şekilde geliştirilmesine çaba gösterilmektedir.

Okul öncesi dönemde anne ve babaya çocuğun dil ve dolayısıyla söz dağarcığı gelişimi hususunda önemli görevler düşmektedir. Bu görevler şöyle sıralanabilir:

1. Çocuğun taklit yoluyla öğrendiği şeyleri unutmaması için onun taklit seslerine pekiştireç vermek.
2. Yapılan eylemleri isimleriyle söylemek, “şimdi yürüyoruz” “eve geldik” gibi.
3. Onunla orta bir sesle, bilindik sözlerle sürekli konuşmak.
4. Onun dış dünyayı algılama isteği olan sorularına sürekli cevap vermek.
5. Onun sözcük tıkanıklığı yaşadığı durumlarda ona farklı sorular yönelterek sözcüğü bulmasını sağlamak.
6. Onun yanlış sözcük kullanmasını engellemek ve yanlışları anında düzeltmek.
7. Masal, şiir, ninni, hikâye tarzı edebi ürünlerle onun zihnini sürekli uyanık tutmak ve hayal gücünü geliştirmek.

Okul çağına rastgelen dönemde hızla gelişen söz dağarcığının okulda özellikle temel dil becerileri üzerine kurulu derslerle düzenli ve sistemli bir şekilde gelişmesine önem verilmektedir. Söz dağarcığının programlı bir şekilde gelişmesi için de gerekli kriterlere göre hazırlanmış etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Söz dağarcığını geliştirmeye yönelik yapılacak olan etkinlikler şöyle sıralanabilir:



## 1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması

“Okuma alışkanlığı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin özelde kelime hazinesini, genelde okuma-anlama becerisini geliştirmek için kazandırılması gereken davranışların başında gelir. Okuma becerisinin ilerlemesi ise, sözcük dağarcığını zenginleştirmeye katkı sağlar” (Göğüş, 1983’ten aktaran: Çeçen, 2002: 19). Bu yüzden okuma alışkanlığının doğru bir şekilde kazandırılması, söz dağarcığına giren sözcüklerin tamamen kavranmasını sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığının, söz dağarcığına olan bir başka katkısı da söz dağarcığının canlı tutulması ve durağan sözcüklerin etkin hâle getirilmesidir. Çünkü okuma sürecinde birey, hafızasındaki sözcükleri sürekli olarak karşısında görür ve bu da görülen bu sözcüklerin unutulmamasını sağlar.

## 2. Yeni Sözcük Kazanımı

Yeni sözcük kazanımı, söz dağarcığına eklenen taze kan gibidir. Nasıl ki, taze kan vücuda canlılık ve zindelik kazandırıyorsa, yeni sözcükler de bireylerin söz dağarcığına canlılık ve zenginlik kazandırır. Yeni sözcük kazanımı sırasında öğretmene ve öğrenciye bazı görevler düşmektedir. Bu görevler şöyle sıralanabilir:

- Çocukların, sessiz okuma sırasında belirledikleri yeni kelimelerin anlamlarının önce sınıfa sorulması.
- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarının cümlenin gelişinden sezdirilmesi.
- Kelimelerin anlamlarının sözlükten buldurulması.
- Kelimelerin sözlükteki anlamları ile cümlenin gelişinden sezilen anlamlarının karşılaştırılması.
- Sözcüğün sembolü olduğu varlığın resimle daha da somutlaştırılması.

- Öğretilecek kelimenin anlamının gerçek objeler veya modeller gösterilerek ya da jest ve mimiklerle açıklanması.
- Uygun durumlarda kelimenin eş ve zıt anlamları ile mecaz anlamının da verilmesi.
- Kelimelerin anlamları bulunduğundan, tartışıldıktan sonra öğrencilere cümleler kurdurulması.
- Öğrenilen kelime soyut ise tarifinin yapılması ve somutlaştırılmaya çalışılması.
- Öğrencilerden, yeni kelimeleri ve anlamlarını sözcük listelerine yazmaları istenmesidir (Demirel ve Demirel, 1998: 93).

### **3. Sözcüklerin Farklı Kullanışlarının Öğretilmesi**

“Çocuklar, büyüdükçe yalnız söz dağarcıklarını yeni sözcüklerle zenginleştirmekle kalmazlar; aynı zamanda eski sözcüklerin yeni ve değişik anlamları olduğunu da öğrenirler. Özellikle Türk dili gibi çok anlamlı ve birçok kavramı, nesneyi vs. anlamca karşılayan zengin sözcüklü bir dilde kelimelerin yeni, farklı kullanışları, yeni sözcükler kadar önemlidir” (Temel ve Şimşek, 1998’den aktaran: Çeçen, 2002: 38).

Türkçedeki aynı sözcüğe yüklenen anlam zenginliğine (çok anlamlılığa), deyimler içindeki kullanışları bir yana bırakılmasına rağmen, çekmek eyleminin 44, almak eyleminin 40, düşmek eyleminin 32, gitmek ve görmek eylemlerinin 20’şer anlamının olması, baş sözcüğünün 15, göz sözcüğünün ise 14 ayrı anlamda kullanılması örnek gösterilebilir (Aksan, 1996: 66).

### **4. Durağan Söz Dağarcığını Etkin Hâle Getirme**

Durağan söz dağarcığının etkin hâle getirilmesi ile ilgili olarak Çeçen (2002), Shepperd’in (1987) iki önerisini ele almıştır. Bu önerilerden biri, öğrenilen sözcüklerin

eş anlamlılarının devreye sokulması, diğeri ise konuşma ve yazmada kullanılan sözcük sayısının artırılması gerekliliğidir. Bu hususla ilgili olarak beş maddenin gerçekleşmesi gerektiği savunulur. Bu maddeler şunlardır:

**4. 1. Sözcük Listesi Hazırlama:** Sözcük listesi öğrenilecek olan sözcüklerin depolandığı bir listedir. Bu listeye alınacak olan sözcükler farklı kaynaklar incelenerek tespit edilmektedir.

**4. 2. Öğrenilecek Sözcükle İlgili Notların Hazırlanması:** Bu etkinlikte öğrenilmesi tespit edilen sözcükler bir deftere veya fişlere yazılır ve yazılan sözcüklerin karşısında da anlamları yer alır.

**4. 3. Sözcük Tasnifi:** Aynı kategoriye giren sözcüklerin sınıflandırılması çalışmasıdır.

**4. 4. Hazırlanan Notların Çalışılması:** Öğrenilecek sözcüklerle ilgili olarak hazırlanmış olan notların fiş veya defterlerden çalışılmasını içerir.

**4. 5. Notların Sürekli Gözden Geçirilmesi:** Öğrenilenlerin %30-40'ı bir gün içerisinde unutulur. Yani öğrenilen her 20 kelimenin 6 ya da 8 tanesi 24 saat içerisinde unutulur. Bu yüzden hazırlanan notların sürekli gözden geçirilerek pekiştirilmesi gerekir (Shepperd, 1987'den aktaran: Çeçen, 2002: 58). Ayrıca bu hususta Hameau (1988: 302-303), birkaç öneri sıralamaktadır:

**a) Öğretmen öncelikle işlenecek olan metni kendisi okumalı ve daha sonra öğrencilere okutmalıdır.** Bu süreç içerisinde okunan metnin içerisinde yer alan sözcükler öğrencilerin belleğinde yer etmektedir.

**b) Öğretmen, öğrencilerden öğrenilen yeni sözcükleri cümle içerisinde kullanmalarını istemelidir.**

c) Öğretmen, öğrencilere öğrenilen yeni sözcüklerle ilgili yazılı alıştırmalar vermelidir. Burada verilecek olan alıştırmalar daha çok yeni sözcüklerle ilgili farklı farklı cümlelerin kurulmasıdır.

d) Öğretmen yeni sözcüklerin öğrenildiğinden emin olunca, sınıfa dikte etkinliğini uygulamalıdır.

### **5. Oyunla Söz Dağarcığı Gelişimi**

Oyunlar çocukların en iyi ilgi alanıdır. Özellikle ilköğretim basamağındaki çocuklar için oyun neredeyse her şey demektir. Oyunlar sadece eğlence araçları olarak görülmektedir; ancak bu eğlence araçlarına öğretim fonksiyonları yüklenince en iyi öğretim yollarından biri olur. Çünkü oyun, öğrenmenin monotonluğunu eğlendirerek azaltır ve bu yönüyle de hem eğlendirir hem de öğretir.

Söz dağarcığının geliştirilmesi hususunda da farklı oyun çeşitlerinden faydalanılabilir. Örneğin eş anlamlısını bulma oyunu, kelime kazandırma oyunu, kelime yazma oyunu, tombala oyunu gibi...

### **6. Dramatizasyon Yöntemi İle Söz Dağarcığı Geliştirme**

“Dramatizasyon, bir duygu ve düşüncenin hareket, mimik, jest ve sözle anlatılmasıdır” (Kavcar, 1988’den aktaran: Çeçen, 2002: 63). Yani dış dünyaya ait bütün nesne, kavram ve olayların yaşantıya dönüştürülerek anlaşılması ve anlatılmasıdır.

Dramatizasyonun anlama ve anlatma becerilerine olan olumlu etkisi, söz dağarcığını da geliştirmektedir. Çünkü söz dağarcığı, dil becerilerinin aktif hâle getirildiği durumlarda gelişir. Böylelikle drama ile anlama ve anlatma becerilerini bir arada gerçekleştiren öğrencilerin bu becerilere olan kabiliyetleri artar ve bu yönüyle de söz dağarcığının etkin kullanımını öğrenirler.

## 7. Ezberleme Yoluyla Söz Dağarcığı Gelişimi

Öğrencilere ezberleme yöntemiyle birçok kelime öğretilir. Çünkü insan hafızası birçok karmaşık yapıyı muhafaza edebilmektedir. Bu yönüyle öğrencilere atasözü, deyim, şiir, vecize vb. nitelikteki ürünler ezberletilerek, bunlar içerisinde geçen sözcüklere aşina olmaları sağlanabilir. Örneğin, Sadık Kemal Tural, ilköğretim öğrencilerine ezberletilmesi gereken ürünleri ve sayılarını şu şekilde belirtmektedir:

**Tablo 2: İlköğretim Öğrencilerine Ezberletilmesi Gerekli Olan Ürünler**

	Atasözü	Deyim	Şiir-Şarkı vb.
1. sınıf	3	-	1
2. sınıf	6	3	3
3. sınıf	10	7	5
4. sınıf	15	10	7
5. sınıf	25	15	10
6. sınıf	40	20	12
7. sınıf	55	30	15
8. sınıf	70	40	20
Toplam	224	125	73

**Kaynak:** Tural, 1991'den aktaran: Yılmaz, Hayati (1996). **İlkokul Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi. S. 189.

## 8. Sözlük Kullanma Alışkanlığının Kazandırılması ve Kullanılacak Olan Sözlüklerin Nitelikleri

Sözlük, “Bir dilin (ya da birden çok dilin) söz varlığını, söyleyiş biçimleriyle, yazımlarıyla veren, bağımsız biçimbirimleri temel alarak bunların, başka öğelerle kurdukları söz öğeleriyle birlikte anlamlarını, değişik kullanımlarını gösteren bir söz varlığı kitabı”dır (Aksan, 2000: 75).

Sözcükleri ve onların anlamlarını ve değişik kullanımlarını içeren sözlükler ayrıntılı olarak hazırlanmalıdır; ayrıca okul çağındaki öğrencilere hazırlanan sözlüklerin

kapsamları genişletilmelidir. Öyle ki, “Özbek dilinde 10.000’den fazla sözcük sayısı olan okul sözlükleri kullanılmaktadır” (Kuçkartayev, 1998: 244). Türkiye’de de bu nitelikte okul sözlükleri hazırlanarak öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır; ayrıca hazırlanacak olan sözlükler, sadece Türkçenin söz varlığındaki sözcüklere göre değil, atasözlerinin, deyimlerin, eş anlamlı sözcüklerin ve terimlerin yer aldığı ayrıntılı sözlükler de hazırlanmalıdır. Bu alana yönelik çalışmalar TDK tarafından büyük bir gayretle yürütülmektedir; ancak daha tam olarak bir sonuca ulaşamamıştır.

Sözlüklerin çağdaş nitelikler doğrultusunda hazırlanması, öğrencileri de sözlük kullanmaya teşvik edecektir; ancak sözlük kullanma alışkanlığı öğrencilerde tam anlamıyla yaygın değildir. Halbuki, sözlük kullananların söz dağarcığı daha doğru yönde gelişmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Knight, yapmış olduğu bir ankette, sözlük kullanan deneklerin yalnızca daha fazla sözcük öğrenmekle kalmayıp, sözcüklerin anlamını cümlenin akışından tahmin etmeye çalışan öğrencilere göre daha yüksek oranda okuma anlama notları aldığını tespit etmiştir (Gür, 1999’dan aktaran: Çeçen, 2002: 77).

#### **2.1.11. Söz Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar**

Söz dağarcığının geliştirilmesine yönelik etkinlikler sırasında dikkat edilecek bazı hususlar vardır. Bu hususların öncelikli olanı, yapılacak olan etkinliklerin sözcük öğretim ilkelerine uygunluğudur. Bu ilkelerden daha önceki bölümlerde bahsedilmiştir. Bu ilkelerle bağdaşlık gösteren bazı hususlara da etkinlikler sırasında dikkat edilmelidir. Bu hususlar şöyle sıralanabilir:

1. Etkinlikler ve kullanılan materyaller çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak seçilmelidir. Sözlü kavramları öğretmeden önce çocuğun zihinsel olarak o kavramı öğrendiğinden emin olunmalıdır.
2. Etkinlikler çocuğun dikkat düzeyine uygun olarak seçilmelidir.

3. Etkinlikler varolan bedensel ve duygusal problemler dikkate alınarak daha basit hâle getirilmelidir.

4. Materyaller, çocuğun tanıdığı nesnelere ve içinde bulunduğu çevrenin olaylarını, koşullarını yansıtmalıdır.

5. Çocuğun ilgisi, etkinliklerin ve materyallerin çeşitlendirilmesi yoluyla sürdürülmelidir.

6. Konuşmayı destekleyici etkinlikler doğal bir iletişim içinde uygulanmalıdır.

7. Konuşma, değişik ses tonlamaları ile net ve anlaşılır olmalıdır. Anahtar sözcükler vurgulanmalıdır.

8. Konuşma içeriği, çocuğun sözlü kavrama yeteneği dikkate alınarak ayarlanmalıdır.

9. Etkinlik için materyal seçerken çocuğun sembolik anlayış düzeyi dikkate alınmalıdır. Örneğin; minyatür oyuncaklara ihtiyaç duyulduğunda bunların gerçek nesneyi temsil edebilecek özellikte olmasına dikkat edilmelidir.

10. Yeni sözcükler öğretmek üzere düzenlenen etkinliklerde; çocuğa yeni bir sözcük öğretilirken o sözcüğün anlam yönünden ilişkili olduğu diğer sözcükler kullanılmalıdır. Örneğin; “açmak” sözcüğünü öğretmek için kapı açmak – kitap açmak gibi ilişkili sözcükler kullanılmalıdır.

• Sözel yönergeler; yüze ait ifadeler, jestler, mimikler kullanma ve o nesneye bakma şeklinde verilmelidir.

• Çocuğa sözcük öğretilmeden önce çocuğun dikkati bu etkinliğe çekilmelidir.

• Çocuk basit sözel ifadeleri anlayabildiği zaman daha uzun ve karışık yönergeler verilmelidir.

11. Çocuğun yeni öğrendiği kavramları ve anladığı sözlü dili günlük yaşantısına aktarması için sözcükler farklı ortamlarda kullanılmalı ve doğal ortamlardan sık sık faydalanılmalıdır.

12. Çocuğun öğrendiği sözcükleri genelleştirmesi için etkinliklerde öğretilen sözcükler, çeşitli cümleler içinde kullanılmalıdır (Baykoç Dönmez ve diğerleri, 2000: 60-61).

### **2.1.12. Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri**

Dilin temel yapı taşlarını sözcükler oluşturmaktadır. Sözcükler, dış dünyaya ait nesne, kavram ve olayların sembolik göstergeleridir. Dış dünyanın sembolleştirilerek içselleştirilmesine yarayan bu göstergeler, insanların düşünme yetilerinin de yaratıcısıdır. Çünkü insanlar, dış dünyayı kavramlaştırarak yani sınıflayarak algılarlar ve bu algılamanın temelini de kavramların sembolik tasarımları (göstergeleri) olan sözcükler oluşturmaktadır.

İnsanlar, düşünme faaliyetlerini kavramlarla ve dolayısıyla sözcüklerle yapmaktadırlar; çünkü sözcükler, varlıkları sınıflandırarak adlandıran ve onları varlık âlemine çıkaran dilsel yapılardır. Varlıklar ve bu varlıklara ait olan kavramlar ancak ve ancak dildeki göstergeler sayesinde gün yüzüne çıkabilirler. Çünkü “dil olmadan düşünce karanlıktır” (Akarsu, 1998: 31) ve bu karanlığı aydınlatacak olan tek unsur da düşüncenin varlık sebebi olan dil ve o dile ait olan sözcüklerdir.

Cündioğlu (1997: 189), varlıkların var olabilmeleri için sözcüklere muhtaç olduğunu, “sözcük olmadan varlık suskunluğa, sessizliğe, anlamsızlığa gömülürdü, hatta var olamazdı, çünkü varlığını ifade edemezdi” sözleriyle dile getirirken; Polat da, “dil dışı dünyada bulunduğu halde, dilde bulunmayan, dilselleştirilmemiş bir şey insan için yoktur, yani anlamlı değildir” (Polat, 2001: 48-49) der. Ayrıca Porzığ (1995: 155) de “Her dil ifadesi, realiteden bir parçayı, dış dünyadan bir olguyu kastetmek kudretine sahiptir ve bununla görevlidir. Dili dil yapan da zaten budur” diyerek sözcüklerin dış dünyayı adlandırmak ve sınıflandırmakla görevli olduklarını vurgular.

Luria ve Yadovich (1959) de sözcüklerin, dış dünyadaki tek nesneyi belirlemediğini, her sözcüğün farklı nesnelere grubuyla ilgili bir yönün soyutlanışını üstlendiğini, başka bir deyişle yaşantıların örgütlenmiş bir ürünü olduğunu ve bu yüzden sözcüklerin zihinsel süreçlerde önemli bir rolü bulunduğunu belirterek (Luria ve Yadovich, 1959'dan aktaran: Özçelik, 1988: 8) insanların düşünme faaliyetlerini, sözcüklerin sınıflandırma ve adlandırma işlevleriyle yaptığını ve sözcüklerin zihinsel işlemlerin düzenleyicisi olduğunu bir kez daha vurgulamış olurlar. Ayrıca sözcüklerin dış dünyayı sınıflandıran sembolik varlıklar olduğunu, Sapir (1963) de "Dilin öğeleri olan sözcükler, çok sayıda yaşantıyı elverişli bir biçimde özetleyen ve ayrıca daha fazlasını da özetlemeye hazır olan temel birimlerin sembolleridir" (Sapir, 1963'ten aktaran: Özçelik, 1988: 8) diyerek belirtmektedir.

İnsanlar sözcüklerin bu kavramlaştırma, ayrıştırma ve adlandırma özellikleri doğrultusunda dış dünyaya ait bütün yönelimlerini ifade edebilir ve kendi anlam evrenlerini kurabilirler. Tüm bu söylenenler düşüncelerin kavramlara, kavramların da sözcüklere dayandığını ve insanoğlunun düşünme faaliyetlerinin sözcüklerle şekillendiğini göstermektedir. Bu yönüyle sözcüklerin fazlalığı kavram fazlalığına, kavram fazlalığı da zengin düşünce ufuklarına ışık tutacaktır. Zaten söz dağarcığı zenginliği idrak, duygu, düşünce ve kültür zenginliği demektir. Bu yüzden bir insan ne kadar çok sözcük biliyorsa, düşünce dünyası ve bu dünyaya olan bakış açısı o kadar zengin olacaktır (Kaplan, 1967'den aktaran: Karakuş, 2002: 231); ancak söz dağarcığı zayıf olan insanların dolayısıyla düşünce ve anlam evrenleri de zayıf olacaktır. Çünkü bu insanlar dış dünyanın ayrıştırıcısı, birleştiricisi, anlamlandırıcısı ve aktarıcısı olan sözcüklerden mahrum olacaklardır. Bu olumsuz durum da onları sıkışmış ve kısır döngü haline gelmiş bir düşünce dünyasına itecektir. Öyle ki Wilhelm Von Humboldt'un "Dil bir iç yaşantı, düşünce ve dünya kalıbıdır" (Dilaçar, 1978'den aktaran: Özdemir, 1983: 21) ve Wittgenstein'in "Dilimin sınırları dünyanın sınırları demektir" (Özdemir, 1983: 20) ifadeleri insanların düşünce evrenlerinin dil öğeleriyle; yani söz dağarcığıyla sınırlı olduğunu yansıtmaktadır.

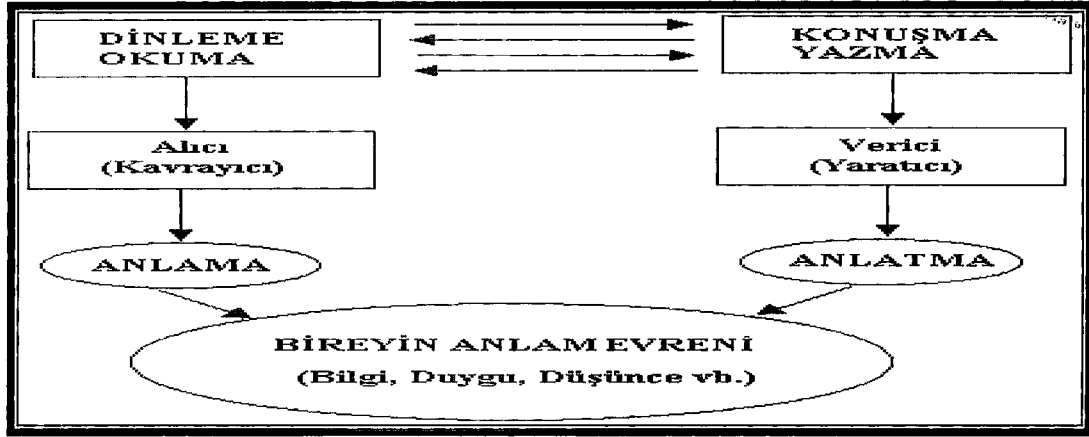
İnsanların düşünce dünyasını ve anlam evrenini şekillendiren sözcüklerin hepsini içeren söz dağarcığı, insan hayatında çok önemli bir konuma sahiptir. Çünkü insanlar en basit duygu, düşünce, istek ve hayallerinden tutun da en karmaşık ruh

hallerinin ifadelerine kadar söz dağarcığından faydalanırlar. Bu yönüyle insanların iletişim kurabilmeleri, fikir üretebilmeleri ve bunları aktarabilmeleri için zengin bir söz dağarcığına sahip olmaları gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki, insanlar ancak tanıdıkları kavramlar ve bildikleri sözcükler oranında düşünebilirler. Bu yüzden söz dağarcığının zenginliği aynı zamanda fikir, ruh, bilim, kültür ve sanat dünyasının da zenginliği demektir. Öyle ki, dildeki her sözcük, nesilleri ilmin, düşüncenin zirvesine çıkaracak olan bir merdiven basamağı gibidir ve bu basamağın sağlamlığı da nesillerin yükselmesinin garantisi olacaktır. Çünkü dil, ilmin ve kültürün temelini teşkil etmektedir ve dildeki her sözcük bu temelin bir yapı taşı gibidir. Buna mukabil bilim, kültür ve sanat alanlarında sağlam işler yapmak isteniyorsa bu alanların temelini teşkil eden söz dağarcığının zenginliğine dikkat edilmelidir. Zaten kültür ve medeniyet tarihi incelendiği zaman bütün büyük medeniyetlerin ve kültürlerin zengin ve işlenmiş dillerin eserleri olduğu görülmektedir (Hacıeminoğlu, 1972: 14-17).

Bireylerin bilimde, kültürde, sanatta ve düşünsel alanlarda gelişimini sağlayan, söz dağarcığına bağlı olarak gelişen anlam evrenidir. Anlam evreni, bireylerin anlam ifade eden bilgi, duygu, düşünce vb. gibi unsurların yer aldığı bir alandır. Bu alan bireylerin yaşantıları boyunca temel dil becerilerini (anlama ve anlatma) kullanarak oluşturmuş oldukları bir alandır. Bu alanın oluşumu ve gelişimi düşüncenin oluşumu ve gelişimini yönlendiren kavram ve söz dağarcığı zenginliğine bağlıdır. Çünkü sözcüklerin yüzeysel (ses) ve derin yapısını (anlam) iyice sezmiş ve kavramış olan bireylerin anlama ve anlatma kabiliyetleri yükselmekte ve yükselen bu kabiliyet oranında da düşünce gelişmektedir; çünkü insanlar bildikleri oranında düşünebilirler.

Sever (2000), bireylerin söz dağarcığıyla doğrudan ilgili olan ve temel dil becerileri doğrultusunda oluşan ve gelişen anlam evrenini şöyle bir şemayla göstermektedir.

Şekil 2: Dil Becerilerinin Oluşturduğu Anlam Evreni



Kaynak: Sever, Sedat. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık. S. 24

Sever'in (2000) belirtmiş olduğu temel dil becerileri, aslında Türkçe öğretiminin genel amaçları arasında yer almaktadır. Dil becerileri, bireylerin gerek iletişim gerekse öğrenim sürecinde doğal biçimde (dinleme-konuşma) ve eğitim yoluyla (okuma-yazma) edindiği becerilerdir (Tekin, 1980: 21 ve Tazebay, 1997'den aktaran: Aydın, 1999: 27). Bu becerilerden ilki, söylenenleri ve okunanları anlamak, ikincisi ise duyguları ve düşünceleri başkalarına aktarma çabası olan anlatımdır. Bu dil becerileri, birbirini bütünleyen ilişkiler içinde edinilebilir ve bu bütünsel ilişkiler içerisinde gelişen dil becerileri, bireylerin ana dillerindeki yeterliliğini belirleyen en temel değişkendir. Zaten bireyler anlam evrenlerini bu ilişkiler zinciri içinde edinir ve onu anlama ve anlatım becerileri doğrultusunda geliştirirler (Sever, 2000: 24; Adalı, 1983'ten aktaran: Aydın, 1999: 8).

Anlama ve anlatım becerileri ise bireyin yaşam boyu kazanımını sürdürdüğü söz dağarcığının gelişimiyle paralellik gösterir. Çünkü bireyin anlama becerisine ait olan dinleme ve okuma yetileri sırasında birçok sözcük öğrenilir ve söz dağarcığına eklenir. Aynı zamanda söz dağarcığındaki mevcut sözcükler ve anlamlarsa dinleme ve okumanın sağlıklı bir şekilde yapılmasını ve anlamlandırmasını sağlar. Aynı şey anlatım becerisi için de geçerlidir. Birey anlatırken zihninde mevcut olan sözcük ve anlamları kullanarak aktarma yapar ve bu aktarma sırasında da konuşma ve yazma

yeteneğini geliştirir. Bu yönüyle söz dağarcığı dil becerilerini, dil becerileri de söz dağarcığını geliştirir.

Gögüş (1983: 41), “Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Çocuk, ana dilini ailesi ve çevresinden, belli varlıkların adları, bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar; bu bilgi ve becerisi, zihin gelişimi ile birlikte, okulda öğrendiği bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar. Öğrenimi, yaşantıları, düşünme yeteneği ilerledikçe gelişir” diyerek ana dilinin ve dil becerilerinin söz varlığı geliştiği sürece geliştiğini dile getirir.

Söz dağarcığı gelişiminin ana dilinin temelini oluşturan anlama ve anlatım becerisine olan ilk olumlu etkisi, o dili konuşan insanlara ortak bir söz varlığı sunmasıdır. Dil becerileri, insanlar arasında işlenerek gelişir. Dilin işlenebilmesi ise insanlar arasındaki anlaşmanın sağlamlığına dayanır. Eğer bir dili konuşanlar arasında anlaşmazlık varsa o dil gelişemez ve en sonunda ölür. Bu olaya, Babil hikâyesinde anlatılan anlaşmazlık olayı yani aynı sözcüklere dayanmayan bir dil kullanım olayı örnek gösterilebilir. Söz dağarcığı, konuşulduğu topluma temel bir söz varlığı sunarak o dili konuşan insanların hem anlam ve anlatım becerilerini geliştirmelerine hem de dile bağlı olan düşünsel alanlarda gelişmelerine katkıda bulunur. Söz dağarcığının anlama ve anlatım becerilerine olan diğer olumlu etkilerine değinilecek olunursa şunlar söylenilebilir:

Dil becerilerinin temel basamaklarından biri olan anlama, iki temel beceriden oluşur. Bunlardan ilki dinleme ikincisi ise okumadır. Anlama, yazının anlamını bulma, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi beyin teknolojisi oluşturacak zihinsel yetenekleri kapsamaktadır ve anlama becerisi anlamlandırmaya dayanmaktadır (Güneş, 2002: 12).

Anlamlandırma, bir şeye anlam vermektir. Bu da anlam verilecek olan iletinin içerisindeki bütün sözcüklerin anlaşılmasına bağlıdır. Eğer iletiler içerisindeki sözcükler bireylerin dimağında yer etmemişse o iletinin anlamlandırılması çok güçtür. Bu yönüyle

çevredeki bütün uyarıların ve iletilerin algılanışının ve anlamlandırılışının temelinde söz dağarcığının zenginliği yatmaktadır. İnsanlar, kavramlarla ve dolayısıyla kavramlara ad olan kelimelerle düşünürler. Bir insanın kavram dünyası ve söz dağarcığı ne kadar geniş ve zengin olursa anlamlandırma kabiliyeti de o derece güçlü olur.

Bu söylenenlerden hareketle denilebilir ki, her ileti bir dil ürünüdür. Bu ürünlerin anlam evreninin anlaşılması ise dilin temel yapı taşları ve en küçük anlamlı birimleri olan sözcüklerin anlam evrenine hükmetmekle olur. Bu da bellekteki söz ve kavram dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Bu hususta Çeçen (2002: 2), “okunan veya dinlenen bir metnin yahut dinlenen bir konuşmanın anlamlı parçalar olan sözcüklerden meydana geldiği bilinmektedir. Kusursuz bir anlama için metinde geçen sözcüğün bilinmesi, tek başına yeterli olmasa da ‘olmazsa olmaz’ bir temel parça niteliğindedir” diyerek anlama gücünün geliştirilmesi için söz dağarcığı zenginliğinin önemine değinir.

Anlama becerilerinin ilki dinlemedir. Dinleme, duyduğumuzu anlamak ve saklamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000: 9) biçiminde tanımlanmaktadır. Dinleme anlamlandırmaya dayalı bir beceridir ve anlamlandırma da gönderilen iletilerin içerisindeki sözcüklerin anlamını kavramaya dayanmaktadır. Bu yüzden sözcüklere hakim olmak anlamlandırmayı artıracığı için anlama becerisine de katkıda bulunacaktır. Bu yönüyle söz dağarcığının zenginliği, anlama becerisinin ön koşullarından birini teşkil etmektedir. Ayrıca dinleme de söz dağarcığı üzerinde geliştirici etkiye sahiptir. Dinleme sırasında dış dünyadan alınan veriler de söz dağarcığına yeni sözcük ve kavramlar kazandırmakla kalmaz, mevcut olan sözcüklerin tekrarını da sağlayarak onların bellekten silinişini engeller. Bireylerin diğer insanlarla kurduğu iletişim süresinin % 42’sinin dinlemeye dayalı olduğu (Sever, 2000: 9) kabul edilirse bu etkinliğin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anlama becerilerinin ikincisi ise okumadır. Okuma, sözcüklerin, duyu organlarıyla algılanıp, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar “Yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek” (Sever, 2000: 11) olarak tanımlamaktadırlar. Okuma da anlamlandırmaya dayalı bir etkinliktir. Bu etkinlik de dinleme gibi içerdiği iletilerin anlamlandırılmasıyla sağlıklı bir zemine oturtulabilir. Bunun için de iletilerdeki bütün

sözcüklerin anlamının bilinmesi esastır. Bu yönüyle tıpkı dinleme gibi okuma da söz dağarcığı zenginliğine bağlıdır. Ayrıca okuma sırasında kazanılan sözcükler de söz varlığını geliştirir ve canlı tutar.

Anlatım becerileri de anlama becerileri gibi söz dağarcığı zenginliğine bağlıdır. Çünkü anlatım becerisinin temelinde anlamlı iletiler oluşturma ve bunları yine anlamlı bir şekilde aktarma esastır. Bütün bunların gerçekleşmesi de söz dağarcığının zenginliğine ve doğru bir şekilde kullanımına bağlıdır. Anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, kazandırılmak istenen her türlü beceri ve alışkanlık gibi bir altyapı ister. Bunun içinse, konuyla ilgili bilgiyle donanmış olmanın yanında yine başta konuyla ilgili olmak üzere yeterli sözcük dağarcığına ihtiyaç vardır. Zira zengin kelime hazinesi serbestliği, ifadede doğruluk ve netliği sağlar (Casson, 2000'den aktaran: Çeçen, 2002:3).

Anlatım becerilerinin ilkini konuşma oluşturur. Konuşma, duygu, düşünce, tasarım, istek ve hayallerin zihinde tasarlandıktan sonra başkalarına aktarılma işidir (Sever, 2000: 19). Konuşmanın temelinde de sözcükler yatmaktadır. Çünkü sözcükler zihinde tasarlanan düşüncelerin göstergeleridir ve düşünceler aktarım sürecine ancak göstergelerin sesletim özellikleriyle çıkarlar. Yani düşünceye hayat veren, sözcüklerdir. Bu da söz dağarcığı zenginliğinin düşünceyi aktarma yönünden ne kadar önemli olduğunu belirtir. Öyle ki, bazen insanlar düşüncelerinin karşılığı olan ifadeleri bulamazlar ve bu ifadeler yerine beden dilini veya sessiz iletişim yöntemlerini kullanırlar. Ancak hiçbir yöntem, düşünceyi söz kadar iyi anlatamaz. Bireylerin bu duruma düşmelerinin temel sebebi de söz dağarcığı fakirliğidir. Bu yüzden iletişim sıkıntılarında biri olan söz dağarcığı fakirliğinin bir an önce aşılması ve bütün duygu ve düşünceleri ifade edebilecek seviyeye getirilmesi gerekmektedir.

Konuşmanın geliştirilmesinin söz dağarcığına bağlı olması gibi, söz dağarcığının gelişimi de konuşma becerisine dayalıdır. Çünkü konuşma sırasında sözcük deposundan sözcükler çıkarılarak kullanılır ve bu kullanım sözcüklerin aktif hâle gelişini sağlayarak söz dağarcığını geliştirir.

Anlatım becerisinin diğer alanı ise yazmadır. Yazma, düşüncelerin kağıda yansıyan simgesel durumudur. Yani kavramların kağıtlara yansıyan kısmıdır. Yazma da

konuşma gibi bir aktarım kanalıdır ve insanların kendini ifade etme yollarından biridir. İnsanlar bu etkinliği gerçekleştirirken sözcüklerden ve sözcüklerin sembolik işaretleri olan harflerden faydalanırlar. Faydalanılacak olan sözcük ve kavram ne kadar çok olursa, yani söz dağarcığı ne kadar zengin olursa, anlatım o kadar güçlü ve sağlıklı olur. Ayrıca söz dağarcığı ile gelişen bir anlatım yolu olan yazının yanında, söz dağarcığı da bu anlatım yolunun kullanımıyla gelişmektedir. Çünkü tıpkı konuşmada olduğu gibi, yazmada da anlatım için seçilen sözcükler ileti dünyasına çıkarılarak işlevselleştirilmektedir. Yani bellekteki sözcük deposundan çıkarılan ve iletişim sürecindeki iletilerin oluşturulması aşamasında kullanılan sözcükler aktif hâle gelir. Bu da yazma etkinliğinin anlatım süresince söz dağarcığını geliştirmedeki rolünü gösterir.

Yukarıda dil becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak söylenenler toparlanacak olursa şunlar söylenilebilir:

Anlama ve anlatım becerilerinde başarılı olunabilmesi için söz dağarcığının zenginliği şart olmaktadır. Çünkü, insanlar kavramların sembolleri olan sözcüklerle düşünürler ve en basit ihtiyaçlarından en karmaşık duygularına kadar her şeyi sözcükler doğrultusunda aktarırlar ve bu yolla aktarılan ifadeleri de yine sözcükler yoluyla anlamlandırırırlar. Ayrıca söz dağarcığının zenginliği sayesinde gelişen dil becerileri aynı zamanda kendilerinin gelişim nedeni olan söz dağarcığını da beraberinde geliştirir. Bu da söz dağarcığı ile temel dil becerilerinin paralel bir çizgide geliştiğinin kanıtı olmaktadır.

Söz dağarcığının dil becerilerine olan diğer katkısı ise dil becerilerinin kurallı bir şekilde uygulanmasını sağlayan dil bilgisi kurallarını geliştirmesidir. Örneğin anlatılan bir ekin görev ve işlevini, sözcüğün türünü, isim, fiil, sıfat veya zarf olduğunu, bilmeyen bir öğrencinin konuyu öğrenmesi oldukça güç olacaktır (Çeçen, 2002: 6); ancak sözcük anlamının söz dağarcığında yer alması durumunda ise konu kolaylıkla anlaşılacaktır.

Söz dağarcığının temel dil becerilerinin gelişimine olan olumlu katkıları temel dil becerileriyle şekillenen diğer bütün disiplinlerin gelişimine de etki edecektir. Yani söz dağarcığı bütün disiplinlerin oluşumunda ve gelişiminde baş rol oynayan temel

unsurlardan biridir. Çünkü hiçbir disiplin anlama ve anlatma becerilerinin dışında değildir. Bu noktada anadili hem bir amaç hem de bir araç niteliği taşır. Öyle ki bütün bilim ve bilgi dallarına giden yollar anadilin toprağından geçer. Bu yüzden anadili tam gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireyler, onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar (Özdemir, 1983: 23). Örneğin, söz dağarcığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirememiş olan bir öğrencinin, derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını ve ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla derslerde başarılı olabilmesi imkânsızdır (Çeçen, 2002: 8).

Söz dağarcığının diğer disiplinlere olan olumlu etkisi birçok araştırmacı tarafından da ele alınmıştır. Aşağıda verilen örnekler de bu araştırmalardan birkaçıdır.

Söz dağarcığı, okuduğunu anlama becerisini kuvvetlendirmektedir. Grandy'nin 1980 yılında 822 kişi üzerinde yapmış olduğu bir uygulama söz dağarcığı zenginliğinin okuma faktörüne olan etkisini 0,81'lik gibi yüksek bir korelasyonla göstermektedir (Grandy, 1980'den aktaran: Özçelik, 1988: 12). Bu da bilginin en önemli edinim yollarından biri olan okuma becerisinin anlamaya dayalı olan kısmının söz varlığının zenginliğiyle paralellik gösterdiğini ve bu paralelliğin eğitim ve öğretim açısından göz ardı edilmemesi gerektiğini gösterir. Ayrıca bu alana dönük ispatların birkaçı da şu bulgulardır:

“Bloom, çok sayıda araştırmanın sonuçlarına dayanarak, birinci sınıfın okuma dersindeki başarısının en kararlı yordayıcılarından biri, çocuğun bu sınıftan önce (okul öncesinde) geliştirmiş olduğu söz dağarcığıdır” (Bloom, 1976'dan aktaran: Özçelik, 1988: 12) sonucuna ulaşmıştır.

Bloom, yetenek testlerinin sözcük anlamı bölümlerinden elde edilen puanlarla ilkokuma başarısı arasında 0,43'lük bir korelasyon olduğunu savunmaktadır. Öte yandan Weiner ve Feldman, (1963), sayıları 54 ile 126 arasında değişen anaokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, büyük ölçüde söz dağarcığına dayanan “Okuma Başarısını Yordama Testi” puanlarıyla “Gates İlkokuma Testi: Cümle Okuma” puanları arasında ortancası 0,74 olmak üzere 0,68 ile 0,78 aynı yordama testi puanlarıyla “Gates İlkokuma Testi: Paragraf Okuma” puanları arasında ise ortancası

0,77 olmak üzere 0,72 ile 0,81 arasında değişen korelasyonlar elde etmişlerdir. Bu son araştırmacılar, 126 kişilik anaokulu öğrencileri grubunda, yukarıda sözü edilen okuma başarısını yordama testinin söz dağarcığı bölümü puanlarıyla “Gates İlkokuma Testi: Okuma” puanları arasında 0,60, bu son testin “Paragraf Anlamı” puanları arasında ise 0,67’lik korelasyonlar bulmuşlardır.

Söz dağarcığı zenginliği ile sıkı bir ilişki gösteren temel okuma becerileri ve özellikle okuduğunu anlama gücü, hem kendi içinde yüksek bir kararlılık hem de değişik alanlardaki akademik başarı ile yüksek bir ilişki göstermektedir. Townsend (1950), 4.-5. sınıf öğrencilerinden 123, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 129 kişi üzerinde yaptığı çalışmada, “Metropolitan Okuduğunu Anlama Testi”yle elde ettiği bir yıl aralı ölçümler arasında, 4. ve 5. sınıf için 0,78, 7. ve 8. sınıf için de 0,70’lik korelasyonlar elde etmiştir. Jacobs ve Spaulding’in (1954) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden 97 kişi üzerinde yaptıkları bir çalışmada, “Stanford Paragraf Anlamı Testi”yle elde edilen bir yıl aralı ölçümler arasında 0,74’lük bir korelasyon olduğu görülmüştür. Öte yandan, Flanagan’ın (1964) 9. ve 12. sınıflardan 2014 erkek ve 2044 kız öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada ise, iki yıl aralı olan okuduğunu anlama ölçümleri arasında, erkekler için 0,71 kızlar için 0,77’lik korelasyonlar elde edilmiştir. Bu bulgular, önemli ölçüde söz dağarcığına dayalı olan temel okuma becerileri ve özellikle okuduğunu anlama gücünün, insanın kararlı bir yönü olduğunu ortaya koymaktadır. Büyük ölçüde kararlı bir nitelik olan temel okuma becerileri, aşağıda görüleceği gibi, değişik alanlardaki akademik gelişmede de çok önemli bir rol oynamaktadır” (Bloom, 1976, Weiner ve Feldman, 1963, Townsend, 1950, Jacobs ve Spaulding, 1954 ve Flanagan 1964’ten aktaran: Özçelik, 1988: 12-13).

Yukarıda yaş ve sınıf sıralamasına göre yapılan söz varlığı ile durum başarısı ilişkisinin sınıf ve yaş düzeyine göre birbirini tetikleyen bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Yani söz varlığı geliştikçe okuma ve anlama da gelişmektedir.

Söz varlığı temel okuma becerisini, bu becerilerin de diğer bütün disiplinleri etkilemesi, söz varlığının öğretimdeki gerekliliğini bir kez daha gözler önüne serer. Bu hususla ilgili olarak edebiyat, fen ve matematik derslerindeki başarı etkisini yansıtan

söz dağarcığına dayalı okuma testleri puanlarındaki yüksek korelasyon bu alana yönelik bir ispat olarak kabul edebilir.

► Okuduğunu anlama ile edebiyat dersi başarısı arasındaki ilişki:

“Flanagan’ın (1964) yaptığı ve 9. sınıftan 3915 erkek, 3557 kız, 12. sınıftan 3027 erkek, 3061 kız öğrenciyi kapsayan araştırmada, okuduğunu anlama ile edebiyat dersindeki başarı arasında, 9. sınıfta 0,69, 10. sınıfta 0,70, 11. sınıfta 0,69 ve 12. sınıfta 0,70’lik korelasyonlar elde edilmiştir. Thorndike’nin (1973) geniş ulusal örneklemeler üzerinde yaptığı araştırma da ise, okuma testi puanları ile edebiyat dersindeki başarı arasındaki ilişkinin değişik ülkeler için, 8. sınıfta ortancası 0,70 olmak üzere 0,60 ile 0,77 arasında, 12. sınıfta ise ortancası 0,56 olmak üzere 0,46 ile 0,69 arasında değiştiği görülmüştür. Thorndike’nin bu araştırmasında, ABD. ulusal örneklemelerinden 8. sınıf için bulunan 0,70 ve 12. sınıf için bulunan 0,69’luk korelasyonlar, Flanagan’ın az önce sözü edilen araştırmasında 9. sınıf için bulunan 0,69 ve 12. sınıf için bulunan 0,70’lik korelasyonların hemen hemen aynıdır ve bunlar, bu iki değişken arasında çok yüksek bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Flanagan, 1964 ve Thorndike, 1973’ten aktaran: Özçelik, 1988: 13).

► Okuduğunu anlama ile fen dersi başarısı arasındaki ilişki:

“Science Research Associates” (1968), tarafından hazırlanan “Liseler İçin Yerleştirme Testi” el kitabında, 9. sınıftan 275 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, okuma ve fen bilimleri başarısı arasında 0,55’lik bir korelasyon bulunduğu belirtilmektedir. Neale ve arkadaşları (1970), 6. ve 7. sınıflardan 155 öğrenci üzerinde yaptıkları bir çalışmada, okuma ile fen bilimleri başarısı arasında 0,75’lik bir korelasyon bulmuşlardır (Science Research Associates, 1968 ve Neale ve arkadaşları 1970’ten aktaran: Özçelik, 1988: 14).

► Okuduğunu anlama ile aritmetik ve matematik dersi başarısı arasındaki ilişki:

“Iowa Temel Beceriler Testi” (ITBS) el kitabında (1956), 4. sınıftaki 437 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, “ITBS: Temel Okuma Becerileri” puanlarıyla

aritmetik başarısının ölçüleri olarak “ITBS: Aritmetik Kavramları” puanları arasında 0,68, “ITBS: Problem Çözme” puanları arasında 0,66 ve “ITBS: Aritmetik” toplam puanları arasında 0,72’lik korelasyonlar olduğu ve bu ilişkilerin, 7. sınıftaki 464 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada aynı sıra ile, 0,70, 0,61, ve yine 0,72 bulunduğu belirtilmektedir. “Metropolitan Okuma” ve “Metropolitan Aritmetik” testlerini kullanarak yaptığı bir araştırmada Payne (1963), okuma ve aritmetik başarısı arasında, 1. sınıf için 0,51 ve 0,60, 2. sınıf için 0,66 ve 0,72, 3. sınıf için 0,58 ve 0,73, 5. sınıf için 0,67 ve 0,71 değerlerinde korelasyonlar bulmuştur (ITBS, 1956 ve Payne, 1963’ten aktaran: Özçelik, 1988: 14-15).

Buraya kadar ele alınan araştırma sonuçları, okuma ve bu arada söz dağarcığının, öğrenmede çok önemli bir yere ve role sahip olduğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Uzun araştırmalardan sonra Bloom (1976 ve 1982) da dilin, öğrenmenin genel önkoşullarından biri ve belki de başlıcası olduğu şeklinde bir sonuca ulaşmıştır (Bloom, 1976 ve 1982’den aktaran: Özçelik, 1988: 15). Bu da söz dağarcığı gelişiminin, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

### **2.1.13. Ana Dili (Türkçe) Ders Kitaplarının Niteliği ve Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi**

Eğitimin temelinde kişilere kazandırılacak olan olumlu davranışlar yer almaktadır. Bu yönüyle eğitim, insanlara çağdaş tutum ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Zaten çağdaş anlamda eğitim, bireysel yeteneklerin çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak geliştirilmesi ve önceden saptanmış esaslara göre bireylerin davranışlarında istendik gelişmeler sağlamaya yarayan plânlı etkinlikler dizgesidir (Oğuzkan, 1974’ten aktaran: Fidan ve Erden, 1987: 12; Alkan, 1979: 4). Temelde istendik davranış değişikliğini amaçlayan eğitimin amaçlarına ulaşmasının temel yolu da amaçlara uygun olarak hazırlanan materyallerin seçiminin doğru bir şekilde yapılmasından geçmektedir. Çünkü seçilecek olan materyaller, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenden sonra en etkin unsuru teşkil etmektedir. Bu yüzden eğitim ve öğretimin sağlıklı bir süreç olarak yürütülebilmesinin temel şartlarından biri, etkin araç ve gereçler seçmektir.

“Eğitimde araç, öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkili bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretim-yardımcılarıdır” (Alkan, 1979: 6). Öğrenmenin yardımcıları olan bu araç ve gereçlerin içerisinde en etkin role sahip olan ders kitaplarıdır. Ders kitabı, yazılı ve basılı materyaller arasında yer alan ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma gereçlerinden biri ve eğitsel yönden güzel bir öğretim ortamıdır (Alkan, 1979: 244).

Öğrenciler açısından iyi bir öğrenme, öğretmenler açısından da iyi bir öğretim ortamı niteliği taşıyan ders kitapları, eğitim ve öğretim sürecinin her daim etkin materyalleri olmuştur. Kurt, bu hususu şu şekilde dile getirmektedir: Eğitim kavramı, bir toplumsal varoluş biçimi olarak birey ve toplum yaşamının bir parçası olduğundan beri, kitap bu bütünlüğün en önemli tamamlayıcısı olmuştur. Kuşaklar boyu eğitim ortamlarında kitabın yerini başka bir öğretim aracı dolduramamıştır. Günümüzde, gelişen teknoloji birçok ders için her türlü ihtiyaca cevap verebilecek kapasitede laboratuvar ve işlik ortamları kullanmayı olanaklı kılıyorsa da toplumsal bilimlere dayalı dersler için kitap, hâlâ biricik öğrenme ve öğretim aracıdır (Kurt, 1999: 11).

Toplumsal bilimlere dayalı derslerin en önemlisi de diğer bütün disiplinlerin oluşumunu sağlayan ana dili dersleridir. Çünkü ana dilinin doğru kazanımı, diğer disiplinleri de olumlu yönde etkileyecektir.

Ana dili dersleri, bir bilgi dersi olmaktan çok dil becerilerinin geliştirildiği bir beceri dersidir ve bu ders açısından ders kitapları sadece bir araç olarak düşünülmemelidir. Çünkü, öğrencilerin anlama (dinleme ve okuma), anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini sağlam bir şekilde kazanabilmesi ancak ve ancak ders kitaplarındaki yazınsal yapıtların (metinlerin) kalitesine bağlıdır. Yani ana dili dersindeki başarı bir nebze de olsa ders kitabının kalitesiyle doğru orantılıdır. Ders kitabı ne kadar özenli olarak seçilirse bunlardan faydalanacak öğrencilerin ana dili de o derece gelişir. Bu yüzden, ders kitaplarının ana dili eğitimi açısından önemi, diğer alanlara göre daha fazladır.

Eğitim süreci içerisinde belirlenen hedeflere ve davranışlara ulaşma ilkeleri doğrultusunda hazırlanması gereken ana dili ders kitapları nitelikli olarak

hazırlanmamaktadır. Bunun temel nedenlerinin sadece birkaçı, ders kitaplarının politik ve ideolojik alanlara hizmet araçları olarak görülmesi ve gelişmiş ülkelerde komisyonlar tarafından hazırlanan ders kitaplarının Türkiye’de bireysel olarak hazırlanmasıdır (Kurt, 1999: 12). Ders kitaplarının politik, ideolojik ve bireysel tutumlarla hazırlanıyor oluşu ders kitaplarındaki metinlerin çağdaş eğitim anlayışına uygunluk göstermesine köstek olmakta ve metinlerin eğitsel kalitesini düşürmektedir. Bu da insanların anlama ve anlatma, iletişim kurma ve sağlıklı bir kişilik yapısı ile millî kimlik kazanma hususlarına yön veren dil becerilerinin gelişimini engelleyecektir. Çünkü sıradan, estetik ve edebî zevkten yoksun, deyim, atasözü vb. gibi mecaz gücü yüksek olan söz varlığı unsurları yönünden fakir metinlerle verilen ana dili eğitimi, hiçbir zaman amaçlanan hedeflere ulaşamaz. Çağdaşlığın temel şartlarından biri olan ana dili eğitimin amaçlarına ulaştırılması ancak, edebî değeri olan, cümleleri sağlam, sözcükleri özenle seçilmiş ve Türk’ün yaşayış tarzını, estetik zevkini, inancını, fikrini, duygu ve düşüncelerini, değerlerini içeren metinler sayesinde olabilir (Karakuş, 1996: 8). Zaten anadili öğretiminin çağdaş yöneliminin odağında “metin” olgusu vardır. Anadili öğretiminin başarısı, başarısızlığı; öğrencilerin düşünsel, düşsel güçleri, dilbilgisi bilgileri, eleştirel yeti ve kavram oluşturma, bireysel söz üretme yetileri, dinleyerek, okuyarak anlama; yazarak, söyleyerek anlatma becerileri, oluşturulan metinlere dayalı olarak kazandırılabilir ve ölçülebilir (Oymak, 2002: 111). Ancak yukarıda sayılan unsurlara ters istikametteki metinlerle ana dili eğitiminde hiçbir yere varılamaz; maalesef Türkiye’deki mevcut ders kitapları metinlerinin eğitsel nitelikte oluşuna pek fazla dikkat edilmemektedir. Ana dili ders kitaplarının bu içler acısı durumu, 16-18 Kasım 1995 tarihleri arasında Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ile Alman Kültür Merkezi’nin ortaklaşa düzenledikleri İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu’nun sonuçlarından biri olan, “Türkçe kitaplarının, öğrencilerin dil ve düşünce duyarlılığını geliştirecek nitelikten, sanatsal değer taşıyan metinlerden, çocuğun dil düzeyini temel alan açık ve anlaşılır bir anlatımdan ve yazın birliğinden yoksun olduğu ve Türkçenin öz değerlerine yaslandırılmadığı görülmüştür” (HÜ.Alman Kültür Merkezi: 1996’dan aktaran: Kurt, 1999: 21) ifadesiyle de vurgulanmıştır.

Çağdaş anlamda eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi, dil becerilerinin iyi kazandırılabilmesine bağlıdır. Dilsel becerilerin etkin bir şekilde kazanımı ise, seçilecek olan metinlerin dilsel becerileri geliştirici nitelikler taşımasına bağlıdır. Bu konuda

Tanzimat dönemi şairlerinden Namık Kemal, “ Dilin Düzeltilmesi” adlı yazısında “Türkçenin ifade özelliklerine değer verilmeli. Kelimelerin birbirine bağlanış ve ifade şekillerinin, dilin bünyesine uygun bir şekilde yenileştirilmesi ve değiştirilmesi için, mevcut eserlerin doğal ifade güzelliğine sahip olan makalelerinden oluşan bir ontolojinin okullarda okutulması gereklidir” (Kavcar, 1971’den aktaran: Oymak, 2002: 103-104). diyerek ders kitapları metinlerinin dikkatle seçilmesi gereken eğitim materyalleri olduğunu yıllar önce vurgulamıştır.

Ders kitaplarının öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye hizmet edici özelliklerinin dışında onların düşünce dünyasına işleyerek benliklerini şekillendirme özelliği de vardır. Bacon, ders kitaplarının bu işlevini “insanın okuduğu şey benliğine işler” (Bacon’dan aktaran: Susar, 2000: 58) diyerek dile getirir.

Öğrencilerin, dilsel becerileri tam olarak kazanabilmelerine, dünyaya bakış açılarını genişletebilmelerine ve gelişecek olan dilsel becerileri doğrultusunda iletişim kurabilmelerine yardımcı olacak olan ders kitaplarının, öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek paralellikte hazırlanması, gerekmektedir. İlköğretimin ilk yıllarında olan öğrenciler, somut işlemler döneminde oldukları, için onlara yönelik olarak hazırlanacak ders kitaplarının niteliği de somut işlemler dönemiyle paralellik göstermelidir. Bu dönemin özellikleri göz önünde bulundurulacak olursa; bu dönemin öğrencilerine verilecek olan bilgilerin basitten zora, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretim ilkeleri doğrultusunda şekillenmesi gerektiği anımsanabilir.

MEB Ders Kitapları Yönetmenliği’nin 5. maddesinde,

1. Konular günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve kültürel boyutlar içinde ele alınır. Sınıf veya dönem seviyelerine göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara günlük hayatlarında uygulama imkanları sağlayacak konular veya üniteler halinde işlenir.

2. Her ünite veya konu, problemleri belirtme, araştırma, inceleme ve gözlem yolu ile problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma



ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu kuvvetlendirecek şekilde işlenir.

3. Öğrencilerin gelişim basamakları dikkate alınarak seviyelerine uygun dil ve ifade kullanılır (MEB Ders Kitapları Yönetmenliği'nden aktaran: Poyrazoğlu, 1998: 14) şekliyle belirtilen metin nitelikleri de yukarıda söylenenleri desteklemektedir. Bu yönüyle ilköğretim 1. kademe öğrencilerine ana dili eğitimi verilirken seçilecek olan yazılı materyallerin (öncelikli olarak ders kitaplarının) ilk olarak onların söz varlığını geliştirmeye yönelik ilkeler etrafında şekillenmesi gerekmektedir. Çünkü söz varlığı, onların hem dilsel becerilerinin hem de düşünce dünyalarının ve kavram zenginliklerinin temelini oluşturmaktadır.

Ders kitabı metnlerinin somut işlemler dönemindeki öğrencilerin söz varlığını zenginleştirilmesi hususunda taşınması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar yaşa ve dolayısıyla bilişsel gelişime bağlı olarak şekillenen öğretim ilkelerine uygunluktur. Ana dili ders kitapları metnlerinde söz varlığının gelişimine yönelik bulunması gereken ilk özellik, yaşantısal ve güncellik ilkeleridir. Yaşantısal ilkesinin söz varlığıyla uyuşan kısmı metinlere alınan sözcüklerin öğrencilerin günlük hayatında yani yaşamlarında sıkça rastlanan sözcükler olmasıdır. Çünkü bu dönem çocuğu yaşantısının dışındaki kavram, nesne ve olayları algılamakta zorlanır. Bu konuda Adalı (1983: 34), şunları söylemektedir: Öğrenciye içinde yaşadığı evreni gözlemleyecek, olan bitenleri algılamasını, ekinsel kavramlarla yakınlaşmasını, gününün yazınsal daha da genişleyerek sanatsal ve düşünsel sorunlarıyla ilgilenmesini sağlayacak bir bilgi biriktirme olanağı yaratmak gerekir. Bu da güncel dile dayalı, güncel sorunları içeren metinlere ya da konuşmalara ağırlık tanımakla mümkündür.

Ders kitapları metnlerinde bulunması gereken bir diğer nitelik, metinlerde yer alan sözcüklerin çoğunluğunun somut varlıklara dayanan sözcükler olması gerekliliğidir. Çünkü bu somut işlemler dönemindeki öğrenciler, soyut varlıkları nesnelere arka plânını düşünemedikleri için algılayamazlar. Örneğin, ilkokula başlamış bir çocuğa “edebiyat”, “dil bilgisi”, “protokol” denilirse bir şey anlamaz ve bunların ne olduğunu da sormaz; fakat “iğne”, “kâğıt”, “ışık”, denilirse, bunları bildiği için hemen bunlarla ilgili hayallere dalar. Yani ışıklı bir mekândaki anını, bir gülüşünü, bir

arkadaşını düşünür, hemen ona dalar gider. İlkokula gelen bir çocuk, düşünmeden çok hayale yatkındır; bu yüzden öğretmenlerin bu ayrımı çabucak görmeleri ve yavaş yavaş çocuğu düşünmeye alıştırmaya ve dilini zenginleştirme çalışmalarına başlamaları gerekmektedir. Oysa Türk eğitim sisteminde bu hususa tam anlamıyla dikkat edilmemektedir (Sakaoğlu, 1998: 14-15). Öyle ki, ilkokula yeni başlamış olan öğrencilere şu an nadiren kullanılan, muallim, mümessil, müsamer vb. gibi anlaşılması zor ve soyut sözcükler öğretilmektedir ve bu nitelikteki sözcüklerin öğretilmesi de öğrencilerin öğrenme becerilerine ket vurmakla beraber, söz dağarcığı açısından gelişmelerine de engel olmaktadır. Bu yüzden ana dili ders kitaplarında yer alan metinlerde kolayca anlaşılabilen somut nitelikteki sözcüklere daha fazla yer verilmelidir. Ancak bu dönemdeki öğrenciler, soyut sözcükleri, somutlaştırıldığı zaman birazcık anlayabilmektedirler. Bu yüzden metinlerde yer alan soyut kavram adları somutlaştırılarak öğrencilere kazandırılabilir.

Metinlerin taşınması gereken bir diğer husus, basitlik ilkesidir. Somut işlemler dönemine denk gelen ilköğretim 1. kademe öğrencilerine sunulacak metinlerdeki söz varlığı unsurları öncelikli olarak basit bir yapıya sahip olmalıdır. Çünkü bu dönem çocuğu karmaşık yapıları algılayamaz. Bu yüzden söz varlığı ve dil bilgisi açısından yapısı karmaşık unsurlar, basit olanlara oranla az olmalıdır.

Metinlerdeki bir başka ilke, yakından-uzağa ilkesidir. Ders kitaplarında öğrencilere sunulan metinlerin öğrencilerin yakın çevresindeki olayları anlatan sözcüklerden veya diğer söz varlığı unsurlarından oluşması gerekmektedir. Çünkü somut işlemler dönemindeki bireyler, tanımadıkları ve bilmedikleri varlıklara veya olaylara tepkide bulunarak onların ne olduklarına dair tahminde bulunamazlar. Bu yüzden bu dönem öğrencilerine öncelikle yakın çevresindeki varlıkların adı öğretilmeli daha sonra uzak çevreye ait kavramların öğretimine geçilmelidir.

Metinlerin sahip olması gereken bir başka öğretim ilkesi ise bilinenden-bilinmeyene ilkesidir. Metinlerle kazandırılacak olan söz varlığı, öncelikle çocukların bildiği sözcüklerden hareketle yapılmalıdır. Öyle ki öğrencilerin okul öncesi dönemden getirmiş oldukları birçok sözcük vardır ve bu sözcükler söz varlığının zenginleştirilmesinde ilk adım olmalıdır. Çünkü bilinen sözcükler bilinmeyen

sözcüklerin kavratılmasında etkin rol oynayacaktır. Örneğin, kedinin ne demek olduğunu bilen bir çocuğa aslan, kaplan vb. gibi kedi ile benzerlik gösteren hayvan adlarının daha kolay öğretilmesi gibi. Bu yüzden çocuğun bilmediği ya da bilemeyeceği sözcüklerden ve özellikle yabancı kökenli sözcüklerden kaçınılması gerekmektedir.

Ders kitaplarının sahip olması gerekli olan bu öğretim ilkelerine Türkiye’de pek fazla uyulduğu söylenemez; ancak batılı birçok ülkenin bu hususları çok fazla dikkate aldığı söylenebilir. Örneğin, Almanca ve Türkçe 1. sınıf ders kitaplarını karşılaştıran Sevil Aydın, kitaplar hakkında şunları söylemektedir: “Türkçe dil bilgisi öğretimine basit kavramlarla başlanılıp, varlıkların teklik ve çoklukları, özel adlar, nesnelere, soyut ve somut kavramlar öğretilmektedir. Basit tümceler yardımıyla emir, şart ve hareket bildiren eylemler de bir arada verilmektedir. İncelenen (Almanca) ders kitaplarında ise, direkt olarak bu tür bir dil bilgisi öğretimi söz konusu değildir. Genel anlamda dil bilgisi öğretimine (ikinci sınıfta) başlanılmaktadır. Birinci sınıflarda daha çok düzgün konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanmasına yönelik bir öğretim söz konusudur. Bunun için de sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik bir yaklaşım görülmektedir. Kullanılan dile bakıldığında, Türkçe ders kitaplarında dilin sadeliğine pek dikkat edilmediği, birtakım sözcüklerin çocuğun dünyasıyla pek uyum sağlamadığı ve soyut kavram fazlalığı dikkat çekmektedir. Almanca ders kitaplarında ise kullanılan dil, çok sade ve anlaşılır bir şekilde kullanılmış hatta iyi anlaşılır olması için resimlemelere de yer verilmiştir” (Aydın, 1998: 31).

Ayrıca İngiltere’deki okuma kitaplarını inceleyen Cevher (1998: 103) de İngiltere’deki metinler hakkında şunları söylemektedir: “Eserlerde kullanılan dil basit, yalın ve açıktır. Çocuğun yaşına ve seviyesine uygundur. Özellikle sözcüklerin seçimi özenle yapılmıştır. Sözcükler seçilirken çocukların kavrayış güçleri gözönünde bulundurulmuş, çocuğa yabancı olan kelimelerden kaçınılmıştır. Seçilen sözcüklerle çocuğun beş duyusu hareket haline geçirilmiştir.”

Poyrazoğlu, (1998: 13-14) Amerika’da uzun yıllar kalmış bir öğretim üyesinin Amerika’daki ders kitaplarıyla ilgili düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: “ ABD’de ders kitaplarında kullanılan dil, matematik problemi çözer gibi ele alınır. Her sözcüğün,

deyimin, terimin yeri tartışılır. O cümlenin ölçünlü (standart) İngilizceye uygun olup olmadığı tartışılır. Bununla da yetinmezler, ayrıca ders kitaplarını değişik bilim dalı uzmanlarına inceletirler.”

Ders kitaplarının faydalı birer yazılı materyal olabilmesi için anlaşılır olması gerekmektedir. Ders kitaplarının anlaşılabilirlik özelliği ise içerdiği metinlerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde anlamlı sözcüklere ve anlamlı yapısal ilişkilere (cümlelere) sahip olmasından geçmektedir. Çünkü bu anlaşılır sözcükler ve bu sözcüklere bağlı olarak hazırlanan cümlelerin oluşturduğu metinler öğrencilerce daha kolay bir şekilde anlamlandırılacaktır.

Anlaşılabilirliğin temeli öncelikli olarak ana dili dışında yer alan yabancı sözcüklerin azlığına bağlıdır. Çünkü yabancı kökenli sözcükler üzerinde anlamlandırma yapmak veya anlam tahmin etmek ana dildeki sözcüklere göre daha zordur. Örneğin, bilgisayarla hiç karşılaşmamış olan bir birey, bilgisayar sözcüğünü çözümlyerek bilgisayarın ne demek olduğunu bulabilir; ancak bu sözcük yerine (compiter) sözcüğü verilirse bu sözcük üzerinde bireyin az da olsa anlamlandırma yapması düşünülemez. Çünkü onun ana dilinde yer alan kavramlar dünyasında compiter sözcüğünü çağrıştıracak hiçbir anlamsal yapı yoktur. Bu yönüyle, zihinde hiçbir anlam ilişkisi uyandırmayan yabancı kökenli sözcüklerin, anlamlandırmayı ve dolayısıyla da iletişim becerilerini engelleyen faktörlerden birisi olduğu unutulmamalıdır. Çünkü öğrencinin metinde veya iletişim sürecinde sözcüklerle şekillenen dili anlayamıyor oluşu onun anlamlandırma sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu konuda Okan, “Eğer öğrenci, öğretmenden duyduğu kelime ve kavramların anlamını bilemiyor veya karıştırıyorsa: öğretmen, cümlelerinde bu tür kelime ve kavramları sık sık kullanıyorsa, bu durumda verimli bir iletişimden söz edilemez” (Okan, 1983’ten aktaran: Yeşil, 1998: 44) demektedir.

Arends (1988) de kavramların (sözcüklerin), insan iletişimi ve anlamasına imkân veren yol haritaları gibi hizmet ettiğini (Arends, 1988’den aktaran: Yeşil, 1998: 44) vurgulayarak, onların anlaşılır olmasının kişilerin düşünce dünyalarına yön vermelerinde büyük pay sahibi olduklarını anlatmaya çalışır.

Ders kitapları metinlerinde yer alan sözcüklerin ana dilindeki anlaşılır sözcüklerden oluşması gerektiğini ve yabancı sözcüklerin anlaşılabilirliğinin zayıflığı somutlaştırılacak olursa, Ahmet Kocaman'ın ve Şükriye Ruhi'nin (1996) yapmış oldukları bir araştırma örnek gösterilebilir. Bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıflar ve ortaokul 1. sınıflara 42 Türkçe, 28 batı kökenli ve 30 doğu kökenli toplam 100 adet sözcük verilerek onların bilinme sıklıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

**Tablo 3: Sözcüklerin Bilinme Sıklıkları**

	İLKOKUL			ORTAOKUL		
	Batı	Doğu	Türkçe	Batı	Doğu	Türkçe
Sıklıkla bilinmeyen	10	9	6	13	6	6
Orta sıklıkla bilinmeyen	6	11	9	9	16	9
Bilinen	14	8	27	8	6	27
Toplam bilinmeyen	16	20	15	22	22	15
Toplam sözcük sayısı	30	28	42	30	28	42

**Kaynak:** Ruhi, Şükriye. (1996). İlköğretim Öğrencilerinin Sözcük Bilinme Sıklıkları ile Eğitim Dili İlişkisi Üzerine Bazı Gözlemler. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*. (95): S. 6

Kocaman ve Ruhi'nin çalışmasının sonuçlarına göre, bilinmeyen sözcüklerin başını batı kökenli sözcükler çekmekte, onu doğu kökenli sözcükler izlemekte ve en son olarak da ana dile ait sözcükler yer almaktadır. Bu verilere göre, anket bulgularında verilen abonman, on-line, sorti, ckip, fast food, fueloil, blucin, istila, adil, animasyon, vasıf, himaye, zanaat vb. gibi birçok yabancı kökenli sözcük sıklıkla bilinmemektedir; ancak biriktirme, olanak, uygarlık, bilgisayar vb. gibi Türkçe kökenli sözcüklerin ise büyük oranda bilindiği vurgulanmaktadır (Ruhi, 1996: 4 ).

Bu bulgular da hazırlanacak olan eğitim materyallerinin saydam ve anlaşılır nitelikte olması gerektiğini göstermektedir. Ancak Türkiye’de hazırlanan ders kitapları metinlerinin bu duruma tam olarak uygunluk gösterdiği söylenemez. Öyle ki, “batı ülkelerinde genellikle 200 sözcüklük bir metinde öğrencinin anlamını bilmediği kelime sayısı 15’ten fazla olmaz iken, Türkiye’de ise bir kurala bağlanmadığı için, farklı uygulamalar söz konusudur” (Susar, 2000: 115).

Ayrıca Türkiye’de uygulanan farklı durumlardan biri de, bir kavramın hem Türkçe hem de yabancı kökenli karşılığının ortak kullanılmasıdır. Örneğin, müessese-kurum, muhafaza-koruma, izin-müsaade, ama-lâkin vb. gibi kullanışlara rastlanmaktadır. Bu durum da alıcı dil özelliği taşıyan ilköğretim öğrencilerinin zihinlerini bulandırmakta ve kavram kargaşasına neden olmaktadır. Bu da yetiştirilecek olan nesillerin geleceğinin tehlikeye atılması demektir. Çünkü insanlar kavramlarla düşünürler ve eğer onların kavram dünyaları karışık ve bulanık kavramlarla doldurulmuş olursa kavramlarla şekillenen düşünceler de bulanık ve silik olacaktır.

Türkçe kökenli sözcüklerin yerine yabancı kökenli sözcüklerin kullanılması dilin ve düşüncenin gelişimini de olumsuz yönde etkileyecektir. Osam (1996), bu hususta, “Yabancı sözcüklerin kullanımı Türkçenin sözcük düzlemindeki zenginliğine olumsuz bir etki yapmakta, ayrıca sözcük yitimi, yanlış kullanım, sözdizimsel ve anlamsal bozukluklara da neden olmaktadır. Bunların dışında en önemlisi ise yabancı kökenli sözcüklerin dil içinde denetimsiz bir biçimde artması, düşünme ve üretim gibi zihinsel olguların olumsuz yönde gelişmesine yol açmaktadır” (Osam, 1996’dan aktaran: Kurt, 1999: 20) diyerek yabancı kökenli sözcüklerin olumsuz yöndeki etkilerini dile getirir.

Yabancı kökenli sözcüklerin bir dildeki sözcüklere tercih edilerek kullanılması o dili kullanan insanların düşünce dünyasını bulandırmakta ve kirletmektedir. Bu hususta Üstüner (2002: 103) de şunları söylemektedir: Bırakın yabancı sözcükleri, içinde anlaşılmayan bir kelime bulunan cümleleri bile öğrenciler algılayamadıkları için ezberleme yoluna gitmekte; o cümledeki fikir ve düşünceyi kendi cümleleri ile ifade edememektedirler. Bir tek sözcüğün anlaşılmaması, cümlenin bütünüyle anlaşılmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda da düşünemeyen, kavrayamayan, anlayamayan, anlayamadığı için anlatamayan, kendi fikri olmayan,

analiz, sentez, yorum ve değerlendirme yapamayan, yaratıcılık yeteneği zayıf, ezberci bireyler ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden özellikle alıcı dil özelliği taşıyan ilköğretim çağındaki çocuklara eğitim amaçlı verilen ders kitapları metinlerinin yabancı sözcüklerden ve bulanık yapılardan kurtulması gerekmektedir. Çünkü bu dönemde kirlenecek olan zihinler, daha sonra toplum hayatında onarılması çok güç olan yaralar açabilir. Özdemir (2002: 104), “Türkçenin Anlatım Gücü” adlı yazısında dil bulanıklığının giderilemeyeceği hususunu şöyle dile getirmektedir: “İnsanoğlunun iki vatani vardır. İlki üzerinde yaşadığı, doğup büyüdüğü topraklardır. İkincisiyse o topraklar üzerinde konuşulan, kişinin düşünce, duygu ve düş evrenini biçimlendiren dildir. Toprak kirlenirse artırılabilir, yitirilirse geriye alınabilir. Ya dil, böyle mi? Bir kez kirlenmeye görsün, onunla birlikte tüm değerleriniz kirlenir.”

Kullanılan yabancı sözcüklerin dil ve düşünce dünyasına olan zararları tartışılmaz niteliktedir; ancak dil ve düşünce dünyasını bozan yabancı sözcüklerin hangileri olduğu konusunda bazı tartışmalar vardır. Bu tartışmaların ilki bütün yabancı sözcüklerin zararlı olduğu, ikincisi ise dile yerleşen ve artık yabancılığı sezilmeyen sözcüklerin dışında kalan yabancı öğelerin zararlı olduğu konularıdır. Bu konuda Aksan’ın yaklaşımı dil ve düşünce ufkunun gelişimi için daha uygundur. Aksan’a (1996: 29) göre yabancı sözcükler iki kategoride ele alınmalıdır.

1. Sözcükbilimde alışılmış terimleriyle yerleşmiş yabancı sözcükler, bir dilin ses eğilim ve kurallarına uymuş, yabancılığı artık belli olmayan öğeler,
2. Yerleşmemiş yabancı sözcükler olarak nitelenenler ise dilin ses eğilim ve kurallarına uymayan, yabancılığını hemen belli edenlerdir.

Aksan’ın bu düşüncesi, ders kitaplarında olması gereken sözcüklerin niteliğini de belirler. Bu yönüyle ders kitapları metinlerinde yer alması gereken sözcüklerin hangi türden sözcükler olması gerektiği hususunda şunlar söylenilebilir: Ana diline ait sözcükler fazla olmakla birlikte Aksan’ın birinci maddede belirttiği artık yabancılığı belli olmayan sözcükler ders kitapları metinlerinde yer alabilir. Ancak Aksan’ın tasnifindeki ikinci maddeye ait yabancı unsurların bırakın ders kitaplarını, Türkçenin kullanıldığı hiçbir alana girmemesi gerekmektedir. Çünkü bu unsurlar dilde

kullanılmaya başladığı andan itibaren dilin ifade tarzını yapısını vb. gibi özelliklerini yıpratarak, dili olumsuz yönde etkileyecektir. Hatta zamanla Türkçeye ait sözcüklerin yerini alarak onların unutulmasına bile neden olacaktır.

Ders kitapları Türkçeye ait sözcüklerle oluşturmaya çalışılmalıdır; ancak dile yerleşmiş olan ve yabancılığı yadırganmayan unsurların fazla olmamakla birlikte kullanılması da hoş karşılanabilir. Çünkü saf olan (diğer dillerden etkilenmemiş olan) hiçbir dil yoktur. Bu yüzden dilde eritilmiş ve dile uydurulmuş yabancı sözcüklerin dilden atılması ve ders kitaplarına yerleştirilmemesi düşünülemez. Bu hususta Hacıeminoğlu (1972: 16), “ilim, düşünce, sanat ve kültür mirası olarak atalarımız ne bırakmışlarsa, bunların hepsi millî dilin “omuzlarında”dır. Bizden öncekiler neler biliyorlardı? Neler duyuyorlardı? Nasıl düşünüyorlardı? Hayatı, hâdiseleri nasıl yorumluyorlardı? Bütün bunlar dilin kelimelerinde saklıdır. Kelimeler, ses alma cihazları gibi, geçmişe ait her şeyi bünyelerinde taşımaktadırlar. Öyle ise onları “çalma”yı, “dinleme”yi ve “anlama”yı iyi bilmeliyiz. Bilemezsek, biz kendi kendimizden kopmuşuz demektir. İşte bunun içindir ki, Süleymaniye’nin duvarından bir taş parçasını çekip atamayacağımız gibi” dilde yaşamakta olan canlı sözcükleri de atamayız. Öyle ki “dilden atılan her sözcük, bir zincirin kopan halkası gibi, nesillerin ruhlarıyla, millî tarihleriyle irtibatlarının kopmasına neden olacaktır” demektedir. Bu yönüyle ders kitapları metinlerinde yabancılığı sezilmeyen sözcüklere yer verilebilir. Ancak daha önce de söylenildiği gibi dil içerisinde yerleşmemiş olan ve dilde kullanılınca dilin ifade tarzını bozan yabancı unsurların ise sadece ders kitaplarında değil bütün iletişim ve yayın alanlarından uzaklaştırılması gerekmektedir.

Ders kitaplarının söz varlığı açısından taşınması gereken vasıflardan belki de en önemlisi sahip oldukları kavram ve söz dağarcığı sayısıdır. Çünkü kavram ve sözcük, insan muhayyilesinin şekillenmesinde rol oynayan temel unsurlardır. Bu yönüyle ders kitaplarında yer alan sözcüklerin sayısının azlığına veya fazlalığına dikkat edilmelidir.

İnsanların düşünce dünyası sözcüklerin ve kavramların oranıyla sınırlıdır ve bu oran ne kadar fazlalaştırılırsa düşünce dünyası o kadar zenginleşir. Ancak bu düşünceyi zenginleştirici söz varlığı unsurları birdenbire öğrencilere verilmemeli kademe kademe arttırılmalıdır. Bu arttırmanın niteliği ise yaşa ve zihinsel gelişime göre olmalıdır. Yaş

ve buna bağlı olarak gelişen zihinsel yapı şekillendikçe söz varlığı da arttırılmalıdır ve farklı yaş seviyelerine farklı farklı ders kitapları hazırlanmalıdır.

Türkçe ders kitaplarının hazırlanışında diğer ilkelere tam anlamıyla dikkat edilmediği gibi sözcük sayısı ilkesine de tam anlamıyla dikkat edilmemiştir. Halbuki, Türkçe ders kitapları söz varlığının kazandırıldığı asıl materyallerdir. Bu yüzden diğer alanların ders kitaplarına nazaran daha dikkatli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ancak ana dili ders kitaplarıyla ilgili husus Türkiye’de göz ardı edilmektedir ve neredeyse Türkiye dışındaki hemen her ülkede ana dili ders kitaplarının söz varlığı açısından taşınması gereken bütün ilkelere dikkat edilmektedir. Ders kitaplarında yer alan sözcük ve kavram sayısı bakımından dünya ülkelerindeki duruma bakılacak olursa, bu durumun netliği daha da artacaktır.

TÖMER’in yaptığı bir araştırmaya göre Amerika’da kullanılan World of Language adlı 4. sınıf ders kitabı ile Türkçe (MEB) 4. sınıf ders kitabı söz varlığı açısından karşılaştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

	<u>SÖZCÜK SAYISI</u>	<u>KAVRAM SAYISI</u>	<u>SÖZ VARLIğI</u>
World of Language	78414	7819	14634
Türkçe (MEB)	22583	2096	2511

(Tömer’den aktaran: Gürelık,1998:138).

Aktan (1998: 41), Almanya’da 4. ve 5. sınıflarda okutulan Almanca ders kitaplarında tekrarlı olarak sayılan 70.000 sözcük olduğundan bahsederken, Hengirmen (1998: 76) de Amerika’da okutulan ana dili ders kitaplarındaki sözcük sayısının 71.000’i bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca Hengirmen, Beşir Göğüş’ün Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının 4822; Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırlattığı Türkçe ders kitaplarının ise toplam söz varlığının 5000 olduğuna belirtmektedir.

Faruk Öztürk (1998: 217), Suudi Arabistan 4., 5. ve 6. sınıf Arapça ders kitaplarındaki tekrarlı söz varlığının 36.651 olduğuna ifade ederken, İbrahim Özay

(1998: 214) da Suudi Arabistan 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan ders kitaplarındaki söz varlığının 46.470 olduğunu ifade etmektedir.

Elif Bacanakgil (1998: 176) 1. sınıf İtalyanca ders kitabındaki toplam söz varlığının 10.080 olduğunu ifade ederken, Güneri (1998: 179) de 5. sınıf İtalyanca ders kitabının söz varlığını inceleyerek sözcük sayısının 85.562, kavram sayısının, 9447, söz varlığının ise 17.162 olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca İngiltere'deki "Exploring Language" serisini inceleyen Serpil Şahin (1998: 105-106), bu serinin sadece çalışma kitabında geçen sözcük sayısını 7608, kavram sayısını 779 ve söz varlığını ise 1465 olarak belirtmektedir.

Dünya ülkelerinden verilen örneklerle bakılırsa daha ilköğretim seviyesinde kazandırılan kavram sayısının fazlalığı dikkat çeker. İnsanların sahip oldukları kavramlar ve sözcükler oranında düşünebildiği esas alınır batılı ülkelerin ders kitaplarında bu yönden çok zengin bir kavram ve söz dağarcığı unsuru yer almaktadır. Bu zenginlik aynı zamanda onların düşünce dünyalarının da zenginliğidir. Türkiye'deki ders kitapları ise bu oranların çok altındadır.

Hengirmen (1998: 76), "Afrika'daki bir köylü 500 kavram biliyorsa düşüncesi onunla sınırlı kalır. Kitaplarımıza baktığımızda, bizim ilkokul öğrencimizin düşüncesinin de en fazla 5000 sözcük ile sınırlı olduğunu düşünebiliriz. Bu sayı, Amerika'daki bir çocuk için daha ilkokuldan itibaren 71.000'i buluyor; çocuğun beyin hücreleri de ona göre gelişiyor. Amerikalı bir çocuğun beyni daha ilkokuldayken gelişmeye başlıyor ve ona göre üstün beyin gücüne sahip olan bazı insanlar yetişiyor" diyerek söz dağarcığıyla düşünce dünyasının ilişkisini ve söz dağarcığı açısından diğer ülkelerle olan farkı, dile getirmektedir. Bu yönüyle düşünce ufkunu genişletmek ve etkin iletişim becerilerine sahip olabilmek için ders kitaplarındaki söz varlığının yaşa ve zihinsel gelişime göre artırılması ve dünya standartlarına çıkarılması gerekmektedir.

Dünyanın en eski yazılı belgelerine sahip olan Türkçe ise her yönüyle bu standardın üzerinde bir dildir. Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi, "Türk dili, dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil şuurla işlensin" (İnan, 1969'dan aktaran:

Turan, 1998: 23). Eğer Türkçe, Şuurla işlenir ve temel seviyedeki eğitim ve oğretim aşamasına bilinçli bir Şekilde uygulanırsa muasır medeniyet seviyesinin üzerine ulaşabilir.

Ders kitaplarında dikkat edilmesi gereken bir başka nokta da söz varlığı unsurlarının oranlarındaki dağılımdır. Bu anlamda söz varlığı unsurlarının ne kadar olması gerektiği ile ilgili tam bir sayı verilmemekle birlikte bazı tahminler vardır. bu tahminlerden ilki, Şükrü Ünalın'a aittir. Ünalın (2001: 30), verilen cümlelerde yeteri kadar isim-zamir (%40), fiil-sıfat (%35), ünlem-edat-zarf (%25) oranında bulunmalıdır fikrini savunurken, Yücel, isim-zamir % 40-45, sıfat-ünlem-edat-zarf % 30-35, fiil ise % 25-30 (Yücel, 1998: 23) oranlarında olması gerektiğini belirtmektedir.

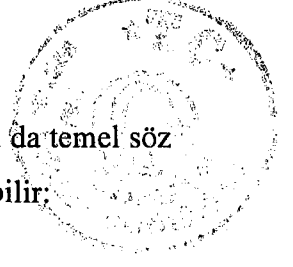
Ders kitapları metinlerinde yer alan söz varlığı unsurlarının kullanım sıklığının ise bir dilin herkesçe anlaşılabilen ve yanlış yorumlanmayan temel söz varlığına dayanması gerekmektedir. Çünkü çocuklar, öncelikle günlük hayatta kullanılan sözcükleri öğrenebilecek kapasitededirlir; ayrıca onların ilk olarak ilgisini çekecek sözcükler de yine temel söz varlığına dayanmaktadır. Örnek verilecek olursa, bir aile ortamında konuşulan çok önemli maddî veya manevî bir sıkıntı arasında çocuk "anne kaybolan oyuncağım nerede" gibi ortamla uyuşmayan, ancak çocuğun ilgi dünyalarıyla açıklanabilecek bir soru sorabilir. Bu da çocukların günlük hayatta kullanılan ve onların ilgisini çeken kavram veya sözcüklere olan öncelikli eğilimleri hakkında bilgi verir. Bu yönüyle metinlerde sık kullanılan sözcüklerin temel söz varlığına ve çocukların ilgilerine yönelik olması gerekmektedir.

Araştırmacılar sözcüklerin sıklık oranlarının genellikle kişi ve işaret zamirleri, bağlaçlar, soru sözcükleri, isimler, fiiller, sıfat, zarf vb. ögeler (Sultanov., 1998: 258; Kartal, 1998. 72) sırasına göre olduğunu vurgulamaktadırlar.

## **2. 2. İlgili Araştırmalar ve Yayınlar**

İnsanların duygu ve düşünce dünyalarını Şekillendiren söz varlığı ve onun temelini oluşturan temel söz varlığı hakkında yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma

yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı söz varlığının geliştirilmesi bir kısmı da temel söz varlığının tespiti ile ilgilidir. Bu alanlara yönelik çalışmalar şöyle özetlenebilir:



### 2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırma ve Yayınlar

Bu alanda öncelikle sayılması gereken kaynaklar söz varlığının toplandığı kaynaklar olan sözlüklerdir. Türk Dil Kurumu başta olmak üzere farklı kurum veya kişilerce çıkarılan birçok sözlük vardır. Örneğin; Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü, Atasözleri Sözlüğü, Eş ve Karşıt Anlamlılar Sözlüğü, Kişi Adları Sözlüğü, Tarama Sözlüğü vb. gibi sözlüklerdir.

Sözlüklerden sonra en önemli kaynaklar, kişilerin söz varlığının ve temel söz varlığının geliştirilmesi ve tespitine yönelik olarak yaptıkları çalışmalardır. Bu çalışmalar da şöyle sıralanabilir:

Ömer Asım Aksoy, 1936 yılında yayınladığı “Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimeleri Belirtme Usulü” adlı kitabında, bir dilin öğrenilmesinde kullanılacak olan temel söz varlığını yabancı yazarların çalışmalarına dayandırarak anlatmaya çalışmış ve söz varlığını geliştirici tekniklerin neler olması gerektiği konusunda Avrupa’da uygulanan tekniklere de bu çalışmasında yer vermiştir.

Yapılan bir diğer çalışma Ömer Harit’a aittir. Harit, “Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması” adlı çalışmasında temel söz varlığının tespitine çalışmıştır. Bu çalışmasını Samsun ve Ankara’daki ilkokullarda öğrenim gören 9351 öğrenciden “Kelime Hatırlatma oyunu” yöntemiyle yazılı materyaller toplayarak yapmıştır. Harit, bu materyaller içerisinde bulunan sözcükleri ve sayılarını alfabetik sıraya göre listelemiştir.

Aksan (2000: 57) da “Köktürkçe’den Bugüne, Türkçe’de Ödünçlemeler Üzerine Bir Sözcük İstatistiği Araştırması” adlı yazısında 100’er sözcüklük parçalara dayanarak Türkçenin çeşitli dönemlerinde ödünçleme sözcüklerin sayısını tespit etmiştir. Bu sayılar Göktürkçe dönemde % 1, Uygur döneminde % 2,5 , Karahanlı döneminde % 1,9 ile %26 arasında, Eski Türkiye Türkçesi döneminde % 13 ile % 20 arasında Divân

Edebiyatı döneminde % 65'lerde Tanzimat'ta % 62 olduğunu ancak dil devrimiyle birlikte bu yabancı sözcük oranlarında % 10'lara kadar düşüş olduğunu belirtmiştir.

Aksan'ın çalışmasına benzer bir çalışma da Kâmile İmer tarafından yapılmıştır. İmer, dil devrimiyle birlikte başlayan sadeleşmeyi dönemin gazete haber dilini inceleyerek sayısal verilere dayandırır. Gazete haber dilinde kullanılan Arapça, Farsça, Fransızca vb. gibi yabancı dillerden gelen sözcüklerle Türkçe sözcüklerin kullanım oranlarını karşılaştırmış ve günümüze yaklaştıkça dil devriminin de etkisiyle Türkçe sözcük oranının arttığını belirlemiştir.

Söz varlığının belirlenmesi konusuyla ilgili olarak yapılan çalışmalardan biri de Sadık Kemal Tural'a aittir. Tural, "Anadili Öğretimi Metodları" konulu 1990-1991 Dönemi Yüksek Lisans Ders Notları'nda ilköğretim için söz dağarcığı sayılarını belirlemiştir. Bu sayılar bir tablo hâlinde, konuşurken, dinlerken ve yazarken olmak üzere ayrı ayrı oranlarla verilmiştir (Yılmaz, 1996: 207).

"Kelime listesi içeren çalışmalardan biri Vedide Baha Pars ve Cahit Baha Pars tarafından yapılmıştır. Parslar, ilkokul birinci sınıfta öğretilecek kelimeleri tayin etmek amacıyla 698 kelimedenden oluşan bir liste oluşturmuştur. Bu çalışmada yöntem olarak; eser taraması ve gözleme dayalı tahmin ile mukayese yolunu kullanmışlardır. Öncelikle ilk okuma kitaplarındaki kelimeleri tespit eden araştırmacılar, bu kelimelere Aritmetik ve Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan kelimeleri de ilâve ettiklerini belirtiyorlar. İkinci aşamada, evde günlük yaşayışta kullanılan kelimeler, gözlem ve tahmin yoluyla belirlenerek listeye dahil edilmiştir. Son aşamada ise araştırmacılar, kendi hazırladıkları listeyi Thorndike ve Gates'in kelime listeleri ile karşılaştırmışlar ve listeye son şeklini vermişlerdir" (Pars ve Pars, 1954'ten aktaran: Tosunoğlu, 1999: 72).

Nihat Bilgen tarafından yapılan kelime serveti konusundaki bir diğer çalışma, ilkokulun ilk üç sınıfında kullanılan dile yöneliktir. Bilgen, çalışmasında eser taraması yöntemini kullanmıştır. İlkokulun birinci, ikinci, üçüncü sınıflarında okutulan ve ders kitabı niteliği taşıyan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi kitaplarındaki kelimeleri sayıp bir kelime listesi oluşturmuştur. Yazarların, "Çocuklar bu kelimeleri ve bu ifade kalıplarını kullanıyorlar" tahmini ile hazırladıkları kitapların kelimelerini içeren bu

çalışmada kelimelerin kullanım sıklıkları da verilmiştir. Tahmine dayalı olarak hazırlanan sözü edilen listeye temel kelime serveti olarak yaklaşmanın doğru olmayacağı kanaati ön plâna çıkmaktadır (Bilgen, 1988'den aktaran: Tosunoğlu, 1999: 72).

“Ümit Davaslıgil, “Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi” adlı doktora çalışmasında yetişme çevresinin dil gelişimine etkisini incelemiştir. Davaslıgil, çalışmasında Andre Rey'in resim testini, Descoudres'in dil testini, N. Limbosch ve C. Volf tarafından düzenlenen lügatçe ve dil testini, objelerle sözlü tepki testini kullanarak tanıma, hatırlama ve adlandırmadan oluşan bir yöntem izlemiştir. Davaslıgil, “Bu araştırmada problemimiz, şanslı ve şanssız sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen her iki grup deneğimizin birinci sınıfın başında ve sonunda lügatçelerini nicelik ve nitelik bakımından incelemek, sözcük türlerinin kullanılma oranlarını ve cümledeki işlevlerini belirtmektir” şeklinde ifade ettiği çalışmasının sonunda kelimeleri gramatikal yönden de mukayese etmiştir” (Davaslıgil, 1985'ten aktaran: Tosunoğlu, 1999: 72).

“Musa Çiftçi, “Bir Grup Yükseköğretim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması” adlı çalışmasında fakülte son sınıf öğrencilerinden 102 adet yazılı doküman toplamak suretiyle “aktif kelime listesi” oluşturmuştur. Çiftçi, deneklerin toplam 60.095 adet kelime kullandığını bu kelimelerin çeşidinin 3916 olduğunu alfabetik bir listede frekanslarıyla göstererek tespit etmiştir. Çiftçi'nin çalışması, direkt olarak kelime servetini tespit etmeye yönelik nadir araştırmalardan biri olması ve deneklerin yazılı ifadelerine başvurularak yapıldığı için güvenilirliğinin bulunması yönlerinden önemli yere sahiptir” (Çiftçi, 1991'den aktaran: Tosunoğlu, 1999: 72).

“M. Fevzi Aksarı ile Tayfur Köksal, Almanya'da öğretim gören birinci ve beşinci sınıf öğrencilerinin temel kelime servetleri ile öğrenimleri için gerekli olan kelimelere yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, ses kaydı yoluyla elde ettikleri 2180 kelimeyi müfredat programında yer alan ünitelere göre tasnif etmişler, gramatikal olarak da (fiil, sıfat, edat gibi) bölümlendirmeler yapmışlardır” (Aksarı ve Köksal, 1988'den aktaran: Tosunoğlu, 1999: 72-73).

“Necate Baykoç ile Meziyet Arı tarafından yapılan “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanımı “konulu çalışmada ise sözü edilen yaştaki çocukların dil kazanımlarındaki aşamalar incelenmiştir. Çalışmada görüşme, gözlem, ses kaydı ve not tutma yöntemleri kullanılmış; ifadelerdeki hece sayıları, cümledeki kelime sayıları, kullanılan kelimelerin nitelikleri, kelime birleşimlerinin dil bilgisi yönünden dağılımları, eylem kiplerinin kullanımları, zarf ve ünlem kazanımı ve çekim eklerinin kullanımı ele alınarak çocukların bunları hangi sırayla ve hangi aylarda kazandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bir kelime listesi çıkarılmamıştır. Ancak “17-18 aylık çocukların 100 kelime bildikleri” gibi sayılar verilmiştir. Bu yönüyle araştırmacıların sözü edilen çalışması, kelime serveti araştırmalarına kaynaklık etme özelliği göstermektedir” (Baykoç va Arı, 1989’ dan aktaran: Tosunoğlu, 1999:73).

Bir diğer araştırma da Durmuş Ali Özçelik’in “3-11. sınıf (9-17 yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi” adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada 9-17 yaş öğrencilerinin söz dağarcığı zenginliğinin sınıf ve yaş düzeyine göre nasıl bir gelişme gösterdiği, değişik ölçme araçları ve testlerden yararlanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır (Özçelik, 1988: 3).

Bir diğer araştırma TÜBİTAK Marmara Bilimsel ve Endüstriyel Araştırma Merkezi bünyesinde Nejat İnce tarafından yapılan bir araştırmadır. Nejat İnce, Avrupa’da bir ailenin ortalama 5000 kelime ile konuştuğunu, bizde ise bu rakamın 200 civarında kaldığını belirtmektedir. Araştırmacı, bu durumun çocuğun eğitime olumsuz biçimde yansıdığını ifade ediyor. Kelime serveti darlığının, doğrudan eğitimi etkilediği, kısır kelime serveti ile yapılan eğitimin ise meslekî başarı yaşını, olması gereken 25-30’ların yerine 30-35’lere kadar yükselttiği belirtilmektedir (Çiftçi, 1991’den aktaran: Çeçen, 2002: 10).

Mesiha Tosunoğlu başkanlığında okula yeni başlayan çocukların söz dağarcığının tespit edildiği bir diğer çalışma “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti”dir. Bu çalışmada ilkokula yeni başlayan bir çocuğun ortalama 3000 sözcük bildiği tespit edilmiştir (Özbay, 2001: 102).

Söz dağarcığıyla ilgili olarak yapılan bir diğer çalışma da Müge Yurtsever (2002) tarafından yapılan “Beş Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programlarının Etkisi” adlı yüksek lisans tezidir. Yurtsever (2002), çalışmasında kelime dağarcığını değerlendirme ölçeği yaparak, bu ölçeği 5-6 yaş çocuklardan oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulamış ve 5-6 yaş grubunun söz dağarcığını tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca Yurtsever, Ana dil eğitim programlarının nasıl hazırlanması gerektiğini ve söz dağarcığına olan etkilerini yapmış olduğu deneysel çalışmayla ortaya koymuştur.

Seda Karabağ (1995) da “Dil Eğitim Sürecinde Sözcüklerin Anlamlandırılması ve Kavram Gelişimi” adlı yüksek lisans tezinde 5 ve 6 yaşlarındaki 20 deneye sözcükleri ve kavramaları hangi anlamlar doğrultusunda anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmanın onların söz ve kavram dağarcıklarının gelişimine ne yönde etki ettiğini tespit etmek için ad, sıfat ve eylem grubundan seçilmiş olan 60 kavram yöneltmiş ve bu kavramları bilip bilmedikleri sorgulanmıştır. Karabağ, deneklerin anlamlandırdıkları kavramları ve kavramları anlamlandırma amaçlı verdikleri cevapları tezinde kategorilere ayırarak sunmuştur.

Dönmez ve Acarlar da 30-47 aylar arasındaki Türk çocuklarının söz dağarcığı sıklığı üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada sözcüklerin, hâl eklerinin, birleşik zamanlar, filimsiler, tümce türleri ve soru biçimlerinin kullanma sıklığı üzerinde durulmuştur (Dönmez ve Acarlar, 1992’den aktaran: Karabağ, 1995: 24-25).

Çeçen (2002) de “İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında söz dağarcığının geliştirilmesi ile ilgili sorunlara ve söz dağarcığını geliştirme etkinliklerine yer vermiştir. Ayrıca Çeçen, bazı kaynaklardan aldığı 2657 sözcüklük temel söz varlığı listesini de alfabetik sırayla sunmuştur.

Ayten Köksal (1998) da “İlköğretim 1. Kademe 1. 2. 3. sınıf öğrencilerine Türkçe Derslerinde Sunulan Metinlerde Türkçenin Öğretilmesi ile ilgili Sorunların İrdelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında rastlantısal olarak seçilen 1. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerin dağılımını ve sıklığını vermiştir. Ayrıca tezin ikinci kısmında ise seçilen ders kitaplarındaki sözcüklere ait sözcük testleri

uygulanmıştır. Uygulanan bu testlerde öğrencilerin ne kadar sözcüğü anlamlandırabildiği ve ne kadar sözcüğü zıt anlamlarıyla bildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Hayati Yılmaz da (1996), “İlkokul Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Sözcük ve Cümle Kadrosu” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul 5. sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde yer alan kelime gruplarının ve cümle türlerinin tasnifini yapmış ve sayısal tablolarını çıkarmıştır. İnceleme sonucunda Yılmaz, bu ders kitaplarının Türkçe öğretiminde yeterli olmadığını ve özellikle söz varlığı açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

### **2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırma ve Yayınlar**

Yurt dışında yapılan çalışmaların önde gelenlerinden biri, New York Kolombia Üniversitesi profesörlerinden Thorndike’in Teacher’s Word Book adlı kitabıdır. Thorndike bu kitap için dört milyon beş yüz altmış beş bin kelime saymıştır. Bunun üç milyonu Ahdi Atık’ten, İncil’den ve İngiliz klasiklerinden (ki İngilizcenin asıl temelini bunlar teşkil eder), 625 bini çocuk edebiyatından, 500 bini mektuplardan, 300 bini ilkokul için hazırlanan okuma kitaplarından, 90 bini günlük gazetelerden, 50 bini aşıcılık, ekincilik, terzilik gibi sanat kitaplarındandır. Bu kitapların hepsi 41 adettir. Thorndike, bu 41 eser içerisinde en çok kullanılan on bin kelimeyi tespit etmiş ve bunların kullanım sıklığını belli oranlar tespit ederek göstermiştir (Aksoy, 1936: 16).

V. A. C. Henmon 1924 yılında ve G. E. Van der Beke 1929 yıllarında kelime listeleri hazırlamışlardır. Bunlardan ilki, dört yüz bin, ikincisi ise bir milyon iki yüz bin sözcükten oluşmaktaydı. Van der Beke çalışmasında; Balzac, Musset, Bergson, Proust, Paul Morand vb. gibi yazarların eserleri üzerinde yapılan sistemli tahlillere dayanılarak toplam otuz üç roman, on üç piyes, on altı tarih ve eleştiri kitabı, on üç bilimsel ve felsefî eser, on dört gazete ve periyodik yayınları tarayarak yukarıdaki sayıda sözcüğü tespit etmiştir. (Duverger, 1973’ten aktaran: Akıncı, 1992: 5). Ayrıca 1927 yılında Profesör Ward tarafından İngilizce bilenlere Fransızca öğretmek amacıyla Amerika’da “Minimum French Vocabulary Test Book” adlı bir kitap yayınlanmıştır. Bu kitapta İngilizcenin temel söz varlığına ait 2000 sözcük verilmiş ve İngilizcenin öğretilmesinin hangi sözcüklerle yapılacağı anlatılmıştır (Aksoy, 1936: 5).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, örnekleme alınan Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğelerinin incelenmesine ve istatistiksel verilerle desteklenmesine dayanmaktadır.

#### 3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, örnekleme alınan Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları tarama modeli uygulanarak tespit edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen varolan bir durumu varolduğu şekliyle ve değiştirmeden betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2002: 77).

#### 3. 2. Evren

Bu çalışmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında okutulmak üzere 2549 sayılı Tebliğler Dergisi'nde önerdiği ilköğretim 1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

#### 3. 3. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında okutulmak üzere 2549 sayılı Tebliğler Dergisi'nde önerdiği ilköğretim 1. sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ramazan Tortop, Hasan Barışcan, İzmir (2001), Top Yay.) ile ilköğretim 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı (Rasim Bakırcıoğlu, Güner Yalçın, Ankara, 2001, Özgün Matbaacılık) oluşturmaktadır.

#### 3. 4. Verilerin Toplanması

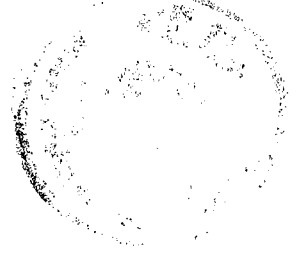
Örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının metinleri öncelikle bilgisayar ortamında excel programına aktarılmış daha sonra ise metinlerdeki sözcük sayısı ve söz varlığı unsurları istatistiksel olarak belirlenmiştir.

### 3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Örnekleme alınan Türkçe ders kitapları metinlerindeki söz varlığı unsurları çeşitli gramer kitaplarının incelenmesi dışında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde ve Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapmakta olan üç akademisyene ve Elazığ ilinde görev yapmakta olan iki Türkçe öğretmenine danışılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çözümlemede ise yüzde ve frekans kullanılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM



### 4. BULGULAR VE YORUM

Örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde yapılan söz varlığı incelemesinde şu bulgular elde edilmiştir:

Örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tekrarlı sözcük sayısı 8717 (1.sınıf: 2054 + 5.sınıf: 6663) dir. 8717 sözcüğün 5452 adet tekrarlı kullanımı atılınca geriye kalan asıl söz varlığı 3265 olmaktadır. Bu oran, örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına indirgenecek olursa şunlar söylenilebilir:

Örnekleme alınan 1. sınıf Türkçe ders kitabında tekrarlı sözcük sayısı 2054'tür. Bu 2054 sözcüğün 1225'i tekrar, 829'u ise asıl söz varlığını teşkil etmektedir. Araştırmaya konu olan sözcük sayısı (879) içerisinde yer alan kavram sayısı ise edatlar dışında tutulduğunda 795 adet sözcükten 52 adet özel ismin çıkarılmasıyla birlikte 743 olmaktadır.

Kavram sayısı tespit edilirken özel isimlerin dışında tutulmasının sebebi, özel isimlerin varlıkların teklifini bildiren isimler oluşu ve bu özellikleri sebebiyle de varlıkların genel niteliklerinin ifadesi olan kavram tanımına uymayıdır. Ayrıca bu hususta Cüceloğlu (1993: 216) da “özel isimler dışında kalan dildeki bütün kelimeler (isimler) belirli bir kavramı temsil ederler” diyerek söyleneni vurgulamaktadır.

Örnekleme alınan 5. sınıf Türkçe ders kitabının tekrarlı toplam sayısı ise 6663'tür. Bu 6663 sözcüğün 4227'si tekrar, 2436'sı ise asıl söz varlığını teşkil etmektedir. Araştırmaya konu olan sözcük sayısı (2571) içerisinde yer alan kavram sayısı ise edatlar dışında tutulduğunda 2501 adet sözcükten 156 adet özel ismin çıkarılmasıyla birlikte 2345 olmaktadır.

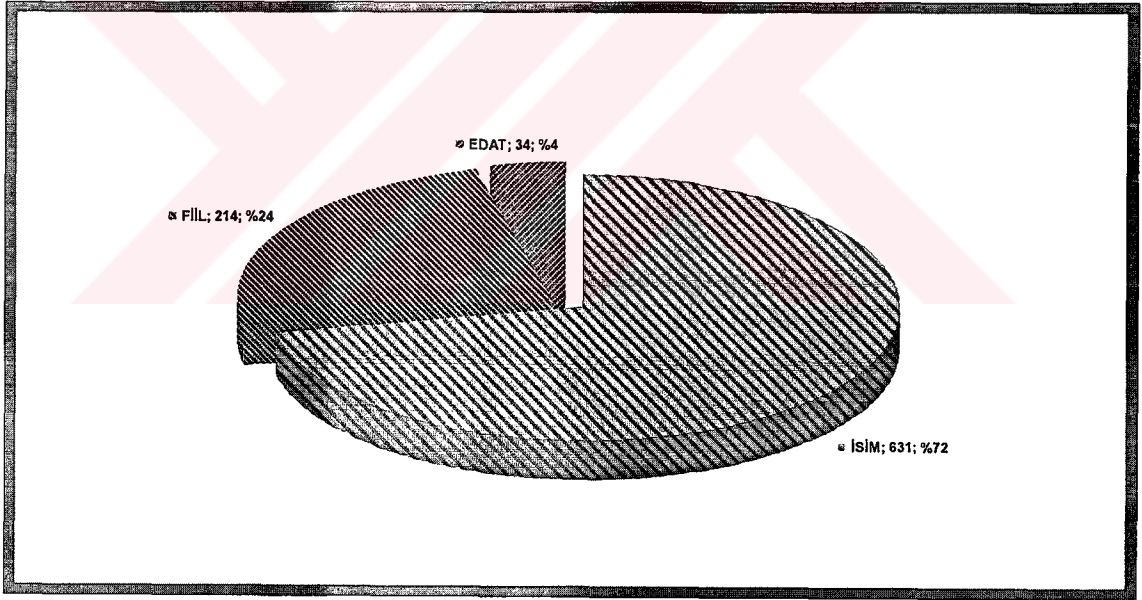
Araştırmada tekrarsız asıl söz varlığı esas alınmıştır; ancak örnekleme alınan Türkçe ders kitaplarındaki asıl söz varlığı içerisinde yer alan bazı sözcükler, farklı görevlerde kullanılmış olmasından dolayı birkaç defa sayılmıştır. Bu yüzden söz varlığı

incelemesinde tespit edilen asıl söz varlığı sayısında, sözcük türleri incelenirken bazı artışlar olmuştur. Bu artış göz önüne alındığında 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki asıl söz varlığı 829'dan 879'a, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki asıl söz varlığı sayısı da 2436'dan 2571'e yükselmiştir. İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının alt amaçlara ilişkin bulguları ise şöyledir:

#### 4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Türlerine Göre Sözcükler

Örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının kuramsal bilgiler kısmında bahsedilen söz varlığı unsurları açısından karşılaştırmalı olarak dağılımı, grafik 1 ve grafik 2'deki gibidir.



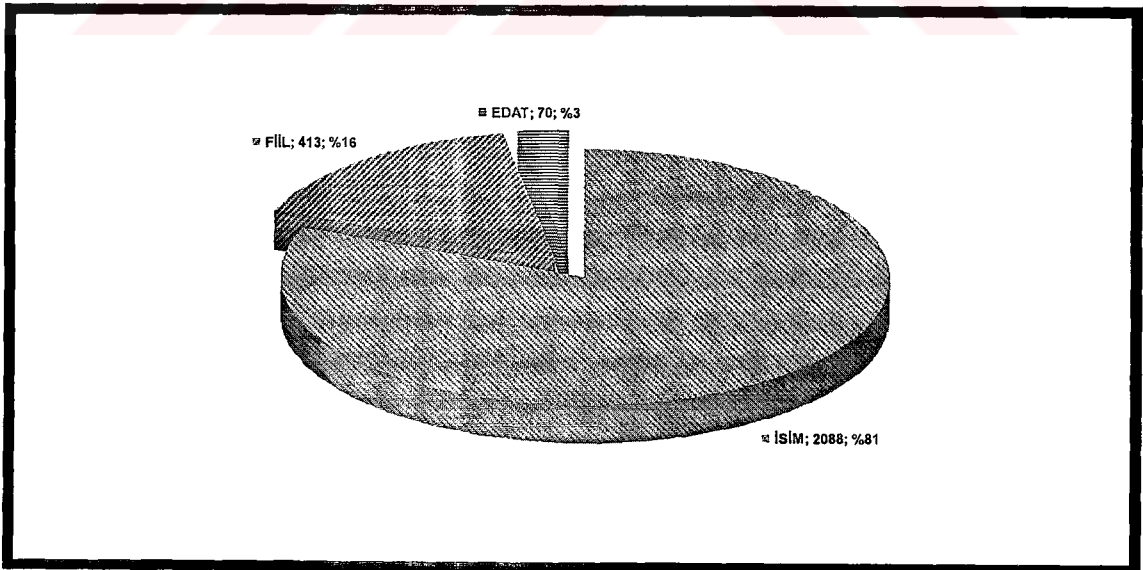
Grafik 1: 1. Sınıf Genel Sözcük Türleri

Grafik 1'de görüldüğü gibi, 1.sınıf sözcük türlerinin genel dağılımının isimler % 72 (631), fiiller % 24 (214), edatlar % 4 (34) oranında şekillendiği görülmektedir. Grafik 1'e bakıldığında sözcük türlerinin büyük bir çoğunluğunu % 72'lik bir oranla isimlerin oluşturmuş olduğu görülür. Bu da normal bir durumdur. Çünkü, isimler dış dünyadaki hareket bildiren kavramların dışındaki bütün kavramların sembolik göstergeleridir ve

insanlar da iletişim kurarken en çok bu sembollerin ve kavramların karşılığı olan isimlerden faydalanmışlardır. Bu yönüyle bir yazılı anlatı özelliği taşıyan metinlerde de isimlerin fazlaca yer alması normal olarak görülebilir.

Grafik 1’de yer alan fiiller (% 24) ise yaklaşık olarak isimlerin üçte biri oranında fazlaca kullanılmıştır. Fiillerin fazlaca kullanılmasının sebebi de 1. sınıf yaş seviyesine öğretilecek olan cümlelerin kısa oluşudur. Öyle ki, kısa anlatımlar sırasında fazla fiil kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere fiillerin fazlaca kullanıldığı metinler öğretilmektedir. Bu da karışık yapıları anlayamayacak durumda olan 1. sınıf çocukları için normal bir uygulama olarak kabul edilebilir.

Edatlar ise % 4 (34)’lük bir oranda az sayıda kullanılmıştır. Edatların bu derece düşük bir oranda kullanılması normaldir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar uzun cümleler kuramadıkları için cümleler arası bağlaç görevini üstlenen, bağlama ve son çekim edatlarına fazlaca ihtiyaç duymamaktadırlar; ancak sadece ünlem edatlarının, çocukların heyecan yoğunluğu yaşadığı bu dönemde fazlaca kullanılması normal olarak karşılanabilir.



**Grafik 2: 5. Sınıf Genel Sözcük Türleri**

Grafik 2'ye bakıldığında ise 5. sınıf sözcük türlerinin % 81 (2088)'lik oranını isimlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu da grafik 1'de yapılmış olan isimlerin yorumuna bağlı olarak normal bir durum olarak karşılanabilir.

Fiiller ise % 16 (413)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oran normal olarak görülebilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere öğretilecek olan cümleler uzundur ve bu yüzden az sayıda fiil ve çok sayıda isim kullanılmaktadır.

Edatlar ise % 3 (70)'lük bir oranla kullanılmıştır. Edatların diğer sözcük türlerine göre düşük oranda kullanılmış olması normal bir durumdur. Çünkü onlar görevli unsurlardır ve ihtiyaç duyulunca kullanılmaktadırlar.

Grafik 1 ve grafik 2'nin karşılaştırılması yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: 1. sınıf sözcük türlerinin genel dağılımını yansıtan grafik 1'de isimlerin kullanım oranı % 72 (631) iken; 5. sınıf sözcük türlerinin genel dağılımını yansıtan grafik 2'de isimlerin kullanım oranı % 81 (2088)'dir. Bu durum 1. sınıf ders kitaplarındaki metinlerde yer alan isim sayısının 5. sınıfta % 9'luk bir artış gösterdiğinin göstergesidir. Bu da normal bir durumdur. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocukların bilişsel gelişim süreçlerine bağlı olarak kavram ve söz dağarcığı kazanımı 5. sınıftaki çocuklara göre daha farklıdır. 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar, ancak sınırlı sayıda somut kavramların karşılığı olan somut sözcükleri algılayabilirken; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar çok fazla somut sözcüğün yanında az da olsa soyut sözcükleri de algılayabilmektedir. Bu da onların söz dağarcığını ve dolayısıyla kavram (isim) kazanımını artırır.

1. sınıf sözcük türlerinin genel dağılımını yansıtan grafik 1'de fiillerin kullanım oranı % 24 iken, 5. sınıf sözcük türlerinin genel dağılımını yansıtan grafik 2'de -sayıca artmasına rağmen- fiillerin kullanım oranı azalarak % 16'ya düşmüştür. 5.sınıf Türkçe ders kitapları metinlerindeki bu düşüş ise normal olarak görülebilir. Çünkü, 5. sınıf yaş seviyesinde olan öğrencilere öğretilecek olan cümleler 1. sınıf yaş seviyesinde olan öğrencilere öğretilecek olan cümlelerden daha uzundur. Bu yüzden 5. sınıfta fiil daha azdır; ancak, 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara genellikle fiillerin fazlaca yer aldığı kısa emir cümleleri öğretildiği için bu sınıf düzeyinde fiil sayısı 5. sınıfa göre oldukça

fazladır.

1. sınıf sözcük türlerinin genel dağılımını yansıtan grafik 1’de edatların kullanım oranı % 4 (34) iken; 5. sınıf sözcük türlerinin genel dağılımını yansıtan grafik 2’de bu kullanım sayıca artmasına rağmen % 3’e düşmüştür. Edatlarda yaşanan bu oran düşüklüğü normal bir durum olarak görülmemektedir. Çünkü; 1. sınıfta kısa emir cümleleri kurulduğundan ve cümleler uzun olmadığından edat sayısı azdır. 5. sınıfta ise sözcük sayısının fazla olduğu uzun cümleler kullanıldığı için cümleleri birbirine bağlama görevi üstlenen edatların sayıca artış göstermesi gerekmektedir; ancak 5. sınıf sözcük türlerinin dağılımını gösteren grafik 2’ye bakıldığında bu durumun ters istikamette işlediği görülmektedir.

1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının sözcük türlerinin genel dağılımı grafik 1 ve grafik 2’deki gibi şekillenmiştir. Şekillenen bu sözcük türleri, genellikle anlamlı ve görevli sözcükler diye ikiye ayrılmaktadır. Ayrıca bu grupta anlamı ve görevli sözcüklerin birlikteliğinden oluşan kalıp ifadeler sınıflandırması da eklenmektedir. Sözcük türlerinin anlamlı, görevli ve kalıplaşmış bir şekilde incelenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular ise şöyle sıralanabilir:

#### **4.1.1.1 Anlamlı Sözcükler**

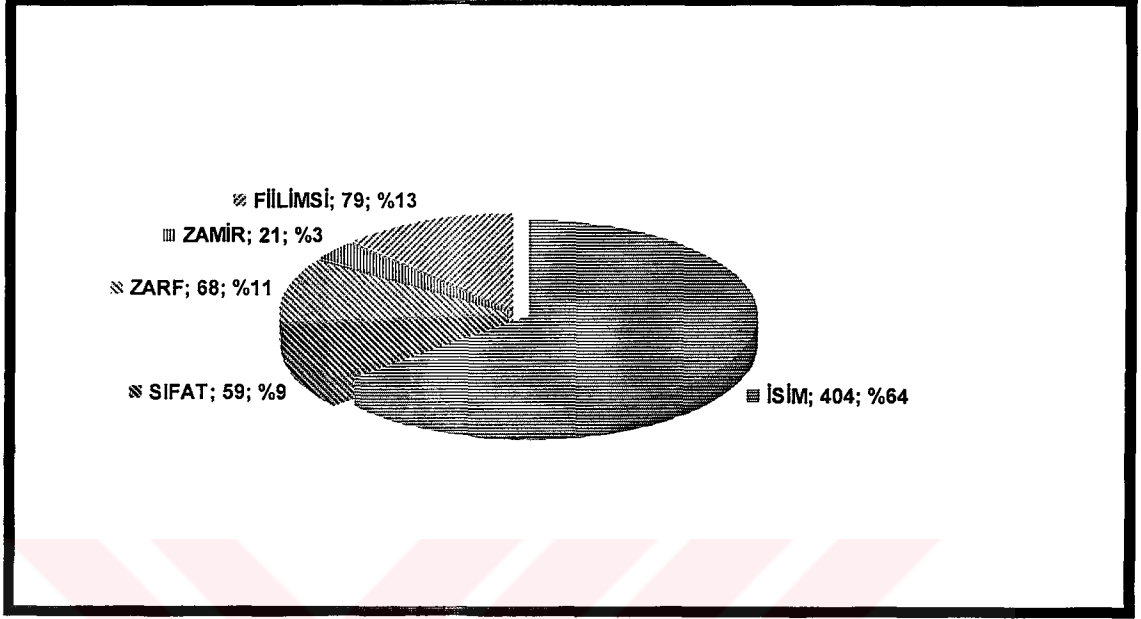
Anlamlı sözcükler tek başlarına belli bir kavramı anlamlı bir şekilde karşılama gücüne sahip olan sözcüklerdir. Bu sözcükler grafik 1’de (1. sınıf ders kitaplarında) % 72 (631)’lik oranla yer alan isimlerden ve aynı grafikte % 24 (214)’lük oranla yer alan fiillerden oluşmaktadır.

5. sınıf Türkçe ders kitabı sözcük türleri dağılımını temsilen hazırlanan grafik 2’de yer alan anlamlı sözcükler de % 81 (2088)’lik oranla kullanılan isimlerden ve % 16 (413)’lük bir oranla kullanılan fiillerden oluşmaktadır.

##### **4.1.1.1.1 İsimler**

Anlamlı sözcükler grubundaki isimler kendi içerisinde sıfat, zarf, zamir, fiilimsi

ve terimler olmak üzere çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar grafik 3 ve grafik 4'teki gibi şekillenmektedir.



**Grafik 3: 1.Sınıf İsim Kategorileri**

Grafik 3'e bakıldığında isimlerin % 64 (404), sıfatların % 9 (59), zarfların % 11 (68), zamirlerin % 3 (21), fiilimsilerin % 13 (79) oranında kullanıldığı görülmektedir.

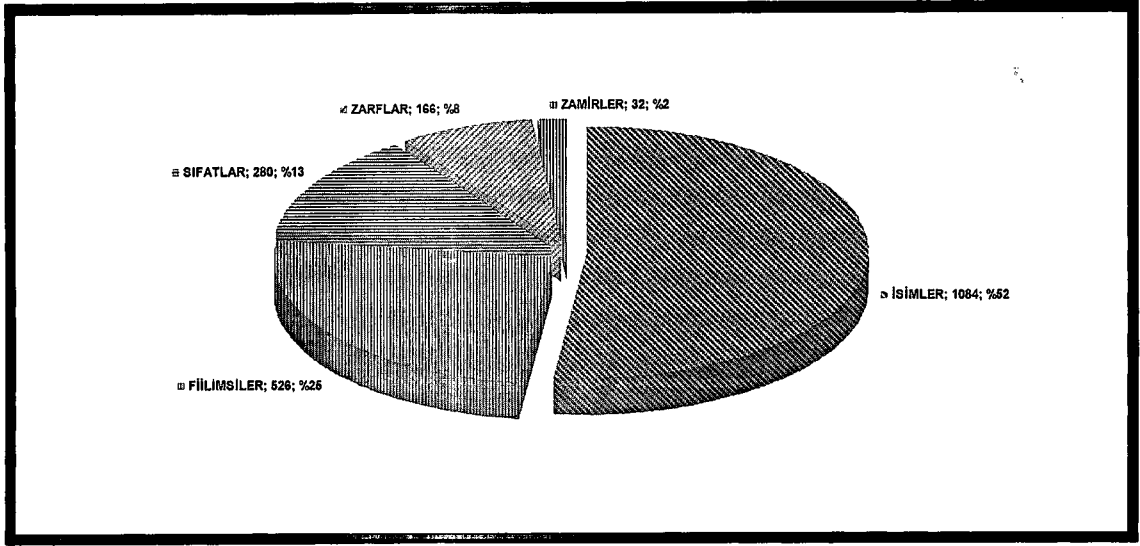
İsim kategorileri içerisinde isim göreviyle kullanılan 404 adet sözcük % 64'lük oranla bu kategorinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; isimler kendi asıl görevlerinde, diğer görevlerinden daha fazla kullanılırlar.

İsim kategorisi içerisinde sayılan sıfatlar ise % 9 (59)'luk bir oranla kullanılmıştır. Bu oran normal olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler işlem öncesi dönemden sıyrılarak somut işlemler dönemine geçmişlerdir. Bu yüzden onlara sayı, renk ve nitelik belirten birçok sıfat öğretilebilmektedir; ancak grafik 3'te sıfatların bu yaş seviyesindeki öğrencilere az miktarda öğretildiği görülmektedir.

İsimler içerisinde sayılan zarflar ise % 11 (68)'lik bir oranla kullanılmıştır. Zarfların bu oranla kullanılması normal olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; zarflar genellikle fiilleri; zaman, durum, yer ve soru bakımından niteleyen unsurlardır ve bu yaş seviyesindeki öğrencilerin çok soru soran, zaman kavramını tam olarak olmasa da bilen ve kullanan, çok soru sorma özelliklerine bağlı olarak durum ve yer öğrenmek isteyen öğrenciler olduğu düşünülürse zarf kullanımının az olduğu söylenilebilir.

İsim kategorisi içerisinde sayılan bir diğer tür de zamirlerdir. Zamirler, grafik 3'te % 3 (21)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu kullanım normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; zamirler varlıkların yerlerini tutan ifadelerdir ve onların hangi varlıkları karşıladığını bilmek ilerlemiş bir zihinsel yapıya sahip olmaktan geçer; ancak bu seviyedeki çocuklar zamirlerin hangi kavramları ve neleri karşıladığını tam olarak kestirememektedirler. Zaten 1. sınıf metinlerinde ve fişlerinde zamirler az sayıdadır ve özellikle de şahıs zamirleri daha az oranda kullanılmaktadır. Çünkü; kişilerin adları genellikle söylenmektedir. Örneğin; "Ali topu tut" ifadesi yerine " Sen onu tut" ifadesi gibi zamirler yönünden zengin ifadeler, neredeyse hiç kullanılmamaktadır.

İsimler arasında sayılan diğer bir tür ise fiilimsilerdir. Fiilimsiler grafik 3'te % 13 (79)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oran normal olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler bazı ekler alarak isim, sıfat ya da zarf görevi üstlenen bu unsurları anlamakta güçlük çekerler, ayrıca fiilimsiler tam anlamıyla hareket fonksiyonlarını kaybetmedikleri için bu yaş seviyesindeki öğrenciler bunları fiillerle de karıştırabilirler. Söz varlığının kurallı olarak kazanılacağı bu çağda yaşanacak olan bir karışıklık da öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir.



**Grafik 4: 5. Sınıf İsim Kategorileri**

5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan isimlerin kategorisini yansıtan grafik 4'e bakıldığında % 52 (1084)'lik bir oranla isimlerin, % 13 (280)'lük bir oranla sıfatların, % 8 (166)'lik bir oranla zarfların, % 2 (32)'lik bir oranla zamirlerin ve % 25 (526)'lik bir oranla da fiilimsilerin kullanıldığı görülmektedir.

Grafik 4'te isimler kategorisinin büyük bir oranını yine % 52 (1084)'lik bir oranla isimler oluşturmaktadır. İsimlerin bu denli fazla oranla kullanılması da kavram ve söz varlığı açısından belli bir kategoriye ulaşmış olan 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler için normal bir durum olarak görülebilir.

İsim kategorisi içerisinde yer alan sıfatlar ise % 13 (280)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oran oldukça azdır. Çünkü; somut kavramları tamamen, soyut kavramları da kısmen algılayabilen 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler, artık nesnelerin ve olayların ayrıcalıklı yanları olan renk, sayı, nitelik vb. gibi yönlerini tamamen algırlar. Hatta nesnelerin ve olayların belirsiz yönlerini bile algılayabilirler. Bu yüzden bu yaş seviyesinde bulunan öğrencilere, onların nesne ve olayların ayrıcalıklı yanlarını anlatma özelliklerini geliştirecek olan sıfatların, zengin bir halde sunulması gerekmektedir.

İsim kategorisi içerisinde yer alan zarflar % 8 (166)'lik bir oranla kullanılmıştır.

Bu oran da azdır. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesinde olan öğrenciler ölçü, zaman, durum ifadelerini algılayabilen ve kullanabilen seviyededirler. Bu yüzden zarfların olduğundan daha fazla oranda kullanılması gerekmektedir.

İsim kategorisinde yer alan bir başka öge de zamirlerdir. Zamirler, % 2 (32)'lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oran düşüktür. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesinde olan öğrenciler, artık nesne ve olayların yerine zamirleri koyabilecek ve kullanılmış olan zamirlerin hangi varlık ya da olay karşılığında kullanıldığını anlayabilecek seviyededirler; ancak grafik 4'te kullanılan zamirlerin oranının % 2 olması bu yaş seviyesindeki çocuklar için düşündürücü bir yapı arz etmektedir.

İsimler içerisinde yer alan bir diğer kategori ise fiilimsilerdir. Fiilimsiler % 25 (526)'lik bir oranla kullanılmıştır. Fiilimsilerin zarf, sıfat ve isim fonksiyonlarını 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilerin fiillerle karıştırmadan algılayabilecekleri göz önünde bulundurulunca bu oran normal bir durum olarak kabul edilebilir.

1. sınıf isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 3 ile 5. sınıf isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 4'ün karşılaştırması yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: 1. sınıf isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 3'teki isimler, % 64 (404)'lük bir oranla kullanılmış ve grafik 3'te yansıtılan isim kategorilerinin de büyük bir kısmını oluşturmuştur. 5. sınıf isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 4'te ise isimler, % 52 (1084)'lik bir oranla kullanılmıştır.

Grafik 3 ve grafik 4'teki oranlara bakıldığında 5. sınıf isimlerinde 1. sınıfa göre % 12'lik bir azalma olmuştur. Bu azalma hiç de normal bir durum değildir. Çünkü; bilişsel yönden somut işlemler döneminin sonunda olup soyut işlemler döneminin başında sayılan 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler daha somut işlemler döneminin başında olan 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere göre, doğal olarak kavram ve söz dağarcığı açısından daha zengin olmalıdırlar; ancak oranlara bakıldığında bunun tersi olan bir durumla karşılaşmaktadır. Bu da 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilerin söz dağarcığını fakirleştiren ve kısıtlayan bir durumdur. Ayrıca söz dağarcığının kazanılması hedeflenen şekillerde kazanılmaması, öğrencileri söz dağarcığı fakiri etmenin yanında, onların anlama ve anlatım becerilerini de düşürmektedir. Anlama ve

anlatım yeteneği yetersiz olan öğrenciler ise iletişim becerileri açısından zayıf olurlar ve bu da eğitim ve öğretim sürecini olumsuz yönde etkiler.

1. sınıf isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 3'teki sıfatlar, % 9 (59)'luk bir oranda kullanılmıştır. 5. sınıf isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 4'te ise sıfatlar % 13 (280)'lük bir oranda kullanılmıştır.

Grafik 3 ve grafik 4'teki sıfatların kullanım oranına bakıldığında 5. sınıf sıfatlarında 1. sınıfa göre % 4 (221)'lük bir artış olmuştur. Bu artış isimlerin gerek somut gerekse soyut niteliklerini kavrayabilecek seviyede olan 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler için gayet doğal bir durumdur. Ancak bu artışın % 4'lük bir artıştan daha fazla olması gerekmektedir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesine gelen öğrencilerin artık, anlama ve anlatma yetenekleri açısından nesnelere ve kavramların ayırt edici niteliklerine inmesi gerekmektedir. Öyle ki, bu yaş seviyesindeki çocuklar, artık tamamen ben merkezli bir anlatımdan sıyrılmış ve iletişimsel anlatım aşamasına geçmişlerdir. Bu yüzden bu yaş seviyesine hitap edecek olan ders kitabı metinlerinin sıfatlar açısından daha zengin bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Grafik 3 ve grafik 4'teki zarfların kullanım oranına bakıldığında 1. sınıf isim kategorisi içerisinde zarflar, % 11 (68)'lik bir oranda kullanılırken; 5. sınıf isim kategorisi içerisinde % 8 (166) oranında kullanılmıştır. Bu kullanım oranlarına bakıldığında 5. sınıf zarflarında 1. sınıfa oranla % 3'lük bir azalma görülmüştür. Bu azalma normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; somut işlemler döneminin sonunda olup soyut işlemler döneminin başında sayılan 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar yer, yön, zaman, soru ve durum niteliği taşıyan zarfların neredeyse tamamını anlayabilecek ve kullanabilecek kapasitededirler. Bu yüzden zarfların oranının az değil fazla olması gerekmektedir.

Grafik 3 ve grafik 4'teki zamir kullanım oranına bakıldığında zamirler, 1. sınıf Türkçe ders kitabında % 3 (21) oranında kullanılmışken; 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında % 2 (32) oranında kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında 1. sınıfa oranla % 1'lik bir azalma görülmektedir. Bu azalma normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü, zamirler varlıkların yerlerini tutan

sözcüklerdir ve zamirlerin varlıkların yerine kullanılması ve hangi varlıklara karşılık geldiğinin bilinebilmesi için gelişmiş bir zihinsel potansiyele ihtiyaç vardır ve bu potansiyel de 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklarda, 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara oranla daha yüksektir. Bu yönüyle 5. sınıf yaş seviyesine doğru ilerlerken zamirlerin yapısında artış olacağına azalma yaşanmıştır. Bu da normal bir seyir olmamakla beraber çocukların kavram ve söz dağarcığı gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir.

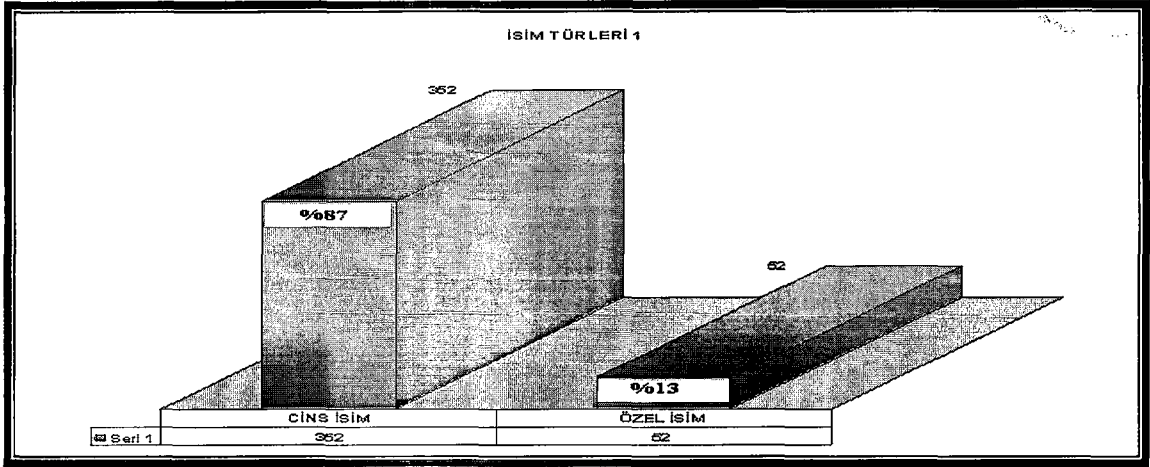
Grafik 3 ve grafik 4'teki fiilimsilerin kullanım oranına bakıldığında fiilimsilerin 1. sınıf Türkçe ders kitabında % 13 (79)'lük bir oranda kullanıldığını, 5. sınıf Türkçe ders kitabında ise % 25 (526)'lık bir oranda kullanıldığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan fiilimsilerin 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan fiilimsilere göre % 12'lik bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu artış normal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü; 1 sınıf yaş seviyesindeki çocuklar, fiilimsileri yani bir fiilin bazı ekler alarak zarf, sıfat ve isim göreviyle kullanılabileceğini tam olarak algılayamazlar ve bu görevde kullanılan bir fiilimsiyi de fiille karıştırabilirler; ancak 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara göre fiilimsiyi daha kolay algılayabilirler. Bu yüzden 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki fiilimsi artışı gayet normal olarak kabul edilebilir.

Grafik 3 ve grafik 4'te örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının isim kategorilerinin dağılımı yer almıştır. Bu dağılım içerisinde yer alan her unsur kendi içerisinde farklı sınıflandırmalar içermektedir. Bu sınıflandırmalara bağlı bulgular ise şöyle sıralanabilir:

#### **4.1.1.1.1.1. İsimler**

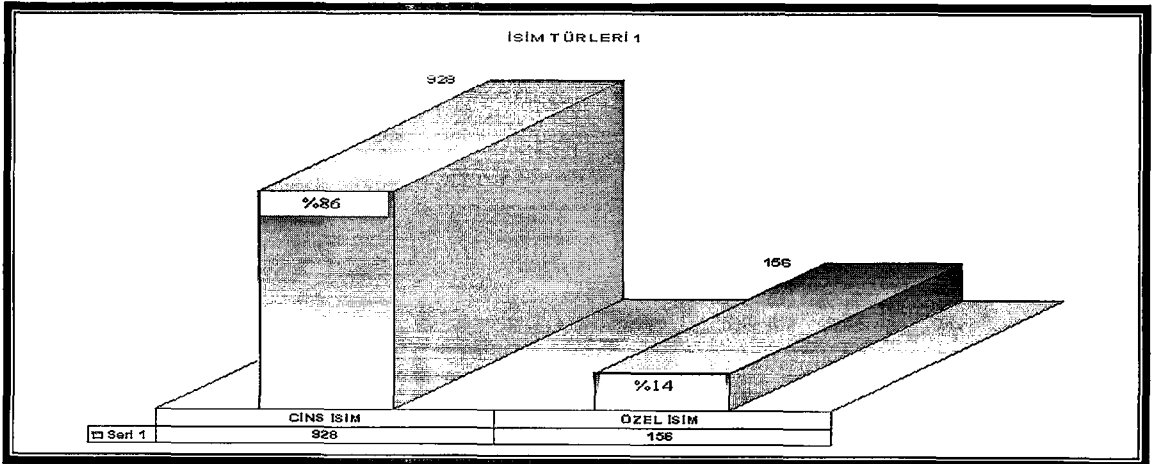
Grafik 3'te 1. sınıf Türkçe ders kitabında % 64 (404)'lük bir oranla ve grafik 4'te 5. sınıf Türkçe ders kitabında % 52 (1084)'lük bir oranla kullanılan isimlerin, kendi içerisinde sınıflandırılması ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki özel ve cins isim ayrımı diğeri ise somut-soyut ve topluluk isimlerinin ayrımıdır.

#### 4.1.1.1.1.1. Özel Ve Cins İsimler



**Grafik 5: 1.Sınıf İsim Türleri (Cins - Özel)**

Grafik 5'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 404 ismin % 87 (352)'lik oranını cins isimlerin, % 13'lük oranını ise özel isimlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlar normal olarak görülebilir. Çünkü; yaşam alanından anlatıma akseden kavramların çoğu, nesne ve olaylara karşılık gelen cins isimlerdir. Bu yüzden cins isimlerin daha fazla oranda ders kitabı metinlerine yansımaları gayet doğaldır.



**Grafik 6: 5. Sınıf İsim Türleri (Cins - Özel)**

Grafik 6'ya bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 1084 ismin % 86 (928)'lık oranını cins isimlerin % 14 (156)'lük oranını da özel isimlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir oran olarak görülebilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabı özel ve cins isim türlerinin gösterildiği grafik 5 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan özel ve cins isimlerin gösterildiği grafik 6 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: 1. sınıf Türkçe ders kitabı özel ve cins isim türlerinin gösterildiği grafik 5'te cins isimler % 87 (352)lik bir oranla kullanılırken 5. sınıf Türkçe ders kitabı özel ve cins isim türlerinin gösterildiği grafik 6'da cins isimler % 86 (928)'lık bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan cins isimler oranında 1. sınıf Türkçe ders kitabına göre % 1'lik bir azalma görülmektedir. Bu normal bir durum değildir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesinde kullanılacak olan kavram sayısı daha çok olması gerektiği için bu yaş seviyesine öğretilecek olan cins isim oranı 1. sınıf yaş seviyesine öğretilecek olan cins isim oranından daha yüksek olmalıdır; ancak grafikler karşılaştırıldığında bunun tersi olan bir durumla karşılaşılmaktadır. Bu da bu yaş seviyesindeki öğrencilerin kavram ve söz dağarcığı gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

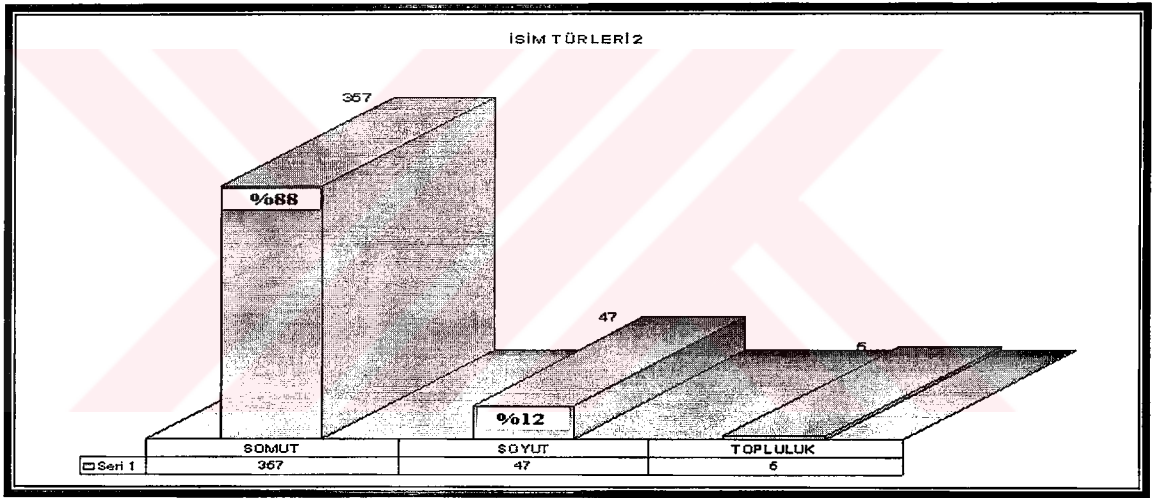
1. sınıf Türkçe ders kitabı özel ve cins isim türlerinin gösterildiği grafik 5'te özel isimler % 13 (52)'lik bir oranla kullanılırken, 5. sınıf Türkçe ders kitabı özel ve cins isim türlerinin gösterildiği grafik 6'da ise özel isimler % 14 (156)'lük bir oranda kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan özel isim oranlarında 1. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan özel isim oranlarına göre % 1'lik bir artış olmuştur. Bu artış normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere sunulacak olan metinlerde 1. sınıfa göre daha çok biyografi, gezi vb. gibi türlere yer verildiği için şahıs ve yer adlarında artış olmaktadır.

#### **4.1.1.1.1.2. Somut-Soyut ve Topluluk İsimleri**

Araştırmada somut ve soyut sözcüklerin tespitinde izlenen yol, dil bilgisi kitaplarında yer alan somut-soyut tanımına bağlı olmakla beraber, bu tanımın dışında aslen soyut olan; ancak yaş seviyesine göre kolayca somutlaştırılabilecek olan sözcüklerin somutlar arasında sayılmasına dayanmaktadır. Örneğin; sonbahar, kış,

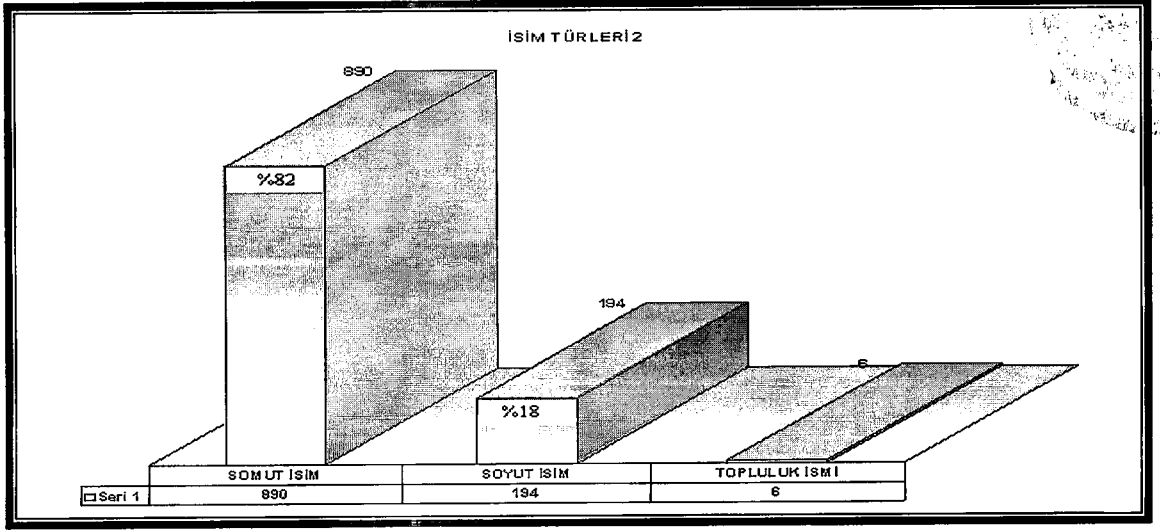
İlkbahar, yaz kavramları soyuttur; ancak bu kavramlar gözlemlenebilen bazı belirgin özelliklerinden dolayı kolayca somutlaştırılabilirler. Ayrıca bu mevsimler, ilköğretim 1. ve 5. sınıfta bulunan mevsim şeridindeki görüntülerle de somutlaştırılabilirler. İşte kolayca somutlaşan öğeler, araştırmada, somut sözcükler arasına alınmıştır. Ancak peri, melek vb. gibi tahmini benzetmelere dayanan yakıştırmaların dışında gözlemlenebilecek belirgin bir yapı taşımayan sözcükler somutlaştırılmadıkları için soyut sayılmışlardır.

Topluluk isimleri de grafiklerde ayrıca gösterilmiş olmasına rağmen somut ve soyut sözcükler arasında sayılmış ve herhangi bir yüzdeleme oranı verilmemiştir. Yapılan bu açıklamalar doğrultusunda 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki somut-soyut ve topluluk isimlerinin sayısal değerleri şöyle gösterilebilir:



**Grafik 7: 1. Sınıf İsim Türleri (Somut - Soyut - Topluluk)**

Grafik 7'ye bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde somut isimler % 88 (357), soyut isimler ise % 12 (47)'lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oran normal olarak kabul edilebilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar somut işlemler döneminde oldukları için somut nitelik taşıyan kavram ve sözcükleri daha kolay algılayabilirler. Bu yüzden soyut isimlerin azlığı ve somut isimlerin fazlalığı da gayet doğaldır.



**Grafik 8: 5. Sınıf İsim Türleri (Somut – Soyut – Topluluk)**

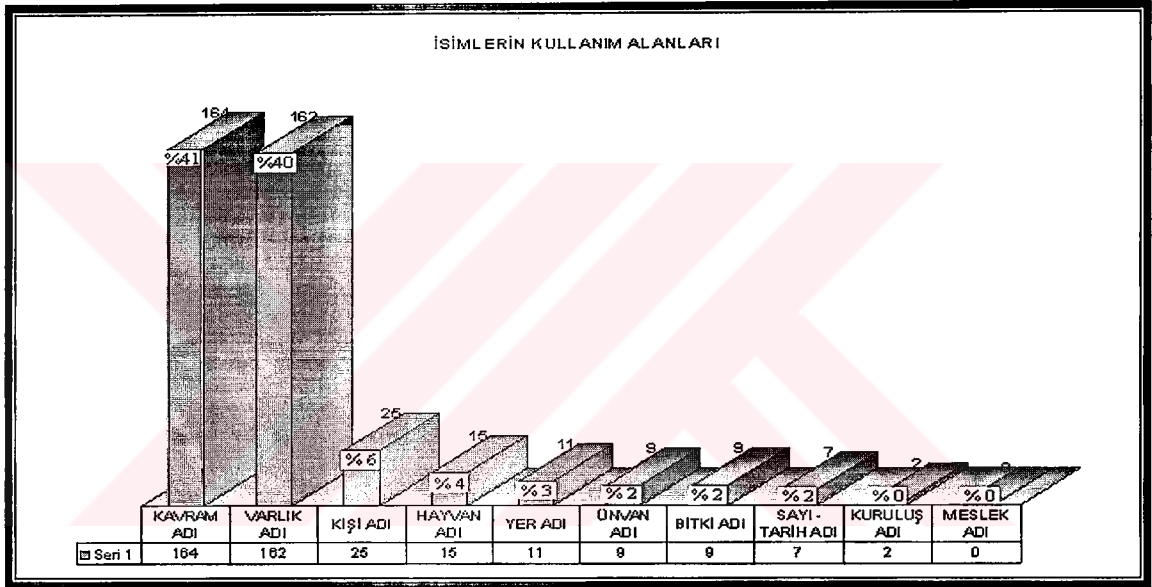
5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki somut-soyut ve topluluk isimlerini gösteren grafik 8'e bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde % 82 (890)'lik bir oranla somut isimler kullanılmışken; % 18 (194)'lik bir oranla da soyut isimler kullanılmıştır. Bu oranlar, bu konuyla ilgili olarak grafik 7'de yapılan açıklamalara bağlı olarak normal kabul edilebilir.

1.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki somut-soyut ve topluluk isimlerini gösteren grafik 7 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan somut-soyut ve topluluk isimlerini gösteren grafik 8'in karşılaştırılması yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Grafik 7'de somut sözcükler % 88 (357)'lik bir oranda kullanılmışken; grafik 8'de somut sözcükler % 82 (890)'lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan somut sözcüklerin oranında 1. sınıfa göre % 6'lık bir azalma vardır. Bu azalma normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar somut işlemler döneminin sonunda oldukları için 1. sınıf yaş seviyesi çocuklarına oranla somut sözcükleri daha az soyut sözcükleri ise daha fazla kullanmaktadırlar.

Grafik 7'de soyut sözcükler % 12 (47)'lik bir oranla kullanılmışken; grafik 8'de soyut sözcükler % 18 (194)'lik bir oranda kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 1. sınıf ile 5. sınıf arasında % 6'lık bir artış vardır. Bu da normal bir durum olarak

karşılanabilir. Çünkü; yaşa bağlı olarak gelişen zihinsel gelişim dönemleri göz önüne alınca 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara fazla sayıda soyut sözcüklerin öğretiliyor oluşu gayet normal bir durumdur.

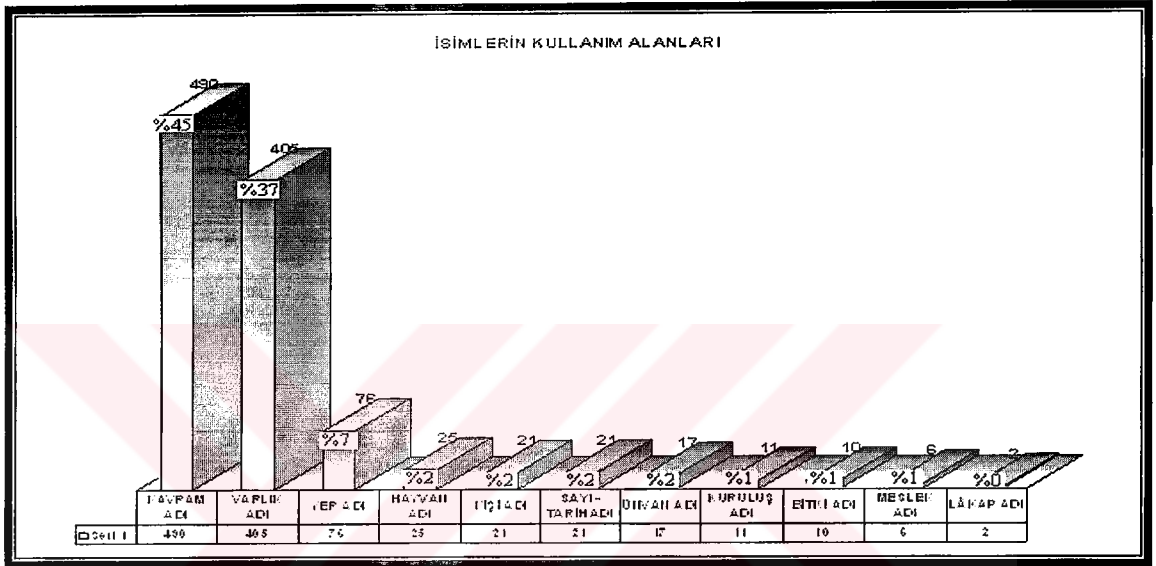
1. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerini gösteren grafik 3'te isimler % 64 (404)'lük bir oranla kullanılırken, 5. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerini gösteren grafik 4'te de isimler % 52 (1084)'lük bir oranda kullanılmıştır. 1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan isimlerin kullanım alanına bakıldığında şunlar söylenebilir:



**Grafik 9: 1. Sınıf İsimlerin Kullanım Alanları**

Grafik 9'a bakıldığında, 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan isimlerin kullanım alanına göre dağılımının % 41 (164)'lük bir oranla kavram adlarından, % 40 (162)'lük bir oranla varlık adlarından, % 6 (25)'lük bir oranla kişi adlarından, % 4 (15)'lük bir oranla yer adlarından, % 2 (7)'lük bir oranla sayı-tarih adlarından, % 0 (2)'lük bir oranla da kuruluş ve % 0 (0) oranıyla da meslek adlarından oluştuğu görülmektedir.

1. sınıf Türkçe ders kitabı isimlerinin kullanım alanını gösteren grafik 9'da kavram adlarının somut varlık adlarından yüksek çıkmasının sebebi bütün soyut sözcüklerin kavram adları arasında alınmış olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu kavram adları arasına alınan soyut sözcüklerin kolayca somutlaştırılabilecek olanları, 1. sınıf Türkçe ders kitabının somut ve soyut isimlerini gösteren grafik 7'de somut isimler arasında sayılmıştır.



**Grafik 10: 5. Sınıf İsimlerin Kullanım Alanları**

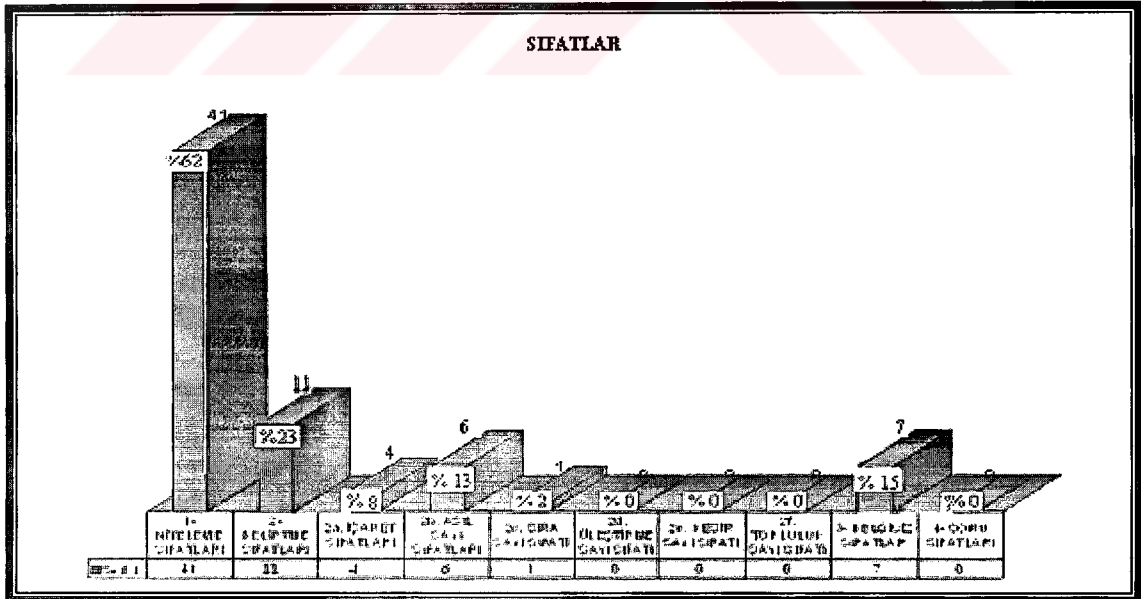
Grafik 10'a bakıldığında, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan isimlerin kullanım alanına göre dağılımının % 45 (490)'lik bir oranla kavram adlarından, % 37 (405)'lik bir oranla varlık adlarından, % 7 (76)'lik bir oranla yer adlarından, % 2'lik oranlarla hayvan adlarından (25), kişi adlarından (21), sayı-tarih adlarından (21), ünvan adlarından (17), % 1'lik oranla kuruluş adlarından (11), bitki adlarından (10), meslek adlarından (6) ve % 0 (2)'lik oranla da lâkap adlarından oluştuğu görülmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabı isimlerinin kullanım alanını gösteren grafik 10'da kavram adlarının somut varlık adlarına göre yüksek çıkmasının sebebi, grafik 9'da bu konuyla ilgili olarak yapılan açıklamaya dayanmaktadır.

Grafik 9 ile grafik 10 karşılaştırıldığında ortaya çıkan en belirgin özellik grafik 9'a göre grafik 10'daki kavram adlarının % 4 oranında artışı ve varlık adlarının ise % 3 oranında azalmasıdır. Bu oranlara bakıldığında kavram oranlarındaki artış normal bir artış olarak karşılanabilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar soyut nitelik taşıyan kavramaları 1. sınıf yaş seviyesindekilere göre daha kolay öğrenebilmektedir. Ancak somut varlık adlarındaki düşüş normal bir durum değildir. Çünkü, 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilerin 1. sınıf yaş seviyesine göre hem somut hem de soyut sözcükleri algılaması ve kavraması daha kolaydır. Bu da somut varlık sayısında artış olması gerektiğine işaret eder; ancak bu sayı artmamış ve azalmıştır. Bu yüzden bu azalma normal olarak karşılanmamaktadır.

#### 4.1.1.1.1.2. Sıfatlar

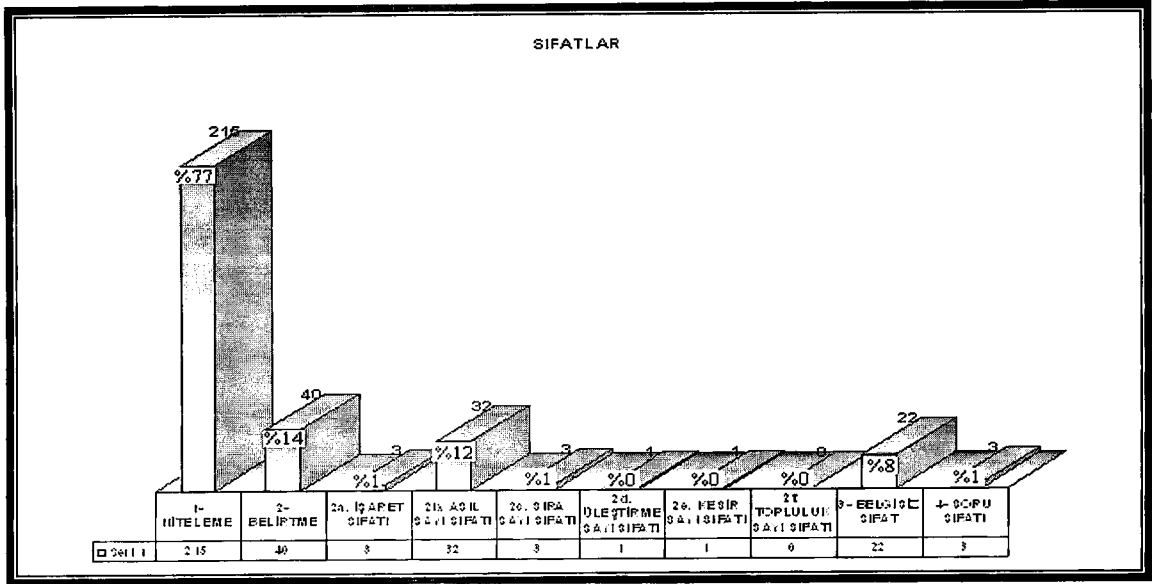
1. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 3'te sıfatlar % 9 (59)'luk bir oranla yer alırken 5. sınıfa ait grafik 4'te % 13 (280)'lük bir oranla kullanılmıştır. 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı sıfatları kendi içerisinde bazı gruplara ayrılmaktadır. Bu grupları ve onların sayısal değerleri şöyle gösterilebilir:



**Grafik 11: 1. Sınıf Sıfatlar**

Grafik 11'e bakıldığında sıfatların % 62 (41)'lik oranını niteleme sıfatlarının, % 23 (11)'lük oranını belirtme sıfatları, % 15 (7)'lik oranını da belgisiz sıfatların oluşturduğu görülmektedir. Soru sıfatları ise 1. sınıf Türkçe ders kitaplarının içerisinde hiç kullanılmamıştır. Bu oranlara bakıldığında niteleme sıfatlarının, sıfatların büyük bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Bu oran normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; sıfatlar arasında renk, durum, biçim vs. gibi özellikler taşıyan niteleme sıfatları çocukların ilgisini çekmektedir. Bu yüzden eşyaların ilgi çekici özelliklerini yansıtan niteleme sıfatlarının daha fazla kullanılmış olması gayet doğaldır. Xerox, niteleme sıfatlarının sadece bir yönü olan renkler üzerine yaptığı araştırmada, renklerin çocukların motivasyonunu ve kavrama yeteneğini arttırdığı konusunda şunları söylemektedir: "Renkler % 73 oranında kavramayı artıran bir unsur olmakla beraber, % 80 oranında da motivasyonu güçlendirmektedir"(Köksal, 2003:20). Söylenenler de varlıkları renk vb. gibi yönlerden etkileyen niteleme sıfatlarının fazla olması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca Acar ve Dönmez ile Güteryüz ve Dönmez de sıfatların kullanım sıklığı ile ilgili yapmış oldukları araştırmada çocukların en fazla niteleme sıfatlarını kullandıklarını ortaya koymuşlardır (Aydoğan ve Ergin, 2000: 241).

Niteleme sıfatlarından sonra % 23 (11)'lük bir oranda sayı, sıra sayı, üleştirme, kesir, topluluk sıfatlarının hepsinin adı olan belirtme sıfatları kullanılmıştır. Belirtme sıfatlarının bu oranda kullanılmış oluşu normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 1. sınıf düzeyindeki çocuklar sayı saymasını bilseler de daha tam anlamıyla sayı, kesir, üleştirme, topluluk vb. gibi özellikler taşıyan sıfatları kullanma yetisi kazanmamışlardır. Aynı husus az sayıda kullanılan belgisiz sıfatlarda ve hiç kullanılmayan soru sıfatları için de geçerli sayılabilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar, varlıkların belirsiz ve soruya dayalı özelliklerini tam olarak kavrayamayabilirler.



**Grafik 12: 5. Sınıf Sıfatlar**

Grafik 12'ye bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının sıfatları % 77 (215)'lik bir oranla niteleme sıfatlarından, % 14 (40)'lük oranla belirtme sıfatlarından, % 8 (22)lik bir oranla belgisiz sıfatlardan ve % 1 (3)'lük bir oranla da soru sıfatlarından oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında niteleme sıfatlarının % 77 (215)'lik bir oranla sıfatların büyük bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Bu oranın normal bir durum olarak karşılanmasının sebebi grafik 11'deki yoruma bağlanabilir.

Niteleme sıfatlarından sonra % 14 (40)'lük bir oranla belirtme sıfatları kullanılmıştır. Belirtme sıfatlarının bu oranla kullanılmış olması normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar sayı, kesirli ifade, üleştirme, topluluk vb. gibi özellikler taşıyan kavramlara ait sıfatları kullanma yetisi kazanmışlardır. Bu yüzden belirtme sıfatlarının bu oranın üzerinde kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Aynı husus az sayıda kullanılan belgisiz ve soru sıfatları için de geçerlidir.

1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sıfatların dağılımını gösteren grafik 11 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sıfatların dağılımını gösteren grafik 12 karşılaştırıldığında şunlar söylenilebilir: 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan

sıfatların dağılımını gösteren grafik 11’de niteleme sıfatları % 62 (41)’lik bir oranla sıfatların büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Grafik 12’de ise niteleme sıfatları % 77 (215)’lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 12’de kullanılan niteleme sıfat sayısında grafik 11’e göre % 15’lik bir artış yaşanmaktadır. Bu da normal bir durum olarak kabul edilmektedir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesinde olan çocuklar nesneleri daha ayrıntılı bir şekilde anlatma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu yönüyle % 15’lik bir artış normaldir.

Grafik 11’de yer alan belirtme sıfatları ise % 23 (11)’lük oranla kullanılmıştır. Grafik 12’de ise belirtme sıfatları % 14 (40)’lük bir oranda kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 12’de kullanılan belirtme sıfatları oranında grafik 11’e göre % 9’luk bir azalma görülmektedir. Bu azalma normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesinde olan bir çocuk, sayı, üleştirme, kesir ve topluluk niteliği taşıyan bütün sıfatları 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuğa göre daha fazla anlayabilmektedir. Bu yüzden bu azalma normal değildir.

1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sıfatların karşılaştırmasına belgisiz ve soru sıfatları açısından bakıldığında şunlar söylenilebilir: Grafik 11’de yer alan belgisiz sıfatlar % 15 (7)’lik bir oranla kullanılmıştır. Grafik 12’de ise belgisiz sıfatlar % 8 (22)’lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabının sıfat dağılımını gösteren grafik 12’de grafik 11’e göre % 7 oranında bir azalma görülmektedir. Bu azalma normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; varlıkları belirsiz yönleriyle niteleyen belgisiz sıfatları 5. sınıf yaş seviyesindeki bir öğrenci, 1. sınıf yaş seviyesindeki bir öğrenciye göre daha iyi anlayabilir. Bu yüzden bu sıfatların sayısının azalması normal bir durum olarak karşılanmamaktadır.

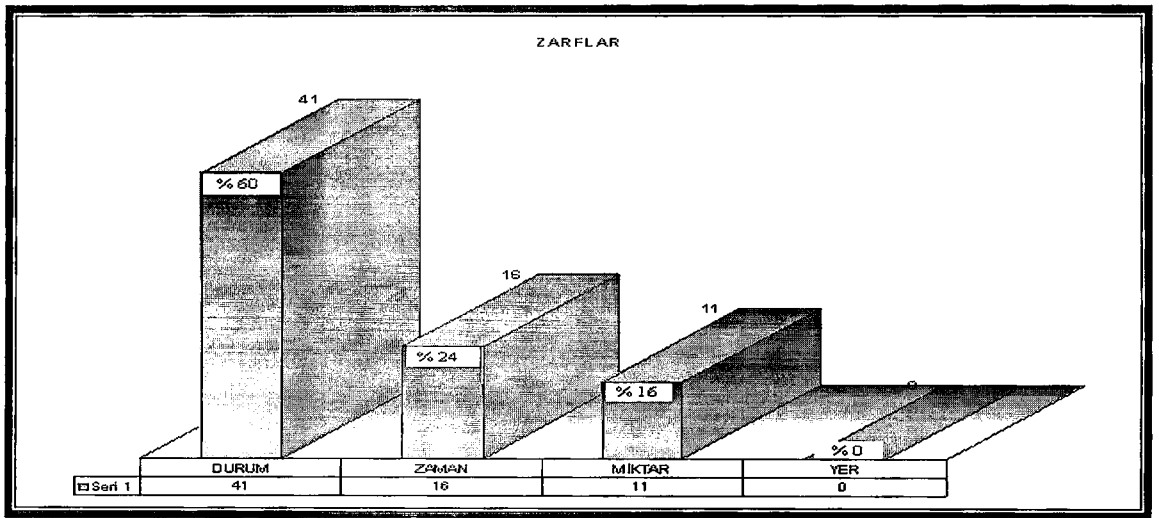
Grafik 11’de soru sıfatlarına hiç rastlanmamıştır. Ancak grafik 12’de % 1 (3)’lük bir oranla soru sıfatları kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında 1. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan soru sıfatlarına göre % 1’lik bir artış görülmektedir. Bu artış normal olarak karşılanabilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar soru niteliği taşıyan sıfatları, 1. sınıf yaş seviyesinde olan çocuklara göre daha iyi anlarlar. Bu yüzden bu artış normal olarak kabul edilebilir.

Niteleme sıfatlarının diğer sıfat türlerine oranla daha fazla, soru sıfatlarının ise diğer sıfat türlerine göre daha az kullanılmış olduğunu Aydoğan ve Ergin (2000) de hikâye kitaplarındaki metinlerde sıfat türlerinin kullanım durumunu inceledikleri bir araştırmalarında şu şekilde ortaya koymuşlardır:

NİTELEME SIFATI	68	70,83	28	29,17	96	100,00
<b>BELİRTME SIFATLARI</b>						
İşaret Sıfatları	25	26,04	71	73,96	96	100,00
Sayı Sıfatı	64	66,67	32	33,33	96	100,00
Belgisiz Sıfat	42	43,75	54	56,25	96	100,00
Soru Sıfatı	16	16,67	80	83,33	96	100,00

#### 4.1.1.1.1.3. Zarflar

1. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 3'te zarflar, % 11 (68)'lik bir oranla yer alırken, 5. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 4'te zarflar, % 8 (166)'lik bir oranla yer almaktadır. 1. ve 5. sınıf ders kitapları içerisinde yukarıdaki oranlarla yer alan zarflar, kendi içerisinde gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar ve onların sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:



Grafik 13: 1. Sınıf Zarflar

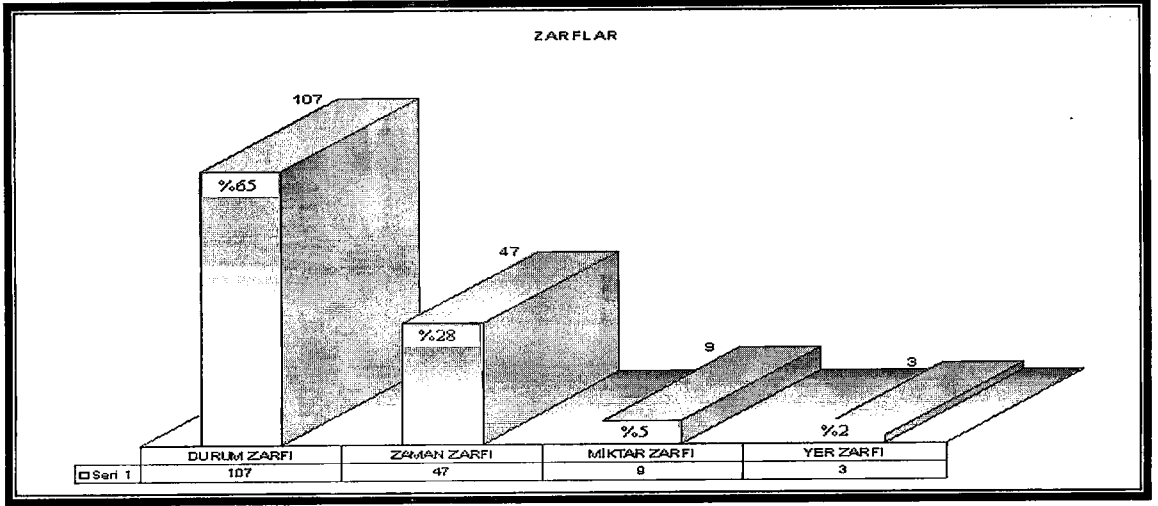
Grafik 13'e bakıldığında zarfların % 60 (41)'lık bölümünü durum zarflarının, % 24 (16)'lük bölümünü zaman zarflarının, % 16 (11)'lık bölümünü miktar zarflarının oluşturduğu görülürken, yer zarflarının hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Bu oranlara bakıldığında zarfların büyük bir bölümünü % 60 (41)'lık oranla durum zarflarının oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocukların somut işlemler döneminde olduğu düşünülürse zaman ve miktar niteliği taşıyan ifadeleri kullansalar da tam olarak anlamakta zorluk çekecekleri söylenebilir. Bu yüzden durum zarflarının fazlaca kullanılmış olması normal olarak görülebilir.

Zarfların % 24 (16)'lük oranını da zaman zarfları oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar zaman ifadelerini tam olarak anlayamazlar da somutlaştırılmış şekilde kısmen anlayabilirler ve kullanabilirler. Bu yüzden zaman niteliği taşıyan zaman zarflarının bu oranda kullanılmış olması normal bir durum olarak görülebilir.

Miktar zarfları da % 16 (11)'lık bir oranla kullanılmıştır. Bu oranda tıpkı zaman zarflarında olduğu gibi normal olarak görülebilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar somut işlemler döneminde oldukları için sayı, uzunluk, ölçme vb. gibi korunum yeteneklerini az da olsa geliştirmişlerdir (Charles,2003:16). Bu yüzden miktar zarflarının bu dönemde bu oranla kullanılmış olması normal olarak görülebilir.

Yer zarflarının hiç kullanılmamış oluşu da çok büyük bir eksiklik olarak görülebilir. Çünkü; yer veya yön belirten ifadeler, soyut ifadeler olsa da bunlar hareket, resim vb. gibi kolay tekniklerle somutlaştırılabilecek nitelikteki kavramlardır. Bu yüzden kullanılmamış oluşu bir eksiklik olarak görülmektedir.



**Grafik 14: 5. Sınıf Zarflar**

Grafik 14'e bakıldığında zarfların % 65 (107)'lik bölümünü durum zarflarının, % 28 (47)'lik bölümünü zaman zarflarının, % 5 (9)'lik miktar zarflarının ve % 2 (3)'lik bölümünü de yer zarflarının oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında zarfların büyük bir bölümünü % 65 (107)'lik oranla durum zarfları oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar somut işlemler döneminin sonunda olsalar bile tam anlamıyla soyut ifadeleri anlayamazlar. Bu yüzden zaman, miktar vb. gibi soyut ifadeler taşıyan zarflara oranla somut ifadeler taşıyan durum zarflarının fazlaca kullanılması normal bir durumdur.

Zaman zarfları ise % 28 (47)'lik bir oranla kullanılmıştır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü; soyut işlemler döneminin başlangıcında olan 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar soyut kavram niteliğinde olan zaman ifadelerini kısmen de olsa anlayabilirler. Bu yüzden zaman zarflarının bu oranda kullanılması normaldir.

Miktar zarfları ise % 5 (9)'lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oran normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; neredeyse somut işlemler döneminin sonunda olan 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar sayı, ölçü ve uzunluk korunumunu geliştirmiş vaziyettedirler. Bu yüzden miktar zarflarının kullanım oranı az olarak görülmektedir.

Yer zarfları ise % 2 (3)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oran normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesinde olan çocuklar yer ve yön ifadelerini kolayca anlayabilecek durumdadırlar. Bu yüzden yer zarflarının daha fazla kullanılması gerekmektedir.

1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki zarfların dağılımını gösteren grafik 13 ile 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki zarfların dağılımını gösteren grafik 14 arasında bir karşılaştırma yapıldığında şunlar söylenilebilir:

Grafik 13'te durum zarfları % 60 (41)'lük oranla kullanılmışken, grafik 14'te durum zarfları % 65 (107)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf zarf dağılımını gösteren grafik 14'teki durum zarflarının grafik 13'e göre % 5 artış gösterdiği görülmektedir. Bu artış normal bir durum olarak karşılanmaktadır. Çünkü; genellikle somut ifadelerle dayalı durum zarflarının, somut işlemler döneminin sonunda olan 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar tarafından algılanma düzeyi daha fazla olabilir.

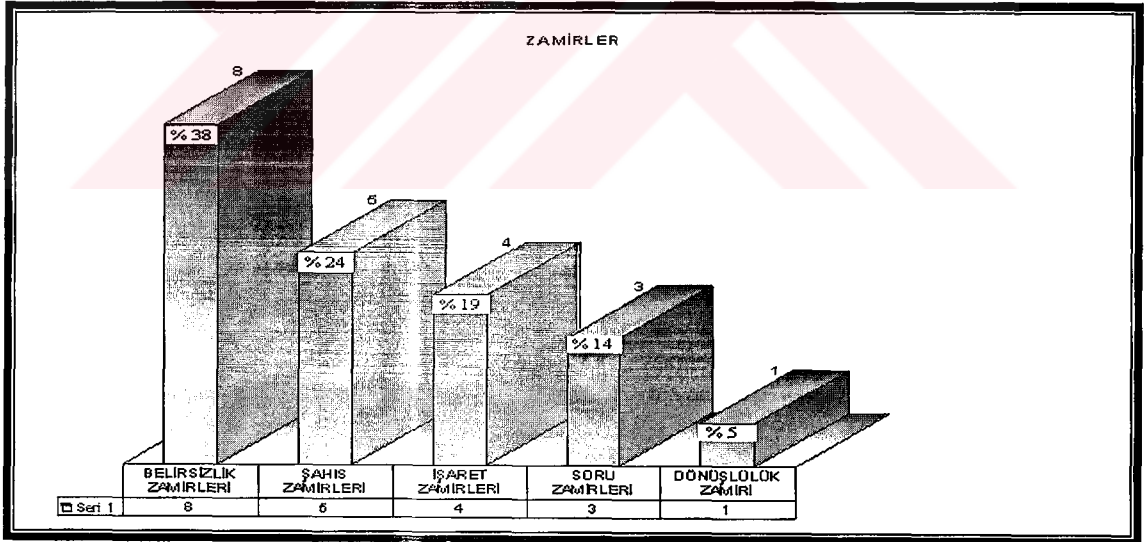
Grafik 13'te zaman zarfları % 24 (16)'lük bir oranla kullanılırken, grafik 14'te zaman zarflarının % 28 (47)'lük bir oranda kullanıldığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf zarf dağılımını gösteren grafik 13'te 1. sınıf zarf dağılımını gösteren grafik 14'e göre % 4'lük bir artış vardır. Bu artış normal bir durum olarak görülmektedir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar soyut işlemler döneminin başında olduklarından soyut ifadelerden oluşan zaman zarflarını daha kolay anlayabilmektedirler. Bu yüzden % 4'lük bir artış normal olarak karşılanabilir.

Grafik 13'te miktar zarfları % 16 (11)'lük bir oranla kullanılırken, grafik 14'te miktar zarfları % 5 (9)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf zarf dağılımını gösteren grafik 14'te, 1. sınıf zarf dağılımını gösteren grafik 13'e göre % 11 oranında bir azalma görülmektedir. Bu azalma normal bir durum olarak kabul edilmemektedir. Çünkü; soyut işlemler döneminin başında yer alan 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilerin sayı, uzunluk, ölçme korunumları 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere göre daha da gelişmiştir. Bu yüzden miktar zarflarının olduğundan daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Grafik 13'te yer zarfları hiç kullanılmazken Grafik 14'te % 2 (3)'lük bir oranda kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan zarfların dağılımını gösteren grafik 14'te, 1. sınıf zarf dağılımını gösteren grafik 13'e göre % 2'lik bir artış olduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir; ancak bu oranın, yer ve yön ifadelerini anlayabilecek düzeyde olan öğrenciler için az olduğu düşünülmektedir.

#### 4.1.1.1.4. Zamirler

1. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 3'te zamirler, % 3 (21)'lük bir oranla yer alırken 5. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 4'te ise zamirler % 2 (32)'lik bir oranla yer almaktadırlar. 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde yukarıdaki oranlarla yer alan zamirler kendi içerisinde gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar ve onların sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:



Grafik 15: 1. Sınıf Zamirler

Grafik 15'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin, % 38 (8)'lik bir oranını belirsizlik zamirlerinin, % 24 (5)'lük bir oranını şahıs zamirlerinin, % 19 (4)'lük bir oranını işaret zamirlerinin, % 14 (3)'lük bir oranını soru zamirlerinin ve % 5 (1)'lik bir oranını da dönüşlülük zamirlerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlara

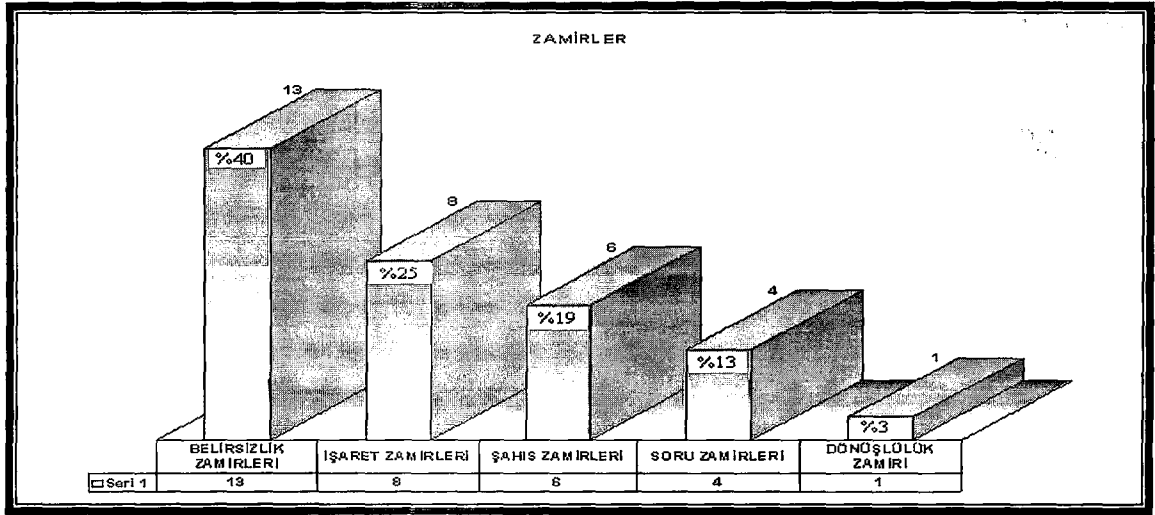
bakıldığında zamirlerin çoğunluğunun % 38 (8)'lik bir oranını belirsizlik zamirlerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilerin, nesnelere belirsiz yönleriyle karşılayan belirsizlik zamirlerini anlamaları bilişsel açıdan tam anlamıyla gelişmedikleri için çok güçtür.

Zamirlerin % 24 (5)'lük oranını da şahıs zamirleri oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler ben, sen, o v.b. gibi şahıs zamirlerini anlayabilecek ve kullanabilecek kapasitededirler. Bu yüzden bu durum normal olarak görülebilir. Ancak bu dönemde en fazla kullanılacak olanlar şahıs zamirleri olmalıydı.

İşaret zamirleri de zamirlerin % 19 (4)'lük bölümünü oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesinde olan öğrenciler işaret niteliği taşıyan işaret zamirlerini kolayca anlayabilirler.

Soru zamirleri, zamirlerin % 14 (3)'lük bir oranını kapsamaktadır. Bu da normal bir durum olarak karşılanamaz. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar ne, kim vb. gibi soru zamirlerini kullanabilecek kapasitededirler. Ayrıca çocukların soru sorma ve bir şeyleri merak etme döneminde oldukları da düşünülünce bu oranın daha fazla olması gerektiği kendini göstermektedir.

Dönüşlülük zamiri % 5 (1)'lik bir orana sahiptir. Bu da Türkiye Türkçesinde sadece “kendi” dönüşlülük zamirinin kullanıldığı düşünülürse gayet normal bir durum olarak karşılanabilir.



**Grafik 16: 5. Sınıf Zamirler**

Grafik 16'ya bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin, % 40 (13)'lük oranını belirsizlik zamirlerinin, % 25 (5)'lik oranını işaret zamirlerinin, % 19 (6)'luk oranını şahıs zamirlerinin, % 13 (4)'lük oranını soru zamirlerinin ve % 3 (1)'lük oranını da dönüşlülük zamirlerinin oluşturduğu görülebilir. Bu oranlara göre zamirlerin büyük bir çoğunluğunu % 40 (13)'lük oranıyla belirsizlik zamirlerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Öyle ki 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler nesnelere belirsiz yönden karşılaman bu zamirleri anlayabilecek durumda olsalar dahi, belirsizlik zamirlerinden daha kolay anlayabilecekleri zamirlerin az oranda kullanılmış olması bu durumun normal olarak karşılanamayacağını bir göstergesi olmaktadır.

Zamirlerin % 25 (8)'lik oranını da işaret zamirleri oluşturmaktadır. Bu durum normal olarak karşılanabilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler işaret zamirlerini anlayabilen ve kullanabilen öğrencilerdir. Bu yüzden bu oran normal olarak görülebilir.

Şahıs zamirleri ise % 19 (6)'luk bir oranda kullanılmıştır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü; Türkçe'de 6 adet şahıs zamiri vardır ve bunun tamamı da burada kullanılmıştır. Ancak diğer zamirlerin sayıları fazla olduğu için şahıs zamirlerinin oranı, diğer zamir türlerine göre düşük görünmektedir.

Soru zamirleri ise % 13 (4)'lük bir oranla kullanılmaktadır. Bu oran normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler soru sorma aşamasını tamamlamışlardır. Bu yüzden buradaki soru zamiri oranı yeterli seviyede görülebilir.

Dönüştürme zamirleri ise % 3 (1)'lük bir orana sahiptir. Bu da Türkiye Türkçesinde sadece “kendi” dönüştürme zamiri kullanıldığı düşünülürse gayet normal bir durum olarak karşılanabilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabındaki zamirlerin dağılımını gösteren grafik 15 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki zamirlerin dağılımını gösteren grafik 16 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir:

Grafik 15'te belgisiz zamirler % 38 (8)'lik bir oranla zamirlerin çoğunluğunu oluşturmaktayken, grafik 16'da da belgisiz zamirlerin % 40 (13)'lük bir oranla zamirlerin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerini yansıtan grafik 16'da, 1. sınıf Türkçe ders kitabını yansıtan grafik 15'e göre % 2'lik bir artış olmuştur. Bu da normal bir durumdur; ancak belgisiz zamirlerin daha belirgin nitelikler taşıyan zamirlere göre daha fazla oranda kullanılmış olması somut işlemler dönemindeki çocuklar için uygun görülmemektedir.

Grafik 15'te işaret zamirleri % 19 (4)'lük bir oranda yer alırken, grafik 16'da işaret zamirleri % 25 (5)'lük bir oranda yer alır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerini yansıtan grafik 16'da 1. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerini yansıtan grafik 15'e göre % 6'lık bir artış yaşanmıştır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesi çocukları, 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara oranla zamirleri daha etkili olarak kullanabilme özelliğine sahiptirler.

Grafik 15'te şahıs zamirleri % 24 (5)'lük bir oranla yer alırken, grafik 16'da şahıs zamirleri altısının da kullanılmasına rağmen % 19 (6)'lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 16'da grafik 15'e göre % 5'lik bir azalma olmuştur. Ancak 5. sınıf Türkçe ders kitabında şahıs zamirlerinin hepsinin kullanılmasına rağmen azalma yaşanmasının sebebi, sözcük sayısının diğer zamir türlerinde yoğunlaşmasından

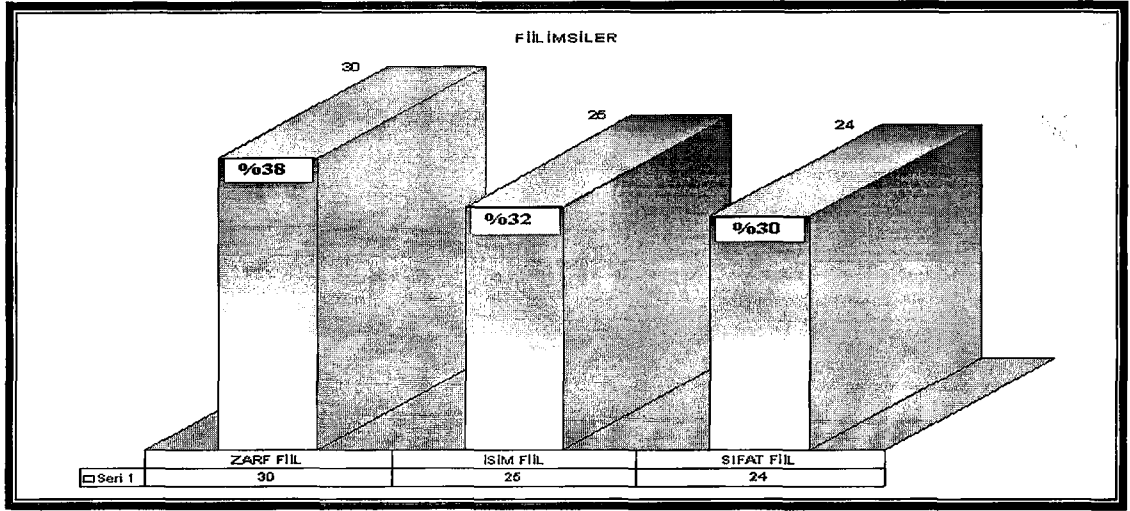
kaynaklanmaktadır. Bu yüzden 5. sınıf Türkçe ders kitabı şahıs zamirleri, yüzde olarak az olmasına rağmen, 1. sınıf Türkçe ders kitabı şahıs zamirlerinden daha fazla kullanılmıştır. Bu yönüyle 1. sınıf Türkçe ders kitabı, şahıs zamirleri yönünden eksiklik göstermektedir.

Soru zamirleri 1. sınıf Türkçe ders kitabı zamir dağılımını gösteren grafik 15'te % 14 (3) oranında kullanılmışken, 5. sınıf Türkçe ders kitabı zamir dağılımını gösteren grafik 16'da % 13 (4) oranında kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 16'da % 1'lik bir azalma vardır. Bu azalma normal olarak karşılanmaktadır. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar soru sorma devresini tamamladıklarından soru zamirlerine fazlaca ihtiyaç duymamaktadırlar. Bu yüzden bu oran normal olarak karşılanabilir.

1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan dönüşlülük zamiri, Türkiye Türkçesinde sadece "kendi" zamiri olduğu için bu zamir türünün karşılaştırılması yapılmamıştır.

#### **4.1.1.1.1.5. Fiilimsiler**

1. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 3'te fiilimsiler % 13 (79)'lük bir oranla yer alırken, 5. sınıf Türkçe ders kitabı isim kategorilerinin dağılımını gösteren grafik 4'te ise fiilimsiler, % 25 (526)'lık bir oranla yer almaktadır. 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde yukarıdaki oranlarla yer alan fiilimsiler, kendi içerisinde gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar ve onların sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:



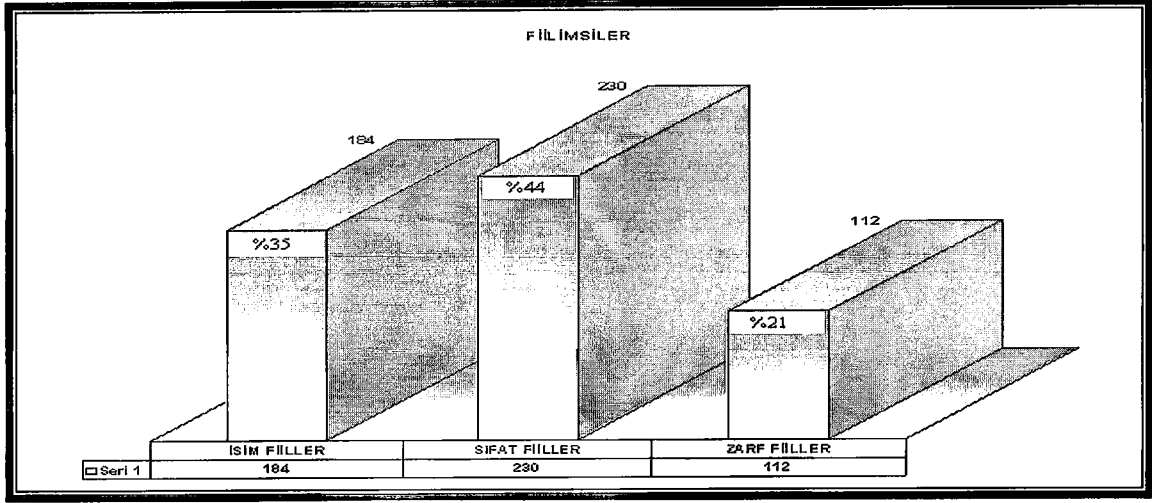
**Grafik 17: 1. Sınıf Fiilimsiler**

Grafik 17'ye bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin % 38 (30)'lik bir oranını zarf fiillerinin, % 32(25)'lik bir oranını isim fiillerin ve % 30 (24)'lük bir oranını da sıfat fiillerin oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında fiilimsilerin çoğunluğunu % 38 (30)'lik bir oranla zarf fiillerin oluşturulduğu görülmektedir. Bu oran normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; zarf fiiller, fiilleri durum bakımından niteledikleri için 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler bunu tam olarak anlayamayabilirler. Ayrıca zarf fiillerin bağlayıcılık görevleri vardır ve bu özellikleri sayesinde birleşik cümle yaparlar. Bu da basit cümleleri algılayabilecek seviyede olan 1. sınıf öğrencileri açısından uygun bir durum değildir. Bu yüzden zarf fiillerin yüksek bir oranda kullanılmış olması normal bir durum olarak karşılanmamaktadır.

Fiilimsilerin % 32 (25)'lik bir oranını da isim fiiller oluşturmaktadır. Bu da grafik 17 göz önüne alındığında normal olarak karşılanmamaktadır. Çünkü; isim fiiller, isim göreviyle kullanılan öğelerdir. Bu yaş seviyesine en fazla öğretilecek olan söz varlığı unsurunun da isim olduğu kabul edilirse isim fiillerin, zarf fiillerden daha az kullanılmış olması normal bir durum olarak karşılanmamaktadır.

Sıfat fiiller ise 1. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin % 30 (24)'ünü karşılamaktadır. Bu da normal bir durum olarak karşılanmaktadır. Çünkü; 1. sınıf yaş

seviyesindeki öğrenciler nesnelere, olaylara vb. gibi öğelere dayalı nitelermeleri anlayabilecek kapasitede oldukları için normal bir durum olarak görülebilir.



**Grafik 18: 5. Sınıf Fiilimsiler**

Grafik 18'e bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin % 44 (230)'lük oranını sıfat fiillerin, % 35 (184)'lik oranını isim fiillerin ve % 21 (112)'lik oranını da zarf fiillerin oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında fiilimsilerin çoğunluğunu % 44 (230)'lük oranla sıfat fiillerin oluşturduğu görülmektedir. Bu normal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesinde olan öğrenciler anlatımları sırasında nesnelere ayırt edici nitelikleri olan sıfatları, fazlaca kullanma ihtiyacı hissederler. Ders kitabı metinlerinin öğrencilere sunulan bir anlatı metni olduğu düşünülürse sıfat fiillerin bu oranla kullanılmış olması normal bir durum olarak kabul edilebilir.

Fiilimsilerin % 35 (184)'lik oranını da isim fiiller oluşturmaktadır. Bu normal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü; bu dönemde öğrencilere en fazla öğretilmesi gereken öğelerden biri de isimlerdir. İsim fiillerin isim gibi kullanıldığı göz önüne alınırsa bu kullanım oranı normal olarak görülebilir.

Fiilimsilerin % 21 (112)'lik oranını da zarf fiiller oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü; zarf fiiller, 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilerce hem birleşik cümle yapıcı özelliğiyle hem de fiilleri durum bakımından niteleyici

özellikleri ile anlaşılabilirler. Ancak bu yaş seviyesindeki öğrenciler zarf fiilleri, isim ve sıfat görevleriyle kullanılan isim ve sıfat fiiller, oranında algılayamayabilirler. Bu yüzden zarf fiillerin diğerlerine oranla az kullanılması normal bir durum olarak karşılanabilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabının fiilimsiler dağılımını gösteren grafik 17 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabının fiilimsiler dağılımını gösteren grafik 18 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Grafik 17’de zarf fiiller % 38 (30)’lik bir oranla fiilimsilerin çoğunluğunu oluştururken, grafik 18’de zarf fiiller, % 21 (112)’lik bir oranla fiilimsilerin en az oranda kullanılan kısmını oluşturmuştur. 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan zarf fiillerin oranının fazla olduğuna değinilmişti. Yukarıdaki oranlar dikkate alındığında 5. sınıftaki zarf fiillerin % 17 oranında azalma gösterdiği görülmektedir. Bu da normal bir durumdur. Çünkü; zarf fiillerin algılanışı daha soyut ve daha zor olduğu için diğerlerine oranla az kullanılmış olması normal bir durum olarak görülebilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 17’de sıfat fiiller, % 30 (24)’lük bir oranla kullanılmışken 5. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 18’de sıfat fiiller, % 44 (230)’lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 18’de sıfat fiillerin oranında grafik 17’ye göre % 14’lük bir artış vardır. Bu artış da normal olarak görülebilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler, anlatımları sırasında nesnelere ve olayların ayrıntılarına inebilmekte ve birleşik cümleleri algılayabilmektedirler.

1. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 17’de isim fiiller, % 32 (25)’lik bir oranla kullanılmışken, 5. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 18’de isim fiiller, % 35 (184)’lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 18’de grafik 17’ye göre isim fiiller % 3 oranında bir artış göstermiştir. Bu artış da normal olmakla beraber azdır. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler özellikle isimler yönünden 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere göre daha zengin olmalıdırlar. Bu yüzden isim fiillerde yaşanan bu artışın az olduğu söylenilebilir.

#### 4.1.1.1.2. Fiiller

1. sınıf Türkçe ders kitabına ait genel sözcük türlerinin dağılımını gösteren grafik 1’de fiiller, % 24 (214)’lük bir oranla yer almıştır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü; bu dönemde öğrencilere öğretilecek olan cümleler kısa emir cümleleri olduğu için fiillerin bu oranda kullanılmış oluşu normal olarak karşılanabilir.

5. sınıf Türkçe ders kitabına ait genel sözcük türlerinin dağılımını gösteren grafik 2’de ise fiiller, % 16 (413)’lük bir oranla kullanılmıştır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar az fiilli uzun cümleler öğrenebildikleri için bu dönemde fiil sayısının bu yüzdeler dilime göre oluşu normal olarak kabul edilebilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabına ait genel sözcük türlerinin dağılımını gösteren grafik 1 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabına ait genel sözcük türlerinin dağılımını gösteren grafik 2’deki fiiller, kullanım oranları bakımından karşılaştırılacak olursa şunlar söylenilebilir:

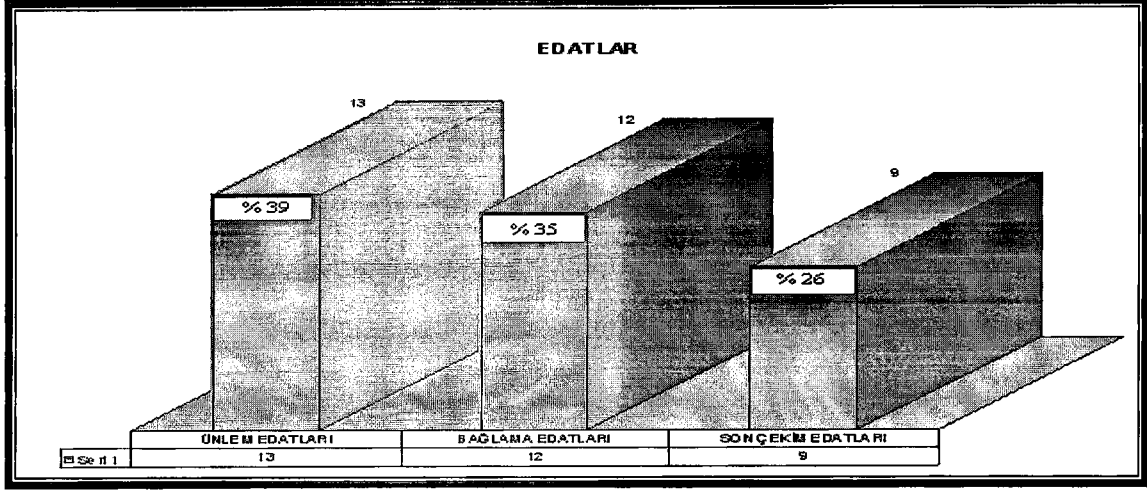
Grafik 1’de fiiller % 24 (214)’lük bir oranla kullanılırken, grafik 2’de fiiller % 16 (413)’lük bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 2’deki fiil oranında grafik 1’e göre % 8 oranında bir azalma olmuştur. Bu azalma da normal olarak görülebilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesine öğretilecek olan cümleler fazla fiil içeren kısa cümleler değil, az fiilli uzun cümleler olduğu için fiil sayısında yaşanan bu azalma normal bir durum olarak görülebilir.

#### 4.1.1.2 Görevli Sözcükler

##### 4.1.1.2.1. Edatlar

1. sınıf Türkçe ders kitabına ait genel sözcük türlerinin dağılımını gösteren grafik 1’de % 4 (34)’lük bir oranla kullanılmış olan edatlar, 5. sınıf Türkçe ders kitabına ait genel sözcük türlerinin dağılımını gösteren grafik 2’de de % 3 (70)’lük bir oranla kullanılmıştır. 1.ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde yukarıdaki oranlarla

kullanılmış olan edatlar kendi içerisinde gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar ve onların sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:



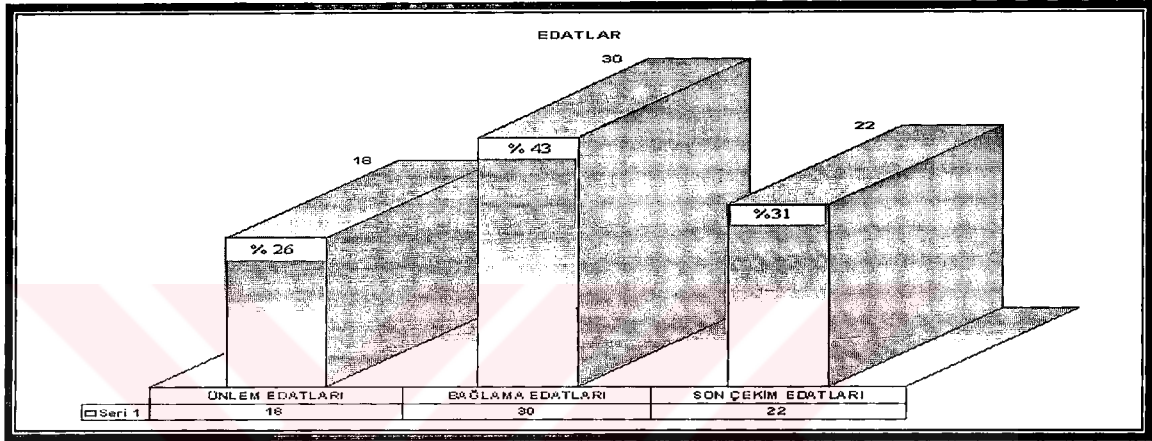
**Grafik 19: 1. Sınıf Edatlar**

Grafik 19'a bakıldığında edatları, % 39 (13)'lük bir oranla ünlem edatları, % 35 (12)'lik bir oranla bağlama edatları ve % 26 (9)'lük bir oranla son çekim edatlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı edatlarının çoğunluğunu % 39 (13)'lük bir oranla ünlem edatlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler heyecan bildiren ünlemleri, bağlama görevi üstlenen bağlama edatlarından ve isimlerin üzerine gelerek onların zarf halini yapan son çekim edatlarından daha fazla kullanırlar. Zaten bu yaş seviyesinde birleşik cümle az olarak kullanıldığı için bağlama ve son çekim edatlarının kullanımı düşüktür. Bu yüzden ünlem edatlarının fazlaca kullanılmış oluşu normal bir durum olarak karşılanabilir. Hatta bu oranın az olduğu bile söylenebilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların % 35 (12)'lik oranını da bağlama edatları oluşturmaktadır. Bu normal bir durum olarak karşılanmaktadır. 1.sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere uzun ve bağlaçla bağlanmış olan cümlelerin öğretilmesi doğru olmamasına rağmen, bağlama edatlarının neredeyse ünlem edatları kadar kullanıldığı görülmektedir. Ancak bunun sebebi ünlem edatlarının sayıca az oluşudur. Bu yüzden bağlama edatlarının bu oranda kullanılmış olması onun fazlaca kullanıldığını

göstermez. Bu da bağlama edatlarının kullanımının normal olarak karşılanabileceğinin bir göstergesidir.

1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların % 26 (9)'lık bir oranını da son çekim edatları oluşturmaktadır. Bu normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; son çekim edatları 1. sınıf yaş seviyesine göre en zor algılanan edat türüdür. Bu yüzden diğerlerine oranla az kullanılması normal bir durum olarak görülebilir.



**Grafik 20: 5. Sınıf Edatlar**

Grafik 20'ye bakıldığında ise 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların, %43 (30)'lük bir oranını bağlama edatlarının, %31 (22)'lik bir oranını son çekim edatlarının ve %26 (18)'lik bir oranını da ünlem edatlarının oluşturduğu görülebilir. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe kitabında yer alan edatların çoğunluğunu % 43 (30)'lük bir oranla bağlama edatlarının oluşturduğu görülür. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler bağlama edatlarıyla oluşturulan birleşik cümleleri kolayca algılayabilirler. Bu yüzden bağlama edatlarının fazlaca kullanılmış olması yadırganacak bir durum teşkil etmemektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların % 31 (22)'lik oranını ise son çekim edatları oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar isimlerin zarf hallerini oluşturan bu edatları algılayabilirler. Bu yüzden son çekim edatlarının bu oranla kullanılmış oluşu normal bir durum olarak kabul edilebilir.

5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların % 26 (18)'lık bölümünü ise ünlem edatları oluşturmaktadır. Ünlem edatlarının diğer edatlara oranla az kullanılmış oluşu 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar için normal bir kullanım olarak görülebilir. Çünkü; bu yaş seviyesindeki çocuklar heyecan ifadelerini azaltmaya ve karmaşık ifadeler kurmaya çalışan çocuklar olduğu için ünlem edatlarının bu oranla kullanılmış oluşu normal bir durum olarak kabul edilebilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların dağılımını gösteren grafik 19 ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların dağılımını gösteren grafik 20 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların dağılımını gösteren grafik 19'da ünlem edatları % 39 (13)'luk bir oranla kullanılmışken; 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan edatların dağılımını gösteren grafik 20'de ise ünlem edatları, % 26 (18)'lık bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 20'de grafik 19'a göre % 13 oranında bir azalma olmuştur. Bu azalma da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar heyecan ifadelerinden az da olsa sıyrılmış ve karmaşık ifadelere yönelmişlerdir. Bu yüzden 5. sınıf yaş seviyesine sunulan metinlerde de ünlem edatlarına az sayıda yer verilmiştir.

Grafik 19'da bağlama edatları % 35 (12)'lik bir oranla kullanılmışken, grafik 20'de bağlama edatları, edatların çoğunluğunu oluşturmak kaydıyla, % 43 (30)'luk bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 20'de grafik 19'a göre % 8 oranında bir artış olmuştur. Bu artış da normaldir. 5. sınıf yaş seviyesindeki metinler, 1. sınıf yaş seviyesindeki metinlere göre daha karışıktır. Çünkü; bu yaş seviyesi öğrencileri bağlama edatlarıyla oluşan birleşik cümleleri daha iyi anlayabilecek kapasitededirler.

1. sınıf Türkçe ders kitabındaki edatların dağılımını gösteren grafik 19'da son çekim edatları % 26 (9)'lık bir oranla kullanılmışken, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki edatların dağılımını gösteren grafik 20'de ise son çekim edatları, % 31 (22)'lik bir oranda kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 20'de grafik 19'a göre % 5'lik bir artış olmuştur. Bu artış da normaldir. Çünkü; 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler isimlerin zarf hallerini yapan son çekim edatlarını 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere

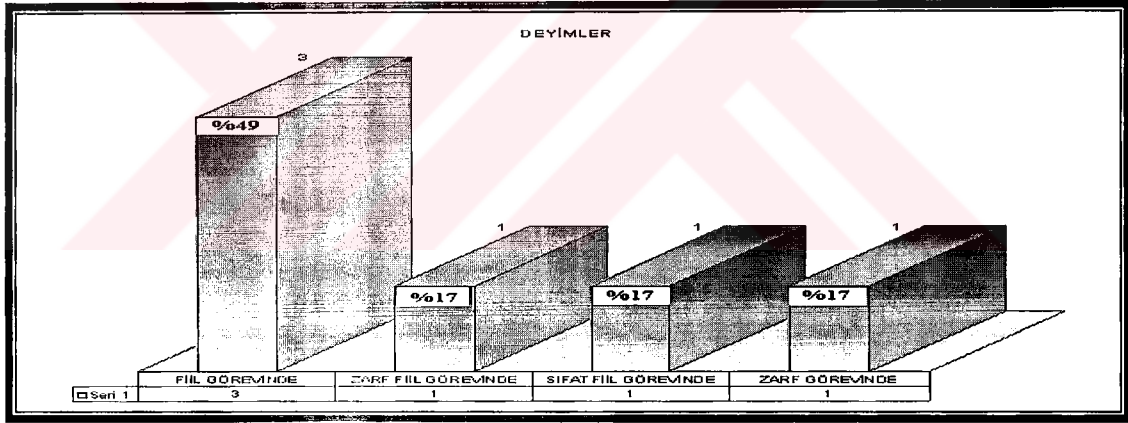
göre daha iyi anlayabilme yeteneğine sahiptirler. Bu yüzden bu artış normal bir durum olarak görülebilir.

#### 4.1.1.3. Kalıplaşan Sözcükler

Kalıp ifadeler, genel söz varlığı dağılımı içerisinde isim veya fiil görevinde kullanılmış olduğundan dolayı isim veya fiil kategorisine dahil edilmiş ve ayrı bir grupta sınıflandırılarak grafiklere yansıtılmamıştır.

1. ve 5. sınıf grafikleri içerisinde ayrı bir grup olarak dahil edilmemiş olan bu kalıp ifadeler ve alt sınıflandırılmalarına yönelik sayısal değerler şu şekilde sıralanabilir:

##### 4.1.1.3.1. Deyimler

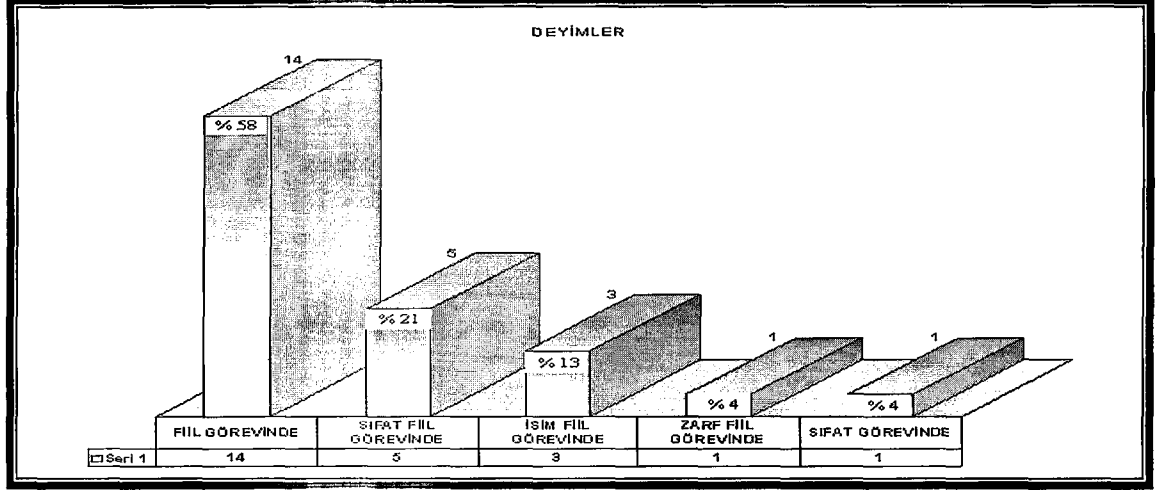


**Grafik 21: 1. Sınıf Deyimler**

Grafik 21'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde % 49 (3)'ünün fiil görevinde, % 17'lik oranlarda da zarf fiil, sıfat fiil ve zarf görevlerinde kullanılmış olan toplam 6 adet deyim bulunduğuna görülmektedir.

1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde 6 adet deyim kullanılmış olması normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü deyimler, mecaz anlatımlı ifadelerdir ve anlaşılması bilişsel açıdan soyut gelişim dönemindeki gelişmeye bağlıdır. 1. sınıf yaş

seviyesindeki çocukların somut işlemler döneminin daha başında olduğu düşünülürse deyimlerin az sayıda kullanılmış olması normal bir durum olarak karşılanabilir.



**Grafik 22: 5. Sınıf Deyimler**

Grafik 22'ye bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde % 58 (14) oranında fiil görevinde, % 21 (5) oranında sıfat-fiil görevinde, % 13 (3) oranında isim fiil görevinde, % 4 (1) oranlarında da zarf-fiil ve sıfat görevlerinde kullanılmış olan 24 adet deyim bulunduğ görülmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde 24 deyim kullanılmış oluşu normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü anlaşılması soyut işlemler dönemindeki gelişime bağlı olan deyimlerin, soyut işlemler döneminin başında sayılan 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere bu oranda sunulmuş olması normal bir durum olarak kabul edilebilir.

1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan deyimlerin dağılımını gösteren grafik 21 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan deyimlerin dağılımını gösteren grafik 22 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir. 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan deyimlerin dağılımını gösteren grafik 21'de 6 adet, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan deyimlerin dağılımını gösteren grafik 22'de de 24 adet deyim kullanılmıştır. Bu sayılara bakıldığında 5. sınıf ders kitabında 1. sınıf ders kitabına göre 18 adet deyim fazla kullanılmıştır. Bu artış

normaldir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler mecaz anlam taşıyan deyimleri soyut bakımdan geliştikleri için daha rahat yorumlayabilirler. Bu yüzden bu artış normal olarak karşılanabilir.

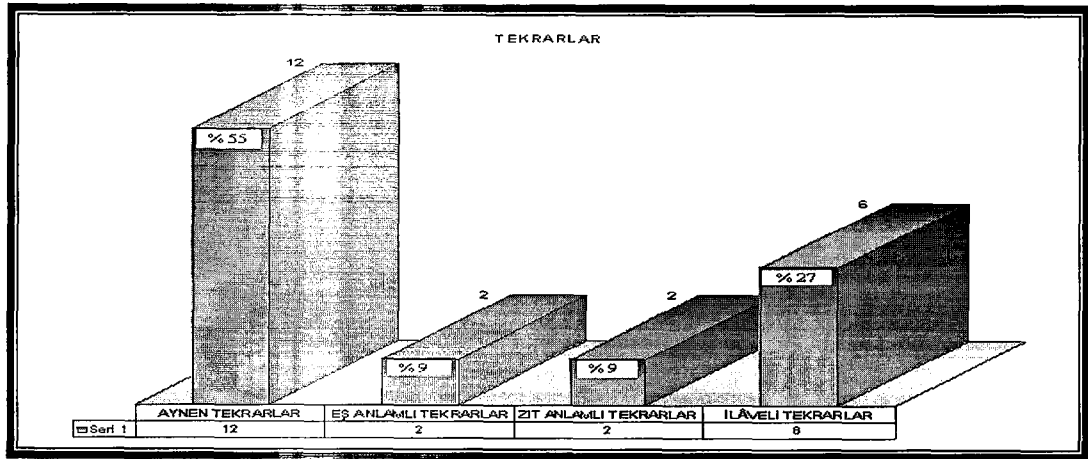
Grafik 21 ile 22'ye bakıldığında her iki grafikte de deyimlerin en fazla fiil göreviyle kullanıldığı görülmekle beraber, grafik 22'de zarf göreviyle kullanılan deyimlere rastlanmazken, isim fiil ve sıfat göreviyle kullanılan deyimler de grafik 21'den farklılık arz etmektedir.

#### 4.1.1.3.2. Atasözleri

Hem 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde hem de 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde 1 adet atasözüne rastlanmıştır. 1. sınıf Türkçe ders kitabında “İyilik eden, iyilik bulur” atasözü, 5. sınıf Türkçe ders kitabında ise “Merak asla uyumaz” atasözü kullanılmıştır.

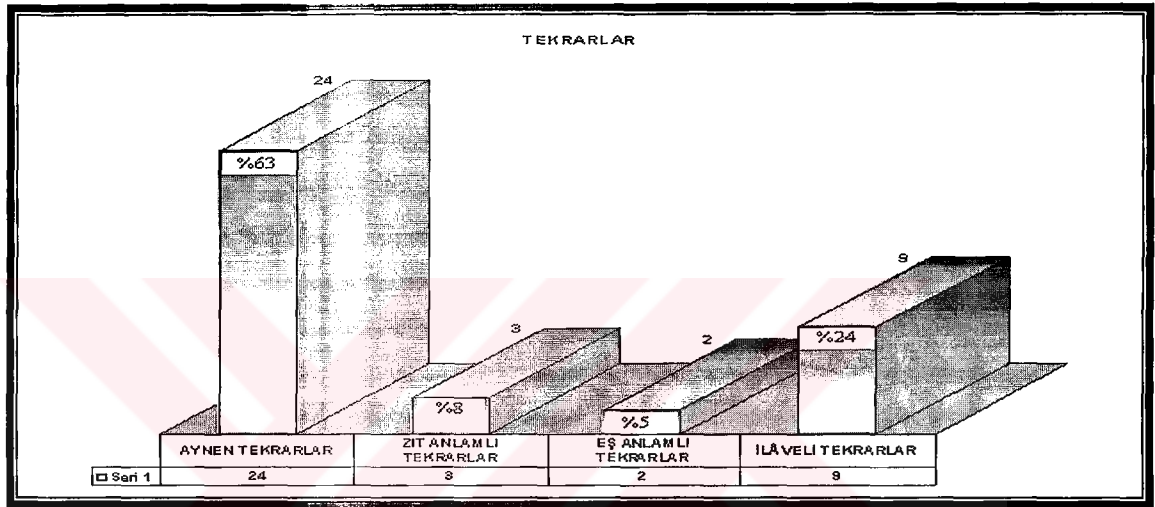
Genellikle mecaz anlam taşımayan ve anlatımı zenginleştiren ve örneklendiren atasözlerinin bu dönemde çok zengin bir kullanım alanına sahip olması gerekirken, her iki kitapta da birer atasözünün kullanılmış olması, öğrencilerin anlatım yeteneğini olumsuz yönde etkileyecek faktörlerin başında gelmektedir. Çünkü dilin kurallı bir şekilde öğrenilmeye başlandığı ilköğretim çağında, anlatabilme becerisi kazandıkça bundan haz duyan öğrencilerin anlatım yeteneğini geliştirecek olan atasözlerinin yok denecek kadar az miktarda oluşu, Türkçe eğitimi ve öğretiminin amaçlarıyla uyuşmamaktadır.

#### 4.1.1.3.3. İkilemeler (Tekrarlar)



Grafik 23: 1. Sınıf Tekrarlar

Grafik 23'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 22 adet tekrarın % 55 (12)'lik oranının aynen tekrarlardan, % 27 (6)'lik oranının ilâveli tekrarlardan, % 9 (2)'luk oranlarının da eş ve zıt anlamlı tekrarlardan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan tekrarların çoğunluğunu aynen tekrarlar (% 55) oluşturmaktadır. Bu da eş ve zıt anlamların tam olarak kavranılmadığı ve ilâveli tekrarların da kolayca kavranılmayacağı bu yaş seviyesinde normal olarak karşılanabilir.



**Grafik 24: 5. Sınıf Tekrarlar**

Grafik 24'e bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 38 adet tekrarın % 63 (24)'lük oranının aynen tekrarlardan, % 24 (9)'lük oranının ilâveli tekrarlardan, % 8 (3)'lük oranının zıt anlamlı ve % 5 (2)'lik oranının da eş anlamlı tekrarlardan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan tekrarların çoğunluğunu aynen tekrarlar (% 63) oluşturmaktadır. Bu da grafik 23'te yapılan yoruma bağlı olarak normal bir dağılım niteliğinde görülebilir.

Grafik 23 ve grafik 24 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan tekrarların dağılımını gösteren Grafik 23'te 22 adet tekrar kullanılmışken 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan tekrarların dağılımını gösteren Grafik 24'te ise 38 adet tekrar kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında tekrarlar açısından grafik 24'te grafik 23'e göre

16 adet tekrar artışı olmuştur. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesinde olan çocukların 1. sınıf yaş seviyesindekilere oranla daha etkili bir anlatım yeteneğine sahip olmaları gerektiği hususu göz önüne alınca bu artışın normal olduğu söylenilebilir.

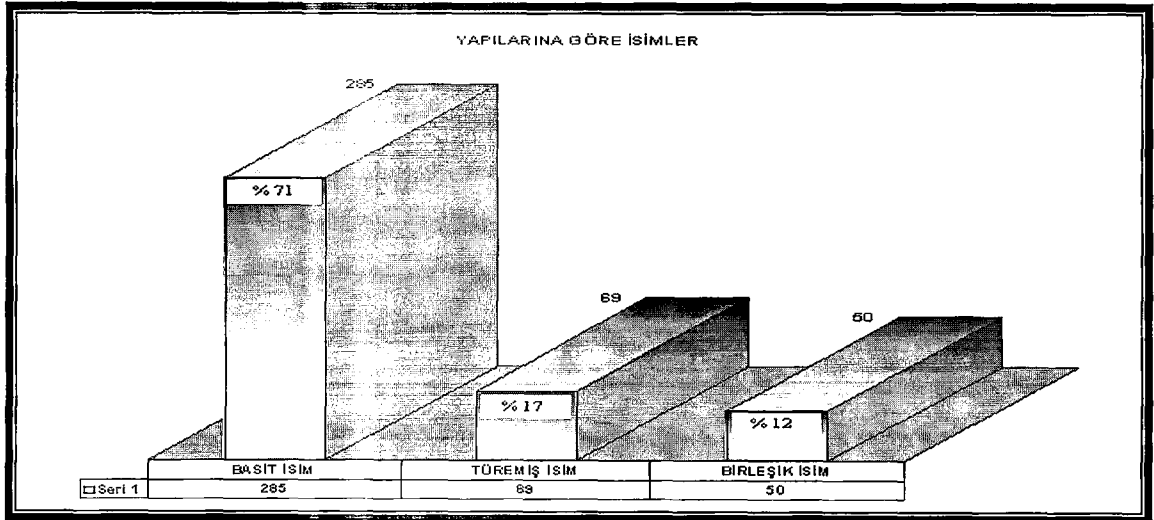
## 4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Yapılarına Göre Sözcükler

Yapılarına göre sözcükler kısmında yer alan grafiklerdeki sözcük sayısı ile sözcük türlerindeki sayılar ve oranlar birbirini tutmayabilir. Bunun sebebi de bir kelimenin farklı türlerde birden fazla şekilde ele alınmasına rağmen, yapı incelemesinde bir kez ele alınmasıdır.

**4.2.1.1. İsimler:** Grafik 1 ve grafik 2’de yer alan isimlerin kendi içerisindeki gruplandırılması şu şekildedir:

**4.2.1.1.1. İsimler:** Grafik 3’te yer alan 404 adet ismin ve grafik 4’te yer alan 1084 adet ismin yapılarına göre dağılımı ve sayısal değerleri şöyle sıralanmaktadır:

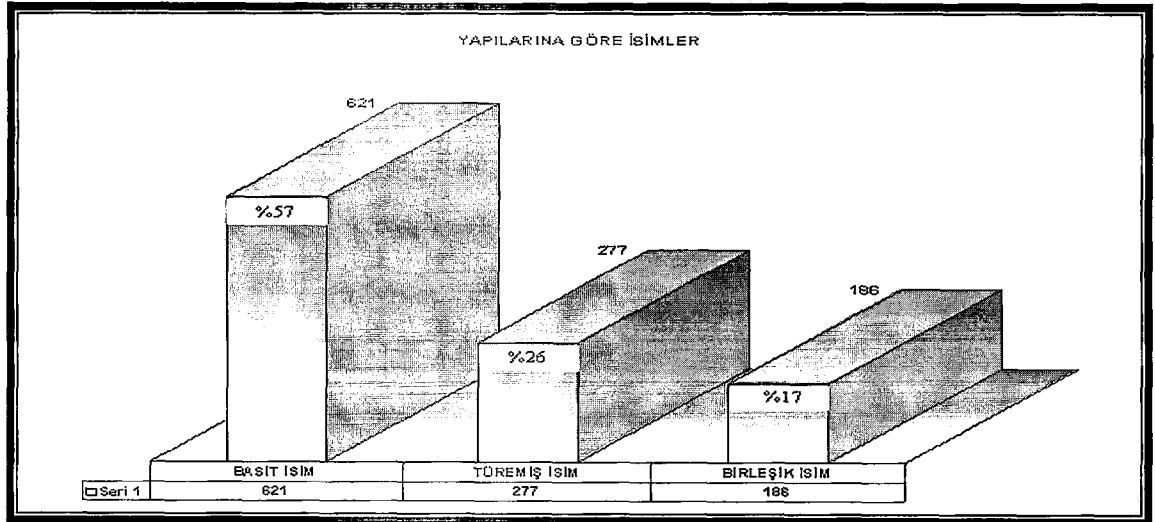


Grafik 25: 1. Sınıf Yapılarına Göre İsimler

Grafik 25'e bakıldığında 404 adet ismin % 71 (285)'lik oranda basit isimlerden, % 17(69)'lik oranda türemiş isimlerden ve % 12 (50)'lik oranda da birleşik isimlerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında isimlerin büyük çoğunluğunu %71 (285)'lik bir oranla basit isimler oluşturmaktadır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü somut işlemler döneminin başında olan 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar öncelikle basit kavramları ve kuralları daha sonra da karmaşık yapıları anlayabilirler. Bu yüzden basit isimlerin çoğunlukla kullanılmış olması normal bir durum olarak kabul edilebilir.

İsimlerin % 17 (69)'lik bölümünü de türemiş isimler oluşturmaktadır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları tam olarak algılayamadıkları için türemiş isimlerin basit isimlerden az olarak kullanılması normaldir.

İsimlerin % 12 (50)'lik bölümünü de birleşik isimler oluşturmaktadır. Birleşik isimlerin diğer yapı türlerindeki isimlere göre daha az kullanılmış olması normal bir durumdur. Çünkü birleşik isimlerin algılanması diğerlerine göre daha zordur. Bu yüzden karmaşık yapıları anlayamayacak durumda olan 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara sunulan metinlerde, birleşik ismin az oluşu normal bir durum olarak kabul edilebilir.



**Grafik 26: 5. Sınıf Yapılarına Göre İsimler**

Grafik 26'ya bakıldığında 1084 adet ismin, % 57 (621)'lik oranda kullanılan basit isimlerden, % 26 (277)'lik oranda kullanılan türemiş isimlerden ve % 17 (186)'lik oranda kullanılan birleşik isimlerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında grafik 25'te olduğu gibi 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki isimlerin yapısını yansıtan grafik 26'da da isimlerin çoğunluğunu basit isimler oluşturmaktadır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü somut işlemler döneminden tam anlamıyla çıkmamış olan 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları az da olsa anlayabilecek seviyeye gelmiş olsalar dahi karmaşık yapıları basit yapılar kadar algılayamazlar. Bu yüzden basit isimlerin çoğunlukla kullanılmış olması normal bir durum olarak kabul görmektedir.

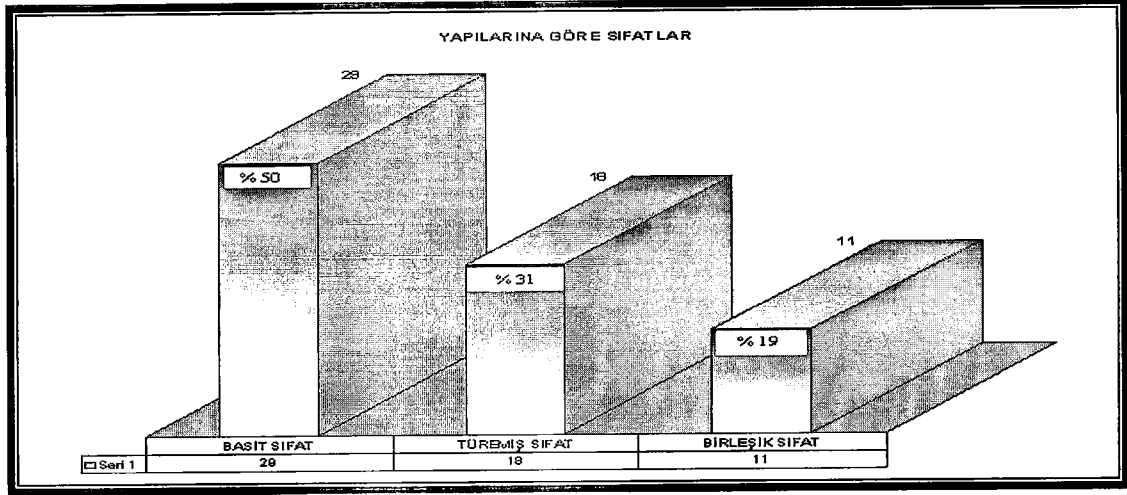
İsimlerin % 26 (277)'lik kısmını ise türemiş isimler oluşturmaktadır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü türemiş isimlerin basit isimlerden daha az oranda kullanılmış olmasının sebebi, grafik 25'te yapılan yoruma dayanmaktadır. % 17 (186)'lik bir oranla kullanılmış olan birleşik isimler de normal bir durum arz etmektedir. Bunun sebebi de daha önce grafik 25'te yapılan yorumda açıklanmıştır.

1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki isimlerin yapısını gösteren grafik 25 ile 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki isimlerin yapısını gösteren grafik 26 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Hem grafik 25'te hem de grafik 26'da isimlerin yapısal sıralaması basit, türemiş ve birleşik isimler şeklindedir. Ancak grafik 26'da grafik 25'e göre basit isimlerin oranında % 14'lük bir azalma olmakla beraber türemiş isimlerde % 9, birleşik isimlerde de % 5'lik bir artış görülmektedir.

Grafik 26'da basit isimlerde yaşanan % 14'lük azalma normal bir durumdur. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara göre daha fazla karmaşık yapı kullanabildikleri için basit isimlerde bir azalma görülmektedir.

Grafik 26'da türemiş isimlerde % 9 ve birleşik isimlerde % 5 oranlarında yaşanan artış da normaldir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara göre daha fazla karmaşık yapı kullanabilirler. Bu yüzden karmaşık bir yapı arz eden türemiş ve birleşik isimlerin oranlarında yaşanan artışlar normal olarak görülebilir.

**4.2.1.1.2. Sıfatlar:** Grafik 3 ve grafik 4'te yer alan sıfatların yapılarına göre dağılımı ve sayısal değerleri şöyle sıralanabilir:

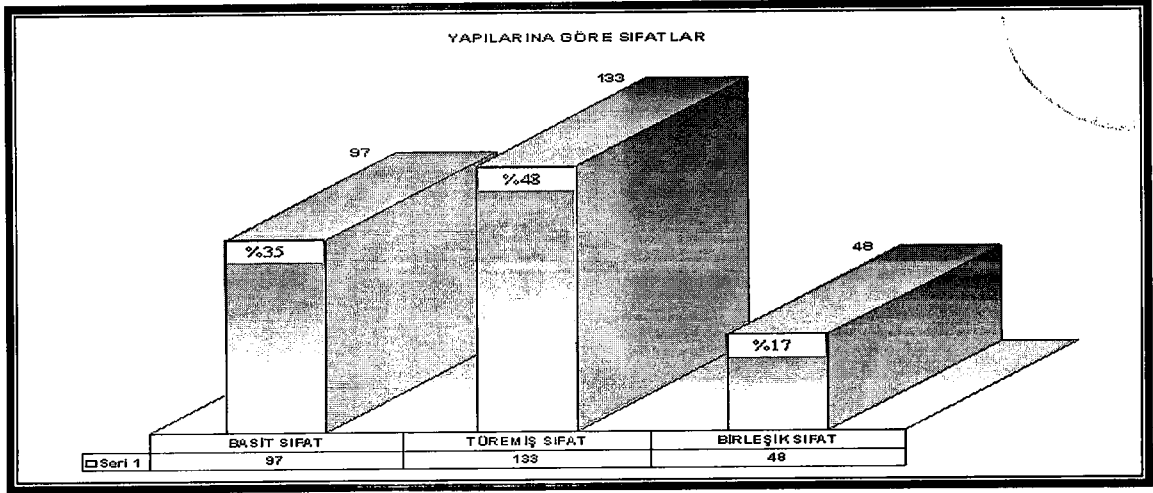


**Grafik 27: 1. Sınıf Yapılarına Göre Sıfatlar**

Grafik 27'e bakıldığında sıfatların % 50 (29)'lik oranla kullanılan basit sıfatlardan, % 31 (18)'lik oranla kullanılan türemiş sıfatlardan ve % 19 (11)'luk oranla kullanılmış olan birleşik sıfatlardan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki sıfatların büyük çoğunluğunu basit sıfatların oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durumdur. 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları algılamakta zorlandıkları için metinlerde basit yapıdaki sıfatlara fazlaca yer verilmiş olması normal bir durum olarak karşılanmaktadır.

Sıfatların % 31 (18)'lik bölümünü de türemiş sıfatlar oluşturmaktadır. Türemiş sıfatların basit sıfatlara nazaran daha az kullanılmış olması normaldir. Çünkü karmaşık yapıların bu dönemde algılanışı zordur.

Birleşik sıfatlar da, % 19 (11)'lik bir oranla kullanılmıştır. Birleşik sıfatların diğerlerine göre daha az oranda kullanılmış olmasının sebebi de, birleşik sıfatların basit ve türemiş yapıdaki sıfatlara göre daha karmaşık bir yapıya sahip olmasındandır.



**Grafik 28: 5. Sınıf Yapılarına Göre Sıfatlar**

Grafik 28'e bakıldığında sıfatların % 35 (97) oranında kullanılan basit sıfatlardan, % 48 (133) oranında kullanılan türemiş sıfatlardan ve % 17 (48)'lik oranında kullanılmış olan birleşik sıfatlardan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki sıfatların büyük bir çoğunluğunu türemiş sıfatların oluşturduğu görülmektedir. Bu durum karmaşık yapıları algılayabilen ve kullanabilen 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar için normal bir durumdur. Sıfatların % 35 (97)'lik bölümünü de basit sıfatlar oluşturmaktadır. Basit sıfatların bu dönemde türemiş sıfatlardan daha az oranda kullanılmış oluşu normal olarak kabul edilmemektedir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar karmaşık yapıları basit yapılar kadar algılayamazlar.

Birleşik sıfatlar da % 17 (48) oranında kullanılmıştır. Birleşik sıfatların bu oranda kullanılmış olması normal bir durumdur. Çünkü karmaşık yapıların en zoru olan birleşik yapıların algılanması diğerlerine göre daha zordur. Bu yüzden diğerlerine göre daha az oranda kullanılmış oluşu normal bir durum olarak karşılanabilir.

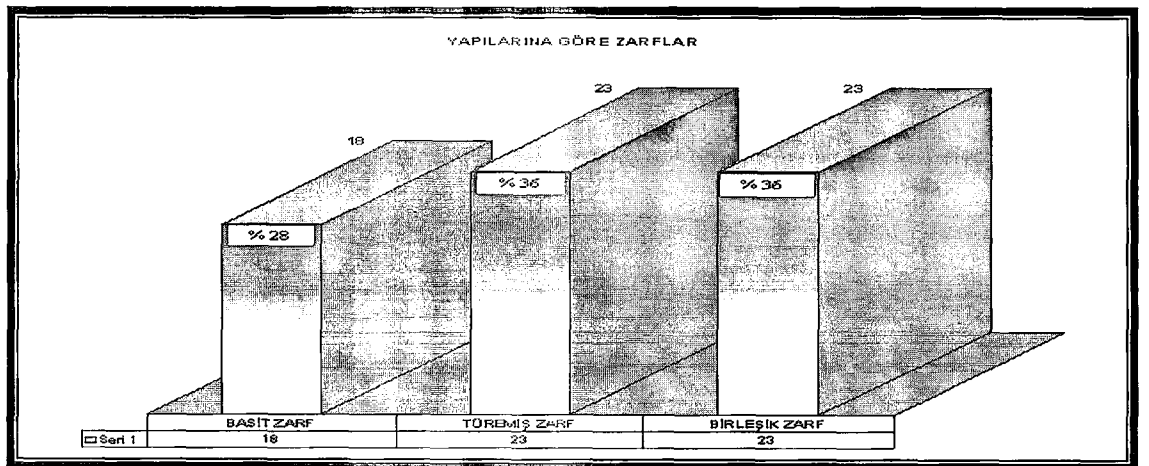
Grafik 27 ile grafik 28 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa, şunlar söylenilebilir: Grafik 27'de basit sıfatlar %50 (9) oranında kullanılmıştır, grafik 28 basit sıfatlar % 35 (97) oranında kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı sıfatlarını yansıtan grafik 28'de 1. sınıfı yansıtan grafik 27'ye göre % 15'lik bir azalma olmuştur. Bu da normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü 5. sınıf yaş

seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları algılayabilecek düzeydedirler. Bu yüzden basit yapının azalışı normaldir.

Grafik 27’de türemiş sıfatlar % 31 (18) oranında kullanılmışken grafik 28’de türemiş sıfatlar % 48 (133) oranında kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 28’de grafik 27’e göre % 17 oranında artış görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları algılayabilecek ve kullanabilecek durumda oldukları için türemiş sıfatlarda yaşanan bu artış normal olarak karşılanabilir.

Grafik 27’de birleşik sıfatlar % 19 (11) oranda kullanılmışken grafik 28’de birleşik sıfatlar % 17 (48) oranında kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında grafik 28’de grafik 27’e göre % 2 oranında azalma görülmektedir. Bu azalma normal bir durum olarak kabul edilmemektedir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık bir yapıya sahip olan birleşik sıfatları 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara oranla daha iyi algılayabilir ve kullanabilirler. Bu yüzden bu azalmanın 5. sınıf Türkçe ders kitabında oluşu normal bir durum olarak karşılanmamaktadır.

**4.2.1.1.3. Zarflar:** Grafik 3’te ve grafik 4’te yer alan zarfların yapılarına göre dağılımı ve sayısal değerleri şöyle sıralanabilir:

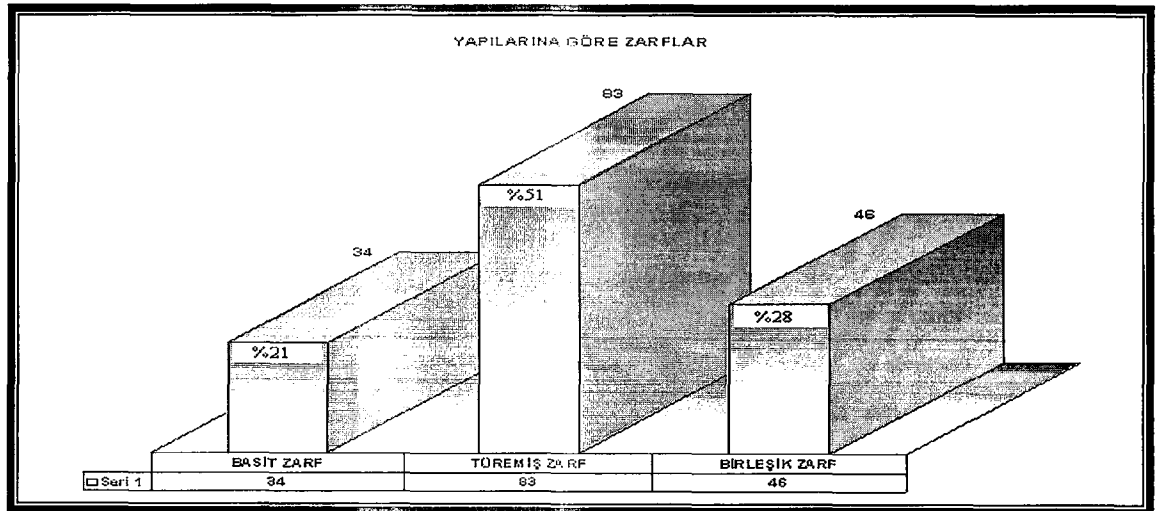


**Grafik 29: 1. Sınıf Yapılarına Göre Zarflar**

Grafik 29'a bakıldığında zarfların % 28 (18)'lik oranla kullanılan basit zarflardan, % 36 (23)'lük oranlarla kullanılan türemiş ve birleşik zarflardan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında basit zarfların % 28 (18)'lik bir oranla en düşük seviyede kullanıldığı görülmektedir. Bu da daha somut işlemler dönemine yeni başlayan çocuklar için uygun bir durum teşkil etmemektedir. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar öncelikle basit yapıları kavrarlar, daha sonra da karmaşık yapıları algılamaya çalışırlar. Bu yüzden grafik 29'da basit yapıları zarfların karmaşık yapıları zarflardan daha az oranda kullanılmış oluşu normal bir durum olarak görülmemektedir.

Zarfların % 36 (23)'lük kısmını da türemiş zarflar oluşturmaktadır. Türemiş zarfların basit zarflara nazaran fazlaca kullanılmış oluşu 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar açısından normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü bu yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları tam olarak algılayamayabilirler.

Birleşik zarflar da % 36 (23)'lük bir oranla kullanılmıştır. Birleşik zarfların da tıpkı türemiş zarflar gibi basit zarflardan daha fazla kullanılmış olması normal bir durum olarak görülmemektedir. Çünkü bu yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları tam olarak algılayamamaktadır.



**Grafik 30: 5. Sınıf Yapılarına Göre Zarflar**

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan zarfların dağılımını gösteren grafik 30'da ise zarfların, % 21 (34)'lik bir oranla kullanılan basit zarflardan, % 51 (83)'lik bir oranla kullanılan türemiş zarflardan ve % 28 (46)'lık bir oranla kullanılan birleşik zarflardan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında basit zarfların % 21 (34)'lik bir oranla en düşük seviyede kullanıldığı görülmektedir. Bu da soyut işlemler döneminin başında sayılan çocuklar açısından normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar artık basit yapıli kullanımların dışına çıkabilen, karmaşık yapıları algılayabilen ve kullanabilen çocuklardır. Bu yüzden basit zarfların az miktarda kullanılmış oluşu normal olarak kabul edilebilir.

Zarfların % 51 (83)'lik kısmını da türemiş zarflar oluşturmaktadır. Karmaşık bir yapıya sahip olan türemiş zarfların basit zarflara nazaran fazlaca kullanılmış olması 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar açısından normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü bu yaş seviyesindeki çocuklar karmaşık yapıları algılayabilme ve kullanabilme yeteneklerine sahiptirler.

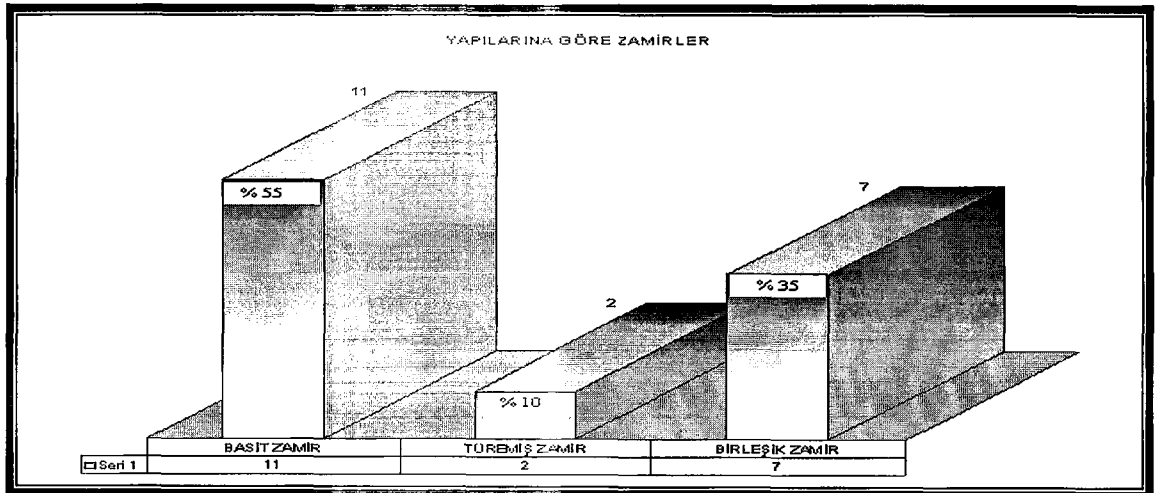
Birleşik zarflar ise % 28 (46)'lik bir oranla kullanılmıştır. Birleşik zarfların da türemiş zarflardan az, basit zarflardan fazla kullanılmış oluşu normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü birleşik zarf yapısı türemiş zarftan daha karışık olduğu için anlaşılması zordur. Bu yüzden bu yaş seviyesinde tam olarak algılanamayacak olan birleşik zarfların türemiş yapıli zarflardan az sayıda kullanışı normaldir. Birleşik zarfların basit yapıli zarflardan fazla sayıda kullanışı da normaldir. Çünkü bu seviyesindeki çocuklar basit yapıları karmaşık yapılara nazaran daha az kullanmaktadırlar.

Grafik 29 ile grafik 30 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Grafik 29'da basit zarflar % 28 (18)'lik bir oranla en düşük seviyede kullanılmışken, grafik 30'da basit zarflar % 21 (34)'lik bir oranla en düşük seviyede kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zarf dağılımını gösteren grafik 30'da 1. sınıf Türkçe ders kitabı zarf dağılımını gösteren grafik 29'a göre % 7 oranında bir azalma vardır. Bu azalma da normal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar basit yapıli öğeleri 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara nazaran daha az kullanmaktadırlar.

Grafik 29’da türemiş zarflar % 36 (23)’lük bir oranla kullanılmışken, grafik 30’da türemiş zarflar % 51 (83)’lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zarflarının dağılımını gösteren grafik 30’da, grafik 29’a göre % 15 oranında bir artış görülmektedir. Bu artış da normal bir durum olarak görülebilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar, 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara oranla karmaşık yapıları daha fazla kullanmaktadırlar. Bu yüzden türemiş zarflardaki artış normal bir durum olarak kabul edilebilir.

Grafik 29’da birleşik zarflar % 36 (23)’lük bir oranla kullanılmışken, grafik 30’da birleşik zarflar % 28 (46)’lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zarflarının dağılımını gösteren grafik 30’da 1. sınıf Türkçe ders kitabı zarflarının dağılımını gösteren grafik 29’a göre % 8 oranında bir azalma görülmektedir. Bu azalma da normal bir durum olarak kabul edilmemektedir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar, 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklara oranla karmaşık yapıya sahip olan birleşik zarfları daha fazla kullanabilme özelliği taşımaktadırlar. Bu yüzden birleşik zarflardaki bu azalma normal bir durum olarak algılanmamaktadır.

**4.2.1.1.4. Zamirler:** Grafik 3’te ve grafik 4’te yer alan zamirlerin yapılarına göre dağılımı ve sayısal değerleri şöyle sıralanabilir:

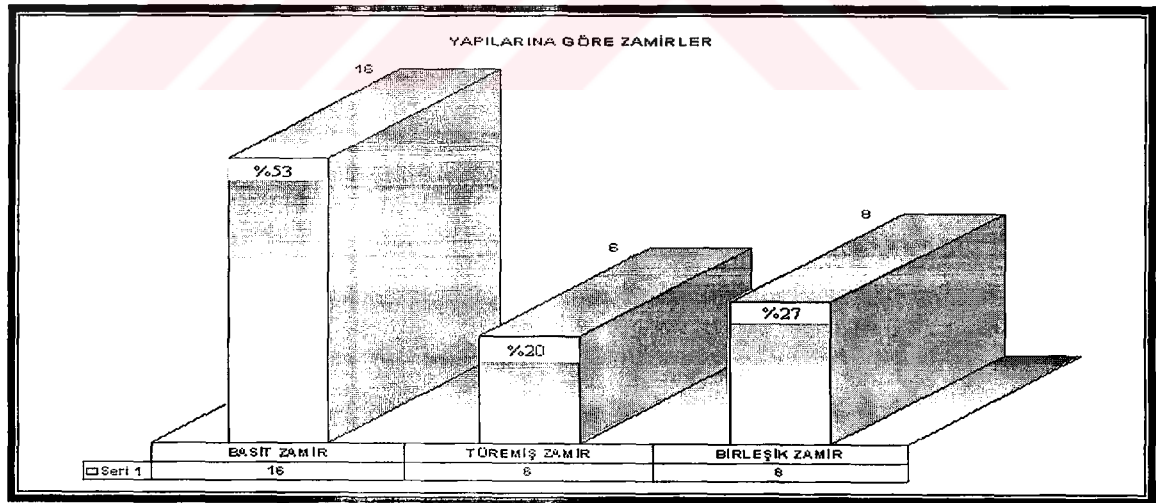


**Grafik 31: 1. Sınıf Yapılarına Göre Zamirler**

Grafik 31'e bakıldığında zamirlerin, % 55 (11)'lik bir oranla kullanılan basit zamirlerden, % 10 (2)'luk bir oranla kullanılan türemiş zamirlerden ve % 35 (7)'lik bir oranla kullanılan birleşik zamirlerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında basit zamirlerin % 55 (11)'lik bir oranla zamirlerin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak kabul edilmektedir. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler somut işlemler döneminin başında buldukları için basit yapıları karmaşık yapılara nazaran daha iyi anlayabilmektedirler.

Zamirlerin % 10 (2)'luk kısmını da türemiş zamirler oluşturmaktadır. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesinde karmaşık yapıların algılanması zor olduğundan bu tür yapıya sahip zamirlerin az kullanılmış olması normal bir durum olarak kabul edilmektedir.

Birleşik zamirler ise % 35 (7)'lik bir oranla kullanılmıştır. 1. sınıf yaş seviyesindeki bu kullanım normal bir durum olarak görülmemektedir. Çünkü karmaşık yapıya sahip olan birleşik zamirlerin tam anlamıyla algılanması bu dönemde mümkün görünmemektedir. Bu yüzden birleşik zamirlerin oranı fazladır.



**Grafik 32: 5. Sınıf Yapılarına Göre Zamirler**

Grafik 32'ye bakıldığında zamirlerin, % 53 (16)'lük bir oranla basit zamirlerden, % 20 (6)'lik bir oranla türemiş zamirlerden ve % 27 (8)'lik bir oranla da birleşik zamirlerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında basit zamirlerin, % 53

(16)'lük bir oranla zamirlerin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü 5. sınıf öğrencisi her ne kadar karmaşık yapıları kullanabilecek ve anlayabilecek kapasiteye gelmiş olursa olsun yine de basit yapıları daha iyi anlayacak düzeydedir. Ancak basit zamirlerin bu dönemde biraz daha az oranda kullanılması karmaşık yapıları tanımaya başlayan öğrenciler açısından daha uygun olabilirdi.

Zamirlerin % 20 (6)'lik oranını ise türemiş zamirler oluşturmaktadır. Bu da normal bir durumdur. Ancak zamirler açısından karmaşık yapının ilk basamağı olan türemiş zamirlerin bu dönemde daha fazla kullanılması öğrencilerin dil gelişimi açısından daha uygun olabilirdi.

Birleşik zamirler ise % 27 (8)'lik bir oranla kullanılmıştır. Birleşik zamirlerin bu oranla kullanılmış olması normal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü bu tür karmaşık yapıya sahip zamirler 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar tarafından kolayca anlaşılmakta ve kullanılmaktadırlar.

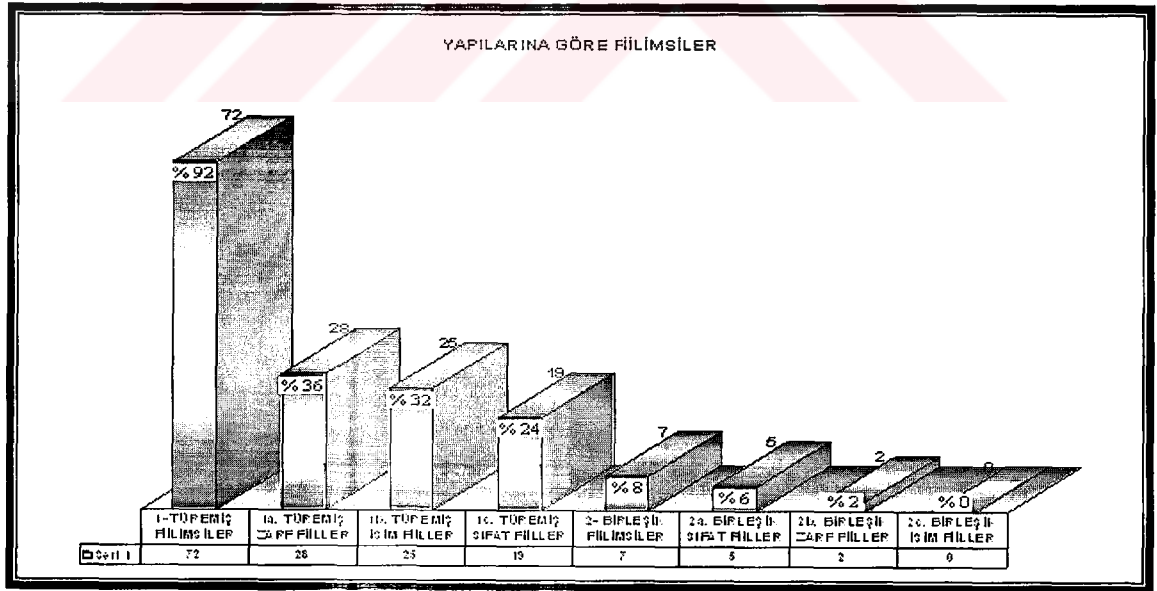
Grafik 31 ile grafik 32 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Grafik 31'de basit zamirler % 55 (11)'lik bir oranla zamirlerin çoğunluğunu oluşturacak şekilde kullanılmışken; grafik 32'de basit zamirler de % 53 (16)'lik bir oranla zamirlerin çoğunluğunu oluşturacak şekilde kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin dağılımını gösteren grafik 32'de, 1. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin dağılımını gösteren grafik 31'e göre % 2 oranında bir azalma görülmektedir. Bu azalma normal bir azalma olarak görülmemektedir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesine sunulan metinlerde 1. sınıf yaş seviyesine sunulan metinlere oranla basit yapıları zamirlerde daha fazla azalma olması gerekmektedir. Bu yüzden % 2'lik azalma az olarak görülmektedir.

Grafik 31'de türemiş zamirler % 10 (2)'luk bir oranla kullanılmışken grafik 32'de türemiş zamirler % 20 (6)'lik bir oranla kullanılmıştır. Her iki grafikte de türemiş zamirler, kullanım oranı bakımından en son sıradadır. Türemiş zamirlerin kullanım oranları dikkate alındığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin dağılımını gösteren grafik 32'de, 1. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin dağılımını gösteren grafik 31'e

göre % 10 oranında bir artış görülmektedir. Bu artış da normal bir artıştır. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler, 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere oranla karmaşık yapıya sahip olan türemiş zamirleri daha kolay bir şekilde algılayabilir ve kullanabilirler. Bu yüzden bu kategorideki artış normal olarak görülebilir.

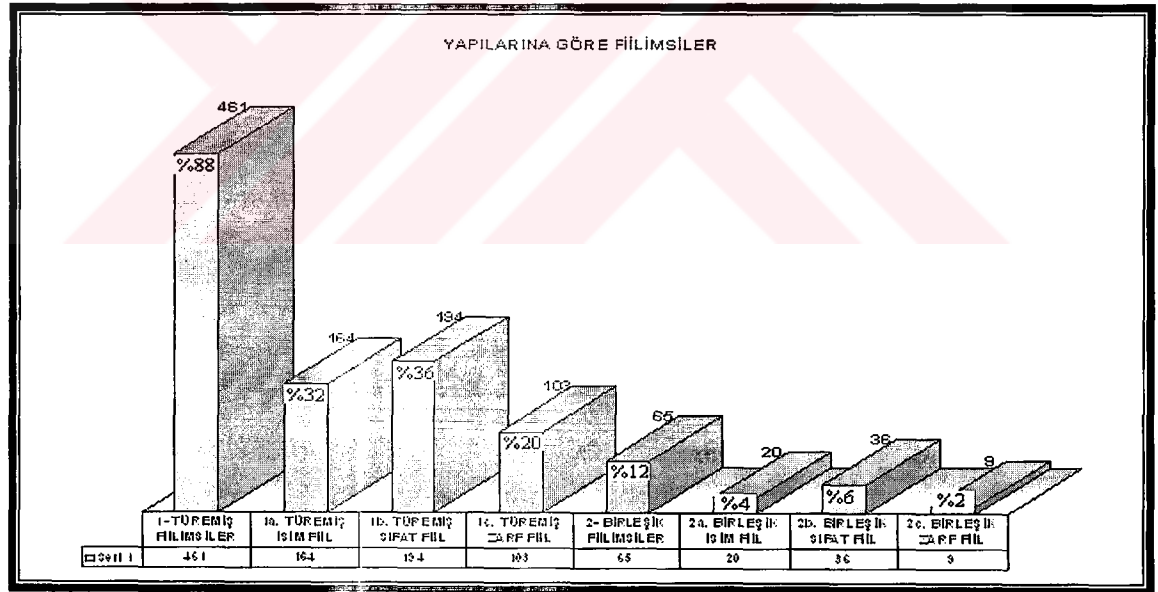
Birleşik zamirler de grafik 31’de % 35 (7)’lik bir oranla kullanılırken, grafik 32’de % 27 (8)’lik bir oranda kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin dağılımını gösteren grafik 32’de, 1. sınıf Türkçe ders kitabı zamirlerinin dağılımını gösteren grafik 31’e göre % 8 oranında bir azalma görülmektedir. Bu azalma normal bir durum olarak görülmemektedir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler, 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere göre karmaşık yapıları daha rahat bir şekilde kavrayabilir ve kullanabilirler. Bu yüzden karmaşık yapılardan biri olan birleşik zamirlerin 5. sınıfta artması gerekirken azalması normal bir durum olarak karşılanmamaktadır.

**4.2.1.1.5. Filimsiler:** Grafik 3 ve grafik 4’te yer alan filimsilerin yapılarına göre dağılımı ve sayısal değerleri şöyle sıralanabilir:



**Grafik 33: 1. Sınıf Yapılarına Göre Filimsiler**

Grafik 31'e bakıldığında fiilimsilerin % 92 (72)'lik bir oranda türemiş fiilimsilerden ve % 8 (7)'lik bir oranda da birleşik fiilimsilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca % 92 (72)'lik oranlara tekabül eden türemiş fiilimsiler kendi içerisinde % 36 (28)'lik oranla zarf fiillerden, % 32 (25)'lik bir oranla da isim fiillerden ve % 24 (19)'lük bir oranla da sıfat fiillerden oluşmaktadır. % 8 (7)'lik bir orana tekabül eden birleşik fiillerden oluşmuş olan birleşik fiilimsiler ise % 6 (5)'lik bir oranla sıfat fiillerden % 2'lik bir oranla da zarf fiillerden oluşmaktadır. Ayrıca bu kategoride isim fiile rastlanmadığı da görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında fiilimsilerin %92 (72)'lik oranının türemiş fiilimsilerden ve %8 (7)'lik oranının ise birleşik fiilimsilerden oluştuğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak görülebilir. Zaten karmaşık bir yapıya sahip olan türemiş fiilimsilerin daha karmaşık bir yapı arz eden birleşik fiilimsilere oranla daha fazla oranda kullanılmış oluşu karmaşık ifadeleri ve yapıları anlamakta zorluk çeken somut işlemler seviyesindeki öğrenciler açısından daha normal bir durum olarak kabul edilmektedir.



**Grafik 34: 5. Sınıf Yapılarına Göre Fiilimsiler**

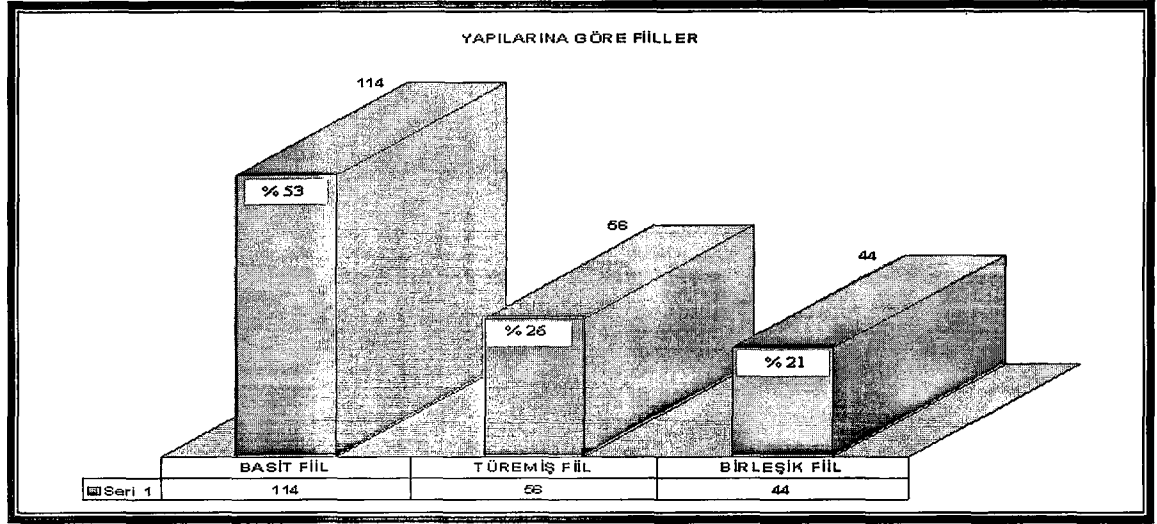
Grafik 34'e bakıldığında fiilimsilerin, % 88 (461)'lik bir oranda türemiş fiilimsilerden ve % 12 (65)'lik bir oranda da birleşik fiilimsilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca % 88 (461)'lik orana tekabül eden türemiş fiilimsiler de kendi içerisinde % 32 (164)'lik oranda isim fiillerden, % 36 (194)'lük bir oranda sıfat

fiillerden ve % 20 (103)'lik oranda da zarf fiillerden oluşmaktadır. % 12 (65)'lik bir orana tekabül eden birleşik fiillerden oluşmuş olan birleşik fiilimsiler de kendi içerisinde % 4 (20)'lük oranda isim fiillerden, % 6 (36)'lık oranda sıfat fiillerden ve % 2 (9)'lik oranda da zarf fiillerden oluşmaktadır. Bu oranlara bakıldığında fiilimsilerin % 88 (461)'lik oranının türemiş ve % 12 (65)'lik oranının da birleşik fiilimsilerden oluştuğu görülmektedir. Bu da normal bir durumdur. Bu durumun normal oluşunun sebebine grafik 33'te değinilmiştir.

Grafik 33 ile grafik 34 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Grafik 33'te türemiş fiilimsiler % 92 (72)'lik bir oranla kullanılmışken, grafik 34'te türemiş fiilimsiler % 88'lik bir oranda kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 34'te, 1. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 33'e göre % 4 oranında azalma görülmektedir. 5. sınıfta görülen bu azalma birleşik fiilimsilerin artışına neden olduğu için normal olarak karşılanabilir. Çünkü birleşik fiilimsiler türemiş fiilimsilere göre daha karmaşık bir yapı taşımaktadır. Bu yüzden 5. sınıfta türemiş fiilimsilerde yaşanan bu azalma birleşik fiilimsileri arttırıcı bir rol üstlendiği için normal olarak kabul edilebilir.

Grafik 33'te türemiş fiilimsiler % 8 (7)'lik bir oranla kullanılmışken, grafik 34'te birleşik fiilimsiler % 12 (65)'lik bir oranla kullanılmıştır. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 34'te, 1. sınıf Türkçe ders kitabı fiilimsilerinin dağılımını gösteren grafik 33'e göre % 4 oranında bir artış görülmektedir. Bu da normal bir durumdur. Çünkü karmaşık bir yapıya sahip olan birleşik fiilimsiler 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler tarafından daha iyi algılanmakta ve kullanılmaktadır. Bu yüzden bu artış, normal olarak görülmektedir. Ayrıca birleşik fiillerin daha fazla oranda artması bile söz konusu olabilirdi.

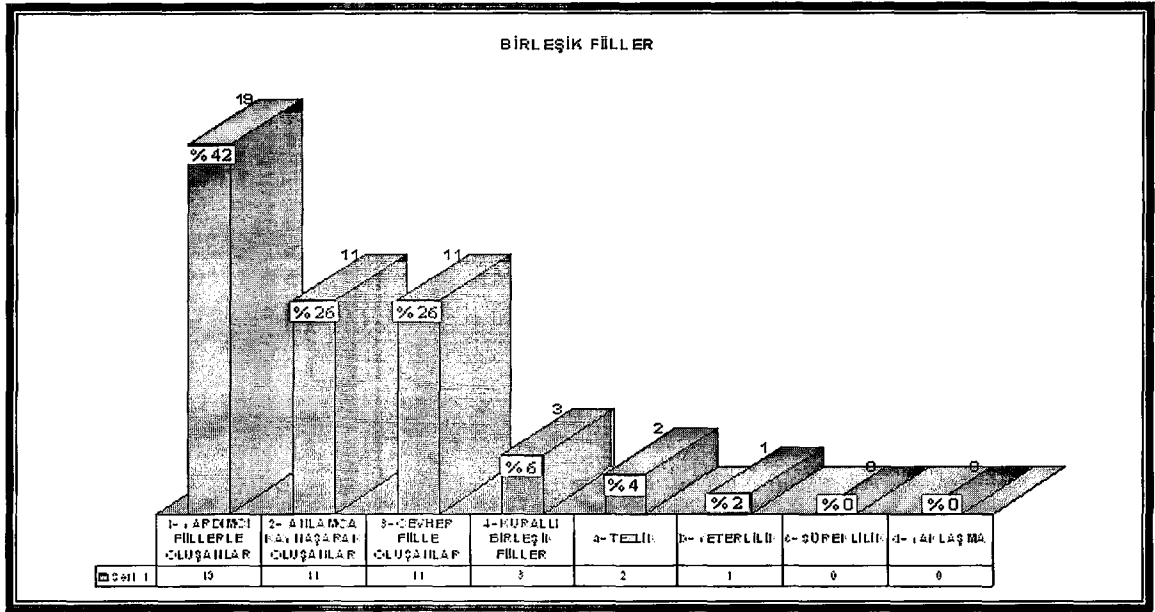
**4.2.1.2. Fiiller:** Grafik 1 ve grafik 2'de yer alan fiillerin yapılarına göre dağılımı ve sayısal değerleri şöyle sıralanabilir:



**Grafik 35: 1. Sınıf Yapılarına Göre Fiiller**

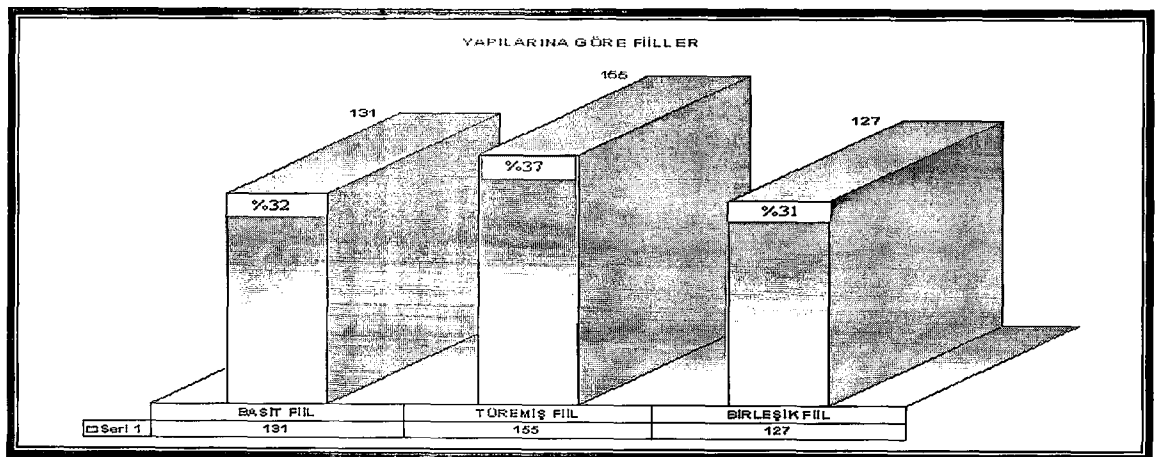
Grafik 35'e bakıldığında fiil yapılarının, % 53 (114)'lük bir oranla basit fiillerden, % 26 (56)'lık bir oranla türemiş fiillerden ve % 21 (44)'lik bir oranla da birleşik fiillerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında birinci sırada basit fiillerin, ikinci sırada türemiş fiillerin ve üçüncü sırada da birleşik fiillerin olduğu görülür. Bu da normal bir sıralama olarak algılanabilir. Çünkü bu sıralama yapısal unsurların basitten zora doğru sıralanmış olduğunu göstermektedir. Somut işlemler döneminin başında olan 1. sınıf öğrencileri için bu sıralamanın ideal olduğu söylenebilir.

Fiillerin yapısal unsurlarından birleşik fiiller kendi içerisinde alt gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar ve onların yapıya dayalı olan sayısal değerleri şöyle sıralanabilir:



**Grafik 36: 1. Sınıf Birleşik Fiiller**

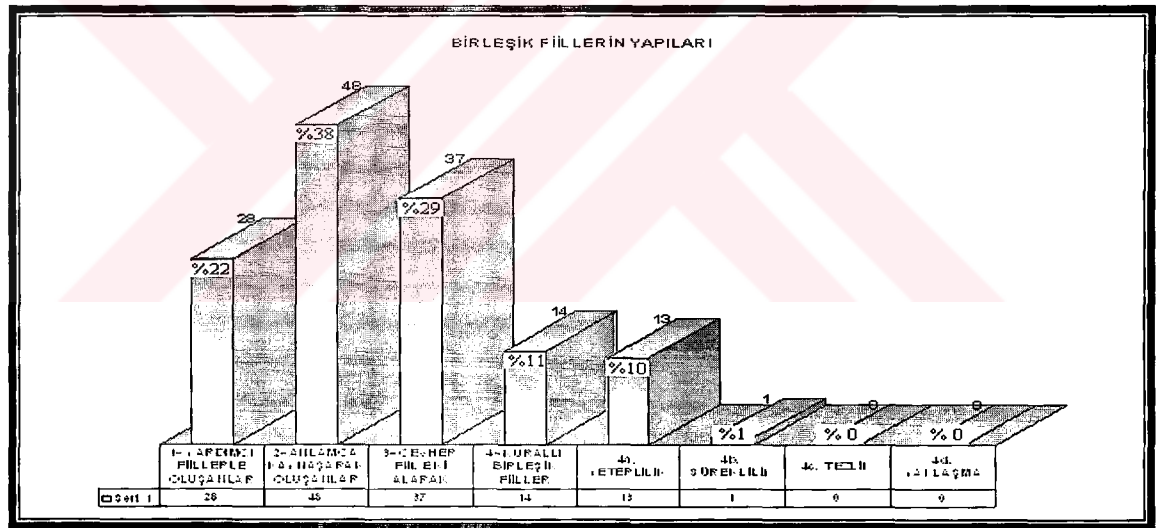
Grafik 36'ya bakıldığında 44 adet birleşik fiilin, % 42 (19)'lik oranda kullanılan yardımcı fiillerden, % 26 (11)'lik oranlarda kullanılan anlamca kaynaşan fiillerden ve cevher fiillerle oluşan fiillerden ve ayrıca %6 (3)'lük oranda kullanılan kurallı birleşik fiillerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca kurallı birleşik fiiller de % 4 (2)'lük oranda tezlik ve % 2 (1)'lik bir oranda yeterlilik fiillerinden oluşmuştur. Bu kategori de süreklilik ve yaklaşma fiillerine rastlanmamıştır.



**Grafik 37: 5. Sınıf Yapılarına Göre Fiiller**

Grafik 37'ye bakıldığında fiil yapılarının, % 32 (131)'lik bir oranda basit fiillerden, % 37 (155)'lik bir oranda türemiş fiillerden ve % 31 (127)'lik oranda da birleşik fiillerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında türemiş fiillerin % 37 (155)'lik bir oranla ilk sırayı aldığı ve daha sonra da sırasıyla basit ve birleşik fiil yapılarının geldiği görülmektedir. Bu sıralamanın, 5. sınıf yaş seviyesinde olan ve somut işlemler döneminin sonunda olup soyut işlemler döneminin başında sayılan öğrenciler için normal bir sıralama olduğu söylenilebilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler karmaşık bir yapı içeren türemiş ve birleşik fiilleri de basit fiiller gibi kullanabilme özelliğine sahiptirler.

5. sınıf Türkçe ders kitabı fiil yapılarını gösteren grafik 37'deki birleşik fiillerin kendi içerisindeki grupları ve bu grupların yapıya dayalı sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:



**Grafik 38: 5. Sınıf Birleşik Fiiller**

Grafik 38'e bakıldığında 127 adet birleşik fiilin, % 22 (28)'lik oranda yardımcı fiille oluşan birleşik fiillerden, % 38 (48)'lik oranda anlamca kaynaşan fiillerden, % 29 (37)'luk oranda cevher fiiller ile oluşmuş olan fiillerden ve % 11 (14)'lik oranda da kurallı birleşik fiillerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca kurallı birleşik fiillerin de % 10 (13)'luk oranda yeterlilik fiillerinden ve % 1 (1)'lik oranda da süreklilik fiillerinden oluştuğu görülmektedir.

1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan fiillerin genel yapısal karakterini gösteren grafik 35 ile grafik 37 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Grafik 35'te fiillerin çoğunluğunu % 53 (114)'lük oranla basit fiiller oluştururken, grafik 37'de fiillerin yapısal çoğunluğunu % 37 (155)'lik bir oranla türemiş fiiller oluşturur. Bu da normal bir durumdur. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler karmaşık bir yapı içeren türemiş fiil yapılarını 1. sınıfa göre daha fazla kullanabilme yeteneğine sahiptirler.

1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan fiillerin yapısal unsurlarından biri olan birleşik fiil yapılarının oluşum kategorisini yansıtan grafik 36 ile grafik 38 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Grafik 36'da birleşik fiillerin oluşumunda en fazla yer alan öge % 42 (19)'lik bir oranla yardımcı fiiller olduğu görülürken, grafik 38'de de birleşik fiillerin oluşumunda ilk sırada yer alan ögenin anlamca kaynaşmış fiiller olduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak algılanabilir. Çünkü anlamca kaynaşan fiillerle oluşan birleşik fiiller yardımcı fiillerle oluşan birleşik fiillerden daha karmaşık bir yapı teşkil ettiği için 5. sınıf yaş seviyesinde olan öğrencilere çoğunluğu anlamca kaynaşmış fiillerin oluşturduğu birleşik fiillerin öğretilmesi 1. sınıf yaş seviyesinde olan öğrencilere nazaran daha doğru bir nitelik taşımaktadır. Bu yönüyle birleşik fiillerin oluşum kategorisinde yer alan sıralama doğru bir sıralama olarak kabul edilebilir.

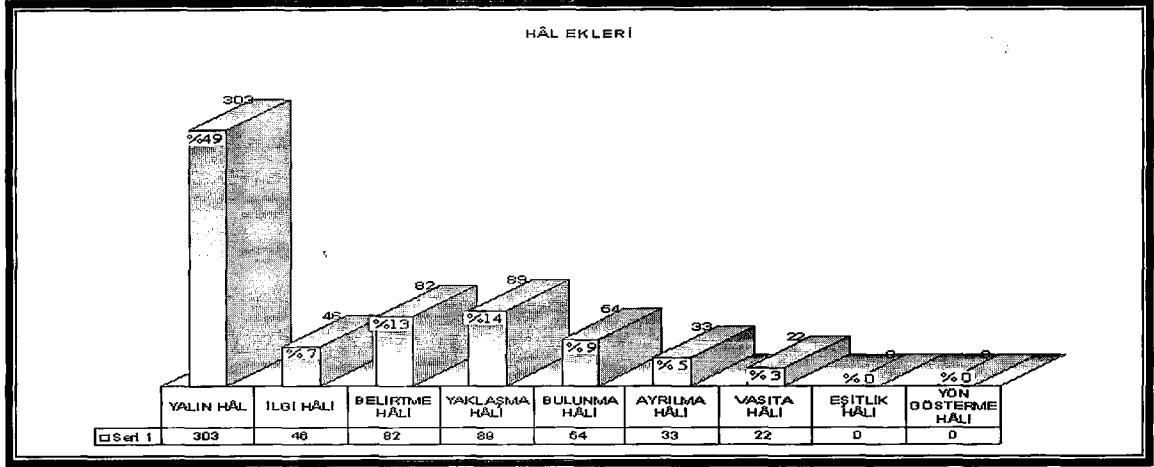
#### **4.2.2. Diğer Yapısal Unsurlar**

Bir dilin yapısı o dilde bulunan eklerle şekillenmektedir. Bu araştırmada çalışmanın kapsamını daraltmak amacıyla sadece çekim eklerine yer verilmiştir. Türkçe'de çekim ekleri; isim çekim ekleri ve fiil çekim ekleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ayrıca bu bölümde çekim eklerinin dışında fiil çatıları ve yapılarına göre fiil çekimleri de konu edilmiştir.

##### **4.2.2.1. İsim Çekim Ekleri**

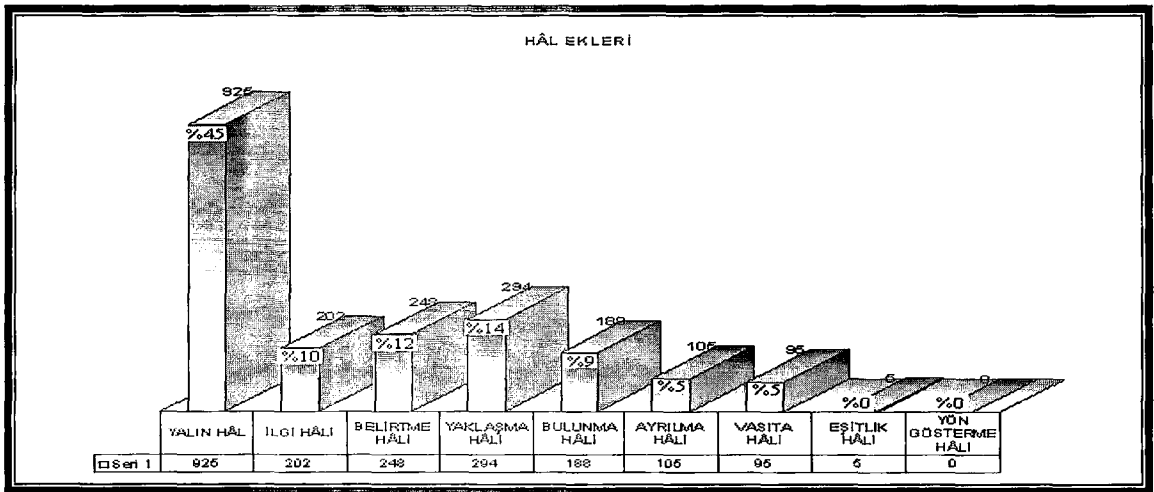
İsim çekim ekleri hâl, iyelik, çokluk, aitlik ve soru eklerinden oluşmaktadır. 1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan isim çekim ekleri ve onların sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:

#### 4.2.2.1.1. Hâl Ekleri



**Grafik 39: 1. Sınıf Hâl Ekleri**

Grafik 39'a bakıldığında hâl eki alan sözcüklerin, % 49 (303)'lük bir oranla yalın halden, % 7 (46)'lık bir oranla ilgi halinden, % 13 (82)'lik bir oranda belirtme hâlinden, % 14 (89)'lük bir oranda yaklaşma hâlinden, % 9 (54)'lük bir oranda bulunma hâlinden, % 5 (33)'lik bir oranda ayrılma halinden, % 3 (22)'lük bir oranda vasıta halinden oluşmuş olduğu görülürken, eşitlik ve yön gösterme hâli eklerinin de hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcüklerin hangi hâl eklerini aldıklarını gösteren grafik 39'da kullanılmış olan hâl eklerinin % 49 (303)'lük bir oranını yalın hâlin oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak görülmektedir. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler isimlerin diğer hallerini tam olarak kavrayamayabilirler.

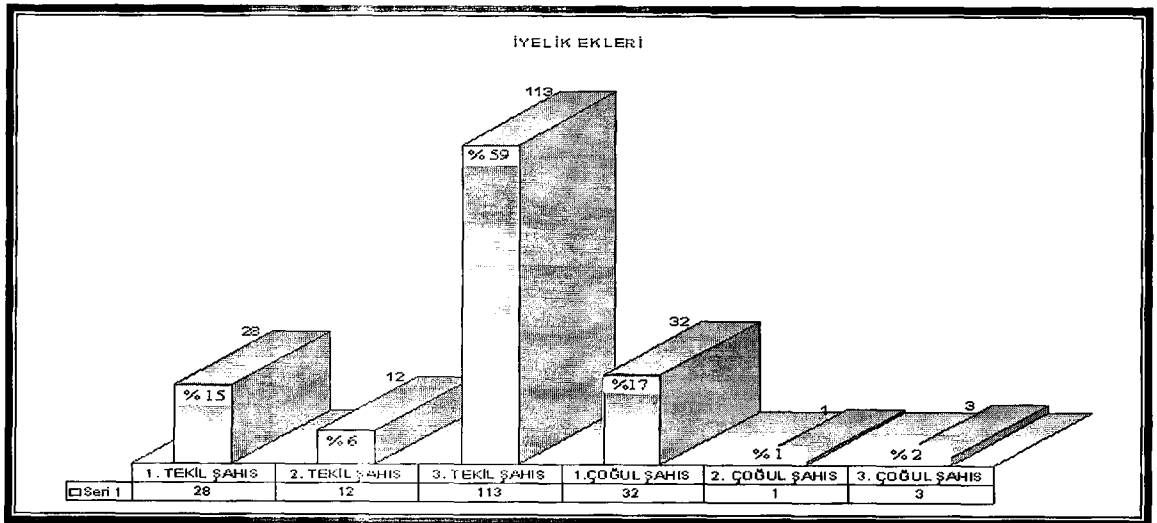


**Grafik 40: 5. Sınıf Hâl Ekleri**

Grafik 40'a bakıldığında hâl eki alan sözcüklerin, % 45 (925)'lik bir oranda yalın halinden, % 10 (202)'luk bir oranda ilgi halinden, % 12 (248)'lik bir oranda belirtme hâlinden, % 14 (294)'lük bir oranda yaklaşıma hâlinden, % 9 (188)'luk bir oranda bulunma hâlinden, % 5 (105)'lik bir oranda ayrılma halinden ve yine % 5 (95)'lik bir oranda da vasıta halinden oluştuğu görülürken, eşitlik hâli ekinin beş adet sözcükte kullanılmış olmasına rağmen yüzdeler dilime girmediği ve yön gösterme hâli ekinin ise hiçbir sözcükte kullanılmadığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcüklerin hangi hâl eklerini aldıklarını gösteren grafik 40'da kullanılmış olan hâl eklerinin % 45 (952)'lik bir oranını yalın hâlin oluşturduğu görülmektedir. Bu da daha somut işlemler döneminden tam olarak çıkmamış olan 5. sınıf yaş seviyesi öğrencileri için normal bir durum olarak karşılanmakla beraber, bu yaş seviyesinin az da olsa karmaşık yapıları algılayabildiği düşünüldüğünde, bu oranın biraz daha düşük olması, daha uygun olabilirdi.

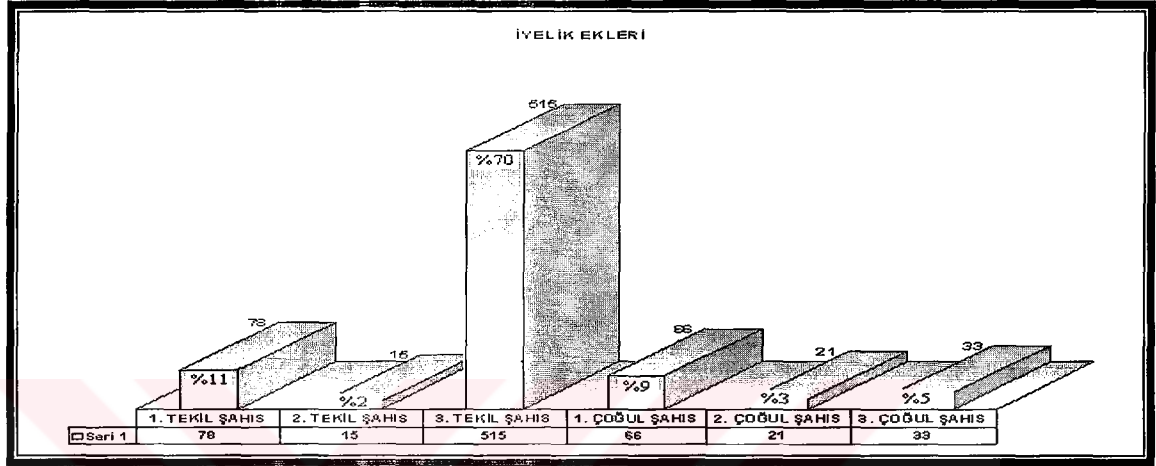
Grafik 39 ile grafik 40 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Hem grafik 39'da hem de grafik 40'da yalın hâl ekinin yüksek bir oranda kullanıldığı görülmektedir. Ancak yalın hâl ekinin grafik 39 ve grafik 40'taki kullanımına bakıldığında grafik 40'ta grafik 39'a göre % 4 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Bu azalma normal olmakla beraber daha fazla da olabilirdi. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere göre isimlerin karmaşık hâllerini daha rahat bir şekilde algılayabilirler.

#### 4.2.2.1.2. İyelik Ekleri



Grafik 41: 1. Sınıf İyelik Ekleri

Grafik 41'e bakıldığında iyelik eklerinin, % 15 (28)'lik bir oranda 1. tekil şahıs iyelik ekinden, % 6 (12)'lik bir oranda 2. tekil şahıs iyelik ekinden, % 59 (113)'lük bir oranda 3. tekil şahıs iyelik ekinden, % 17 (32)'lik bir oranda 1. çoğul şahıs iyelik ekinden, % 1 (1)'lik oranda 2. çoğul şahıs iyelik ekinden ve % 2 (3)'lük bir oranda da 3. çoğul şahıs iyelik ekinden oluştuğu görülmektedir.



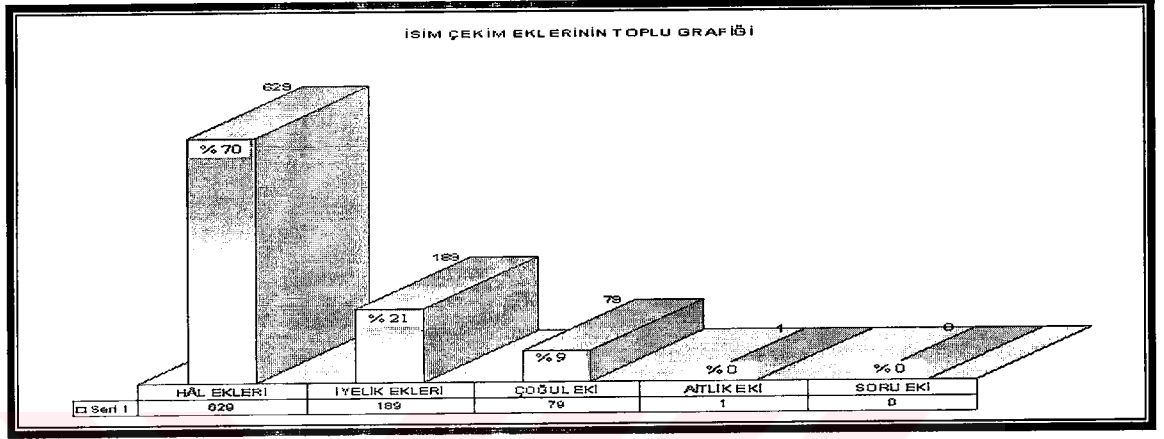
**Grafik 42: 5. Sınıf İyelik Ekleri**

Grafik 42'ye bakıldığında iyelik eklerinin, % 11 (78)'lik bir oranda 1. tekil şahıs iyelik ekinden, % 2 (15)'lik bir oranda 2. tekil şahıs iyelik ekinden, % 70 (515)'lik bir oranda 3. tekil şahıs iyelik ekinden, % 9 (66)'lük bir oranda 1. çoğul şahıs iyelik ekinden, % 3 (21)'lük oranda 2. çoğul şahıs iyelik ekinden ve % 5 (33)'lük bir oranda da 3. çoğul şahıs iyelik ekinden oluştuğu görülmektedir.

Grafik 41 ve grafik 42'deki oranlara bakıldığında en fazla 3. tekil şahıs iyelik ekinin kullanıldığı görülmektedir. Bu da metinlerin daha çok üçüncü şahsa dayandırılarak oluşturulmuş olmasından kaynaklanmaktadır. İlköğretimin ilk kademesindeki metinlerin daha çok öykü, hikâye vb. gibi türlere dayanması, anlatımı üçüncü tekil şahısta topladığından iyelik eklerinin de 3. tekil şahısta toplanmış olması normal bir durum olarak görülebilir.

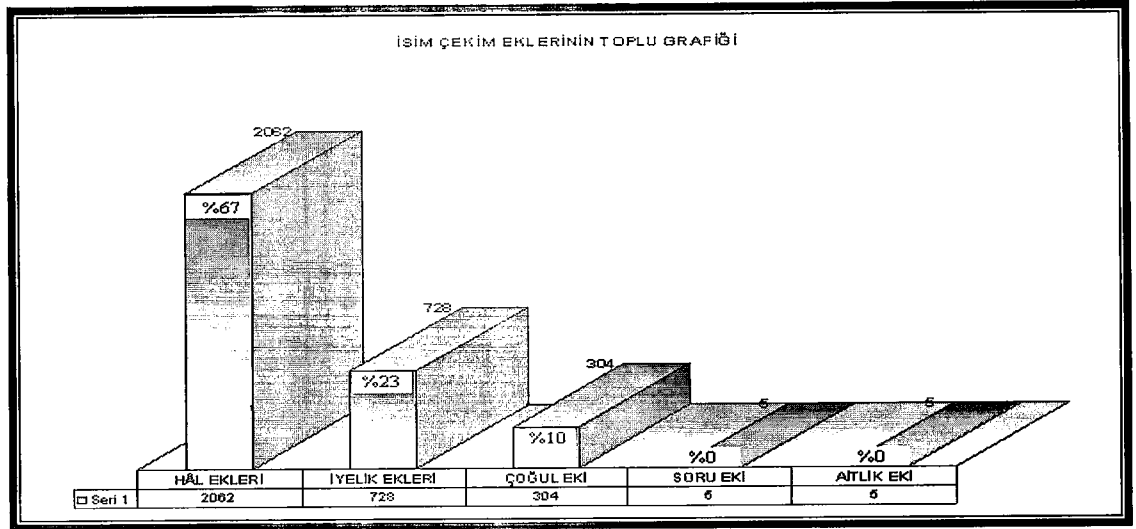
#### 4.2.2.1.3. Çoğul, Aitlik ve Soru Ekleri

Çoğul, aitlik ve soru ekleri az sayıda kullanılmış olduğu için bunlara isim çekim eklerinin toplu grafiğinde yer verilmiştir.



**Grafik 43: 1. Sınıf İsim Çekim Eklerinin Toplu Grafiği**

1. sınıf Türkçe ders kitabı, isim çekim eklerinin toplu dağılımını gösteren grafik 43'e bakıldığında isim çekim eklerinin, % 70 (629)'lik bir oranda hâl eklerinden, % 21 (189)'lik bir oranda iyelik eklerinden, % 9 (79)'luk bir oranda çoğul ekinden, % 0'lık oranlarla da aitlik ve soru eklerinden oluştuğu görülmektedir.



**Grafik 44: 5. Sınıf İsim Çekim Eklerinin Toplu Grafiği**

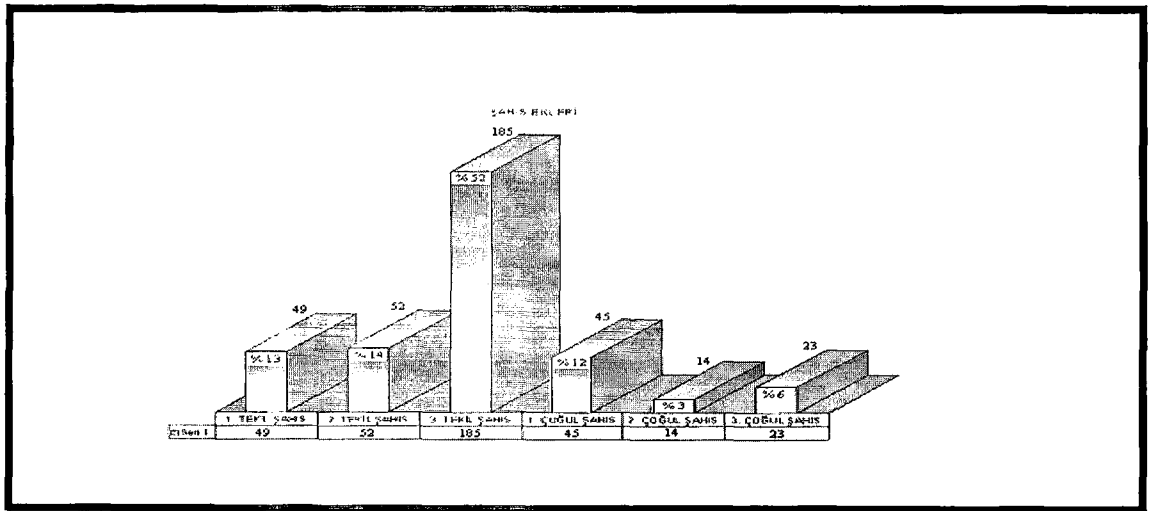
5. sınıf Türkçe ders kitabı, isim çekim eklerinin toplu dağılımını gösteren grafik 44'e bakıldığında isim çekim eklerinin, % 67 (2062)'lik bir oranda hâl eklerinden, % 23 (728)'lük bir oranda iyelik eklerinden, % 10 (304)'lük bir oranda çoğul ekinden, % 0 (5)'lik oranlarla da aitlik ve soru eklerinden oluştuğu görülmektedir.

Grafik 43 ile grafik 44 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Hem 1. sınıf hem de 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan isim çekim eklerinin toplu dağılımını gösteren grafik 43 ve grafik 44'te isim çekim eklerinin çoğunluğunu hâl eklerinin, azınlığını ise aitlik ve soru eklerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durumdur. Çünkü hâl eklerinin çoğunluğunun yalnız hâlden oluştuğu; aitlik ve soru eklerinin kullanımının ise diğer eklere göre daha zor olduğu göz önüne alınırsa bu kullanım normal bir durum olarak görülebilir.

#### 4.2.2.2. Fiil Çekim Ekleri

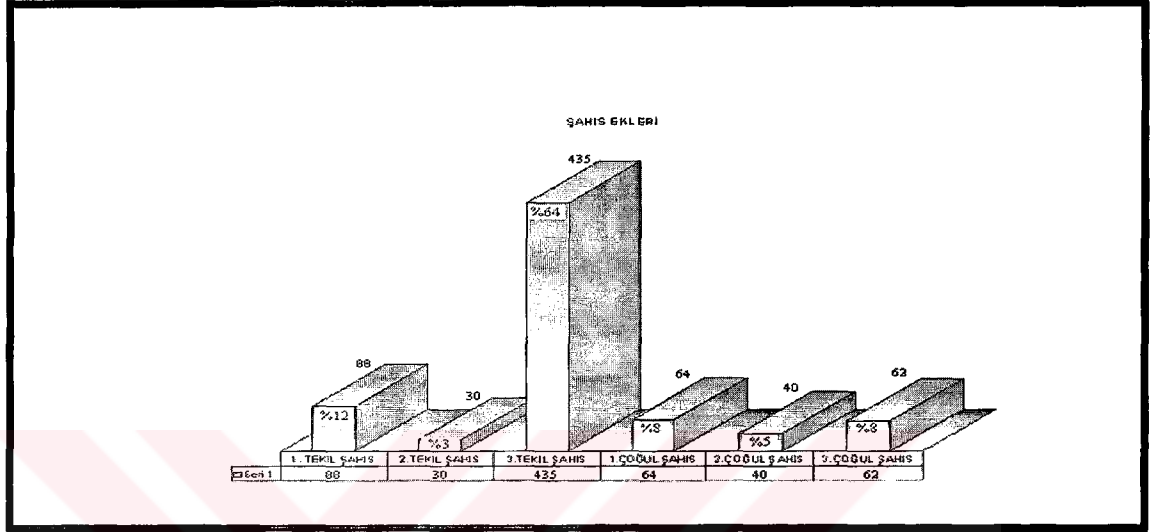
Fiil çekim ekleri, şahıs, şekil ve zaman ekleri ile olumsuzluk ve soru eklerinden oluşmaktadır. 1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan fiil çekim ekleri ve onların sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:

##### 4.2.2.2.1. Şahıs Ekleri:



Grafik 45: 1. Sınıf Şahıs Ekleri

Grafik 45'e bakıldığında şahıs eklerini, % 13 (49)'lük bir oranda 1. tekil şahıs, % 14 (52)'lik bir oranda 2. tekil şahıs, % 52 (185)'lik bir oranda 3. tekil şahıs, % 12 (45)'lik bir oranda 1. çoğul şahıs, % 3 (14)'lük bir oranda 2. çoğul şahıs, % 6 (23)'lük bir oranda da 3. çoğul şahıs eklerinden oluştuğu görülmektedir.



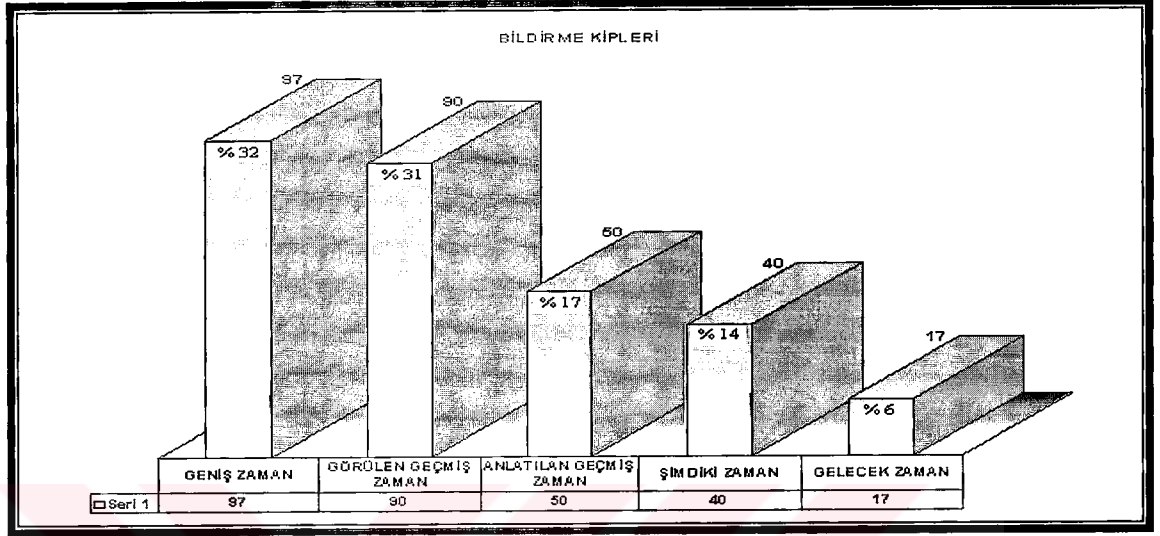
**Grafik 46: 5. Sınıf Şahıs Ekleri**

Grafik 46'ya bakıldığında şahıs eklerini, % 12 (88)'lik bir oranda 1. tekil şahıs, % 3 (30)'lük bir oranda 2. tekil şahıs, % 64 (435)'lük bir oranda 3. tekil şahıs, % 8 (64)'lik bir oranda 1. çoğul şahıs, % 5 (40)'lik bir oranda 2. çoğul şahıs, % 8 (62)'lik bir oranda da 3. çoğul şahıs eklerinden oluşmuş olduğu görülmektedir.

Grafik 45 ile grafik 46 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Hem 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şahıs eklerinin dağılımını gösteren grafik 45'te hem de 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şahıs eklerinin dağılımını gösteren grafik 46'da şahıs eklerinin büyük bir çoğunluğunu 3. tekil şahsın oluşturduğu görülmektedir. Bu da 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin 3. tekil şahsa dayandırılan olaylara ağırlık verilerek hazırlandığının bir göstergesidir. Bu yönüyle bu durum normal olarak karşılanabilir. Çünkü bu yaş seviyelerine hitap eden metinler daha çok anlatımda 3. şahsın kullanımını ön plâna çıkaran öykü, hikâye vb. gibi türlere dayanmaktadır.

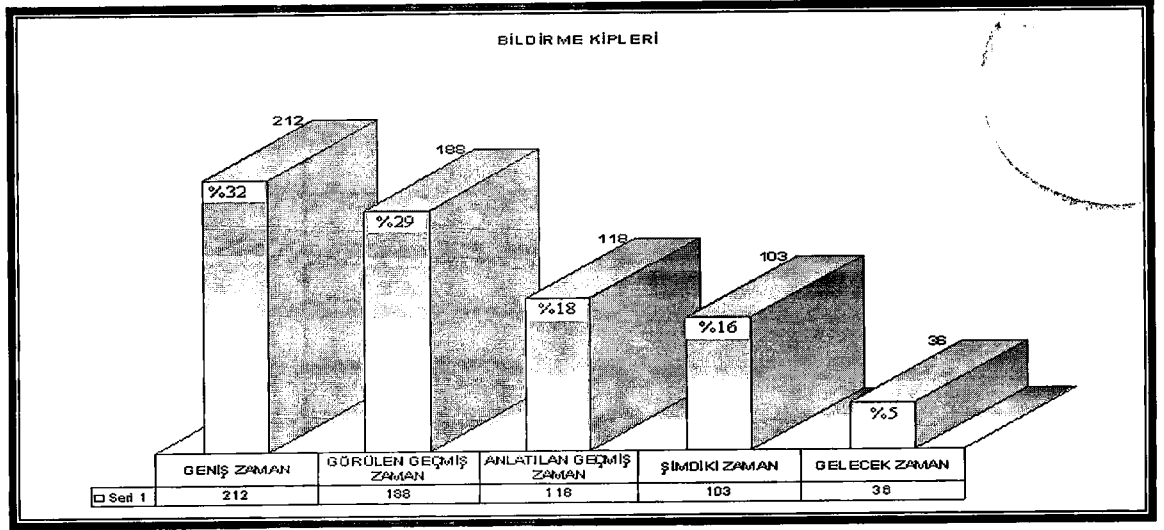
#### 4.2.2.2.2. Şekil ve Zaman Ekleri:

##### 4.2.2.2.2.1. Bildirme Kipleri



Grafik 47: 1. Sınıf Bildirme Kipleri

Grafik 47'ye bakıldığında bildirme kiplerinin, % 32 (97)'lik bir oranla geniş zamandan, % 31 (90)'lik bir oranla görülen geçmiş zamandan, % 17 (50)'lik bir oranla anlatılan geçmiş zamandan % 14 (40)'lük bir oranla şimdiki zamandan ve % 6 (17)'lik bir oranla da gelecek zamandan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında bildirme kiplerinin birinci sırasında % 32 (97)'lik oranla kullanılan geniş zamanın olduğu görülmektedir. Geniş zamandan sonra ise geçmiş zamanlar, şimdiki zaman ve gelecek zaman gelmektedir. Bu sıralama 1. sınıf yaş seviyesinde bulunan öğrenciler için uygun bir sıralama olarak karşılanabilir. Çünkü zaman kullanımının gelişimi, bebekte başlayan konuşma devresinde de başta geniş, geçmiş ve şimdiki zamanın daha sonraları da gelecek zamanın kullanımına dayanmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Baykoç Dönmez (2000: 103), çocukların öncelikli olarak geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımını öğrendiklerini daha sonraları ise gelecek zaman kullanımını kazandığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu yaş seviyesindeki öğrencilere sunulan metinlerin öykü, hikâye vb. gibi türlerde hazırlandığı ve bu türlerin anlatım özelliğinin geniş ve geçmiş zamanlara dayandığı düşünülürse bu durumun normal olduğu söylenilebilir.



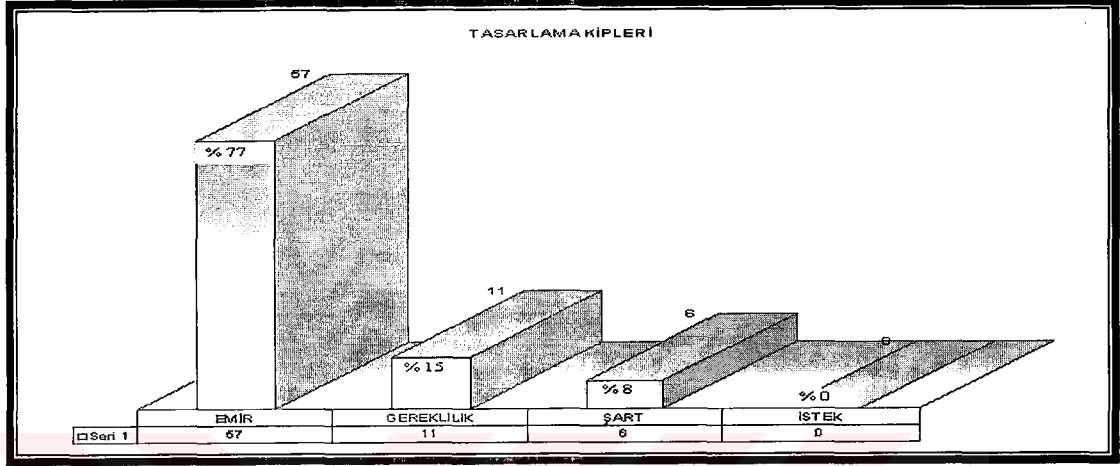
**Grafik 48: 5. Sınıf Bildirme Kipleri**

Grafik 48'e bakıldığında bildirme kiplerinin, % 32 (212)'lik bir oranla geniş zamandan, % 29 (188)'luk bir oranla görülen geçmiş zamandan, % 18 (118)'lik bir oranla anlatılan geçmiş zamandan % 16 (103)'lük bir oranla şimdiki zamandan % 5 (36)'lik oranla da gelecek zamandan oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında bildirme kiplerinin birinci sırasında % 32 (212)'lik oranla kullanılan geniş zamanın olduğu görülmektedir. Geniş zamandan sonra ise geçmiş zamanlarla, şimdiki zaman ve gelecek zamanın sırasıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu sıralama normal bir sıralama olarak görülebilir. Bu sıralamanın normal olarak kabul edilmesinin sebebi, grafik 47'deki yoruma dayanmaktadır.

Grafik 47 ile grafik 48 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Hem 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bildirme kiplerinin kullanım dağılımını gösteren grafik 47'de hem de 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bildirme kiplerinin kullanım dağılımını gösteren grafik 48'de en fazla geniş ve geçmiş zamanlarının en az ise gelecek zamanın kullanıldığı görülmektedir. Bu, normal bir durum olarak karşılanabilir. Ancak grafik 47 ile grafik 48 arasında zamanlarda göze çarpan bir eksiklik vardır. Bu eksiklik ise grafik 47'de % 6 (17) oranında kullanılan gelecek zamanın, % 1'lik bir azalma göstererek, grafik 48'de % 5 (26) oranında kullanılmasıdır. Bu durum normal olarak karşılanamaz. Çünkü algılanışı ve kullanılışı diğer zamanlara göre daha zor olan gelecek zamanın 5. sınıf yaş seviyesine yaklaştıkça

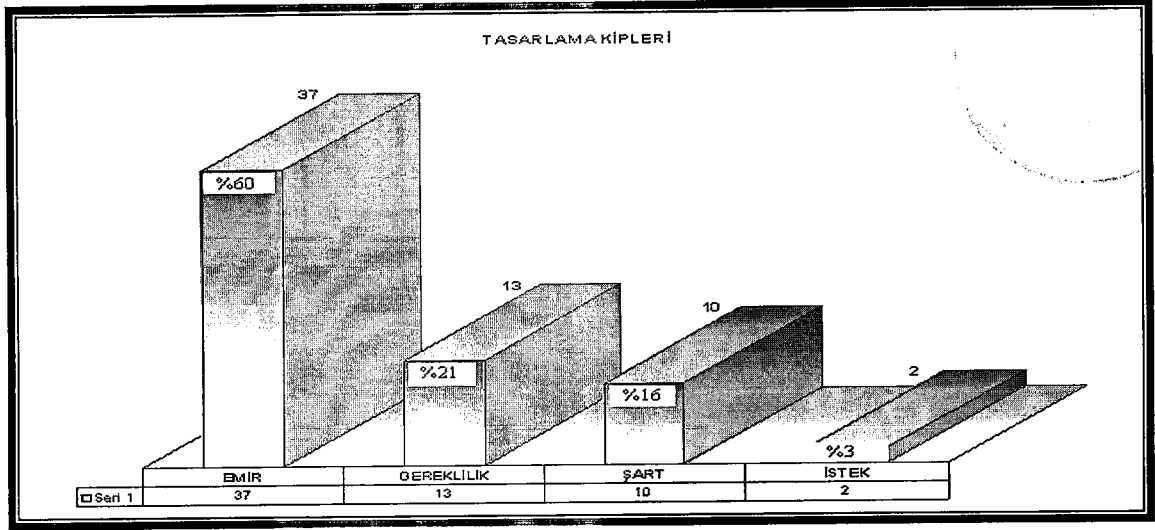
artması gerekirken 5. sınıf Türkçe ders kitabında azaldığı görülmektedir. Bu da pedagojik gelişim kuramlarına aykırı bir durumdur.

#### 4.2.2.2.2. Tasarlama Kipleri



**Grafik 49: 1. Sınıf Tasarlama Kipleri**

Grafik 49'a bakıldığında tasarlama kiplerinin, % 77 (57)'lik bir oranla emir kipinden, % 15 (11)'lik bir oranla gereklilik kipinden, % 8 (6)'lik bir oranla şart kipinden oluştuğu ve istek kipinin ise bu oluşum içerisinde yer almadığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında tasarlama kiplerinin birinci sırasında % 77 (57)'lik bir oranla kullanılmış olan emir kipi yer almaktadır. Emir kipini ise sırayla gereklilik, şart ve istek kipleri izlemektedir. Grafik 49'daki sıralama 1. sınıf yaş seviyesinde olan ve somut işlemler döneminin başlangıcında sayılan çocuklar için normal bir sıralama olarak görülebilir. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler basit ifadeleri anlayabilen öğrenciler oldukları için onlara daha çok kısa emir cümleleri sunulmaktadır. Bunun sonucunda da emir kipinin kullanım oranı diğerlerinden fazla olmaktadır. Ayrıca bu sıralama çocukların konuşma gelişimine de uygundur. Bu konuyla ilgili olarak Baykoç Dönmez ve diğerleri (2000:103), konuşmanın ilk aşamalarında çocukların öncelikle emir kipini daha sonra ise diğer kipleri kullandıklarını söylemektedirler.



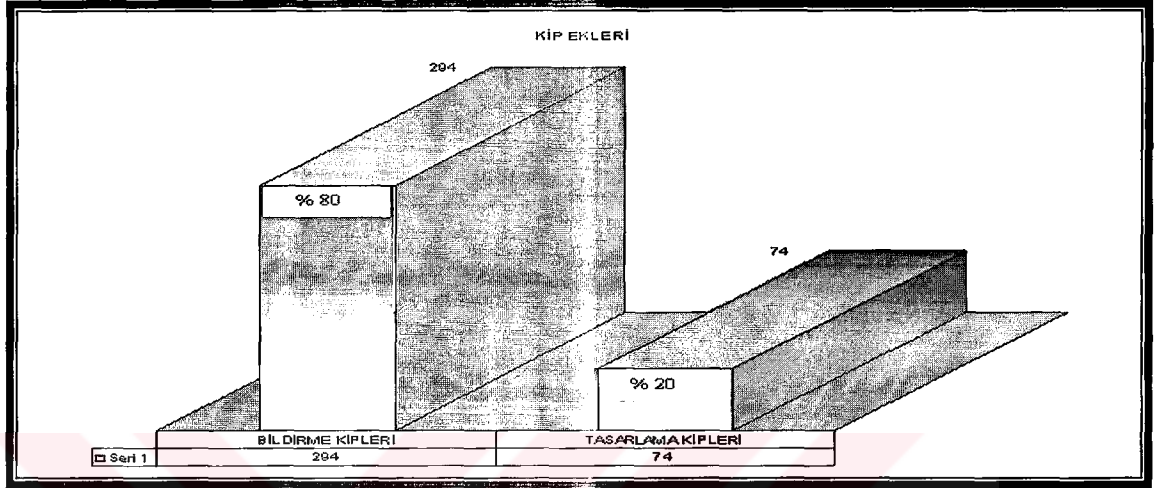
**Grafik 50: 5. Sınıf Tasarlama Kipleri**

Grafik 50'ye bakıldığında tasarlama kiplerinin, % 60 (37)'lik bir oranla emir kipinden, % 21 (13)'lik bir oranla gereklilik kipinden, % 16 (10)'lük bir oranla şart kipinden, % 3 (2)'lük bir oranla da istek kipinden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında tasarlama kiplerinin birinci sırasında % 60 (37)'lik bir oranla kullanılmış olan emir kipi yer almaktadır. Emir kipini ise sırayla gereklilik, şart ve istek kipleri izlemektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabı tasarlama kiplerinin dağılımını gösteren grafik 50'deki bu sıralamanın 5. sınıf yaş seviyesinde olan ve hâlen somut işlemler döneminin içerisinde sayılan çocuklar için uygun bir sıralama niteliği gösterdiği kabul edilebilir. Çünkü bu seviyede olan çocuklara 1. sınıftaki kadar olmasa da kısa emir cümleleri öğretilmektedir. Bu da grafik 50'deki sıralamanın çocukların dil gelişimine uygun olduğunun bir göstergesidir. Bunun dayanağı da Baykoç Dönmez ve diğerlerinin grafik 49'da çocukların kip ve zaman kazanımıyla ilgili olarak söylemiş olduklarıdır.

Grafik 49 ile grafik 50 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Her iki grafikte de emir kiplerinin ilk sırayı aldığı ve daha sonra da sırasıyla gereklilik, şart ve istek kiplerinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak grafik 49'da emir kipinin kullanımını % 77 iken grafik 50'de bu kullanım % 17 oranında bir azalma göstererek % 60 düşmüştür. Bu da normal bir durumdur. Çünkü 5. sınıf öğrencilerine basit yapı içeren emir cümleleri 1. sınıfa göre daha az verilmektedir. Ayrıca bu yüzden 5. sınıftaki tasarlama kiplerinin dağılımını gösteren grafik 50'de,

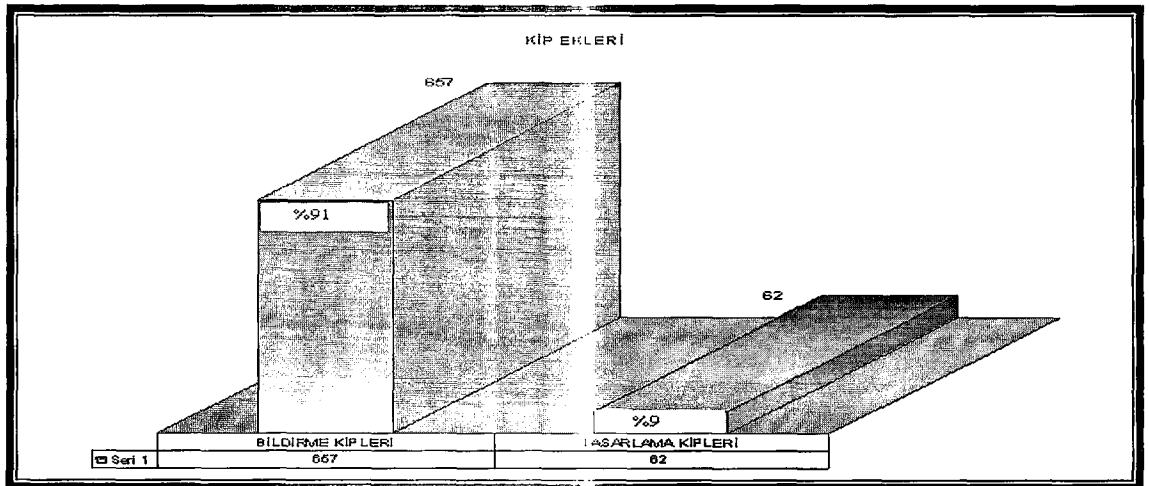
grafik 49'a göre gereklilik, şart ve istek kiplerinde artış yaşanmıştır.

1. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan bildirme ve tasarlama kiplerinin sayısal değerleri ise şu şekilde sıralanabilir:



**Grafik 51: 1. Sınıf Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Toplu Grafiği**

Grafik 51'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde % 80 (294) oranında bildirme, % 20 (74) oranında ise tasarlama kiplerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu oranlar normal olarak karşılanabilir. Çünkü istek, emir, şart ve gereklilik ifadeleri anlatımda zaman ifadelerinden daha az oranda kullanılmaktadırlar. Öyle ki, zaman bütün eylemlerin anlatılışında yer alan bir unsurdur. Ancak emir, istek, şart ve gereklilik ise yeri geldiğinde kullanılan unsurlardır.

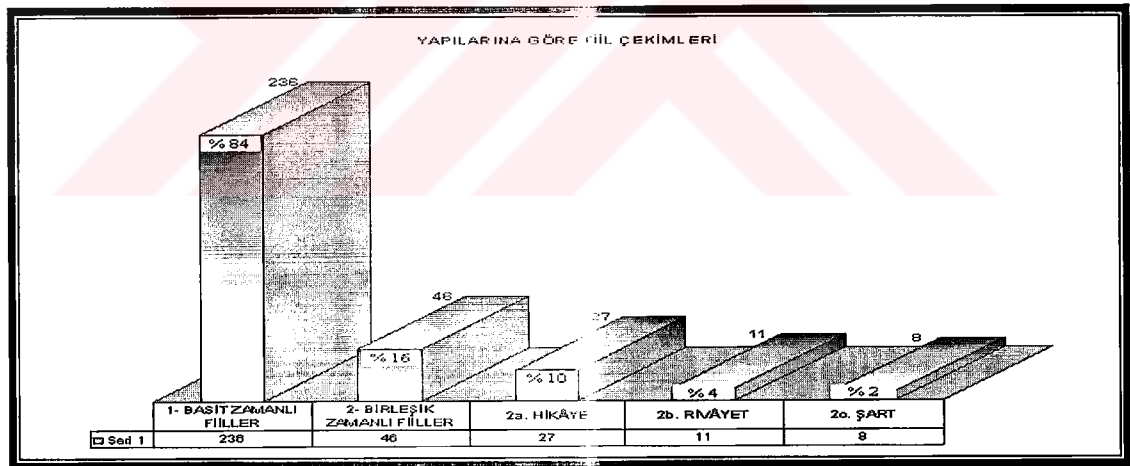


**Grafik 52: 5. Sınıf Bildirme ve Tasarlama Kiplerinin Toplu Grafiği**

Grafik 52'ye bakıldığında ise 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde % 91 (657) oranında bildirme, % 9 (62) oranında ise tasarlama kiplerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu oranlardaki bir kullanım da grafik 51'de yapılan açıklama doğrultusunda normal bir durum olarak karşılanabilir.

Grafik 51 ile grafik 52 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Her iki grafikte de kullanım çoğunluğu bildirme kiplerine, azlığı ise tasarlama kiplerine dayanmaktadır. Ancak 5. sınıftaki kip kullanımını yansıtan grafik 52'de tasarlama kiplerinin 1. sınıftaki kip kullanımını yansıtan grafik 51'e göre % 11'lik bir düşüş gösterdiği ve bildirme kiplerinin ise % 11 oranında arttığı görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler tasarlama kiplerinin çoğunluğunu oluşturan emir kipinin kullanımından sıyrılmış olan öğrencilerdir. Bu yüzden tasarlama kipleri az kullanılmış olabilir.

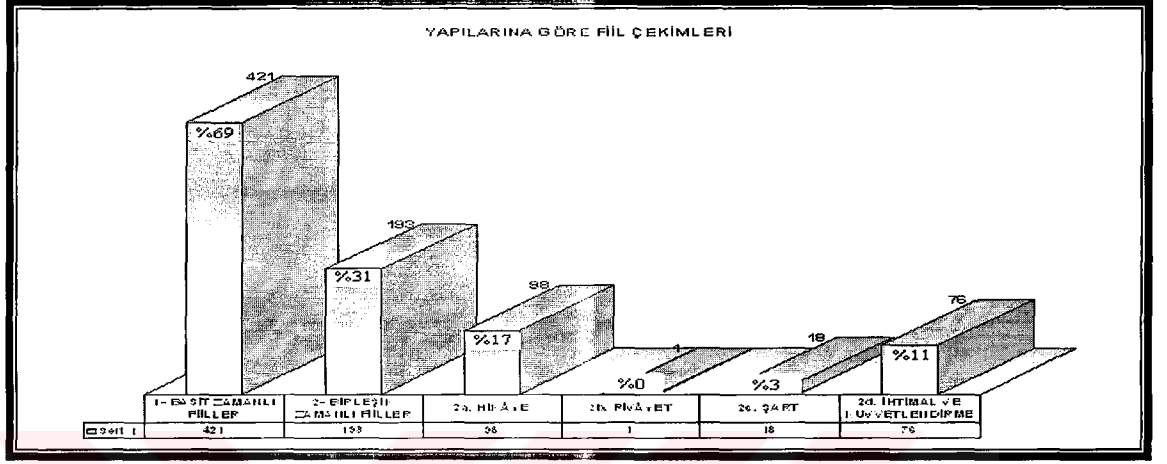
#### 4.2.2.3. Yapılarına Göre Fiil Çekimleri



**Grafik 53: 1. Sınıf Yapılarına Göre Fiil Çekimleri**

Grafik 53'e bakıldığında fiil çekimlerinin, % 84 (836)'lük bir oranda basit zamanlı fiillerden ve % 16 (46)'lık bir oranda da birleşik zamanlı fiillerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca birleşik zamanlı fiiller kendi içerisinde % 10 (27)'luk bir oranda hikâye, % 4 (11)'lük bir oranda rivayet, % 2 (8)'lik bir oranda da şart kipinin çekimlenmesiyle oluşmaktadır. Bu oranlara bakıldığında basit zamanlı fiillerin % 84

(236)'lük bir oranla fiil çekiminin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Bu da 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler için uygun bir durumdur. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler karmaşık yapıları tam olarak algılayamazlar. Bu yüzden basit zamanların fazlaca kullanılmış olması normal bir durum olarak kabul edilebilir.

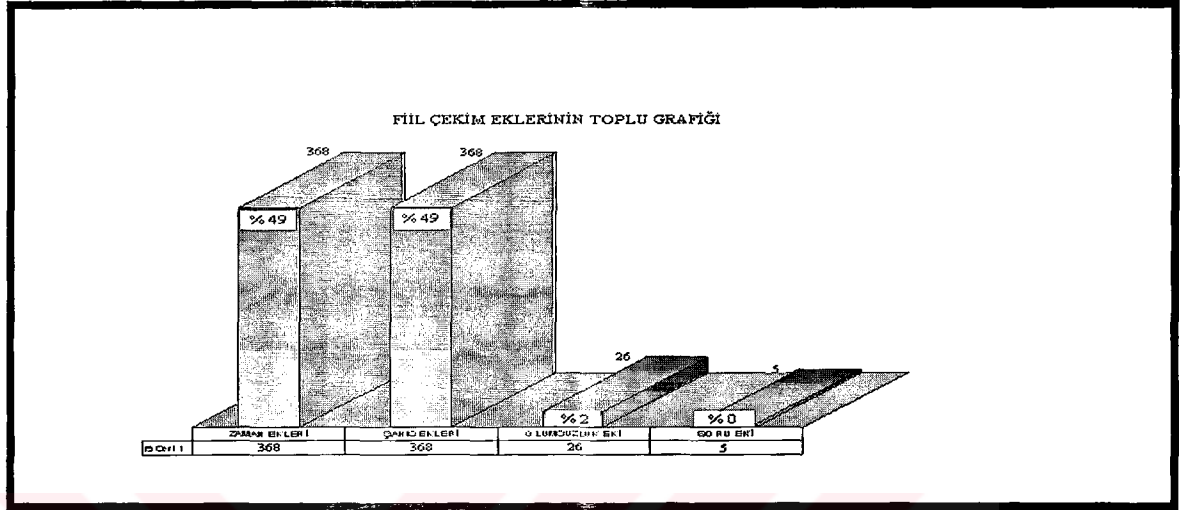


**Grafik 54: 5. Sınıf Yapılarına Göre Fiil Çekimleri**

Grafik 54'te 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan fiillerin çekimlerinin, % 69 (421)'luk bir oranda basit zamanlı fiillerden, % 31 (193)'lik bir oranda da birleşik zamanlı fiillerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca birleşik zamanlı fiiller kendi içerisinde % 17 (98)'lik bir oranda hikâye, % 0 (1)'lik bir oranda rivayet, % 3 (18)'lük bir oranda şart kipleri ile % 11 (76)'lik bir oranda da ihtimal ve kuvvetlendirme eklerinin çekimlenmesiyle oluşmaktadır. Bu oranlara bakıldığında basit zamanlı fiillerin % 69 (4216)'luk bir oranla fiil çekiminin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Bu da daha somut işlemler döneminden tam anlamıyla sıyrılmamış olan 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler için normal bir durumdur.

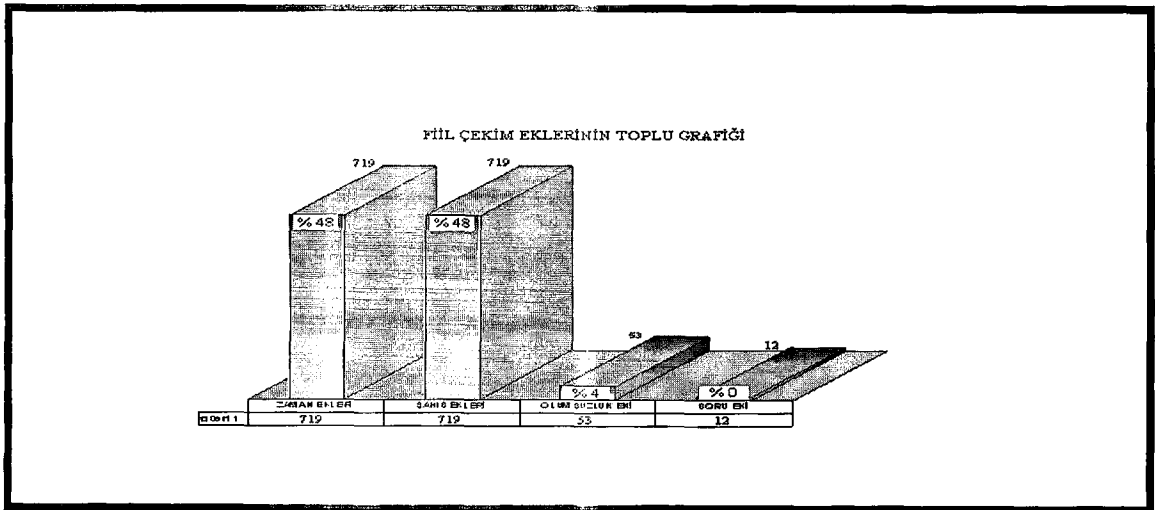
Grafik 53 ile grafik 54 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Hem 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki fiillerin yapıları bakımından çekimini gösteren grafik 53'te hem de 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki fiillerin yapıları bakımından çekimini gösteren grafik 54'te basit zamanlı fiiller çoğunluğu oluşturmaktadır. Ancak grafik 54'te grafik 53'e göre basit zamanlı fiiller açısından % 15 oranında bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu düşüş de grafik 54'teki birleşik zamanlı

fiillerin % 15 oranında artışına neden olmaktadır. Bu da normal bir durumdur. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler, 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere göre karmaşık yapıları daha fazla anlayabilme ve kullanabilme özelliğine sahiptirler.



**Grafik 55: 1. Sınıf Fiil Çekim Eklerinin Toplu Grafiği**

Grafik 55'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki fiil çekim eklerinin % 49 (368)'luk bir oranla zaman ekleri ile şahıs eklerinden, % 2 (26)'lik bir oranla olumsuzluk ekinde ve % 0 (5)'lik bir oranla da soru eklerinden oluştuğu görülmektedir.



**Grafik 56: 5. Sınıf Fiil Çekim Eklerinin Toplu Grafiği**

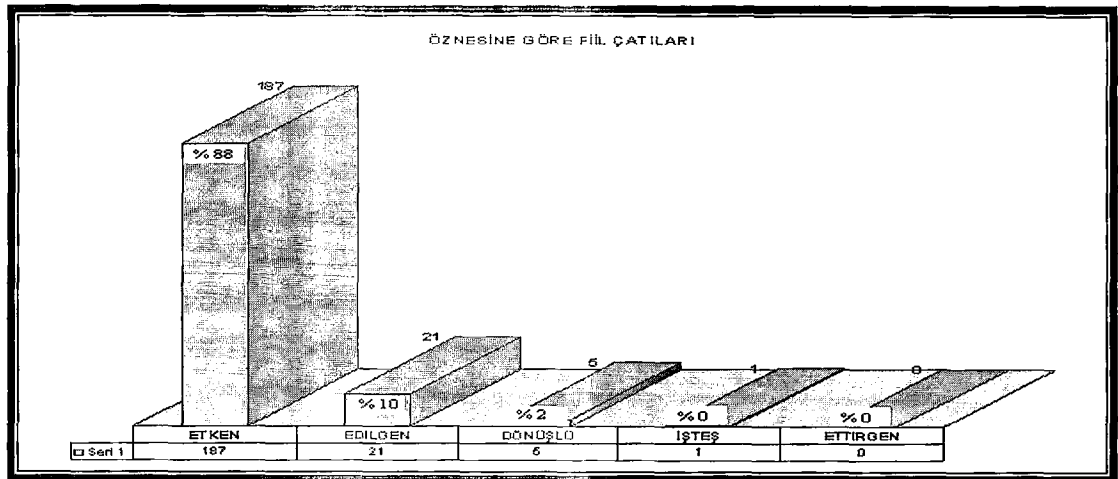
Grafik 56'ya bakıldığında ise 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki fiil çekim eklerinin % 48 (719)'lik oranla zaman ekleri ile şahıs eklerinden, % 4 (53)'lük bir oranla olumsuzluk eklerinden ve % 0 (12)'lik bir oranla da soru eklerinden oluştuğu görülmektedir.

1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bu oranlara bakıldığında fiil çekim eklerinin çoğunluğunu şekil ve zaman ekleri ile şahıs ekleri, azınlığını ise olumsuz ve soru eklerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü fiile dayalı bütün ifadelerde zaman ve şahıs vardır. Ancak olumsuzluk ve soru belirten ifadeler yeri geldiğinde kullanılırlar. Bu yüzden zaman ve şahıs eklerinin fazla oluşu normal bir durum olarak karşılanabilir.

#### 4.2.2.4. Çatılara Göre Fiiller

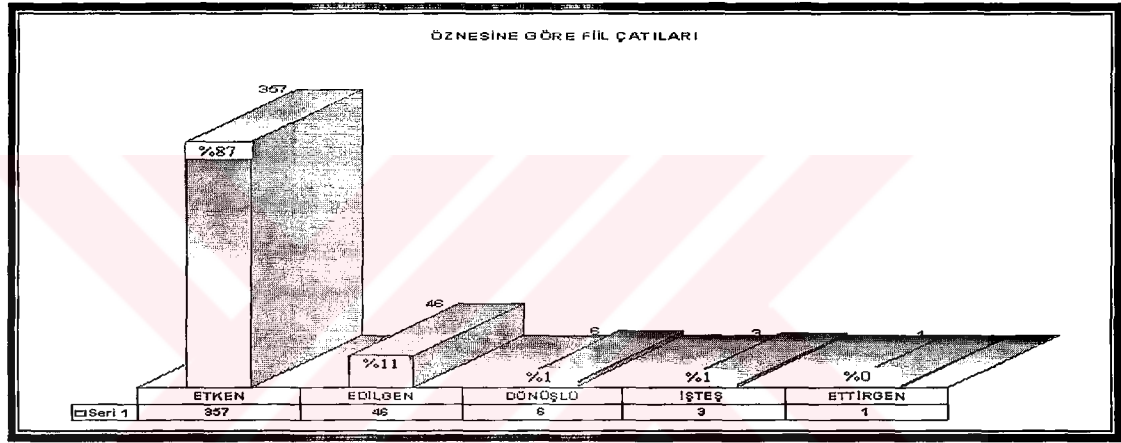
Fiillerin özne ve nesnesine göre gösterdiği özelliğe çatı denir (Gülensoy, 2000: 404). Türkçede fiil çatıları öznesine ve nesnesine göre ikiye ayrılmaktadırlar.

**4.2.2.4.1. Öznesine Göre Fiil Çatıları:** Fiiller, özne alıp almayışlarına ve öznelerinin özelliklerine göre bazı gruplara ayrılırlar. 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan fiillerin öznelerine göre sınıflandırılması ve bu sınıflama içerisindeki sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:



Grafik 57: 1. Sınıf Öznesine Göre Fiil Çatıları

Grafik 57'ye bakıldığında öznesine göre fiil çatılarının, % 88 (187)'lik oranda etken, % 10 (21)'luk oranda edilgen, % 2 (6)'lik oranda dönüşlü, % 0 (0-1)'lik oranda da işteş ve ettirgen çatılı fiillerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında öznesine göre fiil çatılarının çoğunluğunun etken yapıda olduğu görülmektedir. Bu da normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü 1. sınıf yaş seviyesindeki öğrenciler öznesi karmaşık bir yapıya sahip olmayan etken yapıyı daha iyi kavrayabilirler. Ancak bu yaş seviyesindeki çocuklar öznesi belli olmayan ya da farklı durumlarla belli olan fiillerin olduğu cümleleri anlamakta zorluk çekebilirler. Bu yüzden etken yapının fazlalığı normal bir durum olarak karşılanabilir.

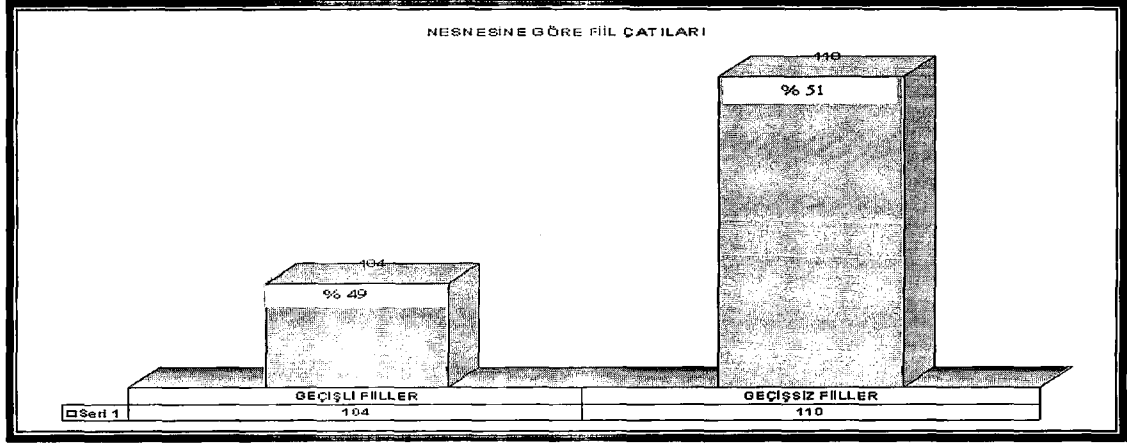


**Grafik 58: 5. Sınıf Öznesine Göre Fiil Çatıları**

Grafik 58'e bakıldığında öznesine göre fiil çatılarının, % 87 (357)'lik bir oranda etken, % 11 (46)'lik bir oranda edilgen, % 1 (3-6)'lik oranlarda dönüşlü ve işteş, % 0 (1)'lik bir oranda da ettirgen çatılı fiillerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında tıpkı 1. sınıf Türkçe ders kitabı fiillerinin fiil çatısını gösteren grafik 57'de olduğu gibi, öznesine göre fiil çatılarının çoğunluğunu etken yapıya sahip fiiller oluşturmaktadır. Bu da somut işlemler döneminde olan ve karmaşık yapıları tam olarak algılayamayan 5. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar için normal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü öznesi belli olmayan edilgen çatı ve öznesi dolaylı yollardan belirtilen dönüşlü, işteş ve ettirgen yapılar etken yapıya göre daha karışıktır.

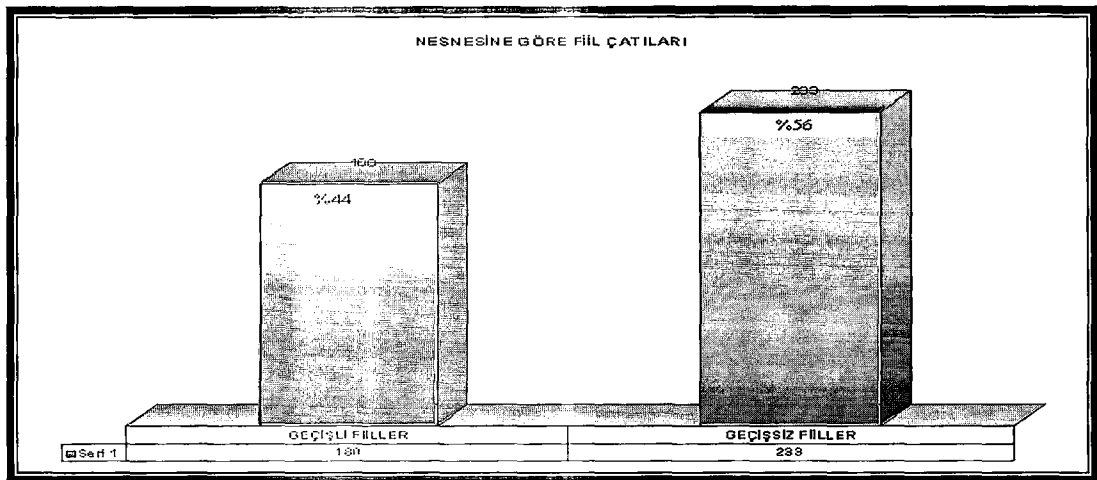
**4.2.2.4.2. Nesnesine Göre Fiil Çatıları:** Fiiller nesne alıp almamalarına göre bazı gruplara ayrılırlar. 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan fiillerin

nesnelere göre sınıflandırılması ve bu sınıflama içerisindeki sayısal değerleri şu şekilde sıralanabilir:



**Grafik 59: 1. Sınıf Nesnesine Göre Fiil Çatıları**

Grafik 59'a bakıldığında nesnesine göre fiil çatılarının, % 49 (104)'lük bir oranda geçişli fiillerden, % 51 (110)'lük bir oranda da geçişsiz fiillerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında nesnesine göre fiil çatılarının çoğunluğunu geçişsiz yapıdaki fiillerin oluşturduğu görülmektedir. Bu 1. sınıf yaş seviyesindeki çocuklar için normal olarak karşılanabilir. Çünkü onlara daha çok kısa emir cümleleri öğretildiği için nesne içermeyen geçişsiz çatıdaki fiillerin fazla sayıda kullanılmış olması normaldir.



**Grafik 60: 5. Sınıf Nesnesine Göre Fiil Çatıları**

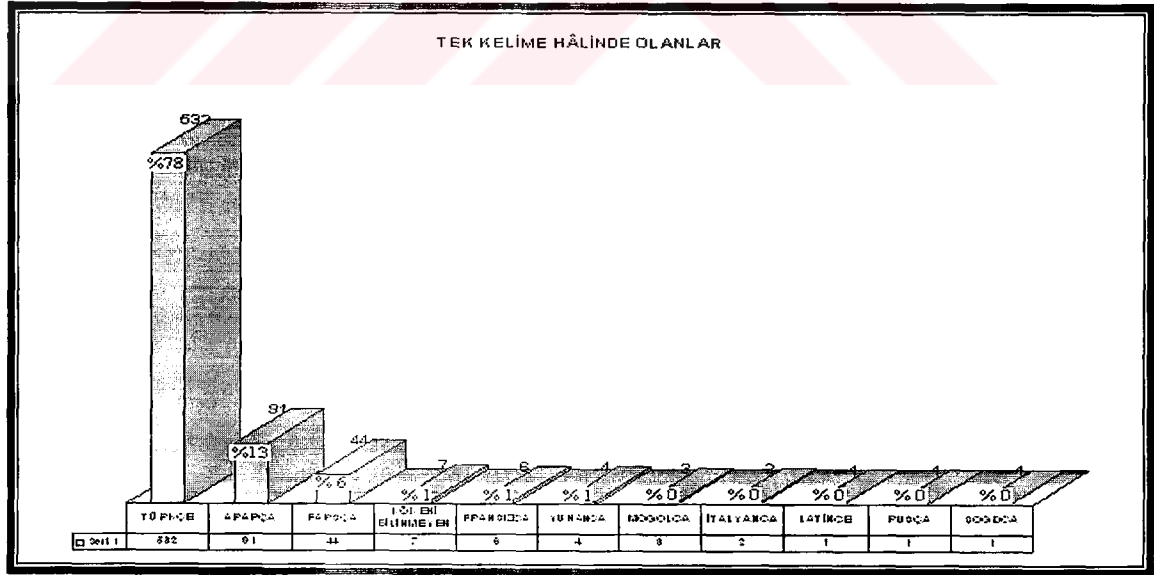
Grafik 60'a bakıldığında nesnesine göre fiil çatılarının, % 44 (180)'lük bir oranda geçişli, % 56 (233)'lük bir oranda da geçişsiz yapıdaki fiillerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında nesnesine göre fiil çatılarının çoğunluğunu geçişsiz yapıdaki fiillerin oluşturduğu görülmektedir. Bu normal bir durum olarak karşılanmamaktadır. Çünkü 5. sınıf yaş seviyesindeki öğrencilere içerisinde nesne bulunduran uzun cümleler öğretilmesi gerekmektedir. Ancak öğretilen fiillerin fazla oranda geçişsiz oluşu öğrencilerin nesnelere ve dolayısıyla isimleri öğrenmelerine engel olmaktadır. Bu da pedagojik anlayışa ters düşen bir durum olarak kabul edilmektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

#### 4.3.1. Sözcüklerin Kökenleri

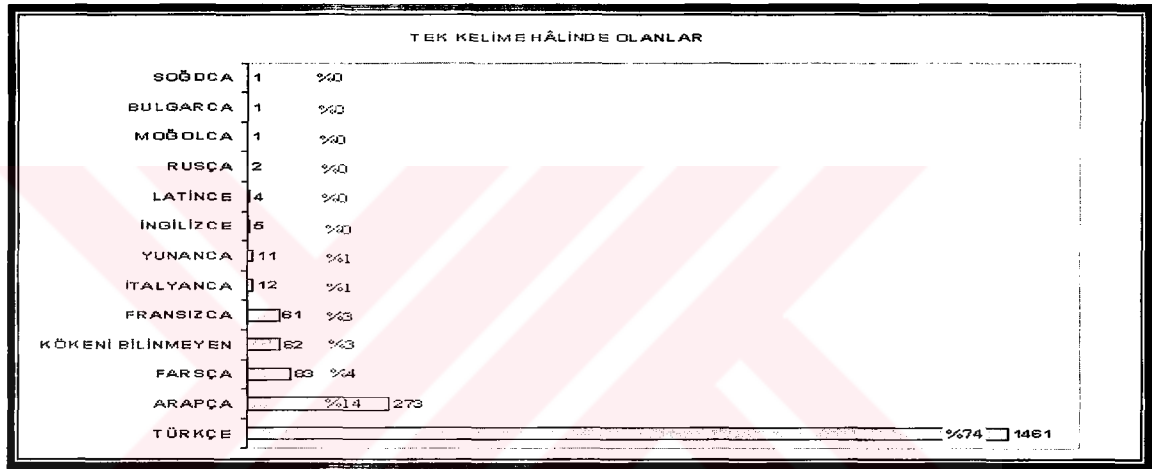
Örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüklerin hangi kökene ait oldukları ile ilgili bulgular, şu şekilde sıralanabilir:

##### 4.3.1.1. Tek Kelimedeki Oluşanlar



Grafik 61: 1. Sınıf Tek Kelime Hâlinde Olanlar

Grafik 61'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan tek kelime halindeki sözcüklerin kökenlerinin % 78 (532) oranında Türkçeye, % 13 (91) oranında Arapçaya, % 6 (44) oranında Farsçaya, % 1 (6-7) oranlarında kökeni bilinmeyen sözcüklere, Fransızca ve Yunancaya, % 0 (1-2) oranlarında da Moğolca, İtalyanca, Latince, Rusça ve Soğdcaya dayandığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında % 78 oranında Türkçe, % 22 oranında yabancı kökenli sözcük kullanıldığı görülmektedir. Yabancı kökenli sözcüklerin büyük bir kısmının artık Türkçeye yadınanmayacak bir şekilde yerleşmiş olduğu düşünülürse bu oranlar normal olarak karşılanabilir.

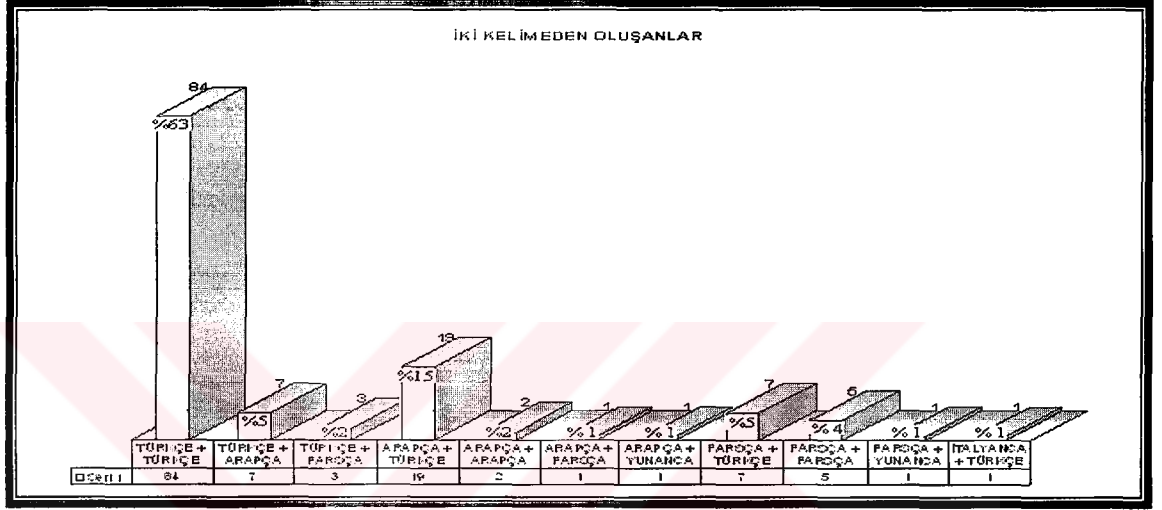


**Grafik 62: 5. Sınıf: Tek Kelime Halinde Olanlar**

Grafik 62'ye bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan tek kelime halindeki sözcüklerin kökenlerinin % 74 (1461) oranında Türkçeye, % 14 (273) oranında Arapçaya, % 4 (83) oranında Farsçaya, % 3 (61-62) oranlarında kökeni bilinmeyen sözcüklere ve Fransızcaya, % 1 (11-12) oranında İtalyanca ve Yunancaya, % 0 (1-2-4-5) oranlarında ise İngilizce, Latince, Rusça Moğolca, Bulgarca ve Soğdcaya dayandığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında % 74 oranında Türkçe, % 26 oranında ise yabancı kökenli sözcük kullanıldığı görülmektedir. Grafik 61'in yorumunda da belirtildiği gibi, yabancı kökenli sözcüklerin büyük bir çoğunluğunun artık Türkçeye yerleşmiş yadınanmayacak sözcükler olduğu düşünülürse bu oranların normal olduğu söylenilebilir:

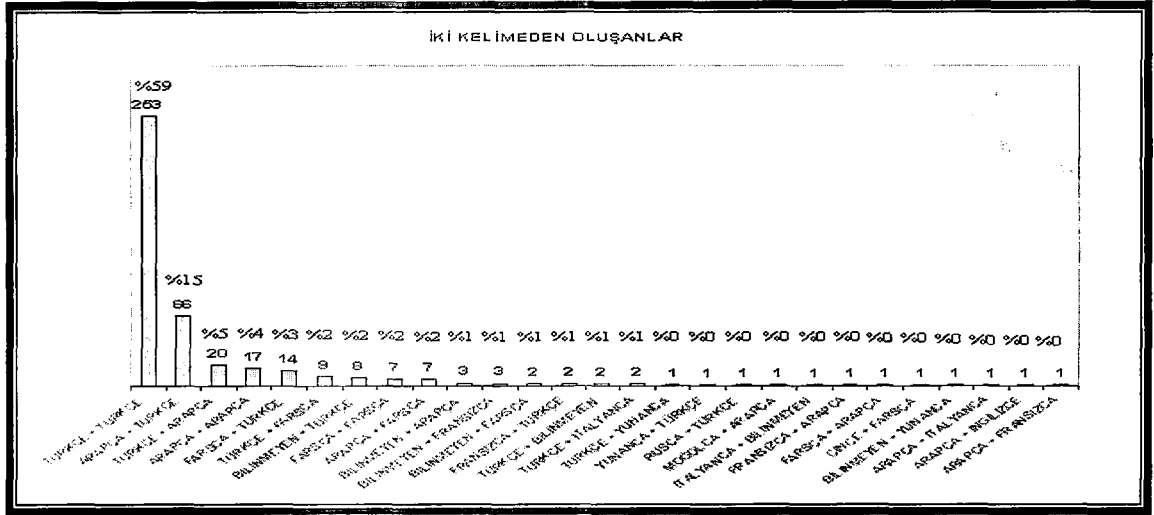
Grafik 61 ile grafik 62 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Her iki grafikte de Türkçe sözcüklerin büyük bir oranda kullanıldığı görülmekle beraber bu sırayı Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin izlediği ve batı kökenli sözcüklerin ise az oranda kullanıldığı görülmektedir.

#### 4.3.1.2. İki Kelimeden Oluşanlar



**Grafik 63: 1. Sınıf İki Kelimeden Oluşanlar**

Grafik 63'e bakıldığında 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan iki sözcükten oluşmuş olan sözcüklerin kökenlerinin, % 63 (84) oranında Türkçe + Türkçeye, % 5 (7) oranlarında Türkçe + Arapçaya ve Farsça + Türkçeye, % 2 (2-3) oranlarında ise Türkçe + Farsça ve Arapça + Arapçaya, % 15 (19) oranında Arapça + Türkçeye, % 4 (5) oranında Farsça + Farsçaya, % 1 (1) oranlarında da Arapça + Farsçaya, Arapça + Yunancaya, Farsça + Yunancaya ve İtalyanca + Türkçeye dayandığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında, birlikte kullanılan sözcüklerin yani birleşmelerin, % 63 oranında Türkçe + Türkçeye ve % 37 oranında ise içerisinde Türkçe sözcüklerin de bulunduğu farklı kolerasyonlara dayandığı görülmektedir. Bu da Türkçe sözcüklerin ve birleşimlerin fazlaca kullanıldığını göstermektedir.

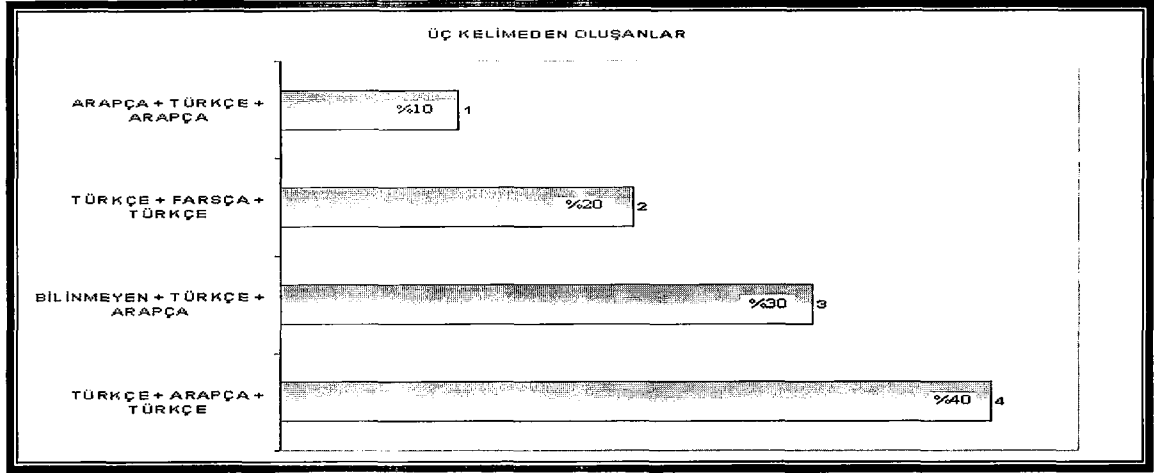


**Grafik 64: 5. Sınıf İki Kelimeden Oluşanlar**

Grafik 64'e bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan iki sözcükten oluşmuş olan sözcüklerin kökenlerinin, % 59 (253) oranında Türkçe + Türkçeye, % 15 (66) oranında Arapça + Türkçeye, % 5-0 arasında ise Türkçenin de içerisinde bulunduğu farklı birleşimlere dayandığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında, birleşimlerin % 59 oranında Türkçe + Türkçeye ve % 41 oranında da Türkçenin içerisinde bulunduğu farklı kökenlerdeki birleşimlere dayandığı görülmektedir. Bu da oluşturulan birleşimlerin daha fazla oranda Türkçe sözcüklerle oluşturulduğunun bir kanıtıdır.

Grafik 63 ile grafik 64 arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa şunlar söylenilebilir: Her iki grafikte de birleşimlerin büyük bir oranda Türkçe kökenli birleşimlerden oluşturulduğu görülmektedir. Bu birleşimleri ise yine Türkçenin içerisinde bulunduğu Arapça ve Farsça kökenli sözcükler izlemektedir. Birleşimler sırasında en az kullanılanlar ise batı kökenli sözcüklerden oluşan birleşimlerdir.

### 4.3.1.3. Üç Kelimeden Oluşanlar

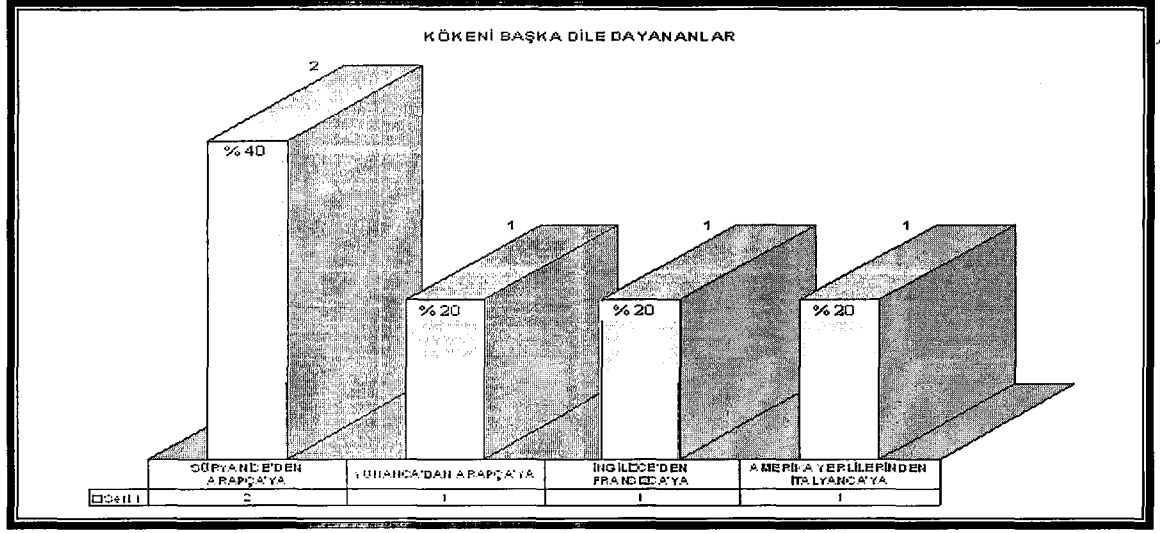


**Grafik 65: 5. Sınıf Üç Kelimeden Oluşanlar**

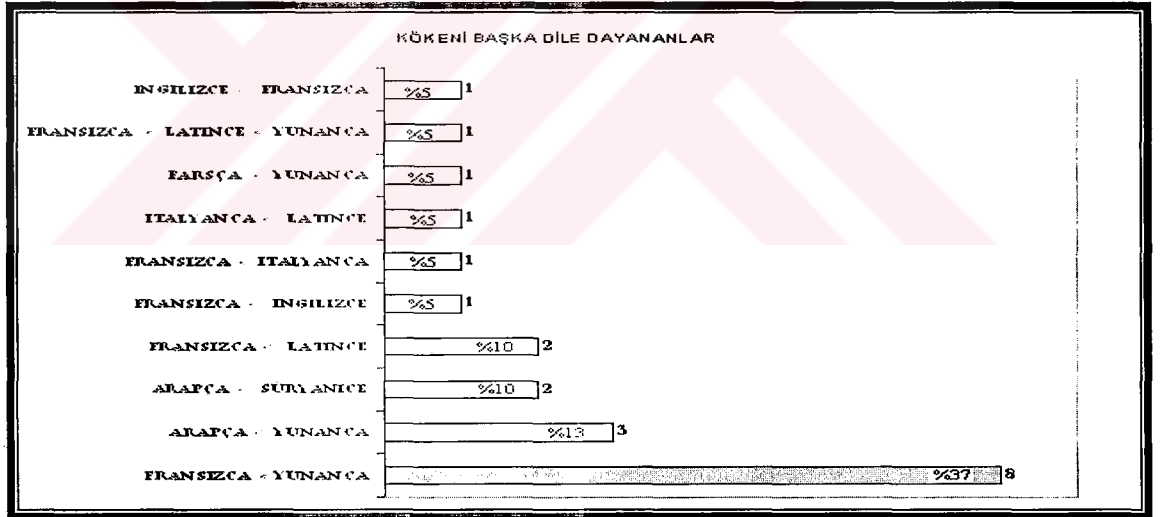
Grafik 65'te ise 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan üç sözcüklü birleşimlerin kökenlerinin, % 40 (4) oranında Türkçe + Arapça + Türkçe birleşimine, % 30 (3) oranında kökeni bilinmeyen + Türkçe + Arapça birleşimine, % 20 (2) oranında Türkçe + Farsça + Türkçe birleşimine ve % 10 (1) oranında ise Arapça + Türkçe + Arapça birleşimine dayandığı görülmektedir. Bu az sayıdaki sözcüğe dayanan üçlü birleşimlerin hepsinde Türkçe sözcüklerin yer aldığı ve Türkçe + Arapça birleşimin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca 5. sınıf Türkçe ders kitabında bir adet dört sözcükten oluşan bir birleşime de rastlanmıştır.

Örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları metinlerinde yer alan bazı sözcüklerin kökenleri, alınmış oldukları dillere değil başka bir kökene dayanmaktadır. Örneğin; Amerika yerlilerinden – İtalyancaya geçen patates gibi. Grafik 66 ve grafik 67'de 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki bu tür sözcüklere yer verilmiştir.

#### 4.3.1.4. Kökeni Başka Dile Dayananlar

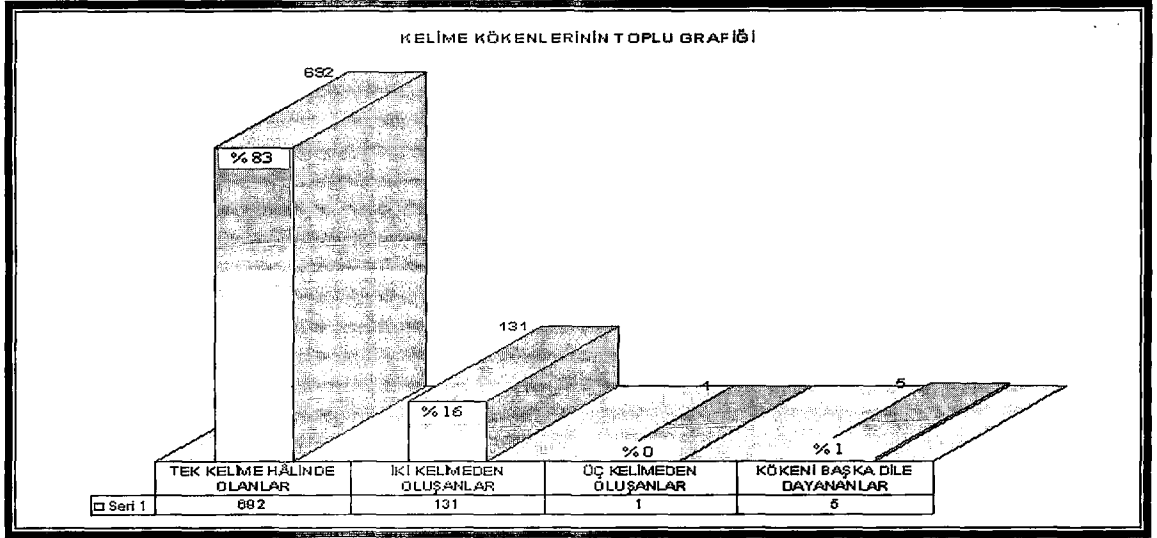


Grafik 66: 1. Sınıf Kökeni Başka Dile Dayananlar



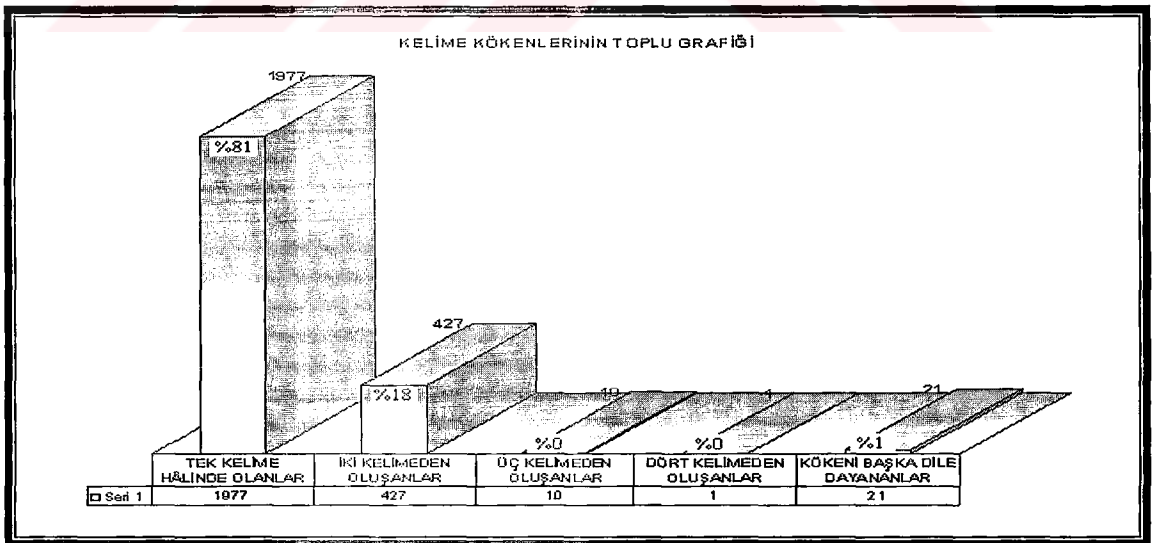
Grafik 67: 5. Sınıf Kökeni Başka Dile Dayananlar

1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının metinlerinde yer alan sözcüklerin kökenlerine dair düzenlenen tasnif, grafik 68'de ve grafik 69'da gösterilmiştir.



**Grafik 68: 1. Sınıf Kelime Kökleri Tasnifinin Toplu Grafiği**

Grafik 68'e bakıldığında, 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüklerin kökenlerine göre tasnifinin, % 83 (692) oranında tek sözcük halinde olanlardan, % 16 (131) oranında iki sözcüğün birleşiminden oluşanlardan, % 1 (5) oranında kökeni başka dile dayananlardan ve % 0 (1) oranlarında da üç sözcüğün birleşiminden oluşan sözcüklerden oluştuğu görülmektedir.



**Grafik 69: 5. Sınıf Kelime Kökleri Tasnifinin Toplu Grafiği**

Grafik 69'a bakıldığında, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüklerin kökenlerine göre tasnifinin, % 81 (1979) oranında tek sözcük halinde olanlardan, % 18 (427) oranında iki sözcüğün birleşiminden oluşanlardan, % 1 (21) oranında kökeni başka dile dayananlardan ve % 0 (1-10) oranlarında da üç ve dört sözcüğün birleşiminden oluşan sözcüklerden oluştuğu görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

##### 4.4.1. Sözcüklerin Kullanım Sıklıkları

###### 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Sıklık Sayısı	Sözcük Sayısı
1	502
2	128
3	68
4	38
5	21
6	15
7	9
8	12
9	8
10	4
11	5
12	3
13	1
14	2
16	3
19	2
21	1
22	2
31	1
34	1
37	1
38	1
47	1
<b>TOPLAM</b>	<b>829</b>

## 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Sıklık Sayısı	Sözcük Sayısı
1	1501
2	406
3	152
4	102
5	62
6	38
7	33
8	18
9	11
10	18
11	15
12	12
13	6
14	7
15	2
16	7
18	9
19	3
20	3
21	2
22	3
24	2
25	1
26	2
27	1
30	2
31	1
32	1
33	2
34	1
35	1
36	1
37	1
39	1
40	1
44	1
52	1
60	1
69	1
121	1
155	1
188	1
<b>TOPLAM</b>	<b>2436</b>

Sözcüklerin öğretimi aşamasında, sözcüklerin kullanım sıklıkları, öncelikli olarak öğrencilerin ilk öğrenmeleri gereken temel söz varlığına dayalı olmalı ve diğer alanlara yönelik olan söz varlığı ise daha sonra geliştirilmelidir; ancak örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin sıklık oranlarında bu hususa tam anlamıyla dikkat edilmemiştir. Bu hususa dikkat edilmediği, yukarıda verilen sıklık sayılarının ayrıntılı olarak gösterildiği ek 1’de de görülmektedir. Örneğin, 1. sınıf Türkçe ders kitabında ağız, kalp gibi organ adları; arı, sinek, at, ayı gibi hayvan adları; ekmek, et, şeker, peynir gibi yiyecek adları; siyah, beyaz, sarı, yeşil, kırmızı gibi renk adları; hala, teyze, kardeş gibi akrabalık adları temel söz varlığı içerisinde sayıldığı için sıkça kullanılması gerekirken bu alana ait olan sözcükler sadece bir kez geçmektedir. Ancak aynı ders kitabında çocuklar tarafından kavranması zor olan ayıp, ulus, yönetim, zavallı sözcükleri üç kez, cumhuriyet sözcüğü ise dokuz kez geçmektedir.

Sıklık kullanımındaki bu düzensizlik 5. sınıf Türkçe ders kitabında da görülmektedir. Bu ders kitabında da çocuğun günlük hayatında ve temel söz varlığı içerisinde yer alan abla, et, tuz, oyun, bisküvi, balık, bebek, yemek, kedi, ağız, amca, vb. gibi sözcükler bir veya iki kez geçerken somut işlemler döneminde algılanması zor olan; icat etmek, insanlık, plaj, dört; bağımsızlık, demokrasi beş; vatandaşlık altı; barış yedi; ilke on altı, özgürlük on sekiz ve zaman yirmi yedi kez geçmektedir. Bu durum da öğrencilerin asıl öğrenmesi gereken sözcükleri zamanında öğrenememelerine yol açarken daha sonra öğrenileceklerin ilk önce öğrenilmeye çalışılması ise onların zihinlerini bulandıracaktır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM



### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Örnekleme alınan 1. ve 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesine dayalı olarak elde edilen bulgularda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tekrarsız sözcük sayısı toplam olarak 1. Sınıf Türkçe ders kitabında 829, 5. Sınıf Türkçe ders kitabında 2436 olmak üzere toplam 3265'tir. Bu sayı oldukça azdır. Çünkü Avrupa ülkelerinin bir çoğunda bu sayıdaki söz dağarcığına 6-7 yaşındaki çocuklar sahiptir. Örneğin, Amerika'da ilköğretim birinci kademedeki bir çocuğa, 75.000 sözcük kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu örnekler göz önüne alındığında Türkiye'deki ders kitaplarının sözcük sayısının azlığı daha da belirginleşmektedir.

Türkiye'deki Türkçe ders kitaplarının birçoğunun örnekleme alınan Türkçe ders kitaplarıyla benzerlik gösterdiği düşünüldüğünde ortaya söz varlığı açısından yetersiz ders kitapları çıkmaktadır.

Araştırmada incelenen Türkçe ders kitaplarının söz varlığı oranlarına bakıldığında yaşa ve bilişsel gelişime göre bir artış (829'dan 2436'ya) görülmektedir; ancak yukarıda da belirtildiği gibi bu oran azdır.

2. Sözcükler kavramların sembolik göstergeleridir. İnsanoğlu da kavramların sembolik göstergeleri olan sözcükler doğrultusunda düşünmektedir. Bu yönüyle söz dağarcığının zengin olması aynı zamanda zengin bir kavram ve düşünce dünyasına sahip olmak demektir.

Araştırmaya konu olan Türkçe ders kitaplarının söz varlığına bakıldığında ise zengin bir söz varlığına rastlanmamaktadır. Bu da sadece öğrencilerin sözcüklere dayalı olan anlatım becerilerindeki başarılarını olumsuz yönde etkilemekle kalmayıp aynı

zamanda düşünce dünyalarının ufkunu da daraltmaktadır. Bunun sonucunda da dil gelişiminin en hızlı şekilde gelişmekte olduğu ilköğretim seviyesindeki çocukların dil ve düşünce dünyalarına ket vurulmaktadır. Bu da eğitim ve öğretim sürecini, çözüm önerileri üretemeyen, sadece söylenenlerle yetinen, gelişme yanlısı olmayan, bilinçleri ve bilinç dünyaları dar insanlar yetiştirme sürecine dönüştürmektedir.

3. Türkiye'nin eğitim plânlamasında çocuklara hangi yaşta hangi sıklıklarla hangi sözcüklerin öğretileceği hususunda belirli bir kriter yoktur. Bu, öğrencilere ilk olarak öğretilmesi gereken temel söz varlığı ve daha sonra bunun üzerine inşa edilecek olan söz varlığı unsurlarının tam anlamıyla belirlenmiş olmayışı demektir.

İlk olarak öğretilmesi gereken temel söz varlığının belirlenmiş olmayışı, ders kitaplarında bir istikrarsızlık meydana getirmektedir. Bu da farklı farklı söz dağarcığı içeren çeşitli ders kitaplarıyla çocukları baş başa bırakmak anlamına gelir. Oysa gelişmiş Avrupa ülkelerinin birçoğunda yaş seviyelerine öğretilecek olan temel ve genel söz varlığı belirlenmiş ve bu yönde hazırlanacak olan ana dili ders kitaplarında da bir birlik sağlanmıştır. Örneğin, "İngiltere ve Almanya eğitim politikalarında okul öncesi çocuklarına 2000, ilköğretim birinci kademe çocuklarına da ilk aşamada 5000 sözcük öğretmeyi hedeflemektedirler." Bu da eğitime bir birlik ve kalite kazandırmanın yanında öğrenim gören çocuklara, zengin bir kavram ve söz dağarcığı kazanma fırsatı da vermektedir.

4. Sözcük öğretimi aşamasında, sözcüklerin kullanım sıklıkları, öncelikli olarak öğrencilerin ilk öğrenmeleri gereken temel söz varlığına dayalı olmalıdır. Daha sonra ise diğer alanlara yönelik olan söz varlığı geliştirilmelidir; ancak örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin sıklık oranlarında öncelikli olarak temel söz varlığına ait olan sözcüklerin değil, temel söz varlığı dışında kalan ve öğrenilmesi zor olan sözcüklerin yer aldığı görülmüştür. Bu da sözcüklerin sıklık oranlarına dikkat edilmediğini göstermektedir.

5. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüklerin türleri bakımından dağılımına bakıldığında sözcük türlerinin genel olarak isim, fiil ve edat türlerine olan dağılımı normaldir. Ancak

isimlerin farklı görevlerde kullanılması ile oluşan sıfat, zarf, zamir ve fiilimsi türlerinin dağılımında bazı eksikliklerin olduğu görülmüştür.

6. Örnekleme alınan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan ve öğrencilerin anlatım yeteneklerini geliştirecek olan atasözü, deyim, ikileme vb. gibi kalıp ifadelerin az olduğu ve kullanımlarının da göz ardı edildiği görülmüştür.

7. İncelenen ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan söz varlığı unsurlarının yapı bakımından genellikle basitten zora doğru (basit- türemiş- birleşik) sıralandığı; ancak bazı söz varlığı unsurlarının dağılımında bu sıranın bozulduğu görülmüştür.

8. Araştırmaya konu olan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüklerin köken itibarı ile çoğunluğunu Türkçe kökenli sözcükler oluştururken sözcüklerin geri kalan kısmını ise genellikle Arapça, Farsça ve Fransızca kökenli sözcüklerin oluşturmaktadır.

Birleşik sözcükler açısından bakıldığında da birleşik sözcüklerin çoğunluğunu Türkçe + Türkçe birleşiminin oluşturduğu görülürken; bu birleşimin dışında kalan birleşimlerde de Türkçenin içinde bulunduğu Türkçe + Arapça ile Türkçe + Farsçanın oluşturduğu görülmektedir. Buna mukabil, araştırmada yer alan sözcüklerin çoğunluğunu Türkçe kökenli sözcüklerin oluşturduğu ve birçok yabancı kökenli sözcüğün ise artık yabancılığı sezilmeyen ve Türkçeye yerleşmiş olan sözcüklerden oluştuğu düşünülürse, örnekleme alınan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan yabancı kökenli sözcüklerin tam anlamıyla etkili olamadığı söylenilebilir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında incelenen ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin yaş, bilişsel gelişim ve bunlara bağlı olarak düzenlenen öğretim ilkelerine tam anlamıyla uygunluk göstermediği görülmektedir.

## 5.2. Öneriler

Örnekleme alınan 1. ve 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesine dayalı olarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Ana dilinin gelişiminde önemli bir yere sahip olan Türkçe ders kitapları içerisinde yer alan sözcüklerin oranları yaş ve bilişsel gelişime bağlı olarak düzenlenmeli ve gelişmiş ülkelerdeki seviyeye uygun hâle getirilmelidir.

2. Dil / ana dili gelişiminde önemli role sahip olan temel söz varlığının ve bundaki gelişmeye bağlı olarak öğretilecek olan söz varlığının çocuklara hangi yaşta ve hangi sıklıkta öğretilmesi gerektiği, milli bir eğitim politikası çerçevesinde belirlenmelidir.

3. Ana dili ders kitapları metinleri içerisinde yer alan sözcüklerin kullanım sıklıklarının, öncelikli olarak kazandırılması gereken temel söz varlığı unsurları üzerinde yoğunlaşmasına ve öğretilmesi hedefte olmayan sözcüklerin sıkça kullanılmamasına dikkat edilmelidir.

4. Ana dili ders kitapları metinlerinin şekillendiği sözcük türlerinin ve bu türlerin alt sınıflamalarının dağılımına, çocukların dil gelişiminin iyi yönde gelişebilmesi açısından yeterli derecede özen gösterilmelidir.

5. Çocukların anlatım becerilerini kuvvetlendirecek ve onlara anlatım rahatlığı kazandıracak olan atasözü, deyim, ikileme vb. gibi kalıplaşmış ifadelerin, ders kitaplarında fazlaca yer almasına ve bunların yerinde kullanılmasına dair iyi örnek olayların seçilmesine dikkat edilmelidir.

6. Kitapları seçen ve onaylayan komisyonların, Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin öncelikli olarak Türkçe kökenli sözcüklerden oluşuyor olmasına ve sadece Türkçede karşılığı bulunamayan sözcüklerin ödünçleme olarak alınmış olmasına daha fazla dikkat etmeleri gerekmektedir.

7. Çocukların düşünce ve duygu dünyalarının gelişim çizgisini belirleyen ana dili eğitimi ve öğretiminde kullanılacak olan ders kitaplarının, çocukların yaşına bağlı olarak değişen bilişsel gelişim özelliklerine ve öğretimin kalitesini ve hızını belirleyen öğretim ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmış olmasına özen gösterilmelidir.



## KAYNAKLAR

- Adalı, Oya. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**. (379-380): 31-35.
- Ağar, Elif ve diğerleri. (1993). Türkiye Türkçesinin Sözcükteki Değişmeler. **Dil Dergisi**. (14): 47-56.
- Akar, Yaşar. (1994). Deyimlerde Güçlü ve Etkin Anlatım. **Dil Dergisi**. (18): 32-36.
- Akarsu, Bedi. (1998). **Dil-Kültür Bağlantısı**. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Akay, H. Gül. (2000). **Kız Meslek Liseleri İçin Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Esin Yayınları.
- Akıncı, Mustafa Haluk. (1992). **Temel Söz Varlığımız ve Örneklendirilmesi**. Ankara. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.
- Aksan, Doğan. (1996). **Türkçenin Sözcükteki**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Doğan. (2000). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Doğan. (2002). **Anadilimizin Söz Denizinde**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ömer Asım. (1936). **Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü**. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.
- Aktan, Gülay. (1998). 4. ve 5. Sınıf Almanca ve Türkçe Kitaplarının Karşılaştırılması. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 40-44. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

- Alkan, Cevat. (1979). **Eğitim Ortamları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları.
- Atabay, NeŒe; Kutluk, İbrahim ve Özel Sevgi. (1983). **Sözcük Türleri**.( Yöneten ve Yayına Hazırlayan: Doğan Aksan). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, Atilla. (1999). **İlköğretim BeŒinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan DavranıŒ ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (YayınlanmamıŒ) Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın, F. Özlem; Temel, Z. Fulya. (1998). Dil Eğitim Programının 5-6 YaŒlarındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Dil GeliŒimine Etkisi. **Türk Dili Dergisi**. (560): 117-127.
- Aydın, Sevil. (1998). 1. Sınıf Almanca ve Türkçe Kitaplarının KarŒılaŒtırılması. **Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 28-32. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Aydoğan, Yasemin; Ergin, Elif. (2000). 3-6 Çocuklar İçin Hazırlanan Hikâye Kitapları Metinlerinin İsim ve Sıfat Türleri Açısından İncelenmesi. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları (20-21 Ocak 2000 Ankara)**. (Yayına Hazırlayan: Sedat Sever): 234-243. Ankara. TÖMER Yayınları.
- Aytemiz, Aydın. (2000). Almanya’da Türkçe. **Avrupa’da YaŒayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı ( 24-26 Eylül 1998- Ankara)**: 85-100. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bacanakgil, Elif. (1998). İtalya’da Eğitim Sistemi ve 1. Sınıf İtalyanca Ana Dili Kitabı. **Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 175-176. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

- Bakırcıoğlu, Rasim; Yalçın, Güner. (2001). **İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Özgün Yayınları.
- Başaran, İbrahim Ethem. (1992). **Eğitim Psikolojisi ( Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri)**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baykoş Dönmez, Necate ve diğerleri. (2000). **Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri**. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Beyhan, Ali İhsan. (1995). Söylemin Özü Atasözü. **Çağdaş Türk Dili Dergisi**. (91): 26-30.
- Bilgin, Muhittin. (2002). **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Boztaş, İsmail. (1996). Can Yücel'in "Muhteşem Gatsby" Çevirisindeki Dil Kullanımı ve İkillemeler Üzerine. **IX. Dilbilim Kurultayı (25-27 Mayıs 1995 Bolu. Basım: 1996)**: 105-121. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Buran, Ahmet. (2002). **Dil ve Edebiyat**. Elazığ: Bizim Külliye Dergisi. (12): 8-10.
- Cevher, Nursel. (1998). İngiltere'deki Okuma Kitapları. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 101-103. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Charles, C. M. (2003). **Piaget İlkeleri**. ( Çev: Gülten Ülgen). Ankara: Nobel Yayınları.
- Cole, Luella; Morgan, John j. B. (2001). **Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi**. (Çev: Belkıs Halim Vassaf). İstanbul: MEB Yayınları.
- Condon, John C. (2000). **Kelimelerin Büyülü Dünyası**. (Çev: Murat Çiftkaya). İstanbul: İnsan Yayınları.

- Corballis, Michael C. (2003). **İşaretten Konuşmaya-Dilin Kökeni ve Gelişimi**. (Çev: Aybek Görey). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Cüceloğlu, Doğan. (1993). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi. Evrim Matbaacılık.
- Cündioğlu, Düccane. (1997). **Anlamın Buharlaşması ve Kur'an**. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Çeçen, Mehmet Akif. (2002). **İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi**. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.
- Demircan, Ömer. (1983a). **XX. Yüzyıl Dilbilimi (Kuramcılarında Seçmeler)**. (Editör: Berke Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Demircan, Ömer. (1983b). Sözcük Öğretimi ve Türkçe – İngilizce Sözcük Yapım Türleri Üzerine Bir Karşılaştırma. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**. (379-380): 146-159.
- Demirel, Özcan; Demirel, Melek. (1998). Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretimi. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 88-96. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Demirezen, Mehmet. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yabancı Sözcüklerin Ruhbilimsel Sorunları. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**. (379-380): 160-166.
- Doğru, Erdiñç. (1996). Dil, Düşünce ve Kültür Arasındaki İlişki. **Dil Dergisi**. (45): 15-25.

- Dökmen, Üstün; Yaşın-Dökmen, Zehra. (1988). İlkokul Kitaplarındaki Dilin ve Türkçeyi Kullanma Becerisinin Psikolojik Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi. **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı: 53-70**. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Erden, Münire; Akman, Yasemin. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergenç, İclâl. (2002). Anadilinde “Türkçe” Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimine Etkisi. **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri. (7-8 Ocak 2002 Ankara):129-135**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ergin, Muharrem. (1997). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayım/ Tanıtım.
- Erginer, Ergin. (2000). Anadil Eğitim Programları ve 2000’li Yıllar İçin Bir Model Önerisi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi. (1): 37-43**.
- Erten, Münir. (1999). Ağzlarımızda Yaşayan ve Kaybolmak Üzere Olan Kelimelerimizi Yeniden Kazanmak. **Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni (9 Mayıs 1997): 97-103**. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Fidan, Nurettin; Erden, Münire. (1987). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, Beşir. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı). (379-380): 40-48**.
- Gökçe, Orhan. (2001). **İletişim Bilimine Giriş**. Ankara: Turhan Kitabevi
- Gülensoy, Tuncer. (2000). **Türkçe El Kitabı**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Güneri, Fazıla. (1998). 5.Sınıf İtalyanca Ana Dili Kitabının İncelenmesi. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri: 179-181**. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

Güneş, Firdevs. (2002). Okuma-Yazma Becerilerini Geliştirme. **Çoluk Çocuk Dergisi**. (18): 12-13.

Gürelık, Handan. (1998). Amerika ve Türkiye'deki İlkokul 4. Sınıf Ana Dili Kitaplarının Karşılaştırılması. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**. 135-139. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

Hacıeminoğlu, Necmettin. (1972). **Türkçenin Karanlık Günleri**. İstanbul: İrfan Yayınevi.

Hameau, Maria-Anne. (1988). Söz Dağarcığı Öğretimi. (Çev: Ramis Dara). **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi**: 3. (1): 301-305.

Harıt, Ömer. (1972). **Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması**. Ankara: MEB. Plânlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi (Araştırma Bölümü)Yayınları.

Harris, R.; Taylor, T. J. (2002). **Dil Bilimi Düşününde Dönüm Noktaları I**. (Çev: Eser, E. Taylan ve Cem Taylan). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hatiboğlu, Vecihe. (1981). **Türk Dilinde İkileme**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hengirmen, Mehmet. (1998). Almanya, Fransa ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyumu'nun Değerlendirilmesi. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri: 75-77**. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

İmer, Kâmile. (1998). **Türkiye'de Dil Plânlaması: Türk Dil Devrimi**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Karabağ, Seda. (1995). **Dil Edinim Sürecinde Sözcüklerin Anlamlandırılması ve Kavram Gelişimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Anabilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.

Karacan, Elvan. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. **Klinik Psikiyatri Dergisi**. 3. (4): 263-268

Karakuş, İdris. (1996). Metinlerle Ana Dil Öğretimi. **Bilig Dergisi**. (10): 4-10.

Karakuş, İdris. (2002). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.

Karanlıktagezer, Nusret. (1973). **Türkçe Öğretim Rehberi**. Ankara: Eğitim Enstitüsü Kitapları.

Karasar, Niyazi. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları.

Kartal, Bedia. (1998). İlkokul Düzeyindeki Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 66-72. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.

Kayaalp, İsa. (1998). **İletişim ve Dil**. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Korkmaz, Zeynep. (1992). **Grammer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Zeynep. (2003). **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Köksal, Ayten. (1998). **İlköğretim 1. Kademe 1.2.3. Sınıf Öğrencilerine Türkçe Derslerinde Sunulan Metinlerde Türkçenin Öğretilmesi ile İlgili Sorunların İrdelenmesi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.

Köksal, Hayal. (2003). Görsel Okur-Yazarlık ve Renklerin Öğrenmeye Etkisi. **Çoluk Çocuk Dergisi**. (25): 18-20

Kuçkartayev, İristay. (1998). Özbekistan Eğitim Sistemi ve Dil Bilim Açısından Ana Dili Eğitimi. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 243-247. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını:

Kurt, Nilüfer. (1999). **Türkçe Dersi Kitaplarının Niteliği**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.

Külliye. (1999). Ahmet Buran'la Dil Üzerine Bir Söyleşi. **Külliye Dergisi**. (1): 28-30.

Marshall, Julia. (1994). **Ana Dili ve Yazın Öğretimi**.( Çev. Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınları.

MEB. (1981). **Tebliğler Dergisi**. (2098). Ankara: MEB Yayınları

MEB. (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları ( Türkçe Yazı Programı 6-7-8)**. İstanbul: MEB Yayınları.

Morgan, Clifford. T. (1980). **Psikolojiye Giriş (Ders Kitabı)**. (Çev: Arıcı, Hüsnü ve Diğerleri). Ankara.

Oymak, Rıfat. (2002). Bilimsiz Dil; Dilsiz Bilim / Toplum (Anadili Eğitimi ve Öğretimine Dilbilimsel; Dil Öğretiminde Metin Olgusuna Metindilbilimsel Yaklaşım). **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3 (4): 95-114.

Öger, Vural. (2002). Soyut Kavramlar ve Türkçe- Konuşulan Türkçe Nasıl Felsefe Dili Olabilir. **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri**. (7-8 Ocak 2002 Ankara): 265-269. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Özay, İbrahim. (1998). Suudi Arabistan İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıf Arapça Ders Kitaplarının İncelenmesi. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**. 213-215. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Özbay, Murat. (2001). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi. **Bilig**. (17): 97-103.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1988). **3.-11. Sınıf (9 – 17 Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, Emin. (1983). Anadili Öğretimi. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**. (379-380): 18-30.
- Özdemir, Emin. (2002). **Dilin Öte Yakası**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Öztürk, Faruk. (1998). Suudi Arabistan İlkokul 4. 5. ve 6. Sınıf Arapça Ders Kitaplarının İncelenmesi. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**: 216-221. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Polat, Yusuf. (2001). Türkçenin Gücü. [www.dilimiz.gen.tr](http://www.dilimiz.gen.tr) (13.08.2003).
- Porzig, Walter. (1995). **Dil Denen Mucize**. (Çev. Vural Ülkü). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Poyrazoğlu, O. Nuri. (1998). Ey Oğul! Türkçe Ders Kitabı Yazmak İstersen. **Çağdaş Türk Dili Dergisi**. (129): 11-15.
- Ruhi, Şükriye. (1996). İlköğretim Öğrencilerinin Sözvarlığı İle Eğitim Dili İlişkisi Üzerine Bazı Gözlemler. **Çağdaş Türk Dili Dergisi**. (95): 2-8

- Sakaoğlu, Necdet. (1998). İlköğretimde Türkçe Programları ve Kitapları. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**. 14-16. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, Sedat. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Songar, Ayhan. (1986). **Dil ve Düşünce**. İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniği Vakfı Yayınları.
- Sultanov, Vugar. (1998). Azerbaycan ve Türkiye'de İlkokul 1. Sınıf Ana Dili Kitaplarının Karşılaştırılması. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**. 256-265. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Susar-Kırmızı, Fatma. (2000). **Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.
- Şahin, Mehmet. (1995). Çocukta Dil Gelişimi. **Dil Dergisi**. (30): 64-70.
- Şahin, Serpil. (1998). 2. Sınıf İngilizce ve Türkçe Kitaplarının Karşılaştırılması. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**. 104-108. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Şamlıoğlu, Mehmet. (2000). **Rize İli Köy İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminin Verimliliği**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.

- Şimşek, Rasim. (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**. (379-380): 36-39.
- Tortop, Ramazan; Barışcan, Hasan. (2001). **İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. İzmir: Top Yayıncılık.
- Tosun, Cengiz. (1983). Anadiliyle Amaç Dilin İlişkileri ve Etkileşim Alanları Üzerine. **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**. (379-380): 220- 226
- Tosunoğlu, Mesiha. (1999). Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi. **Millî Eğitim Dergisi**. (144): 71-73.
- TÖMER. (1998). Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyumu Sonuç Bildirisi. **Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**. 277-280. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Turan, Şerafettin. (1998). **Atatürk ve Ulusal Dil**. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Yayınları (Cumhuriyet Gazetesi Armağanı)
- Türk Dil Kurumu. (1998). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2000). **İmlâ Kılavuzu**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülgen, Gülten. (1988). **Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünalın, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstüner, Ahat. (2002). Anadille Eğitim ve Türkçe. **Türkler Ansiklopedisi**. 18: 102-106  
Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Vardar, Berke. (1983). **XX. Yüzyıl Dilbilimi (Kuramcılarında Seçmeler)**. (Editör: Berke Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Wilson, John. (2002). **Dil, Anlam ve Doğruluk**. (Çev: Emiroğlu, İ. ve Tüzer, A.). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Yeşil, Hülya. (2000). Çocuk Kitaplarındaki Atasözü ve Deyimlerin Önemi. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları (20-21 Ocak 2000 Ankara)**. (Yayına Hazırlayan: Sedat Sever): 244-252. Ankara. TÖMER Yayınları.
- Yeşil, Rüştü. (1998). Kavram Öğretiminin, Eğitim Programlarının Amaçlarına Ulaşmasına Katkısı. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. (246): 42-47
- Yılmaz, Hayati. (1996). **İlkokul Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.
- Yurtsever, Müge. (2002). **Beş- Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi.
- Yücel, Sercan, D. (1998). Türkiye’de İlkokulda Okuma-Yazma Öğretimi. **Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri**. 21-27. Ankara. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.



# **EKLER**

## **Ek-1**

### **1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerindeki Sözcüklerin Kullanım Sıklıkları**

## 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Sözcüklerinin Sıklık Sayıları

19 MAYIS TÜRKÜSÜ	1	BULUŞMA	1
ABLAMIZ	1	BULUŞTU	1
ACABA	1	BURALARDA	1
ACI ÇEKTİĞİ	1	BURARLAR	1
AÇIK	1	BUZ	1
AÇIKÇA	1	BÜYÜDÜĞÜN	1
AÇIKLAMAK	1	BÜYÜK ANNE	1
AÇMIYORUM	1	BÜYÜK BABA	1
ADAMIN	1	BÜZÜLDÜ	1
ADAMIŞTI	1	CAMDAN	1
AĞABEYİMİZ	1	CAN	1
AĞLAYARAK	1	CANAN	1
AĞZI	1	CANINI VEREREK	1
AHMET	1	CIVILDAYIP	1
AKIN	1	CİCİ	1
AKŞAMLARI	1	CUMHURİYET BAYRAMINI	1
ALANDAKİ	1	CÜMLE ALEME	1
ALIŞTI	1	ÇAĞIDIR	1
ALİ RIZA EFENDİDİR	1	ÇALI	1
ALİ	1	ÇALIŞKAN OL	1
ALKIŞLARLA	1	ÇAM	1
ALNINDAN	1	ÇAMURLANMASIN	1
AMASYA'NIN	1	ÇAN ÇAN	1
ANITKABİR'DE	1	ÇANKAYA	1
ARACIDIR	1	ÇAYIRLARLA	1
ARAP KIZI	1	ÇEKMEYİZ	1
ARI	1	ÇEVİRMİŞ	1
ARMAĞAN	1	ÇEVRESİNDEKİLERE	1
ARTIK	1	ÇIKAR ÇIKMAZ	1
ARTIRIYORUM	1	ÇIKTIĞI	1
ASKERLERİ	1	ÇİRPİNİP	1
AŞINA	1	ÇİKOLATA	1
ATININ	1	ÇOĞALDI	1
ATLADIKLARINI	1	ÇÖKECEK	1
ATMAYIN	1	ÇÖKÜVERMEMİŞ Mİ	1
AY	1	ÇÜNKÜ	1
AYAK BASACAK	1	DALARIM	1
AYHAN	1	DAM	1
AYI	1	DAYANAMAMIŞ	1
AYRI	1	DEDİĞİNİ	1
AYŞE HANIM'IN	1	DEĞİRMEN TAŞINA	1
AYŞE	1	DELİK	1
AZ	1	DEMEDEN	1
BABAANNEMLERE	1	DENETLİYORDU	1
BADİK	1	DENİZ	1
BAĞIDIR	1	DERNEĞİN	1
BAĞIRDI	1	DEVLETİMİZİN	1
BAĞLAMIŞLAR	1	DIŞINDA	1
BAHAR	1	DİKKAT ET	1
BAKIŞLARLA	1	DİKTİ	1
BASARSIN	1	DİLBERİN	1
BAYRAKLARLA	1	DİNÇLİK	1
BAYRAM YAPIYORUZ	1	DİNDİRECEK	1
BEĞENDİ	1	DİNLEDİĞİM	1
BELGİN	1	DİNLERİZ	1
BELLİYDİ	1	DİREĞİSİN	1
BELMA	1	DOĞDU	1
BERABER	1	DOĞRU	1
BESİNLER	1	DOKTORLAR	1
BESLENMELİYİZ	1	DOKUR	1
BESLER	1	DOLDURDULAR	1
BET BEREKET	1	DOLMABAĞÇE SARAYI'NDA	1
BEYAZLA	1	DOLUSU	1
BEZENMİŞTİ	1	DÖNEREK	1
BIKMIYORMUŞ	1	DÖNÜP	1
BİLİME	1	DUT	1
BİN BİR	1	DÜĞMEYE	1
BİN DOKUZ YÜZ OTUZ SEKİZDE	1	DÜKKANLAR	1
BİN DOKUZ YÜZ YİRMİ ÜÇTE	1	DÜN	1
BİN SEKİZ YÜZ SEKSEN BİR	1	EBELİK	1
BİNALAR	1	EEL	1
BİR DAHA	1	EGEMENLİĞİN	1
BİR DE	1	EĞDİ	1
BİRAZ	1	EĞLENCESİ	1
BİRBİRİNE	1	EKMEK	1
BİRÇOK	1	EKSİĞİNİ	1
BİRDEN	1	EL YAZISI	1
BOL	1	ELİF	1
BOZULDU	1	ELİNDEKİ	1
BÖBÜLENDİ	1	ENGİNLİĞİNE	1
BÖYLECE	1	ERKENDEN	1
BUGUN	1	ERZURUM	1
BUĞDAY	1	ET	1
BUKET	1	EVİRMİŞ	1

FARK 1  
FAYDALANMALIYIZ 1  
FIRÇALAMALIYIZ 1  
FİYAKA SATA SATA 1  
GAM 1  
GECE GÜNDÜZ 1  
GELİN 1  
GELİNCE 1  
GELİRKEN 1  
GELİŞTİ 1  
GERÇEĞİ 1  
GEREKLİDİR 1  
GERİ DÖNDÜ 1  
GETİREN 1  
GEZİP 1  
GEZMEYE 1  
GİDİP 1  
GİTTİĞİNİ 1  
GİYECEK 1  
GÖKTE 1  
GÖL 1  
GÖREV YAPTI 1  
GÖRGÜMÜ 1  
GÖRMEDİĞİMİZ 1  
GÖRÜNCE 1  
GÖZÜMÜZÜN 1  
GÖZYAŞIMI 1  
GÜLÜMSEDİ 1  
GÜLÜMSEYEREK 1  
GÜNDÜZ 1  
GÜVEN 1  
GÜVENEREK 1  
GÜZELLİĞİNİ 1  
HABER ALDIM 1  
HABERLERİNİ 1  
HALAMIZ 1  
HANDE 1  
HANIM KIZI 1  
HANİ 1  
HARF 1  
HASAN 1  
HASTAHANESİNE 1  
HAYATIM 1  
HAYIR 1  
HAZIRLADIĞI 1  
HELE 1  
HIÇ KİMSE 1  
HOCA EFENDİ 1  
HUYLANDI 1  
HÜCREYE 1  
ISINDI 1  
İÇMELİYİZ 1  
İLK 1  
İLKBAHAR 1  
İNCE İNCE 1  
İNKILÂPLAR 1  
İNLEMELERİNİ 1  
İPİ 1  
İSTEDİĞİNİ 1  
İSTEKLE 1  
İŞİNE 1  
İŞLEDİM 1  
İYİLİK EDEN,İYİLİK BULUR 1  
İYİLİK ETTİM 1  
İZLEDİKLERİMLE 1  
İZLERKEN 1  
KABURGA 1  
KADAR 1  
KAĞIT 1  
KAHRAMANDI 1  
KALK 1  
KALPLER 1  
KALPLİYİMİŞ 1  
KAMP 1  
KANADI 1  
KAPILIRIZ 1  
KAPMIŞ 1  
KAR 1  
KARARGAHINDAKİ 1  
KARDAN ADAM 1  
KARDEŞİM 1  
KARINCADAN 1  
KARŞISINA 1  
KARTOPU 1  
KASIM 1  
KAT KAT 1

KATA 1  
KATIK OLDUM 1  
KATILACAKTI 1  
KAVANOZUM 1  
KAVUN 1  
KAVUŞTUĞUMUZ 1  
KAYNAKLARIMIZDAN 1  
KAZANILDI 1  
KEDER 1  
KELİME 1  
KEMAL 1  
KEMİĞİ 1  
KEMİRİP 1  
KENARA 1  
KENDİLERİNDEN GEÇMİŞLERDİ 1  
KENT 1  
KESENE 1  
KESKİNLİĞİ 1  
KEZ 1  
KILIK KIYAFET 1  
KIPIRTISINDAN 1  
KIRILDI 1  
KIRK 1  
KIRMIZI 1  
KISKANSIN 1  
KİLİM 1  
KİMSECİKLER 1  
KIRAZ 1  
KİRLETMEYİN 1  
KİŞİ 1  
KİŞNE KİŞNE 1  
KİŞNİYOR 1  
KOCAMAN 1  
KOLAY 1  
KONUKLARLA 1  
KONUŞUYORUZ 1  
KORKTUĞU BAŞINA GELDİ 1  
KORKULU 1  
KORKUP 1  
KOŞARAK 1  
KOŞMAYA 1  
KOŞUP 1  
KOVACAĞIM 1  
KOVULDU 1  
KOYULMUŞ 1  
KÖTÜ 1  
KÖYDEKİ 1  
KÖYÜ 1  
KUCAĞINA 1  
KULÜBEYE 1  
KURTARAN 1  
KURTARILMASI 1  
KURTARMAK 1  
KUTLU OLSUN 1  
KUTLUYORUZ 1  
KUVVETLENDİR 1  
KÜME 1  
LEYLA 1  
MASMAVİ 1  
MAYIS 1  
MENEKŞELER 1  
MERAKLIYDI 1  
MİNE 1  
MUTLU OLSUN 1  
MUTLULUK 1  
NE KADAR 1  
NESİL 1  
NEŞE 1  
NEŞELENİP 1  
OH 1  
OKŞAR 1  
OKULLU 1  
OKUMA BAYRAMI 1  
OKUTMAK 1  
OLARAK 1  
OLAY 1  
ON DOKUZ 1  
Ooooo 1  
ORMANDA 1  
ORTAMIZDA 1  
OYARLAR 1  
OYSAKİ 1  
OYUNLAR 1  
ÖĞRETSİN 1  
ÖĞÜDÜ 1  
ÖĞÜTÜR 1

ÖLDÜ 1  
 ÖNDERLİK ETTİ 1  
 ÖNE 1  
 ÖNEMİNİ 1  
 ÖNEMLİ DEĞİL 1  
 ÖNERDİKLERİNİ 1  
 ÖNERİLERİNİ 1  
 ÖVÜN 1  
 ÖYLEYSE 1  
 PAPATYALAR 1  
 PATATES 1  
 PAYLAŞMIŞLARDI 1  
 PEK 1  
 PEKİ 1  
 PENCERE 1  
 PEŞİNE DÜŞMÜŞ 1  
 PEYNİR 1  
 PIRIL PIRILDI 1  
 PİSLETMEYİN 1  
 PİŞER 1  
 PROGRAMLARINI 1  
 RAFLARINI 1  
 RAHATLAMIS 1  
 RENK RENK 1  
 RESMİ 1  
 RÜYA 1  
 SAÇAK 1  
 SADIK 1  
 SAĞLAM 1  
 SALINIP 1  
 SALIVERMİŞ 1  
 SALİH 1  
 SARI 1  
 SAYESİNDE 1  
 SAYILI 1  
 SAYISI 1  
 SEÇEBİLİRSİN 1  
 SEÇEREK 1  
 SEÇMEDEN 1  
 SELANİKTE 1  
 SELİM 1  
 SEVEREK 1  
 SEVİLMEZ Mİ 1  
 SEVİMLİ 1  
 SEVİNCE 1  
 SEVİNÇ 1  
 SEVİNDİ 1  
 SIK SIK 1  
 SİMSİKİ 1  
 SIRTLARINDA 1  
 SİNEK 1  
 SİTEM ETMİŞ 1  
 SİVASTA 1  
 SİYAH 1  
 SOKULAN 1  
 SONRALARI 1  
 SOYDAN 1  
 SÖYLEMEDEN 1  
 SPOR 1  
 SUBAY 1  
 SUNA 1  
 SUYA 1  
 SÜRÇÜNCE 1  
 SÜRDÜRÜYORUM 1  
 SÜRE 1  
 SÜSLENMİŞTİ 1  
 SÜZÜLE SÜZÜLE 1  
 ŞAKIR 1  
 ŞAŞMIŞ 1  
 ŞEKERE 1  
 ŞEKLİ 1  
 ŞENLİĞİNE 1  
 ŞINGİR MINGİR 1  
 ŞİRLER 1  
 ŞİMDİ 1  
 ŞÖYLE 1  
 TADI 1  
 TAHTAYI 1  
 TAKİP ETTİ 1  
 TAM ETSİN 1  
 TANIMAK 1  
 TANIR 1  
 TANITIR 1  
 TAŞINDA 1  
 TATLI 1  
 TAYLARI 1

TAZE 1  
 TAZELENİRİM 1  
 TEKER TEKER 1  
 TEKERLEME 1  
 TEKRAR 1  
 TEKRARLANIR 1  
 TEMMUZ 1  
 TERTEMİZ 1  
 TEYZEMİZLE 1  
 TOPLA 1  
 TOPLANTILAR 1  
 TOPTAN 1  
 TURŞUYA 1  
 TUTUMLULUK 1  
 TÜRKÇEDE ÇOCUK ADLARI 1  
 TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİNİ 1  
 TÜRKİYE CUMHURİYETİ 1  
 TÜRKİYE 1  
 UÇURUMDAYDI 1  
 ULUSAL 1  
 USULCA 1  
 UYMADI 1  
 UYUMLU 1  
 UZAK 1  
 UZAKLAŞMAK 1  
 UZAKLAŞTIĞINI 1  
 UZAKLIKTA 1  
 UZUN 1  
 ÜLKE 1  
 ÜSTÜN 1  
 VAKİTLİ 1  
 VERİLDİ 1  
 VIZT 1  
 YAĞARKEN 1  
 YAKALAMIŞ 1  
 YAKALANMIŞ 1  
 YALVARMAYA 1  
 YALVARMIS 1  
 YANAĞIDIR 1  
 YARDIM EDERMİŞ 1  
 YARDIMI 1  
 YAŞ GÜNÜMDE 1  
 YAŞARIZ 1  
 YATAĞINDAN 1  
 YAVAŞ YAVAŞ 1  
 YAVRUCUĞUM 1  
 YAVRUSUYLA 1  
 YAZ 1  
 YAZ TATILIMIZ 1  
 YAZILMIŞ 1  
 YAZIYI 1  
 YAZIYORLAR 1  
 YAZMAK 1  
 YAZMAYI 1  
 YEMEDEN 1  
 YEMİŞLER 1  
 YEMYEŞİL 1  
 YENGEM 1  
 YENİRİM 1  
 YEŞİLE 1  
 YETERLİ 1  
 YETİRDİM 1  
 YETİŞTİRİYOR 1  
 YIĞILDILAR 1  
 YIYECEKLERİMİZ 1  
 YOL GÖSTERİYOR 1  
 YOLA KOYULDU 1  
 YUMURTA 1  
 YUVASINA 1  
 YÜCE 1  
 YÜZECEĞİZ 1  
 YÜZME 1  
 ZEKİ 1  
 ZEVKLE 1  
 ZEYTİN 1  
 ZÜBEYDE HANIMDI 1  
 29 2  
 AĞACA 2  
 AİLEMİZ 2  
 ANLATTI 2  
 ANNECİĞİM 2  
 ARADA 2  
 ARPA 2  
 ASKERİ OKULA 2  
 BAL 2  
 BAŞINDAKİ 2

BENZEMEZ	2	SABAH	2
BENZETMEDİM	2	SAÇI	2
BİLE	2	SAĞLIKLI	2
BİLGİ	2	SAKLANAYIM	2
BİLMECELER	2	SAKLANDIĞI	2
BİR ARADA	2	SAMAN	2
BOL BOL	2	SAMSUN'A	2
BULDUN	2	SAVAŞ	2
BÜLBÜL	2	SEDİRİN	2
BÜTÜN	2	SONUNDA	2
CEM	2	SÖZE	2
CEPHEDE	2	SÜT	2
COŞUYOR	2	TARLASINA	2
ÇALIŞMAK	2	TELAŞ	2
ÇEŞME	2	TEMİZ	2
ÇOCUK BAYRAMI	2	TERLİK	2
DEĞNEĞİNİ	2	TİNTON	2
DİL	2	TUTMALIYIZ	2
DİLEDİ	2	TÜRKÜ	2
DIŞINIZ	2	UÇAR	2
DOĞURUR	2	UÇURTMALAR	2
DOKUNUR	2	UTAN	2
DOLAŞMAYA	2	ÜST	2
DUYMUŞ	2	VAKTİ	2
DÜĞÜN	2	VUCUDUNUN	2
DÜNYA ÇOCUK BAYRAMI	2	YA	2
EBE	2	YALAN	2
EĞLENDİK	2	YALNIZ	2
EKİM	2	YAŞAMAK	2
ESERİ	2	YENİ	2
GAZİ	2	YILDIZ	2
GECE	2	YORULDU	2
GETİRDİ	2	23	3
GEZİYORMUŞ	2	AĞLAMA	3
GÖK GÜRLERİ	2	AH	3
GÖSTER	2	ANA	3
GÖTÜRDÜLER	2	ARMAĞAN EDİLEN	3
HALK	2	ASKER OLACAĞIM	3
HER BİR	2	AYAĞI	3
İLÂN EDİLDİ	2	AYIP	3
İSİM	2	BEKLE	3
İŞARET EDİYORMUŞ	2	BİN	3
İŞTE	2	BÖYLE	3
İYİCE	2	ÇAKIYOR	3
İYİLİĞE	2	ÇALIŞIRDI	3
İYİLİKBİLİR	2	ÇİTİ PİTİ	3
İZLİYORUM	2	DERS	3
KABUL ETMİYOR	2	DİBİ	3
KAÇARIZ	2	DOLMAZDI	3
KALACAK	2	DOST OLSUN	3
KANDANIZ	2	DÜŞMAN	3
KARGA	2	ERTAN	3
KAYMAKAM	2	GAZİ PAŞA	3
KES	2	HANIM	3
KIRGINLIKLAR	2	HAVADA	3
KIRLAR	2	HAYIR	3
KIYISINA	2	HEPİMİZ	3
Kİ	2	HIZLA	3
KİLİMCİ	2	HİÇBİR	3
KİMİNİN	2	İKİ	3
KİTAPLIĞIMIN	2	İNSANA	3
KOMŞUDA	2	İSTANBUL'A	3
KONUŞMALARINDA	2	KIRK YIL	3
KORKAK	2	KİMİM	3
KORKUSU	2	KOŞARIZ	3
KÖPEK	2	KÖREBE	3
KÖTÜLÜK	2	KULAĞINI	3
KURDUĞU	2	KURACAĞIZ	3
KÜÇÜK	2	KURBAĞALAR	3
LİMONATA	2	MEKTUBU	3
MATEMATİĞE	2	MUSTAFA	3
MERAKI	2	NASIL	3
MERMER	2	NEREDEN	3
MEYVE	2	NİSAN	3
OĞLAN	2	ORADA	3
OĞUL	2	OYNADIK	3
OKULA	2	PARÇA	3
OLMAK	2	SAĞLIĞI	3
OTURMUŞ	2	SANDI	3
ÖĞLE	2	SEBZELER	3
ÖĞRENDİM	2	SES	3
ÖĞÜN	2	SINIF	3
ÖMRÜ	2	SİZE	3
ÖNEMLİ	2	SOYADI	3
ÖRDEK	2	ŞARKI	3
PAPUCU	2	ŞİMŞEK	3

TUZAĞA	3
TÜM	3
ULUS	3
UYANIRIM	3
UYKUMA	3
UYUYAMADI	3
VAH	3
YAKIN	3
YAKLAŞIYOR	3
YANIMIZA	3
YAT	3
YIKAMALIYIZ	3
YÖNETİM	3
ZAVALLI	3
ALTI	4
ANKARA'DA	4
ANLA	4
ATA	4
AVCILAR	4
BABACIĞIM	4
BAŞLADI	4
BEBEĞİ	4
BİTER	4
DEĞİL	4
DİNLENİN	4
DİYE	4
DUR	4
ERKEK	4
GEÇER	4
GİBİ	4
GİR	4
GÖKYÜZÜ	4
GÜLERİZ	4
HAYDİ	4
HAYVAN	4
HEP	4
HEPSİNDE	4
İKİNCİ	4
KAVUĞU	4
KORKMA	4
KOY	4
ÖNCE	4
ÖP	4
SİRKE	4
SÖYLEDİK	4
TAVŞAN	4
TEŞEKKÜR EDECEĞİNİ	4
TOPRAK	4
TÜRK	4
ÜZERİNDE	4
YEMEK	4
YIL	4
ARKADAŞLARI	5
BIRAK	5
CEMİL	5
DUVAR	5
DÜŞMÜŞ	5
HEM	5
HERKES	5
HİÇ	5
İÇİNDE	5
KURTARDI	5
MUSTAFA KEMAL	5
O	5
SEVGİ	5
ŞAPKA	5
TELEVİZYON	5
UNUTMAYACAĞIM	5
YAĞMUR	5
YEMELİYİZ	5
YİNE	5
YURDUMUZA	5
ZAMAN	5

AMA	6
BABA	6
BÜYÜK	6
DAHA	6
DAYIM	6
DÖNDÜ	6
DÜNYA	6
ELİN	6
HOCA	6
MİLLET	6
OKUMA	6
SOR	6
TATİL	6
VATAN	6
YAĞ	6
AL	7
BAYRAM	7
CANIM	7
EVDE	7
İÇİN	7
İLE	7
KARTAL	7
ODUNCU	7
ŞEY	7
ASLAN	8
BAK	8
FARE	8
GİDECEĞİM	8
GÖRDÜ	8
İSTEMİŞ	8
KENDİ	8
KIZ	8
ÖĞRETMEN	8
SONRA	8
VER	8
YAPACAK	8
BİL	9
CUMHURİYET	9
ÇIKARMIŞ	9
EN	9
GÜN	9
GÜZEL	9
TILKI	9
YOK	9
BAŞI	10
ÇİFTÇİ	10
İYİ	10
SEV	10
ANNE	11
ATATÜRK	11
KİTABI	11
OKU	11
VAR	11
ADI	12
BİRİ	12
HER	12
VE	13
ÇOCUĞUM	14
YER	14
BİZ	16
DA	16
DE	16
GELDİ	19
ONA	19
SEN	21
BU	22
ÇOK	22
NE	31
DEDİ	34
OLACAK	37
BEN	38
BİR	47



## 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Sözcüklerinin Sıklık Sayıları

10	1	ANTARTİKA'DAKİ	1
1512'DE	1	ANTEP	1
1588'DE	1	ANTEPLİ	1
16	1	ARA SIRA	1
17	1	ARADILAR	1
18	1	ARALARINDAKİ	1
1847'DE	1	ARAMA	1
1876	1	ARAŞTIRAN	1
1879	1	ARAŞTIRIN	1
1912'DE	1	ARAYAN	1
1914'TE	1	ARDINDAN	1
1917	1	ARJANTİN	1
1919'DA	1	ARKA ARKAYA	1
1926'DA	1	ARKASI	1
1938'DE	1	ARTIRAN	1
1989	1	ARTMASI	1
23	1	ARZUSUYLA	1
276	1	ASKER ÇIKARDIKLARI	1
28	1	ASKERE ALINMIŞTI	1
5	1	ASKERLİK	1
ABARTMALI	1	ASLA	1
ABLANIZ	1	ASLINDA	1
ACEMİ OĞLANLAR OCAĞI'NA	1	AŞAĞIDAKİ	1
ACI ÇEKTİĞİ	1	AŞAN	1
ACISI	1	ATANDI	1
AÇIĞA ÇIKARIR	1	ATAŞ	1
AÇIK SEÇİK	1	ATEŞ ETMEKTEYDİ	1
AÇIKLAMAK	1	ATILACAGINI	1
AÇIKLIĞI	1	ATILAN	1
AÇILIR	1	ATILYORDUM	1
AÇILIR AÇILMAZ	1	ATIŞI	1
AÇILMALARI	1	ATLASI	1
AÇIP	1	ATLATMIŞ	1
ADALETİ	1	ATLAYARAK	1
AĞAÇLIKLİ	1	ATLAYIP	1
AĞIRNAS KÖYÜ'NDE	1	ATÖLYE	1
AĞLADIĞIM	1	AUSTİN	1
AKDAĞ ZİRVESİ	1	AV	1
AKDENİZ	1	AVLADIĞIMIZ	1
AKILCILIĞI	1	AVUSTURYALI	1
AKIMLA	1	AY'A	1
AKINTIYA	1	AYAK BASAN	1
AKKANATLI	1	AYAK BASMAKTI	1
AKLINA	1	AYAK BASTIK	1
AKRABAM	1	AYDA	1
AKSARAY	1	AYDINLATAN	1
AKŞAMLARI	1	AYDINLATILIYORDU	1
AKTARILMAK	1	AYICK	1
ALABİLMEK	1	AYLARCA	1
ALACAKKEN	1	AYRILARAK	1
ALAY ETTİ	1	AYRILDI	1
ALAYCI	1	AYRIYDI	1
ALBATROSLARI	1	AYVALIK'I	1
ALEVLERİN	1	AZDI	1
ALINMASI	1	BABACIĞIM	1
ALIRKEN	1	BACAKLARININ	1
ALISVERİŞİ	1	BAĞI	1
ALİ EMMİNİN	1	BAĞIRMAK	1
ALİ NAKİPİN	1	BAĞIŞLIYORUM	1
ALLAH	1	BAĞLAYAN	1
ALLAHUEKBER DAĞLARI'NDA	1	BAĞLIDIR	1
ALLAK BULLAK ETMİŞTİR	1	BAĞLILIKTIR	1
ALLIK	1	BAĞRIMI	1
ALMAYA	1	BAĞRINA BASTI	1
ALTI YÜZ	1	BAHÇESİNDEKİ	1
ALTIN	1	BAKAN	1
ALTINDAKİ	1	BAKARKEN	1
AMAÇLAMİŞTİR	1	BAKILINCA	1
AMAÇLANIYORDU	1	BAKIŞTA	1
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDEKİ	1	BALIK	1
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NE	1	BALIKESİRİN	1
ANA KARADA	1	BALINALARI	1
ANAHTAR	1	BALKAN SAVAŞI'NA	1
ANDIRAN	1	BANT	1
ANDIZ	1	BARINAKLA	1
ANLAŞILABİLEN	1	BARIŞCI	1
ANLATAÇAĞI	1	BARIŞÇILIK	1
ANLATILMAKTADIR	1	BAROMETRE	1
ANLATMAK	1	BASAMAK	1
ANLAYAN	1	BASKI MAKİNESİ	1
ANLAYIŞINDAN	1	BASKILARI	1
ANTALYA KÖRFEZİ'NİN	1	BASMADAN	1
ANTALYA ORMAN ARŞ MDRLÜĞÜNCE	1	BASTIRIYORDU	1
ANTALYA'DA	1	BAŞ BAŞA	1

BAŞ VERMEYE 1  
 BAŞKALARINA 1  
 BAŞLAMAK 1  
 BAŞLAYAN 1  
 BAŞLICALARIDIR 1  
 BAŞMIMARI 1  
 BAŞYAPITLARINDAN 1  
 BATARYANIN 1  
 BATILILAŞMASINI 1  
 BATIRMAK 1  
 BAXTER 1  
 BEBEKLERİN 1  
 BEKİR 1  
 BEKLENEN 1  
 BELİRLEMİŞTİR 1  
 BELİRLENEN 1  
 BELKİ DE 1  
 BELLERSİN 1  
 BELLİ OLURDU 1  
 BEMBEYAZ 1  
 BERABERLİĞİMİZİN 1  
 BESBELLİ 1  
 BESİN 1  
 BESLENME 1  
 BESLENMEK 1  
 BEŞ YÜZ 1  
 BEŞİK 1  
 BEŞİNCİ 1  
 BEYAZ 1  
 BEYAZ CEHENNEM 1  
 BEYAZLIKTA YDI 1  
 BEYNİMİZDEKİ 1  
 BIRAKTIĞINA 1  
 BILDİKLERİ 1  
 BİLE 1  
 BİLİNCİYLE 1  
 BİN BİR 1  
 1915 1  
 1934 1  
 BİR BİR 1  
 BİR HAYLİ 1  
 BİR TÜRLÜ 1  
 BİRDENBİRE 1  
 BİRECI 1  
 BİRER BİRER 1  
 BİREYİNİN 1  
 BİRİKİMİ 1  
 BİRİKİNTİSİ 1  
 BİRİKMESİNDEN 1  
 BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞINA 1  
 BİRİNCİ 1  
 BİRLEŞTİĞİ 1  
 BİRLİKTEKİLERİN 1  
 BİRTAKIM 1  
 BİSKÜVİ 1  
 BİSMİLLAH 1  
 BİTİNCE 1  
 BİTİREMEYECEĞİMİZ 1  
 BİTKİ ÖRTÜSÜNÜ 1  
 BİTTİĞİNE 1  
 BİZİMKİLER 1  
 BOĞALIM 1  
 BOĞUK 1  
 BOĞUŞUYORDUR 1  
 BOSTON ÜNİVERSİTESİ 1  
 BOŞALTILMIŞ 1  
 BOŞANMA 1  
 BOŞLUK 1  
 BOŞUNA 1  
 BOT 1  
 BOYALAR 1  
 BOYLU 1  
 BOZUK 1  
 BÖLÜNMEZLİĞİNİ 1  
 BREZİLYA 1  
 BRIANT 1  
 BULANI 1  
 BULDUĞU 1  
 BULUNABİLMESİ 1  
 BULUNDURACAKTIR 1  
 BULUNMADIĞINI 1  
 BURADAKİ 1  
 BURCUNDA 1  
 BURSALI 1  
 BURUKLUK 1  
 BUZ KESİLMİŞ 1

BÜTÜNLÜĞÜNÜ 1  
 BÜYÜK ADAM OLACAĞIM 1  
 BÜYÜKÇEKMECE KÖPRÜSÜ 1  
 BÜYÜLENMİŞ 1  
 BÜYÜLEYEN 1  
 BÜYÜME 1  
 BÜYÜYEREK 1  
 BÜYÜYÜNCE 1  
 CAĞALOĞLU'NA 1  
 CAHİL Mİ 1  
 CAN EVİMİZDEN VURAN 1  
 CANIM 1  
 CANINI YAKMAMAYA 1  
 CANLANMIŞ 1  
 CEKETLERİNİ 1  
 CEPHANE 1  
 CEPHANELİĞİ 1  
 CESARET VERDİ 1  
 CİĞERLERİME 1  
 CİLDİ 1  
 COŞKUYLA 1  
 ÇABUCAK 1  
 ÇAĞDAŞLAŞMA 1  
 ÇAĞIRDIN 1  
 ÇAKMAK 1  
 ÇALDIRAN SAVAŞINDA 1  
 ÇALINDI 1  
 ÇALIŞABİLİYOR 1  
 ÇALIŞANLARA 1  
 ÇALIŞMAK 1  
 ÇALIŞTIĞI 1  
 ÇALKALANIP 1  
 ÇAMLIKTA 1  
 ÇANAKKALE BOĞAZI'NIN 1  
 ÇANAKKALE SAVAŞI 1  
 ÇANKAYA'DA 1  
 ÇAPTA 1  
 ÇARPARAK 1  
 ÇARPIYOR 1  
 ÇARPMAMAK 1  
 ÇATIŞMALARINDAN 1  
 ÇATLADIĞINI 1  
 ÇEKİCİ 1  
 ÇEKİÇ 1  
 ÇEKİLDİĞİ 1  
 ÇEKİLMEMEYECEKTİ 1  
 ÇEKİRGELELERLE 1  
 ÇEKÖL 1  
 ÇELİK 1  
 ÇEMBERİN 1  
 ÇENESİNE 1  
 ÇENGELLİ İĞNE 1  
 ÇEVİKLİĞİYLE 1  
 ÇEVİRİP 1  
 ÇEVİRMEKTİ 1  
 ÇİĞİR AÇACAKTIR 1  
 ÇİĞLİK ÇİĞLİĞİ 1  
 ÇIKARIP 1  
 ÇIKARKEN 1  
 ÇIKARMAK 1  
 ÇIKARTILDI 1  
 ÇIKIP 1  
 ÇIKIŞIMDIR 1  
 ÇIKMAMIZI 1  
 ÇIKTIKTAN 1  
 ÇIRALARLA 1  
 ÇIRPIP 1  
 ÇİTİR ÇİTİR 1  
 ÇİTİRTİ 1  
 ÇİÇEKLENMEYİ 1  
 ÇİFTÇİLERE 1  
 ÇİFTER ÇİFTER 1  
 ÇİMMİŞİM 1  
 ÇIRKIN 1  
 ÇIRKINLIĞIME 1  
 ÇİTLER 1  
 ÇİZDİ 1  
 ÇİZGİLER 1  
 ÇOCUKLUĞUNDA 1  
 ÇORAK 1  
 ÇOŞKUN 1  
 ÇOŞKUYLA 1  
 ÇÖLKOŞARI 1  
 ÇÖZMEK 1  
 ÇÖZMEYİ 1  
 ÇÖZÜLÜR 1

DAĞILMIŞ 1  
 DAĞLIK 1  
 DAİMA 1  
 DAKİKALARCA 1  
 DALDI 1  
 DALGIN 1  
 DALGIN DALGIN 1  
 DALIP 1  
 DAR 1  
 DAVRANIŞINA 1  
 DAVRANMIŞ 1  
 DAYALI 1  
 DAYANDIKLARI 1  
 DAYANIR 1  
 DAYICIĞIM 1  
 DAYINIZ 1  
 DEDİKLERİNİZİ 1  
 DEFA 1  
 DEFTER 1  
 DEĞER VERMİŞTİR 1  
 DEĞERDİ 1  
 DEĞERLENDİRİLMEMESİ 1  
 DEĞİN 1  
 DEĞİŞİK 1  
 DEĞİŞİKLİKLER 1  
 DEĞİŞTİREN 1  
 DEĞİŞTİRİYOR 1  
 DEĞİŞTİRMEKLE 1  
 DEK 1  
 DELİP 1  
 DEMEYE 1  
 DEMİRLİ 1  
 DENGE 1  
 DENGESİZLİKLER 1  
 DENİLEBİLİR 1  
 DENİR 1  
 DENİZ FENERLERİ 1  
 DENİZCİLER CADDESİNDE 1  
 DERDİM 1  
 DERİNDEN 1  
 DERS VERİR 1  
 DERSİME 1  
 DEVAM EDECEĞİNE 1  
 DEVAMLILIĞINI 1  
 DEVLET MEMURU 1  
 DEVRİLMİŞ 1  
 DEVRİNE 1  
 DEVŞİRİLEREK 1  
 DEYİNCE 1  
 DEYİP 1  
 DEYİŞİYLE 1  
 DIŞ İŞLERİNDE 1  
 DIŞ POLİTİKA 1  
 DIŞ 1  
 DİKERKEN 1  
 DİKİŞ 1  
 DİLE GETİRMİŞ 1  
 DİLİ 1  
 DİLLERE DESTAN OLAN 1  
 DİMDİK 1  
 DİNAMİK 1  
 DİNAMODAN 1  
 DİNLEYEN 1  
 DİP KIRAĞISI 1  
 DİYEBİLİRİM 1  
 DİZİLİR 1  
 DİZİLMİŞ 1  
 DİZMEK 1  
 DOĞDUĞUM 1  
 DOĞMUŞ 1  
 DOĞRULTUSUNDA 1  
 DOĞU 1  
 DOĞUM 1  
 DOKUNMA 1  
 DOKUNULMAZLIĞINI 1  
 DOLAND 1  
 DOLAŞIRKEN 1  
 DOLAŞMAKLA 1  
 DOLAYI 1  
 DOLMABAĞÇE 1  
 DOLMASINI 1  
 DOLU 1  
 DONDU KALDI 1  
 DORUĞUYLA 1  
 DOST OLACAK 1  
 DOSTANE 1

DOSTLARIMI 1  
 DÖKÜLEN 1  
 DÖKÜLMÜŞLER 1  
 DÖKÜMÜNÜ 1  
 DÖNECEĞİNİ 1  
 DÖNEREK 1  
 DÖNÜNCE 1  
 DÖVÜŞÜRKEN 1  
 DUPDURU 1  
 DURMAKTAN 1  
 DUYACAK 1  
 DUYDUKÇA 1  
 DUYGULU 1  
 DUYMADAN 1  
 DUYULABİLEN 1  
 DÜDÜKÇÜN 1  
 DÜDÜKLÜ TENCERE 1  
 DÜĞME 1  
 DÜN 1  
 DÜNYADAN SİLİNİP 1  
 DÜNYAYA GELDİ 1  
 DÜRÜST 1  
 DÜŞÜK 1  
 DÜŞÜNDÜKÇE 1  
 DÜŞÜNDÜRÜRDÜ 1  
 DÜŞÜNMEDİĞİMİZ 1  
 DÜZELMİYORDU 1  
 DÜZENEGİ 1  
 DÜZENİMİZİN 1  
 DÜZENLENEN 1  
 DÜZENLENMİŞTİR 1  
 DÜZENLERLER 1  
 DÜZENLİ 1  
 DÜZGÜN 1  
 EDEBİLMEKTEN 1  
 EDİNDİ 1  
 EDİP 1  
 EDİRNELİ 1  
 EGE'DE 1  
 EGEMENLİĞİN 1  
 EĞİTİLMELERİ 1  
 EĞLENCEM 1  
 EH 1  
 EKLENECEKTİR 1  
 EKLİYORDU 1  
 EKSİK 1  
 EL ÇIRPMAK 1  
 ELLİ ALTI 1  
 ELMALI 1  
 EMDİĞİM 1  
 EMELİMDİR 1  
 EMİNİM Kİ 1  
 EMMİLERİM 1  
 ENDER 1  
 ENGELİ 1  
 ENGELLENMEZSE 1  
 ENKAZ 1  
 ERCİYES DAĞI'NIN 1  
 EREZYONLA 1  
 ERİYECEK 1  
 ESAS ALMIŞTIR 1  
 ESEN 1  
 ESİR 1  
 EŞEĞİNE 1  
 EŞİT 1  
 EŞSİZ 1  
 ET 1  
 ETKİLEYİCİYDİ 1  
 ETKİSİYLE 1  
 ETTİĞİNİ 1  
 EVET 1  
 EVRENSELLEŞECEKTİR 1  
 EZBERLEMEK 1  
 FAKİR 1  
 FANİLA 1  
 FARADAY'IN 1  
 FARKLI 1  
 FARKLILIKLARI 1  
 FAS'TA 1  
 FEDA ETTİKTEN 1  
 FELÂKETİNE 1  
 FERMUARI 1  
 FIRAT NEHR 1  
 FIRLADIM 1  
 FIRLATAN 1  
 FIRSATTA 1

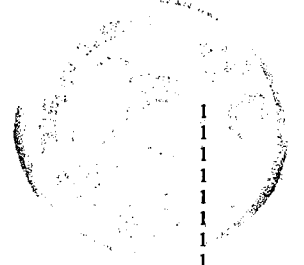
FİDANI 1  
 FİNİKE 1  
 FOKLARI 1  
 FONOGRAFI 1  
 FRANSALI 1  
 GAGASIYLA 1  
 GAK GUK 1  
 GALATA RIHTIMI'NA 1  
 GALİBA 1  
 GAZETECİNİN 1  
 GAZETEDKİ 1  
 GECE GÜNDÜZ 1  
 GECE YARISINA 1  
 GEÇ KALAN 1  
 GEÇ KALMAYA 1  
 GEÇ KALMIŞ 1  
 GEÇECEK 1  
 GEÇEN 1  
 GEÇERKEN 1  
 GEÇİLDİ 1  
 GEÇİLEREK 1  
 GEÇİNMEYE 1  
 GEÇİP 1  
 GEÇMEDEN 1  
 GEÇTİKÇE 1  
 GELECEKTE 1  
 GELENLER 1  
 GELİP GEÇEN 1  
 GELİP 1  
 GELİR GELMEZ 1  
 GELİŞEN 1  
 GELİŞİP 1  
 GELİŞMİŞTİR 1  
 GELİŞTİĞİ 1  
 GELİŞTİRDİĞİ 1  
 GELİŞTİRDİKÇE 1  
 GELİŞTİREBİLMELİ 1  
 GELİŞTİREREK 1  
 GELİŞTİRİLMESİ 1  
 GELMEDEN 1  
 GELMİŞ 1  
 GENÇLİĞİNİN 1  
 GENE 1  
 GENELİNDE 1  
 GENİŞ 1  
 GERÇEK OLDUĞUNU 1  
 GERÇEKLEŞEN 1  
 GERÇEKLEŞTİRİLMESİ 1  
 GERİ KALAN 1  
 GERİ KALMALARINA 1  
 GERİ KALMIŞLIKTAN 1  
 GETİREREK 1  
 GETİRİLEN 1  
 GETİRME 1  
 GETİRMEKTİR 1  
 GETİRTMİŞ 1  
 GEVŞEMİŞ 1  
 GEZERKEN 1  
 GEZİNTİYE 1  
 GEZİP TOZMAK 1  
 GİDİP 1  
 GİŞENİN 1  
 GİYSİ 1  
 GÖÇ ETTİ 1  
 GÖÇÜYOR 1  
 GÖLDE 1  
 GÖLDEKİ 1  
 GÖLGELER 1  
 GÖLGELİ 1  
 GÖMEREK 1  
 GÖMLEĞİNİ 1  
 GÖNDERSE 1  
 GÖNÜLLERİ 1  
 GÖNÜLLÜ OLARAK 1  
 GÖNYE 1  
 GÖREBİLMESİDİR 1  
 GÖRECEĞİNE 1  
 GÖREV YAPTI 1  
 GÖREVLENDİRİLDİ 1  
 GÖRMELER 1  
 GÖRÜLEBİLİR 1  
 GÖRÜNCE 1  
 GÖRÜNDÜĞÜ 1  
 GÖRÜNEN 1  
 GÖRÜNÜMDÜ 1  
 GÖSTEREN 1

GÖSTERİLMEK 1  
 GÖSTERİLMİŞTİ 1  
 GÖZ ATALIM 1  
 GÖZ GÖZÜ GÖRMİYEN 1  
 GÖZ KAMAŞTIRICI 1  
 GÖZLEMLEDİLER 1  
 GÖZLERİ PARLAMIS 1  
 GÖZLERİNE FER GELMEYE 1  
 GRAHAM BELL 1  
 GRAMOFONU 1  
 GURURLA 1  
 GÜÇLÜYDÜ 1  
 GÜLDÜĞÜM 1  
 GÜLDÜKÇE 1  
 GÜLECEĞİM 1  
 GÜLEREK 1  
 GÜLMEME 1  
 GÜLÜ 1  
 GÜLÜMSEMİŞTİ 1  
 GÜLÜŞ 1  
 GÜMBÜRTÜSÜYLE 1  
 GÜNEY KUTBUNDA 1  
 GÜNLERCE 1  
 GÜNLÜKLERİ 1  
 GÜREŞ TUTUYOR 1  
 GÜREŞİRDİ 1  
 GÜRÜLTÜSÜ 1  
 GÜTMEYE 1  
 GÜTMÜŞTÜR 1  
 GÜVENCE ALTINA ALACAKTIR 1  
 GÜVENCE ALTINA ALARAK 1  
 GÜVENİNİ 1  
 GÜVENLİK 1  
 GÜZ 1  
 GÜZELLİKTEKİ 1  
 HABERLEŞMEYİ 1  
 HABERSİZ 1  
 HAFİF HAFİF 1  
 HAFİF 1  
 HALATLAR 1  
 HALI 1  
 HALK EVİ'NİN 1  
 HAMAM 1  
 HANGİ 1  
 HARAP 1  
 HARÇ 1  
 HARÇLIĞIMI 1  
 HAREKETLENMESİNE 1  
 HASANDAĞ 1  
 HAŞHAŞ ÇİÇEĞİ'NE 1  
 HAT 1  
 HATIRLAMİYORUM 1  
 HAVA KABARCIKLARI 1  
 HAVA KİRLİLİĞİNDEN 1  
 HAVRAN İLÇESİNDE 1  
 HAYDARPAŞA 1  
 HAYDİ 1  
 HAYKIRDI 1  
 HAYLAZ 1  
 HAZIRLANDIĞI 1  
 HAZIRLAYACAKTIR 1  
 HEMEN HEMEN 1  
 HEY 1  
 HEYBESİNDEN 1  
 HEYECANLANDIĞIMI 1  
 HEYECANLANDIM 1  
 HEYECANLI 1  
 HIÇKIRA HIÇKIRA 1  
 HIZLANDIRIYORSA 1  
 HIZLICA 1  
 HİKAYELERİ 1  
 HİZMETLERİ 1  
 HORMONU 1  
 HOŞGÖRÜLÜ 1  
 HOŞUMA GİDERDİ 1  
 HUZUR 1  
 HÜNERLİ 1  
 HÜR 1  
 HÜRMET 1  
 HÜRRİYET 1  
 İLGIT İLGIT 1  
 İRAK SEFERİ 1  
 İSİNMAYA 1  
 İSİT 1  
 İSİTAN 1  
 İSİTTİĞİM 1

ISITTIK	1	KARŞILAMAKTADIR	1
ISLAK	1	KARŞILARLAR	1
İCAT EDENİ	1	KARŞILAŞTILAR	1
İÇ ANADOLU BÖLGESİNDEKİ	1	KARŞILIK VERDİ	1
İÇ İÇE OLAN	1	KARŞILIK	1
İÇİNDEKİ	1	KARŞILIKLI	1
İFTİHARLA	1	KARŞIMDAKİ	1
İHTİMALLERİ	1	KASABAYA	1
İHTİYACIM	1	KASLARI	1
İKİ BİN DOKUZ YÜZ YİRMİ	1	KAŞIK KAŞIK	1
İKİ BİN	1	KAŞINMAYA	1
İKİ BUÇUK	1	KATKIDA	1
İKİ YÜZ KIRK	1	KATMANLARININ	1
İLERİ GELEN	1	KATRAN	1
İLERLEMİŞLERDİR	1	KAVGAYI	1
İLETME	1	KAVRAMAK	1
İLİKLERİME	1	KAVRAMIŞ OLANLARIN	1
İLİMDİR	1	KAVUŞMASINI	1
İLİŞKİLERİ	1	KAVUŞTURMUŞTUR	1
İMDAT EYLEMİŞTİR	1	KAYAK	1
İNDİRİLMİŞ	1	KAYDEDEN	1
İNERİM	1	KAYGILARA	1
İNİLTİSİ	1	KAYIT MAKİNELERİNİN	1
İNKILAPÇILIK	1	KAZANCIYLA	1
İNLEDİĞİNİ	1	KAZANILMIŞ	1
İNSANCILDIR	1	KAZI	1
İPINCE	1	KAZIKLAR	1
İPLİK	1	KAZILARAK	1
İRİ	1	KEDİ	1
İRKİLDİ	1	KEMİK	1
İSKELEYE	1	KENARA	1
İSKOÇYALININ	1	KENDİNE ÖZGÜ	1
İSTASYONDAN	1	KENDİNİ BEĞENMİŞ	1
İSTENİYORDU	1	KENTE	1
İSTEYEREK	1	KEPENKLERİNİ	1
İSVİÇRE MEDENİ KANUNU	1	KERE	1
İSVİÇRELİLER	1	KEREMPE BURNU'NU	1
İŞARETLEMENLE	1	KERVANSARAY	1
İŞÇİLER	1	KESİN OLARAK	1
İŞE YARAR	1	KESİŞTİĞİ	1
İŞLEMİŞTİR	1	KEŞFEDİLECEK	1
İŞLEVLERİ	1	KEŞKE	1
İŞLEYENLERE	1	KEYİFLE	1
İŞSİZ KALIR	1	KİLÇİK	1
İTELEDİ	1	KİRAĞI	1
İYİLEŞTİN Mİ	1	KIRILMIŞ	1
İYİLİK	1	KIRKÇEŞME	1
İZİ	1	KIRLARDA	1
İZİN VERİLİRSE	1	KISMINDA	1
İZLEDİLER	1	KIT'ADAKİ	1
KABAHAT	1	KIZAK	1
KABUL ETTİREN	1	KIZARAK	1
KAÇINCA	1	KIZARMAYA	1
KAÇINCI	1	KIZCAĞIZ	1
KAÇIRACAKTIM	1	KİLİT	1
KAÇMASIN	1	KİLOLUK	1
KAÇTI	1	KİLOMETREDEN	1
KAHRAMANIMIZA	1	KİMSESİZ	1
KALABALIK	1	KİMYACI	1
KALAN	1	KİR	1
KALDIRILINCA	1	KİRLİLİKTEN	1
KALDIRINCA	1	KİŞİLİK	1
KALELERİNİN	1	KOÇA SİNAN	1
KALFALIK	1	KOCATEPE'YE	1
KALIN	1	KOL	1
KALKINAN	1	KOLAYLAŞTIRAN	1
KALKINCA	1	KOLAYLAŞTIRILMASI	1
KALKINMASI	1	KOLAYLAŞTIRIYOR	1
KALKIŞIR	1	KOLLARIMIN	1
KALKTI	1	KOLTUĞUMUN	1
KALPAĞI	1	KONSERVE	1
KANADA'YA	1	KONUŞAN	1
KANIYORDU	1	KONUŞUKLARI	1
KANUN	1	KORE'DE	1
KAPANDI	1	KORKAK	1
KAPATIN	1	KORKUSUNDAN	1
KAPILIP	1	KORU	1
KAPLANDIĞINI	1	KORUMA ALTINA ALINMIŞ	1
KAPLIYDI	1	KORUMAKTIR	1
KAPSAMINA	1	KORUMAYA	1
KAPTAN KUSTO	1	KOŞA KOŞA	1
KARA	1	KOŞAN	1
KARAR VERENLERİN	1	KOŞARAK	1
KARARIRKEN	1	KOVMAKLA	1
KARDAN ADAM	1	KOYDUĞUM	1
KARŞI DURDULAR	1	KOYMADA	1

KOYULDUK 1  
 KOYUP 1  
 KÖŞK 1  
 KÖTÜLÜĞÜNÜ 1  
 KUCAĞINA 1  
 KUCAKLADIM 1  
 KUCAKLAYABİLELİM 1  
 KUCAKLAYARAK 1  
 KULAĞINIZA KÜPE OLSUN 1  
 KULAK VERDİM 1  
 KULAKTAN KULAĞA DOLAŞTI 1  
 KULELERİ 1  
 KULLANAN 1  
 KULLANILABİLECEK 1  
 KULLANILAN 1  
 KULLANILMAKTADIR 1  
 KURMAK 1  
 KURŞUN KALEMDİR 1  
 KURTARANLAR 1  
 KURTARDINIZ 1  
 KURTLAR 1  
 KURTULAMADILAR 1  
 KURTULANLAR 1  
 KURTULMUŞTU 1  
 KURULDU 1  
 KURULMASINI 1  
 KURULUŞLARI 1  
 KURUSUN 1  
 KUŞKUSUZ 1  
 KUŞPALAZI 1  
 KUYTU 1  
 KUZEYİNDEN 1  
 KÜÇÜK USTA 1  
 KÜÇÜKKEN 1  
 KÜSKÜN 1  
 KÜTLESİNDEKİ 1  
 LAF 1  
 LAİK 1  
 LAPA LAPA 1  
 LASTİK 1  
 LEKE 1  
 LONDRA'DA 1  
 MACAR 1  
 MADDİ 1  
 MADEN ARAYICILARI 1  
 MADEN YATAKLARI 1  
 MADENCİ 1  
 MADENCİLİĞE 1  
 MADENİ 1  
 MAHZENİNDE 1  
 MAKAS 1  
 MALA 1  
 MALZEMESİNE 1  
 MANEVİ 1  
 MANGALINDA 1  
 MARANGOZ 1  
 MARAŞ 1  
 MARMARALILARA 1  
 MASAYI 1  
 MATBAAYI 1  
 MATEMATİK 1  
 MAVİLİK 1  
 MEDRESE 1  
 MEĞER 1  
 MEHMET 1  
 MELENDİZ DAĞI 1  
 MENFAAT 1  
 MERAK ASLA UYUMAZ 1  
 MERAK ETTİĞİ 1  
 MERAKLI AHMET 1  
 MERDİVENLERİ 1  
 MERKEZLERİNDE 1  
 MESCİT 1  
 MESELEMİZİ 1  
 MESLEKTE 1  
 METİN 1  
 METRELERCE 1  
 MEYDANA GELİYOR 1  
 MEZARI 1  
 MEZARLIK 1  
 MISIR SEFERİNDE 1  
 MISIR'DAN 1  
 MIÇO'DAN 1  
 MİKROSKOP 1  
 MİLLETLER ARASI 1  
 MİLLİ EĞİTİM BAKANI 1

MİLLİ EĞİTİMİNİN 1  
 MİLLİ KÜLTÜRÜ 1  
 MİLLİ PARK 1  
 MİLYONU 1  
 MİMARLIĞININ 1  
 MİNİÇİK 1  
 MİRAS 1  
 MİS 1  
 MODERNLEŞMESİ 1  
 MOTOSİKLETLİ 1  
 MUCİTLER 1  
 MUHTARIN 1  
 MUTLAKA 1  
 MÜHENDİS DEMİR BEY 1  
 MÜRETTEBAT 1  
 MÜRŞİT 1  
 MÜŞTERİLER 1  
 NARLI 1  
 NE VAR Kİ 1  
 NEDEN OLAN 1  
 NEFRETİ 1  
 NESLİMİN 1  
 NEŞESİZ 1  
 NEVŞEHİR 1  
 NEYSE 1  
 NİÇİN 1  
 NİĞDE 1  
 NİĞDELİ ALİ 1  
 NİKAH 1  
 NİSAN 1  
 NİŞAN ALIP 1  
 NİTELEMİŞTİR 1  
 NİTELENDİRMİŞTİR 1  
 NOKTA 1  
 NÜFUSUMUZLA 1  
 OĞLU 1  
 OKŞAYIP 1  
 OKUDUĞUMU 1  
 OKUMA YAZMA 1  
 OKUMAYA 1  
 OKUNMASI 1  
 OKUTMAYA 1  
 OKUYABİLECEĞİM 1  
 OKUYAN 1  
 OKUYARAK 1  
 OKUYUP 1  
 OKYANUSA 1  
 OLABİLECEĞİNİ 1  
 OLAĞANÜSTÜ 1  
 OLMADAN 1  
 OLMAK 1  
 OLUŞTURAN 1  
 OLUŞTURMASINI 1  
 OLUŞTURMUŞTUR 1  
 OLUŞTURURKEN 1  
 OMUZLARIMA 1  
 ON BİR 1  
 ON DÖRT 1  
 ON İKİ 1  
 ON ÜÇ 1  
 ON YEDİ 1  
 ONBAŞILIĞA 1  
 ORTA ANADOLU 1  
 ORTA DOĞU 1  
 ORTAK 1  
 ORTAMDA 1  
 ORTAYA KOYMUŞTUR 1  
 OSMANLI DEVLETİ'NDEN 1  
 OSMANLI 1  
 OTLARI 1  
 OTOBÜS 1  
 OTURDUĞU 1  
 OTURMA ODAMIZ 1  
 OVALARINDA 1  
 OYUŞTURMAYA 1  
 OYALARDI 1  
 OYARAK 1  
 OYMA 1  
 OYNANIRDI 1  
 OYNARDIK 1  
 OYNATTI 1  
 OYSA 1  
 OYSAKI 1  
 OYUN 1  
 ÖBÜR 1  
 ÖFKELENDİ 1



ÖFKEYİ 1  
 ÖĞLEÜZERİ 1  
 ÖĞRENCİYKEN 1  
 ÖĞRENDİKLERİNDE 1  
 ÖĞRETİYORDU 1  
 ÖLÇÜDE 1  
 ÖLDÜRMEK 1  
 ÖMRÜNÜN 1  
 ÖNCELERİ 1  
 ÖNCELİKLE 1  
 ÖNCÜLÜK ETMİŞTİR 1  
 ÖNDE GELEN 1  
 ÖNDEKİ 1  
 ÖNDERLİĞİ 1  
 ÖNEM VEREREK 1  
 ÖNEM VERMİŞTİR 1  
 ÖNGÖRÜR 1  
 ÖNLEMEK 1  
 ÖPÜP 1  
 ÖRNEK ALINARAK 1  
 ÖRTÜ 1  
 ÖRTÜYOR 1  
 ÖTEKİLERE 1  
 ÖTELERİNDEKİ 1  
 ÖTEYE 1  
 ÖTTÜRELİM 1  
 ÖTTÜRÜLEN 1  
 ÖTÜYORDU 1  
 ÖVÜNDÜ 1  
 ÖZ SUYUNU 1  
 ÖZELLİĞİNDEKİ 1  
 ÖZENİRDİK 1  
 ÖZGÜR 1  
 PALMER İSTASYONUNDA 1  
 PAMUK 1  
 PARAYI VEREN DÜDÜĞÜ ÇALAR 1  
 PARLADIĞINI 1  
 PARLAK 1  
 PATİKA 1  
 PATLADI 1  
 PAZARA 1  
 PENCERE 1  
 PEŞİNDEN 1  
 PETROL YATAKLARINA 1  
 PHILADELPHIA'DA 1  
 PIR PIR EDER 1  
 PIRILDAMAYA 1  
 PLAN 1  
 POLİSLERİ 1  
 PONZA 1  
 POSTA 1  
 PROFESÖRLÜĞÜNE 1  
 PUDRA 1  
 PÜRTÜKLÜ 1  
 RAHAT 1  
 RAHATSIZ ETMEKTEDİR 1  
 RASTLADIĞI 1  
 RASTLAYAMAMIŞLARDI 1  
 RENK SÜRMEYE 1  
 RENKLER 1  
 RESİMLE 1  
 RESMİ 1  
 ROBINSON 1  
 RÜTBESİ 1  
 SABAHLEYİN 1  
 SABUNU 1  
 SAĞ 1  
 SAĞLAMA 1  
 SAĞLAMAK 1  
 SAĞLANDI 1  
 SAĞLIKLI 1  
 SAHİP ÇIKMALIYIZ 1  
 SAHİP OLAMAZSA 1  
 SAHİP OLAN 1  
 SAHİP OLDU 1  
 SAHİP OLMASI 1  
 SAKALLI 1  
 SALGI BEZİNİN 1  
 SALGILAMASIDIR 1  
 SALONUN 1  
 SAMANPAZARINA 1  
 SAMİMİYETLE 1  
 SANATÇILARINDAN 1  
 SANATSAL 1  
 SANAYİLEŞME 1  
 SANDALYİYİ 1

SAPLAYACAKSINIZ 1  
 SAPTIĞINIZ 1  
 SARIMTIRAK 1  
 SARMALAMIŞ 1  
 SARMAYA 1  
 SARSİYORDU 1  
 SATIN ALACAĞIM 1  
 SATIR 1  
 SATMAYA 1  
 SATTIĞIMI 1  
 SAYARDIM 1  
 SAYGILI 1  
 SAYGINLIĞI 1  
 SAYILABİLİR 1  
 SAYILMAZ 1  
 SAYISIZ 1  
 SAYMAKLA 1  
 SEÇİLMİŞTİ 1  
 SEDİR 1  
 SEDİR ARAŞTIRMA ORMANI 1  
 SEFERE 1  
 SEFERİNİZ 1  
 SEKİZ YÜZ 1  
 SELAMLAYAN 1  
 SELİMİYE CAMİSİNİ 1  
 SENESİNDE 1  
 SERA 1  
 SERGİLEDİ 1  
 SERT 1  
 SERVİDEN 1  
 SESİM SOLUĞUM KESİLMİŞ 1  
 SETLER 1  
 SEVGİ DOLU 1  
 SEVİMLİ 1  
 SEVİNİYORDU 1  
 SEVMEYE 1  
 SEYİT ONBAŞI 1  
 SICAKKANLILAR 1  
 SICAKLIKLA 1  
 SIK SIK 1  
 SIKAR 1  
 SIKILDIĞI 1  
 SIKINTISI 1  
 SIKIŞTIRIP 1  
 SİMSICAK 1  
 SINAVDAYKEN 1  
 SINIFINI 1  
 SIRA SIRA 1  
 SIRTLAYIP 1  
 SİLAH ÇEKŞİNLER 1  
 SİNESİNİ 1  
 SİNOP 1  
 SİSTE 1  
 SOFRAYA 1  
 SOĞURULACAK 1  
 SOLAN 1  
 SOLUK SOLUĞA 1  
 SOLUK 1  
 SONA ERMİŞ 1  
 SONRALARI 1  
 SONSUZ 1  
 SORACAK 1  
 SORDUKLARINDA 1  
 SORULAN 1  
 SOYDUKTAN 1  
 SÖMÜRÜLMESİ 1  
 SÖNDÜ 1  
 SÖYLEMEK 1  
 SÖYLEYENLER 1  
 SÖZCÜKLÜK 1  
 SPORLARDAN 1  
 SU YAPILARI 1  
 SU YOLLARI 1  
 SUÇLU 1  
 SUNMAYA 1  
 SUNMUŞTUR 1  
 SUSKUN 1  
 SÜKÜN 1  
 SÜLEYMANIYE KÜLLİYESİ 1  
 SÜRDÜRMEK 1  
 SÜRDÜRÜRKEN 1  
 SÜRE 1  
 SÜREKLİLİĞİNİ 1  
 SÜREN 1  
 SÜRMEŞİ 1  
 SÜZÜLDÜNÜZ 1

SÜZÜLEN 1  
ŞAKUL 1  
ŞAPKASI 1  
ŞARKILARI 1  
ŞAŞKIN 1  
ŞEHLERLE 1  
ŞEHZADE CAMİSİ'DİR 1  
ŞEHZADELERİNDEN 1  
ŞENLİĞE 1  
ŞEREF 1  
ŞİFA BULMAYAN 1  
ŞİİR 1  
ŞİMDİLİK 1  
ŞİRKETİNİ 1  
ŞİŞLİ'DEKİ 1  
ŞURASINI 1  
ŞÜKÜR 1  
ŞÜPHE 1  
TABİAT ANA 1  
TAHTA 1  
TAKAR 1  
TAKIRTI 1  
TAKİP ETMEK 1  
TAKKESİ 1  
TALİHİNE KÜS 1  
TANIDIĞIMDA 1  
TANIK OLMUŞ 1  
TANIR OLMUŞTU 1  
TANIŞI 1  
TANIŞLIK 1  
TANITILDI 1  
TANITIYORSA 1  
TANIYAN 1  
TARAFINDAKİ 1  
TARIMA 1  
TARİHİ 1  
TARTIŞILMAKTA 1  
TAŞ KÖMÜRÜ 1  
TAŞIYAN 1  
TAŞIYARAK 1  
TAŞLIĞA 1  
TC. ANAYASASININ 1  
TEBEŞİR 1  
TEK BAŞINA 1  
TEK 1  
TEKNEDEKİ 1  
TEKNİĞİ 1  
TEKNİSYEN BEKİR 1  
TEKRAR 1  
TELÂŞLIYDI 1  
TELEVİZYONU 1  
TELGRAFÇILIK 1  
TEMEL TAŞIDIR 1  
TEMİZ 1  
TEMİZLEDİĞİ 1  
TEMSİL ETMEK 1  
TEPEDEKİ 1  
TEPELERİN 1  
TEPESİNDEKİ 1  
TEPKİSİ 1  
TER 1  
TERCİH EDERİM 1  
TEREDDÜTSÜZ 1  
TERHİS OLDU 1  
TERMOMETRE 1  
TESTEREBURUN 1  
TIPKİ 1  
TIRMANMAYA 1  
TİCARET 1  
TİPİLİ 1  
TOHUM 1  
TOMARI 1  
TOPALIYDI 1  
TOPÇU 1  
TOPLAMAYA 1  
TOPLANTIDA 1  
TOPLAŞTIĞINI 1  
TORUNUMUN 1  
TOZMUŞ 1  
TRABZON 1  
TRAFİKTEN 1  
TRENDEKİ 1  
TUĞLA 1  
TURİSTLERLE 1  
TUTABİLİR 1  
TUTMAK 1

TUTTUKLARI 1  
TUZ 1  
TÜKENMESİ 1  
TÜKENMEZ 1  
TÜRK MEDENİ KANUNU 1  
TÜYÜNE TÜSÜNE 1  
UCUNDAKİ 1  
UCUZ 1  
UÇAĞIN 1  
UÇARI 1  
UÇURMUŞUM 1  
UÇURTMA 1  
UFACIK 1  
UFAK 1  
UFUKLARA 1  
UĞRAYARAK 1  
UĞRUNA 1  
UĞURLAR OL 1  
ULAŞAN 1  
ULAŞILMIŞTIR 1  
ULAŞTIRACAK 1  
ULUKIŞLA 1  
ULUS MEYDANI'NDAKİ 1  
UMUTSUZ 1  
UNUTMAYACAK 1  
URFA'NIN 1  
USTALIK 1  
UTANIYORUM 1  
UYAN 1  
UYANDIRACAKTIM 1  
UYANDIRIP 1  
UYANIK 1  
UYARILMASI 1  
UYGULANMAKTA 1  
UYGUN DÜŞECEK 1  
UYGUNDUR 1  
UYMAKTIR 1  
UYUDUĞUNUZU 1  
UYUKLAYABİLİRİZ 1  
UYULMASINA 1  
UYUYAKALDILAR 1  
UYUYAN 1  
UZMANIN 1  
ÜÇ BİN YETMİŞ 1  
ÜÇTE BİRİNİ 1  
ÜLKELERCE 1  
ÜLKÜ 1  
ÜMİTSİZLİK 1  
ÜNLEDİ 1  
ÜRKEKLİĞİ 1  
ÜRKMESİN 1  
ÜRKÜTMEZ Mİ 1  
ÜRKÜYORSUNUZ 1  
ÜRPERDİĞİMİ 1  
ÜS 1  
ÜSTTEKİ 1  
ÜSTÜMÜZE 1  
ÜTÜ 1  
ÜZÖLDÜM 1  
VADİLERDEKİ 1  
VADİLERİ 1  
VAN GÖLÜ'NÜ 1  
VARAN 1  
VARINCA 1  
VARİLLERİ 1  
VARLIĞININ 1  
VAY 1  
VEFAKÂRLIĞA 1  
VEHBİ 1  
VERİLEREK 1  
VERMEKLE 1  
VERMEYE 1  
VERMEYENLER 1  
VEYA 1  
VİNCİNİN 1  
VURDUĞU 1  
VURGULANMAKTADIR 1  
VÜCUDUNU 1  
VÜCUT 1  
YABANCI 1  
YAĞAN 1  
YAĞDIRIYORLARDI 1  
YAĞMADAN 1  
YAĞSIN 1  
YAKALAMALIYIZ 1  
YAKASINA 1

YAKILIYOR 1  
 YAKINLARI 1  
 YAKLAŞIP 1  
 YAKTI 1  
 YALAYIP YUTTUĞUNA 1  
 YALI YAR 1  
 YALITMA 1  
 YALİYORDU 1  
 YANAĞINI 1  
 YANAN 1  
 YANINDAKİLERE 1  
 YANIT VERENLERİ 1  
 YANITLADI 1  
 YANITLAR 1  
 YANSITMA 1  
 YAPAN 1  
 YAPAY 1  
 YAPILIRKEN 1  
 YAPILIYDI 1  
 YAPIP 1  
 YAPIŞKAN 1  
 YAPIŞTIRIP 1  
 YAPMADAN MI 1  
 YAPTIRMA 1  
 YARARLANABİLİRLERDİ 1  
 YARARLANARAK 1  
 YARARLANILARAK 1  
 YARARLANMAYA 1  
 YARATTIĞI 1  
 YASAL 1  
 YAŞADIKLARINI 1  
 YAŞAYABİLECEKLER MİYDİ 1  
 YAŞLARINDA İDİM 1  
 YATAK ODASINA 1  
 YATILIYDIM 1  
 YATIRDIM 1  
 YATIRIMLARI 1  
 YATMIŞ 1  
 YAVUZ SELİM 1  
 YAYAN 1  
 YAYGINLAŞTIRILIP 1  
 YAYILMIŞTI 1  
 YAZILA 1  
 YAZILMIŞ 1  
 YAZLARI 1  
 YAZMASI 1  
 YEDİLER 1  
 YEMEN ÇÖLLERİ'NE 1  
 YEMİŞ 1  
 YENİ ZELANDA'NIN 1  
 YENİÇERİ OCAĞINA 1  
 YER ALAN 1  
 YERLEŞMEMİŞLERDİ 1  
 YERLEŞTİRDİ 1  
 YERLEŞTİRDİĞİ 1  
 YERYÜZÜ 1  
 YERYÜZÜNDEKİ 1  
 YETEBİLE 1  
 YETİŞKİN 1  
 YETİŞTİRDİ 1  
 YETİŞTİREN 1  
 YETİŞTİRMEKTİR 1  
 YETİŞTİRMEYE 1  
 YETMİŞ BEŞ 1  
 YIKAMADAN 1  
 YIKANMIŞ 1  
 YIKILIYOR 1  
 YILAN 1  
 YILLARCA 1  
 YIRMİ BEŞ 1  
 YIRMİ 1  
 YIRMİNCİ 1  
 YOĞUNLAŞMAYA 1  
 YOĞUNLAŞTIRDI 1  
 YOĞUNLUĞUYLA 1  
 YOK ETMEMEYE 1  
 YOK OLMAK 1  
 YOK OLMAMAYA 1  
 YOKUŞ AŞAĞI 1  
 YOKUŞUN 1  
 YOL AÇMADAN 1  
 YOLCULUK ETMİŞİM 1  
 YOLLADIĞINI 1  
 YOLLAMAYA 1  
 YONTULABİLME 1  
 YORGUN DÜŞMÜŞ 1

YOSUNLAR 1  
 YÖNETECEKTİR 1  
 YÖNETİCİLERİ 1  
 YÖNETİLEN 1  
 YUNAN 1  
 YUNANLILARIN 1  
 YURTTA SULH CİHANDA SULH 1  
 YUVA 1  
 YUVA YAPMIŞ 1  
 YUVARLANA YUVARLANA 1  
 YUVASIZ 1  
 YÜCE 1  
 YÜKLEYEN 1  
 YÜKSEK 1  
 YÜKSEKLİKTE 1  
 YÜKSELECEĞİNE 1  
 YÜKSELİŞİ 1  
 YÜKSELMEKLE 1  
 YÜKSELTİLEN 1  
 YÜKSELTİP 1  
 YÜKSELTMEYE 1  
 YÜKSELTMİŞ 1  
 YÜKÜMLÜDÜR 1  
 YÜRÜMÜŞ 1  
 YÜRÜRLÜĞE 1  
 YÜZDE DOKSANI 1  
 ZAFERLE 1  
 ZAMAN ZAMAN 1  
 ZAMANKİ 1  
 ZARAR VEREN 1  
 ZARARLAR 1  
 ZAVALLIYI 1  
 ZEHİRLEDİ 1  
 ZEHİRLİ 1  
 ZEKİCE 1  
 ZEMİNE 1  
 ZEVKLİ 1  
 ZEYNİLER 1  
 ZİHNİYETİMİZE 1  
 ZİNCİRİ 1  
 ZİNDE KALABİLMEK 1  
 ZORLAYARAK 1  
 ZORUNDADIR 1  
 ADAM 2  
 ADIM 2  
 AFRİKA 2  
 AĞABEY 2  
 AĞLAMIŞTIM 2  
 AĞZINDAN 2  
 AHİZEYİ 2  
 AIT 2  
 AKŞAMÜSTLERİ 2  
 ALANDA 2  
 ALDIĞI 2  
 ALDIRDI 2  
 ALETLERİ 2  
 ALEXANDER GRAHAM BELL 2  
 ALIP 2  
 ALİ AMCA 2  
 ALNINA 2  
 ALTMİŞ 2  
 AMAN 2  
 AMCAM 2  
 AMERİKALI 2  
 AN 2  
 ANAYASAMIZIN 2  
 ANLAMINI 2  
 ANLAMLI 2  
 ANLAŞILACAĞI 2  
 ANLAŞMAZLI 2  
 ANLATABİLMELİDİRLER 2  
 ANLATILAN 2  
 ANLATIYOR 2  
 ARABALARA 2  
 ARALIK 2  
 ARAMAK 2  
 ARDIÇ 2  
 ASIRLARDAN 2  
 ASKERLİK YAPMAK 2  
 ATEŞ 2  
 ATEŞLEDİ 2  
 ATILMASINA 2  
 ATMIŞ 2  
 AYDINLATMALARINDA 2  
 AYDINLIK 2  
 AYGIT 2

AYNI 2  
 BAĞIRMAYA 2  
 BAKIMINDAN 2  
 BALKANLARDA 2  
 BANDIRMA VAPURU'NA 2  
 BAŞARDI 2  
 BAŞARILAR 2  
 BAŞLADIĞI 2  
 BATI 2  
 BATILI 2  
 BATMASI 2  
 BAY WATSON 2  
 BEĞENİYORDUM 2  
 BENZER 2  
 BESLENİR 2  
 BEŞ 2  
 BEYDAĞLARI'NDA 2  
 BIRAKTI 2  
 BİÇİMİNDE 2  
 BİLENLERE 2  
 BİLGİLERİNİ 2  
 BİLİNİRDİ 2  
 BİLMEYİĞİM 2  
 BİN 2  
 BİNDİĞİNİZ 2  
 BİRLEŞİYOR 2  
 BİTKİLERE 2  
 BOL BOL 2  
 BORÇLUDUR 2  
 BÖLÜMLERİNDE 2  
 BUGÜNKÜ 2  
 BUHARLAŞMA 2  
 BULUNDUĞU 2  
 BULUNUŞU 2  
 CAHİLLİĞİ 2  
 CAMİ 2  
 CEVABINI 2  
 CİDDİ 2  
 CÖMERT 2  
 CUMARTESİ 2  
 CUMHURİYETÇİLİK 2  
 ÇAĞDAŞLIĞA 2  
 ÇAY BAHÇESİ 2  
 ÇEKİYORDU 2  
 ÇIKARLARINA 2  
 ÇIKARMAYA 2  
 ÇINAR 2  
 ÇÖKMÜŞ 2  
 DAKİKADA 2  
 DALDA 2  
 DELİKANLILARI 2  
 DEMEK 2  
 DEMİR BEY 2  
 DEMİR 2  
 DEMOKRATİK 2  
 DENİLEN 2  
 DEV 2  
 DEVAMLI 2  
 DEVLETÇİLİK 2  
 DEVRİMCİLİK 2  
 DİK 2  
 DİKKAT ETMEK 2  
 DİN 2  
 DİNLEYİN 2  
 DİP 2  
 DOĞA 2  
 DOLDU 2  
 DOLDURUYORUM 2  
 DOSTLUK 2  
 DÖNEMİ 2  
 DÖRDE 2  
 DUMAN 2  
 DUYGU 2  
 DÜŞTÜĞÜNDE 2  
 DÜŞÜNCELİ 2  
 DÜŞÜNDÜKLERİNİ 2  
 DÜZEYİNE 2  
 EDİNBURG 2  
 EDİRNE 2  
 EFENDİM 2  
 EKMEK 2  
 EKONOMİK 2  
 ELBETTE 2  
 ELDE EDİLMİŞTİR 2  
 ELEKTRİKLİ 2  
 ELİNDEKİ 2

ELLİ 2  
 EMİRLERİ 2  
 ERİ 2  
 ERZURUM 2  
 ESERİN 2  
 ETKİLEDİ 2  
 FEN 2  
 FİKRİ 2  
 FUARDA 2  
 GAZOZ KAPAĞI 2  
 GEÇTİĞİ 2  
 GELİNCE 2  
 GENÇ 2  
 GERÇEKLEŞTİRMEK 2  
 GERÇEKLEŞTİRMELİDİR 2  
 GEREKEN 2  
 GETİRİLDİ 2  
 GEVŞEK 2  
 GEZDİLER 2  
 GITME 2  
 GİTTİĞİMİZDE 2  
 GİTTİKÇE 2  
 GORDON 2  
 GÖÇME 2  
 GÖK GÜRÜLTÜSÜ 2  
 GÖKOVA 2  
 GÖKTE 2  
 GÖRDÜĞÜN 2  
 GÖREN 2  
 GÖRÜLMEMEYE 2  
 GÖRÜNÜŞLERİ 2  
 GÖSTEREREK 2  
 GÖTÜRDÜLER 2  
 GÖZLERİ 2  
 GÜÇLENMESİ 2  
 GÜÇLERİ 2  
 GÜNDELİK 2  
 GÜNEŞLENDİK 2  
 GÜVENCELERİDİR 2  
 GÜVERCİNİ 2  
 HAKİKİ 2  
 HAREKETE GEÇMESİNİ 2  
 HAREKETİ 2  
 HARİTA 2  
 HASTAHANE 2  
 HAYAL 2  
 HAYKIRARAK 2  
 HAYVANLARIN 2  
 HENÜZ 2  
 HEPİMİZ 2  
 HERHANGİ BİR 2  
 HİSSEDIYORSUNUZ 2  
 HUZURLU 2  
 HÜZNÜNÜ 2  
 İÇERİYE 2  
 İHTİYAR 2  
 İLAÇLAR 2  
 İLGİLENİRDİ 2  
 İLGİLİ 2  
 İLKBAHAR 2  
 İMPARATOR 2  
 İNANILMAZ 2  
 İNANIYORDU 2  
 İNCE 2  
 İNCELEDİ 2  
 İŞKEMLE 2  
 İSTANBULLU 2  
 İZMİR 2  
 KABI 2  
 KAÇ 2  
 KAHVERENGİ 2  
 KALBİNDE 2  
 KANAT 2  
 KANYON 2  
 KAPALI 2  
 KAPLAMIŞTI 2  
 KARGA 2  
 KARLI 2  
 KARMA 2  
 KARTOPU 2  
 KAYMALAR 2  
 KAYSERİ 2  
 KEZ 2  
 KIRIK 2  
 KIZILIRMAK 2  
 KİBRİT 2

KLEOPATRA 2  
 KOCA 2  
 KOLAYCA 2  
 KOLLARI 2  
 KONULDU 2  
 KONUSUNDAKI 2  
 KOPMA 2  
 KORULUĞA 2  
 KORUNMAK 2  
 KORUNMASI 2  
 KOSKOCA 2  
 KOŞMAYA 2  
 KOYUN 2  
 KÖŞESİNDE 2  
 KÖTÜ 2  
 KRİSTALLERİNİN 2  
 KULAĞINA 2  
 KURALLAR 2  
 KURARAK 2  
 KURDU 2  
 KURTULMAK 2  
 KUTSAL 2  
 KUVVETİ 2  
 KUZU 2  
 KÜSER 2  
 LİSEDE 2  
 LÜTFEN 2  
 MART 2  
 MASAL 2  
 MASMAVİ 2  
 MAYIS 2  
 MERAK EDER 2  
 MERAK 2  
 MERAKLI 2  
 MESAJ 2  
 METAL 2  
 METRE 2  
 MEVSİM 2  
 MİKTARDA 2  
 MİL 2  
 MİLLETVEKİLİ 2  
 MİLLİYETÇİLİĞİ 2  
 MUM 2  
 MÜCADELEDE 2  
 MÜHENDİS 2  
 MÜHENDİSLİĞİ 2  
 MÜMKÜN OLDUĞU 2  
 MÜMKÜNDÜR 2  
 NORMAL 2  
 OKSİJEN 2  
 OKŞAR 2  
 OKUMAK 2  
 OLAYDAN 2  
 OLUP 2  
 OLUŞMASI 2  
 OLUŞTURMAK 2  
 ON 2  
 ORDUSU 2  
 ORTAYA ÇIKIYOR 2  
 OTOMOBİLİNE 2  
 OYNAMAK 2  
 ÖĞRENEMEDİM 2  
 ÖĞRENİM 2  
 ÖĞRENME 2  
 ÖLMEME 2  
 ÖRNEĞİN 2  
 ÖZEN GÖSTERİYORDU 2  
 ÖZGÜRCE 2  
 PARK 2  
 PAZAR 2  
 PEKİ 2  
 PIRIL PIRIL 2  
 PROGRAM 2  
 REFAH 2  
 ROL OYNAMIŞTIR 2  
 ROMANDAN 2  
 ROTAYI 2  
 SAÇ 2  
 SAĞLAM 2  
 SAĞLAYAN 2  
 SAHİPTİR 2  
 SALLADI 2  
 SARAY 2  
 SARDI 2  
 SARILIYOR 2  
 SARSINTI 2

SATAR 2  
 SATICISIYIM 2  
 SAVUNMA 2  
 SAYENDE 2  
 SAYFA 2  
 SAYIDA 2  
 SEÇİM 2  
 SEDİR AĞACI 2  
 SERİN 2  
 SESLENDİ 2  
 SEVİNÇ 2  
 SEYRETMİŞİM 2  
 SICAK 2  
 SIZAN 2  
 SİYASETİMİZ 2  
 SOĞUK 2  
 SORUNUN 2  
 SÖYLENEN 2  
 SUÇUM MU 2  
 SÜLEYMANİYE CAMİSİNİ 2  
 SÜT 2  
 ŞART 2  
 ŞEMO 2  
 ŞUBATA 2  
 TAKİP ETMEYECEKSİNİZ 2  
 TAKVİM 2  
 TAMAMLADI 2  
 TANKERDEN 2  
 TANRIM 2  
 TARIM ÜRÜNLERİ 2  
 TAŞIR 2  
 TATLI 2  
 TEHLİKELİ 2  
 TEK TEK 2  
 TEL 2  
 TOPLUMSAL 2  
 TOROSLARDAN 2  
 TUTAN 2  
 TÜFEĞİ 2  
 TÜFLER 2  
 TÜKENMEZ KALEMİ 2  
 TÜRK OCAĞI 2  
 TÜRKİYE CUMHURİYETİ DEVLETİNE 2  
 TÜRKÜLERİNDEN 2  
 TÜYDEN 2  
 UÇURUM 2  
 UĞRAŞIR 2  
 ULAŞIM 2  
 ULAŞMA 2  
 ULUSAL 2  
 UYANIŞIMDA 2  
 UYGARLIK 2  
 UYGUN OLAN 2  
 UYURKE 2  
 UYUYARAK 2  
 UZANDI 2  
 UZATMIŞ 2  
 UZUN 2  
 ÜNLÜ 2  
 ÜRKEK 2  
 ÜZERİNDEKİ 2  
 VERDİĞİ 2  
 VERGİ 2  
 VERİLDİ 2  
 YAĞIŞINDAN 2  
 YANIT VERDİ 2  
 YANLARI 2  
 YANSITTIYOR 2  
 YANSITTIĞI 2  
 YAPARAK 2  
 YAPIMINA 2  
 YAPTIĞI 2  
 YARALARI 2  
 YARDIM EDERİZ 2  
 YARDIMCILARI 2  
 YARDIMIMIZA 2  
 YARIN 2  
 YARIYA 2  
 YARIYIL 2  
 YAŞAMAK 2  
 YAŞAYAN 2  
 YEDİ 2  
 YEDİGÖLLER'DE 2  
 YEMEK 2  
 YER ALDI 2  
 YER ALTI 2



YER ÜSTÜ 2  
 YERLİ 2  
 YETENEKLERİNİ 2  
 YETİŞEMEDİM 2  
 YIĞINI 2  
 YOĞUN 2  
 YOK OLSUN 2  
 YOL AÇIYOR 2  
 YOL ALAMAYIZ 2  
 YOLCULUĞUNA 2  
 YÖREDE 2  
 YUKARI 2  
 YÜKSELDİKÇE 2  
 YÜKSELİYOR 2  
 YÜKSELMEMEYE 2  
 YÜZDEN 2  
 YÜZLERCE 2  
 ZARAR VERMEYEN 2  
 ZENGİNLİKLERİN 2  
 AÇIK 3  
 AİLELERİ 3  
 ALINDI 3  
 ANIT 3  
 ANKARA 3  
 ARASINDAKİ 3  
 ARDIÇ AĞACI 3  
 ASKER 3  
 AŞAĞI 3  
 ATASÖZÜ 3  
 AYAKLARI 3  
 BAĞIRDI 3  
 BAYRAĞIN 3  
 BENZİYOR 3  
 BERİ 3  
 BESLENEN 3  
 BİLİM ADAMININ 3  
 BİNLERCE 3  
 BİR DE 3  
 BİRBİRİMİZE 3  
 BOYUNCA 3  
 BOZULDU 3  
 BÖCEKLERİ 3  
 BULUT 3  
 CANLIDIR 3  
 ÇANAKKALE 3  
 ÇİÇEK 3  
 ÇOĞU 3  
 DENEYLER 3  
 DERE 3  
 DIŞARI 3  
 DURGUN 3  
 DÜŞER 3  
 DÜŞÜNDÜM 3  
 ERKENDEN 3  
 ERTEŞİ 3  
 ETKİN 3  
 ETKİNLİĞİNİN 3  
 ETRAFINDA 3  
 EYLÜL 3  
 FIRTINA 3  
 GELECEK 3  
 GELİŞİ 3  
 GELİŞME 3  
 GELİŞMİŞ 3  
 GERÇEĞİ 3  
 GEREÇ 3  
 GEREKSİNİM 3  
 GETİR 3  
 GİTMEK 3  
 GÖRKEMLİ 3  
 GÖRÜNDÜ 3  
 GÖRÜNTÜ 3  
 GRUP 3  
 HADİ 3  
 HALKÇILIK 3  
 HANİ 3  
 HATTA 3  
 HAYATI 3  
 HAZIR 3  
 HELE 3  
 HEPSİ 3  
 HEYECANI 3  
 HIZLA 3  
 HİÇBİR 3  
 ISI 3  
 İĞNE 3

İLGİNÇ 3  
 İLLERİ 3  
 KAFAMDA 3  
 KAMP 3  
 KARA 3  
 KATILDI 3  
 KAYAYA 3  
 KAYNAĞI 3  
 KELAYNAK 3  
 KISA 3  
 KİTAPLIĞA 3  
 KOLAY 3  
 KOMŞULARA 3  
 KONULARA 3  
 KONUŞMASINDA 3  
 KONUŞTU 3  
 KORKUYORUM 3  
 KORUYACAKTIR 3  
 KOŞTU 3  
 KOŞULLAR 3  
 KULLANDI 3  
 KULLANDIĞIMIZ 3  
 KUMLARDA 3  
 KURTULUŞ SAVAŞI 3  
 KÜTLEŞİ 3  
 LAİKLİK 3  
 MAVİ 3  
 MEMLEKETİM 3  
 MUTLU 3  
 MUTLULUĞU 3  
 NE KADAR 3  
 NEDEN OLDU 3  
 OLABİLİR 3  
 OLMAMIZ 3  
 OLMAYAN 3  
 ÖĞLEDEN 3  
 ÖĞRENCİLERDEN 3  
 ÖĞRETİMDE 3  
 ÖNLEMLER 3  
 RESİMLİ 3  
 SAMSUN 3  
 SEDİR ADASI 3  
 SEDİR ÇAMI 3  
 SINAVLARA 3  
 SINIRLARI 3  
 SOKAKLAR 3  
 SÖYLEDİĞİ 3  
 SU YOSUNLARI 3  
 SÜRDÜ 3  
 SÜRDÜRDÜ 3  
 ŞEKİL 3  
 TABAKASI 3  
 TARİH 3  
 TEK SIRA 3  
 TELGRAF 3  
 TOPLAMIŞTİM 3  
 TUTTUK 3  
 TÜMCE 3  
 TÜRKİYE CUMHURİYETİ 3  
 UMUT 3  
 UYUMUŞ 3  
 ÜVEYİK 3  
 VİCDAN 3  
 VOLKANİK 3  
 WATSON 3  
 YA 3  
 YAĞMUR 3  
 YAKLAŞIK 3  
 YAPILDI 3  
 YASALAR 3  
 YAŞAMIŞ 3  
 YAŞIYOR 3  
 YATAĞIMA 3  
 YENİDEN 3  
 YERLEŞİM BİRİMLERİ 3  
 YEŞİL 3  
 YETECEKTİR 3  
 YİNE 3  
 YİYECEK 3  
 YOKSA 3  
 YÖNTEME 3  
 YURTTAŞLARIN 3  
 YÜZEYE 3  
 YÜZÜ 3  
 YÜZYILI 3  
 ACABA 4

ALT	4
AMPULÜ	4
ANIDAN	4
ANLADILAR	4
ARTIYOR	4
AYRICA	4
BAZEN	4
BELLİ	4
BİLİMSSEL	4
BİN ELLİ	4
BİNDİ	4
BİR ARA	4
BİRER	4
BOĞAZDAN	4
BOL	4
ÇAĞDAŞ	4
ÇEŞİTLİ	4
ÇEŞME	4
ÇIKAN	4
DAĞLAR	4
DİYEREK	4
DOĞDU	4
DOKUNDUM	4
DURD	4
DURMADAN	4
DUYULDU	4
ERKEK	4
GEÇİRDİK	4
GELİŞTİRDİ	4
GEREKLİ	4
GEZİ	4
GÖRE	4
GÖRMEK	4
GÖSTERDİ	4
GÖVDELERİ	4
GÜNEY	4
GÜZELLİĞİME	4
HAFTA	4
HALDE	4
HATİCE HANIM	4
HEM	4
HOCA	1
İŞİK	4
İCAT ETMİŞ	4
İLGİM	4
İNGİLİZ	4
İNSANLIĞIN	4
İSTEDİĞİ	4
İSTEK	4
İŞİTİR	4
KAPADOKYA	4
KARADAN	4
KARADENİZ	4
KARANLIK	4
KIŞIN	4
KİMİ	4
KİMSE	4
KOCAMAN	4
KOKULARINI	4
KOYACAĞIM	4
KÖPRÜ	4
KUŞAK	4
MİLLET	4
OKUMUŞ	4
OLUŞAN	4
ORTA	4
OYUNCAK	4
PERİ BACALARI	4
PLAJ	4
SADECE	4
SESSİZDİ	4
SEYİT	4
SIRALARDA	4
SONBAHAR	4
SORUMLULUK	4
TARLALARA	4
TAŞ	4
TATİL	4
TEKNENİN	4
TÜRKİYE	4
TÜRLÜ	4
UĞRADILAR	4
UYGAR	4
UYKU	4
ÜÇ	4
ÜSTÜNDE	4

VAR	4
VATAN	4
VURDUM	4
YA DA	4
YAMAÇLARA	4
YANGIN	4
YANI	4
YAPITI	4
YAŞAM	4
YAŞ	4
YAYLALARDA	4
YAZ	4
YAZMAK	4
YOL	4
ZENGİN	4
AD	5
ANADOLU'NUN	5
ANTARTİKA'DA	5
BAĞIMSIZLIK	5
BAZI	5
BEYİN	5
BİTER	5
BULUN	5
BULUNMAKTADIR	5
BÜYÜMÜŞTÜ	5
ÇALIŞMALAR	5
DEMOKRASİ	5
DEVİRİMİN	5
DİĞER	5
DOĞAL	5
DÖNDÜLER	5
DURUMDA	5
DUYARDIK	5
ESKİ	5
GEÇMEDİ	5
HÂLÂ	5
HEMEN	5
HERKES	5
HİÇ	5
ISSİZ	5
İNANÇ	5
KARDEŞİM	5
KIŞ	5
KIT'ALARDA	5
LABORATUVAR	5
MADDE	5
MERMER	5
MERMİ	5
MUNİSE	5
MUSTAFA KEMAL	5
NAKİP ALİ	5
OLUŞMUYOR	5
OTUR	5
ÖLDÜ	5
PENGUEN	5
SANIRIM	5
SAVAŞ	5
SEÇİLME	5
SEÇME	5
SEKİZ	5
SİNAN	5
SON	5
SÜREKLİ	5
ŞU	5
TAM	5
TANIMIŞ	5
TEHLİKE	5
TEMEL	5
TOPLUM	5
USTA	5
VATANDAŞ	5
YAKIN	5
YALNIZ	5
YAPMAK	5
YAPMALARI	5
YAŞINDAKİ	5
YAVRU	5
AÇAR	6
ADA	6
ANAMDAN	6
ARTIK	6
AYI	6
BELİRTİLMİŞTİR	6
BELL	6
BİRDEN	6
BUGÜN	6



ÇEVREMİZDE	6
DÜŞMAN	6
EĞER	6
FAKAT	6
FILMDEN	6
GÖKYÜZÜ	6
HABER	6
İÇ	6
KAPTAN	6
KIZ	6
KİM	6
NEREDE	6
NİNEM	6
ODA	6
ÖLDÜĞÜ	6
ÖZELLİĞİ	6
PARA	6
PETROL	6
RÜZGAR	6
SAAT	6
SEVDİM	6
SEVGİ	6
SORULAR	6
SÖZ	6
SÖZCÜK	6
ŞÖYLE	6
TOP	6
VATANDAŞLIK	6
YÖNETİMİ	6
BABAM	7
BAKAR	7
BARIŞ	7
BÜTÜN	7
CUMHURİYET	7
ÇÜNKÜ	7
DÜDÜK	7
DÜŞÜNCE	7
EDİSON	7
ELEKTRİĞİN	7
HAVA	7
HEP	7
İSE	7
İŞ	7
İŞTE	7
KAPI	7
KOCA SEYİT	7
KÖY	7
MİMAR SİNAN	7
ORADA	7
ÖNEM	7
ÖNÜMDE	7
SERİNLİĞİNE	7
SİNEMA	7
SONUCU	7
TELEFON	7
TREN	7
TÜM	7
ULUSLARI	7
UZAK	7
YAPI	7
YENİ	7
YÜREK	7
AHMET	8
AKŞAM	8
ASYA	8
BAHAR	8
BİRAZ	8
BİRKAÇ	8
BÖLGE	8
DEĞİL	8
GİR	8
İKİ	8
KALDI	8
ORMAN	8
ÖYLE	8
SİLAH	8
ŞİMDİ	8
TOPRAĞA	8
YAN	8
YAPRAK	8
ALTINA	9
ARAÇ	9
AVRUPA	9
BEKLEDİM	9
BİLİM	9
BULACAĞIZ	9

BUZ	9
KADIN	9
KUŞ	9
PEK	9
SAĞLADI	9
AMACI	10
BİLİR MİSİNİZ	10
BİRLİK	10
ÇALIŞIR	10
DOĞRU	10
GİT	10
GÜNEŞ	10
İSTANBUL	10
İYİ	10
KARŞI	10
KIYIDA	10
KİTAP	10
OKUL	10
ÖĞRETMENİMİZ	10
SEN	10
SES	10
SİZ	10
SORDU	10
ANCAK	11
ARADA	11
BAŞIM	11
BAŞKA	11
BİRÇOK	11
BÖYLE	11
EĞİTİM	11
GAZETE	11
GECE	11
GEREK	11
KİŞİ	11
PARÇA	11
SABAH	11
SÖYLEDİ	11
YURT	11
ARKADAŞ	12
BURADA	12
ÇIKAR	12
DENİZ	12
GEÇER	12
HALKIN	12
İLE	12
Kİ	12
NEDEN	12
ÖNEMLİ	12
YOK	12
YOL	12
DEVLET	13
EV	13
GİDECEKSİNİZ	13
OLARAK	13
TÜRK	13
VER	13
AL	14
DÜNYA	14
GÖRDÜ	14
KÜÇÜK	14
NASIL	14
OLDUĞU	14
ÖNCE	14
GÖREV	15
SU	15
AĞACA	16
BULUŞ	16
ÇİĞ	16
İLKE	16
İSTERDİM	16
KADAR	16
ŞEY	16
AMA	18
BİRİ	18
ELİ	18
GÜZEL	18
İÇİNDE	18
ÖZGÜRLÜK	18
YAPACAĞIM	18
YAŞAM	18
YIL	18
İLK	19
KENDİ	19
OLAN	19
GEMİ	20
ÜLKE	20

YER	20
GEL	21
ÜZERE	21
DİYE	22
HAK	22
NE	22
EN	23
İNSAN	24
VARDI	24
BÜYÜĞÜ	25
BAŞLADI	26
KAR	26
ZAMAN	27
DEDİ	30
GÜN	30
SONRA	31
BİZ	32
ÇOK	33
GİBİ	33
BEN	34
İÇİN	35
OLDU	36
ÇOCUĞA	37
DAHA	39
HER	40
DA	44
ATATÜRK	52
DE	60
O	69
BU	121
VE	155
BİR	188



## **Ek-2**

### **1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kapakları**



İLKÖĞRETİM

# TÜRKÇE

DERS KİTABI

1. SINIF

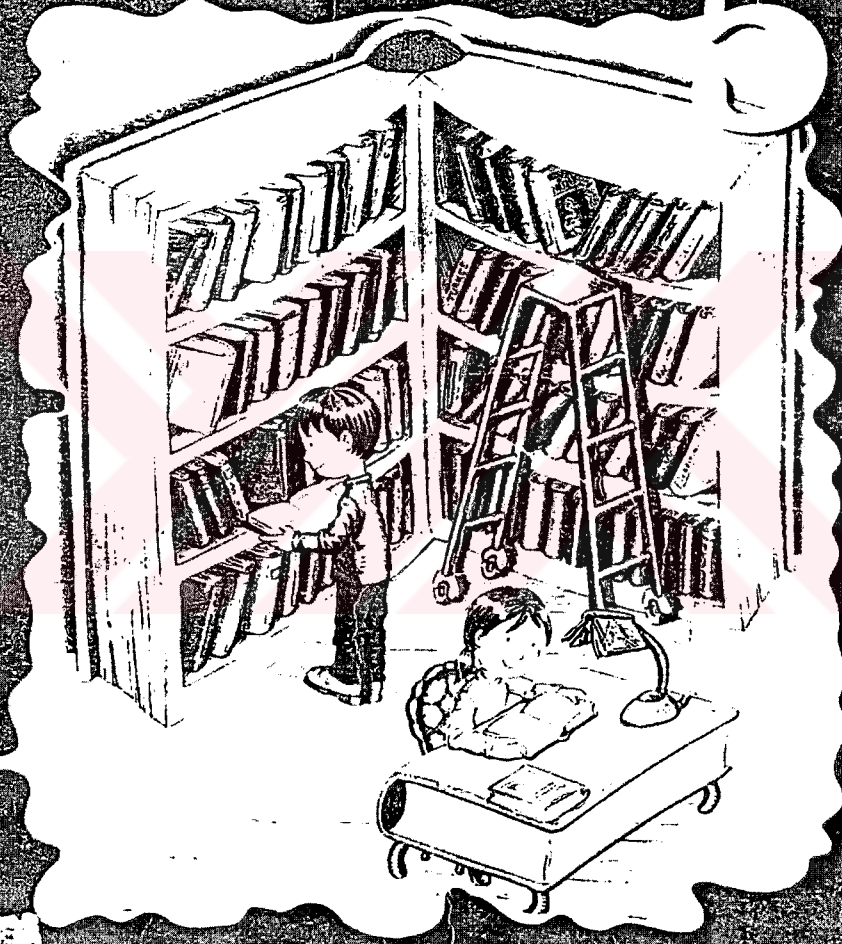


Rümezan TÖRTÖP

**TOP**  
YAYINCILIK

Hasan BARIŞCAN

İLK ÖĞRETİM  
**TURKÇE**  
DERS KİTABI 5



RASİM BAKIRÇIOĞLU  
GÜNER YALÇIN

## **Ek-3**

**1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Önerildiği 2549  
Sayılı Tebliğler Dergisi**

# TEBLİĞLER DERGİSİ



YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞINCA  
AYDA BİR ÇIKARILIR

İlk Çıkış Tarihi: 09/01/1939

**CİLT: 66**

**HAZİRAN 2003**

**SAYI: 2549**

SAYI : B.08.0.YDB.0.24.03.00.611/4640  
KONU : 2003-2004 Eğitim ve Öğretim Yılında  
Okutulacak İlköğretim ve Orta Öğretim  
Ders Kitapları

11/06/2003

## GENELGE

2003/43

- İLGİ:** a) 29.05.1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği.  
b) 11/06/2003 tarihli ve 25135 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ders kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.

Bakanlığımıza bağlı ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının seçimine ilişkin esas ve usuller İlgî (a) Yönetmelik ile düzenlenmiştir. İlgî (a) Yönetmeliğin "Kitapların Seçimi" başlıklı 23 üncü maddesinde; "Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitapları seçiminde aşağıdaki yol izlenir.  
a) Kurulca kabul edilen ders kitaplarının yayımlandığı Tebliğler Dergisinin her öğretmen tarafından incelenmesi okul yönetimince sağlanır.

b) İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitapları, ilgili sınıf ve branş öğretmeni tarafından seçilir.

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni, seçtikleri kitapların seçme gerekçeleri konusunda zümre öğretmenler kuruluna bilgi verirler. Bu toplantıya okul-ile birliği başkanı ya da uygun göreceği üyelerin katılımı sağlanır.

Sınıf ve branş öğretmeni, seçtiği kitap listesini gereği için okul müdürüne sunar.

c) Okul yönetimleri, Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen ders kitapları çeşitlerinin okul ve sınıf kitaplıklarında bulundurulmasına özen gösterirler." denilmektedir.

2003-2004 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının seçimi de yukarıda belirtilen hükümler doğrultusunda yapılacaktır.

Ancak, resmî ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin zorunlu ders kitapları (İlköğretim Müzik 1 hariç) Bakanlığımızca satın alınarak dağıtılacaktır.

Bu bağlamda;

1. Resmî ilköğretim okullarında okutulan zorunlu ders kitapları için İlgî (b) Yönetmeliğin 1 inci maddesi ile İlgî (a) Yönetmeliğe eklenen Geçici 2 nci madde hükümleri gereğince kitap seçimi yapılmayacaktır. Resmî ilköğretim okullarında ilköğretim Müzik 1 ve seçmeli ders kitapları için ise kitap seçimi yapılacaktır.

2. Resmî ve özel bütün genel ve mesleki teknik liseler ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında İlgî (a) Yönetmeliğin 23 üncü maddesi hükümleri gereğince ders kitabı seçimi yapılacaktır.

3. Ders kitaplarından, okutulma süresi içerisinde daha çok yararlanması amacıyla kitapların döndürümlü olarak kullanılması ilkesi gözetilecek, kitap seçimi öğretmenlerin özgür iradeleri ile gerçekleştirilecektir.

4. Kitabı bulunmayan dersler için Bakanlıkça son on yıl içerisinde tavsiye edilen ve Tebliğler Dergisinde duyurulan kaynak kitaplardan yararlanılacaktır.

5. Ders kitaplarının fiyatları, İlgil (b) Yönetmeliğin 1 inci maddesi ile İlgil (a) Yönetmeliğe eklenen Geçici 2 nci maddede hükümleri gereğince ilerde duyurulacaktır. Ders kitapları, Bakanlıkça belirlenerek Tebliğler Dergisinde duyurulacak olan fiyatlardan daha yüksek bir fiyatla satılmayacaktır. Bakanlıkça belirlenen fiyatın üzerinde bir fiyatla satış yapıldığı belirlenen kitabın kabulüne dair Kurul Kararı İlgil (a) Yönetmelik hükümleri gereğince iptal edilerek, söz konusu kitap, ders kitapları listesinden çıkarılacak ve gerekli yasal süreç başlatılacaktır.

6. Bakanlıkça ücretsiz dağıtılacak ders kitaplarının arka kapasının dış yüzünde "Bu ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığınca ücretsiz olarak verilmiştir. Para ile satılamaz." ibaresi bulunacaktır.

7. 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının adları, yazarı-yazarları ve yayın evleri ile yayın evi adreslerine Genelge ekli listede (Ek-1) yer verilmiştir.

Ek-1 listede yer almayan hiçbir kitap, öğrencilere ders kitabı olarak aldırılmayacak ve kullanılmayacaktır.

8. Bakanlıkça satın alınarak ücretsiz dağıtılacak ders kitaplarının dağıtımına ilişkin iş ve işlemler, ilgili birimler tarafından duyurulacaktır.

9. 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında okutulacak ders kitaplarının okullardaki seçim sonuçları bu yıl ilk defa İnternet üzerinden alınacaktır. Bu anlamda;

a) <http://mls.meb.gov.tr> adresinde "Kitap Seçimi" adında bir bölüm kullanıma açılacaktır.

b) Okullar sisteme daha önce kendilerine il millî eğitim müdürlüklerince verilen İLSİS kullanıcı adı ve şifresiyle girecektir.

c) "Kitap seçimi" ile ilgili link tikiandıktan sonra ders kitaplarının isimleri ve yayın evi adları listelenecektir.

d) Okul olacak kitapların adları, yayın evleri ve sınıfları okullarca belirlenerek seçim işi gerçekleştirilecektir.

e) Seçim sonucunda sınıflar bazında seçilen kitapların listesi okullarca İnternet üzerinde görülebilecektir. Ayrıca seçilen ders kitaplarının sınıflar bazında listesi de il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince İnternet üzerinde görülebilecektir.

f) Kitap seçimi sonuçları, Bakanlığımız <http://yayim.meb.gov.tr> sitesinde duyurulacaktır.

g) Seçim yapılan okulların listeleri, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince sürekli kontrol edilerek seçim işleminin zamanında ve doğru olarak yapılabilmesi için gerekli önlemler alınacaktır.

h) Sisteme bağlı olmayan okullardaki kitap seçim sonuçları İnternet ortamına, sisteme bağlı okullardan veya il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden ilgili okulca aktarılacaktır.

ı) Seçim yapmayan okul adına il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince seçim yapılmayacaktır.

10. Öğretmenler tarafından seçilen ders kitaplarını gösteren listeler sınıflara göre düzenlenerek, ilgililerce kolayca görülebilecek şekilde okulun uygun yerinde askıya çıkarılarak duyurulacaktır.

Öğretmenler tarafından seçilen ve okul yönetiminde onaylanarak duyurulan ders kitaplarında, geçerli bir gerekçe olmadıkça hiçbir şekilde değişiklik yapılmayacaktır. Değişiklik yapılması halinde il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince gerekli inceleme ve soruşturma yapılacaktır.

11. Ders kitabı seçim sonuçları; Baskı, dağıtım ve satış süreçleriyle birle ilişkileştirilerek baskı sayısının belirlenmesinde ve illere yapılan kitap dağıtımında veri olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan, ihtiyaç fazlası kitap basımına ve dengesiz kitap dağıtımına yol açmamak için kitap seçim sonuçlarının sağlıklı ve güvenilir olmasında gerekli özen gösterilecektir.

12. Kitap seçim işlemleri, 30.06.2003 Pazartesi günü çalışma saatleri sonuna kadar tamamlanacaktır. Seçim sonuçları ise en geç 11 Temmuz 2003 Cuma gününe kadar İnternet ortamına aktarılmış olacaktır.

13. Kitap seçimlerinde ve İnternet ortamına aktarımında karşılaşılan sorunlar hakkında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (0312) 419 11 85 - 424 03 53 ve Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın (0312) 212 61 49 - 213 65 12 telefonlarından bilgi alınabilecektir.

14. Ders kitaplarının seçiminde hiçbir aksaklığa meydan verilmemesi için gerekli önlemler, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince alınacaktır. Bu konudaki iş ve işlemler, Bakanlık müfettişi ve ilköğretim müfettişleri tarafından denellenecektir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK  
Millî Eğitim Bakanı

**EKLER :**

EK: 1- Ders Kitapları Listesi (1 adet - 64 sayfa)

**DAĞITIM :**

Gereği :

B Planı

Bilgi:

A Planı

**2003-2004 ÖĞRETİM YILI DERS KİTAPLARI**  
**İLKÖĞRETİM**  
**BİRİNCİ SINIF**

KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
<b>OKUMAYA BAŞLIYORUM</b>		
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	S.Doğan-M.Güden-H.Pınar-H.Demir	Millî Eğt.Yay.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	H.L.Erten-N.Şen-S.Aslan	Millî Eğt.Yay.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	R. Bakırcıoğlu-G.Yalçın	Özgün Matb.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	D.Kaya-F.Sarıdağ	Biryay Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	H.S.Hacıoğlu-C.Çelebi-İ.H.Çelik	Prizma Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	Hamza Akalın	Pasifik Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	R.Tortop-M.Tortop-N. Yıldırım	Top Yay.-İzmir
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	M. Ayhün	Artım Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	Ş. Aydoğdu-M. Aydoğdu	Koza Yay.Dağt.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	K.Çelik	Yıldırım Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	A.Karaca-A.Kapulu-S.Kapulu	Öğün Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	Nuran Yeleğen	Metro Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	V.Öğün-F.Enginalp	Anittepe Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	Ali Tunç	Bilgi Dağıt.-Ank.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	Süheyla Daltaban	Berk Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	Erdal Kartal	
İlköğretim Türkçe (Okumaya Başlıyorum)	N.Çolak- S.Ülgen- E.Çırak	
<b>TÜRKÇE</b>		
İlköğretim Türkçe 1	S. Doğan-M.Güden-H.Pınar-H.Demir	Millî Eğt.Yay.
İlköğretim Türkçe 1	R.Tortop-H. Barışcan	Top Yay.-İzmir
İlköğretim Türkçe 1	Z.Sirmatel-A.Topaloğlu	Yıldırım Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	Dr.M.Hengirmen- B.K.Aydoğan	Engin Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	N.Yılmaz-P.Çınar-Ö.Güngör	Özgün Matb.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	R.Bakırcıoğlu-G.Yalçın	Prizma Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe 1	H.S.Hacıoğlu-C.Çelebi-İ.H.Çelik	Başarı Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe 1	M.Aksakal-A.Çetin-S.Demir	Biryay Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	D.Kaya-F.Sarıdağ	Metro Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe 1	Ali Tunç	
İlköğretim Türkçe 1	F.Çoruhlu-M.Erdal-A.İkdişli	Gazi Yay.Dağt.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	A.Yılmaz-M.Erdem-M.Cihan	
İlköğretim Türkçe 1	H.Anaç-M.Öz-S.Çalışkan	Delta Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	M.T.Tuncel	Berk Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe 1	N.Çolak- S.Ülgen- E.Çırak	Dörtel Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	N. A.Taşkın- M.A. Külekçi	Altın Kit.-İst.
İlköğretim Türkçe 1	Ahmet Gümüş	Koza Yay. Dağıt.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	A.Karaca- A.Kapulu	A Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 1	Hasan Lâîf Sarıyüce	

İlköğretim Müzik 4  
İlköğretim Müzik 4  
İlköğretim Müzik 4  
İlköğretim Müzik 4  
İlköğretim Müzik 4

Atalay Çakır  
Dr.Salih Aydoğan  
Prof.Dr.Salih Akkaş  
Dr.Nurdan Tan Sunal  
O.Şahin-N.Malek  
Refik Saydam

Öğün Yay.-Ank.  
Elit Yay.-Ank.  
Pasifik Yay.-Ank.  
Ders Kit.-İst.  
Okyay Yay.-Ank.  
Sevgi Yay.-Ank.

## BEŞİNCİ SINIF

## TÜRKÇE

İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5

A.İ.Ayata-O.Kaya-E.Şatır  
Hüseyin Hüsnü Tekişik  
Dr.M. Hengirmen

Millî Eğt.Yay.  
Tekişik Yay.-Ank.

İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5

B.K. Aydoğan-N.Yılmaz  
P.Çınar-Ö.Güngör  
Z. Sırmatel-A. Topaloğlu  
Ahmet Gümrüş  
R.Bakırcıoğlu-G.Yalçın  
H.S.Hacıoğlu-C.Çelebi

Engin Yay.-Ank.  
Yıldırım Yay.-Ank.  
Altın Kit.-İst.  
Özgün Matb.-Ank.

İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5  
İlköğretim Türkçe 5

İ.H.Çelik  
M.Aksakal-A.Çetin  
Hasan Lâîf Sarıyüce  
A.Tunç-I.Tekin  
N. A. Taşkın- M. A. Külekçi  
Y.Ocaklı- R.K.Karataş  
N.Çolak- S.Ülgen- E.Çırak

Prizma Yay.-İst.  
Başarı Yay.-İst.  
A Yay.-Ank.  
Metro Yay.-İst.  
Dörtel Yay.-Ank.  
Bıryay Yay.-Ank.  
Berk Yay.-İst.

## SOSYAL BİLGİLER

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

G.Şenünver-Dr.E.Karabulut  
H.S.Kesim-R.Turgut  
N.Ercan-M.Küçükbaycan  
H.Uslu-A.Akay

Millî Eğt.Yay.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

Prof.Dr.C.Şahin  
E.Yamanlar-H.Göze  
K.Kara-I.Vural-N.Kaman  
M.M.Fidan-Ş.İlibey  
Yrd.Doç.Dr.A.Gündoğdu  
Yard.Doç.Dr.Ü.Bulduk

Ders Kit.-İst.  
Serhat Yay.-İst.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

C.Aydın-Doç.Dr.K. Görmez  
Prof.Dr.N.Çağatay  
Doç.Dr.İ.Öztoprak

Tutlibay Ltd.Ş.-Ank.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

E.Ü. Karabıyık -F. Tiryaki

Doğan Yay.-Ank.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

H.H.Tekişik-R.Ertürk

Üner Yay.-Ank.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

F.Sarıalloğlu-M.Karadağ

Tekişik Yay.-Ank.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

Y.Kurtcan-A.Tomsuk

Cemre Yay.-İst.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5

K.Helvacı  
S.Tüysüz- N.Yanikoğlu

Özgün Matb.-Ank.  
Okyay Yay.-Ank.

## MATEMATİK

İlköğretim Matematik 5  
İlköğretim Matematik 5  
İlköğretim Matematik 5

M.Ü.Şenel-H.Çakılcı  
Hüseyin Doğan  
S.Z. Taşkın

Millî Eğt.Yay.  
Altın Kit.-İst.

İlköğretim Matematik 5

M.A. Çarhoğlu  
U.Yıldırım-H.Yıldırım

Dörtel Yay.-Ank.

İlköğretim Matematik 5

H.H.Tekişik-S.Aydınlı

Yıldırım Yay.-Ank.

İlköğretim Matematik 5

A.Buhan-A.K.Yenilay

Tekişik Yay.-Ank.

İlköğretim Matematik 5

Doç.Dr.M.Karaca

Buhan Yay.-İst.

İlköğretim Matematik 5

L.Gündoğdu-Ö.Bayram  
Ziyaettin Büyükkoyuncu

Koza Yay.Dağt.-Ank.  
Bu Yay.-İst.



## ÖZ GEÇMİŞ

1980 yılında Elazığ'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 1997 yılında Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü kazandı ve 2001 yılında bu bölümden mezun oldu. Aynı yıl yapılan öğretmen atamaları sonucunda Adıyaman Merkez Menderes İlköğretim Okulu'na Türkçe öğretmeni olarak atandı ve burada beş ay Türkçe öğretmenliği yaptıktan sonra Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'ne Araştırma Görevlisi olarak girdi (14 Şubat 2002).

Hâlen Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Yabancı dili İngilizcedir.

