



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE TÜRKÇESİ GRAMERİNDEKİ TERİM KARMAŞASI
SORUNU VE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KONUyla
İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

AHMET ALTAY

İzmir

2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE TÜRKÇESİ GRAMERİNDEKİ TERİM KARMAŞASI
SORUNU VE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KONUyla
İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)**

AHMET ALTAY

DANIŞMAN
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

İzmir

2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası Sorunu ve Türkçe Öğretmenlerinin Konuyla İlgili Görüşleri (Manisa İli Örneği)” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

15/08/2023

Ahmet ALTAY



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 29/08/2023

Tez Başlığı: Türkiye Türkçesi gramerindeki terim karmaşası sorunu ve Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri (Manisa ili örneği)

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 67 sayfalık kısmına ilişkin, 29/08/2023. tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri**(uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 3'tür.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Ahmet ALTAY

Öğrenci No: 2 000000000

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Programı: Türkçe Öğretmenliği

Statüsü: Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Ahmet ALTAY

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

29.08.2023

29.08.2023

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali TaşTel: +90 () , () veya () .tr) başvurunuz.

2:Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4:Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans maceramın ilk gününden tezimin son cümlesini yazana kadar yanımda duran, beni cesaretlendiren, kendime olan inancımı kaybettiğimde bile bana inanmaya devam eden bu süreçteki en büyük destekçilerim sevgili eşim Münevver ve kızım Piraye'ye teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde ilk olarak danışmanlığımı üstlenen, konu seçiminde ve araştırmanın yürütülmesinde yol göstericim olan Doç. Dr. İsmail SÖKMEN'e ve yoğun çalışma hayatına rağmen yanımda olduğunu hissettiren, bu zorlu süreçte desteğini benden esirgemeyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum saygıdeğer hocam, danışmanım Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU'na emeklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	2
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Tanımlar	3
1.7. Kısaltmalar	3
BÖLÜM II	4
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	4
2.1. Dil.....	4
2.2. Ana Dili ve Ana Dili Eğitimi	6
2.3. Dil Bilgisi	8
2.4. Dil Bilgisi ve Dil Bilim Farkı.....	10
2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi	11
2.6. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları.....	15
2.7. Türkiye Türkçesi Gramerinde Terim Karmaşası	17
2.7.2. Terimlerin Genel Özellikleri	20
2.7.3. Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası ve İlgili Çalışmalar.....	23
YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Deseni.....	32
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	32
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	33
3.4. Verilerin Analizi.....	33
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	33
3.6. Araştırmacının Rolü.....	33
BÖLÜM IV	34

BULGULAR.....	34
Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri	34
Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri (devam)	35
Tablo 2. Tema ve Kodlamalara İlişkin Yapı.....	36
4.1. Türkiye Türkçesi Gramerindeki Sorunlar	38
4.2. Türkiye Türkçesi Gramerinde Yaşanan Terim Karmaşasının Kaynağı	57
4.3. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkileri.....	61
4.4. Çözüm Önerileri.....	64
BÖLÜM V	66
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	66
5.2. Öneriler	68
EK 1.Öğrencinin Akademik Özgeçmişi	75
EK 2. Uygulama İzinleri.....	76
EK 3. MaxQDA Programı Üzerinden Yapılan Analize İlişkin Görseller	79
EK 3. MaxQDA Programı Üzerinden Yapılan Analize İlişkin Görseller (Devam)	80
EK 4. Etik İzin	81

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	34
Tablo 2. Tema ve Kodlamalara İlişkin Yapı	36



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1. Temaya İlişkin Hiyerarşik Kod Haritası.....	37
Şekil 2. Terim Karmaşasının Kaynağına İlişkin Hiyerarşik Kod Haritası.....	37
Şekil 3. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod Haritası...	38
Şekil 4. Kelime Bulutu.....	38
Şekil 5. Ses Bilgisi (Fonetik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği.....	39
Şekil 6. Ses Bilgisi (Fonetik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modeli.	40
Şekil 7. Şekil Bilgisi (Morfoloji) Alanında Yaşanan Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği.....	44
Şekil 8. Şekil Bilgisi (Morfoloji) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modeli.....	45
Şekil 9. Cümle Bilgisi (Sentaks) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği.....	48
Şekil 10. Cümle Bilgisi (Sentaks) Alanında Yaşanan Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği.....	49
Şekil 11. Anlam Bilgisi (Semantik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği.....	53
Şekil 12. Anlam Bilgisi (Semantik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modeli.....	54
Şekil 13. Terim Karmaşasının Kaynağına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği	57
Şekil 14. Türkiye Türkçesi Gramerinde Yaşanan Terim Karmaşasının Kaynağına İlişkin Kod İlişkileri Haritası	58
Şekil 15. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkisine İlişkin Kodların Yüzde Grafiği.	61
Şekil 16. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkisine İlişkin Kod İlişkileri Haritası ...	62

ÖZET

TÜRKİYE TÜRKÇESİ GRAMERİNDEKİ TERİM KARMAŞASI SORUNU VE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KONUyla İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (MANİSA İLİ ÖRNEĞİ)

Her alanda hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı günümüz dünyasında dil bilgisi öğretiminin yeri, amacı, anlayışı, yöntem ve teknikleri sürekli olarak tartışılmış ve süreç içerisinde değişiklikler göstermiştir. Bu süreç içinde değişiklikler yaşandığı gibi bazı sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan biri de dilimizde yaşanan terim ve kavram çokluğu. Aynı kavrama karşılık gelen birçok farklı terimin kullanılması karmaşaya neden olmaktadır. Bu çalışmayla; terim karmaşası sorununun kapsamlı olarak ele alınması, sorunun kaynağına yönelik tespitler yapılması ve dil öğretiminin aktörleri olan Türkçe öğretmenlerinin soruna yaklaşımlarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa ili ve ilçelerinde görev yapan 41 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme formu kullanılmıştır. 41 katılımcıya yöneltilen yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşası sorununa, bu sorunun kaynaklarına, yol açtığı problemlere ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. İkinci bölüm toplam 6 sorudan oluşmaktadır.

Veri toplamak üzere oluşturulan formun ikinci bölümünde yer alan açık uçlu soruların değerlendirmesini yapmak amacı ile nitel veri analizinde kullanılan araçlardan biri olarak MaxQDA-20 programı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde içerik çözümlemesi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik çözümlemesi tekniğiyle katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda birbirine benzeyen ve birbiriyle ilişkili kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlamalar oluşturulmuştur.

Bu çalışmayla Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşası detaylı olarak ele alınmış, terim karmaşasının nedenleri tespit edilmeye çalışılmış ve katılımcıların görüşleri sentezlenerek çözüm önerileri ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Terim karmaşası, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi.

ABSTRACT

THE PROBLEM OF TERMINOLOGICAL CONFUSION IN TURKEY TURKISH GRAMMER AND VIEWS OF TURKISH TEACHERS ON THE SUBJECT (MANİSA SAMPLE)

In today's world, where rapid change and development are experienced in every field, the place, purpose, understanding, methods, and techniques of grammar instruction have been constantly debated and undergone changes. Along with these changes, certain issues have also emerged. One of these issues is the abundance of terms and concepts in our language. The use of multiple different terms for the same concept causes confusion. This study aims to comprehensively address the problem of term confusion, identify its source, and evaluate the approaches of Turkish language teachers, who are the actors in language instruction, towards this problem.

The study group of this research consists of 41 Turkish language teachers working in Manisa province and its districts during the 2021-2022 academic year. In this research, a structured interview form was used as a qualitative data collection technique. The structured interview form, directed at 41 participants, consists of two sections. The first section includes questions about the participants' demographic information. The second section focuses on the problem of term confusion in Turkish grammar, its sources, the problems it causes, and solution suggestions. The second section consists of a total of 6 questions.

For the evaluation of the open-ended questions in the second section of the form created for data collection, MaxQDA-20 software was used as one of the tools used in qualitative data analysis. The content analysis technique was employed to analyze the data. Through content analysis, codes were created based on similar and related concepts and themes derived from the data provided by the participants.

This study provides a detailed examination of the problem of term confusion in Turkish grammar, attempts to identify the causes of term confusion, and presents solution suggestions by synthesizing the opinions of the participants.

Keywords: Term confusion, grammar, grammar instruction.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil bilgisi öğretimi geçmişten günümüze kadar birçok farklı aşama ve süreçten geçmiş ve farklı birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bazı sorunlar üzerinde fikir birliği sağlanırken bazıları üzerindeki ihtilaf hâlâ devam etmektedir. Bu ihtilafın tüm canlılığıyla devam ettiği sorunlardan biri de Türkiye Türkçesi gramerindeki terim karmaşasıdır. Terimler konusunda yaşanan belirsizlik ve tutarsızlıkların gerek öğrenci gerekse öğretmen özelinde dil bilgisi öğretimine olumsuz etkileri olmaktadır.

Zülfikar, terim karmaşasının kaynağıyla ilgili olarak Cumhuriyetimizin ilk yıllarında yapılan radikal çalışmalara dikkat çekmektedir. Millî bir dil öğretimi politikası doğrultusunda, dil bilgisi öğretimi konusunda çok sayıda çalışma yapılmış ve nitelikli dil öğretimi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu dönemde Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde Türkçeyi bilim ve kültür diline dönüştürme çalışmaları başlamıştır. 1926 yılında yapılan alfabe değişikliği ardından Arapça ve Farsça derslerinin okullardan kaldırılması önemli bir dil devrimine zemin hazırlamıştır. Dilde Türkçeleştirme ve sadeleştirilme çalışmalarıyla birlikte terimlerin Türkçeleştirme çalışmaları yürütülmüştür. Arapça ve Farsça terimlere karşılık Türkçe terimler bulunmaya çalışılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında başarıyla yürütülen terimlerin Türkçeleştirilmesi çalışmaları sonraki dönemlerde sekteye uğramıştır. Yine aynı yıllarda Batı'nın bilim, sanat ve teknik alanında hızlı bir atılım göstermesi dilimize çok sayıda farklı batılı terimin girmesine neden olmuştur. Tüm bunlar neticesinde terimler konusunda büyük bir karmaşa yaşanmasının önü açılmış ve günümüze kadar artarak devam etmiştir (Zülfikar, 2011).

Terim karmaşasının Türkçe öğretimine olumsuz etkileri vardır. İlköğretimden yükseköğretime kadar artarak devam eden terim karmaşası Türkçe öğretimini oldukça zorlaştırmaktadır. Terimlerin temel işlevlerinden biri karşıladığı kavramı açık ve doğru şekilde ifade etmesi olmasına rağmen gerek Türkçe öğretmenleri gerek üniversitelerdeki bilim insanları bazı terimleri açıklama gereği duymakta ya da aynı terim için farklı adlandırmalarla terim açıklığa kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Bu durum terimler konusunda, öğrencilerin kafasının karışmasına ve tutarsız bir dil bilgisi öğretimi anlayışının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilimlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinin, kültürel ve sanatsal çalışmaların temelinde terimlerin olduğu düşünülürse ortaya çıkan terim karmaşası

ve anlaşılabilirlik, bilimselliğin ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Dil; insanoğlunun dünyayı anlaması ve anlamlandırmasını sağlayan en değerli yetisidir. Aynı zamanda toplumların kültürünü yansıtan bir ayna ve toplulukları millet hâline getiren başat unsurlardandır. Dil, bu bakımdan ulusların geleceği için hayati bir öneme sahiptir. Bu geleceği inşa edecek konuşurların ana dillerini kurallarına uygun biçimde doğru ve etkili kullanmasında dil bilgisi öğretiminin payı büyüktür. Bu doğrultuda Türk dili öğretiminin en iyi şekilde yapılabilmesi, dil bilgisi öğretiminde kullanılan terimlerin açık, kesin ve anlaşılır olmasına bağlıdır. Ancak dil bilgisi öğretiminde yaşanan terim karmaşası, dil öğretiminde birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Öğrencilerde öğrenme güçlüğü ve stres oluşturması, kalıcı öğrenmelerin önüne geçmesi, zaman kaybına neden olması ve bir ölçme değerlendirme aracı olarak sınavlarda ikilem yaratması bunlardan sadece birkaçıdır. Bu tez çalışmasıyla; Türkçe öğretiminin ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi ve cümle bilgisi alanlarında yaşanan terim karmaşası sorunu ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Katılımcıların görüşlerine göre, terim karmaşasının kaynağına ve çözümüne yönelik farklı bakış açılarının incelenmesi ve yine katılımcı görüşleri doğrultusunda çözüm önerilerine ulaşılması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın alana katkısı; terim karmaşası sorunun en aza indirilmesi amacı doğrultusunda, bizzat öğretmenler tarafından değerlendirilmesi yoluyla, somut ve gerçekçi çözüm önerilerine zemin hazırlaması yönünden olacaktır. Böylelikle dil bilgisi öğretimi ve bunun ölçülmesi hususuyla ilgili olan MEB, ÖSYM, YÖK, Türk Dil Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu, üniversiteler gibi kurum ve kuruluşların terim birliği konusunda yürütecekleri çalışmalar ve atacakları adımlar için somut veri sunulması amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesini “Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşası sorunları nelerdir? Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler araştırmanın kapsamı içinde yer alacaktır:

- 1) Türkçe öğretmenlerinin terim karmaşasının kaynağıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre en çok hangi alanda terim karmaşası yaşanmaktadır?
- 3) Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşasının Türkçe öğretimine etkisi nasıldır?

4) Türkçe öğretmenlerinin terim karmaşasına ilişkin ilgili çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa ili ve ilçelerinde yer alan özel okul ve devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırmada ulaşılan ve değerlendirilen veriler, öğretmenler tarafından doldurulan öğretmen görüşme formlarına ait olan verilerdir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formlarını, gerçek görüşlerini yansıtabilecek şekilde ve tarafsız olarak değerlendirdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.

Ana Dili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı toplumdan edindiği dil.

Ana Dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil.

Dil Bilgisi: Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer.

Terim: Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah.

1.7. Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

TTK: Talim ve Terbiye Kurulu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

Dil; insanların düşünmesini ve düşüncelerini başka insanlara aktarmasını sağlayan ses ve işaretlerden örülü gelişmiş işlevsel bir sistemdir. Sadece insanlar arasında karşılıklı anlaşma ve ilişkileri düzenleyen bir iletişim vasıtası değil, bir toplumun millet olabilmesini ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan temel unsurdur. İnsan aklının yansıması olan dilin ortaya çıkışının, insanlığın ortaya çıkışıyla aynı zamana denk geldiğini söylemek mümkündür. Dil, sürekli gelişim ve değişim içinde olduğu için doğası ve geleceğiyle ilgili öngörude bulunmak oldukça zordur.

Dil; insanlık tarihiyle ortaya çıkmış, insanlığın değişen ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Kökeni, ortaya çıkışı ve tanımı hâlâ tartışma konusu olan gelişmiş bir sistemdir. Tarih boyunca insanların her zaman dikkatini çeken bu kavram üzerine sürekli araştırmalar yapılmış ve hakkında farklı tanımlar geliştirilmiştir. Kerimoğlu, dilin tanımın bilimsel bir sorun olduğundan ve tüm bilim insanlarını ikna edecek genel geçer bir tanımının olmadığına dikkat çekmektedir (Kerimoğlu, 2022).

Güncel Türkçe sözlük dili, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023a).

Ergin dili daha kapsamlı şekilde, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendine ait kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurum” olarak tanımlamaktadır. Ergin’in yaptığı dil tanımında dilin canlı bir varlık olduğuna dikkat çekmektedir (Ergin, 2000).

Ergin’in yapmış olduğu dil tanımına farklı eleştiriler vardır. Bu eleştirilerden biri Talât Tekin tarafından yapılmıştır. Tekin, Ergin’in yaptığı dil tanımının yanlış ve çelişkili olduğunu söylemektedir. Ergin’in yapmış olduğu tanımdan hareketle dilin hem “canlı bir varlık” hem de “sosyal bir kurum” olamayacağını dile getirmektedir (Tekin, 2005).

Korkmaz dil için “insanlar arasında karşılıklı iletişim kurmaya yarayan bir araç” ifadesini kullanır (Korkmaz, 2009).

Sağır dilin, bir bildirişim aracı olmak gibi basit bir tanımın yapılamayacağını savunur. Dilin; insanlara şahsiyet ve onur kazandıran gelişmiş, çok yönlü ve sosyal yapı bir

olduğuna değinir. Aynı zamanda insanoğlunun zekâsının bir ürünü olduğuna, içgüdüsel olmadığına ve yalnızca insana özgü bir yöntem olduğuna vurgu yapmaktadır (Sağır, 2002).

Aksan dili “insan ve toplum etkileşimi doğrultusunda duygu düşünce ve isteklerin ses ve anlam ortaklığı çerçevesinde insanları var eden çok yönlü bir yapı” olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda dili farklı yönleriyle gelişmiş bir sistem olarak değerdendirir. Değışik açılardan incelendiğinde; birey ve toplumdan bağımsız düşünölemeyecek olan edebiyat, sanat, felsefe, bilim, teknoloji gibi alanlarla ilgisi bulunan ve onları oluşturan bir kurumdur. Dil ulusların edebiyat, bilim, teknoloji, sanat, felsefe gibi birçok alanda gereksinimlerini karşılamaktadır. Aynı zamanda ulusların kültür ve medeniyet alanında atılım göstermesi için iyi bir araçtır. Bu araç kadar mükemmel olursa ulusların bilim, sanat, teknoloji ve hatta birçok alanda medeniyete doğru ilerlemesinin daha kolay olacaktır (Aksan, 2000).

Banguoğlu insanların el, kol, göz, kaş, baş yani vücudu yardımıyla iletişim kurabileceğini ama en kusursuz iletişim sağlayan aracın dil olduğuna dikkat çeker. Dili bireyler arasında iletişim kurma maksatlı gelişmiş mükemmel bir “sesli işaretler sistemi” olarak tanımlamaktadır (Banguoğlu, 2019).

Yapılan tanımlar incelendiğinde bireyler arasında sağlıklı iletişim kurma becerilerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Ancak dilin çok farklı işlevlerinin olduğu bir gerçektir. Toplumsallaşma sürecinde etkili olan dil toplumsal birçok olguyu içinde barındırır. Toplumun dili, bireylerin duygu ve düşöncelerinin sınırlarını çizerek. Dil bireylerin değerdelerini, dünyaya bakış açılarını içinde barındırır. Bireylerin karşılıklı olarak iletişime geçmesini sağlar; bu karşılıklı iletişim ve etkileşim insanın toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır (Sever, 2004).

Dilin önemli işlevlerinden biri de toplumsallaşma sürecinde insanları birbirine bağlayan, bir topluluğu kalabalık insan yığını olmaktan çıkaran ulus olmasını sağlayan birleştircilik yönüdür. Bu bakımdan millet olmanın ve kültürel birliği sağlamanın en temel ögesi olan dil, kültürün gelecek nesillere aktarılmasında bir taşıyıcı rolündedir. Biri diğerinin yaratıcısı ve aktarıcısı olması bakımından dil ve kültür arasında çok güçlü bir ilişki vardır. Uluslar kültürlerini dilleri vasıtasıyla oluşturur, muhafaza eder ve şekillendirir. Kaplan, dilin söz konusu işlevinden şu şekilde bahseder: “Dil, bir milletin kültürel değerdelerinin başında gelir. Bundan dolayı ona büyük ehemmiyet vermek gerekir. Dil, duygu ve düşönceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir cemiyet, yani, millet haline getirir.” (Kaplan, 2005).

İnsanoğlu tarih boyunca doğası gereği merak etmiş, çeşitli konularda araştırma ve inceleme gereği duymuştur. Dil çözölemeyen sistemli yapısıyla insanoğlunun sürekli dikkatini çekmiş, araştırmaların konusu olmuş ve farklı tanımları geliştirilmiştir. Dil ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bütün bilim insanlarını ikna edecek genel geçer bir tanımlı olmamasına rağmen bazı ortak noktaların ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Bu ortak noktalar incelendiğinde; iletişim aracı olduğu, dilin kendine özgü bir sisteminin olduğu, çok faktörlü olduğu, paylaşım aracı olduğu ve işaretler yoluyla anlaşma sağlayan bir dizge olduğudur. Dil ile ilgili yapılmış çalışmalarda dikkat çeken diğer önemli bir husus; dilin, insan aklının en mükemmel ürünü olduğu düşüncesidir.

2.2. Ana Dili ve Ana Dili Eğitimi

Dil eğitiminin amacı, bireylerin düşünme ve iletişim becerilerine katkı sağlamaktır. Etkili ve doğru düşünme, düşündüklerini tam olarak aktarabilme becerisi sadece ana dili ile sağlanır. Bireyler arasında sağlıklı ve doğru iletişim, bireyin kendini doğru ve anlaşılır ifade etmesi ve karşıdaki bireyi doğru anlama becerilerinin geliştirilmesi nitelikli ana dili eğitimiyle mümkün olmaktadır. Ayrıca başarılı eğitim öğretimin temelinde, iyi bir ana dili eğitimi yatar. Ana dilinin doğru ve yetkin kullanılması birey ve toplum açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda her ulusun eğitim politikasında yer alan ulusal bilincin oluşmasını ve kişisel gelişimi de destekleyen ana dili eğitimi ve öğretimi önemli bir yere sahiptir.

Öncelikle karşımıza çıkan “ana dil” ve “ana dili” kavramlarının anlam özelliklerinin tam olarak bilinmesi gerekir. Bu iki kavram anlam olarak birbirinden farklı olmasına rağmen, birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak göze çarpmaktadır. Ana sözcüğünün farklı anlamlarda kullanılması karmaşaya yol açmaktadır.

“Ana dil” kavramındaki “ana” sözcüğü kavramı anne kavramıyla ilişkili değil; kaynak, temel, asıl, esas anlamında kullanılmaktadır. “Ana dil” kavramıyla belli bir düzen ve kurallar çerçevesinde öğretimi yapılan devletin konuştuğu resmi dil ifade edilmektedir. Türkiye’de konuşulan birbirinden farklı diller mevcuttur ancak ana dil Türkçedir (Oruç, 2016).

“Ana dili” kavramı doğrudan anne ile ilgili olduğu için en kısa tanımıyla, kişinin annesinden öğrendiği dil anlamına gelmektedir. Bireyin daha anne karnında duymaya başladığı sonra ise anne ve aile çevresiyle şekillenen, bireyin bilinçaltına işleyen ve bireyin toplumla bağlarını oluşturan birincil dili olarak tanımlanabilir. Ana dilinin öğretimi sabit kuralları olmayan, doğal gelişen bir süreç olarak gerçekleştirilir (Aksan, 2000).

Vardar’a göre ana dili insanın içinde doğup büyüdüğü aile veya toplum çevresinde ilk maruz kalarak öğrendiği dildir (Vardar, 2002).

Topaloğlu ana dilini; bireyin ilk olarak annesinden ve ailesinden öğrendiği sonrasında içinde yaşadığı toplumla şekillenen, bilinçaltına yerleşen ve toplumla bağlarını oluşturan dil olarak tanımlamaktadır (Topaloğlu, 1989).

Özbay’a göre ana dili çocuğun içinde doğup yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dili olarak tanımlanır. Bireyin, duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade edebildiği ve aynı zamanda bireyin toplumla olan bağlarını oluşturmaları bakımından ana dilinin önemine dikkat çeker. Bireyin ana dili sayesinde toplumun bir parçası olduğundan ve hayatı boyunca toplumsallaşma sürecinin devam ettiğinden söz etmektedir (Özbay, 2011).

Ünalın, doğru ve kaliteli bir ana dili eğitiminin birey ve toplum açısından önemli olduğuna değinmektedir. Bireyin sağlıklı iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesinde ve eğitim alanında bilgi edinme açısından ana dilinin önemini vurgulamaktadır. Kaliteli bir iletişim becerisinin yalnızca iyi bir dil eğitimiyle mümkün olacağını ve ulusları oluşturan bireylerin ana dillerinin inceliklerini ne kadar iyi öğrenirlerse daha nitelikli toplum anlayışının ortaya çıkacağını savunmaktadır (Ünalın, 2004).

Ana dilinin tanımlarına bakıldığında bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ve çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar, yaratılışı gereği dil edinme yetisiyle doğdukları için üyesi oldukları toplumun dilini edinebilmektedir. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı birincil dili olması nedeniyle ana dilinin öğrenilmediği; edinildiği varsayılır. Bu açıklamadan yola çıktığımız zaman ana dili edinimi ve eğitimi kavramları karşımıza çıkmaktadır. Edinim; dilin doğal kullanımı yoluyla, yöntemsiz ve çevre faktörünün yardımı ile gerçekleştirilir. Eğitim ise genellikle okul çağındaki çocuklara yönelik amaçlı, planlı ve kasıtlı bir program çerçevesinde yapılmaktadır. Bundan dolayı küçük yaşlarda dil ediniminden, okul çağlarında da dil eğitiminden bahsedilebilir (Vardar, 2002).

Kavcar’a göre bireyin düşünme, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi doğru bir dil eğitimiyle mümkün olmaktadır. Dil yoluyla gerçekleşen iletişimin bir yönünü anlama, diğer yönünü anlatma oluşturmaktadır. Bundan dolayı milletlerin eğitim sistemlerinde dil eğitimine, özellikle de ana dil eğitimine çok daha önem verilmektedir (Kavcar, 1998).

Sever’e göre ana dili; bireyin toplum hayatıyla ilgili olan tüm faaliyetlerini ilgilendiren, bireyin doğru düşünme, anlama ve aktarma becerilerini geliştiren ve bireyin toplumsallaşmasına doğrudan katkı sağlayan yaşamsal bir kavramdır. Bu yüzden ana dili eğitimi sadece dilin mantığının ve kurallarının öğretimi noktasına indirgenecek kadar basit bir konu değildir (Sever, 2004).

Ana dili sadece iletişim kurmak için kullanılan bir dil değil; bireyin düşüncesinin, kimliğinin ve kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Ana dilin eğitimi öncelikle ailede başlamaktadır. Ancak sonrasında okullarda kasıtlı ve planlı olarak gerçekleştirilen

ana dili eğitimi oldukça önemlidir. Dil bilgisi öğretimiyle planlı ve düzenli olarak gerçekleştirilen ana dili eğitiminin amacı dile ilişkin kuralların doğru şekilde öğrenilmesini sağlamak ve bireylere sağlıklı iletişim kurma alışkanlığını kazandırmaktır.

2.3. Dil Bilgisi

İnsan aklının en büyük buluşlarından biri olan dil, sistematik ve mantıksal olarak gelişmiş bir sistemdir. Dil bilgisi de en basit tanımıyla bu sistemin açıklayıcısıdır. Bir dilin sistemini oluşturan kuralları bulmaya çalışan ve bu kuralları tutarlı olarak açıklamaya yarayan bir bilimin adıdır. Toplumu oluşturan fertlerin ana dilini en iyi şekilde öğrenmesi; dil dizgelerinden haberdar olması ve dilin kurallarına hâkim olmasıyla mümkündür. Bu yüzden toplumlar için dil bilgisi hayati bir öneme sahiptir.

Akkaya'ya göre dil bilgisiyle ilgili ilk çalışmalara İÖ VI. yüzyılda Eski Yunan'da rastlanmaktadır. Sonrasında Mezopotamya ve Anadolu'da yapılan sözlük çalışmaları, dil bilgisi çalışmalarını desteklemiştir. Toplumlar arası ticari ilişkiler neticesinde toplumların dilini öğrenme ve öğretme gereksinimleri dil bilgisini ortaya çıkarmıştır (Akkaya, 2008).

Aksan'a göre dil bilgisinin ortaya çıkışı Batı'da edebiyat anıtlarını, Doğu'da eski din kitaplarını doğru anlamak zorunluluğundan doğmuştur. Bu açıdan Hintliler, Yunanlılar, Romalılar ve Araplar tarafından ilk dil bilgisi çalışmalarının yapıldığı söylenebilir (Aksan, 2000).

Banguoğlu dil bilgisini, Eski Yunan ve Hint medeniyetlerinden bu zamana kadar insanların doğru konuşmak ve yazmak maksadıyla dillerinin kurallarını tespit etmek için oluşturdukları bir bilgi kolu olarak tanımlamaktadır (Banguoğlu, 2019).

Güneş'e göre dil bilgisi geçmişi çok eskilere dayanan bir çalışma alanıdır. Dil bilgisiyle ilgili ilk çalışmaların MÖ 335'li yıllarda Hintliler tarafından yapıldığını aktarmaktadır. Batı'da dil bilgisinin öncüsü olarak Aristoteles'in kabul edildiğini ve İskenderiye dil okulunun dil bilgisi açısından önemli çalışmaları olduğuna değinir. Dil bilgisi terimiyle ilgili olarak, Batı dillerindeki karşılığı olan gramer kelimesinden hareketle, Yunancada "harf ve işaret" demek olan "gramma" kelimesi ile "harfleri yazma ve okuma sanatı" olarak açıklanan "grammatica" kelimesinden geldiğine işaret etmektedir. Dil bilgisini; sesleri inceleyen ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekilleri konu edinen şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin aralarındaki ilişkileri inceleyen cümle bilgisi (sentaks) ve dilin anlam durumlarını inceleyen anlam bilgisi (semantik) olarak alt dallara ayırmaktadır (Güneş, 2013).

Türkçe sözlükte "Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer." olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2023b).

Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisini; “bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019).

Sağır’a göre dil bilgisi; yazılı metinlerden hareketle oluşturulmuş ve bir dille ilgili kuralları içinde barındıran; uygulamaya dönük, bağımsız, kanıtlanabilir, mantıklı ve genellenebilir bir bilim dalıdır (Sağır, 2002).

Göğüş dil ve bilgi kelimelerinin bir araya gelmesiyle dil bilgisinin oluştuğunu söylemektedir. Dil bilgisini; bir dilin seslerini, kelime türleri ve yapılarını, cümle olarak dizilimlerini ve cümledeki görevlerini inceleyen kendine özgü kuralları olan bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Her dilin kendine özgü kuralları olduğu için bütün dilleri kapsayan genel geçer bir dil bilgisinin olmadığını ayrıca aktarmaktadır (Göğüş, 1978).

Gencan’a göre dil bilgisi: “Bir dilin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen, doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümüdür.” (Gencan, 2001).

Ergin, dil bilgisiyle ilgili yaptığı açıklamalarında dilin tüm yönleriyle ilgilenen bilgi kolu olduğundan bahsetmiştir. Dilde, sestən cümleye kadar çeşitli dil birliklerinin olduğunu ve hepsinin ayrı işlevlerinin olduğunu söylemektedir. Ancak birbiriyle ilişkili olan bu birliklerin birbirleriyle iç içe geçmiş yönlerinin olduğunu ve bu yüzden kesin çizgilerle ayrılmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bütünsellik ilkesinden bahsederek dil bilgisinin bütüncül bakış açısıyla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Ergin, 2000).

Gülensoy’un dil bilgisi tanımında, eski dönemlerde dili doğru söylemek ve yazmak bilimi olan sarf ve nahivden hareketle bir dil bilgisi tanımı yaptığı görülmektedir. Sarf kısmında, sözcük ve sözcük gruplarının öğretimi; nahiv kısmında da sözcüklerin cümle içindeki anlam ilişkileri ve görevlerinin öğretimi üzerine bir dil bilgisi tanımı yapmaktadır. (Gülensoy, 2000).

Erdem’e göre dil bilgisi; dil bilgisel yapının en küçük parçası olan seslerden eklere, sözcük yapılarından sözcük türlerine, söz diziminden cümle yapılarına kadar olan kavram ve kuralları ele alarak inceleyen bir bilim dalıdır. Ayrıca dil bilgisinin amacı kavram ve kural öğretimi olarak düşünülmemelidir. Dil bilgisinin amacı, bireylere içinde yaşadığı dili en doğru şekilde kavratmaktır (Erdem,2008).

Ediskun dil bilgisini; bir dilin seslerini, sözcüklerini ve aynı zamanda sözcüklerin yapılarını, anlamlarını ve kökenlerini, bunlara ek olarak cümle yapılarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Dil bilgisinin;bir dili doğru konuşma ve yazmanın anahtarı olduğunu, bu yüzden dil bilgisi öğretimi üzerinde önemle durulması gerektiğinden bahsetmektedir (Ediskun, 2017).

Özbay dil bilgisini, genel hatlarıyla bir dilin kurallarını ve bu kuralların birbiriyle olan ilişkilerini örneklerden hareketle ortaya koyan bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Dil bilgisinin amacı, dilin kurallar çerçevesinde hızlı öğrenilmesini ve doğru kullanılmasını sağlamaktır (Özbay, 2011).

Kerimoğlu, dil bilgisini felsefeyle ilişkilendirerek Antik Yunanistan'daki "gramma" sözcüğünden türeyerek yazı dilinin kurallarını ortaya koyan ve bu kurallar doğrultusunda bir dil kullanımı sunan ölçü aracı olarak açıklamaktadır. Ancak sesin sunduğu olanaklara göre yazının sunduğu olanakların daha sınırlı olduğunu ve bundan dolayı dil bilgisinin dilin sadece bir bölümünü incelediğini aktarmaktadır (Kerimoğlu, 2016).

Dil bilgisiyle ilgili tanımlar incelendiğinde belirli bir ortaklıktan bahsedilebilir. Dil bilgisi; bireylerin doğru şekilde düşünme, anlama ve anlatma yetisi kazanması için gerekli çalışmaların yapıldığı bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil bilgisini, evrensel kalıpları olmayan, bir dile özgü kuralları ve niteliksel özelliklerini ele alan bir çalışma disiplini olarak tanımlamak mümkündür.

2.4. Dil Bilgisi ve Dil Bilim Farkı

Dil gibi sistematik ve aynı zamanda da o bir o kadar karmaşık olan bir yapının incelenmesi ancak bilimlerle mümkün olmaktadır. Bu karmaşık yapıyla ilgili olarak birçok farklı bilim dalı araştırma yapmaktadır. Asıl malzemesi dil olan ancak araştırma şekilleri ve konuları yönüyle farklılık gösteren bu yapının incelenmesinde dil bilgisi (gramer) ve dil bilimi kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavram çoğu kez birbiriyle karıştırılmıştır ya da tamamen birbirine karşıt olan disiplinler olarak düşünülmüştür.

Dil bilimi; dillerin ortaya çıkışlarını, ortaya çıkış süreçlerini ve sebeplerini, işlevlerini ve kendine özgü kurallarını evrensel değerler çerçevesinde inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Dil bilgisi ise kalıpları daha dar, dil öğretme amacı doğrultusunda kuralları çizilmiş bir alanı ifade etmektedir. Bir dilin, kabul edilen ölçütleri çerçevesinde daha iyi kullanılması amaçlanmaktadır. Her dil kendi kurallarını oluşturduğu için, her dilin kendine mahsus bir dil bilgisi vardır. Bir dilin konuşurları tarafından daha doğru ve kalıcı öğrenilmesi için dil bilgisi dile müdahale eder ve doğruları gösterir. Dil bilimi ise mevcut durum içerisinde dile müdahale etmeden evrensel değerler çerçevesinde dili incelemektedir.

Korkmaz dil bilimini; sosyal bir varlık olarak nitelendirilen dillerin ortaya çıkışlarını, yeryüzündeki yayılışlarını, zaman içindeki gelişimlerini, genel ve özel niteliklerini, kendi arasındaki ilişkilerini ve aynı zamanda başka bilimlerle olan ilişkilerini inceleyen disiplinler arası bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Dil bilimini; dillere dil bilgisinden daha geniş bir

açıdan bakan ve aynı zamanda dil bilgisine kaynaklık eden bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir (Korkmaz, 2010).

Vardar'a göre dil bilimi, insan dilini tüm yönleriyle ele alan bütüncül bir disiplindir. Dil bilimini, dil bilgisini de içine alan daha geniş bir düşünce alanı olarak ele almaktadır. Dil bilimini; dillerin doğuşlarını, evrendeki işleyişlerini ve çeşitli evrelerdeki değişkenlikleriyle bir bütün olarak inceleyen bilim dalı olarak tanımlamıştır. Dil bilgisinin daha dar açıdan baktığı dile, dil bilimi sayesinde daha geniş açıdan bakılmaktadır. Bu sayede diller arasında var olan anlamlı ilişkiler daha net görülmektedir (Vardar, 2002).

Göğüş dil bilimi ve dil bilgisiyle ilgili yaptığı açıklamalarda bu iki kavramın farklılığına değinir. Bir dilin kendine özgü oluşturduğu ve dillere göre farklılık gösteren kurallar bütünü dil bilgisi olarak tanımlarken; dillerin genel olarak nasıl ortaya çıktığını, gelişimlerini, dil olaylarını inceleyen alanı dil bilimi olarak tanımlamaktadır (Göğüş, 1978).

Karademir'e göre dil bilimi ve dil bilgisi birbirinden farklı veya birbirine karşıt olan disiplinler değildir. Aksine dil bilimi dil ile ilgili olan bütün disiplinlerin üstünde, onları kapsayan çatı bir disiplindir. Dil bilgisi ise daha sınırlı bir alanda sadece dillerin kendine has kurallarını inceleyen dil biliminin bir alt disiplindir (Karademir, 2011).

Bilim insanlarının açıklamalarında değindiği gibi dil bilimi; dillerin temeline inmeye çalışan ve dillerin doğuşuyla ilgili teoriler üreten, yerel ve kültürel unsurlardan bağımsız araştırmalar gerçekleştiren, ulaşılan sonuçları dil bilgisi çerçevesinde kurallaştıran bir üst bilim dalı olarak tanımlanabilir. Dil bilimi, insanlıkla ortak bir geçmişe sahip olan insan dilini, bu dilin özelliklerini, yapısını ve bu yapı içindeki dil birimlerini konu edinir. Konusu doğrultusunda araştırma yaparken yapı, gösterge, bağlam, mesaj gibi kavramlara da açıklık getirir. Bağlamı çerçevesinde söz ve düşünce arasındaki ilişkiye vurgu yapar. Bu sebeple yazı dilinden çok konuşma diliyle ilgilenir.

Dil bilgisi ise bir dile ait sınırlı bir alanda; dile özgü kurallar çerçevesinde dile ait kuralları ortaya koymaya yarayan, bir dili kurallar doğrultusunda öğretmeyi amaçlayan, çalışma alanı olarak dil biliminin altında yer alan ve toplumlara göre değişiklik gösteren bir bilim dalı olarak tanımlanabilir.

2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi

Bireyin önce kendini sonrasında çevresini; anlaması, anlamlandırması ve adlandırması dille gerçekleşir. Birey dili sayesinde düşünür; anlar ve anlatır. Bireyin yaşadığı topluma aidiyet sağlaması, toplumsallaşması; toplumun kültürüne, tarihine, hafızasına ve düşüncesine sahip olması dilini doğru ve etkili kullanmasıyla orantılıdır. Bütün öğrenme alanları dil üzerinde kurgulanır.

Birey, ana dili edinim süreciyle birlikte aile ve yakın çevresiyle etkileşimi neticesinde okula gelinceye kadar dille ilgili bazı kurallar öğrenmeye başlamaktadır. Dil ile ilgili ilk kurallar ailede öğrenilmeye başlanır. Ancak gerçek anlamda dilin kurallarının örgün eğitimin ilk basamaklarında gerçekleştiği söylenebilir. Dil bilgisi öğretimi süreci örgün eğitime kadar sözlü olarak devam ederken, örgün eğitime geçilmesiyle birlikte yazılı ve sözlü olarak devam etmektedir. Okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının ardından dil bilgisi öğretimine geçiş yapılmaktadır.

Önceki yıllarda dil bilgisi öğretimi; Türkçe dersinden bağımsız, ezber gerektiren bir ders olarak düşünülmüş ve tasarlanmıştır. Ancak yapılan son değişiklikle Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmayla ilgili dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu sayede öğrencilerin; hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı çağımıza uyum sağlaması, bilgiye ulaşması ve kullanması, üretken olması ve toplumda yer edinmesi gibi kişisel ve sosyal açıdan kendilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Dil bilgisi öğretiminin amacı da öğrencilere bu becerileri kazandırmak ve kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır (MEB, 2019).

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle Türkçe öğretiminin amaçları ve süreçleri yeniden düzenlenmiştir. Güneş'e göre, dil bilgisi öğretimi tek başına bir amaç değil; öğrencilerin dilsel, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmek için bir araç olmalıdır. Bu anlayışa göre dil bilgisi öğretimi; hayatilik ve işlevsellik ilkeleri doğrultusunda gelişim ve etkileşim merkezli olarak okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma ve görsel okuma becerileriyle birlikte sarmal olarak düzenlenmelidir. Dil bilgisi öğretimiyle, öğrencilere farkında olmadan kullandığı dilin kurallarını sezmesi ve dili kullanma konusunda özgüven kazanması, kendini denetleme ve değerlendirmeyi öğrenmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2013).

Kavcar'a göre dil bilgisi öğretiminin amacı; dil bilgisi kurallarını ezberletmek değil, uygulamalar neticesinde kurallara ulaşmak ve öğrencilerin doğru düşünme, konuşma ve yazma becerisine katkı sağlamaktır. Diğer bir yandan dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin; kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi, yazım kurallarını öğrenmesi ve uygulaması, noktalama işaretlerinin gerektiği yerde ve doğru kullanması ayrıca sağlam temelli cümleler kurması hedeflenmektedir (Kavcar, 1998).

Kayaalp'e göre sosyal bir varlık olan insanın kendini en iyi şekilde ifade etmesi, geniş bir duygu ve düşünce dünyasına sahip olması ve kişisel gelişimini tamamlaması için nitelikli bir dil eğitimine ihtiyacı vardır. Bireyin düşünce dünyasındaki gelişim ve değişim

için aynı zamanda da bireyin kendini gerçekleştirmesini için nitelikli bir dil bilgisi öğretimi ön plana çıkmaktadır.

Erdem'e göre dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili bazı kuralları ve ilkeleri ezberletmek olmamalıdır. Dil bilgisi öğretimi, ezberci ve kuralcı yapısından uzaklaşarak uygulanabilen beceri alanına dönüştürülmelidir. Dil bilgisi öğretiminin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarından bağımsız farklı bir ders gibi yapılan yaygın ve yanlış uygulaması bırakılmalıdır. Dil bilgisi öğretimi, beceriye dönük olarak ve diğer beceri alanlarıyla yapılandırılmış olarak yapılmalıdır. (Erdem, 2008).

Barın ve Demir'e göre dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisine olumlu etkisi vardır. Ayrıca başarılı bir dil bilgisi öğretimiyle; öğrencilerin zihinsel gelişimine, etkili iletişim kurma becerilerine, dili güvenli kullanmasına ve ikinci bir dilin öğrenmesine katkı sağlanmaktadır (Barın & Demir, 2006).

Sever dil bilgisinin önemiyle ilgili olarak; bireylerin doğru düşünmesine, konuşmasına ve yazmasına yardımcı bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin gizil güçleriyle dilin olanaklarını ve sınırlıklarını keşfedebileceklerini savunmaktadır (Sever, 2004).

Ünalın, dil bilgisi derslerinin Türkçe dersinden bağımsız bir ders gibi tasarlanmasının yanlışlığına değinmektedir. Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrencilere dilin kural ve kaidelerinin ezberci bir anlayışla aktarılması değil; okuma, anlama etkinlikleriyle birlikte bireyin düşünme, anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştirilmek olmalıdır (Ünalın, 2004).

Karadüz dil bilgisini, dil becerilerinin geliştirilmesinde temel unsur olarak görmektedir. Dil bilgisi derslerinin kural ezberleten dersler olarak değil; bireylerin yaşantılarında yer eden içeriklerle birlikte sezdirme yoluyla dili doğru kullanma becerisi ve alışkanlığı kazandıran dersler olarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Karadüz, 2007).

Demir'e göre öğrencilere Türkçe derslerinde kazandırılması hedeflenen beceriler birbirini tamamlayan zincir halkaları gibi düşünülmelidir. Bu yüzden Türkçe dil becerileri ve dil bilgisi öğretimi birbirinden ayrılmadan bütün olarak planlamalıdır. Dil bilgisi öğretiminde amaç; öğrencilere kural ezberletilmesi değil, dil bilgisi etkinlikleriyle temel dil becerileri etkinliklerinin ilişkilendirilmesi olmalıdır. Bu sayede öğrencilerin bilgiyi işlemesi sağlanır ve temel olarak anlama anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir (Demir T. , 2013).

Onan'a göre dil bilgisi öğretiminin amacı; öğrencilere eğitim hayatları boyunca dilin ses, şekil, anlam ve söz dizimsel özelliklerini ve ayrıca kurallarını belli bir plan doğrultusunda öğretmektir. Bunun yanı sıra dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin; anlama ve

anlatma becerilerinin geliştirilmesi, dilin güzelliklerini ve inceliklerini fark etmesi, çevresiyle etkili ve sağlıklı iletişim kurmasının sağlanması ve aynı zamanda yabancı bir dili daha kolay öğrenmesi hedeflenmektedir (Onan, 2016).

Demirel dil bilgisi öğretiminin amaçlarını; öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi, dilin işleyişi ve kuralları kavraması ve ayrıca dili bir iletişim aracı olarak doğru ve etkili kullanması olarak özetlemektedir (Demirel, 2002).

Özbay'a göre dil bilgisi öğretimi sağlam amaçlar ve hedefler doğrultusunda planlanmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde amaç, öğrencilere dil bilgisi kurallarının hazır kalıplar şeklinde verilmesi ve kuralların ezberletilmesi olmamalıdır. 2005 yılından itibaren yayımlanan Türkçe Öğretim Programları doğrultusunda dil bilgisi öğretimi uygulamaya dönük olarak; öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Özbay, 2011).

Temizkan'a göre dil bilgisinde amaç öğrencilere dil bilgisi kurallarını ezberletmek değil, içinde yaşadığı dili kavratmaktır. Dil bilgisi öğretimi; öğrencilerin ana dilinin yapılarını, olanaklarını, sınırlarını keşfetmesine ve aynı zamanda daha nitelikli bir iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda ikinci bir dil öğreniminde, öğrenilen dilin kurallarının daha kolay kavranması ve ana dili ile karşılaştırma fırsatı sunduğu için oldukça önemlidir (Temizkan, 2012).

Dolunay'a göre dil bilgisi öğretiminde amaç; dilin ses, şekil ve cümle yapılarının öğrencilere sezdirme yoluyla kazandırılması ve öğrencilerin dili daha doğru ve etkili kullanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için yardımcı ve destekleyici bir alan olarak ele alınmalıdır (Dolunay, 2010).

Dil bilgisi öğretimin önemiyle ilgili olarak Kerimoğlu, abartılardan uzak ve objektif düşüncelerle hareket edilmesi gerektiğini savunur. Dil bilgisi öğretiminin, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerine bilimsel olarak kanıtlanmış bir katkısının olmadığını söylemektedir. Dil bilgisi öğretiminin, en büyük katkısının ikinci bir dil öğreniminde olduğunu ve ikinci dil öğrenimini kolaylaştırdığını aktarmaktadır (Kerimoğlu, 2020).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin bir amaç değil; öğrencilerin Türkçe derslerinde kazanması gereken okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini kazanması için bir araç olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kuralların ezberletilerek değil sezdirerek; ana dilini doğru ve etkili kullanan, yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebilen, üst düzey düşünme ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Türkçe öğretiminde amaç bilginin beceriye dönüşmesi olduğu için dil bilgisi konularının beceriye dönüştürebilir olması ve yazılı sözlü anlatımla kullanılabilmesi esas olmalıdır.

2.6. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Dil bireyler arasında iletişim sağlayan; duygu, düşünce, fikir, inanç ve kültürü yansıtan; kendine özgü kuralları olan ve bu kuralları çerçevesinde gelişim gösteren dinamik bir yapıdır. Dil bireylerin hayatının niteliğini ve kalitesini belirleyen temel unsurdur. Birey dil yetisinin elverdiği ölçüde iletişim kurabilir; duygu, düşünce ve fikir üretebilir. Bu yüzden etkin ve kalıcı bir dil bilgisi öğretimi oldukça önem arz etmektedir.

Ancak yıllarca dil bilgisi öğretimi konusunda yaşanan anlayış, yöntem ve teknik farklılıkları; terim ve kavram ikilikleri, dil bilgisinin yeri ve önemi konusundaki farklı görüş ve uygulamalar bazı sorunları ortaya çıkarmıştır. Dil bilgisi öğretimi, en fazla güçlüğün yaşandığı ve üzerinde tartışmaların devam ettiği bir alan olarak güncelliğini korumaya devam etmektedir.

Özbay dil bilgisi öğretiminin sorunlarını genel olarak şöyle özetlemiştir:

1. Öğretmenler; bugün dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dil bilgisini kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde öğretmektedirler.
2. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır.
3. Öğretmenler ve dil bilgisi kitapları yazarları arasındaki gerek tanım, terim gerek sınıflandırma bakımından görüş farkları öğrencilerin kafasında karışıklık yaratmakta, ana dili öğrenimini öğrencinin gözünde zorlaştırmaktadır.
4. Dilin iyi öğrenilmemesi, konuşma ve yazmada eksikliklere neden olmaktadır.
5. Dil bilimin ortaya koyduğu yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansıtılmamaktadır.
6. Dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişkilere sebep olmaktadır (Özbay, 2011).

Dil bilgisi öğretiminin sorunlarının başında öğretim anlayışı gelmektedir. Geleneksel dil bilgisi anlayışıyla yapılmaya çalışılan dil bilgisi öğretimi, öğrenenleri ezbere yöneltmekte ve kalıcı öğrenmelerin önüne geçmektedir. Bu konuda Göğüş ülkemizde dil bilgisi öğretiminin önemli bir problem olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir: “Okullarımızda dil bilgisini, öğretmen ve öğrencilerimiz sevimsiz görmektedirler; bu yüzden, kimi sınıflarda okutulmamaktadır. Kimi öğretmenler de eskimiş bir anlayışla, ana dili derslerini dil bilgisi kurallarını inceleme ve ezberlemeye özgü kılmaktadır. Bizde dil bilgisinin önemi, niçin ve ne ölçüde okutulması gerektiği, bugün de açıklığa kavuşturulması gereken bir sorundur.” (Göğüş, 1978).

Güneş, dil bilgisi öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmalarda öğretim alanında uygulanan farklı yaklaşım ve yöntem sorunlarını olduğundan bahsetmektedir. Okullarımızda yüz yıldır

geleneksel dil bilgisi anlayışıyla dil bilgisi öğretiminin yapıldığına değinir. Bu anlayışla birlikte dil bilgisinin bir araç değil, amaç olarak öğretilmeye çalışıldığını önemli bir sorun olarak değerlendirir. Diğer önemli bir sorun olarak da Türkçe dersinin bütünlüğüne aykırı olarak bağımsız bir ders gibi dil bilgisi derslerinin işlenmesinden yakınmaktadır. Kuralları olan ve ezber isteyen dil bilgisi derslerinin Türkçe öğretimini zorlaştırdığına dikkat çeker. Dil bilgisi öğretiminde uygun yöntemlerden yararlanılmadığını, dilin mantığının öğretilmediğini ve ezbere dayalı olmasından dolayı öğrencilerde dil bilgisi korkusunun oluştuğunu ayrıca vurgulamaktadır (Güneş, 2013).Günümüzde ise dil bilgisi öğretiminde sınırlı olan gelenekselci anlayış değişmiş ve yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda dil bilgisi öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış, dil bilgisi öğretimin süreçleri amaç, yöntem ve teknikleri tekrardan düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretiminin yeri ve amacı değişmiştir. Dil bilgisinin amacı, dilin kurallarını ezberletmek olarak değil dili doğru ve etkili kullanmak olarak yeniden belirlenmiştir. Ancak yapılandırmacı yaklaşım, çağdaş yöntem ve teknikleri öngörmesine rağmen günümüzde hâlâ geleneksel dil bilgisi öğretim anlayışının tercih edilmesi sorunların devam etmesine neden olmaktadır.

Sağır'a göre günümüzde geleneksel ve çağdaş anlayış çatışmalarının gölgesinde bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Belirli kurallar ve tanımlar çerçevesinde, sayılı ve sınırlı örneklerle yapılan beceri ve alışkanlığa dönüşmeyen geleneksel dil bilgisi anlayışının bırakılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Günümüz çağdaş kuramlarının dil bilimsel bilgisi öğretiminin yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Sağır, 2002).

Kuradayıoğlu'na göre dil bilgisi öğretiminin çözölemeyen birçok sorunu vardır. Dil bilgisi öğretiminin kuralcı ve ezberci bir anlayışla gerçekleştirilmesi, diğer dil becerileriyle bağlantı kurulmaması, dil bilgisi derslerinin soyut kalması ve uygulamaya yönelik olmaması dil bilgisi öğretimin temel sorunlarıdır (Kuradayıoğlu, 2012).

İşcan ve Kolukısa'ya göre dil bilgisi öğretiminin sorunlarının başında dil bilgisi derslerinin Türkçe dersinden bağımsız bir ders olarak görülmesi ve planlanması gelir. Sonrasında dil bilgisi kurallarının öğrencilere sezdirmek yerine ezberletilmesi, dil bilgisi öğretime dil bilimsel bir yaklaşım sergilenmemesi, imlâ ve noktalama işaretleri konusunda çok durulmaması, dil bilgisi derslerinde işlevselliğin göz ardı edilmesi ve terim karmaşası dil bilgisi öğretiminin önemli sorunları olarak sıralanmaktadır (İşcan & Kolukısa, 2005).

Akkaya'ya göre; dil bilgisi öğretiminin sorunlarının başında dil bilgisi öğretiminin dil bilimsel yaklaşımlardan uzak, Türkçe derslerinden bağımsız olarak ezberci bir anlayışla yapılması gelmektedir. Bu durum kalıcı öğrenmeleri engellemektedir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmemesine neden olmaktadır. Dil bilgisinin diğer

önemli bir sorunu da Türkçe öğretmenleri, ders kitapları ve yardımcı kitaplar arasındaki tanım, terim ve sınıflandırma bakımından ortaya çıkan görüş farklılıklarıdır. Bu durum öğrencilerde kafa karışıklarına neden olmaktadır ve Türkçe öğretimini zorlaştırmaktadır (Akkaya, 2011).

Karadüz'ün değerlendirmeleri dil bilgisi öğretiminin sorunlarını özetlemesi bakımından dikkat çekicidir. Karadüz'e göre dil bilgisi öğretiminin; yaklaşım, yöntem ve teknik tartışmaları ile terim ve kavram karmaşalarının gölgesinde kaldığını dile getirmektedir. Konunun uzmanları tarafından sorunlar konusunda ortak görüşün hâkim olduğunu ancak yıllarca tartışılan konulara yönelik amacına uygun kalıcı çözümler üretilmediğinden yakınmaktadır (Karadüz, 2007).

Bilim insanlarının görüşleri doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin temelinde birçok sorun olduğu göze çarpmaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinin temelinde yatan anlayış ve yaklaşım sorunu öne çıkmaktadır. Geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışı doğrultusunda; dil bilgisi derslerinin Türkçe dersinden bağımsız bir ders olarak planlanması, dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerini destekleyen bir araç olarak değil amaç olarak görülmesi, dilbilgisi kurallarının öğrencilere ezberletilmeye çalışılması, öğretim sürecinde çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılmaması önemli sorunlar olarak sıralanmaktadır.

Diğer önemli bir sorun olarak dil bilgisi terimleri için farklı adlandırmalar yapılması, kavramların sınırlarının ve sınıflarının farklılaşması; akademik bilgilerin ilköğretim programlarına yansıtılırken değişip farklılaşması dil bilgisi öğretiminin sorunlu olmasına sebep olmaktadır.

2.7. Türkiye Türkçesi Gramerinde Terim Karmaşası

2.7.1. Terim Nedir?

Terimler; bir dilin bilim dili olarak kullanılmasını ve anlaşılmasını sağlayan, her türlü bilgiyi iletme gücüne sahip olan sözcükleridir. Dilin yapısını oluşturan omurga görevinde olan terimler, aynı zamanda kültür ve medeniyet dili olarak gelişmişliğinin temel göstergesi konumundadır. Terimlerle ilgili farklı tanım yapılmış olsa da içerik olarak tanımlamaların hepsi birbirine benzerlik göstermektedir. En yüzeysel tanımıyla terimler, farklı bilim dallarına, sanat ve meslek kollarına özgü sözcükler olarak tanımlanabilir. Bir bilim, meslek ve sanat dalının tüm konuları tarafından anlaşmayı sağlayan anlamları dar ve sınırlı olan aynı zamanda sabit ve yoruma açık olmayan özel sözcükleridir.

Zülfikar, terim kavramını “bilim dallarının, sanat ve meslek kollarının özel kelimeleri” olarak tanımlamaktadır. Terim sözcüğünün kökeniyle ilgili olarak “dermek” fiilinin eski şekli olan “termek” fiiline dayandıran Zülfikar, “Lâtince “son, sınır” anlamına

gelen “terminus” kelimesine benzeterek derlemek fiilinin eski şekli olan “termek” fiilinden – im ekiyle türetildiğini belirtir ve bu terimin Türk Cumhuriyetlerinde Rusçadaki biçimiyle, “termin” olarak kullanıldığına işaret etmektedir (Zülfikar, 2011).

Türkçe sözlükte terim: “a.1. Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah: “*Bazıları ise terimlerimizi milletlerarası esaslara bağlamak davasındadırlar.*” -F. R. Atay. 2. *man.* Geleneksel mantıkta özne veya yüklem. 3. *mat.* Cebirsel bir anlatımda + veya - işaretleri arasında bulunan parçalardan her biri. 4. *mat.* Bir denklemde = işaretinin iki yanındaki anlatımlardan her biri. 5. *mat.* Bir kesrin pay ve paydasından her biri, had.” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2023c).

Korkmaz terim kavramını “Bilim, teknik, sanat, spor, zanaat gibi çeşitli uzmanlık alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel anlamdaki ad: *radio, televizyon, bilgisayar, dil bilimi, yüklem, benzeşme, özgül ağırlık, dörtgen, atardamar, yer çekimi vb.*” olarak tanımlamaktadır (Korkmaz,2010).

Topaoğlu terimler sözlüğünde terimleri; “İlim, teknik, sanat, spor, ticaret gibi özel alanlarda kullanılan, genellikle belirli bir tek kavramın, nesnenin, olayın veya durumun karşılığı olan kelime. Ör. *Akım, atom, çekirdek (kimya, fizik); danışman eş değerli test (eğitim); buzul, ada (coğrafya); beyit, koşma (edebiyat); anestezi, ilk yardım (tıp)*” olarak tanımlamaktadır (Topaloğlu, 1989).

Zülfikar terimleri; alan uzmanları arasında etkili iletişimi sağlayan özel bir bilgi alanına, bir bilim veya uzmanlık dalına ait kelimeler olarak tanımlamaktadır. Terimlerin en önemli işlevini, alan uzmanları arasında etkili ve nitelikli bir iletişimi sağlaması olarak görmektedir (Zülfikar, 2011).

Türkçe ders kitapları incelendiğinde genellikle benzer tanımlar dikkat çekmektedir. Terimlerin tanımı; bir bilim, meslek ya da sanat dalıyla veya bir konuyla ilgili özel anlam kazanmış sözcükleri olarak karşımıza çıkmaktadır. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında “Dünyada son yıllarda sosyal medya kullanan birçok insanda FOMA’nın görüldüğü belirtiliyor.” cümlesinde FOMA sözcüğünün tıp bilimiyle ilgili bir terim olduğu örneği verilmiştir (Çapraz, 2020).

Terimler konusunda önemli çalışmalarda bulunan Vardar, terim kavramını şu şekilde özetlemektedir: “Özel bir bilgi ya da etkinlik alanına, bir bilim, uygulayım ya da uzmanlık dalına özgü sözcük. Terimler uzmanlar arasında etkin bir bildirişim sağlanması için gerekli, temel nitelikli öğelerdir. Genel dilde geçerli olan çokanlamlılığa karşın, terim alanında tekanlamlılığa yönelik görülür. Bu olguya bağlı olarak daha hızlı bir yenileniş süreci ve yaratım etkinliği gözlemlenir.” (Vardar, 2002).

Karaağaç eserinde terimlerle ilgili şu tanıma yer vermiştir: “Çeşitli insan yapıp etmelerinin herhangi bir alanına ait bilgilerin adları, terimdir. Bir alana ait oluşlarıyla meslek sözlerini de ifade eder. İnsanın her ilgi alanının, her bir mesleğin kendisine ait bilgilerinin adlarından oluşan terim sözlükleri vardır. Terim; bilim, teknik, sanat, spor, zanaat gibi çeşitli uğraşı alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel biçim ve anlamları ifade eder. Terim, tıpkı diğer eğretilmeler gibi, insanın bilgi alanlarından birine veya birkaçına ait bilgilerden birine, sosyal bir uzlaşa ile verilmiş bir ad oluşuyla, özel adlardan ayrılır: radyo, televizyon, bilgisayar, dil bilimi, yüklem, benzeşme, özgül ağırlık, dörtgen, atardamar, yer çekimi vb.” (Karaağaç, 2013).

Dizdaroğlu göre terimler; bilimlere kimlik kazandıran, dilin en az çaba yasasına göre tasarlanmış insan zihninin en yüce sözcükleridir. Belli bir çalışma alanında hem düşünce hem de iletişim sürecini kolaylaştıran terimler olmadığı zaman; insan beyninin ontolojik bir boşluğa düşeceğini şu şekilde özetlemektedir: “Terimler, bilim, teknik, sanat dallarında; öğrenimde, felsefe ve dinde genel kültür düzeyindeki sözcüklerden daha önemli bir yer tutar. Terimleri kaldırınız, insan beyninin en yüce ürünlerini de bir anda kargaşalığa atmış olursunuz. Uygarlık da kültür de yerinde sayar. Bilim ve teknik adamları, filozoflar, sanatçılar, birbirlerinin dilinden anlamaz olurlar; ortak anlaşma aracı ve dayanışma ortadan kalkar. O zaman her ulus kendi başına kapalı bir çember durumuna girer ki yüzyılımızda böyle bir şeyi düşünmek bile gülünçtür.” (Dizdaroğlu, 1988).

Tarikdaroğlu terimlerin Türk dilinin kendi öz kaynaklarından oluşturulması gerektiğine dikkat çeker. Ayrıca terimlerin dildeki üstün rolüne değinerek terimlerin “dil iskeleti” olduğunu ve terimler dışındaki kavramların ise “dolgu” görevi gördüğünü aktarmaktadır (Tarikdaroğlu, 1994).

Terimler konusunda dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de *terim* ve *tanım* kavramları arasındaki ayrımdır. İki kavram birbirine karıştırılmamalıdır. *Terim* ile *tanım* arasında nicelik, uzunluk açısından bir farklılaşma söz konusudur. *Terim*, özet tanım olarak nitelendirilebileceği gibi *tanım* da genişletilmiş terim olarak nitelendirilebilir. Terimlerin standart bir anlam ifade etmesi gerekmektedir. Bu yüzden söz konusu kavramı tüm özellikleriyle ortaya koyabilmek için tanıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan bütün tanımlamalardan yola çıkarak terimler, belli bir uzmanlık alanında anlamları dar ve sınırlı olan sözcüklerdir. Bağlama göre anlamı değişmeyen ve günlük dildeki diğer sözcüklerden bu yönüyle ayrılan terimler; dilde tasarruf ilkesi doğrultusunda bir alanın uzmanlarının kolay yoldan anlaşmasını sağlayan ve bilimlerin kapılarını açan anahtarlar olarak tanımlanabilir.

2.7.2. Terimlerin Genel Özellikleri

Terimler; bir dilin söz varlığına büyük ölçüde katkı sağlayan, dili bilim, sanat ve kültür dili olması yönünde güçlendiren ve zenginleştiren birimlerdir. Bilimlerin yapı taşlarından biri olan terimler; bilim, sanat ve meslek dalı konuşurlarının daha kolay yoldan anlaşmasını sağlayan özel sözcükleridir. Herhangi bir alanda bilgiyi iletme vasfına sahip olan terimlerin bazı genel özellikleri mevcuttur. Terimler konusunda önemli çalışmalar gerçekleştiren Zülfikar terimlerin genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1-Terimler, bir bilimsel kavramı tek tanımla karşılar.

2-Terimlerin anlamları sabittir. Cümle içinde görevce ve anlamca diğer kelimeler gibi değişikliğe uğrayamaz.

3-Terimlerin bildirdiği anlam yoruma açık değildir ve karşıladıkları kavram kesin, açık ve anlaşılır olmalıdır.

4-Terimler halkın söz varlığında genellikle bulunmaz fakat halk ağzında kullanılıp da sonradan terim özelliği kazanmış kelimeler vardır (Zülfikar, 2011).

Genel dilde yer alan birçok kelime cümle içinde birlikte kullanıldığı kelimelere göre görev ya da anlam bakımından farklılık gösterebilir. Bu durum, genel dildeki kelimelerin çok anlamlı özelliğe sahip olmasına olanak sağlamaktadır. Fakat sınırlı ve sabit anlamı olan terimler için bu durum geçerli değildir. Terimlerin açık, kesin ve anlaşılır bir anlama sahip olabilmesi için diğer tüm anlamlarından sıyrılmış olması gerekir. Terimler; bilim, sanat, kültür gibi belli bir alana mahsus kavramların karşılığı olmaları bakımından dildeki diğer tüm kelimelerden bu yönüyle ayrılmaktadır. Konuyla ilgili olarak Dilaçar; terimlerin belirli anlamlarda yoğunlaştığını, böylece terim olacak kelimenin konnotasyonlardan ve mecaz anlamlarından arınmış olması gerektiğini vurgulamaktadır (Dilaçar, 1957).

Terimlerin genel özellikleri konusunda Tarikdaroğlu da benzer ifadeleri kullanılır. Bilim, sanat ve meslek dallarının insanlığın varoluşuyla birlikte ortaya çıktığını ve terimlerin tarihinin de bir bu kadar eski olduğuna değinir. Terimlerin bir alana özgü sözcükler olmasından dolayı, alanla ilgisi olmayan bireylerin terimlerin anlamlarını bilemeyeceğinden söz eder. Terimlerde anlam genişlemesinin olmadığını ancak lehçelere göre bazı terimlerin farklılık gösterebileceğini söyler. Manisa bağcılık terimleriyle, Erzincan bağcılık terimlerinin birbirinden farklı olmasını örnek olarak vermektedir (Tarikdaroğlu, 1994).

Göktolga'ya göre terim; gündelik dilde kullanılan kelimelerin çokanlamlılığa rağmen genelde tek anlamlı olan, belirli bir kavramı yansıtan ve genel dilde çok kullanılmadığı için alan dışındaki kişiler tarafından bilinmeyen özel sözcüklerdir. Terimlerin genel özelliklerini; bilim, sanat ve meslek dalına özgü olması, bilimsel ve sistematik olarak

oluşturulması, gündelik kelimelerden ayrılması, tek bir anlama sahip olması ve alan uzmanlarının anlaşmasını kolaylaştırması olarak sıralamaktadır (Göktolga, 2004).

Demir'e göre terimler, bir dilin düşünme ve düşündürme aracıdır. Terimler; eğitim öğretimin her kademesinde öğreticiler için iyi bir araç, öğrenenler için iyi bir kılavuzdur. Bu yüzden terimlerle öğretilen bilgi arasında güçlü anlamsal bir bağ oluşturulması ve terimlerin işlevselliğinin ön plana çıkarılması son derece önemlidir (Demir C., 2006).

Onan'a göre terimler, dilde yer alan sözcüklerden farklı değerlendirilmesi gereken özel sözcüklerdir. Terimler dışındaki diğer sözcüklerin anlamlarının, söz dizimsel bağlam içinde belirlendiğinden ancak terimlerin bağlamdan bağımsız olarak anlamlarının sabit ve nesnel olmasından söz eder. Bu yönüyle terimlerin; düşünme ve iletişim sürecini kolaylaştırdığını, böylelikle dilin en az çaba yasasına uygun bir kullanım sunduğunu aktarmaktadır (Onan, 2016).

Terimlerin genellikle bilim, spor, sanat ve meslek alanlarına ait kavramları karşılayan sözcükler olduğunu dile getiren Şaş, yine terimlerin farklı özelliklerine değinmiştir. Terimlerin; bağımsız biçim birimler olduğunu, yan ve mecaz anlamlarının olmadığını, anlam kayması ya da anlam genişlemesine uğramadıklarını aktarmaktadır. Diğer önemli bir özellik olarak, terimlerin sadece bir alana ait olduğunu ancak bazı terimlerin farklı alanlarda kullanıldığını söylemektedir (Şaş, 2020).

Pilav terimlerin bilimlerin kapısını açan sihirli bir anahtar olduğuna işaret etmektedir. Bir bilim dalında bilgiye ulaşmak isteyen kişilerin karşısına ilk olarak terimlerin çıktığından bahsetmiştir. Terimlerin yapısının sağlam ve bilgiyi çağrıştıracak nitelikte olmasının, bilgiye ulaşmayı kolaylaştıracağını ve bilgilerin daha kalıcı olacağını aktarmaktadır. Aynı zamanda eğitim öğretim faaliyetlerinin bel kemiğinin yine terimler olduğuna dikkat çekmektedir. Nitelikli eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında terimlerin kilit rolünün olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde gerekli hassasiyet gösterilerek terim birliği sağlanmalıdır (Pilav, 2008).

Erdem terimlerle ilgili görüşlerinde, terimlerin kapsamlı olmasını ve karşıladığı kavramı tam olarak yansıtması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı bilim dalının paydaşlarının kısa yoldan anlaşmasını sağlayan terimlerin, tek anlamlı olmasından yan ve mecaz gibi diğer anlamlarından sıyrılmış olması gerektiğinden söz etmektedir (Erdem, 2008).

Terimlerin karşıladığı kavramların tek ve sınırlı olması konusunda Özdemir'in de benzer düşünceleri vardır. Bilim ve sanat dallarıyla ilgili olan kavramları karşılayan terimlerin anlamlarının tek ve kişiden kişiye göre değişmemesi gereğinden söz eder. Bir dilin

söz varlığı içinde diğer sözcüklere göre yaygınlığının ve dolaşımının sınırlı olduğunu ayrıca dile getirmektedir (Özdemir,1973).

Terimleri, dile kılavuzluk etmesi bakımından değerlendiren Hatiboğlu: “Türkçenin kurallarındaki, işleyişindeki düzen, terimlerinin belirtilmesinde öncü ve yol göstericidir. Değişen her biçim, bir dil bilgisi olayının göstergesidir ve bir terimi gerektirir. Terim, özelliklerin, olayların bilimsel adıdır. Böylece dilde beliren özellikleri izlenerek, terimler düzeni oluşturulur, dilin işleyişindeki görünmez kurallar, terimlerle görünür duruma getirilir.” açıklamasıyla terimlerin sahip olması gereken işlevlerini vurgulamaktadır (Hatiboglu, 1982).

Terimler, bir dilin söz varlığı içinde yer alan diğer sözcüklerine göre farklılık gösterir. Terimlerin anlamları tektir ve yalnızca belli bir kavramı karşılaması gerekir. Sadece bir bilim, sanat veya meslek dalıyla ilgilenen araştırmacılar, uzmanlar ya da uzmanlaşmak isteyen bireyler arasında iletişimi sağlamaktadır. Bu yüzden terimler genel dildeki kelimelere göre daha sınırlı bir kullanıcıya sahiptirler. Bu tür sözcükler, halkın söz varlığı içerisinde çok fazla yer alan birimler değildir. Dolayısıyla herkesin terimlerin anlamını bilmesi beklenemez. Ancak önce halk ağzında kullanılıp daha sonra terimleşen sözcükler de bulunmaktadır. Örnek olarak “*Ayak*” sözcüğü terimleşerek “Büyük ırmağa karışan ikinci derecedeki akarsuların her biri” ifadesinde coğrafya terimi olma özelliği kazanmıştır. Yine aynı söz konusu sözcük, bir halk edebiyatı terimi olarak da kullanılmaktadır (Uysal, 2013).

Terimlerin, genel dildeki sözcüklerden ayrılan önemli bir özelliği de belli bir alana özgü ve çok daha dar bir anlama sahip olmaları sebebiyle yorumlamaya uygun olmamalarıdır. Genel dilde yer alan herhangi bir kelimenin anlamı sözlüğe başvurulmadan tahmin edilebilir. Ancak bu durum terimler için geçerli değildir. Terimleri en iyi şekilde anlamak ve yorumlamak için bir alan bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca terimlerin anlamlarının herkes tarafından bilinmesi de mümkün değildir (Girişen, 2019).

Terimlerin genel özellikleri arasında bir alana özgü olması ağır basmaktadır. Terimlerin, yaygın bir kullanım alanına ulaşarak genel bir anlam kazanması terim niteliğinin kaybolmasına neden olmaktadır. Aksan bu konuyla ilgili olarak günümüzde *televizyon*, *telefon* gibi sözcüklerin terim özelliğini yitirdiğinden, ancak bu sözcüklerin terimliklerinin elektronik alanı içine alan bir sözlükte ortaya çıktığından bahsetmektedir (Aksan,1996).

Terimler, dilde özel bir yere ve anlama sahip olan sözcüklerdir. Terimler, genel özellikleriyle dildeki diğer sözcüklerden ayrılır ve birçok farklı özelliği içinde barındırır. Düşünme ve düşündürme aleti olan terimler sayesinde bilimsel bir bilgiye ulaşılır ve ulaşılan bilgiler terimler sayesinde aktarılır. Bilim, sanat ve meslek dalları konularlarının kolay yoldan anlaşmasını sağlayan terimler; aynı zamanda toplumların kültür ve medeniyet

alanında gelişmişliğinin ana unsurlarından biridir. Nitelikli eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında terimlerin rolü büyüktür. Bütün eğitim öğretim ortamlarında anlamlı ve hızlı bir iletişim terimler sayesinde sağlanmaktadır. Terimler, farklı işlevlerinin olmasından dolayı yapısal olarak sağlam ve anlamsal olarak bilgiyi çağrıştıracak nitelikte olmalıdır.

2.7.3. Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası ve İlgili Çalışmalar

Dil bilgisi öğretiminin önemli sorunlarından birisi terim karmaşasıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk dilinde köklü değişiklikler meydana gelmiş; alfabe değişikliğini, dilde sadeleştirme ve Türkçeleştirme çalışmaları takip etmiştir. Türk Dil Kurumunun kurulduğu 1932 yılından itibaren dilimize özellikle Arapça ve Farsçadan girmiş olan birçok terimin yerine öz Türkçe karşılıklar bulunmaya çalışılmıştır. Türk Dil Kurumunun öncülüğünde başlatılan terim çalışmalarında bir kavramın tek terimle karşılanması ilke hâline getirilmiştir. Ancak bazı kavramlara Türkçe karşılıklar bulunamamış, bulunan bazı terimler farklı bilim insanları tarafından kabul görmemiş veya Batı'daki karşılığı olan terimler kullanılmaya devam etmiştir. Aynı kavram için farklı terimlerin kullanılmaya başlanması terim karmaşasına zemin hazırlamıştır (Bican & Sinan, 2018).

Timurtaş'a göre terimler konusunda ilk yanlış adımlar Cumhuriyet Döneminde atılmıştır. Terim türetme işi aceleye getirilmiş herkesin anlayabileceği Türkçe terimler yerine kavramları tam olarak karşılayamayan, anlam yönünden sakat terimler ortaya konmuştur. Ek ve kök bakımından yanlış, dilin kurallarına aykırı olarak türetilmiş ve kavramları tam olarak karşılayamayan uydurma terimlerin okul kitaplarında yer alması terim karmaşasının artarak devam etmesine neden olmuştur (Timurtaş, 1966).

Levend'e göre, dilimizde yaşanan terim karmaşasının asıl nedeni Batı dillerinden çeviri yoluyla ya da Türkçe köklere ekler getirilerek türetilen terimlerin; kavramları tam olarak karşılayamaması ve türetme yanlışları olmasına rağmen bir süzgeçten geçirilmeden ders kitaplarına girmiş olmasıdır. Bu durum neticesinde ders kitaplarında kullanılan terimler farklılaşmaya başlamış ve bu durum ilköğretimden yükseköğretime kadar artarak devam etmiştir. Terim birliğinin sağlanması konusunda çeşitli girişimler olmuş ancak çözüm bekleyen konular arasında askıda kalmıştır (Levend, 1972).

Tarikdaroğlu terimler konusunda yaşanan karmaşanın nedenini üç grup bilim insanına bağlamaktadır:

1-Arapça Sarf ve Nahiv kitaplarındaki dil bilgisi terimlerini değiştirmeden Türkçeye uyarlamak isteyen bilim insanları.

2- Batı dillerinden çeviri yoluyla alınan bazı terimleri aynı şekilde kullanmak isteyen bilim insanları. Bunlara örnek olarak partisip ve gerundium örneklerini verir.

3- Dil bilgisi terimlerine anlamı tam olarak karşılayan Türkçe karşılık bulmak isteyen bilim insanlarından bahseder.

Bu anlaşmazlıkların aynı kavramlar için çok farklı terim adlarının ortaya çıkmasına neden olduğunu aktarır. Sonrasında Türkçe terimler türetilirken de bu anlaşmazlıkların dilciler arasında devam ettiğinden bahseder. Bazı terimlerin adında yaşanan anlaşmazlık, bazı terimlerin tanımında yaşanan anlaşmazlık ve bazı terimlerin yazımında yaşanan anlaşmazlıklar neticesinde dil bilgisi öğretiminin bir terim karmaşası çıkmazına sürüklendiğinden söz etmektedir (Tarikdaroglu, 1994).

Pilav'ın terim karmaşasının nedeni konusunda benzer görüşleri vardır. Arapçaya dayalı terim oluşturma anlayışını benimseyenler, Batı'ya yönelişimizle birlikte Fransızca başta olmak üzere Batı dillerinden terim almayı uygun görenler ve milliyetçilik akımının etkisiyle Türkçe kök ve eklerden terim üretmeyi savunanları dilimizde yaşanan terim karmaşasının asıl nedenleri olarak değerlendirmektedir. Cumhuriyet döneminde Türkçe köklere, Türkçe ekler getirilerek Türkçe terim oluşturma anlayışının önem kazandığına değinir. Ancak aceleciliğin ve özensizliğin bir yığın yanlışla yol açtığını, terimlerin dil, düşünce ve anlam ilişkisi kurulmadan oluşturulduğunu aktarmaktadır. Bu durum neticesinde bazı terimlerin kabul görmediği ve farklı terimler türetme ihtiyacının terim karmaşasının artarak devam etmesine neden olduğunu söylemektedir (Pilav, 2008).

Demir, terim karmaşasının nedenini sadece yabancı terimlerin Türkçeleştirilmesiyle ilgili bir sorun olarak değerlendirmemektedir. Bütün eğitim öğretim faaliyetleriyle birlikte ele alınması gereken bir sorun olarak değerlendirmektedir. Türkçe öğretiminde yaşanan terimler konusundaki karmaşanın asıl nedeni terimlerin işlevsel olmayışdır. Bu durum Cumhuriyet döneminde bir sorun olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu dönemde işlevsel ve anlamsal açıdan güçlü Türkçe terimler oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak bulunan terimler kabul görmediği için terminolojide yine bir birlik sağlanamamıştır. Bu durumdan geçmişten günümüze kadar Türkçe öğretimi olumsuz etkilenmiştir (Demir, 2006).

Akşehirli'ye göre, terimler olmadan hiçbir bilgidен bahsetmek mümkün değildir. Terimler; bir dil unsuru olmaktan çok toplumların bilim, sanat, edebiyat, felsefe alanındaki gelişmişliğinin göstergesidir. Bu yüzden terim adlandırmalarında, terimlerin doğası gereği dil bilim ve mantığın doğrularından yararlanılması gerekir. Terimlerin adlandırılmasında bilim ve mantığın doğrulardan yararlanılmadan keyfi, duygusal, siyasî v.b eğilimlerle bir adlandırma yapılması durumunda terim karmaşasının yaşanılmasının kaçınılmaz olacağını dile getirmektedir (Akşehirli, 2008).

Korkmaz, terim karmaşası konusundaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: "Gramer terimleri, Cumhuriyet devrinde üzerinde en çok durulan ve işlenen konulardandır.

Ancak, yapılan bütün çalışma ve yayınlara rağmen, çeşitli sebeplerle uzun süre rayına oturtulamamıştır. Böylece belirli bir kavram için birbirinden farklı terimler ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak ilk ve ortaöğretimde kullanılan terimler ile yükseköğretimde kullanılan terimler birbirinden farklı olmuş; hatta aynı fakültede bile öğretim üyesinden öğretim üyesine değişen terimler kullanılmıştır.” (Korkmaz, 2010).

Zülfikar, bir bilim dalının konuşurlarının kolay ve kısa yoldan anlaşmasını sağlayan özel sözcükleri olarak tanımladığı terimler konusunda, dilimizde terim çokluğu veya kalabalığı olduğuna değinmektedir. Bir kavrama karşılık gelen birçok farklı terimin; karmaşaya neden olduğuna, anlaşmayı zorlaştırdığına ve bilimsel gelişmeleri engellediğini savunmaktadır. Dil konusunda çalışma yapan alan uzmanlarının, öğretim ortamlarında dilin yapısını ve kurallarını aktarmaya çalışan öğretmenlerin ve karşılaştığı farklı kavramlarla zihinleri karışan öğrencilerin şikâyetçi olduğuna değinmektedir. Bu nedenle, terim farklılığına son verilmesi ve terimler konusunda birliğin sağlanması düşüncesini dile getirmektedir (Zülfikar, 2011).

Zülfikar ile benzer düşüncelere sahip olan Tural, genel bir terim karmaşasının yaşandığından şikâyet etmektedir. Sistemini tam olarak oluşturamayan bilim ve sanat dallarında, anlama ve anlatma becerilerinin zorlaştığını aktarmaktadır. Bu nedenle bilim, sanat ve meslek dallarında, önce kendi alan uzmanları tarafından kabul gören bir terim sisteminin oluşturulmasından ve terim birliğinin sağlanmasının öneminden bahseder. Bütün alanlarda olduğu gibi Türkçe alanında da ciddi boyutta bir terim karmaşasının olduğunu aktaran Tural, ilk iş olarak terim birliğinin sağlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Tural, 1993).

Güneş, dil bilgisiyle ilgili yaptığı çalışmalarda terimler konusunda evrensel bir problem olduğuna ve öğrencilere çok fazla dil bilgisi terimlerinin ezberletildiğini dile getirmektedir. 1964 yılında yayınlanan “Fransızca Dil Bilgisi Alıştırmaları” adlı kitapta, tekil, çoğul, cins isim, özel isim, sıfatlar, fiiller, edatlar, zarflar derken ortalama 140 terim bulunduğu ancak kitaplarda ise kullanılan terim sayısı 692 olduğuna dikkat çekmektedir. Dil bilgisi öğrenenler için bu kadar farklı terimin olmasının; öğrenenler için terimleri karıştırmasına, öğrenmesinde ve aklında tutması konusunda zorluk çekmesine neden olduğuna dikkat çekmektedir (Güneş,2013).

Boz, Türk dil bilgisi terminolojisinde çok terimlilik olduğuna değinmektedir. Dil bilgisi terimlerinin çoğunda adlandırma sorunu olduğunu, aynı kavram için çok farklı adlandırılmaların yapıldığını aktarmaktadır. Günümüz Türkçe öğretiminde çok sayıda dil bilgisi teriminin var olduğundan ve terimlerin yapısına aykırı olmasına rağmen her terim için ayrı bir açıklama yapma zorunluluğundan yakınmaktadır. Bu durumun Türkçe öğretimini

zorlaştırdığını ve öğrencilerin öğretmenlere duyduğu güveni zedelediğini söylemektedir. Çözüm olarak, terminolojide terim birliğinin sağlanmasının gerekliliğinden ve öneminden bahsetmektedir (Boz, 2018).

Kerimoğlu, bilimin doğası gereği özellikle de sosyal bilimler alanında görüş farklılıklarının olabileceğinden söz etmektedir. Ancak dil bilgisi öğretiminde terimler konusunda içerik olarak değil, adlandırma konusunda bir terim sorunu olduğunu değinir. Terimler konusunda yaşanan adlandırma sorunu somutlaştırmak amacıyla örneklerden hareket eder. Fiillere gelen {-Ip} eki için zarf- fiil, gerundium, ulaç, belirteç –eylem ve bağ fiil gibi farklı adlandırmaların yapıldığını bu durumun dilde zenginlik değil, yabancılaşma olduğunu aktarır. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde terimler konusunda yaşanan adlandırma sorunun ilköğretim ve ortaöğretimde en aza indirilmesi için bir çalışma yapılmasının gerekliliğinden söz eder (Kerimoğlu, 2020).

Hengirmen'e göre, bilim insanlarının aynı kavramlar için farklı terim kullanmakta ısrar etmesi dildeki terim karmaşasını daha çok artırmaktadır. Türkçenin ses bilgisinin en yaygın terimlerinden biri olan sert ünsüzler için; tonsuz ünsüzler, ötümsüz ünsüzler, titreşimsiz ünsüzler gibi çok farklı terimler kullanıldığına dikkat çekmektedir. Bu durum neticesinde ana dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinin zorlaştığını dile getirmektedir (Hengirmen, 1999).

İşçan ve Kolukısa; dilimizdeki terim karmaşasının nedenini kararsızlık, tutarsızlık ve keyfilik olarak görmektedir. Özellikle yakın dönemde terimlerin keyfiliklere bağlı olarak değiştirilebileceği anlayışından hareketle dil ve düşünce ilişkisinden yoksun tutarsız terimlerin kullanıldığından yakınmaktadır. Örnek olarak yapılan işin zamanını belirten “haber kipleri”nde “gelecek zaman”, “şimdiki zaman”, “geniş zaman” gibi mantık ve anlam ilişkisi sağlam terimler oluşturulurken bu defa “geçmiş zaman”ı ifade etmek üzere “ek”ten yola çıkılarak “-di’li geçmiş zaman” ve “-miş’li geçmiş zaman” gibi tutarsız terimlere başvurulduğunu aktarmaktadır (İşçan & Kolukısa, 2005).

Çiftçi'ye göre, dil bilgisi öğretiminin öğretimsel sorunlarının yanı sıra göz ardı edilen bir terminoloji sorunu vardır. Sorunun kaynağı dil bilgisi öğretiminde yaşanan çok terimliliklerdir. İlköğretimden yükseköğretime kadar artarak devam eden bu durum karşısında nitelikli bir dil bilgisi öğretimi yapılamadığından yakınmaktadır. Aynı terim için yapılan farklı adlandırmalar (zamir, adıl; edat, ilgeç; belirtme eki, i-hâli gibi...) öğrencilerin zihinlerinin karışmasına neden olmaktadır. Terim karmaşasının boyutunu görmek açısından lisans düzeyinde böyle bir ders açılması gerekliliğinden bahsetmektedir (Çiftçi, 2006).

Karademir'e göre, kavramların adlandırılmasıyla ilgili bir problem söz konusudur. Dil bilgisi terimlerin dil ve düşünce ekseninde, kolay ve anlaşılır olması gerekirken ne yazık

ki terimlerin açıklama yapılmadan anlaşılmasının zor olduğuna değinmektedir. Örnek olarak ünlüye niye ünlü, ünsüze niye ünsüz dendiği ünlü sözcüğünün tanımından ancak anlaşılmalıdır. Büyük ve küçük ünlü uyumlarındaki büyük ve küçük nitelermelerinin hangi amaçla yapıldığı ise özel bir açıklama ile öğrenilmektedir. Ayrıca çoktan seçmeli sınavların tek doğru cevabı mantığıyla yetiştirilen öğrencilerin, aynı kavram için farklı terimlere tahammül edemediğini ve öğrenmeye karşı dirençli olduğunu aktarmaktadır (Karademir, 2012).

Karademir'in yapmış olduğu farklı bir çalışmada "y,ş,s ve n" yardımcı sesleriyle ilgili olarak seslerin sayısı ve adlandırılması konusunda yaklaşım farklılıklarının olduğu dikkat çekmektedir. İncelenen kaynaklarda yardımcı ses olarak bazı kaynaklarda sadece y, bazı kaynaklarda y ve n, bazı kaynaklarda ise y,ş,s ve n sesleri alınmaktadır. Busesleri karşılamak için bağlama ünsüzü, bağlantı ünsüzü, bağlayıcı ünsüz, bağlayıcı ses, doldurma sesi, geçiş sesi, geçiş ünsüzü, kaynaştırma harfi, kaynaştırma sesi, kaynaştırma ünsüzü, koruma sesdeşi, koruma sesi, koruma ünsüzü, yardımcı konsonant, yardımcı ses, yardımcı ünsüz gibi nüanslı terimler kullanılmaktadır (Karademir, 2011).

Kültürel yapmış olduğu çalışmada; terim karmaşasının yoğun olarak yardımcı ses, özne, dolaylı tümleç ve takısız isim tamlamasında yaşandığını dile getirir. Yardımcı ses konusunda; ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarında kaynaştırma harfleri şeklinde kullanılan terimin, ses ve harf ayrımı yapılmadan adlandırıldığını ve yanlış adlandırmanın devam ettiğini söylemektedir. Özne için dil bilgisi kitaplarında ve gramer sözlüklerinde iye, kılan, subject, örnek, yüklenik, işleyici gibi terimler kullanıldığını; ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarında ise özne türleri konusunda farklı yaklaşım ve değişik adlandırmaların olduğunu aktarmaktadır. Dolaylı tümleç terimi için en yaygın yer tamlayıcısı teriminin kullanıldığını ancak bazı ortaöğretim ders kitaplarında; yönelme bildiren dolaylı tümleç, bulunma bildiren dolaylı tümleç, çıkma bildiren dolaylı tümleç şeklinde farklı kullanımlarının olduğuna değinmektedir. Son olarak ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarında taş duvar, gümüş yüzük gibi örnekleri verilen takısız isim tamlamasının, bazı kaynaklarda sıfat tamlaması olarak ele alındığına ve tartışmaların devam ettiğini aktarmaktadır. Son olarak, dilimizde terim birliği olmadığına ve bu durumun dil öğretimine zarar verdiğine değinmektedir (Kültürel, 2009).

Buran, terimler konusunda çalışmalar gerçekleştirmiş ve karşılaştığı tutarsızlıklar konusunda benzer ifadeleri dile getirmiştir. Türkçe dil bilgisi kitaplarında yaptığı çalışmalarda dil bilgisi terimlerinin çeşitlilikten kurtarılması gerektiğine değinmiş ve örnek olarak vocal/voyelle örneğini vermiştir. Vocal terimi için; sessel, sesli, sesli harf, vokal, açınık, ünlü, özgür fonem, ünlü ses, ünsel; konsonant için, sesdeş, ünsüz, ündeş, sessiz,

konson, abanık, engel fonemi, ünsüz ses gibi farklı terimler kullanıldığını, aynı kavram için bu kadar farklı terimin kullanılmasının öğretimi zorlaştırdığını aktarmaktadır (Buran, 2008).

Alkayış'a göre dil bilgisi öğretiminin en önemli sorunu, dil bilgisi terimleri için çok farklı terimin kullanılıyor olmasıdır. Öğrencilerin eğitim öğretim hayatları boyunca karşılaştıkları terimler birbirinden çok farklıdır. Aynı kavram ilk ve ortaöğretimde farklı, yükseköğretimde daha farklı bir terimle adlandırılmaktadır. Bu soruna dil bilgisi konuları içerisinde en çok hâl ekleri ile fiil kiplerinde rastlandığını dile getirmektedir. Örnek olarak ayrılma anlamı taşıyan hâl; ablatif hâli, ayrılma hâli, ayrılma durumu, çıkma ardılı, çıkma durumu, kimden hâli, uzaklaşma, -den hâli, ismin -den hâli, mef'ul-i anh olarak on ayrı terim ile karşılanmaktadır (Alkayış, 2012).

Doğan, Türk dil bilgisinin bütün alanlarında terim karmaşasının olduğunu dile getirmektedir. Terim karmaşasının boyutunu görmek açısından ek eylem konusunu ele almaktadır. Ek eylem terimi için ek fiil, cevher eylemi, cevher fiili, cevherî fiil, fi'l-i cevherî, özden fiili, cevheri ek fiil, salt fiil, boş fiil, asıl yardımcı fiil, i-yardımcı fiili, i- fiili, fi'l-i haber, varlık fiili, bükün fiili, yüklemeleştirici, yüklemeylem gibi yirmiden fazla farklı terimin kullanıldığını aktarmaktadır (Doğan, 2019).

Saraç tarafından 2004 yılında yapılan çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığının 8.Sınıf Türkçe ders kitabıyla Yıldırım Yayınlarının 8.Sınıf Türkçe ders kitabını terimler konusunda karşılaştırmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının kitabında dil bilgisi ile alakalı toplam 124 terimin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yıldırım Yayınlarının kitabında ise 139 terim bulunmaktadır. İki kitapta kullanılan ortak terim sayısı 55'tir. Ortak terim kullanma oranının %22,5 olduğunu ve terim birliğinin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Saraç, 2004).

Dil bilgisi öğretiminin sorunlarını tespit etmeye yönelik Erdem tarafından yapılan bir araştırmaya göre, dil bilgisi öğretiminin sorunlarının başında terim farklılıkları gelmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre, terimler konusunda yaşanan karmaşanın nedeni dil bilgisi öğretiminde referans alınabilecek tek bir kaynak kitap veya terimler sözlüğü olmadığı sonucudur. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, dil bilgisi öğretiminde Türk Dil Kurumu tarafından terim birliğinin sağlanması ve tüm ders kitaplarında aynı terimlerin kullanılması önerisi gelmiştir (Erdem, 2007).

Demirkol tarafından 2007 yılında yapılan bir çalışmada ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan terimlerle Prof. Dr. Zeynep Korkmaz'ın Gramer Terimleri Sözlüğü'nde yer alan terimler arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Prof. Dr. Zeynep Korkmaz'ın Gramer Terimleri Sözlüğü'nde konuyla alakalı 233 terim bulunmuştur. Bulunan 233 terimden 154 tanesinin Gramer Terimleri Sözlüğü ve ilköğretim Türkçe ders

kitaplarında farklılık göstermesi terimler konusunda yaşanan karmaşanın boyutunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Demirkol, 2007)

Yavuz ve Gürlek tarafından yapılan bir çalışmada; ilkokul birinci sınıftan, ortaöğretim on ikinci sınıfa kadar ders kitaplarında kullanılan terimler ile sınavlara hazırlık aşamasında kullanılan kaynak kitaplardaki terimlerin hem adlandırma hem de kullanım açısından oldukça farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimde ise terim karmaşası artarak devam etmektedir. Ses bilgisi alanında yapılan çalışmada, ders ve kılavuz kitaplarında on sekiz farklı ses bilgisi teriminin olduğu ancak sınavlara yönelik olarak hazırlanan kaynak kitaplarda 59 farklı terimin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yükseköğretimde dil bilgisi kitapları taranmış ve 167 farklı terim kullanıldığı gözlemlenmiştir. Yine aynı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarında “yardımcı ses” olarak kabul terimin; kaynaştırma ünsüzü, kaynaştırma harfi, koruyucu ünsüz, kaynaştırma sesi ve kaynaştırma ünsüzleri şeklinde farklı adlandırmalarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Yavuz & Gürlek, 2012).

Yavuz; tarafından aynı çalışmanın devamı niteliğinde olan şekil bilgisi alanında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki terim farklılıkları tespit edilmiştir. Terim karmaşasının hâl eklerinde tam anlamıyla yaşandığını söylemek mümkündür. İlköğretim ve ortaöğretim ders kitapları, kaynak kitaplar ve öğretim programlarında hâl eklerinin sayısı beş olarak verilmiş ancak adlandırma problemi olduğu görülmektedir. Yükseköğretim dil bilgisi kitaplarında hâl eklerinin sayısı ve adlandırılması konusunda ciddi farklılıkların olduğunu söylemek mümkündür (Yavuz, 2013).

Hergüner tarafından yapılan bir çalışmada Türkçe öğretmelerinin görüşlerine göre, dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları alan şekil bilgisi olmuştur. Yine aynı çalışmada Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminin en önemli sorununun terim farklılıkları olduğunu dile getirmektedir (Hergüner, 2013).

Gürlek ve Şen tarafından terim farklılıklarının tespit edilmesi amacıyla yükseköğretim öğrencilerine yönelik bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada eğitime devam eden Türk dili ve edebiyatı öğrencilerine, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak terimler sözlüğünde tanımları verilen on soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden sorulara tek bir gramer terimi ile karşılık verilmesi istenmiştir. Sonuç olarak; kırk yükseköğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, kırk sekiz farklı terimin kullanıldığı ve yirmi bir terimin sözlüklerde hiç yer almadığı tespit edilmiştir (Gürlek & Şen, 2014).

Terim karmaşasının kaynağıyla ilgili olarak çalışmalar yapılmış ve farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde yaşanan terim

karmaşasının en önemli nedeni olarak terimlerin Türkçeleştirilmesi çalışmaları ortaya çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında dilimizde sadeleştirme ve Türkçeleştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda dilimizde var olan Arapça ve Farsça terimlere karşılık öz Türkçe terimler bulunmaya çalışılmıştır. Bazı terimlere karşılık Türkçe terimler bulunurken bazı terimlere karşılık bulunamamış ve Batı dillerinden alınmış terimler de dilimize girmiştir. Örnek olarak “zarf fiil” kavramı için bazı bilim insanları Türkçe olması bakımından “ulaç” veya “belirteç eylem” teriminin kullanılması gerektiğini savunurken bazı bilim insanlarına göre “gerundium” teriminin kullanılmasında bir sakınca yoktur. Bu durumda aynı kavram için farklı terimler kullanılmasına neden olmaktadır (Kerimoğlu, 2020).

Dil bilgisi öğretiminde yaşanan terim karmaşasının diğer önemli bir nedeni terimlerin kavramları tam olarak yansıtmadığı ya da bazı terimlerin dilin genel kurallarının göz ardı edilerek doğru türetilmediği düşüncesidir. Bu düşünce doğrultusunda geçmişten günümüze kadar bazı terimlerin anlamlarını tam olarak karşılayamadığı veya sınırlı kaldığı düşüncesiyle yeni terim türetilmesi bir zorunluluk gibi düşünülmüştür. Daha sonra bazı bilim insanlarının farklı olma çabasıyla oluşturulan bazı terimler vardır. Bu durum dil bilgisinde yaşanan terim karmaşasının artarak devam etmesine neden olmaktadır.

Sonuç olarak; dil öğretimini zorlaştıran terim karmaşasıyla ilgili olarak çalışmalar yapılmış ancak tüm çabalara rağmen henüz gerçek bir çözüme kavuşturulamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, doğal ortamda gerçekleştirildiği için yaşanan durumları anlama, anlamlandırma ve daha sağlıklı yorumlamalar getirmeye elverişli bir yöntemdir. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırma, araştırma problemi bütüncül bir bakış açısıyla ele alan ve problemin yorumlanmasını benimseyen bir yöntemdir. Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme kullanılmıştır.

41 adet katılımcıya yöneltilen yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular iletilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcılara Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşası sorunlarına, bu sorunların kaynaklarına, dil bilgisi öğretiminde yol açtığı problemlere ve çözüm önerilerine ilişkin toplam 6 adet soru yöneltilmiştir.

Veri toplamak üzere oluşturulan formun ikinci bölümünde yer alan açık uçlu soruların değerlendirmesini yapmak amacı ile nitel veri analizinde kullanılan araçlardan biri olarak MaxQDA 20 programı kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda elde edilen veriler her bir katılımcı için ayrı belgeyi temsil edecek şekilde dokümantasyonu yapılarak programa aktarılmıştır (EK 2).

Nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmacının çalıştığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız biçimde gözlemlemesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da araştırmanın nitel boyutu ile bağlantılı olarak geçerliliği sağlamak adına yansız görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı çalışmaya katılmış ve katılımcılar soruların tamamına cevap vermeye çalışmıştır. Araştırmada iç geçerliliği sağlamak üzere verilere eleştirel bir gözle bakılarak sonuçların gerçeğe uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Dış geçerliği sağlamak üzere de verilerin doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcı görüşleri doğrudan çalışmada sunulmuştur.

Çalışmada elde edilen sonuçların daha rahat anlaşılabilmesi ve görsel tekniklerin kullanılması amacıyla MaxQDA programı üzerinde Kelime Bulutu, Kod Frekansları, Kod İlişkileri Haritası ve Hiyerarşik Kod Modeli’nden yararlanılmıştır. Kelime Bulutu, katılımcıların tamamının görüşmede en fazla tekrar ettikleri kelimeleri görsel olarak sunan bir veri kümesini temsil eder. Kod frekansları, ilgili temaya ait kodlamaların yüzdelikli

oranlarını gösterir. Kod İlişkileri Haritası, bir belge içerisinde bir katılımcının yaptığı yorumlara göre oluşturulan kodların birbirlerine olan mesafesiyle doğru orantılı olacak biçimde aralarındaki ilişkiyi gösterir. Örneğin iki kodlama arasında mesafe az ise bu kodlar arasında güçlü bir ilişki olduğu; iki kod arasında oldukça fazla mesafe var ise bu kodlar arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkar. Son olarak Hiyerarşik Kod Modeli'nde ise her bir temanın kendi içinde kod-alt kod sınıflandırmasının yapılmasını sağlar. Bu çalışmada da 1, 2 ve 3. Tema için Hiyerarşik Kod Modeli kullanılarak kodlar ve alt kodlara ilişkin grafikler elde edilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, mevcut bir olgunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlayan bir araştırma desendir. Durum çalışmasıyla belirlenen araştırmanın problemine ve alt problemlerine göre durumların belirlenmesi hedeflenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Manisa ili ve ilçelerinde, özel okul ve devlet okullarında görev yapan 41 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikli olarak alanyazın taraması yapılmış ve problem cümlesiyle alt problem cümleleri belirlenmiştir. Problem ve alt problem cümlelerini karşılayacak sorular alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun son şekli alan uzmanları tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve katılımcılara uygulanmasına karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde “içerik çözümlemesi tekniği” kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi tekniğiyle katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda birbirine benzeyen ve birbiriyle ilişkili kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlamalar oluşturulmuştur.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olmasından dolayı geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için titiz ve şeffaf bir çalışma yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada görüşme formlarının hazırlanması, veri analizi ve bulgular bölümünde uzman görüşüne başvurulmuştur. Analiz aşamasında elde edilen veriler tarafsız bir biçimde çözümlenmiştir. Belirlenen tema ve alt kategorilere göre analizler yapılmıştır. Analiz aşamasında bir uzman görüşüne tekrar başvurulmuştur.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde aktif bir rol üstlenmiştir. Araştırmacı konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin objektif olarak alınmasını amaçlamıştır. Veri toplamak amacıyla katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme formundaki sorular yöneltilmiş ve veri toplama sürecine geçilmiştir. Elde edilen veriler titizlikle analiz edilmiştir. Son olarak, bir uzman görüşünden yararlanılmış, belirlenen tema ve kategorilere göre verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı Manisa ili ve ilçelerinde, özel okul ve devlet okullarında görev yapan 41 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Ayrıca katılımcılarla gerçekleştirilen tüm görüşmeler tarafsız olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1’de katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Tecrübe	Çalışılan Kurum
1	36	Erkek	Yüksek Lisans	Uşak Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	10 yıl	Devlet Okulu
2	43	Erkek	Lisans	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	17 yıl	Devlet Okulu
3	30	Kadın	Lisans	Ege Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	8 yıl	Devlet Okulu
4	31	Kadın	Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	7 yıl	Devlet Okulu
5	34	Kadın	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	9 yıl	Devlet Okulu
6	42	Erkek	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	18 yıl	Devlet Okulu
7	30	Kadın	Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	8 yıl	Devlet Okulu
8	35	Kadın	Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	13 yıl	Devlet Okulu
9	43	Kadın	Lisans	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	15 yıl	Özel Okul
10	24	Kadın	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	3 yıl	Özel Okul
11	38	Kadın	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	16 yıl	Özel Okul
12	38	Kadın	Lisans	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	15 yıl	Özel Okul
13	34	Kadın	Lisans	Balıkesir Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	11 yıl	Devlet Okulu
14	30	Kadın	Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	7 yıl	Devlet Okulu
15	36	Kadın	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	9 yıl	Devlet Okulu
16	35	Erkek	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	12 yıl	Devlet Okulu

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri (devam)

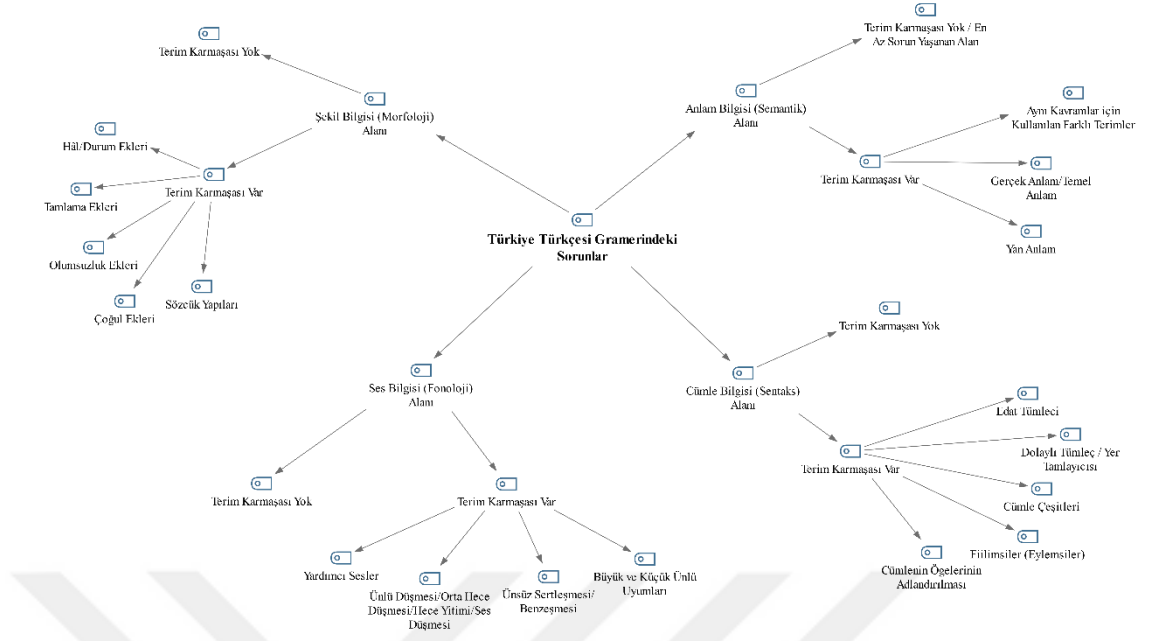
Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Tecrübe	Çalışılan Kurum
17	32	Kadın	Lisans	Celal Bayar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	10 yıl	Devlet Okulu
18	55	Erkek	Lisans	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	27 yıl	Devlet Okulu
19	58	Erkek	Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	35 yıl	Devlet Okulu
20	29	Kadın	Lisans	Uşak Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	3 yıl	Özel Okul
21	33	Kadın	Lisans	Balıkesir Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	7 yıl	Devlet Okulu
22	33	Kadın	Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	9 yıl	Özel Okul
23	44	Erkek	Lisans	Celal Bayar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	20 yıl	Devlet Okulu
24	38	Erkek	Lisans	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	16 yıl	Devlet Okulu
25	25	Kadın	Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	3 yıl	Özel Okul
26	30	Kadın	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	9 yıl	Devlet Okulu
27	35	Kadın	Lisans	Uşak Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	13 yıl	Devlet Okulu
28	35	Kadın	Lisans	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	10 yıl	Devlet Okulu
29	36	Erkek	Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	13 yıl	Özel Okul
30	40	Kadın	Lisans	Muğla Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	9 yıl	Devlet Okulu
31	31	Kadın	Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	8 yıl	Devlet Okulu
32	33	Erkek	Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	10 yıl	Devlet Okulu
33	46	Kadın	Lisans	Celal Bayar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	26 yıl	Devlet Okulu
34	35	Kadın	Lisans	Celal Bayar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	10 yıl	Devlet Okulu
35	30	Erkek	Lisans	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	7 yıl	Devlet Okulu
36	31	Kadın	Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	9 yıl	Devlet Okulu
37	34	Erkek	Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	10 yıl	Devlet Okulu
38	36	Kadın	Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	11 yıl	Devlet Okulu
39	27	Kadın	Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	4 yıl	Özel Okul
40	34	Kadın	Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	10 yıl	Devlet Okulu
41	35	Erkek	Lisans	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	12 yıl	Devlet Okulu

Görüşme formlarında katılımcılara yöneltilen 6 soru ile birlikte oluşturulan tema ve kod yapısı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tema ve Kodlamalara İlişkin Yapı

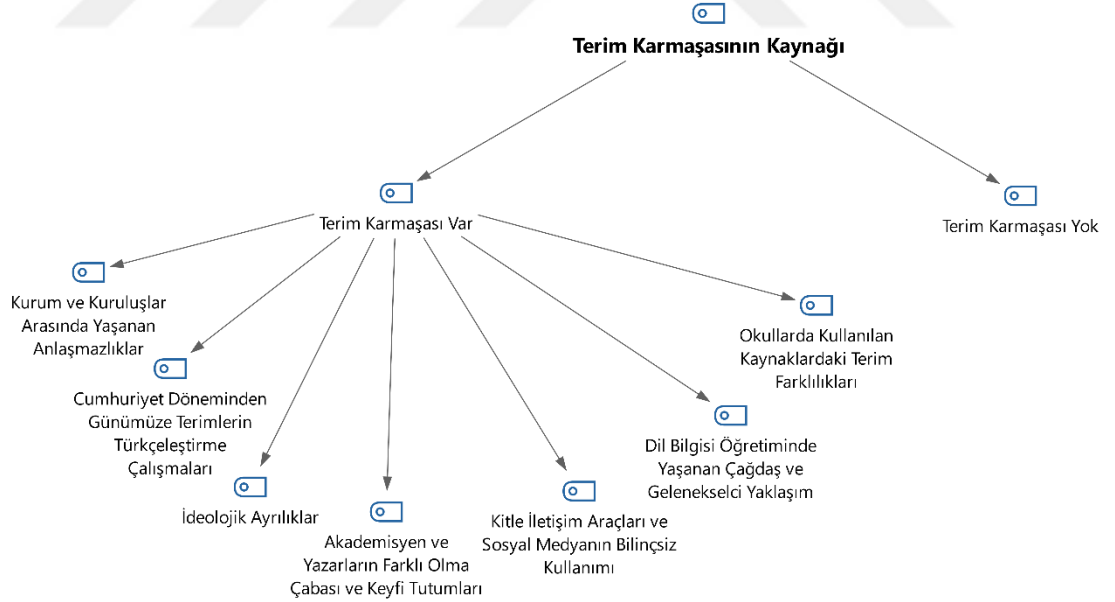
	Kod Sistemi	Frekans
1. TEMA:	Türkiye Türkçesi Gramerindeki Sorunlar	
	1.1.Ses Bilgisi (Fonetik) Alanı	
	Terim Sorunu Yok	3
	Terim Sorunu Var	37
	Yardımcı Sesler	17
	Büyük ve Küçük Ünlü Uyumları	4
	Ünlü Düşmesi / Orta Hece Düşmesi / HeceYitimi	9
	Ünsüz Sertleşmesi / Benzeşmesi	7
	1.2. Şekil Bilgisi (Morfoloji) Alanı	
	Terim Sorunu Yok	3
	Terim Sorunu Var	36
	Hâl / Durum Ekleri	10
	Çoğul Ekleri	5
	Tamlama Ekleri	9
	Olumsuzluk Ekleri	1
	Sözcük Yapıları	1
	1.3. Cümle Bilgisi (Sentaks) Alanı	
	Terim Sorunu Yok	5
	Terim Sorunu Var	36
	Cümlelerin Öğelerinin Adlandırılması	12
	Fiilimsiler (Eylemsiler)	5
	Edat Tümleri	3
	DolaylıTümleş / Yer Tamlayıcısı	10
	Cümle Çeşitleri	4
	1.4. Anlam Bilgisi (Semantik) Alanı	
	Terim Sorunu Yok / En Az Sorun Yaşanan Alan	15
	Terim Sorunu Var	23
	Gerçek Anlam / Temel Anlam	10
	Eş Anlam / Zıt Anlam / Eş Sesli	6
	Yan Anlam	5
2. TEMA:	Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşasının Nedenleri	
	Kurum ve Kuruluşlar Arasında Yaşanan Anlaşmazlıklar	14
	Cumhuriyet Döneminden Günümüze Terimlerin Türkçeleştirme Çalışmaları	10
	İdeolojik Ayrılıklar	12
	Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Çağdaş ve Gelenekselci Yaklaşımlar	3
	Bazı Akademisyen ve Yazarların Farklı Olma Çabaları ve Keyfi Tutumları	4
	Kitle İletişim Araçları ve Sosyal Medyanın Bilinçsiz Kullanımı	1
	Okullarda Kullanılan Kaynaklardaki Terim Farklılıkları	2
3. TEMA:	Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkileri	
	Anlaşılabilirliğin ve Tutarlılığın Azalması	3
	Türkçe Öğretimini Zorlaştırması	36
4. TEMA:	Çözüm Önerileri	41

Görüşmelerde elde edilen transkriptler sonucunda 1.temaya ilişkin kodlamaların hiyerarşik haritası Şekil 1’de sunulmuştur.



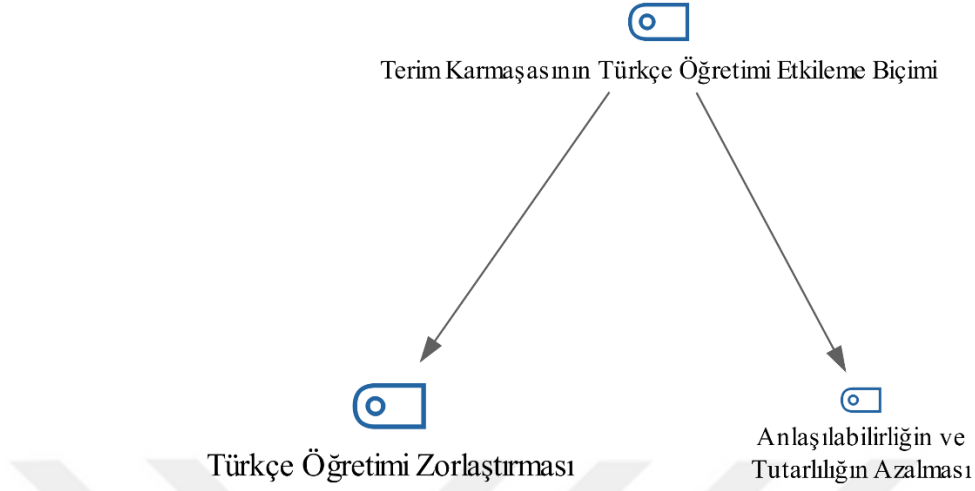
Şekil 1. 1. Temaya İlişkin Hiyerarşik Kod Haritası

Şekil 1’de görüldüğü üzere, ilk temaya ilişkin toplam 4 adet kod ve 25 adet alt kod oluşturulmuştur. Şekil 2’de terim sorunlarının kaynağına ilişkin hiyerarşik kod haritası sunulmuştur. Bu temaya ilişkin toplam 9 adet kodlama yapılmıştır.



Şekil 2. Terim Sorunlarının Kaynağına İlişkin Hiyerarşik Kod Haritası

Şekil 3’te terim karmaşasının Türkçe öğretimine etkisine ilişkin kod haritası verilmiştir. Buna göre temaya ilişkin 2 adet kodlamanın olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkisine İlişkin Hiyerarşik Kod Haritası

Katılımcıların görüşmelerinden elde edilen transkriptler incelendiğinde, en fazla tekrar edilen kelimeleri göstermek üzere oluşturulan kelime bulutu Şekil 4’te verilmiştir. Buna göre katılımcılar tarafından en fazla tekrar edilen kelime “terim” olurken, bir sonraki kelime de “anlam” olarak elde edilmiştir.



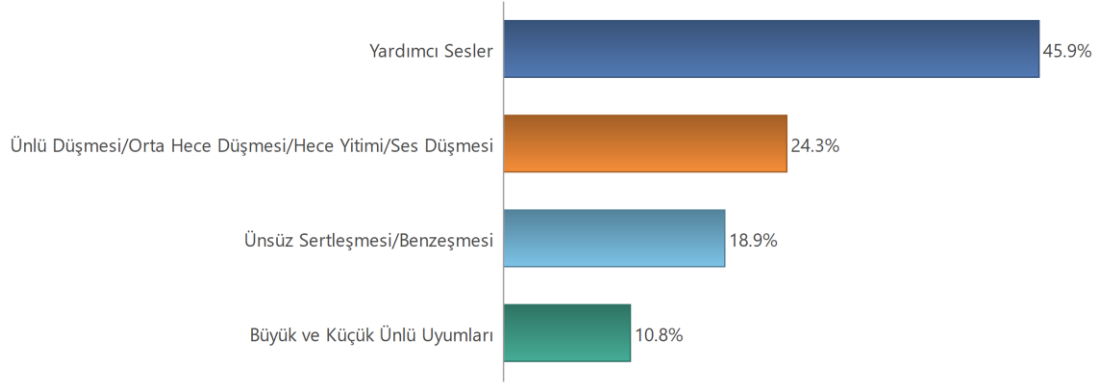
Şekil 4. Kelime Bulutu

4.1. Türkiye Türkçesi Gramerindeki Sorunlar

4.1.1. Ses Bilgisi (Fonetik) Alanı

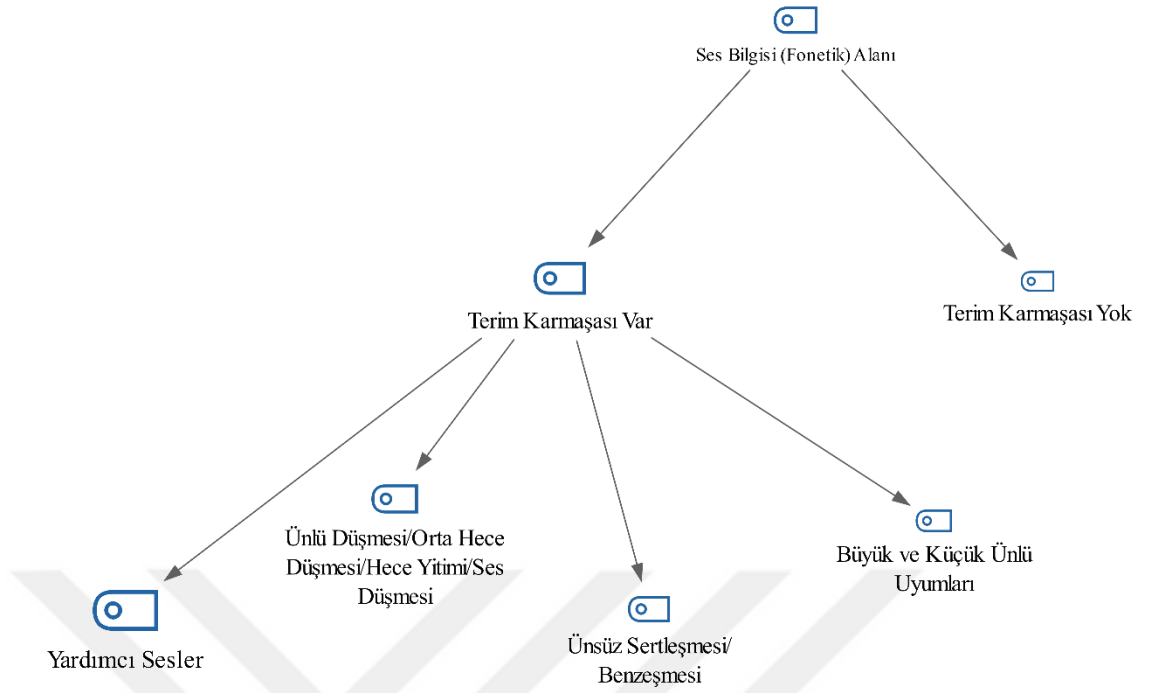
Ses bilgisi (fonetik) alanında terim karmaşasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde Şekil 5’te görüldüğü üzere kod frekansları ortaya çıkarılmıştır. Ses bilgisi (fonetik) alanında en fazla terim karmaşası sorunu %45,9 oranı ile “Yardımcı Sesler” olarak

elde edilirken en az kodlama %10,8 oranı ile “Büyük ve Küçük Ünlü Uyumları” olarak elde edilmiştir.



Şekil 5. Ses Bilgisi (Fonetik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği

Ses bilgisi (fonetik) alanında terim karmaşasına ilişkin hiyerarşik kodlamaları gösteren harita Şekil 6’da verilmiştir. Bu harita ile, ses bilgisi alanı içerisinde yer alan kodlamaların hiyerarşik yapıda sunulması amaçlanmaktadır. Kodlamalarda daha büyük yazım şekli ile görülen kodlamaların frekansının daha fazla olduğunu; daha küçük yazım şekline sahip olan kodlamaların ise frekansının daha az olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle terim karmaşasının olduğunu düşünen katılımcıların ifadelerine göre en fazla kodlama yapılan alanın “Yardımcı Sesler” kodlaması olarak elde edilmiştir.



Şekil 6. Ses Bilgisi (Fonetik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modeli

Katılımcı 2, 3 ve 24 ses bilgisi (fonetik) alanında terimler konusunda herhangi bir sorun olmadığını düşünmektedir. Örnek olarak aşağıdaki ifadeler sunulabilir:

"Ses bilgisi konusu terimsel anlamda sıkıntı olmayan bir alan diye düşünüyorum."[2]

"Ses bilgisi konusunda terim sıkıntısı olmadığını düşünüyorum."[3]

"Ses bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünmüyorum. Kullanılan terimlerin alan için yeterli olduğunu düşünüyorum."[24]

Diğer katılımcıların görüşleri ise ses bilgisi (fonetik) alanında terim sorunu olduğunu yönündedir. Katılımcı 10, 13, 17, 23, 38 ve 40'ın ifadesi şu şekildedir:

"Terim sorunu vardır. Eklerin isimlendirmesi kademelere göre farklılık gösterir. İlgi eki ya da genitif eki bu durumun en iyi örneğidir."[10]

"Ses bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda aynı kavramların çok farklı şekillerde adlandırılması terim karmaşasına neden olmuştur."[13]

"Türkçede ses bilgisi terim karmaşasının en yoğun olarak yaşandığı bölümdür. Bütün ses olaylarının farklı adlandırılması mevcuttur."[17]

"Evet, ünsüz benzeşmesi, ünsüz uyumu, ünsüz sertleşmesi gibi aynı ses olayının birçok isminin olması öğrencilere öğretmeyi zor hale getiriyor. Değişik kaynaklarda

değişik isimleri kullanılarak soru kökü oluşturulması da ayrıca büyük bir sıkıntı doğurmaktadır."[23]

"Türkiye Türkçesi gramerinde ses bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Bir kavram için çok sayıda terimin varlığı terim karmaşasına neden olmaktadır."[38]

"Türkçe öğretimin bütün alanlarında çok fazla terimliliğin olduğunu düşünüyorum. Bu alanda ise çok fazla terimlilik var. Ses olaylarının farklı farklı adları mevcuttur."[40]

Katılımcılardan 7, 9, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 26, 28, 30, 32, 34, 36 ve 37 Türkçede yardımcı sesler olarak kabul edilen y,s,ş,n seslerinin farklı şekillerde adlandırılmasının ses bilgisi (fonetik) alanında büyük bir terim karmaşasına yol açtığını ifade etmiştir. Bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Aynı kavramlar üzerine yapılan farklı açıklamaların ya da aynı kavramın farklı isimlerle açıklanmasının karışıklığına neden olduğunu düşünüyorum. Örneğin yardımcı sesler, koruyucu sesler."[7]

"Evet, terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Örneğin kaynaştırma harfleri için yardımcı ünsüz de deniyor."[12]

"Kaynaştırma ünsüzü iki ünlü arasına gelir. Yardımcı ünsüz ise "i" sesinin "y" sesi yerine kullanılması olarak adlandırılır. Ancak "y, ş, s, n" harflerine kimileri kaynaştırma ünsüzü, kimileri yardımcı ünsüz, kimileri koruyucu ünsüz demektedir. Bu durum terim sorunu yaratır."[14]

"Ses bilgisi alanı en çok terim probleminin yaşandığı alandır. Ses bilgisinde aynı kavramların farklı adlandırılması terim problemine yol açmaktadır. "y, ş, s, n" harflerinin bu alanda kaynaştırma harfi, yardımcı ses, kaynaştırma sesi, koruyucu ses gibi farklı adlandırmaları mevcuttur."[18]

"Terim konuşmasının en yoğun olduğu alan olarak burayı görüyorum. Bu alanda ses, harf ve ses olaylarının isimlerinin farklı adlandırılması terim problemine yol açmaktadır. Yardımcı ünsüz, yardımcı ses, kaynaştırma harfi gibi bir kavramın farklı adlandırmaları mevcuttur."[19]

"Türkiye Türkçesi gramerinde ses bilgisi alanı bir kavramın birden fazla adlandırmasıyla en fazla terim sorununun yaşandığı alan olarak düşünüyorum. Özellikle "y, ş, s, n" kaynaştırma seslerinin; kaynaştırma harfi, yardımcı ses, koruyucu ünsüz gibi çok farklı adlandırmaları vardır."[21]

"Y, Ş, S, N: kaynaştırma harfi, koruyucu ses, yardımcı ünsüz gibi farklı farklı adlandırılması."[26]

"İlköğretim ve ortaöğretim kitaplarındaki kaynaştırma harfleri/koruyucu ünsüzler (-y, -ş, -s, -n) iken; yükseköğretimde -y sesi yardımcı ünsüz olarak kullanılmaktadır. Ayrıca yardımcı ünsüzün yanında yardımcı ünlü terimi de (-i, -u) kullanılmaya başlamaktadır." [28]

"Y, ş, s, n ünsüzleri kaynaştırma ünsüzü olarak adlandırılırken "n" sesi prominal n adıyla bazı kaynaklarda adlandırılıp kavram karmaşası oluşturmaktadır." [30]

"Tamlayan ekleri -ın, -in, -un, -ün eklerinin ilköğretimde "tamlayan eki"; ortaöğretimde "ilgi eki"; üniversitelerde "genitif eki" olarak adlandırılması. "y, ş, s, n" harfleri; kaynaştırma harfi, kaynaştırma sesi, koruyucu ses, yardımcı ünsüz vb." [32]

"Y, ş, s, n ünsüzlerinin kaynaştırma ünsüzü, yardımcı ünsüz gibi farklı isimlerle adlandırılması terim karmaşasını oluşturmaktadır." [34]

"Evet, Türkçenin en çok terim sorunu olan alanı ses bilgisidir. Bu alandaki terimlerin adlarının farklı olması bu soruna yol açmıştır. Örneğin, y, ş, s, n seslerinin birden çok adlandırması vardır." [36]

"İlk ve ortaöğretim kitaplarında kaynaştırma harfleri "y, ş, s, n" iken, yükseköğretimde -y sesi yardımcı ünsüz olarak kullanılmaktadır." [37]

Ses bilgisi (fonetik) alanında bir başka terim sorunu büyük ve küçük ünlü uyumları konusunda yaşanmaktadır. Aynı ses olayı için farklı adlandırmaların yapılmış olması terim karmaşasına neden olmaktadır. Ayrıca katılımcı görüşleri göre terimlerde kullanılan "büyük" ve "küçük" kavramlarının konuyla ilgili olmadığı ve anlamsal bir bağ kurmadığı yönündedir. Burada katılımcı 1, 4, 16 ve 35'in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Terimler yeterlidir ancak terimin kendisi ile anlam alanı arasında bağ zayıftır. Örneğin büyük ve küçük ünlü uyumlarında neden "büyük" ve "küçük" dendiğinin doyurucu bir açıklaması yok diye düşünüyorum." [1]

"Küçük ünlü uyumu" kuralının adlandırmasının akılda kalıcılığı olmadığı için çocuklara aktarmada sorun yaşıyoruz." [4]

"Kalınlık-incelik uyumu- büyük ünlü uyumu" gibi adlandırmaların olması." [16]

"Dilde yaşanan problemlerin aslı İstanbul Türkçesi tercihimizdir. Geniş coğrafyaya yayılmış olan farklı ağız ve şiveleri olan bu dilin dünya dili olması bilim dili olması adına, dilde birlik adına atılmış bu adım hatalı bir adım olduğunu düşünüyorum. İstanbul yerine Toroslar'da konuşulan Türkçe seçilmeliydi. Ses bilgisi konuları ekler getirilirken ortaya çıkan problemlerden doğduğunu düşünüyorum. Her ek problem yaratmış, kalınlık- incelik uyumu kuralına bağlı kalabilmek, küçük ünlü uyumuna bağlı kalabilmek adına türetilmiş konulardır ve problemlidir." [35]

Katılımcılardan 5, 6, 8, 11, 22, 27, 29, 31 ve 33 aynı ses olayının “ünlü düşmesi, orta hece düşmesi, hece yitimi ve ses düşmesi” şeklinde ifade edilmesinin terim karmaşasına neden olduğuna değinmektedir. Örnek olması bakımından bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Ses bilgisi terim sorunlarının en çok yaşandığı bölümdür. Bir kavramın çok fazla terimle karşılanması sorunun asıl nedenidir. Ses olaylarında bir ses olayı birden fazla terimle adlandırılmıştır. Örnek olarak ses düşmesi, ünlü düşmesi, orta hece düşmesini verebilirim."[6]

"Terim sorunları en çok ses bilgisinde yaşanıyor. Bence asıl neden bir kavramın çok fazla terimle karşılanması. Mesela "ses düşmesi, ünlü düşmesi, orta hece düşmesi" aynı kavramın farklı isimlerinin olması öğrencilerde de öğrenme karmaşalarına yol açıyor."[8]

"Evet düşünüyorum. Örneğin ünsüz benzeşmesi, ünsüz sertleşmesi, ünlü düşmesi, hece düşmesi gibi isimlendirilmesi."[22]

"Ses olayları konusunda ünlü düşmesi, orta ünlü kaybı, hece düşmesi, aynı ses olayını anlatırken aslında gerçekleşen tek bir olayı öğrenci bu konuyu farklı kaynaklardan araştırdığında farklı isimlerle görmektedir. Bu da bir karmaşaya sebep olabilir. Ancak bunun bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Her yayınevi ya da soru yazan farklı bir idolü benimsemiş olabilir."[27]

"Evet, en çok terim sorununun yaşandığı alan ses bilgisidir. Buradaki kavramların farklı adlandırılması terim sorununa yol açmaktadır. Örneğin, hece düşmesi, ünlü düşmesi, orta hece düşmesi, sesli düşmesi gibi."[31]

"Türkiye Türkçesi gramerinde terim konusunda en çok sıkıntı yaşanan alanı ses bilgisidir. Ses bilgisi alanında ünlü düşmesi, orta hece düşmesi, hece yitimi, ses düşmesi gibi aynı kavram için farklı terimler kullanılmıştır"[33]

Son olarak katılımcı 22, 23, 25, 33, 39 ve 41 ise ünsüz benzeşmesi ve ünsüz sertleşmesi konusunda terim karmaşası olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

"Evet düşünüyorum. Örneğin ünsüz benzeşmesi, ünsüz sertleşmesi; ünlü düşmesi, hece düşmesi gibi isimlendirilmesi."[22]

"Ünsüz benzeşmesi, ünsüz uyumu, ünsüz sertleşmesi gibi aynı ses olayının birçok isminin olması öğrencilere öğretmeyi zor hale getiriyor."[23]

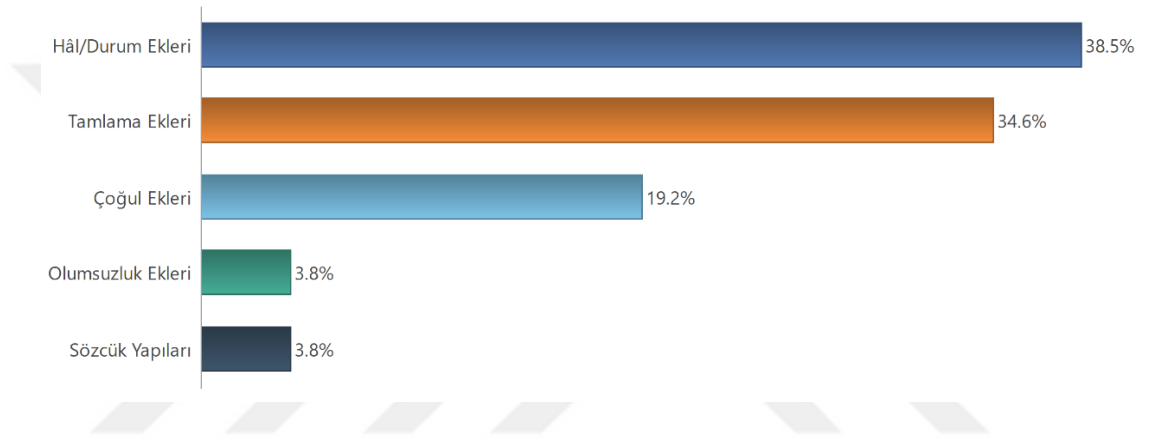
"Evet düşünüyorum. Bir sorun için birden fazla kavram kullanılıyor. Ünsüz sertleşmesi, ünsüz benzeşmesi gibi."[25]

" En sıkıntılı alandır. Ünsüz benzeşmesi, ünsüz sertleşmesi gibi isimler kullanılır."[39]

" Ses bilgisi alanında terim sorunu vardır. Aynı kavrama karşılık gelen farklı kavramlar karmaşaya neden olmuştur. Örneğin; ünsüz benzeşmesi, ünsüz sertleşmesi."[41]

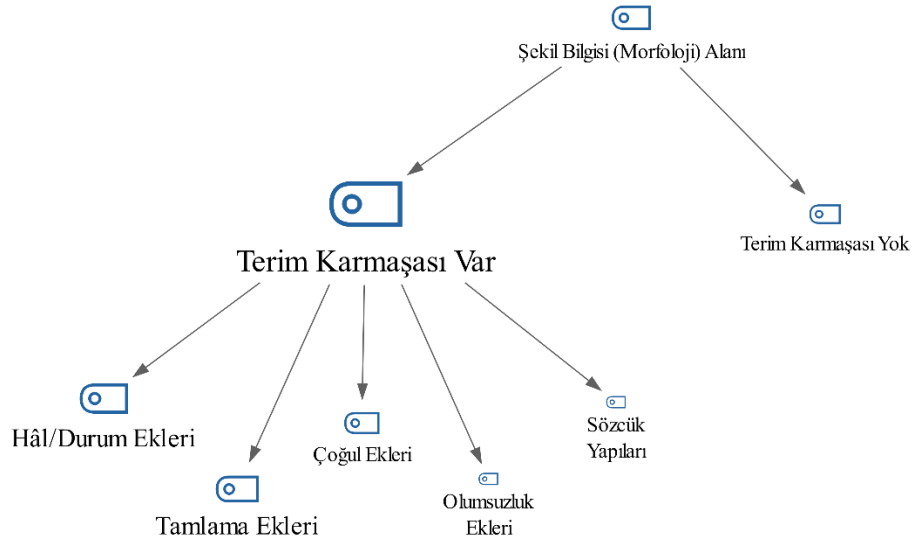
4.1.2. Şekil Bilgisi (Morfoloji) Alanı

Şekil bilgisi(morfoloji) alanında yaşanan terim karmaşalarına ilişkin yüzdelere Şekil 7’de verilmiştir. En fazla terim karmaşası %38,5 oranı ile “Hâl/Durum Ekleri” olarak elde edilirken; en az terim karmaşası yaşanan alan %3,8 oranı ile “Sözcük Yapıları” ve “Olumsuzluk Ekleri” kodlamaları olmuştur.



Şekil 7. Şekil Bilgisi (Morfoloji) Alanında Yaşanan Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği

Hiyerarşik Kod Haritası ile birlikte oluşturulan grafikte, şekil bilgisi (morfoloji) alanında terim karmaşasına ilişkin hiyerarşik kodlamaları gösteren harita Şekil 8’de sunulmuştur. Buradan hareketle terim karmaşasının olduğunu düşünen katılımcıların ifadelerine göre en fazla kodlama yapılan alanın “Hâl/Durum Ekleri” kodlaması olarak elde edilmiştir.



Şekil 8. Şekil Bilgisi (Morfoloji) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modeli

Şekil bilgisi (morfoloji) alanında terim karmaşası olmadığını düşünen katılımcı 2, 3 ve 27'nin ifadeleri aşağıda verilmiştir. Katılımcı 4 ise bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Katılımcılardan 26, 37 ve 39'un cevapları ses bilgisi alanıyla ilgili olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

"Şekil bilgisi alanında terimsel sorun yaşamıyorum."[2]

"Şekil bilgisi alanında terim sorunu yaşamıyorum."[3]

"Morfoloji anlamında terim sorunu olduğunu düşünmüyorum. Türkçe kelime türlerinde en yaygın kullanılanları veriyoruz. Eş anlamlılarını da verdiğimiz için sıkıntı yaşanmıyor. Edat-ilgeç, zamir-adil, ad-isim gibi."[27]

Katılımcılardan bazılarının ifadelerine bakıldığında şekil bilgisi (morfoloji) alanında terim karmaşasının yaşandığı görülmektedir. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı ifadeleri verilebilir:

"Morfoloji kavramı Türkiye Türkçesine farklı şekillerde çevrilmiştir. Sadece bu bile terim sorunu olduğunu ortaya koymaktadır."[1]

"Evet düşünüyorum. Yapılan farklı açıklamalar ve adlandırmalar kavramların öğrenilmesini ve doğru kullanılmasını zorlaştırır."[7]

"Şekil bilgisine farklı adlandırmalar mevcuttur. Yine aynı şekilde aynı işlevdeki eklerin farklı kaynaklarda farklı adlandırması terim sorunu ortaya çıkarmıştır."[13]

"Geçmiş zaman eki "-mış" "duyulan geçmiş zaman" başkasından duyma anlamı veriyor diyoruz. Fakat "Sürücü belgemi evde unutmuşum" diyen kişi başkasından duyuyor diye açıklamıyoruz."[14]

"Şekil bilgisi alanında bazı kavramların farklı şekillerde adlandırılması mevcuttur. Zamir/adıl, sıfat/ortaç, fiilimsi/eylemsi gibi aynı kavramlar farklı şekillerde adlandırılmıştır." [18]

"Şekil bilgisi alanında aynı kavramlara yeni Türkçe terimler kullanılması terim sorununa yol açmaktadır. Sıfat fiil>ortaç, zarf-fiil>ulaç gibi adlandırmalar mevcuttur." [21]

"Şekil bilgisi alanında terim sorunu vardır. Örnek zarf fiil, bağ fiil, ulaç; sıfat fiil, ortaç." [29]

"Türkçenin grameri şudur diye akademik bir netliğin olmadığı, katkı sağlamak için araştırma yapan akademisyenlerin yeni ayrılıklar ortaya çıkardığı bir ortamda şekil bilgisi konusunda; ortaya atılan terimler ne kadar mantıken oluşturulmuş olsa da kural netliği olmadığı için terim netliği de yoktur." [35]

Katılımcı görüşlerine göre hâl eklerinde yaşanan farklı adlandırmalar terim karmaşasına neden olmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Hâl eklerine durum ekleri de denir." [9]

"Şekil bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Ayrılma hâl eki için aynı zamanda uzaklaşma ve çıkma isimleri de kullanılır." [12]

"Burada eklerin farklı adlarının olması terim sorununa sebep olmuştur. Hâl eklerinin farklı adlandırılmasını örnek olarak verebiliriz. Yönelme (yaklaşma) hâl eki, çıkma (ayrılma) hâl eki gibi." [19]

"Evet düşünüyorum. Mesela ayrılma hâl eki aynı zamanda çıkma ve uzaklaşma hâl eki olarak da isimlendirilir." [20]

"Belirtme hâl eki/yükleme hâl eki; yönelme eki aynı zamanda yaklaşma hâl eki olarak da isimlendirilir." [22]

"Terim yetersizliği olduğunu düşünmüyorum ama bazı eklerin birçok adının olması özellikle öğrencilerin kafasını karıştırabilir. Hâl eki durum eki örnek olarak verilebilir. Türkçe terim bulunması doğru ama zamanla sadece Türkçe terimin kullanılması gerekir." [24]

"Evet, terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Örneğin ismin yönelme hâl eki için aynı zamanda yaklaşma hâli de kullanılır." [25]

"-dan ayrılma hâl eki için; çıkma durumu, ablatif eki, ismin -den hâli kullanılır." [28]

"Türkiye Türkçesi gramerinde şekil bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Hâl ekleri konusu örnek verilebilir: -i hâli / belirtme durumu /

belirtme hâli. Ayrılma hâli / ayrılma durumu / çıkma hâli / çıkma durumu / ayrılma uzaklaşma durumu / -den hâli gibi."[38]

"Eklerin farklı adlandırılması karmaşaya neden olabilir. Hâl eklerini örnek olarak söyleyebilirim. –den eki, çıkma eki, ayrılma gibi farklı isimleri mevcuttur."[40]

Katılımcılardan 10,15, 30, 32 ve 36 isimlere gelerek çokluk anlamı veren “-lar ve –ler” eklerinin “çoğul eki” veya “çokluk eki” olarak adlandırmasının terim karmaşasına neden olduğuna değinmektedir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"“-ler, -lar” eki için çoğul ya da çokluk eki denir. Yapım ekleri için yeni kelime türeten ek denir."[10]

"Çoğul-çokluk eki, belirtme-yükleme eki gibi farklı isimlerin kullanılması."[15]

"“-ler, -lar” çoğul ekinin çokluk diye adlandırılması."[30]

" Farklı adlandırmalar terim sorununa yol açmaktadır. “-ler, -lar” çoğul eki-çokluk eki gibi."[32]

"Hâl eki- durum eki, çoğul eki-çokluk eki, tamlama eklerinin adlandırılmasında (zıtlık, iyelik, sahiplik vb.) terimlerinde sorunlar vardır."[36]

Bazı katılımcılara göre, aynı görevdeki tamlama eklerin farklı şekillerde adlandırılması şekil bilgisi (morfoloji) alanında bir terim karmaşasına neden olmaktadır. Örnek olarak aşağıdaki katılımcı görüşleri verilebilir:

"Eklerin farklı şekillerde adlandırılmaya çalışılması terim sorununu ortaya çıkarmıştır. Örnek olarak ilgi eki/tamlayan eki, iyelik eki/tamlanan eki örneklerinde olduğu gibi."[5]

"Şekil bilgisi alanında da çok fazla terim sorunu vardır. İyelik eki yerine sahiplik (aitlik), tamlayan ekinin kullanılması ya da yapım ekleri yerine yapma, türetim eklerinin kullanılması örnek olabilir."[6]

"İyelik eki yerine aitlik veya tamlayan ekinin kullanılması ya da yapım ekleri yerine yapma, türetim eklerinin kullanılması gibi örnekler sorun teşkil etmektedir."[8]

"Evet, terim sorunu olduğunu düşünüyorum. İyelik eki-aitlik eki gibi ."[11]

"Tamlayan eklerinin ilk ve ortaokullarda “tamlayan eki”, ortaöğretimde “ilgi eki” olarak adlandırılması."[16]

"Bu alanda eklere verilen adların farklı adlandırılmasının terim karmaşasına neden olduğunu düşünüyorum. Örnek olarak tamlamalardaki ekler farklı kaynaklarda farklı şekillerde adlandırılmıştır."[17]

"Tamlama eklerinin farklı adlandırılması terim sorununa yol açmaktadır. Tamlama ekleri, iyelik ekleri, sahiplik ekleri gibi."[31]

"Şekil bilgisi alanında da çok fazla terim sorunu vardır. Örnek olarak; ilgi eki-tamlayan eki gibi."[33]

"Düşünüyorum. Eklerin aynı görevde olmasına rağmen farklı adlandırılması terim karmaşasına neden olmuştur. Örnek olarak tamlanan eki, iyelik eki."[41]

Araştırmaya katılan bazı katılımcılar Türkçede isimlere gelen ve olumsuzluk anlamı veren “-ma -me” eklerinin hem yapım eki hem de çekim eki olarak değerlendirmesinin terim karmaşasına neden olduğunu ifade etmektedir. Örnek olarak katılımcı 34’ün ifadeleri verilebilir:

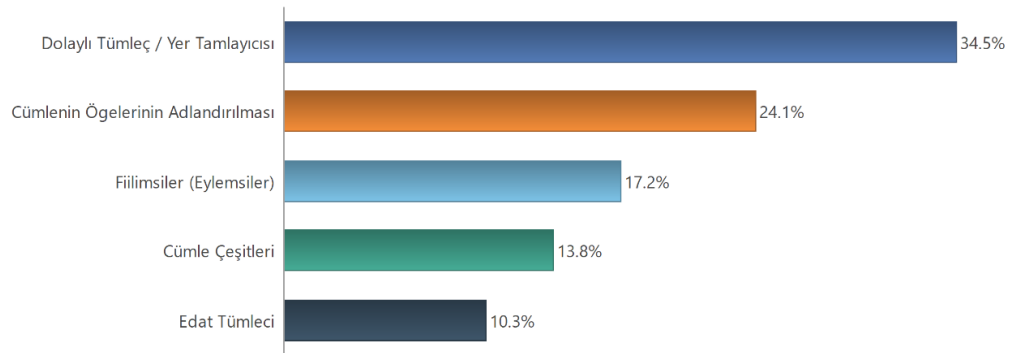
"-ma -me olumsuzluk eki, bazı kaynaklarda yapım eki bazı kaynaklarda çekim olarak isimlendiriliyor."[34]

Bazı katılımcılar ise Türkçede sözcüklerin basit veya türemiş olarak değerlendirilmesiyle ilgili bir problem olduğunu aktarmaktadır. Sözcüklerin yapısı konusunda ortak bir ölçüt olmamasından dolayı bu durumu terim karmaşası olarak değerlendirmektedir. Katılımcı 23’ün görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Evet. Bazı kelimelerin kökeni konusunda tartışmalar devam ettiği için yapısı bakımından basit mi türemiş mi olduğunu anlamak zor oluyor. Örneğin, okul kelimesi oku-l şeklinde türemiş bir kelime mi yoksa Fransızca “ekol” kelimesinden gelen basit bir kelime mi? Gibi."[23]

4.1.3. Cümle Bilgisi (Sentaks) Alanı

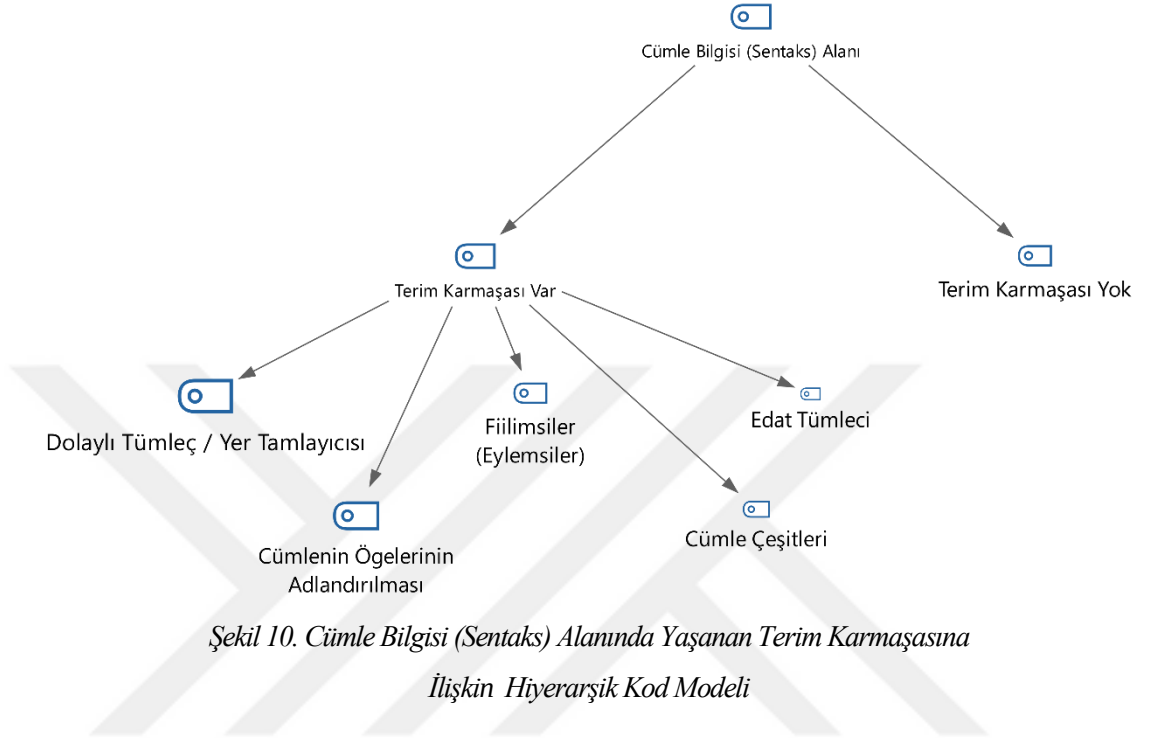
Sentaks alanında yaşanan terim sorunlarına ilişkin kod frekansları Şekil 9’da verilmiştir. En fazla terim sorunu %34,5 oranı ile “Dolaylı Tümleç/Yer Tamlayıcısı” olarak elde edilmiştir. En az terim sorunu ise %10,3 oranı ile “Edat Tümleci” kodlaması olarak elde edilmiştir.



Şekil 9. Cümle Bilgisi (Sentaks) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği

Hiyerarşik Kod Haritası ile birlikte oluşturulan grafikte, cümle bilgisi(sentaks) alanında terim karmaşasına ilişkin hiyerarşik kodlamaları gösteren harita Şekil 10’da

sunulmuştur. Buradan hareketle terim karmaşasının olduğunu düşünen katılımcıların ifadelerine göre en fazla kodlama yapılan alanın “Dolaylı Tümleç/ Yer Tamlayıcısı” kodlaması olarak elde edilmiştir.



Araştırmaya katılan bazı katılımcılar cümle bilgisi (sentaks) alanında terimlerle ilgili bir sorun olmadığını düşünmektedir. Bu katılımcıların görüşleri aşağıda verildiği gibidir:

"Cümle bilgisi alanında terim sorunu yok."[2]

"Öğrencilerime cümle bilgisi konusunu anlatırken herhangi bir terim sorunu yaşamıyorum."[3]

"Terim karmaşası olduğunu düşünmüyorum."[13]

"Hayır, düşünmüyorum."[23]

"Anlam yönünden çok zengin bir dil olan Türkçenin kelime zenginliği ve çok anlamlılık birleşince bazen anlatılmak istenen şey tam olarak anlatılamayabilir. Ancak anlam bilgisi terimlerinde bir sorun olduğunu düşünmüyorum."[27]

Terim sorunu olduğunu düşünen katılımcıların görüşlerine göre cümle bilgisi (sentaks) alanında aynı kavramların farklı terimlerle karşılanması terim karmaşasına neden olmaktadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Cümle bilgisinde bazı terimlerin Türkçeleştirilmeye çalışılması terim konusunda karmaşayı artırmıştır. Sıfat fiil/ortaç örneğinde olduğu gibi."[5]

"Cümle bilgisi alanında bazı terimlerin Türkçeleştirilmeye çalışılması bazı problemleri ortaya çıkarmıştır. Örnek olarak dolaylı tümleş teriminin yerine yer tamlayıcısı teriminin kullanılması tanım açısından hem eksik kalmış hem de terim sorununu ortaya çıkarmıştır."[6]

"Cümle bilgisi alanında bazı terimlerin Türkçeleştirilmeye çalışılması terim sorununa neden olmaktadır. Sıfat fiil yerine ortaç, zarf fiil yerine ulaç veya bağ fiil kullanımları bunlara örnektir."[7]

"Burada Türkçeleştirme çalışmalarının sorun oluşturduğunu düşünüyorum. Yeni terimler var olan terimi tam olarak karşılayamıyor. Dolaylı tümleş-yer tamlayıcısı örneğini verebilirim."[8]

"Adıl/zamir, sıfat/ön ad gibi Türkçe isimlendirmeler terim karmaşasına neden olmaktadır."[10]

"Evet, düşünüyorum. Sıfat fiil-ortaç, sıfat- ön ad."[11]

"Adıl-zamir, sıfat-ön ad gibi ikili isimlendirmeler bu alanda mevcuttur."[20]

"Zaman içinde terimlere Türkçe karşılık bulunmasını olumlu bir gelişme olarak görüyorum. Kullanımda ise bazı kavramlar için Türkçe, bazı kavramlar için ise farklı dilde kelimelerin kullanılması doğru değil."[24]

"Terim sıkıntısı yerine terimlerde isim karmaşası olduğunu düşünüyorum. Sıfat- ön ad, zarf-belirteç, zarf-fiil-ulaç, edat-ilgeç, fiil-eylem, yumuşama-ötümleşme gibi."[35]

"Türkçeleştirme çalışmalarına yönelik aynı kavramlara farklı adlar verilmiştir."[40]

Bazı katılımcıların görüşlerine göre cümle bilgisi (sentaks) alanında özellikle cümlenin öğelerin adlandırılmasında aynı kavramlar için farklı terimler kullanılması terim karmaşasına neden olmaktadır. Cümlenin öğelerinin farklı adlandırmasından kaynaklı sorun olduğunu ifade eden katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Fiilde çatı" konusunda soyut kaldığı için konuyu kavramada sorun oluşturuyor. Dolaylı tümleş/yer tamlayıcısı adlandırmasında da birlik olmadığı için karışıklığa sebep veriyor."[4]

"Cümlenin öğeleri konusunda "yer tamlayıcısı" veya "dolaylı tümleş" olarak adlandırılan tümlecin aldığı eke göre yönelmeli tümleş (kime/nereye/neye), bulunmalı tümleş (kimde, nerede, nede), çıkmalı tümleş (kimden, nereden, neden) olarak sınıflandırılabilir. Dilbilimciler bu konuda ilgili terim karmaşası yaşatmaktadır."[14]

"Cümle bilgisinde cümlenin öğelerinde çok adlılık çok terimlilik olduğunu düşünüyorum."[17]

"Bu alanda da farklı adlandırmalar mevcuttur. Dolaylı tümleç/yer tamlayıcısı, edat tümleci/ilgeç tümleci gibi."[18]

"Cümle bilgisi alanında dolaylı tümleç, yer tamlayıcısı şeklinde bir farklı adlandırma mevcuttur. Edat tümleci konusunda da bir tereddüt mevcuttur. Bazı kaynaklara göre edat tümleci yoktur. Bazı kaynaklarda tümlecinde terim problemi vardır."[21]

"Sentaks anlamında terim sorunu olduğunu düşünmüyorum. Ancak kimi zaman dolaylı tümleç, zarf tümleci dediğimiz ögelere bir yıl sonra yer tamlayıcısı, zaman tümleci demek öğretmen açısından sürekli yayınevlerinin anlayışlarını takip etmek problem yaratabilir. Bazı konuların sürekli değişen terimleri kullanmaları gereksiz ayrıntıya takılmak öğrenciyi ve öğretmeni yorar."[27]

"Cümle bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Dolaylı tümleç, yer tamlayıcısı, edat tümleci, zarf tümleci."[29]

"Cümle ögelerinde tümleçler tamlayıcı adıyla anıldığından terim birliği oluşturulamıyor."[30]

"Cümle bilgisi alanında bazı terimlere Türkçe terim bulma çalışmaları terim karmaşasına zemin hazırlamıştır. Dolaylı tümleç-yer tamlayıcı örneği gibi ."[33]

"Vardır. Cümlelerin ögelerinde dolaylı tümleç, yer tamlayıcısı, edat tamlayıcısı- zarf tamlayıcısı vb. terimlerde ve bu terimlerin kapsamında sorunlar vardır. Cümle çeşitlerinde birleşik cümle kavramında farklı terimler bulunmaktadır. Bu da kafa karışıklığına yol açmaktadır."[36]

"Türkiye Türkçesi gramerinde cümle bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünüyorum. Cümlelerin ögeleri konusunda; zarf tamlayıcısı/ zarf tümleci/ belirteç tamlayıcısı. Belirteç tümleci, dolaylı tümleç/ yer tamlayıcısı gibi."[38]

"Özellikle Cümlelerin ögelerinde, ögelerin farklı adlandırılması karmaşaya neden olmuştur. Örneğin, dolaylı tümleç, yer tamlayıcısı."[41]

Katılımcılardan 5, 7, 22, 25 ve 39'un görüşlerine bakıldığında fiilimsiler konusu cümle bilgisi (sentaks) alanında ele alınmıştır. Fiilimsiler için mevcut terimlerle birlikte Türkçe terimlerin kullanılması terim karmaşasına neden olmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Cümle bilgisinde bazı terimlerin Türkçeleştirilmeye çalışılması terim konusunda karmaşayı artırmıştır. Sıfat fiil/ortaç örneğinde olduğu gibi."[5]

"Cümle bilgisi alanında bazı terimlerin Türkçeleştirilmeye çalışılması terim sorununa neden olmaktadır. Sıfat fiil yerine ortaç, zarf fiil yerine ulaç veya bağ fiil kullanımları bunlara örnektir."[7]

"Evet, terim sorunu vardır. Sıfat fiil için ortaç, zarf-fiil için ulaç ve bağ fiil terimlerinin kullanılması terim sorununa neden olmaktadır."[22]

"Evet, terim sorunu vardır. Zarf fiil, ulaç gibi."[25]

"Örneğin, zarf-fiil için birden fazla isim vardır. Ulaç ve bağ fiil denmektedir."[39]

Cümle bilgisi (sentaks) alanında terim karmaşasına ilişkin katılımcılardan edat tümleciyle ilgili görüşler dikkat çekmektedir. Örnek olarak şunlar verilebilir:

"Cümle bilgisinde edat tümleciyle ilgili bir problem olduğunu düşünüyorum. Edat tümleci vasıta, birliktelik, araç gibi farklı adlandırmalar yapılmıştır."[19]

"Cümle bilgisi alanında dolaylı tümleş, yer tamlayıcısı şeklinde bir farklı adlandırma mevcuttur. Edat tümleci konusunda da bir tereddüt mevcuttur. Bazı kaynaklara göre edat tümleci yoktur. Bazı kaynaklarda tümlecinde terim problemi vardır."[21]

Dolaylı tümleş yerine kullanılan yer tamlayıcısı terimi tam olarak karşılayamamaktadır. Bazı edat grupları zarf tümleci olarak kabul edilmekte bazı kaynaklar ise edat tümleci olarak kabul etmektedir. Bazı kaynaklarda zarf tümleci olarak kabul edilen yapılar, bazı kaynaklarda dolaylı tümleş olarak kabul edilmektedir."[34]

Katılımcıların bazıları cümle bilgisi (sentaks) alanında "dolaylı tümleş" terimi yerine kullanılan "yer tamlayıcısı" teriminin kavramı tam olarak karşılayamadığına ve aynı kavram için farklı terimlerin kullanılmasının karmaşaya neden olduğuna değinmiştir. Katılımcıların bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Özellikle cümlelerin öğelerinde nesne (belirtili, belirtisiz) ve tümleş ile ilgili anlamsal bir boşluk olduğunu kelimelerin anlamları ile bu anlamların öğeleri karşılamadaki yeterliği arasında büyük fark olduğu düşüncesindeyim."[1]

"Cümle bilgisi alanında bazı terimlerin Türkçeleştirilmeye çalışılması bazı problemleri ortaya çıkarmıştır. Örnek olarak dolaylı tümleş teriminin yerine yer tamlayıcısı teriminin kullanılması tanım açısından hem eksik kalmış hem de terim sorununu ortaya çıkarmıştır."[6]

"Burada Türkçeleştirme çalışmalarının sorun oluşturduğunu düşünüyorum. Yeni terimler var olan terimi tam olarak karşılayamıyor. Dolaylı tümleş-yer tamlayıcısı örneğini verebilirim."[8]

"Yer tamlayıcısı dolaylı tümlecin diğer ismi olmasına rağmen bazı soruları karşılamaz."[9]

"Evet düşünüyorum. Dolaylı tümleş aynı zamanda yer tamlayıcısı olarak adlandırılıyor. Ama bütün soruları yer özelliği taşıyor."[12]

"Yer tamlayıcısı teriminin dolaylı tümleş teriminin anlamını karşılamaması."[15]

"Cümle bilgisi alanında "dolaylı tümleş" yerine "yer tamlayıcısı" kullanılması terimi tam olarak karşılamamaktadır."[16]

"Cümle bilgisi alanında "dolaylı tümleş" yerine "yer tamlayıcısı" kullanılması terimi anlamsal olarak karşılamamakta."[26]

"Cümle bilgisi alanında dolaylı tümleş yerine kullanılan yer tamlayıcısı terimi anlamı tam olarak karşılayamamaktadır. Terim eksik kalmaktadır."[32]

"Dolaylı tümleş yerine kullanılan yer tamlayıcısı terimi tam olarak karşılayamamaktadır."[34]

Katılımcılardan 28, 31, 36 ve 37 cümle bilgisi (sentaks) alanında cümle çeşitlerinin farklı adlandırılmasının bir terim karmaşasına neden olduğuna değinmektedir. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Yan cümle terimi birden fazla adlandırılması terim soruna yol açmaktadır. Yan cümle -yardımcı cümle- yardımcı tümce- yan cümlecik."[28]

"Cümle çeşitlerinde de terim sorunu vardır. İçinde fiilimsi bulunan cümle, eylemsili cümle, birleşik cümle, girişik birleşik cümle, cümle, tümce..."[31]

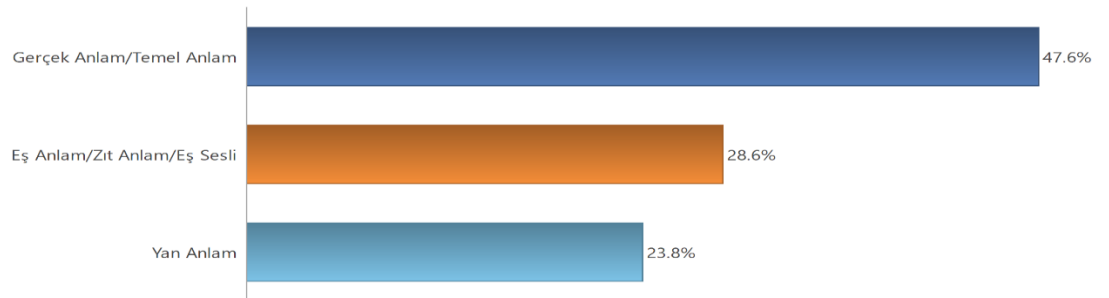
Cümle çeşitlerinde birleşik cümle kavramında farklı terimler bulunmaktadır. Bu da kafa karışıklığına yol açmaktadır."[36]

"Yan cümle terimi birden fazla adlandırıldığı için terim sorununa neden olmaktadır.

Yan cümle- yan cümlecik- yardımcı cümle gibi."[37]

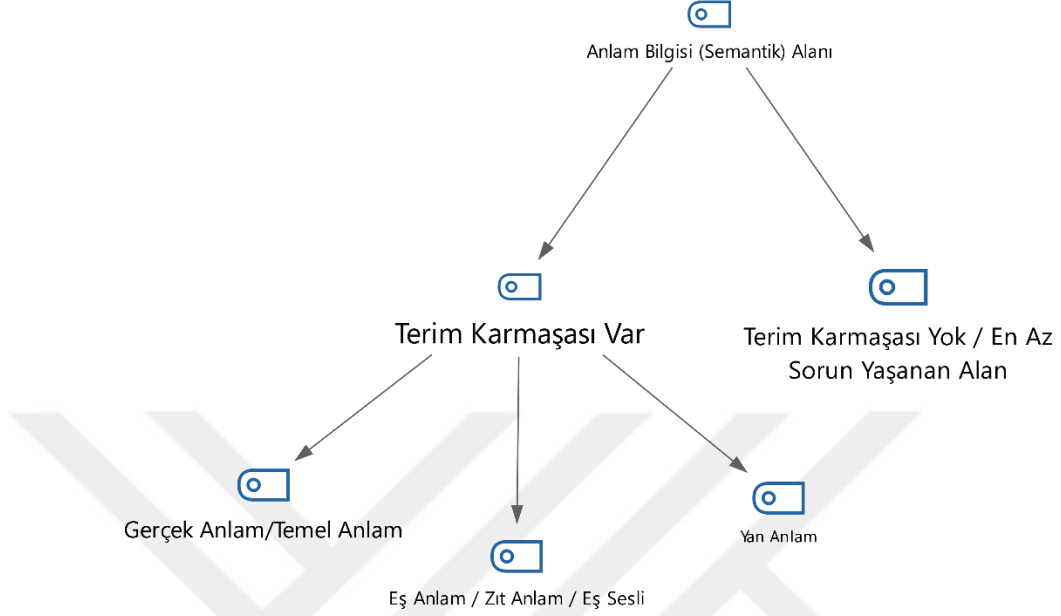
4.1.4. Anlam Bilgisi (Semantik) Alanı

Anlam bilgisi (semantik) alanında yaşanan terim sorunlarına ilişkin kod frekansları Şekil 11’de verilmiştir. En fazla terim karmaşası sorunu %47,6 oranı ile “Gerçek Anlam/Temel Anlam” olarak elde edilmiştir. En az terim karmaşası sorunu ise %23,8 oranı ile “Yan Anlam” kodlaması olarak elde edilmiştir.



Şekil 11. Anlam Bilgisi (Semantik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği

Şekil 12’de anlam bilgisi (semantik) alanında terim karmaşasına ilişkin hiyerarşik kod modeli verilmiştir. Buna göre anlam bilgisi (semantik) alanında en fazla terim karmaşası yaşandığı konu, “Gerçek Anlam/Temel Anlam” konusu olarak elde edilmiştir.



Şekil 12. Anlam Bilgisi (Semantik) Alanında Terim Karmaşasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modeli

Anlam bilgisi (semantik) alanında yaşanan terim karmaşasına ilişkin katılımcılardan 1, 2, 3, 5, 11, 13, 17, 18, 19, 21, 27, 33, 38, 39, 40 ve 41 terim karmaşası yaşamadığını ya da en az terim karmaşası yaşanan alan olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı 4 ise konuyla ilgili olarak herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcılardan 35 ve 37’nin görüşleri sorunun içeriğine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Anlam bilgisi alanında terim sorunu olduğunu düşünmüyorum."[1]

"Anlam bilgisi konusunda terim sıkıntısı yok."[2]

"Anlam bilgisi alanında terim sorunu yaşamıyorum. Fakat genel olarak çocukların kitap okuma alışkanlığı olmadığı için okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar. Öğrencilerimiz okuduğunu anlayamamakta ve yorumlayamamaktadır."[3]

"Bu alanda çok fazla terim sorunu olduğunu düşünmüyorum."[11]

"Anlam bilgisinde terimler konusunda çok fazla sıkıntı yaşamıyorum."[17]

"Anlam bilgisi terimler konusunda en az sorun yaşanan bölüm diyebiliriz."[18]

"Anlam yönünden çok zengin bir dil olan Türkçenin kelime zenginliği ve çok anlamlılık birleşince bazen anlatılmak istenen şey tam olarak anlatılmayabilir. Ancak anlam bilgisinde bir sorun olduğunu düşünmüyorum."[27]

"Terim sorununun en az yaşandığı alandır."[33]

"Diğer alanlara göre daha az terim çeşitliliği olduğunu düşünüyorum. Farklı olarak, diğer alanlardan, ortak kullanımın yaygınlaştığını ve bu durumun sorun teşkil etmediğini düşünüyorum."[38]

"Bana göre olduğunu düşünmüyorum."[40]

Katılımcılardan 6, 8, 9, 15, 16, 26, 28, 29, 32, 34 ve 36 anlam bilgisi (semantik) alanında yaşanan terim karmaşasının gerçek anlam ve temel anlam konusunda olduğunu düşünmektedir: Katılımcılardan bazılarının soruna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Anlam bilgisinde temel anlam ve gerçek anlam konusunda bir sorun olduğunu düşünüyorum. Bazı kaynaklar bu iki farklı terimi aynı terim olarak ele almaktadır."[6]

"Temel anlam ve gerçek anlam konusunda ciddi bir sorun bulunduğunu düşünüyorum."[8]

"Temel anlamın gerçek ve yan anlamı kapsayan bir kavram olmasına rağmen gerçek anlamla aynı gibi kullanılması."[15]

"Temel ve gerçek anlam aynı olmamasına rağmen aynı anlammış gibi kullanılıyor."[16]

"Temel anlam, gerçek anlam adlandırılmasında bir problem vardır. Birbirinin yerine kullanılmakta ama farklı anlamlar taşımaktadır."[26]

"Temel anlam ve gerçek anlam arasında bir karışıklık vardır. Birbirini tam olarak karşılamada bir terim sorunu vardır."[28]

"Bu bölüm en az terim sorununun yaşandığı bölümdür. Temel anlam- gerçek anlam adlandırmasında bir problem vardır. Temel anlam ve gerçek anlam birbirinin yerine kullanılan ama farklı olan anlamlardır. Yan anlam gerçek mi? Mecaz anlam mı? Bu konular terim sorununa neden olur."[32]

"Temel anlam ve gerçek anlam adlandırmasında terim sorunu vardır. Yan anlam kavramı bazı kaynaklarda temel anlamla bağlantılı verilmektedir. Bu konularda terim sorunu vardır."[34]

"Vardır. Gerçek anlam ve temel anlamın eş anlamda kullanılması, yan anlamın göz ardı edilmesi, eş sesli- sesteş, eş anlamlı- anlamdaş gibi terimlerde sorunlar vardır."[36]

Anlam bilgisi (semantik) alanında terim karmaşası olduğunu düşünen katılımcılardan 7, 10, 12, 20, 22, 25 ve 31 "eş anlam, zıt anlam ve eş sesli" terimleri yerine kullanılan farklı terimlerin karmaşaya neden olduğuna değinmektedir. Bu katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Anlam bilgisi en az terim sorunu olan alandır. Eş anlamlı-anlamdaş, zıt anlam-karşıt anlam gibi sözcükler örnek gösterilebilir."[7]

"Terim sorunu az yaşanmaktadır. Eş sesli/ sesteş, zıt anlam/karşıt anlam gibi isimlendirmeler yapılır."[10]

"Eş sesli/sesteş, zıt anlam/karşıt anlam gibi ikili isimlendirmeler bulunmaktadır."[20]

"Üniversiteler ve TDK arasında yaşanan dil çatışmaları. Arapça kökenli kelimelerin öz Türkçeye kazandırılma çabası yüzünden eş anlamlı-anlamdaş, kişileştirme-teşhis, konuşturma-intak gibi isimlerle kullanılır."[22]

"Anlam bilgisi alanında az da olsa terim sorunu vardır. Eş anlam (anlamdaş gibi)"[25]

"Bu alan en az terim sorununun yaşandığı alandır. Eş anlamlı, anlamdaş, eş sesli, sesteş gibi."[31]

"Bu alanda çok fazla terim sorunu olduğunu düşünmüyorum. Eş anlam, anlamdaş gibi isimlendirmeler yapılır."[39]

Bazı katılımcıların görüşlerine göre, anlam bilgisi (semantik) alanında yan anlam konusunda sorun yaşanmaktadır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yan anlam konusunda bir karmaşa olduğunu düşünüyorum. Temel anlamıyla bağlantılı olarak zamanla ortaya çıkan değişik anlamlar olarak adlandırılırken bu anlamı daha çok yakıştırma ve benzerlik ilgisi kurarak örneklendiriyoruz."[14]

"Yan anlam konusunda bir karmaşa olduğunu düşünüyorum."[23]

"Yan anlam ifadesinin konunun içeriğini gerektirdiği şekilde yansıtmadığını düşünüyorum."[24]

"Bazı kaynaklarda "yan anlam" kavramı temel anlamla bağlantılı veriliyor. Bu konularda terim sorunu yaşanmaktadır."[30]

"Bu bölüm en az terim sorununun yaşandığı bölümdür. Temel anlam- gerçek anlam adlandırmasında bir problem vardır. Temel anlam ve gerçek anlam birbirinin yerine kullanılan ama farklı olan anlamlardır. Yan anlam gerçek mi? Mecaz anlam mı? Bu konular terim sorununa neden olur."[32]

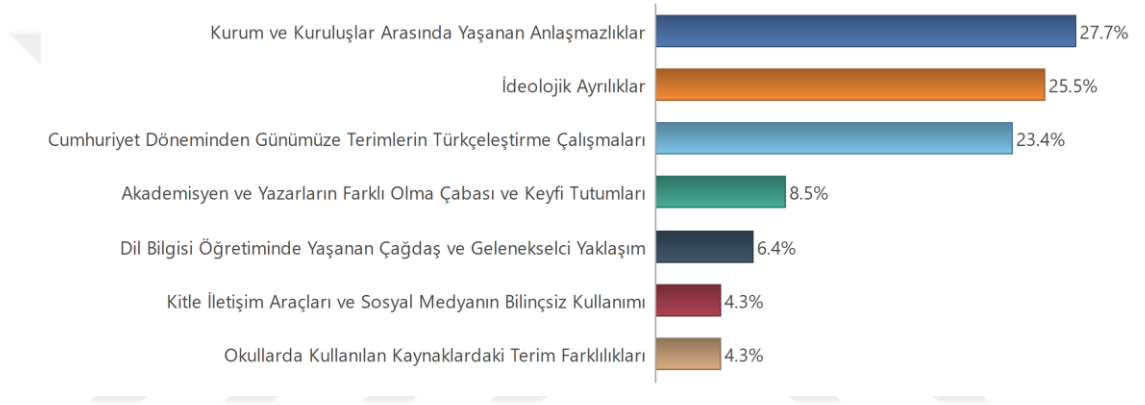
"Gerçek anlam ve temel anlamın eş anlamda kullanılması, yan anlamın göz ardı edilmesi, eş sesli- sesteş, eş anlamlı- anlamdaş gibi terimlerde sorunlar vardır."[36]

Sonuç olarak; Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşası ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre terim karmaşasının en yoğun yaşandığı alan ses bilgisi (fonetik), en az sorun yaşanan alan da anlam bilgisi (semantik) olmuştur.

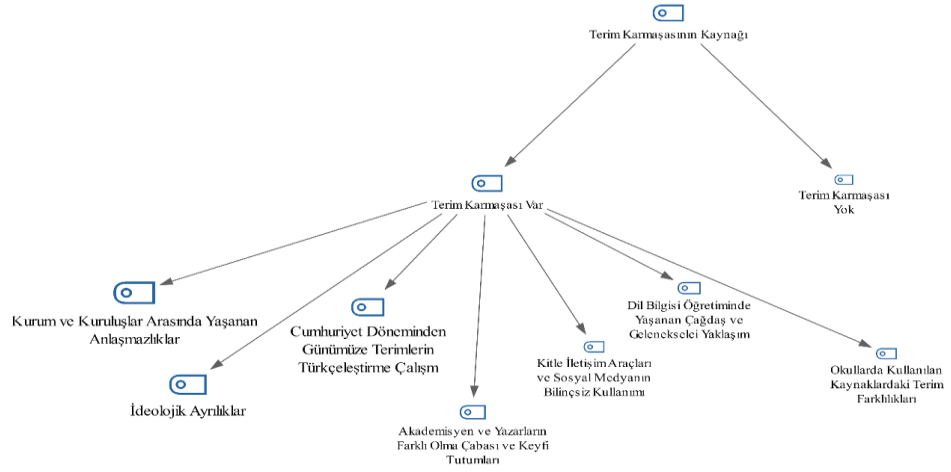
4.2. Türkiye Türkçesi Gramerinde Yaşanan Terim Karmaşasının Kaynağı

Bu bölümde araştırmaya katılan katılımcılara Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşasının kaynağının ne olduğuyla ilgili soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda terim karmaşasının kaynağına ilişkin kod yüzdeleri Şekil 13'te verilmiştir. En fazla terim karmaşasının kaynağı %27,7 oranı ile “Kurum ve Kuruluşlar Arasında Yaşanan Anlaşmazlıklar” olarak elde edilmiştir. En az terim karmaşasının kaynağı ise %4,3 oranı ile “Kitle İletişim Araçları ve Sosyal Medyanın Bilinçsiz Kullanımı” ve “Okullarda Kullanılan Kaynaklardaki Terim Farklılıkları” kodlamaları olarak elde edilmiştir.



Şekil 13. Terim Karmaşasının Kaynağına İlişkin Kodlamaların Yüzde Grafiği

Araştırmaya katılan katılımcılardan 2. ve 3. katılımcı terim karmaşasının kaynağıyla ilgili olarak herhangi bir görüşünün olmadığı belirtmiştir. Şekil 14'te terim karmaşasının kaynağına yönelik hiyerarşik kodlamalar sunulmuştur. Buna göre, Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşasının kaynağıyla ilgili olarak en fazla kodlama yapılan alanın “Kurum ve Kuruluşlar Arasında Yaşanan Anlaşmazlıklar” kodlaması olarak elde edilmiştir.



Şekil 14. Türkiye Türkçesi Gramerinde Yaşanan Terim Karmaşasının Kaynağına İlişkin Kod İlişkileri Haritası

Terim karmaşasının kaynağı konusunda katılımcı 4, 5, 6, 15, 16, 18, 21, 22, 26, 29, 30, 31, 34 ve 39'un görüşlerine göre; Türkçe öğretiminde yetkinliği bulunan üniversiteler MEB, ÖSYM, YÖK, TDK ve TTK gibi kurum ve kuruluşlar arasında iş birliğinin olmaması ve yine bu kurum ve kuruluşlar arasında yaşanan anlaşmazlıklar ön plana çıkmaktadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

"MEB ve ÖSYM'nin beraber çalışmaması sonucunda farklı adlandırmalar ortaya çıkıyor. Farklı dilbilimcilerin de ortaya koymuş olduğu farklı çalışmalar da birçok terimi ortaya çıkarıyor."[4]

"Daha sonra Türkçe eğitiminde aktif rol oynayan kurumların iş birliği içinde olmayışı terimler konusunda sıkıntı yaşamamıza neden olur."[5]

"ÖSYM, MEB gibi kurumların farklı anlayışları kabul etmesi."[6]

"Üniversiteler ile TDK'nin terim tartışması yaşaması."[15]

"Üniversitelerin TDK, Talim Terbiye Kurulu gibi kurumlarla ortaklaşa çalışmaması."[18]

"Bazı kurumların iş birliği olmadan çalışmalar yürütmesi."[21]

"Üniversiteler ile TDK arasında yaşanan terim tartışmaları."[26]

"MEB, TDK ve ÖSYM'nin birbirinden habersiz olması."[29]

"Terim sorunlarının büyük bölümü bilim insanları arasındaki görüş ayrılıklarından kaynaklanıyor. Dilbilimcilerin kullandığı kavramlar TDK, MEB müfredatıyla örtüşmüyor."[30]

"TDK, Talim ve Terbiye Kurulu, MEB, üniversitelerin koordineli çalışmaması."[31]

"Üniversiteler ile TDK arasında yaşanan terim tartışmaları Dil Bilimcilerin kabul ettiği yapılarla TDK, ÖSYM, MEB müfredatının uyuşmaması. Bilim insanlarının arasındaki görüş ayrılıkları..."[34]

"TDK'nin dili zengin gösterme çabası."[39]

Katılımcıların görüşlerine göre, terim sorunlarının kaynağı konusunda diğer önemli bir neden olarak Cumhuriyet döneminden başlayarak günümüze kadar devam eden terimlerin Türkçeleştirme çalışmaları karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Terim sorunlarının Fransızca ve İngilizceden çeviri kaynaklı olduğunu, bununla birlikte Türkçe terim üretmede de sorun yaşadığımızı düşünüyorum."[1]

"Cumhuriyet döneminden itibaren yapılan Türkçeleştirme çalışmaları"[6]

"Batıcılık, öz Türkçecilik çatışmaları."[7]

"Öncelikle Türkçeleştirme çalışmaları yukarıda da dediğim gibi önemli bir sorun."[8]

"Bazı bilim insanlarının öz Türkçeyi savunup her terime Türkçe karşılık bulmaya çalışması."[9]

"Her kelimenin Türkçesinin bulunmaya çalışılması."[10]

"Her terimin Türkçe karşılığını bulma çabası."[11]

"Terim sorununun kaynağı olarak uzun yıllar Arapça ve Farsça gibi dillerin etkisinde kalan dilimizde Türkçeleştirme çalışmaları. Bilimsel gelişmelerin hızlanmasıyla dilimizin batı dilleri etkisinde kalması."[13]

"Türkiye Türkçesinde terim sorunlarının temel kaynağının uzun süreli çalışmalar yapılmaması olarak görüyorum. Her yeni dönemde yeni çalışmalar yapılıyor. Yeni kelimeler üretilmeye çalışılıyor. Bir sonraki çalışmada değiştiriliyor."[23]

"Türkçeleştirme çabası."[25]

Terim sorunlarının kaynaklarına ilişkin bir diğer konuda üniversitelerdeki kürsü çatışmaları, akademisyenler arasında yaşanan fikir ayrılıkları ve ideolojik anlaşmazlıklar olmuştur. Katılımcı 12, 14, 18, 20, 21, 27, 29, 32, 33, 35, 36 ve 41'in ifadeleri şu şekildedir:

"Üniversitelerin kürsü tartışması."[12]

"Dil bilimcilerin fikir ayrılığına düşerek adlandırma yapmamaları."[14]

"Terim sorununun kaynağı olarak üniversitelerin kürsü çatışmaları,"[18]

"Üniversitelerin kürsü çatışması."[20]

"Akademisyenlerin farklı olma çabası, üniversitelerin kürsü çatışmaları."[21]

"Terim sorunlarının oluşmasında Türkçenin gelişim evrelerinin etkisi olduğunu farklı hocaların farklı dil anlayışlarına sahip olmalarının etkisinin bulunduğunu"

düşünüyorum. Ancak Türkçenin zengin bir dil olması da terim karmaşası ortaya çıkarabilir. Eş anlam, eş seslilik, çok anlamlılık gibi."[27]

"Akademisyenlerin farklı düşüncelerinin olması, siyasi ideolojilerin var olması."[29]

"Üniversite kürsülerinde yaşanan batıcılık ve öz Türkçecilik tartışmaları."[32]

"Üniversitelerin kürsü çatışmaları, Türkçeleştirme Türkçe terim bulma düşüncesi."[33]

"Her akademisyenin çorbada tuzu olsun demek yerine yeni bir baharat ekleyip fark yaratabilme uğraşı olduğunu düşünüyorum. Milliyetçi veya batıcı siyasi fikirlerden etkilenmeler olduğunu düşünüyorum."[35]

"Üniversite ve akademilerdeki fikir ayrılıkları, bazı otoritelerin güncellikten uzak saplantılı düşünceleri..."[36]

"Kaynağı olarak üniversitelerde öğretmenlere verilen farklı eğitimler, kuşak çatışmaları, siyasi sebepler..."[41]

Katılımcı 5, 8 ve 31'e göre, terim sorunlarının kaynağı olarak bazı akademisyen ve öğretmenlerin yeniliğe kapalı olması ve gelenekselci bir anlayışla Türkçe öğretiminin yapılması gelmektedir. Bu ifadeler şu şekilde sunulabilir:

"Terim konusunda yaşanan sorunların başında bazım bilim insanlarının ve öğretmenlerin gelenekçi tutumları ve alışkanlıkları gelir. Bazı bilim insanlarının ve öğretmenlerin yeniliklere kapalı olması terim sorununu artırmıştır."[5]

"Üniversite hocalarının sabit terim kullanmaları gibi birçok problem bulunmaktadır. Bence asıl problem de ortak bir anlayışın belirlenememesidir."[8]

"Bazı bilim insanlarının eski terimleri kullanmaya devam etme isteği."[31]

Katılımcıların görüşlerine göre, bazı akademisyen veya yazarların farklı olma kaygısı ve keyfi tutumları terim karmaşasına neden olmaktadır. Katılımcıların bu soruna yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bazı bilim inşalarının farklı olma çabası vb."[7]

"Terim sorununun kaynağı olarak bilim insanlarının ya da kitap yazarlarının keyfilikleri olarak görüyorum. Genel geçer terimler olmadığı için aynı kavramlar için farklı terimler kullanılabiliyor."[17]

"Uzmanlar, yazarlar, sanatkârlar ve bilim insanlarının kelimeleri kullanırken keyfi uygulamaları. TDK'nin yayınladığı yayınların takip edilmemesi."[28]

"Bazı saplantılı bilim insanlarının düşünce ve değiştirilemez bakış açıları. Bazı bilim insanlarının da farklı olma düşüncesi terim farklılıklarını ortaya çıkarmıştır."[31]

Katılımcı 37'ye göre kitle iletişim araçlarının hızlı değişimi ve bilinçsiz sosyal medya kullanımı terim karmaşasına neden olmaktadır. Katılımcı 37'nin görüşleri şu şekildedir:

"Çok fazla sayıda aynı anlamı ifade edecek sözcük kullanımı ve görsel medya, sosyal platformlarda dil kurallarına dikkat edilmemesi."[37]

Terim karmaşasının diğer önemli bir nedeni olarak, üniversitelerin Türkçe öğretmen yetiştirme programlarının farklılık göstermesi ve üniversitelerde ortak bir program uygulanmaması gelmektedir. Bu noktada katılımcı 19'un ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Kaynağı olarak üniversitelerdeki akademisyenlerin öğretmen yetiştirmede uyguladıkları farklı yöntem ve terimler terim karmaşasına sebep olmuştur."[19]

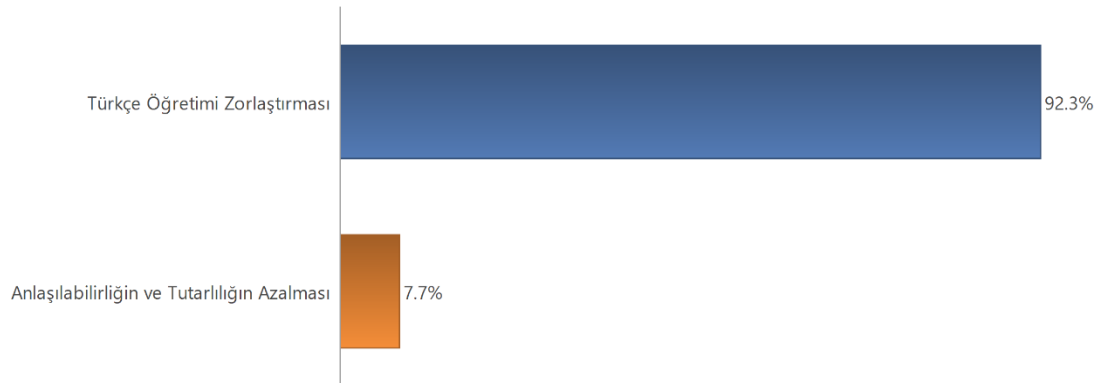
Katılımcı 38 ve 40 ise terim karmaşasının kaynağı olarak okullarda kullanılan ders kitapları ve kaynak kitaplarda kullanılan terimlerin farklılık göstermesi olarak değerlendirmektedir. Katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Türkiye Türkçesi gramerinde terim sorunlarımın kaynağın akademik terimlerle müfredatta öğrettiğimiz terimlerin örtüşmüyor olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin kendi ilköğretim yıllarında öğrendiği kelimelerle üniversitede öğrendiği kelimelerin örtüşmemesi. Kitaplardaki terim çeşitliliğini de ekleyebilir."[38]

"Ders kitapları ve yardımcı kaynaklarda yapılan farklı adlandırmalar olarak söyleyebilirim."[40]

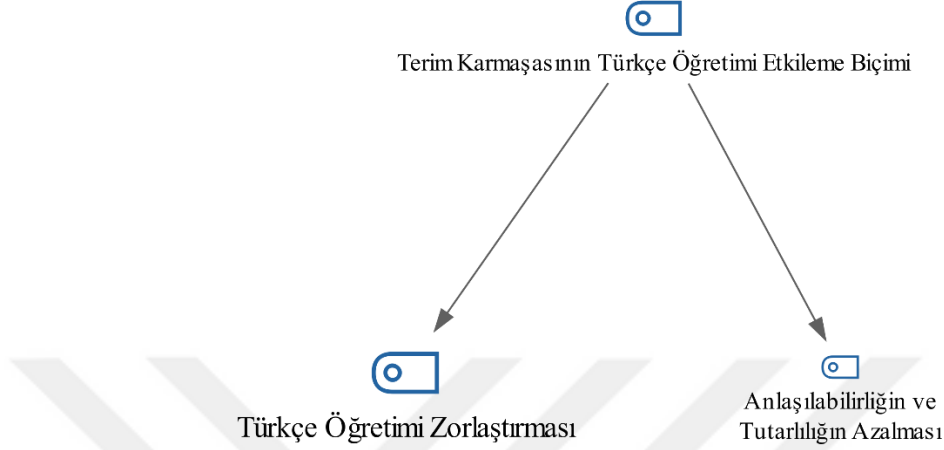
4.3. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkileri

Bu bölümde terim karmaşasının Türkçe öğretimine etkisine yönelik bir soru sorulmuştur. Terim karmaşasının Türkçe öğretimine etkisine ilişkin kod frekansları Şekil 15'te verilmiştir. En fazla kodlama %92,3 oranı ile "Türkçe Öğretimini Zorlaştırması" olarak elde edilmiştir.



Şekil 15. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkisine İlişkin Kodların Yüzde Grafiği

Şekil 16’da hiyerarşik kodlamalar sunulmuştur. Buna göre terim karmaşasının Türkçe öğretimine etkisine ilişkin en fazla kodlama yapılan alanın “Türkçe Öğretimini Zorlaştırması” kodlaması olarak elde edilmiştir.



Şekil 16. Terim Karmaşasının Türkçe Öğretimine Etkisine İlişkin Kod İlişkileri Haritası

Katılımcılara yöneltilen terim karmaşası sorununun Türkçe öğretimine etkisine yönelik soruya belirli yanıtlar verilmiştir. Bunlar iki başlık altında aşağıda gösterilmiştir:

- Anlaşılabilirliğin ve tutarlılığın azalması
- Türkçe öğretimini zorlaştırması

Bu hususta ilk başlığı detaylandırmak gerekirse, katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Anlaşılabilirliğin zorlaşması, öğrenciye aktarımın zorlaşması, tutarsızlıkların ortaya çıkması."[29]

"Terimler dilin mantığına göre ve anlama göre verilirken eksik kaldığı her yeri istisna diye geçiştirmek bizi öğrenciler karşısında zaman zaman zor durumda bırakıyor."[35]

"Anlaşılabilirlik, tutarlılık bakımından dili zayıflatıyor. Güncellikten uzak bir tavır nedeniyle dil öğrenimi zorlaşıyor."[36]

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğuna göre dilimizde yaşanan terim karmaşasının en önemli sonucu Türkçe öğretimini zorlaştırması olmuştur. Buna göre bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Her şeyden önce dil bilgisi öğretimini içinden çıkılmaz bir hale getirmektedir."[1]

"Öğrencilerin konuyu kavramalarında sorun oluyor. Ders zaten çocuklara soyut geliyor. Soyut bir derste terim kargaşası olduğunda kafa karışıklığına neden oluyor."[4]

"Terim sorununun yol açtığı en büyük problem Türkçe öğretimini zorlaştırmasıdır."[5]

"Türkçe eğitimi zorlaştırıyor. Öğrenenleri dil konusunda tutarsızlığa götürebilir"[6]

"Dil ediniminde önemli bir nokta olan terim bilgisindeki uyumsuzluklar dilin doğru öğrenilmesi ve kullanılmasında zorluklara neden olmaktadır. Kaynaklardan yapılan açıklamalarda birlik sağlanması çözüm oluşturacaktır."[7]

"En önemli problemi Türkçe dersinde uygulamada görmekteyiz. Dersin öğretimi zorlaştırıyor. Bunun önüne geçmek için terim birliği sağlanmalı."[8]

"Dil öğretimi zorlaştırır. Tutarsız, çelişkili bir dil algısı ortaya çıkar. Çözüm olarak, kabul gören bir terim birliği sağlanmalıdır."[13]

"Öğretmenler okulda çocuklara dil bilgisi kavramını anlatırken terimleri adlandırırken sıkıntı yaşıyor. Fikir birliğine varılmalı."[14]

"Dil öğretimi zorlaştırıyor. Farklı adlandırmalar ya da çelişkili durumlar öğretimi güçleştiriyor."[16]

"Yol açtığı problem öğrenenlerde kafa karışıklığına sebep olması. Tutarsız bir öğretim anlayışının ortaya çıkması."[18]

"Terimleri karşılayan farklı sözcükler çocukların öğrenmesini zorlaştırıyor."[23]

"Kullanılan terimlerin konularının kolay anlaşılmasını sağlayamaması ve hatırlamayı kolaylaştırmaması."[24]

"Ortaokul müfredatında bazı konular dışında (ses bilgisi, zarflar...) sıkıntılı bir durum olduğunu düşünmüyorum. Temel konulardan çok akademik düzeyde problem yaratabilir terim sorunsalı."[27]

"Terimler konusunda yaşanan farklılıklar ana dili öğretme, öğrenme ve yabancılara Türkçe öğretimi konusundaki en önemli engellerdendir. Kendi dilinin dil bilgisi kurallarını, en önemli dilbilgisi yapılarını bilmeyen bir öğrenci için başka bir dilin gramer kurallarını öğrenmesi gerekir."[28]

"Dil bilgisi öğretimi zorlaştırıyor. Öğretmende kavram kargaşası oluşuyor. Kaynaklardaki terimler farklı olduğundan haliyle öğrenci de sorun yaşıyor."[30]

"Dil öğretimi zorlaştırır. Dilde terim birliği ilkesine zarar verir."[32]

"Dil öğretimi zorlaştırır. Öğretmende kafa karışıklığı oluşturur. Dilde terim birliği olmaması tutarsız bir dil bilgisi öğretimine sebep olur"[34]

"Anlaşılabilirlik, tutarlılık bakımından dili zayıflatıyor. Güncellikten uzak bir tavır nedeniyle dil öğrenimi zorlaşıyor."[36]

"Dil bilgisi konularını öğretirken terim karmaşası nedeniyle öğrencilerin zorlandığı ve hatırlamakta güçlük çektiğini görüyoruz."[37]

Katılımcı görüşleri doğrultusunda Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşasının Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkilediğini sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı kavram için çok fazla terimin kullanılıyor olması, dil bilgisi yazımı ve öğretimini oldukça zorlaştırmaktadır. Aynı zamanda tutarsız ve niteliksiz bir dil bilgisi öğretiminin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılara son soru olarak yöneltilen çözüm önerileri için bir sonraki bölümde detaylı değerlendirme yapılacaktır.

4.4. Çözüm Önerileri

Bu bölümde katılımcılardan terim karmaşasının çözümüne yönelik öneriler sunmaları istenmiştir. Genel bir çerçeve oluşturulacak olursa katılımcıların büyük bir kısmı terimlerin yeniden düzenlenmesi ve terim birliği sağlanması yönünde görüş bildirmiştir. Diğer önemli görüşlerde kurum ve kuruluşlar arasında terimler konusunda uzlaşa sağlanması ve referans olarak terimler sözlüğü oluşturulması olmuştur. Bu görüşlere aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir:

"Bununla ilgili öncelikle terimlerin yeniden bir tasnifi ve düzenlenmesine ihtiyaç vardır. TDK başta olmak üzere akademik düzeyde konu ile ilgili çalışacak kurullar oluşturulmalıdır."[1]

"Çözüm önerisi olarak ders ve kaynak kitaplarda terimler konusunda yaşanan ayrılıklar ve farklılıklar giderilmelidir. Referans tek bir kaynaktan yararlanılmalıdır."[5]

"Çözüm önerisi olarak tüm kurumlar ve bilim insanları tarafından kabul gören bir terim birliği sağlanmalıdır."[6]

"Çözüm olarak bilim insanları ve kitap yazarlarının terimler konusunda anlaşması gerektiğini düşünüyorum."[17]

"Bilimde, sanatta, edebiyatta terim birliğinin sağlanması."[18]

"Çözüm olarak terimler konusunda referans olan tek bir kaynak kitabın kullanılması gerektiğini düşünüyorum."[19]

"Türkçe öğretiminde terim birliğinin sağlanması."[21]

"Bu tür sözcüklerin yerine konu içeriğini daha fazla ön plana çıkaran terimler kullanılmalı."[24]

"Ciddi bir terim araştırma yapılmalı ve ortak bir çerçevede buluşulmalı."[29]

"Öğrencilerin gözünde tutarsız bir dil algısı oluşturur. Terim birliğini sağlarsak bu sorunu çözmüş oluruz."[31]

"Çözüm önerisi olarak terim birliği sağlanmalıdır. Kurumlar arasında iş birliği olmalıdır."[33]

"Çözüm olarak da dilde terim birliğinin sağlanması ve bu konuda çalışmaların artması gerektiğini düşünüyorum."[36]

"Terim çeşitliliği konusunda bilgiler öğretim kaynaklarına aktarılırken yaygın ve doğru olan tercih edilerek birlik sağlanabilir."[38]

"Çözüm olarak ortak herkes tarafından kabul gören terimler kullanılmalıdır."[40]

"Çözüm olarak referans tek bir kaynak kitabın alınması."[41]



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşası ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmıştır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda terim karmaşasının kaynağı ve Türkçe öğretimine etkileri konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre terim karmaşasının en yoğun yaşandığı alan ses bilgisi (fonetik), en az sorun yaşanan alan anlam bilgisi (semantik) olmuştur. Ses bilgisi terim karmaşasının en yoğun yaşandığı alan olarak dikkat çekmektedir. Ses bilgisi alanında kullanılan terim sayısının fazla olması ve terim içeriklerinin eğitim kademelerine göre değişiklik göstermesi terim karmaşasının asıl nedenini oluşturmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre, ses bilgisi (fonetik) alanında en çok karmaşanın yaşandığı konu “yardımcı sesler” konusu olmuştur. İlk ve ortaöğretimde “kaynaştıma harfleri” şeklinde yer alan terimin “ses ve harf” ayrımı tam olarak yapılmadan adlandırılması terim karmaşasına zemin hazırlamıştır. Yükseköğretimde ise bilim insanlarının konuyu eş zamanlı veya art zamanlı bakış açısıyla ele almasından dolayı ses sayısının değişiklik göstermesi ve yine aynı şekilde adlandırılmasının farklılaşması yaşanan karmaşanın diğer bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

Şekil bilgisi (morfoloji) alanında yaşanan terim karmaşasının genel olarak nedeni, eklerin farklı terimlerle adlandırılması olmuştur. Bu alanda hâl ekleri için farklı terimler kullanılıyor olması bu alanda yaşanan karmaşanın önemli kısmını oluşturmaktadır. Türkçede -dan ekiyle yapılan çıkma durumunun; çıkma hâli, ayrılma hâli, uzaklaşma hâli, ablatif eki ve ismin -den hâli şeklinde farklı ve yaygın kullanımlarının olması bu duruma iyi bir örnektir. Daha sonra hâl eklerinin sayısının dilcilere göre değişiklik göstermesi ya da bazı eklerin hâl eki sayılıp sayılmayacağı konusundaki tartışmalar karmaşanın artarak devam etmesine neden olmaktadır.

Bu alanda yaşanan diğer önemli bir problem “-ma -me” olumsuzluk eklerinin yapım ya da çekim eki olması konusunda bir uzlaşma olmamasıdır. Olumsuzluk eklerinin MEB ve ÖSYM’ye göre farklı şekillerde değerlendirilmesi bu alanda yaşanan önemli bir sorundur. Son olarak eklerin eğitim kademelerine göre adlarının değişiklik göstermesi terim karmaşasının artmasına ve öğrenenler için kafa karışıklığına neden olmaktadır.

Cümle bilgisi (sentaks) alanında katılımcı görüşlerine göre, cümlenin öğelerinde yoğun bir terim karmaşası yaşanmaktadır. Bu alanda yaşanan terim karmaşasının asıl

nedenini cümlelerin öğelerinin farklı şekillerde adlandırılması oluşturmaktadır. Aynı kavram için farklı terimlerle adlandırılmaların yapılması ve bu farklı terimlerin ders kitaplarında ve kaynak kitaplarda yer alması karmaşaya neden olmaktadır. Aynı zamanda araştırmaya katılan katılımcılar “dolaylı tümleç” terimi yerine kullanılan ve “yer tamlayıcısı” teriminin kavramı karşılamak konusunda eksik kalmasını bir sorun olarak değerlendirmektedir. Edat tümleci konusunun öğretim programında yer almamasına rağmen bazı kaynak kitaplarda yer alması bu alanda yaşanan karmaşanın diğer önemli bir nedenini oluşturmaktadır (MEB, 2019).

Anlam bilgisi (semantik) alanı katılımcıların en az sorun yaşandığı alan olmuştur. Katılımcı görüşlerine göre, bu alanda gerçek anlam ve temel anlam noktasında bir terim karmaşası yaşanmaktadır. Diğer alanlarda olduğu gibi bu alanda da aynı kavramların eş anlam / anlamdaş, zıt anlam / karşıt anlam, eş sesli / sesteş örneklerinde olduğu gibi farklı şekillerde adlandırılması terim karmaşasının önemli bir nedeni olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılara göre, yan anlam konusunda bir sorun yaşanmaktadır. Bu sorunun temelinde yan anlam konusunun öğretim programından çıkarılmış olmasına rağmen bazı kaynak kitaplarda yer alması ve bazı öğreticiler tarafından kullanılmaya devam edilmesi karmaşaya neden olmaktadır (MEB, 2019).

Katılımcı görüşlerine göre Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşasının kaynağıyla ilgili olarak Türkçe öğretiminde yetkinliği bulunan üniversiteler MEB, ÖSYM, YÖK, TDK ve TTK gibi kurum ve kuruluşlar arasında iş birliğinin olmaması ve yine bu kurum ve kuruluşlar arasında yaşanan anlaşmazlıklar ön plana çıkmaktadır. Diğer önemli bir neden Cumhuriyet döneminden başlayarak günümüze kadar devam eden terimlerin Türkçeleştirmesi çalışmalarıdır. Sonrasında üniversitelerdeki kürsü çatışmaları, akademisyenler arasında yaşanan fikir ayrılıkları ve ideolojik anlaşmazlıklar katılımcıların görüşlerine göre önemli bir neden olarak dikkat çekmektedir. Katılımcılardan bazıları terim karmaşasının kaynağı olarak bazı akademisyen ve öğretmenlerin yeniliğe kapalı olması ve gelenekselci bir anlayışla Türkçe öğretiminin yapılması olduğunu aktarmaktadır. Üniversitelerin Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının farklılık göstermesi ve üniversitelerde ortak bir program uygulanmaması, okullarda kullanılan ders kitapları ve kaynak kitaplarda kullanılan terimlerin farklılık göstermesi ve son olarak kitle iletişim araçlarının hızlı değişimi ve bilinçsiz sosyal medya kullanımı terim karmaşasının nedenleri olarak katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, terim karmaşası yıllardır çözüm bekleyen ancak henüz çözüme kavuşturulmamış ve dil öğretimine oldukça zarar veren bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı kavram için birden fazla terimin kullanılıyor olması tutarsız ve niteliksiz

bir dil öğretiminin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrenenler için kafa karışıklığı, zaman kaybı, stres ve sınavlarda ikilem yaratması gibi birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Bu yüzden bu sorunun çözüme kavuşturulması için somut adımlar atılmalıdır.

5.2. Öneriler

Bilimlerin, eğitim öğretim disiplinlerinin, kültürel ve sanatsal oluşumların temelinde ve aynı zamanda elde edilen bilgilerin doğru şekilde aktarılmasında terimlerin rolü oldukça önemlidir. Ancak terimler noktasında yaşanan karmaşa ve anlaşılmazlık, bilimselliğin ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde Türkiye Türkçesi gramerinde yaşanan terim karmaşasının çözümüne yönelik önerilerin sunulması hedeflenmiştir.

Boz'a göre; terim karmaşası sorunu bütün dillerin öğretiminde yaşanan ve kısa zamanda çözüme kavuşturulamayacak evrensel bir sorundur. Terim karmaşasının çözümü için ölçünleşme (örnek ve temel alınacak bir durum) ve sistemleşme (belli bir yöntem, ilke ve yasalara göre uygunluk) iki temel ölçüt olabilir. Bu doğrultuda ölçünleşme ve sistemleşmenin gerçekleştirilebilmesi için kurumsal otoriteye ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde de terimler konusunda kurumsal otorite Türk Dil Kurumu olabilir. Türk Dil Kurumu öncülüğünde dil öğretimi konusunda yetkinliği bulunan kuruluşlar, dil ve kültür kurumları ve üniversiteler arasında iş birliği ve koordinasyon sağlanabilir. Aynı zamanda kurumlar arasında ortaya çıkan bütün anlaşmazlıklar ve kutuplaşmalar ortadan kaldırılarak terim karmaşasının azaltılması noktasında bilimsel toplantılar gerçekleştirilebilir. Terim karmaşasının sadece Türkçe öğretiminin bir sorunu olarak değil; bütün bilimlere ilgilendiren bir sorun olarak ele alınması, soruna ilişkin gerçekçi çözüm yolları bulunmasına daha çok katkı sağlayabilir (Boz, 2018).

Terim karmaşasının çözülmesi veya en aza indirilmesiyle ilgili önemli çözüm önerilerinden biri de Türk Dil Kurumu öncülüğünde terimler konusunda çalışmalarıyla öne çıkmış bilim insanları, araştırmacı, aydın ve yazarların bir araya gelmesiyle terimler sözlüğü oluşturulması olabilir. Bu sözlük bilim çevreleri, kitle iletişim araçları, yayınevleri, eğitici ve öğreticiler tarafından başvurulabilecek referans bir kaynak alınabilir. Bu sayede terimler konusunda birlik ve uyum sağlanabilir.

Aynı bilgi veya kavramın; öğretim programlarda, ders kitaplarında ve kaynak kitaplarda birbiriyle çelişmemesi ve tamamlayıcı nitelikte olması oldukça önem arz etmektedir. Ancak öğretim programı, ders kitapları veya kaynak kitaplardaki kavramlar, terimler ve bunların sınıflandırmasında yaşanan farklılıklar terim karmaşasının artarak

devam etmesine neden olmaktadır. Hatta yayınevlerinin hazırladığı kaynak kitaplar, sürekli yeni terimlerle yayımlanmaktadır. Bu durum hem öğrenmeyi zorlaştırmakta hem de kavram karmaşasının artmasına sebep olmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için; öğretim programlarında, ders kitaplarında veya kaynak kitaplarda terminolojide birlik ilkesi doğrultusunda ileriye dönük somut adımlar atılabilir.

Terimlerin, kavramları çağrıştıracak nitelikte anlamsal ve yapısal olarak sağlam olması terimlerin işlevselliği açısından oldukça önemlidir. Bu amaç doğrultusunda kavramı tam olarak yansıtmaya iddiasıyla terim türetme arayışı bilim insanları için idealist bir tavır olarak görülebilir. Ancak yeni türetilen terimlerin özümsemesi, kabul edilmesi ve yaygınlaşması çok zor ve zaman almaktadır. Bu yüzden yaygınlaşmış yanlış bir terim, doğru ama kabul görmemiş bir terime yeğlenmelidir. Benimsenmiş ve dilde yer edinmiş terimler; anlamsal veya yapısal olarak hatalı ve eksik olsa bile galat örneği sayılabilir ve bu şekilde kullanılmaya devam edilebilir. Akademisyen ve yazarların bazı terimlerin eksik veya hatalı olduğu düşüncesiyle yeni terim türetme arayışında ısrarcı olması terim karmaşasını daha çok artırmaktadır. Akademisyen ve yazarların bu düşüncesinden vazgeçmesi terim karmaşasının azaltılması yönünde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Terimler, düşünce üretiminde bilimlerin kapılarını açan anahtarlardır. Terimler sayesinde bilgiler, düşünceler, ilerlemeler ve buluşlar anlamlandırılır. Yine kitlelere terimlerle aktarım sağlanır. Bu yüzden bilimsel bir kavramın tek bir terimle karşılanması bütün bilim çevrelerinin benimsemesi gereken en temel ilke olmalıdır. Ancak bilim çevrelerinin sırf özgün ve farklı olma düşüncesiyle yeni terim türetme işinden vazgeçmesi, terimler konusunda ısrarcı, keyfî ve değiştirilemeyen tutumların değiştirilmesi ve terimlere ortak bir bakış açısı sergilenmesi dilimizde yaşanan karmaşanın azaltılması yönünde olumlu katkı sağlayabilir.

Üniversitelerin Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarındaki farklılıklar giderilerek eş değerlilik sağlanabilir. Dil bilgisi öğretim programlarında farklılıklar ortadan kaldırılarak bütün üniversitelerde ortak bir çerçeve program uygulanabilir. Üniversiteden üniversiteye, fakülteden fakülteye hatta akademisyenden akademisyene değişen farklılıklar ortadan kaldırılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarıyla yüksek öğretim ders içerikleri yeniden düzenlenerek terim ortaklığı sağlanabilir.

Terim karmaşasının önemli nedenlerinden biri de merkezi sınavların uygulanmasından ve bu sınavlardaki soruların hazırlanmasından sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığı ve ÖSYM arasında yaşanan uyumsuzluklar gelmektedir. Terimlerin kurumlara ve sınavlara göre farklılık göstermesi sorunun önünü açmaktadır. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı ve ÖSYM'nin yapmış olduğu merkezi sınavlarda bilgi düzeyinde terim

ikiliklerinden yararlanarak soru sorması ve bu durumu bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanması terim karmaşasını daha çok artırmaktadır. Bu yüzden kurumlara veya sınavlara göre değişen terim farklılıklarının ortadan kaldırılması ve birlikteliğin sağlanması terim karmaşasını bir nebze azaltabilir.

Akademik metinlerde özellikle de sosyal bilimlerde her araştırmacının tek bir terimi kullanmasını beklemek bilimlerin doğasına aykırıdır. Bu yüzden terimler konusunda akademik ve öğretim amaçlı iki farklı yol izlenebilir. Akademik metinlerde farklı görüşlerden doğan terimler dilde zenginlik olarak ele alınabilir. Ancak öğretim amacı doğrultusunda ilköğretimden yükseköğretime kadar olan süreçte belirlenen terimlerin ders kitaplarında aynı şekilde yer alması ve özellikle de ÖSYM tarafından aynı şekliyle kullanılması karmaşanın azaltılmasına katkı sağlayabilir (Kerimoğlu, 2020).

Kitle iletişim araçlarının hızlı değişimi ve bilinçsiz sosyal medya kullanımı dilimizin yozlaşmasına ve terim karmaşasının yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Kitle iletişim araçları ve sosyal medya kullanımı bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ulaşılan bilginin yanlış, eksik veya hatalı olması, ulaşılan bilginin teyit edilmeden kullanılması gibi birçok faktör önemsenmeden insanların tutum ve davranışlarında değişikliğe sebep olabilir. Bu yüzden sosyal medya kullanımı ve bilgiye ulaşmak konusunda insanlar bilinçlendirilebilir.

Sonuç olarak; durmadan gelişim ve değişim gösteren bilim ve sanat dallarında terimler konusunda yaşanan karmaşanın bitirilmesi veya azaltılması için uzun soluklu, emek ve fedakârlık isteyen çalışmalara ihtiyaç olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Akkaya, N. (2008). 8.Bölüm Dilbilgisi. Arslan, D., Doğan, B., Develi, K., Kırmızı, F. S., Yaylı, D. & Akkaya, N. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde*, (s. 265-300). Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınevi.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözcüklüğü*. Engin Yayınları.
- Akşehirli, S. (2008). *Edebiyat öğretiminde terim sorunu* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Alkayış, M. F. (2012). Türkçenin hâl ekleri ve fiil kiplerinde çok terimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 276-287.
- Banguoğlu, T. (2019). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.
- Barın, E., & Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi-1*. Öncü Kitap.
- Bican, G., & Sinan, A. T. (2018). Türkçe öğretiminde kullanılan terim sözlüklerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 759-770.
- Boz, E. (2018). Türk dil bilgisi terminolojisinde çok terimlilik (çok adlılık) sorunu. *uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1592-1603.
- Buran, A. (2008). Türkiye Türkçesinin ses bilgisi ile ilgili sorunları. *Turkish Studies Yayınları* . (s. 125-131).
- Çapraz, Ş. B. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıttepe Yayıncılık.
- Çiftçi, M. (2006). *Türkçenin çağdaş sorunları*. G. Gülsevin, & E. Boz (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları içinde* (s. 120-121). Gazi Kitabevi.
- Demir, C. (2006). Türkçe dilbilgisinde terminoloji sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 81-100.
- Demir, C. (2009). Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar, Türkçe dilbilgisi öğretiminin sorunları. *TDK Yayınları*.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konularına yönelik olarak kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 167-206. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.421>
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

- Demirkol, S. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi terimleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Dilaçar, A. (1957). Terim nedir? *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C-IV, 207-210.
- Dizdaroğlu, H. (1988). *Terimler üzerine dil yazıları I*. TTK Basımevi.
- Doğan, A. T. (2019). Türkiye Türkçesinde mahiyet, nitelik, durum bildiren yardımcı fiiller ve adlandırma sorunu. *Turkish Studies - Language and Literature*, 14(2), 475-501. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14700>
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük bilimi araştırmaları*, (27), 275-284.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk dilbilgisi*. Remzi Kitabevi.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II.kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ayraç Yayınevi.
- Girişen, N. (2019). *Terminolojide tanım tipolojisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Göktolga, O. (2004). Bilim terimlerinin Türkçeleştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 103-111.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Gürlek, M., & Şen, M. (2014). Türk dili çalışmalarında terim sorunu: bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29, 189-200. [10.9761/JASSS2536](https://doi.org/10.9761/JASSS2536)
- Hatiboglu, V. (1982). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Engin Yayınevi.
- Hergüner, E. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi: hâl ekleri örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- İşcan, Â., & Kolukisa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözümleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.

- Karademir, F. (2011). Dil bilim ile dil bilgisi, dil bilimci ile dil bilgici karşıt göstergeler midir? *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 111-117.
- Karademir, F. (2011). Eş zamanlı bakışla Türkiye Türkçesinde yardımcı ünsüzler. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(2), 561-598.
- Karademir, F. (2012). Türkçe ses bilgisindeki terim ve tasnif kargaşası üzerine. *TDK Yayınları*, 2545-2563.
- Karadüz, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. *Dil Dergisi*, 65, 5-18.
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine II (cümle öğeleri). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 119-129.
- Kerimoğlu, C. (2022). Dil canlı bir varlık mıdır? *Gazi Türkiyat*, 30, 1-11.
- Kerimoğlu, C. (2020). *Dil bilgisi yazımı ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türk dil bilgisi*. TDK Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2012). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay (Ed.) *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 47-70). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kültüral, Z. (2009). Dil bilgisi terimleri sözlükleri ve terimlerin kullanımında görülen aksaklıklar . *Turkish studie international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 4, 2378-2389. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.956>
- Levend, A. S. (1972). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8.Sınıflar)*. MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Onan, B. (2016). Dil eğitiminde kullanılan bilimsel terminoloji üzerine bir tasnif çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 51-67.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dil öğretimi. *Journal of Turkish language and literature*, 2(1), 311-322. <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-II*. Öncü Kitap.
- Pilav, S. (2008). Terim sorunu ve eğitim öğretimde terimlerin yeri ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 267-276.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Saraç, H. (2004). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Şaş, A. K. (2020). Türkçede terim oluşturma yolları ve bilişim terimlerinin oluşum süreçleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 242-256. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843314>
- Tarikdaroğlu, A. (1994). *1928 sonrası Türk dil bilgisi kitaplarında terimler sorunu ve çözüm yolları* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Tekin, T. (2005). *Makaleler* (ed. E. Yılmaz- N.Demir). Grafiker Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2012).Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları, M. Özbay (Ed.)*Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 2012). Pegem Akademi.
- Timurtaş, F. K. (1966). Terimlerin Türkçeleştirilmesi. *Türk Dili*, 44.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimler sözlüğü*. Ötüken Yayınevi.
- Tural, G. (1993). "Gramer terimleri sözlüğü". *Türk Kültürü Araştırmaları*, 406-407.
- Türk Dil Kurumu (2023a). *Türkçe Sözlük*.<https://sozluk.gov.tr/> adresi üzerinden 01.02.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2023b). *Türkçe Sözlük*.<https://sozluk.gov.tr/> adresi üzerinden 02.02.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2023c). *Türkçe Sözlük*.<https://sozluk.gov.tr/> adresi üzerinden 10.02.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uysal, H. (2013). *Yabancı terimleri Türkçeleştirmede uygulanan yöntem ve ilkeler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ünalın, Ş. (2004). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Yavuz, S. (2013). İlköğretim-ortaöğretim ve yükseköğretimde Türk dili alanındaki terim farklılıkları II-şekil bilgisi. *Journal of Turkish Studies*, 2571-2600. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5481>
- Yavuz, S., & Gürlek, M. (2012). İlköğretim-ortaöğretim ve yükseköğretimde Türk dili alanındaki terim farklılıkları I-ses bilgisi. *Electronic Turkish Studies*, 3235-3252.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Zülfikar, H. (2011). *Terim sorunları ve terim yapma yolları*.TDK Yayınları

EKLER

EK 1.Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ahmet ALTAY		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2012
Tez Başlığı	Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası Sorunu ve Türkçe Öğretmenlerinin Konuyla İlgili Görüşleri (Manisa İli Örneği)		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Caner Kerimoğlu		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-232351
Konu : ARAŞTIRMA İZNİ- AHMET ALTAY

ACELE
05.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 11.03.2022 tarihli ve E-67493393-302.08.01-214628 sayılı yazınız.
b) Manisa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 01.04.2022 tarihli ve E-46949512-605.01-47021130 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız ile bildirilen Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Ahmet ALTAY'ın, "Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası Sorunu ve Türkçe Öğretmenlerinin Konuyla İlgili Görüşleri (Manisa İli Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin Manisa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b)'de kayıtlı yazı, işbu yazınız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: A3F6C871-42FD-4A4D-B03B-ECB6C2D07041 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Biv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Gülcan TOPÇU
KEP Adresi : dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr Sürekli İşçi





T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-47021130
Konu : Araştırma İzni
(Ahmet ALTAY)

01.04.2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 25/03/2022 tarih ve 223086 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet ALTAY, "Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası Sorunu ve Türkçe Öğretmenlerinin Konuyla İlgili Görüşleri (Manisa İli Örneği)" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 31.03.2022 tarih ve 46920790 sayılı onay, yazımız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın, covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (2 Sayfa)
- 3- Okul Listesi (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (236) 1 1 1 1 Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT Unvan : Memur
E-Posta : meb.gov.tr İnternet Adresi: manisa.meb.gov.tr Faks:2362311251
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **bd9a-1629-31c7-92c1-10af** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-46920790
Konu : Araştırma İzni
(Ahmet ALTAY)

31.03.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nin 25/03/2022 tarih ve 223086 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet ALTAY, "Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası Sorunu ve Türkçe Öğretmenlerinin Konuyla İlgili Görüşleri (Manisa İli Örneği)" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik yapmak istediği araştırma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup;

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın, covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Coşkun DEMİR
Şube Müdürü

OLUR

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh.Atatürk Blv.No:36/A Şehzadeler/MANİSA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 262 222 1000

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

E-Posta : 44@mcb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: manisa.meb.gov.tr

Faks:2362311251

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3125-6b4c-37e1-8755-61c5 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. MaxQDA Programı Üzerinden Yapılan Analize İlişkin Görseller

The image displays two screenshots of the MaxQDA software interface, illustrating the analysis process.

Top Screenshot:

- Belge Sistemi (Document System):** Shows a list of documents. Document 6 is selected, with a count of 10.
- Kod Sistemi (Code System):** Shows a hierarchical list of codes. The 'Türkiye Türkçesi Gramerindeki Sorunlar' (Problems in the Grammar of Turkish) code is selected, with a count of 283.
- Belge Tarayıcısı (Document Browser):** Shows the selected document (Türkiye Türkçesi Gramerindeki Sorunlar) with 13 paragraphs. The selected paragraph (4) discusses the semantic meaning of the term 'Türkiye Türkçesi'.

Bottom Screenshot:

- Belge Sistemi (Document System):** Shows a list of documents. Document 12 is selected, with a count of 6.
- Kod Sistemi (Code System):** Shows a hierarchical list of codes. The 'Sözcük Yapıları' (Word Structures) code is selected, with a count of 1.
- Belge Tarayıcısı (Document Browser):** Shows the selected document (Türkiye Türkçesi Gramerindeki Sorunlar) with 13 paragraphs. The selected paragraph (4) discusses the morphological meaning of the term 'Türkiye Türkçesi'.

EK 3. MaxQDA Programı Üzerinden Yapılan Analize İlişkin Görseller (Devam)

The image displays two screenshots of the MaxQDA software interface, showing the analysis of a document titled "Türkiye Türkçesi Gramerindeki Sorunlar".

Top Screenshot:

- Belge Sistemi (Document System):** Shows a list of documents. Document 21 is highlighted, indicating it is the current document being analyzed.
- Kod Sistemi (Code System):** Shows a hierarchical structure of codes. The "Terim Karmaşası" (Terminology Complexity) code is expanded, showing sub-codes like "Terim Karmaşası Yok" (No Terminology Complexity) and "Terim Karmaşası Var" (Terminology Complexity Exists).
- Belge Tarayıcısı: 21 (13 Paragraflar) (Document Browser: 21 (13 Paragraphs)):** Displays the text of the document. The text is organized into paragraphs, with some paragraphs highlighted in blue. The highlighted paragraphs are:
 - 7. Cümle bilgisi alanında dolaylı tümleş, yer tanımlayıcısı şeklinde bir farklı adlandırma mevcuttur. Edat tümleci komusunda da bir tereddüt mevcuttur. Bazı kaynaklara göre edat tümleci yoktur. Bazı kaynaklarda tümlecinde terim problemi vardır.
 - 8. 4-Türkiye Türkçesi gramerinde anlam bilgisi (semantik) alanında terim sorunu olduğunu düşünyör musunuz? Varsa açıklayınız.
 - 9. Bu bölümden terim sorunundan kaynaklı bir problem olduğunu düşünyör musunuz?
 - 10. 5- Türkiye Türkçesi gramerinde terim sorunlarının kaynağını ne olduğunu düşünyör musunuz? Açıklayınız.
 - 11. Akademisyenlerin farklı olma çabası, üniversitelerin kürsü çatışmaları. Bu kurumların iş birliği olmadan çalışmalar yürütmesi.
 - 12. 6- Türkiye Türkçesi gramerinde terim sorununun Türkçe eğitiminde yol açtığı problemler nelerdir? Varsa çözüm önerileriyle birlikte açıklayınız.
 - 13. Türkçe öğretimini zorlaştırır. Türkçe öğretiminde terim birliğinin sağlanması.

Bottom Screenshot:

- Belge Sistemi (Document System):** Shows a list of documents. Document 36 is highlighted, indicating it is the current document being analyzed.
- Kod Sistemi (Code System):** Shows a hierarchical structure of codes. The "Terim Karmaşası" (Terminology Complexity) code is expanded, showing sub-codes like "Terim Karmaşası Yok" (No Terminology Complexity) and "Terim Karmaşası Var" (Terminology Complexity Exists).
- Belge Tarayıcısı: 36 (13 Paragraflar) (Document Browser: 36 (13 Paragraphs)):** Displays the text of the document. The text is organized into paragraphs, with some paragraphs highlighted in blue. The highlighted paragraphs are:
 - 8. 4-Türkiye Türkçesi gramerinde anlam bilgisi (semantik) alanında terim sorunu olduğunu düşünyör musunuz? Varsa açıklayınız.
 - 9. Vardır. Gerçek anlam ve temel anlamın eş anlamında kullanılması, yan anlamın göz ardı edilmesi, eş sesli- sesteş, eş anlamlı- anlamdaş gibi terimlerde sorunlar vardır.
 - 10. 5- Türkiye Türkçesi gramerinde terim sorunlarının kaynağını ne olduğunu düşünyör musunuz? Açıklayınız.
 - 11. Üniversite ve akademideki fikir ayrılıkları, bazı otoritelerin güncellikten uzak saptamalı düşünceleri, öz Türkçe- batılı Türkçe çatışması, sınavlarda soru üretme kaygısı ile kullanılmayan terimlerin kullanılması vb.
 - 12. 6- Türkiye Türkçesi gramerinde terim sorununun Türkçe eğitiminde yol açtığı problemler nelerdir? Varsa çözüm önerileriyle birlikte açıklayınız.
 - 13. Anlaşılabilirlik, tutarlılık bakımından dli zayıflatıyor. Güncellikten uzak bir tavrı nedeniyle dil öğrenimi zorlaştırıyor. Çözüm olarak da dilde terim birliğinin sağlanması ve bu konuda çalışmaların artırması gerektiğini düşünyör musunuz.

EK 4. Etik İzin



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-223049
Konu : ETİK KURUL İZNİ- AHMET ALTAY

ACELE
25.03.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.03.2022 tarihli ve E-67493393-302.08.01-214628 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 22.03.2022 tarihli toplantısında alınan 3 sayılı karar ile Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet ALTAY'ın, "Türkiye Türkçesi Gramerindeki Terim Karmaşası Sorunu ve Türkçe Öğretmenlerinin Konuyla İlgili Görüşleri (Manisa İli Örneği)" başlıklı tez çalışması kapsamında yapacağı uygulamanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Uğur MALAYOĞLU
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 6512564E-EDB6-41E1-962B-C900E786B97B Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr Bilgi için: Gülcan YANAR
Sürekli İşçi



