

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

MEHMET EMRE ÖNAL

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM II. KADEMEDE
GERÇEKLEŞTİRİLEN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ
(KIRIKKALE İL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

**TEZ YÖNETİCİSİ:
Yrd. Doç. Dr. ÜMMÜHAN BİLGİN TOPÇU**

KIRIKKALE – 2010

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Mehmet Emre ÖNAL tarafından hazırlanan “İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleştirilen Dil Bilgisi Öğretimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri (Kırıkkale İl Örneği)” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU.....

KİŞİSEL KABUL / AÇIKLAMA

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM II. KADEMEDE GERÇEKLEŞTİRİLEN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (KIRIKKALE İL ÖRNEĞİ)” adlı çalışmamı, ilmi ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve faydalandığım eserlerin bibliyografyada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

21.06.2010

MEHMET EMRE ÖNAL

ÖZET

Dil bilgisi, bir dilin bağı olduğu kuralları tespit eden bilim dalıdır. Bir dilin ses, şekil, cümle ve anlam yapıları ile bu yapılar arasındaki ilişkileri inceleyerek bu yapıların işleyiş biçimlerini ortaya koyar ve kuralla bağlar. Dil bilgisi öğretimi ise dile ait kuralların Türkçenin diğer beceri alanlarını da destekleyerek, dolayısıyla öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarının yanında okuma ve dinleme becerilerini de tamamlayıcı bir işleve sahip öğretim etkinlikleridir.

Bu araştırma ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada örneklem kapsamındaki öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların, cinsiyete, mesleki kıdeme, mezun olunan bölüme, pedagojik formasyon alma durumlarına ve lisansüstü eğitimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır.

Öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket formu, Kırıkkale ili merkez ilçeye bağlı 50 ilköğretim okulunda görev yapan 83 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerinden şu sonuçları çıkarmak mümkündür:

1. Dil bilgisine ilişkin görüşler cinsiyet değişkenine göre, “Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını tamamlamaktadır.”; “Öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.”; Lisans eğitimi sırasında alınan dil bilgisi öğretimi yeterlidir.”; “Konuları kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.”; “Örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.”; “En çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.”; “Yöntem seçimi yaparken ortam ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.”; “Dil bilgisi etkinliklerinin sınıfta yapılmasına özen gösteriyorum.”; “Yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.”; “Öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.”; “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.”; “Kitaba çok bağlı kalıyorum.”; “Dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.”; “Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadelerinde anlamlı farklılaşmalar göstermiş, diğer görüşlerde anlamlı farklar tespit edilememiştir.

2. Dil bilgisine yönelik görüşler mesleki kıdeme göre, “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.”; “Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.”; “Konuları anlama parçalarına dayanarak işliyorum.”; “Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.”; “Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını kullanmaya özen gösteriyorum.” ifadelerinde anlamlı farklılaşmalar göstermiş diğer sorularda anlamlı farklılaşmalar görülmemiştir.

3. Dil bilgisine ilişkin görüşler mezun olunan fakülte değişkenine göre, “Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.” ; “Dil bilgisi dersleri

öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.”; “Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.” ifadelerinde anlamlı farklılaşmalar göstermiş diğer ifadelerde anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

4. Dil bilgisine yönelik görüşler pedagojik formasyon alma durumlarına göre, “Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.”; “Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.”; “Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.”; “Konuları kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.”; “Kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.”; “Kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.”; “Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.”; “Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.”; “Uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.”; “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.”; “Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.”; “Öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum.”; “Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.”; “Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.”; “Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.” ifadelerinde anlamlı farklılaşmalar göstermiş, diğer sorularda anlamlı farklılaşmalar tespit edilememiştir.

5. Dil bilgisine ilişkin görüşler lisansüstü çalışma yapma durumlarına göre, “Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.”; “Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.”; “Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.”; “Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.”; “Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.”; “Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.”; “Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmesini sağlıyorum.”; “Yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.”; “Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.”; “Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.”; “Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.”; “Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadelerinde anlamlı farklılaşmalar göstermiş, diğer sorularda anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Eski programa göre yapılmış diğer çalışmalara göre, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde yeniliklere açık olduğu ve kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu gelişme, Türkçe ve dil bilgisi öğretimi açısından sevindirici ve olumlu bir gelişmedir.

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

ABSTRACT

Grammar is a science that determines the rules that a language is based on. By examining the vocal, form, sentence and meaning structures and the relation between these structures, it clarifies their functioning and sets forth rules on their utilization.

The teaching of linguistics is a complementary method of teaching since it stimulates the ability of not only written and verbal expression but also that of reading and listening.

The purpose of this survey is to determine the opinions of Turkish Language teachers serving in junior high on grammar education. The survey also considers whether or not the answers by the study group differ by gender, professional seniority, the subjects' respective majors in college, the aspect of pedagogical formation and their attended graduate programs.

The questionnaire prepared to determine the teachers' opinion has been filled out by 83 Turkish Language teachers serving in 50 primary schools affiliated with the city of Kırıkkale, central district. It is possible to derive the following results from their answers:

1. The opinions on grammar have shown, on the variable of gender, the following drastic variations: "Grammar lessons are complementary to other aspects of Turkish language."; "It is effective in developing critical thinking."; "The grammar lessons taken during undergraduate studies is sufficient."; "I teach the subject matter by giving concrete examples from daily language."; "I choose the examples from a variety of sources."; "I mostly prefer the direct speech method."; "I consider the environment and student profiles when selecting a method."; "I take care to ensure that the grammar activities are done by the whole of the class."; "I form a liaison between previously obtained and new knowledge."; "I make the students find their own errors and incoherence and correct them."; "I prefer to use an over-head projector in grammar classes."; "I stick to the textbook."; "I draw the grammar questions from texts I give for comprehension questions."; "I give students post-examination feedback." . No significant variations have been noticed in other areas.

2. The opinions on grammar have differed significantly on professional seniority as follows: "Grammar classes develop the students' ability to comprehend and elaborate."; "Data on linguistics should be used in teaching grammar."; "I teach the subject matter through comprehension texts."; "I make an effort to make the students understand the meaning and function of the words through sentences."; "I try to use homonyms to improve the students' vocabulary." . No significant variations have been noticed in other areas.

3. The opinions on grammar have differed significantly on the variable of faculty graduated from as follows: “Grammar lessons give the students an awareness and fondness of the language.”; “Grammar lessons improve the students' comprehension skills.”; “I tell the students to take notes when I am explaining grammar notes.”. Other areas in this criterion have not shown significant differences.

4. The opinions on grammar on the variable of pedagogical formation taken, the following differences: “The activities contained in the curriculum are necessary and sufficient to give the students the purposes and attainments of grammar.”; “The curriculum is sufficient to teach grammar.”; “I teach grammar lessons and Turkish lessons in separate class hours.”; “I teach the subject matter by giving concrete examples from daily language.”; “I lecture on the rules and definitions first, and then give appropriate examples.”; “I tell the students to take notes while I explain the rules.”; “I steer grammar classes from being a memorization of rules and definitions.”; “I make an effort to make the students understand the meaning and function of the words through sentences.”; “I change methods according to the students' level when I notice that the one I use is insufficient.”; “I prefer to use an over-head projector in grammar classes.”; “The texts in the book should sufficiently support the attainments the curriculum dictates.”; “I encourage the students to use dictionary and spelling.” “Students mostly make mistakes in the grammar questions during the exams. “I grade students by process assessment.” ”No significant variations have been noticed in other areas.

5. The opinions on grammar according to the situation of graduate work have shown the following differences: “Grammar lessons should be effective on students to make them think about.”; “The grammar subjects are classified in appropriate way in the curriculum.” “The purpose of the curriculum and the acquisition of language is appropriate to the student level” “The purpose of language teaching is far from realized in the curriculum”; “The curriculum should be developed for teaching grammar ”; “I teach Turkish lessons in an hour apart from the grammar lessons.”; “I let the students solve the examples on the board to provide more understanding of the subjects during the class hour.” “I connect the new learned knowledge with previous knowledge.”; “I stick to the textbook in the grammar lectures.”; “Students should accurately reflect their learned knowledge to their written expressions.”; “In the exam, I make feedback grouping and matches to measure whether students understand the subject matter or not.”; “I give feedback to students after the exams.” No significant variations have been noticed in other areas.

Key words: Turkish language education, grammar, grammar teaching

ÖN SÖZ

Dil, bir toplumun millet olabilmesi ve kültürünü gelecek nesillere aktarabilmesini sağlayan en önemli varlıktır. Dilin oluşturduğu bilgiler bütünü olan dil bilgisi de bir milletin eğitiminde, ana dilinin korunmasında ve millet olarak varlığını devam ettirebilmesi noktasında son derece önemli bir rol oynar. Ana dili bir toplumun birliktelik bilincini yansıtan ve dünya görüşünü ortaya koyan bir unsur iken dil bilgisi de eğitim noktasında bu unsurun en güçlü koruyucusudur.

Bireylerin devamlı çevreleriyle iletişim içerisinde olmaları, onların duygu ve düşüncelerini kontrol etmeleri mecburiyetini doğurmaktadır. Aksi hâlde birey iletişim sürecinde zorluklarla karşılaşacaktır. Bu durum bireylerin ana dilinin mantığını ve işleyiş yapısını kavraması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Dil bilgisi de dilin oluşturduğu bilgiler olduğuna göre onun öğretilmesi sürecinde izlenecek en doğru ve öğrenci seviyesine uygun yöntemin tespit edilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri alınarak bu amaca hizmet edilirken dil bilgisi öğretiminin önemi bir kez daha vurgulanmak istenmiştir.

Çalışmanın bu hâle gelmesinde emeği geçenlere sonsuz teşekkürlerimi ifade etmek isterim. Araştırmanın tespitinden başlayarak bütün aşamalarında değerli katkılarını gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU'ya; görüş ve düşünceleriyle yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN'a; anketlerin istatistiğinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. M. Akif BAKIR'a; bugüne gelmemde emeği geçen tüm hocalarıma ve desteklerinden dolayı değerli aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
ÖN SÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ	IX
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.1. DİL.....	1
1.2. ANA DİLİ.....	6
1.3. DİL BİLGİSİ	9
1.4. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ.....	13
1.4.1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ	21
1.4.2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	23
1.4.3. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ARAÇ-GEREÇ KULLANIMI.....	27
1.4.4. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME.....	28
1.5.CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMLARINDA DİL BİLGİSİ.....	30
1.6. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI	50
1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	54
1.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	54
1.9. PROBLEM CÜMLESİ	58
1.10. ALT PROBLEMLER	58
BÖLÜM II.....	60
2.YÖNTEM.....	60
2.1. Araştırmanın Yöntemi	60
2.2. Evren ve Örneklem	60
2.3. Sayıtlar	61
2.4. Sınırlılıklar	61

2.5. Veri Toplama Aracı	61
2.6. Anket Formunun Uygulanması	62
2.7. Toplanan Verilerin Analizi	62
BÖLÜM III	63
3.BULGU ve YORUMLAR	63
3.1. Örneklem Alınan Öğretmenlere Dair Betimsel Veriler	63
3.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	67
3.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	70
3.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	73
3.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	79
3.6. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	82
3.7. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	86
3.8. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	96
3.9. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	102
3.10. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	123
3.11. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar	130
BÖLÜM IV	141
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	141
4.1. SONUÇLAR	141
4.2. ÖNERİLER	149
KAYNAKÇA	151
EK 1 İZİN FORMU	155
EK 2 ANKET FORMU	156
EK 3 GÜVENİRLİK TABLOSU.....	160

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 3.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Ait Veriler	63
Tablo 3.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Veriler.....	64
Tablo 3.1.3. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Ait Veriler.....	64
Tablo 3.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp Pedagojik Formasyon Alma Durumlarına Ait Veriler.....	65
Tablo 3.1.5. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Ait Veriler.....	65
Tablo 3.1.6. Öğretmenlerin Lisansüstü Çalışmalarının Türüne Ait Veriler.....	66
Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 3.3.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde Ve Frekans Dağılımı.....	70
Tablo 3.4.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknikler ile Uygulamalarına İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	73
Tablo 3.5.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçlere İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	79
Tablo 3.6.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	82
Tablo 3.7.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	86
Tablo 3.7.2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	88
Tablo 3.7.3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	92
Tablo 3.7.4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Pedagojik Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	94
Tablo 3.7.5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	95
Tablo 3.8.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	96
Tablo 3.8.2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	97
Tablo 3.8.3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	98
Tablo 3.8.4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Pedagojik Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	99
Tablo 3.8.5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	100
Tablo 3.9.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu..	102
Tablo 3.9.2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	107

Tablo 3.9.3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	112
Tablo 3.9.4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Pedagojik Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	116
Tablo 3.9.5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	120
Tablo 3.10.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	123
Tablo 3.10.2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	125
Tablo 3.10.3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	126
Tablo 3.10.4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	127
Tablo 3.10.5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu..	129
Tablo 3.11.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	130
Tablo 3.11.2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	132
Tablo 3.11.3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	134
Tablo 3.11.4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu.....	136
Tablo 3.11.5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu..	138

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, ilgili araştırmalar, problem cümlesi ve alt problemler yer almaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Öncelikle, çalışmayla ilgili kuramsal bilgilere değinilmiştir: Başta dilin tanımı yapıldıktan sonra ana dili hakkında bilgi verilmiştir. Sırayla dil bilgisi kavramı ve dil bilgisi öğretimi üzerinde durulmuş; dil bilgisi öğretiminde yöntem-teknik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme konuları açıklanmış, Cumhuriyet Dönemi Türkçe Eğitim Programlarında dil bilgisi bölümleri ele alındıktan sonra dil bilgisi öğretiminin sorunlarına değinilmiştir.

1.1. DİL

İletişim; insanın insanla ve insanın çevresiyle birlikte yaşamasının mahsulüdür. *“İnsanoğlu var oluşundan itibaren değişik yollarla etkili iletişim kurma gayretleri içerisinde olmuştur. Dil de iletişim kurma araçlarından birisidir”* (Akyol, 2007: önsöz). Burada dilin herhangi bir özelliği değil, iletişim aracı oluşu ön plana çıkartılır. Banguoğlu (2007: 9) ise, dilin insanların meramlarını paylaşabilmek amacıyla kullandıkları bir “sesli işaretler sistemi” olduğunu belirtmiştir. Elle, başla, gözle, kaşla çeşitli işaretler yaparak bazı duygu ve dileklerimizimizi anlatabileceğimizi söyleyen Banguoğlu, en mükemmel anlatma aracımızın dil olduğunu vurgulamıştır. Artık insanoğlunun zekâsının mahsulü olan bir araçtan söz edilmektedir.

Dillerin başlangıcıyla ilgili söylenebilecekler tahminden öteye gitmezken ilk insanlardan bugüne dilin kullanılagelen bir iletişim aracı olduğunu rahatlıkla

söyleyebiliriz. Bu aracın kendinde olmasa da onun insan hayatındaki yerinde çok büyük değişim yaşanmıştır. Dil bugün diğer iletişim araçlarının çok önünde bir işleve sahiptir. Bu da onun bazı özelliklerinden kaynaklanır.

Sağır (2002: 2), kişinin iletişim yeteneğini dili kullanabilme becerisine bağlamıştır. Kişinin niyetini açığa vurmasında ve düşüncelerini başka zihinlere aktarabilme noktasında en önemli iletişim aracının dil olduğunu belirtmektedir.

İletişim kurmak işlevi yanında insanın kendini tanıması; duygu ve düşüncelerini, benliğini bir dil sistemi içerisinde ifadesine de bağlıdır. Dile dökülemeyen duygu ve düşüncelerin gelişimini tamamladığından söz edemeyiz. Dil sayesinde zihnimizde uçan fikirleri, gönlümüzde oluşan duyguları tanır ve tanımlarız. Bu, dilin bireysel gelişime en önemli katkısıdır.

Dil yalnızca insanlar arasında anlaşmayı ve iletişim kurmayı sağlamaz. İletişim görevinin yanı sıra dil, bireylerin toplumsallaşma süreci üzerinde de etkilidir. *“Dil toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındırır. Bireyin, insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı iletişime girmesini sağlar. Bireyin çevresiyle kurduğu bu iletişim ve etkileşim onun toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır. Bu süreçte bireyin bilgilenmesini, öğrenmesini ve öğretmesini sağlayan araç da dildir”* (Sever, 2004: 2). Sever’ e göre dil, düşünme ve iletişim aracı olmanın yanında insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur; çünkü duygu ve düşünceler dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü durumuna gelebilir (2004: 3). O hâlde toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini de oluşturur. Dilin toplum yaşamında taşıdığı önemi, büyük düşünür Konfüçyüs ise şöyle açıklar:

“Konfüçyüs’e sordular:

-Bir ülkeyi yönetmeye çağrılıydınız yapacağınız ilk iş ne olurdu?

Büyük düşünür şöyle karşılık verdi:

-Hiç kuşkusuz, dili gözden geçirmekle işe başladım.

Ve dinleyenlerin hayret dolu bakışları karşısında sözlerine devam etti:

-Dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılmazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılamazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar.

Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir” (Sever, 2004: 3).

Öyle ise dil, bu niteliği ile toplumda yaşayan insanları birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkararak millet hâline getiren en önemli öğelerden biridir. Sever (2004: 3), bu çerçevede sosyolojideki millet kavramına değinmiş ve milletin aynı topraklar üzerinde yaşayan dil, kültür ve ülkü bakımından birlik oluşturan topluluk olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan dilin millet olmanın ve kültürel birliği sağlamanın en temel ögesi olmasının yanında, kültürel birikimin yeni kuşaklara aktarılmasının da en önemli aracı olduğunu vurgulamıştır.

Aynı işlevi Kaplan, “milletleri kitle ve yığın olmaktan kurtarmak” olarak ifade eder: *“Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Bundan dolayı ona büyük ehemmiyet vermek gerekir. Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir cemiyet, yani, millet hâline getirir”* (Kaplan, 2005: 39).

Aralarındaki ilişki düşünüldüğünde dille kültür birbirinden ayrı düşünülemez. *“Dille kültür birbirini etkileyen dinamik iki süreçtir. Kültür, bir toplumun ürettiği maddi ve manevi değerler toplamı olarak tanımlanacak olursa, bu değerler toplamının ifade edilmesinde, yeniden üretilmesinde, tanımlanmasında dil başat bir belirleyicidir”* (Çelenk, Tazebay, 2008: 318).

Millî kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması ve ortak bir kültür yolu ile bağlılık kurulmasının sözlü ya da yazılı dil ile mümkün olacağını belirten Baydar’a (2003: 781) göre de dil ile kültür arasında sıkı bir ilişki vardır ve kültürü sonraki nesillere taşıyan unsur dildir.

Dil, kültürün taşıyıcısı olduğu kadar kültürü oluşturan temel öğelerden biridir. Çünkü ülkenin ve milletin bölünmez bütünlüğünü dil sağlar. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu yüce Atatürk de dilin bu niteliğini 1929’da en açık bir biçimde şöyle dile getirmiştir: *“Türk milleti demek Türk dili demektir. Türk dili Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiği nihayetsiz felaketler içinde ahlakının, geleneklerinin, hatıralarının, menfaatlerinin, kısacası bugün kendi milliyetini yapan her*

şeyin dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir” (Kocatürk, 1999: 149).

Görülüyor ki dil, kültürü bünyesinde muhafaza etmekle ve sonraki kuşaklara aktarmakla görevlidir. Bu nedenle bir milletin hayatını devam ettirebilmesi mutlak surette dilini korumasına bağlıdır. “Koruma” ifadesi bazen aşırı bir hassasiyet olarak algılanır ve onu konuşan insanlar var oldukça dilin varlığını aynı güçle sürdüreceği gibi bir yanılgıya düşülür. Oysaki diller doğal koşulları içerisinde değişmeye açıktır. Dillerin sonsuza dek yaşayamayacağıın en güzel kanıtı ölü dillerdir.

“Dilimizi iyi öğrenmez, ona sahip çıkmazsak geçmişle gelecek arasındaki kültür bağları zayıflar ve kopar. O zaman dağılmaya hazır bir topluluk hâline geliriz. Her millet, millî varlığını sürdürmek ve geleceğini korumak için dilini korur, geliştirir ve kendi insanına en iyi şekilde öğretmeye çalışır. Bugün tarih sahnesinde olmayan milletlerin ilk önce dillerini kaybettikleri bilinmektedir” (Barın, Demir, 2006: 13).

Yukarıda da dilin bir araç olduğu üzerinde durmuştuk. Ancak bu insanoğlunun kullandığı diğer araçlardan farklıdır. *“İnsanlar duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, hükümlerini birbirlerine nakletmek, meramlarını birbirine anlatmak için dil denilen vasıtaya başvururlar. Fakat dil insanların kullandığı herhangi bir vasıtaya benzemez. Onun vasıtılığı sadece anlaşmayı temin etmesi bakımındandır...(O), müstakil bir hüviyete sahiptir. İnsanlar ona istedikleri gibi hükmedemezler.”* (Ergin, 2004: 3).

Dil, *“Temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemidir”* (Ergin, 2004: 3) ve bir dil içinde büyüyenler onun kurallarıyla sınırlanırlar. İnsan dilin imkânlarından faydalanırken onun kural ve kanunlarına uymak zorundadır; çünkü her dil, tarihi süreç boyunca kendi kural, kalıp ve kanunlarını oluşturmuştur.

Ediskun (1999: 10), tüm doğal olaylarda olduğu gibi dil olaylarının da kendilerine ait yasaları olduğunu belirtmiş; doğal dengeyi zorla bozmaya ve değiştirmeye kalktığımızda tepki ile karşılaşacağımız gibi, dili de kendi yasa ve kuralları dışında, değiştirmek ya da bozmak istediğimiz zaman da tepki ile karşılaşacağımızı vurgulamıştır. *“Dil ancak kendi bünyesine uygun normal bir müdahaleyi kabul eder”* (Ergin, 2004: 4). Buradaki “normal müdahale”, dilin sınırları ve sınırlılıkları çerçevesindeki müdahaledir.

Barın ve Demir (2006: 12) ise, *“Dil istenildiği zaman değiştirilmeye müsait herhangi bir araç değildir. Başlangıcı bilinmeyen zamanlara kadar uzanan ve bir milletin bütün hayatını içine alan nesillerin hazır bulduğu, kendiliğinden işleyen bir sistemdir. Bir birey olarak insan, bu bütünlüğün herhangi bir yerinde kendini bulur. Bu sebeple onu olduğu gibi kabullenmek zorundadır. Onu değiştirmeye gücü yetmez. Korunması da geliştirilmesi de millî bir davadır. Bu bakımdan nesillerin dilini severek kendi kuralları içerisinde millî dilin gelişmesine hız vermeye çalışması gerekir.”* ifadeleriyle koruma amacının yanına millî dili geliştirmeyi de eklemişlerdir.

O hâlde dil bütünüyle kendi akışına mı bırakılmalı, sorusunun cevapları farklılık gösterse de üzerinde uzlaşılan yaklaşım şudur: *“Dışarıdan dile, ancak, dilin tabii gelişmesini önleyen bir durum varsa, müdahale edilmelidir. Çünkü dil kendi kanunları, kendi kaideleri içinde gelişen canlı bir varlıktır”* (Ergin, 2004: 4). Buradaki anahtar, *“tabii gelişmeyi önleyen durum”* ifadesidir. Türkçe tarihî seyri içinde ne yazık ki bu tabii seyrin dışında çıkmış ve yabancı dillerin etkisine açık olmuştur. Bu etkinin kaçınılmazlığı ve dozu tartışma konusu yapılsa da millî bir devlet oluşturmak üzere yola çıkan ve Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Mustafa Kemal Atatürk’ün sözleri bu konudaki devlet politikasının ifadesi olarak alınmalıdır.

Atatürk, bu konudaki düşüncelerini 1930’da, *“Millî his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin milli ve zengin olması, millî duygunun gelişmesinde başlıca etkidir. Türk dili, dillerin en zenginlerindedir, yeter ki bu dil bilinçle işlensin. Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır”* (Kocatürk, 1999: 149) sözleriyle belirtmiştir. Bu sözlerle geçmişteki sürece atıfla dilin yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarılması bir hedef olarak belirlenmiştir.

Alemdar Yalçın (2002: 18), dünya devletlerinin konuya yaklaşımını örnekleyerek Atatürk’ün politikasının ileri milletlerdeki karşılıklarını bize aktarmıştır: Fransa’nın Fransızca konuşan ülkelerde gerektiğinde kendi dilleri için milyonlarca insanın ölümüne neden olan savaşı bile göze aldığını belirtmiştir. Yine Fransa’da kültür ve eğitimden sorumlu bakanlıklar İngilizceden Fransızcaya giren sözcüklere karşı tavır almış; İngiltere, İngilizcedeki Fransızca kelimelere karşı yasa tasarıları hazırlatmıştır. Bu tutumların örneğini çoğaltmak mümkündür. Sonuçta bütün bu ülkelerde dil

bilincinin yaygın bir gelişme gösterdiğini dile getiren Yalçın, ABD'nin de İngilizcenin, İspanyolca ve Fransızca karşısında etkisini yasa yoluyla arttırmaya çalışmasının da bu konudaki ilginç örneklerden olduğunu belirtir.

Mehmet Kaplan, devlet politikaları yanında Türk vatandaşlarına da bu noktada görevler düştüğünü vurgular. Kaplan (2005: 43), *“Türkiye’de yaşayan, bu toprakların nimetlerinden faydalanan bütün vatandaşlar Türkçe konuşmalıdırlar. Türk olmanın ve Türk vatandaşı olmanın birinci şartı budur. Türkiye’de Türkçe konuşmamakta ısrar eden vatandaşlar, bu davranışlarıyla kendilerini Türk cemiyetinden ayırıyorlar demektir. Bunlar arasında Türkçe konuşmak ve yazmak isteyen iyi niyetli vatandaşlara Türkçe öğretmek, millî bir vazife olmalıdır. Yabancı milletler Türkiye’de yabancı dilleri yaymak için okullar, dershaneler, kurslar açarken, bizim Türkçe bilmeyen vatandaşlarımıza kendi ülkelerinin dilini öğretmeyi ihmal etmemiz bir utanç konusudur.”* sözleriyle Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin Türk vatandaşı olmanın bir gereği olduğunu belirtir.

Sonuç olarak, insanlar arası iletişimle üretilen en gizemli, en işlevli araç ve geniş kitleleri bir bütün olarak kaynaştırma gücüne sahip olan dil; aynı zamanda bir toplumun millet olmasını da sağlayan en önemli faktördür. Her Türk vatandaşı bu dili yaşatma ve yaygınlaştırma gayreti içerisinde olmalıdır. Öğretmen ve akademisyenler ise görevleri gereği yaptıkları çalışmalarla bu duyarlılığı geliştirmek ve dilin imkânlarını tespit etmek zorundadır.

1. 2. ANA DİLİ

“Ana dili, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dilidir. Bireyin, duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dil, temel dil olması bakımından ana dilidir” (Özbay, 2006: 3). Çünkü bir insan duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde kendi ana diliyle ifade edebilir. Onu da en iyi yine kendi dilini konuşan bir başkası anlayabilir; bu yüzden de ana dili bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur. Dilin kültür aktarımı ve millet olma sürecindeki rolü düşünüldüğünde, birey ana dili sayesinde toplumun bir parçası olmaya başlar ve bu toplumsallaşma süreci onun tüm yaşamı boyunca devam eder.

“Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Özdemir, 1983: 20). Tanımdan da anlaşılacağı gibi ana dili ilk etapta çocuğun annesinden öğrendiği dildir. Çünkü küçük çocuk her zaman annesine muhtaçtır ve onun gözetimi altındadır. Hâl böyle olunca çocuk annesinin kendisiyle ilgilendiği sırada ona söylediği ses, kelime ve cümleleri özümsemeye, doğuştan getirdiği sezgisel dil bilinciyle onları anlamaya başlar. *“Çeşitli öğretim disiplinleri arasında ana dilinin, ilk öğreticisi ‘ana’ olması gibi bir özelliği vardır. Daha çocuk ana kucağında iken, bu öğretim doğal olarak kendiliğinden başlar. Giderek annenin yanında bütün yakın çevre de yer alır”* (Deligönül, 1988: 21). Ancak bu yakın çevreye rağmen, annenin ana dili edinim sürecinde çok önemli rolünün çocuğun diğer insanlarla iletişiminden sonra da sürdüğünü belirten Özdemir (1983: 20), çocuğun doğduğu ve içinde solumaya başladığı dil ortamını annesinininkiyle özdeşleyerek geliştirdiğini vurgular. Çocuğun algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgu, tonlama gibi dile özgü öğelerin annenin dilinden kaynaklandığını ve çocuğun bunları dilsel edimlere dönüştürerek bilinçaltına yerleştirmeye başladığını söyler. Böylece ana dilin alt yapısı bilinçaltında kurulmaya başlar; bu dilsel yapı, bütün bir yaşam boyunca kolay kolay değişmez. Çoğu yetişkinin de dilinde gözlemleyebildiğimiz ağız ve şive izleri, çocukluk döneminde edinilen dilin bugüne yansımaya örnektir.

Tabii ki çocuğun çevresinde anne ile beraber diğer aile bireyleri de vardır. Değişen bu çevreyle birlikte çocuğun algı ve ifade gücü de gelişir ve dilin kurucu işleviyle duygu ve düşünce dünyası şekillenir. *“İçinde doğduğu toplumda konuşulmakta olan dili, ‘ana dili’ olarak edinmeye başlayan çocuk, duyu organları ile algıladığı dünyayı, çevresinin de yardımıyla düşünce düzeyine ulaştırmaya çalışır”* (Özbay, 2006: 3).

Bireylerin gelişim süreçlerinde ana dilin büyük etkisi vardır. Anneden ve çevreden edinilerek bilinçaltına inen dil, bireyin dünyayı anlama ve anlatma yoluna dönüşür. Bu yönüyle ana dili bireyin dünyaya bakış açısını belirlemede, olayları ve olguları anlayıp yorumlamada en önemli etkenlerden biri hâline gelmektedir. *“Salt evreni yansıtan, onun sınırlarını düşünce çevremizle sınırlayan bir etken değildir ana dili. Bu çizimi kendine özgü yasalar, ilkeler içinde gerçekleştirdiği için bireylerin ulusal ve toplumsal kişiliklerini, ulusal karakterlerini belirlemede de ana etkenlerden biri olur.*

Öyle ki bizi biz kılan, bizdenliğimizi oluşturan ve belirleyen ana dilimizdir bir yerde.” (Özdemir, 1983: 20) diyen Özdemir, ana dilinin bireylerin kendini gerçekleştirmesini sağlayan, onu toplumsal bir varlık hâline getiren yönüne işaret eder.

Bireyin ana dili gelişiminde örgün eğitim yıllar sonra devreye girer. *“Birey, aile ve yakın çevrede başlayan ana dili, tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır”* (Demirel, 2002: 6). Okullarda bireylerin, ana diliyle anlama ve anlatma yeteneği geliştirilmektedir. Ailede başlayan gelişigüzel kültürleme ile birey dilini duyduklarına dayanarak öğrenirken; okuldaki kasıtlı kültürleme ile gelişigüzel edindiği dili kurallarına göre doğru kullanmayı öğrenmektedir.

Osmanlı Devleti'nin son dönemleri hariç, Türkçe -ana dili- öğretimi konusuna gereken önemin verilmediği bilinmektedir. Ana dili öğretiminde gereken atılımların yapılmasına Cumhuriyet dönemi ile özellikle de 1928 yılında yeni Türk alfabesinin kabulünden itibaren başlanmıştır. Bu tarihten itibaren hazırlanan Türkçe eğitim programları ile ana dilinin gelişimine önem verilmeye devam edilmektedir.

Bütün dünyada ana diline verilen önem artmıştır. Bizde de ana dili olarak Türkçe öğretimi konusunda yapılan araştırmaların gün geçtikçe artması bunun en büyük göstergesidir. Daha önce de belirttiğimiz gibi duygu ve düşüncelerin aktarımı dil ile mümkündür. Bunu da her birey kendi ana diliyle yapmaktadır. Eğitim kurumlarının bu konudaki çabaları yönlendirmesi kaçınılmazdır. Bu noktada eğitim kurumlarına düşen görev, ana dilimizi en iyi şekilde öğretmek; öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramalarını, ana dili aracılığıyla kendilerini ifade edebilmelerini ve duygu, düşünce, hayal dünyalarını zenginleştirebilmelerini sağlamak olmalıdır.

1. 3. DİL BİLGİSİ

Geliştirilmesi planlanan her şey gibi dilin de bir bilgi alanı olarak ortaya çıkması kaçınılmazdır. Batı’da dil bilgisinin kurucusunun Aristoteles olduğu kabul edilir. İlk dil bilgisi kitabını yazan ise MÖ 1. yüzyılda “Dil Bilgisi Sanatı” adlı eseriyle filolog Dionisos’tur. Türk dil bilgisinin gelişimini ise Özçam (1997: 123) şu şekilde özetlemektedir: *“Türkçenin ilk dil bilgisi kitabı olarak Kaşgarlı Mahmut’un 11. yüzyılda yazdığı “Kitâbu Cevahirü-n nahv” adlı yapıtı gösterilmektedir. Kaşgarlı Mahmut 11. yüzyılın II. yarısında yazdığı bu eserinden Divânu Lûgati’t Türk’te de bahsetmektedir. Arapça olarak yazılan Divânu Lûgati’t Türk’te, Karahanlı Türkçesi’nin yapısı, ses değişimleri, isim hâlleri ve fiiller hakkında bilgi ve kurallar verilmiştir.”* *“...Bergamalı Kadri tarafından yazılıp 1530’da Kanuni Sultan Süleyman’ın veziri İbrahim Paşa’ya sunulan “Müyessiretü’l-Ulûm’u” Anadolu bölgesinde yazılmış ilk Türk dili grameri olarak gösterebiliriz. Eser 16. yüzyıl Osmanlı Türkçesi ile yazılmıştır.”*

Özçam (1997: 124), Tanzimat Dönemine gelinceye kadar, gramer alanında bir boşluğun kendini gösterdiğini, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kadar olan dönemde ise gramer çalışmalarının arttığını belirtir. Bu gramerlerin genel olarak Arapça gramer metotlarıyla yazıldığını vurgular. Tanzimat ve Servet-i Fünûn devirlerinde dil bilgisi çalışmalarında çoğunlukla Arapça, Farsça ve Türkçenin karması durumundaki Osmanlıca’yı daha anlaşılır bir dil durumuna getirme çabalarından söz edilebileceğini anlatır. Cumhuriyet sonrası, özellikle yeni Türk harflerinin kabulünden sonra, Türkiye Türkçesi ile ilgili gramer çalışmalarının oldukça büyük bir gelişme gösterdiği üzerinde durur; bu dönemde millî bir kültür dili oluşturulması ve dolayısıyla bu dilin kendi yapısına uygun bir gramerinin hazırlanması fikrinin ortaya konulduğunu vurgular.

Dil bilgisi, Atatürk’ün öncü adımıyla Türk Dil Kurumu kapsamında bir araştırma alanı olarak belirdikten sonra 1935 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesinde bir bilim dalı olarak ele alınmaya ve üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Zeynep Korkmaz’a (1995) göre, bir dilin yazı ve edebiyat dili olarak devamını ve gelişmesini sağlayan iki önemli dayanağı vardır: Bunlardan biri o dilin bütün söz varlığını içinde toplayan sözlüğüdür. Öteki de dilin kelimelerini söz hâline getiren, o dilin yapı ve işleyişindeki çeşitli kuralları içine alan grameridir.

“Dil bilgisinin Batı dillerindeki karşılığı olan gramer kelimesi, Yunancada ‘yazı’ demek olan grama (yazmak) köküne dayanır. Bundan da Yunanca grammatica, Fransızca grammaire, İngilizce grammar, Almanca grammatik sözcükleri türemiştir.” diyen Dilaçar, dilbilimin bir kolu olan grameri de geniş anlamıyla şöyle tanımlamaktadır: *“Dilin kullanımında yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli olarak inceleyen bilimdir”* (Dilaçar, 1971: 83).

Karadüz (2007: 281) ise dil bilgisini, dilin ses, sözcük, cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü gibi dil bilgisinin farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi dil bilgisi, herhangi bir dilin kullanımında yerleşmiş kurallara göre ses, sözcük, cümle ve tüm bunları anlam, şekil, tür ve yapı bakımından inceleyen ve kurallarını ortaya koyan bilimdir. Ancak dil bilgisi sadece kurallar bütünü değildir. Dil, bir toplumun yaşayışını yansıtan en önemli unsur olarak kabul edildiğine göre; bir dilin kurallarının belirlenmesi o dilin, dolayısıyla toplumun, daha iyi anlaşılması anlamına gelir; böylece dil bilgisi dil vasıtasıyla toplumu daha net algılamamıza hizmet eder.

Hiç kitap okumayan, hatta okuma yazması olmayanlar da dil bilgisi kurallarını bilmeden dili kullanmaktadırlar; ancak bir dili geliştiren, sınırlarını esneten; sıradan insanlardan ziyade yazarlar ve bilim adamlarıdır.

Dil bilgisi kurallarını, cümleler içerisinde birbirleriyle olan ilgilerini ortaya çıkarmakta ve anlatılmak istenilenlerin daha anlaşılır hâle gelmesinde edebî eserlerin rolü de büyüktür. Bu eserleri küçük yaşlardan itibaren okumuş olan çocuklar, dilin işleyişini ve kurallarını başkaca bir gayrete gerek olmadan, doğal olarak öğrenebilmektedir.

Bu çerçevede Sinanoğlu (1981: 438-439), bir dil ne kadar zengin olursa olsun eserleri ve konuşulan dili araştırılmadıkça gerçek zenginliğinin ortaya koyulamayacağını vurgulamıştır. Fikirlerin anlaşılmasında ve anlatış şekillerinde cümlelerden faydalanılması gerektiğini çünkü ancak cümleler içerisinde dil kurallarının birbirleri ile olan ilgilerinin ortaya çıkacağını dile getirmiştir. Sinanoğlu, gerçek dil

bilgisi çalışmalarının toplumun zihniyetini, yaşayışını ve değerlerini ele alacak eserlere dayanacağını belirtmiş; bunu, “...Gramer, haklı olarak, ‘doğru konuşmak ve yazmak sanattır’ sözü ile tarif edilebilir. Hem de hiç küçümsenmemesi gereken bir sanattır. Zira topluluğun manen yetişmesinde, geçmiş devirlerde yaratılmış olup türlü değerleri yeni nesillere nakleden edebiyat eserlerinin çok yüksek bir yeri olduğu apaçık bir gerçektir. Ana edebiyat eserlerini okullardan başlayarak okuyanlar, bu yoldan, yalnız hissî, fikrî veya zihnî eğitimlerini sağlamak ve geliştirmekle kalmaz, dil duygularını ve anlatış yeteneklerini de geliştirmiş olurlar; ancak edebiyat eserlerine gerçekten nüfuz imkânı sağlayan sanatın da gramer sanatı olduğu inkâr edilecek gerçeklerden değildir.” şeklinde açıklamıştır.

Cemiloğlu (2005: 405–406) ise, “Söz konusu bu edebiyatın ve edebiyatta kullanılan dilin ‘dil bilgisi’ çalışmalarında ve özellikle de ‘kompozisyon’ derslerinde kullanılmaması, yani bunların pratiğe aktarılamaması onların sadece soyut bilgi olarak öğrenilmesine ya da lüks olarak algılanmasına da yol açmaktadır. Dolayısıyla da uzun uzun okutulan bu örneklerden beklenen yarar sadece kültürümüzün belirli bir bölümünü edinme biçiminde kalmaktadır.” sözleriyle dil bilgisinin günlük dil veya edebî dil içerisindeki yerini kavrayamayan öğrencilerin bu bilgileri soyut bilgi olarak aldığını ve bu bilgileri günlük hayatta kullanılabilir hâle getiremediğini belirtmiştir.

Dil bilgisi, çeşitli bölümlere ayrılmaktadır. Dilin seslerini inceleyen kısmına ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekillerin yapısını inceleyen kısmına şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin menşeyini araştıran kısmına menşe bilgisi (etimoloji), anlam üzerinde duran kısmına anlam bilgisi (semantik), cümleleri inceleyen kısmına ise cümle bilgisi (sentaks) denir. Ancak bu kısımlar her zaman birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde ve birbirlerinden ayrı düşünülemez. “Bir dili konuşanların o dil hakkında bildikleri her şey dil bilgisi kapsamında yer alır. Ses bilgisi ses sistemini, anlam bilim anlamlar sistemini, biçim bilgisi kelimelerin oluş kurallarını, söz dizimi de cümle kurgusunun kurallarını belirler. Bir de kelime dağarcığı dediğimiz sözlük de dil bilgisinin ayrı bir alanıdır” (Erdem, 2007: 8).

Dil bilgisi, kendisini oluşturan alt alanlarıyla aslında dil biliminin bir dalıdır. “Dil bilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır.

Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise, dil bilim adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları olduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır” (Göğüş, 1978: 337).

Dil bilgisinin dil bilimin bir dalı olmasına istinaden dil bilgisi kurallarının öğretilmesi sırasında da dil biliminden faydalanılması gerektiği göz önüne alınmalıdır.

Türkçenin, öğrenimi zorlaştıran istisnalar taşımayan, son derece düzenli bir sistem; yani yaygın kanının aksine kolay öğrenilebilecek bir dil olduğunu söyleyen Börekçi, buna rağmen daha Türkçenin tanımlanması, yapılarının ortaya konması aşamasında başlayan eksiklikler hatta yanlışların, Türkçenin zor öğrenilen bir dil olduğu kanaatini hâkim kıldığını söyler. Ona göre bu eksikliklerin ve yanlışlıkların başında da dil bilimin sunduğu imkânların hâlâ Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansımamış olması gelmektedir. *“Yirminci yüzyılın başından beri baş döndürücü bir hızla gelişen dil bilim, klasik dil bilgisi yöntemlerini bir tarafa bırakarak dili yeni bakış açıları, yeni bilimsel yöntemlerle incelemeye başlamış; bunda da büyük ölçüde başarı sağlamıştır. Ancak Türkçe öğretimi, bu gelişmelerin dışında kalmış; bilimsel bakış açıları hiçbir seviyede Türkçe dil bilgisi öğretimine yansımamıştır”* (Börekçi, 1997: 12).

Dil biliminin sunduğu imkânların Türkçe öğretimine ve Türkçe kitaplarına yansiyıp yansımadığı başka bir araştırmanın konusu olabilir. Ancak, öğrencilerde ve Türkçe öğrenmek isteyen kişilerde Türkçenin zor olduğu kanısında olanların yanında Türkçenin kolay bir dil olduğunu düşünenler çoğunluktadır. Bu konuda Otuz iki dil bildiği için 1988 yılında Babil Dünya Ödülü'nü alan ve bildiği diller içinde Türkçeye özel bir sempati duyan Johan Wandevale ise şöyle demektedir: *“Yıllar boyunca Türkçenin kurallar sisteminin işleyişini inceledikçe satranç oyununa olan yakınlığının daha çok farkına varıyorum. Satrançta kurallar mantıklı, basit ve az sayıda. Çok kısa bir zaman içerisinde öğrenilebilir. Yedi yaşındaki bir çocuk bile satranç oynamasını öğrenebilir. Temeldeki bu kolaylığa rağmen satranç oynayan kişi hayatı boyunca sıkılmaz. Oynama imkânları sınırsızdır. Bütün bu nedenlerle satranç oyununun ideal bir oyun olduğunu söyleyebiliriz. Aynı durumun Türkçe dil bilgisi sisteminde bulunması bence Türk dilinin en büyük özelliğidir”* (Hengirmen, 1995: önsöz).

Konuyla ilgili görüşleri toparlayacak olursak dil bilgisi, dilin işleyişini düzenleyen kurallar bütünüdür. Dilin devamını sağlayan iki unsurdan birinin dil bilgisi olduğu unutulmamalıdır. Çünkü diğer unsur olan ve dilin söz varlığı olarak kabul edilen sözlükteki kelimeler arasındaki ilişki yine dil bilgisi sayesinde kurulmaktadır. Bu ilişkileri sağlıklı kurabilmek ve geliştirebilmek için dil biliminden de yararlanılmalı, dil bilgisini ve artık onun bütünleyicisi olarak kabul edilen dil bilimini her seviyede geliştirmek, Türkçeyi geliştirebilmenin en önemli basamağı olarak dikkate alınmalıdır.

1. 4. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğine değinmeden önce dil bilgisi öğretiminin amaçlarını ele almak gerekir.

Millî Eğitim Bakanlığının bu konu ile ilgili söylemlerindeki değişimi görmek açısından değişen ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programlarındaki ifadeleri takip etmek yeterlidir. İlköğretim ikinci kademe için hazırlanan ilk program 1924 tarihini taşır. Özbay (2006: 55), “Sözlü ve yazılı olarak uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesinin istenmesi, gramer kurallarının ancak uygulama çalışmaları ile yerleştirilebileceği gerçeğinin o dönemde fark edilmiş olduğunun kanıtı sayılabilir.” sözleriyle 1924 programının dil bilgisi derslerinde uygulamaya önem verdiğini ortaya koymaktadır.

1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931–1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı’nın genel amaçları şu şekildedir: “Türkçe dersleri umumiyetle malumat vermekten ziyade talebeyi faaliyete sevk etmek gayerini takip etmelidir. Türkçe dersleri bir ilim olarak değil; bir sanat olarak tedris edilmeli ve nazari olmaktan ziyade ameli bir mahiyeti haiz olmalıdır” (Temizyürek, 2006: 246). Bu programlarda da dil bilgisi derslerinin uygulamaya dayalı olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

1942 yılında Millî Eğitim Bakanlığı okullara gönderdiği genelgede ise dil bilgisi öğretiminin amacını şu şekilde açıklamaktadır: “Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciyi birtakım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp ana dilinin canlı kullanılmasını

gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatma yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir” (Göğüş, 1978: 340).

1949 Ortaokul Türkçe Programı’nda dil bilgisi öğretiminin amacı: *“Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak”* (Temizyürek, 2006: 287) olarak verilmiş; bu programda da uygulamaya vurgu yapılmıştır.

1962 tarihli ortaokul programında dil bilgisinin amacı: *“Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta onlara güven kazandırmaktır.”* Yine bu programda, *“İlkokulda olduğu gibi ortaokul dil bilgisi de öğrenilmek için değil, kullanılma ve uygulanmak için verilmelidir.”* denilmektedir.

1982 tarihli Temel Eğitim Türkçe Programı’nda da dil bilgisi etkinliklerinin amacı; doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dil bilgisidir, (MEB, 1981) şeklinde ifade edilmiştir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise dil bilgisi öğretiminin amacı; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma şeklinde belirtilmiştir. (MEB, 2005)

Dil bilgisi öğretiminin amaçları incelendiğinde, 1942’de belirtilen amaçlarda dil bilgisi öğretiminin ezbercilikten kurtarılmaya çalışıldığı görülmektedir ve gözlem yoluyla dil kullanımının iyi bir hâle getirilmesi amaçlanmıştır. 1962 programında verilen amaçlarda ise işlevsel bir dil bilgisi öğretime vurgu yapılmıştır. 1982 tarihli programda aynı işlevsel dil bilgisi öğretimi anlayışı devam ettirilmiştir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise dilin bilinçli, özenli, doğru kullanımı amaçlanarak bu konuda öğretimin üst basamaklarından biri olan sentez seviyesinde dil bilgisi öğretiminin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bütün bu yönergeler; dil bilgisi öğretiminin görevsel olması, bir başka deyişle, dil bilgisi dersinde Türkçeyi kullanmaya yardım edecek bilgiler verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Dil bilgisinin amaçlar doğrultusunda nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır: Nas (2003: 211–212), çalışmasında bu öğretimin nasıl olması gerektiğini ele almış ve şu sonucu çıkarmıştır: *“İlköğretimde dil bilgisi etkinlikleri*

‘işlevsel’ olmalı; çocuğun anlama ve anlatma gücünün gelişmesine hizmet etmelidir. Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yanlıştır. Çocuk ezberlememeli; gözlemleyerek, inceleyerek anlamalı ve kullanılmalıdır.” Ayrıca dil bilgisinin öğrencinin doğru anlamasında, doğru yazmasında, doğru konuşmasında bir işe yarayacaksa, işe yarayacağı oranda işlenmesi gerektiğini belirtmiş, aksi takdirde ‘işlevsel’ olmayacak bir dil bilgisi öğretiminin yük olmaktan başka bir şey olmayacağı üzerinde durmuştur.

Karadüz (2007: 288-289) de bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Dil bilgisi dersleri kural öğreten değil, dili kullandırarak kurallarını sezdiren, kuralı ezberleten değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanmalıdır... Dil bilgisi dersleri tamamen uygulamaya dayalı olmalı, öğrencinin kuralı hangi ölçüde bildiği birinci derecede önemli olmamalıdır. Böyle bir yaklaşımda, kuralları öğretmekten daha çok öğrencilerin dili kullanması, dil bilgisi yardımıyla dil beceri ve alışkanlıklarını geliştirmesi hedeflenmektedir.”* Karadüz, dil bilgisini dil becerilerini geliştiren bir unsur olarak görmekte; kural öğretmenin çok önemli olmadığını vurgulamaktadır.

Hamza Zülfiyar ise bu konuda farklı düşünmekte ve kural aramanın ikinci planda bırakıldığı bir dil bilgisi öğretimine karşı çıkmaktadır: *“Öğrenci dil bilgisini farkına varmadan öğrenmelidir. Öğrenciler, dili kullanırken ‘kural, sebep aramak’ gibi kötü alışkanlıkları ne yapıp yapıp unutmalı. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili açıklamalar daha çok bu düşünceler etrafındadır. Durum böyle olunca öğrencinin cümlesinde geçen bir dil yanlışı, ‘sebep, kural’ gösterilmeden düzeltilecek. Öğrencinin yazılı ödevinde ‘çamır, alırkana, bakalcı, çiçekci, saatınız, halını, akis etmek’ yazdığını farz edelim. Öğretmen, bunları düzeltirken hangi dil kurallarına dayandığını açıklamayacak mı? Öğrenci, ‘Neden?’ diye sorarsa öğretmen, bu soruya cevap vermeyecek mi? Bu durumda öğretim gerçekleşmiş olur mu?”* (Zülfiyar, 2009: 131). Zülfiyar bu görüşleriyle kuralsız bir dil bilgisi öğretimi yapılamayacağını belirtmiş, Karadüz’ün yaptığı açıklamalardan farklı olarak kurallardan yola çıkılması gerektiği üzerinde durmuştur. Kuralsız bir dil bilgisi öğretimi olmayacağını, olsa bile kural öğrenmeden uygulama olamayacağını vurgulamıştır. Uygulamalarımız ve çalışmalarımız sırasında Türkçe öğretmenleri ile yaptığımız yüz yüze görüşmelerde de Hamza Zülfiyar’ın bu görüşleri sıkça dile getirilmiştir. Yine “İyi bir dil bilgisi öğretimi nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar hep aynı doğrultudadır: Dil bilgisi dersleri bağımsız bir ders

olarak değil, Türkçenin becerilerini kapsayacak ve onlarla ilişki içerisinde olacak şekilde olmalıdır. Öğrenciler dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı ve sözlü anlatımlarına yansıtılabilmeli, bu alanlardaki eksikliklerini dil bilgisi ile tamamlayarak dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri ana dillerini geliştirmek için kullanabilmelidirler.

Yıldız (2003: 108), dil bilgisi çalışmalarının, bağımsız bir ders olarak değil okuma-anlama, yazma ve konuşma alanlarıyla birlikte yürütülmesinin olumlu olacağını; bu dersle ilgili çalışmaların, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olması ve öğrencilerin okuma metinlerinde görülen örneklere benzer örnekleri sözlü ve yazılı oluşturmaları gerektiğini savunur. Çocukların, konuşurken, yazarken yaptıkları yanlışlar düzeltilerek, doğrular gösterilerek, yeterince alıştırma yapmaları sağlanarak eğitilebileceklerini belirtir. Böylece dil bilgisi kavramları, öğrencilere kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmiş olur.

“Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Anadili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken; bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarlarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki ‘doğru söyleyiş’, ‘sözcük bilgisi’, ‘doğru cümle kurma’, ‘yazım ve noktalama’ gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama ve anlatma başarılarını da etkilemesi beklenir. Bu nedenle, Türkçemizin yapı, kural ve olanaklarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması; onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında ana dilin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir.” (Sever, 2004: 28) diyerek Sever, dil bilgisi öğretiminin diğer beceri alanlarıyla olan ilişkisini ortaya koymuştur. Bu fikri, Yıldız’ın, dil bilgisi öğretimi Türkçenin diğer beceri alanları ile ilişkili olmalıdır, düşüncesi ile aynıdır.

Öz, dil bilgisi öğretiminin Türkçenin diğer beceri alanlarıyla ilişkisini ortaya koyarken farklı bir yöne dikkat çekmiştir: *“İlköğretim okulunda, Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve anlama yönlerinden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri, kazanmaları istendiğine göre, dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil, ancak amaca varabilmek için yararlanılacak dille ilgili bir çalışma*

alanıdır” (Öz, 2001: 259). Öz bu sözleriyle, dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimi içerisinde Türkçe öğretiminin amaçlarını yerine getirmekte kullanılabilecek bir alan olduğunu ileri sürmüş ve dil bilgisi etkinliklerini bir amaç olarak görmediğini belirtmiştir. Zülfikar ise bu fikrin aksine “Okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi sayılan birkaç temel beceri amaçtır. Dilin kurallarını öğretmek amaç değildir. Bu bir çelişki değil mi?.. Okumada olsun, yazmada ve konuşmada olsun dil bilgisi, imla, noktalamayla ilgili temel kuralları, birtakım özellikleri bilmeden insan rahat okuyabilir, yazabilir ve konuşabilir mi?” (Zülfikar, 2009: 132-133) diyerek dil bilgisi öğretiminin de diğer beceri alanları gibi bir amaç olması gerektiğini savunmaktadır.

Literatür çalışmaları da göstermektedir ki ilköğretimde yapılacak dil bilgisi öğretimi, Türkçenin tüm beceri alanlarından ayrı düşünülemez. “Türkçenin beceri alanlarını desteklemesi gereken bir dil bilgisi öğretimi nasıl olmalıdır?” noktasına geldiğimizde yapılandırmacı eğitim sistemi karşımıza çıkmaktadır.

Cemiloğlu (2003) bu sistemin farkını, “*Son zamanlarda geliştirilmiş olan ve adına ‘yapılandırmacı öğrenme’ adı verilen bu öğrenme modelinde öğretmen, aktarıcı olmaktan uzaklaşmakta, daha çok bilginin çözümlenip edinilmesini sağlayacak ortamı hazırlamaya çalışmakta ve âdeta tekrar üretilerek yeniden yapılandırılan bilginin başka alanlara transferine ışık tutmaktadır. Öğretmen böyle bir çalışma sisteminde düşündürücü, yol gösterici, buldurucu ve yeni sentezlere izin verici olmalıdır.*” diyerek ortaya koymaktadır. “*Dil bilgisi konularının yapılandırıcı öğrenmenin bu yaklaşımlarına uygun olarak metnin anlam bütünlüğü içinde düşünülmesi gerekmektedir. Bu bütünlüğün en küçük parçası hiçbir zaman sözcük değil, aksine cümledir.*” sözleriyle de yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisinin bütünden parçaya doğru bir gidiş şeklinde öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

“*Dil bilgisi eğitiminin okullarda planlı bir şekilde (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uygun olarak) verilmesi şarttır. Okullarımızda verilen dil bilgisi öğretimi okuma yazma öğretimine paralel olarak dilin temel anlatım birimi olan cümleyi esas alması gerekir... Dil bilgisi öğretiminde cümle çözümlemesi temel iş olmalı, cümleler Türkçesi güzel olan eserlerden seçilmeli ve seviyeye uygun olmalıdır.*” (Öztürk, 2004: 687-688) diyen Öztürk, dil bilgisi öğretiminde cümlenin esas alınması konusunda Cemiloğlu ile aynı görüşü paylaşmaktadır. Nas (2003: 215) da “*İnsan*

anlaşmak için –konuşurken de yazarken de – tümce kurar; duygularını, düşüncelerini tümceyle anlatır. Onun için dil bilgisine ilişkin sorunlar tümce içinde ele alınmalıdır. Sözcükler tek tek değil, tümce içinde incelenir. Her sözcük, tümcedeki kullanılış özelliğine göre - dil bilgisi yönünden- değer, anlam kazanır” diyerek dil bilgisi öğretiminde cümleden yola çıkılmasının nedenlerini ortaya koymuştur. İsmet Cemiloğlu (2000: 478–482) da dil bilgisi öğretiminde cümle tahlilinin önemini açıkladığı makalesinde, *“Dilimizi tam anlamıyla öğrenmede hareket noktamız olan cümleyi ele alırken önce onun öğelerini çözümlüyüp bu yönlerden değerlendirmenin daha uygun olacağını düşünmekteyiz.”* sözleriyle dil bilgisi öğretiminde tümenden gelime dayalı çözümlene yöntemini savunmaktadır.

Yukarıdaki alıntılar göstermektedir ki dil bilimciler, dil bilgisi öğretiminde cümlelerin esas alınmasında uzlaşmaktadırlar. Tabii ki bu cümleler öğrencilerin okuma, yazma, konuşma etkinliklerinde oluşturdukları ve dil bilgisi kurallarını içeren metinlerden seçilmelidir. Cümle ve metne dayalı dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin bu metinler üzerinde yapacakları zevkli ve seviyelerine uygun uygulamalar ile kuralları sezmelerini kolaylaştıracak ve uygulamaya dayalı olduğu için daha kalıcı sonuçlar ortaya çıkararak doğal bir öğrenim sağlayacaktır.

“Dil bilgisi derslerinde öğrenme ortamlarının beceri kazandıracak nitelikte tasarlanması gerekir... Öğrenme ortamları öğrenci merkezlidir ve öğrenciler böyle ortamlarda kalıcı öğrenme yaşantıları geçirirler. Bireyin çok bilgili olması ona bir şey kazandırmaz. Birey bilgiyi kullanmayı öğrenmeli, dili doğru kullanma becerisi kazanacağı ortamlardan geçmelidir... Dil bilgisi dersleri bilgi dersi olmaktan daha çok, beceri kazanılan dersler olarak düşünülmelidir” (Karadüz, 2007: 288-289-290). Adnan Karadüz, öğrenme ortamlarının önemine dikkat çekmiş ve öğrenci merkezli bir öğretim ile uygulamalar sonucunda kuralların beceriye dönüştürülmesi gerektiğine değinmiştir. O hâlde dil bilgisi, öğrenciye bir kural ve tanımlar bütünü olarak ezberletilmekten kurtarılmalı, öğrencilerin girdiği öğrenme ortamlarında kural ve tanımlara kendilerinin ulaşmaları sağlanarak beceriye dönüştürülmelidir. Ünalın (2004: 142), böyle bir eğitim ile ömür boyu kullanılması gereken dil bilgisi kavramlarının, öğrencilere kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

“Türkçe dil bilgisi görev gereği değil; bulmaca çözer gibi öğrenilmeli. Kişi, kuralların uygulanışını doğrudan kendi deneyimleri ile kazanmalıdır.” (Sağır, 2002: 26) diyen Mukim Sağır ise dil bilgisi öğreniminde kişisel deneyimlerin önemini vurgulamış; yaparak yaşayarak öğrenmenin en etkili öğrenme yolu olduğunu hatırlatmak istemiştir.

Dil bilgisi derslerinin kural ezberletilen değil beceri kazandırılan derslere dönüşmesi, bu becerilerin kazandırılması için bir takım alıştırmaya ve etkinliklere dayanarak işlenmesine bağlıdır. Bu konuda Calp ve Karadüz, şu noktalara dikkat çekmişlerdir: *“Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinmeyip bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için yeteri kadar tekrar ve alıştırmaya yaptırılmalıdır”* (Calp, 2005: 280). *“Dile ait bilgiler kullanılabiliriyorsa bir değeri vardır. Kullanılmayan dil bilgisinin öğretilmesi ezberleyip de kullanamamaya zamanla unuttuğumuz bilgilerden farksızdır. Hiçbir bilgi, dile ait bilgiler kadar yaşantıya yakın, hatta yaşantının içinde değildir. Bu yüzden konuşmada yazmada, okumadaki başarımızı geliştirebilmek için dil bilgisi çalışmalarını bilgiye dayalı değil, etkinliğe dayalı sürdürmemiz gerekir”* (Karadüz, 2007: 294-295). Özbay (2007: 140) ise bu noktada doğru konuşmanın, doğru yazmanın, doğru anlammanın ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabileceğini belirtmiş ve dil bilgisel kavramların etkinliklerle sezdirilmesinin dil bilgisi ve Türkçe öğretimleri için olumlu olacağı üzerinde durmuştur.

İlhan Erdem (2007: 19), dil bilgisi öğretiminin getirileri üzerinde dururken dile dair özgüven oluşturacağını, dil öğretiminde standartlaşmanın sağlanacağını belirtmiş, anlama ve anlatmaya dair performansı arttıracığını söylemiştir. Ayrıca yabancı dil öğrenimine yardımcı olacağını, dil ve kültüre dair hoşgörüyü arttıracığını da vurgulayarak dilin kötü kullanılmasını engelleyeceğini ve dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştireceğine değinmiştir.

Tüm bunların yanı sıra dil bilgisi öğretimi kişinin ana dilini bilmesi ve ana diline dair bilinç geliştirmesi bakımından da önemlidir. Dil bilgisi öğretiminin ana dili ile olan ilişkisini açıklayan Özbay (2007: 142), çocuğun doğuştan bir dil düzeneğine sahip olduğunu söylemiş, doğuştan getirilen bu sezgisel dil bilgisinin geliştirilmesi ve ana dilinin bilinçli öğretilmesi için iyi bir dil bilgisi öğretimine gerek olduğunu vurgulamıştır. *“Ana dili öğretiminde, sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarının, dili döndürecek, varsıllaştıracak türlerle, konularla başlaması gerektir. Öğrenci önce kendi*

dilini bulmalıdır. Bu dil bulma çalışmasını, dil eğitimi yaptırır. Bu yaptırılmazsa, öğrenciler, olumlu bir dil çalışmasına alınmazsa, hem babaları anaları, hem de ileride bu eğitimsizliğin farkına vardıklarında, kendileri yakınır.” (Burdurlu, 1979: 370) ifadelerinde de dil bilgisi öğretiminin ana dilinin gelişmesi ile olan ilişkisine değinilmiştir.

“Eğitimin temelinde, ana dilinin iyi öğretilmesi yatar. Bu sebeple eğitimin her kademesinde bütün imkânlardan faydalanmak suretiyle ana dilinin öğretilmesi gerçekleştirilmelidir. Yine, diğer derslerdeki başarının da dil bilgisi dersindeki başarıya bağlı olduğu hatırdan çıkarılmamalıdır. İnsanın topluma intibak etmesi, sosyalleşmesi ve içinde yaşadığı toplumun birlik ve bütünlüğünü koruma gayreti göstermesi ana dilini bilmesi ile doğru orantılıdır. Dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve eksiksiz anlatılması mümkün değildir.” (2007: 137) diyen Özbay, dil bilgisi öğretiminin ana diline ve eğitime olan katkısı ile aynı zamanda dil sayesinde kişinin toplumsallaşmasına olan etkisini de vurgulamıştır.

Yazılı anlatımda, yazılı anlatım kadar olmasa da, sözlü anlatımda da karşılaşılan ve sürekli olarak bir sorun olan anlatım bozuklukları da dil bilgisi öğretimi ile ilişkilidir. Çünkü anlatım bozukluklarının büyük bir kısmı dil bilgisi kuralları ile ilgilidir. Kelimenin yanlış kullanılması, kelimenin cümle içerisinde yanlış yerde kullanılması, özne-yüklem uyumsuzluğu vb. anlatım bozuklukları dil bilgisi kurallarının tam anlamıyla bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu anlatım bozukluklarının giderilmesi için, iyi bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır.

“Dil bilgisi öğretimi; eğitimimizde önemi tartışmasız kabul edilen, ancak hiç de bu öneme yakışmayan uygulamalarla geçiştirilen bir konudur. Bu bilgi alanının önemi tartışmasız kabul edilirken, dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiğinin bilinmesi de şarttır” (Sağır, 2002: 19). Türkçe öğrenenler bilmelidirler ki düşünceyi oluşturan dildir; dili de düzenleyen ve bir sistem içinde anlamlaştıran dil bilgisidir. *“Dil bilgisi, daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur. Bu durumda bize düşen görev ve sorumluluk, hem Türkçenin dil bilgisini çok iyi bilmek, hem de onu çok iyi öğretmek oluyor”* (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004: 74).

Aydın'ın (1999: 25) yaptığı bir araştırma da öğretmenlerin büyük bölümünün dil bilgisine önem verdiğini ve öğretilmesinden yana olduklarını göstermektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin büyük kısmı, dil bilgisinin öğrencilerin dile ilişkin yanlışlarını azaltacağını; dil bilgisi çalışmalarının öğrencilerin zihin gelişimine yardımcı olacağını; dil bilgisinin bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olacağını ve öğrencilerin daha iyi iletişim kurmalarını sağlayacağını düşünmektedirler.

Dil bilgisi öğretimi konusunda, *“Dil bilgisi konuları, tanımdan kurallara, oradan da özelliklere ve örneklere doğru bir çizgi izlendiği zaman soyutluktan kurtarılamaz ve soyutluktan arındırılmadığı sürece de kavratılması ve öğretilmesi, sonuç olarak kazanılması mümkün olmaz.”* diyen Sağır, bundan dolayı örnekler üzerinde öğrencilerin bildiklerinden yola çıkan ve bilinenle bağlantılı, bilinmeyeni buldurarak, kademe bütünlüğüne doğru ilerleyen bir metotla yeni bilgilere ulaşmak, yani onları âdeta yeniden keşfettirmek gerektiğini savunur. Ulaşılan bu yeni bilgiler, planlı ve düzenli bir ilerleyişle çeşitlendirilip gruplandırılacak ve sonuçta kurala ve tanıma ulaşılabilecektir (Sağır, 2002: 33).

Özetlemek gerekirse, bizce dil bilgisi dersi bir bilgi dersi değildir. Kural ve bilgi olmadan uygulama olmayacağından öncelikle programa uygun olarak dil bilgisi kuralları öğrencilere kavratılmalıdır. Öğretilen kuralların öğrencilerde birer beceriye dönüşmesi için ise ilköğretimde dil bilgisi öğretimi, Türkçenin diğer beceri alanlarıyla ilişkili, ezbercilikten uzak, cümle ve metinlerden yola çıkılarak ve öğrencilerin giirecekleri öğrenme yaşantıları içerisinde uygulamaya dayalı olarak yapılmalıdır. Bu şekilde yapılacak bir dil bilgisi öğretimi öğrenciler üzerinde kalıcı sonuçlar oluşturacağından Türkçe öğretiminin geleceği açısından da olumlu olacaktır.

1. 4. 1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ

Dil bilgisi öğretimi yapılırken bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Akademik olarak en çok ele alınan konulardan biri de budur. Bu çerçevede yapılan çalışmalardan yararlanarak dil bilgisi öğretiminin ilkelerini şu şekilde özetleyebiliriz:

1. *“Dil bilgisi öğretiminde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka deyişle öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bu ders konusu olmalıdır.”*

Ancak böyle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorundan yola çıkış, görevsel bir öğretim yoludur” (Demirel, 2002: 114).

2. “Dil bilgisi öğretimi, öğretimin temel ilkelerine göre bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa bir yol izlenerek yapılmalıdır” (Erdem, 2007: 24).

3. “Dil bilgisi öğretiminde en önemli ilkelerden biri de en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesidir” (Calp, 2005: 273). Böylece öğrencinin konuya ilgisi artırılmış olur.

4. Dil bilgisi öğretiminde, tümevarım yöntemi kullanılmalıdır. “Dil, öğrencinin de kullandığı bir sistemdir, bu sisteme egemen olan birçok kurallar vardır. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştıırır” (Özbay, 2007: 152). Öğretmen önce konuyu tespit ederek konuya uygun örnekler bulmalıdır. Bulunan örnekler öğrencilere incelettirilerek yer alan benzerliklere dikkat çekilir. Örneklerdeki benzerlikler bir kural olarak öğrencilerle birlikte tespit edilir. Böylece tümevarım yöntemi izlenmiş olur.

5. “Dil bilgisi öğretiminde, düşüncelerimizi, cümle olarak biçimlendirir; meramlarımızı cümle olarak ifade ederiz.” Bunun için dil bilgisinin bütün konuları, bağımsız olarak değil, örnek cümleler içinde ele alınmalıdır (Calp, 2005: 274).

6. Dil bilgisi öğretiminde, alıştırmalar günlük dil veya mümkün olduğunca edebî dilden örneklerle yapılmalıdır: “Örnekler okuma parçalarından, çocukların yazılarından, konuşmalarından seçilebilir. Seçkin yazarların eserlerinden alınan parçalar, konuşmalarda geçen sözler incelenerek örnekler oluşturulmalıdır. Dile ait kurallar tek başına değil, Türkçe derslerinde metinlerle sezdirilmelidir” (Nas, 2003: 216; Demirel, 2002: 115; Karadüz, 2007: 294).

7. Dil bilgisi öğretiminde, yalnız kuralların öğretilmesiyle yetinilmemeli, kuralların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için olabildiğince fazla alıştırmalar yaptırılmalıdır. “Dil bilgisi dersleri kural öğreten değil, dili kullandırarak kurallarını sezdiren; kuralı ezberleten değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanmalıdır” (Özbay, 2007: 152; Karadüz, 2007: 288).

8. Dil bilgisine ait öğrenimlerin sonunda işlevsel bir dil becerisi kazanılmalıdır. *“Üzerinde durulan kurallar, elden geldiği kadar basitleştirilmelidir. Bol örnek üzerinde gözlemler yaptırılmalı; öğrencilerin kurallara kendileri ulaşmaları sağlanarak dil bilgisi işlevsel olarak öğretilmelidir”* (Öz, 2001:259).

9. Dil bilgisi çalışmaları, diğer ana dili etkinlikleriyle uyumlu yürütülmelidir. *“Dil bilgisi öğretimi, bireylerin yazma ve konuşma becerilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Dil bilgisi anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte, iç içe işlenmelidir”* (Karadüz, 2007: 294; Nas, 2003: 218; Calp, 2005: 275).

10. Dil bilimi, dili bütün yönleriyle inceleyen bir bilim dalı olduğundan dil eğitiminde dil biliminden yararlanılması gerekir; çünkü dili tam anlamıyla tanımadan, dile ait kurallaşmış bilgilerden yola çıkarak dil eğitimi vermek yeterli olmaz. İşlevsel bir dil becerisi kazandırma yolunda, dil bilgisinin durağanlığına karşın sürekli kendini yenileyen dil biliminden faydalanmak dil bilgisi öğretimi için olumlu olacaktır.

1. 4. 2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Öğretim ilke ve yöntemleri, çağdaş eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu ilke ve yöntemler, bütün derslerdeki gibi dil bilgisi kazanımlarında da istendik seviyeye gelmede en önemli araçlardır. Dolayısıyla bu yöntem ve tekniklerin neler olduğu konusundaki görüşler literatürde araştırılmıştır.

İşcan ve Kolukısa (2005: 307), günümüzde öğretim yöntemleri üzerinde önemle durulması gerektiğini belirtmişler; ancak bu yöntemlerden ayrı ayrı söz etmemişler, özellikle derslerin basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru işlenmesinin öğretim açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Dil öğretiminin bir parçası, bir alanı olan dil bilgisi öğretiminde tek bir yöntemle ders yapılması, bu şekilde bir öğretim süreci düzenlenmesi düşünülemez. *“Her öğrencinin dile karşı olan yeteneği aynı değildir. Bu sebeple kendi yeteneğine ters düşen yöntemle öğretim yapıldığında öğrenci şaşırır ve başarılı olamaz. Öğretmen*

öğrencilerin eğilimine uygun düşen öğretim yöntemini belirler ve çalışmalarını bu doğrultuda sürdürürse öğrenciler başarı sağlayabilirler” (Vural, 1996: 22). Bu bakımdan dil bilgisi öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılması söz konusudur.

Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerine Türkçe eğitimi ile ilgili yazılmış olan kaynakların birçoğunda rastlamak mümkündür. Ancak, dil bilgisi öğretiminde öngörülen yöntem ve teknikler bu eserlerde ayrıca ele alınmamıştır. “İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi” adlı eserinde (2002), konuyu ayrı bir başlık hâlinde ele alan Mukim Sağır, dil bilgisi öğretim yöntem ve tekniklerini şöyle sıralamaktadır:

Çözümleme (Tümdengelim) Yöntemi: Bütün içerisinde parçaların birbirleri ile olan ilişkilerini belli etme ve gerçek kanıtlara dayanarak türlü olasılık derecelerinde genel yargılara ulaşma yoludur. Dil bilgisi çalışmalarında öğrencilere tanıtıcı ve açıklayıcı bilgiler vermek için kullanılır.

Bireşim (Tümevarım) Yöntemi: Birden çok görüşü ya da buluşu karşılaştırıp değerlendirdikten sonra bir araya getirme, verileri bir bütün oluşturacak şekilde kaynaştırma, belirli kurallara, ilkelere ulaşabilme temeline dayanan bir öğretim yoludur.

Bu yöntem, Türkçe öğretmenlerinin de derslerinde Türkçe Öğretim Programı’na uygun olarak en çok tercih ettiği yöntemdir. Tümevarım yöntemi, öğrencilerin örnekler üzerinden dil bilgisindeki tanımlara kendileri ulaşmaları bakımından etkili ve kalıcı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Karışık Yöntem: Cümle ve sözcüklerin birlikte, iç içe öğretilmeye çalışıldığı bir yöntemdir. Aile ortamında okuma yazmayı düzensiz bir biçimde öğrenmiş olan öğrencilere uygulanır. İlk okuma yazma döneminde daha çok yararlanılan bu yöntemde önce cümle ve sözcükler öğrencilere verilir. Sözcük, hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir. Böylece çocuk, cümleyi, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Ailenin başladığı gibi karışık yöntemle, onların okuma yazmayı tam olarak öğrenmeleri sağlanır.

Anlatma (Takrir) Yöntemi: Öğretmen merkezli, aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktaran, öğrencilere kısa zamanda çok sayıda bilgi vermeye yarayan bir yöntemdir.

Öğretmenin planının aksamaması ve zaman kaybına neden olmaması açısından kalabalık gruplarda etkiliyken, öğrenci aktivitesinin olmaması açısından olumsuzdur.

Öğrencileri pasif durumda tutmasından dolayı Sağır'ın da eleştirdiği bir yöntemdir. Ancak, uygulamalarımızda anlaşıldığı üzere öğrencilere karışık gelen dil bilgisi konularının (fiil çatıları, fiilimsiler vb.) öğretimi sırasında tümevarım yöntemi ile birlikte kullanıldığında olumlu sonuçlar vermektedir.

Açıklama Yöntemi: Bir konuyu daha iyi anlaşılacak biçimde açıklama yaparak sunma, öğretim yöntemidir. Tümevarım yöntemi ile dil bilgisi derslerinde ortaya çıkarılan benzerliklerin kurala dönüştürülmesi, kural ve tanımların daha anlaşılır bir hâle gelmesinde kullanılır.

Yazdırma Yöntemi: Bir konuyu, bilgiyi ya da kuralı yazdırarak öğretim yoludur. Uygulamalarımızda, dil bilgisi derslerinde açıklama ve yazdırma yöntemi de birlikte kullanılmaktadır. Tümevarım yöntemi ile ulaşılan dil bilgisi tanım ve kurallarının pekiştirilmesi ve anlaşılır hâle getirilmesinde açıklama ve yazdırma yöntemleri etkili olmakta ders sonrası tekrarı da kolaylaştırmaktadır.

Buluş ve Sezdirme Yöntemi: Buluş, var olduğu hâlde o ana kadar bilinmeyen bir nesne ya da kuralı bulup gün ışığına çıkarma yoludur. Bir bakıma tümevarım anlayışına dayanan bu yöntem, bol örnekler üzerinde çalışıldığında daha sağlıklı sonuçlar vermektedir. Öğrenci kurala ya da ilkeye kendi ulaştığından sonuçlar kalıcı olmaktadır.

Yapısalcı eğitim sisteminin dolayısıyla programın getirisi olan yöntem, sınıflarımızda dil bilgisi konularının öğretimi sırasında geniş yer tutmaktadır. Etkinliklerden yola çıkılarak benzerliklere, oradan da tanım ve kurallara ulaşılmasını sağlayan yöntem, tekrarlarla desteklenirse öğretimden kalıcı sonuçlar alınmaktadır.

Tartışma Yöntemi: Sınıftaki öğrencilerin çoğunun katılabildiği, tartışmalar biçiminde gerçekleşen bir öğretim yöntemidir. Konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Birleşik zamanlı fiillerin cümlelere kattığı anlam

özellikleri ve anlatım bozuklukları gibi konularda öğrencilerin birçoğunun fikir ortaya koyabilmesinde ve sonuca ulaşmada etkilidir.

Gösterip Yaptırma Yöntemi: Bu yöntem, bir konuya ilişkin bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında kullanılır. Daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılması sırasında dil bilgisi öğretiminde geniş yer tutması gereken bir yöntemdir.

Belirtildiği gibi yöntem, uygulamalarda geniş yer tutmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin uygulamaya dayalı olması gerektiği göz önüne alındığında, sezdirme yöntemi, ulaşılan kuralların alışkanlığa dönüşmesinde ve beceri hâline gelmesinde oldukça etkilidir. Bu bakımdan çok sık kullanılan bir yöntemdir.

Soru-Cevap Tekniği: Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplandırılması, açıklanması temeline dayanan bir tekniktir. Öğrencilerde dil bilgisi dersine ilgiyi artıran, onlara toplu düşünme alışkanlığı kazandıran bir tekniktir.

Rol Yapma: Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. Bu teknikte yaratıcı düşünce önemlidir. Cümlenin ögeleri ve cümlede yapı gibi konularda her öğrencinin bir öge rolüne girmesiyle konunun daha anlaşılır hâle gelmesini sağlayabilecek bir yöntemdir.

Oyunlaştırma (Dramatizasyon): Bir dil bilgisi konusunu oyunlaştırarak sunma tekniğidir. Öğrenciler bu teknikle hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

Uygulamada faydalı olduğu hâlde -Sağır'ın belirttiği gibi- okullarda çok sık kullanılan ya da kullanılabilen bir yöntem değildir; çünkü öğretmenlerin yöntemin nasıl kullanılacağı hakkında çok bilgili ya da tecrübeli oldukları söylenemez. Ayrıca tüm okulların koşulları da bu yöntemi uygulamaya elverişli değildir. Bunlara bir de planı yetiştirme kaygısı eklendiğinde, öğretmenlerin zaman alan bu yöntemi uygulama imkânları daralmaktadır.

1. 4. 3. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ARAÇ-GEREÇ KULLANIMI

Öğretimin en önemli öğelerinden biri de bilindiği gibi eğitim araç-gereçleridir. Eğitim araç-gereçleri, öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında öğrencinin konuyu daha iyi öğrenmesi ve öğretmenin etkin bir öğretim yapabilmesini sağlayan; olay ve olguların açıklanması ile araştırma ve inceleme yapmak için kullanılacak her türlü yardımcı öğelerdir.

"Kullanılan araç gereçler ile başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin Türkçe derslerinde görsel, işitsel ya da görsel-ışitsel materyallerden, imkânları ölçüsünde, konuya uygun olarak yararlanmaları gerekmektedir. Ancak Türkçe gibi çok yönlü bir derste pek çok aracın konuya uygun olarak kullanılması gerekirken genellikle ders kitabı, defter, yazı tahtası dışında herhangi bir araç kullanılmamaktadır" (Baydar, 2003: 781). Baydar'ın belirttiği bu durum dil bilgisi öğretimi açısından olumsuzluklar ortaya çıkarmaktadır. Uygun araç-gereçlerle yapılmayan bir öğretim, öğrenci ve öğretmen açısından uygulama eksikliği ortaya çıkaracak, bu durum da hem dil bilgisi öğretiminin ilkelerine ters düşecek hem de öğretim sürecinden beklenen sonucu almayı engelleyecektir.

Sönmez'e göre (1998) öğretim materyalleri, hedef davranışların istendik düzeyde öğrencilere kazandırılmasında büyük kolaylık sağlayabilir; çünkü öğretim materyalleri öğrencinin ilgi ve dikkatini hedef davranışlara çekerek onların derse katılmağını arttıracak; yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayacaktır.

Sağır (2002), dil bilgisi öğretiminde 6–8. sınıflarda kullanılması gereken araç-gereçleri şöyle belirtmiştir:

1. Türkçe ders kitabı,
2. Öğretmen kılavuz kitapları,
3. Öğretmen akıl defteri,
4. Sözlükler,
5. Ansiklopediler,
6. Dil bilgisi ve imlayla ilgili başvuru kitapları,

7. Klasik eserler ve klasik eserlerin bu sınıfların düzeyine uyarlanmış biçimdeki kitaplar,
8. Antolojiler,
9. Metinlerle ilgili resimler,
10. Resimli kartlar,
11. Masal, efsane, öykü örnekleri olan ses ve video kasetleri,
12. Şenlik, tören, bayram kutlamalarının video kasetleri,
13. Bant ve kasetler (ders kitaplarındaki metinler) ,
14. Film ve slaytlar,
15. Duygu ve düşünce alanları yaratarak konuşma ve anlatımı geliştirmek için sanat değeri olan küçük, büyük resimler,
16. Radyo ve televizyonda düzenlenen dersler, konuşmalar, açık oturum, forum, röportaj vb. örnekleri,
17. Deyimlerin ve atasözlerinin günlük hayatta kullanımını veren videolar,
18. Çeşitli asetatlar,
19. Tepegöz,
20. Canlı kaynaklar (sanatçılar ve yetişkinler),
21. Projektör,
22. CD,
23. İnternet.

1. 4. 4. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

“Geniş anlamıyla ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının; sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle de sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır” (Özbay, 2007: 155). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerlendirmenin amacı, sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamaktır, şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006: 203).

Eğitimde hedeflere ne kadar ulaşıldığını, öğrencinin hangi seviyede olduğunu, amaçlar ve hedef davranışların ne seviyede gerçekleştirildiğini tespit etmek başarının artması için şarttır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre Türkçe dersinin dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin ölçme derlendirme uygulamaları üç boyutludur. Bunlar, öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak olan değerlendirmelerdir. Ayrıca her zaman için öğrenciyi ön plana aldığı vurgulanan programda hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesinin birlikte yapılması gerektiği ifade edilmektedir. *“Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür”* (MEB, 2006: 204).

“Bugün için eğitim öğretim çalışmalarında değişik ölçme araçları kullanılmaktadır. Elbette bir ölçme aracı kullanılırken onların geçerli, güvenilir, objektif, kullanışlı, kapsamlı ve ayırt edici olması da istenmektedir” (Cemiloğlu, 2004: 196).

Özby (2007), oklu değerlendirme araçları kullanmanın her öğrenciyeye ne bildiğini göstermesi konusunda fırsat vermesi, bu şekilde öğretmenin öğrencinin neler öğrendiğini ve uygulayabildiğini bilmesi; öğrencinin de kendine güven duymasını sağlayacağı için öğrenci başarısını değerlendirmede bira yöntemin birlikte kullanılmasının daha yararlı olacağını belirtmiştir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretimi için kullanılacak ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Kısa cevaplı maddeler
2. oktan seçmeli maddeler
3. Eşleştirme maddeleri
4. Doğru/yanlış maddeleri
5. Açık uçlu sorular
6. Görüşme
7. Tutum ölçekleri
8. Öz değerlendirme

9. Akran değerlendirme
10. Gözlem
11. Öğrenci rn dosyaları
12. Performans devi
13. Proje devi

Türkçe dersinde, eksikliklerin tespit edilmesi, ğrenci başarılarının ölçülmesi gibi amaçlarla uygulanan sınavlarda, yukarıdaki farklı türdeki değerlendirme araçlarının olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır. Bu araçlar kullanılarak hazırlanan yazılı sınavlar ve sınıf içi performans değerlendirme notları ile ğrenci başarısı hesaplanmaktadır. Yazılı sınavlarda dil bilgisi sorularına genel olarak %30 ile %40 oranlarında ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi ğretim sürecindeki tutum ve davranışları da değerlendirme sırasında etkili olmakta; dolayısıyla öğrencinin dil bilgisinde aldığı başarı, karne notunu da aynı oranlarda etkilemektedir.

1. 5. CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKÇE EğİTİM PROGRAMLARINDA DİL BİLGİSİ

Türkiye’de Türkçe ğretiminin olduğu gibi onun bir parçası olan dil bilgisi öğretiminin de uzun bir geçmişi bulunmaktadır.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte, yüce Atatürk’ün önderliğinde, her alanda olduğu gibi ana dil ile ilgili olarak; alfabe, yazım, terim, dil bilgisi, sözlük konularında önemli çalışmalara başlanmış; ğretim sisteminde köklü gelişmeler yaşanmıştır.

Cumhuriyet döneminde birçok alanda olduğu gibi dil ğretimi (zellikle okuma yazma ğretimi) zerinde önemle durulmuş; milletin birlik ve bütünlüğünün korunması, toplumun ağdaş uygarlık düzeyine ulaşması ve kültürünün gelecek nesillere aktarılmasının iyi bir dil eğitimiyle mümkün olacağı kabul edilmiştir. Bu nedenlerle ana dili etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin değişik zamanlarda programlar geliştirilip uygulamaya konmuştur.

Cumhuriyet döneminde değişen şartlara ve gelişen öğretim yöntemlerine göre ilköğretim ikinci kademedede uygulanan Türkçe Öğretim Programları ve yürürlüğe giriş tarihleri şöyledir:

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı

1929 Ortamektep Türkçe Programı

1931- 1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

1938 Ortaokul Türkçe Programı

1949 Ortaokul Türkçe Programı

1962 Ortaokul Türkçe Programı

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

Yukarıda sıralanan programlar dil bilgisi öğretimi açısından ele alınmış ve bu öğrenme alanıyla ilgili değişimler izlenmiştir.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı:

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda dil bilgisi konuları "Sarf ve Nahiv" olarak sadece ilk iki yılda vardır. Bu programdaki konular daha çok Arapça ve Farsçanın kurallarıdır.

Sarf Ve Nahiv (1. Sene Haftada 2 Ders)

Sarf ve nahivi mahiyeti, kelime, hece, hareke. Yalnız Türkçeye, Arapçaya, Farişîye mahsus harfler. Harf-i meddler. Teşdid, tenvîn, âhenk kaideleri (şifahî tatbikat). Tenkit, kelime aksamı: İsim ve muhtelif neveleri (şifahî ve tahrirî tatbikat), isimlerde kemiyet: Türkçede, Arapçada, Farişîde cem' kaideleri. İsimlerde keyfiyet: Arapçada müzekker ve müennesler. (Yalnız Türkçede az çok müstamel olanlar hakkında tatbikat) Türkçede kullanılan zaman, mekân, alet, tasgir isimlerinin teşkili hakkında (şifahî ve tahrirî) tatbikat. İzafet ve neveleri, Türkçe, Arabî, Farişî izafetler. (Bunlara dair tatbikat)

Sıfat, muhtelif neveleri, Türkçede kullanılan mürekkep sıfatlar. Mütemmimli sıfatlar (tatbikat). Tavsifi terkipler, mutabakat kaideleri (tatbikat). Alelumûn Arabî ve Farişî (izafî ve tavsifi) terkiplerin Türkçede gittikçe azalmakta olduğuna ve bu azalışın lüzum ve faydasına dair izahat. Zamir ve muhtelif neveleri (kıraat ve imlâ vesilesiyle, ayrıca siyah tahtada veyahut tahrirî vazife vermek suretiyle tatbikat).

Sarf Ve Nahiv (2.Sene Haftada 2 Ders)

Mastarlar, Türkçede mastar ve neveleri. Arabî mastarlar. Aksam-ı Seb'a (tatbikat). Arapçada ism-i fâiller, ism-i mef'ûller, mübalağa, tafzil, sıfat-ı müşebbehe, aksam-ı seb'aya göre tahavvül eden şekiller (tatbikat). Fiiller, fiillerde zaman, şahıs, kemiyet, müteaddî, gayr-ı müteaddî, malûm, meçhul, mutâvaat, müşareket (şifahî ve tahrirî izahat). Sigalar, neveleri, müsbet, menfî, istifham (şifahî ve tahrirî tatbikat).

Fiil, fâil, mef'ûl, nâib-i fâil, müsned, müsnedün-ileyh, râbita, cümle (fiile, fâile, nâib-i fâile, müsnele, müsnedün-ileyhe râbitaya dair tatbikat). Edatlar, muhtelif neveleri, isim, sıfat teşkiline hizmet etmeleri (tatbikat). Zarflara, nidâlara dair malûmat (şifahî ve tahrirî tatbikat). Sarfî ve nahvî tahliller, lisanların taksim ve tasnifi, Türkçenin bu cihetle mevkiî, muhtelif Türk lehçeleri hakkında mücmel malûmat. Türkçenin tarihçesi, Türkçede millî sarfın hâkimiyeti, bundan mütevellid sadelik cereyanı (Matbaa-î Âmire, 1924).

1924 programında Arapça ve Farsça kuralların ayrıntılı olarak verildiği görülmektedir. Ancak programdaki “tatbikat” ifadelerinden o dönemde de uygulamaya ağırlık verildiği anlaşılmaktadır.

“1924 programında ana dili derslerinde bütüncül bir bakış açısıyla dil becerilerinin parçalanmadan işlenmesi anlayışı görülmez. Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçlar doğrultusunda belirlenen alt başlıklarla, çocuklara okuma, yazma, konuşma becerileri kazandırılmaya; dil bilgisi konuları kavratılmaya çalışılmıştır” (Özbay, 2006: 55).

“1924 yılında orta öğretim kurumları için yapılan yeni programların Türkçe bölümünde ‘sarf ve nahiv ihmal edilmemeli; Arapça ve Farsça kelimeler, anlamak ve kullanmak için gereklidir’ ifadelerine yer verilerek, yabancı sözcükler için Türkçe dersinde kural öğretmek şeklindeki tutumun sürdürüleceği belirtilmiştir” (Sağır, 2002: 21).

“1924 programında dil bilgisi konuları ‘Sarf ve Nahiv’ dersi ile sadece ilk iki yılda vardır. İşlenecek konuların başlıklar halinde sıralandığı bu dersin müfredatı diğer konu başlıklarına göre daha ayrıntılıdır. Ancak buradaki kurallar Türkçenin değil daha çok Arapça ve Farsçanın kurallarıdır. Elbette ki buna, Osmanlıcanın bu dillerin

etkisinde fazlasıyla kalmış olması sebep olmuştur... Konu başlıklarının verilmesi esnasında sözlü ve yazılı olarak uygulama çalışmalarına ağırlık verilmek istenmesinin sebebi, gramer kurallarının ancak uygulama çalışmaları ile yerleştirilebileceği gerçeğinin o dönemde de fark edilmiş olmasıdır” (Temizyürek, Balcı, 2006: 6).

1929 Ortamektep Türkçe Programı

1929 Ortamektep Türkçe Programı'nın dil bilgisi ile ilgili amaç ve hedefleri şu şekildedir:

Umumi Mülâhazalar

A. Türkçe dersleri umumiyetle malûmat vermekten ziyade talebeyi faaliyete sevk etmek gayesini takip etmelidir. Bu itibarla ortamektepte Türkçe dersleri bir ilim olarak değil; bir sanat olarak tedris edilmeli nazarî olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır.

B. Türkçe dersleri tatbikatta kolaylık için gramer, tahrir, edebi kıraat... gibi kısımlara ayrılmış ise de hakikatte bunların mecmuu bir “Kül” dür, ve birbirinden ayrılmaları muvafık değildir.

Gramer Dersleri (Birinci Sene)

Gramerin mahiyeti. Harfler ve neveleri, hece ve kelime. Ahenk kaideleri. Noktalama. Kelimelerin kısımları. İsim ve neveleri, kemiyet ve keyfiyetleri. Zaman, mekân, alet, tasgir isimlerinin teşkili. İzafet ve neveleri, isimlerin ahvali. Sıfat, muhtelif neveleri mürekkep sıfatlar, mütemmimli sıfatlar. Tavsifi terkip. Zamir ve muhtelif neveleri.

İkinci Sene

Mastarlar, muhtelif neveleri. Fiil, fiillerde zaman, şahıs, kemiyet, müteaddi, lâzım, malûm, meçhul, mutavsat, müşareket şekilleri. Sigalar, neveleri, müsbet, menfî ve istifham şekilleri.

Fiil, fâil, mef'ûl, naibi fail, müsnet, müsnedünileyh rabita. Cümle tertibi, anasırı. Edatlar, muhtelif neveleri. İsim ve sıfat teşkiline hizmetleri. Zarf ve nidalara dair malûmat. Gramer tahlilleri, terkip ve cümlelere ait tatbikat. Lisanların taksim ve tasnifi, Türkçenin bu cihetle mevkiî.(Her iki sınıfta gramer dersleri istikrai usulle ameli ve tatbiki bir yolda tedris edilecektir.) (1929)

Yukarıdaki amaçlardan anlaşılacağı üzere, 1929 programında uygulamaya önem verildiği görülmektedir.

“1924 programına göre amaçlarını daha net ortaya koyan 1929 programında gramer konuları sadece başlık düzeyinde, nelerin işleneceği ile sınırlı tutulmuştur. Gramer derslerinin ‘ameli ve tatbiki’ olarak işlenmesini önermesi, programın uygulamaya verdiği önemin bir göstergesidir” (Özbay, 2006: 56).

“1929 programında gramer konuları içerisinde Arapça ve Farsça kaideleri ihtiva eden kısımlar çıkarılmıştır. Ancak yeni arayışlar da devam etmiştir. Çünkü mevcut programa göre kaleme alınmış gramer kitapları da yine klasik gramer öğretim metotlarıyla yazılmıştır” (Calp, 2005: 23).

“1929 yılında yayınlanan programda, programın ilkeleri, ‘Ana dili çalışmaları bilgi değil; düşünme alışkanlığı verir. Bilim değil; sanat olarak öğretilmeli; uygulama ile öğrenilmeli. Konuşma ve yazma yetenekleri paralel olarak geliştirilmeli; ana dile bütün derslerde önem verilmelidir’ sözleriyle açıklanmıştır” (Sağır, 2002: 21).

1931–1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

Gramer

I. Sınıf (Haftada 2 ders)

1- Cümle, kelime; hece, harf. Türkçe alfabe. Vokal ve konsonlar. Vokal ahengi, konson ahengi. Kalın ve ince vokaller, sert ve yumuşak konsonlar. Vurgu. “Ğ” harfi. Yabancı asıldan gelme kelimeler ile asıl Türkçe kelimelerde fonetik farkları. Türkçe imlâ esasları.

2- Kelâm ve kelime. Cümleler. Noktalama (punctuation).

3- Gramer ve sintaks neveleri (muhtelif cümlelerde ve mükâleme parçalarında mana itibarile yaptırılacak tahlillerden intaç suretile).

4- İsim. Nevileri. Cümlede isim halleri. Muayyen ve gayrimuayyen isimler. Tayin tarz ve şekilleri. Kemiyet ve keyfiyet. Zaman, mekân, alet, nisbet ve tasgir isimlerinin teşkili, İzfet ve neveleri. Mürekkep isimler, bunların muhtelif şekilleri.

5- Sıfat. Nevileri: tayin ve tavsif sıfatları. Kıyasî sıfatlar teşkili, isimlerden sıfatlar ve sıfatlardan isimler yapmak. Sıfatlarda derece: “pek” ve “en” edatlarının

kullanılışı. Tavsif terkibi. Sıfatların isim ve isimlerin sıfat yerine kullanılması. Semaî “mühmel” eklentilerin hizmeti ve kullanılışı: bem-beyaz, sap-sarı.. v.s.

6- Zamir ve neveleri. Zamirlerin cümledeki hizmetleri.

II. Sınıf (Haftada 2 Ders)

1- Fiil. Fiillerde zaman, şahıs ve kemiyet unsurları. Aktif ve pasif fiil şekilleri. Mutavaat ve müşareket. Sıygalar, neveleri, müsbet, menfî ve istifhamî şekiller. Masterlar ve neveleri. Cümlede fiillerin hizmetleri. Cümlede masterların halleri.

Yardımcı fiiller, mürekkep fiiller.

İsim ve sıfatlardan fiil yapmak; fiillerden isim ve sıfat yapmak

2- Zarflar. Cümlede zarfların rolleri.

3 - Atıf ve rapta yarayan kelimeler. Bunların kullanılması.

4- Nidalar.

5- Eklentiler. Neveleri. Kelime teşkilindeki hizmetleri. Kıyasî olarak tasarruf edilen eklentiler (ci, cu..., lik, lık...; li, lı... v.s.) ; tasarrufu semaî ve mahdut olan eklentiler (...ağan, ... sal, gin... v.s.)

6- Cümlelerin mantıkî tahlili. Muhtelif gramer unsurlarının cümledeki hizmetleri. Cümlenin unsurları. Cümle teşkili. Basit ve mürekkep cümleler.

7- Konuşma lisanı ile gramer ve sintaks kaideleri arasında ayrılıklar. Mahallî şive ve hususiyetler ile gramer ve sintaks kaideleri arasında farklar. Bunların izalesi. Gramerin bu husustaki faydası ve hizmeti.

(Etmek, eylemek, yapmak, kılmak; bakmak; duymak, işitmek, dinlemek, söylemek, demek; görünmek, görülmek... gibi manalarında ince farklar bulunan kelimelerin yerinde ve yoluyla kullanılması).

8- Lisanların tasnifi. Türkçenin lisanlar arasındaki mevkii. Türk dilinin kıymet ve kudreti ve inkişaf kabiliyeti. Türkçenin muhtelif lehçeleri. (Devlet Matbaası, 1931)

“Türkçe programında bir başka değişiklik 1931 yılında yapılmış, özellikle gramer dersinin konu sıralamasında değişikliklere gidilmiştir” (Calp, 2005: 24).

“Bu tarihten sonra, 1935 yılında, Türkçenin asıl kuralları incelemelerle meydana çıkarılincaya kadar dil bilgisinin öğretimden kaldırılması, Atatürk tarafından emredilmiştir. Bu emir 1936 yılından başlayarak uygulanmıştır” (Göğüş,1970: 150).

“Atatürk’ün, kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkarılması yönündeki talebi doğrultusunda 1938 yılında yayınlanan “Ortaokul Türkçe Programı”ndan dil bilgisi konuları çıkarılır” (Özbay, 2006: 59).

1949 Ortaokul Türkçe Programı

DİLBİLGİSİ

AMAÇ:

Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak.

AÇIKLAMALAR:

İlk okulda olduğu gibi orta okul dilbilgisi de “öğrenilmek” için değil “kullanılmak ve uygulanmak” için verilmektedir. Bu sebeple onları çocuğun ezbere tarif etmesine değil, öğrenip kullanmasına, öğrendiklerini devamlı olarak kullanıp kullanmadığına, unutup unutmadığına dikkat etmelidir. Meselâ özel isimlerin büyük harfle yazıldığını öğrenciye sadece haber vermek kâfi değildir. Çocuğun özel isim olarak rastladığı her kelimedede bunu hatırlaması ve kuralı uygulaması sağlanmalı ve ancak o zaman bu konudaki dil çalışması verimli sayılmalıdır.

Dilbilgisi öğreniminin soyut kurallar halinde ve onlardan ibaret olarak geliştirilmesinin faydasızlığı unutulmıyacak. Bu derse ait bilgilerin orta okulun her sınıfında konuşma ve yazmayı besleyecek bir nitelikte verilmesine dikkat olunacaktır. Bu programın dilbilgisi amacında sözü geçen “dil kurallarını sezdirmek” hususu da bu açıklamaya göre anlaşılmalıdır.

Dilbilgisi alıştırmaları, her biri başka bir konuya ait rabitasız, soğuk, ölü ve sırf dilbilgisi için hazırlanmış cümle ve kelimeler üzerinde yapılmıyacaktır. Alıştırmalar çocuğun ilgilendiği konulara ait, onlarda kendi kendine etkinliği uyandıran, hattâ kendilerinin yazdıkları metinlerin cümleleriyle yapılacaktır. Dilin kurumsal bir şekilde incelendiği uygulamalarda bile söz bütünleriyle bunların delâlet ettiği anlam arasındaki bağa dikkat olunacaktır.

İlk okulda olduğu gibi orta okul dilbilgisinin gelişmesinde de “cümle” bir hareket noktası olmalıdır. Dil muayyen bir cemiyet müessesesi olduğuna göre, onu bu cemiyete bağlı insanların ifade vasıtası olan cümle veya söz halinde incelemek icabeder. Bunun için bu programın dilbilgisi konuları bölümünde sözü edilecek olan konuları da isim, sıfat, zamir, fiil... gibi soyut bilgiler halinde işlememeli, onları daima cümle

içinde değerlendirmek, onlara ait kuralları cümle içindeki hallerini inceliyerek sezdirmek, adlarını bile söz ve cümle içindeki görevlerine göre vermek yolunu daima tercih etmelidir. İlk okuldan beri uygulanan ve:

a) Cümle veya cümle gurupunun sınıfça tesbiti ve birlikte yazılması,

b) Cümle veya cümle gurupunun sınıfça tesbiti ve her öğrenci tarafından ayrı ayrı yazılması,

c) Cümle veya cümle gurupunun her çocuk tarafından tasarlanıp yazılması gibi çalışmalarla geliştirilen düzgün cümle tertibi ve cümle tekniği alıştırmaları, bu metodun verimine yardım edecektir. Bu metot öğrencilerin muhakeme ve karar verme yeteneklerini işlettiği için de faydalı görülmüştür.

İlk okulun bilhassa son sınıf dil çalışmaları ile öğrencinin kural sezme yetisi geliştirilmiş olacağından orta okulda aynı kurala bağlı dil şekillerini yan yana getirip toplayarak plânlı dil çalışmalarına geçilecek, sırası düştükçe terim kullanılacak veya varılan kurallar kısaca özetlenecektir.

Dilbilgisi, okuma, yazma çalışmalarının beraber yürütülmesi, kurallara bol örnekler üzerinde yeteri kadar durularak varılması, söz ve yazıyla ifade düzeltmelerinden dilbilgisi kural ve terimlerinin öğretilmesi hususunda faydalanılması, evvelce işlenen kural ve öğrenilen terimlerin benzer misallerle gerektiğçe tekrarı hususları da sağlanmalıdır.

Dilbilgisi yanlışlarının düzeltilmesinde söz ve yazılı anlatmaları gerektiren diğer derslerin öğretmenleri de ilgisiz kalmamalı ve yanlışın yapıldığı andaki bir müdahalenin faydası daha devamlı olacağı, düzeltmenin unutulmıyacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Üçüncü sınıfın dil çalışmalarında, Türkçe veya başka derslerin yeni terimlerine rastlandıkça, öğretmen bunları kökleri ve türeme şekilleriyle açıklayacak ve bu suretle bu programın başında sözü edilen “dil devriminin orta okul payına düşen düşen amaçlarını gerçekleştirmek” hususu sağlanmaya çalışılacaktır.

Dilbilgisi konularını sıra ile topladıktan sonra üçe ayırarak üç öğretim yılında birer birer işlemek, öğrencinin hayat içinde karşılaştığı dil gelişim ve olaylarına aykırı bir yol tutmak olacağından, bunun yerine dil bahislerini burada açıklanan esaslara ve sınıf seviyelerine göre tedricen derinleştirerek öğretmek şekli uygun olur. Böylelikle öğrenci, her yıl sonunda dilbilgisinin bütününe dair faydalı bir genel bilgi edinmiş ve

(öğrenimin geliştirilmesinde tedricî gözetildiği için bu bilgisi her yıl seviyeye göre artırmak imkânını bulmuş olacaktır.

Bu maksatla hazırlanan aşağıdaki üniteleri uygularken öğretmen, öğrenimi geliştirmek hususunda, isterse kendi yapacağı bir tasnife de yer verebilerek, ancak bu yeni sınıflandırmanın, her yıl sağlanması istenen seviyeye uygun genel bilgiyi verebilmesine dikkat edecektir. Konular buradaki adlarıyla sıralayarak öğrencilere sadece nakletmenin bu programda açıklanan direktiflere asla uymıyacağı ve onları ancak ilgi çeken türlü metinlerin cümlelerinde incelemenin faydalı olacağı da unutulmamalıdır.

Konular:

1- Dil ve dilbilgisi, (insanların anlaşması, işaretler, seslenmeler, konuşmanın, dillerin doğması, dil aileleri, dünya dillerinin bölünmesi, dilin millet varlığındaki önemi, dünya dilleri arasında Türkçe, Türkçenin zenginliği.)

2- Duygu ve düşüncelerin ifadesi. (Cümle “yalnız tanıtılacak”, cümlenin mânaya göre söyleniş farkları, cümlenin uzunluğu, kısalığı, cümlenin imlâsı.)

3- Kelimelerin ses yapısı ve mânâ bakımından görev ve özellikleri, (a-Ses yapısı bakımından: ses, ses yolu, seslerin çıkışları, hece ve harf, harflerin çeşitleri, sesli ve sessiz harfler, hece çeşitleri, sesli harflerin değişmeleri, kaynaşma, hece düşmesi, kelimelerde vurgu, sesteş kelimelerin mânasını belirtmekte vurgunun rolü, vurgu değişikliğinin mânaya tesiri, ulama, b-Mânâ bakımından: kelimelerde zamanla anlam değişmesi, kelimelerde anlam dereceleri, sözlük anlamı, terim anlamı, mecaz anlamı, sesteş ve anlamdaş kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, deyimler, ata sözleri ve mânâlarındaki özellikler.)

4- İsim. (Çeşitleri, cins ismi, özel isim, somut isim, soyut isim, basit isimler, türemiş isimler, bileşik isimler, imlâları, isimlerde teklik çokluk, özel isimlerde çoğul eki, isim takımı, isim takımının türlü kullanılışları, isimlerin halleri, cümle kuruluşunda isimlerin görevleri, ismin cümlede özne, tümle. oluşu... v.b.)

5- Sıfat. (çeşitleri, kullanılışları, sıfatlarda derece, isimlerle sıfatlar arasında münasebetler, sıfatlarda pekiştirme, sıfat takımı, özel isim yerinde kullanılan sıfat takımları, basit sıfatlar, türemiş sıfatlar, bileşik sıfatlar... v.b.)

6- Zamir. (çeşitleri, şahıs zamirleri, işaret zamirleri, belgisiz zamirler, soru zamirleri, zamir vazifesi gören takımlar... v.b.)

7- Fiil. (Fiil ve özne, fiillerin adları, fiil çekimi, fiillerde zaman, fiil kipleri, kipler arasında zaman ve mâna kaymaları, fiillerin bileşik zamanlı şekilleri, olumlu ve olumsuz fiiller, fiillerin soru şekilleri, ek-fiil, yardımcı fiil, basit, türemiş, bileşik fiiller, fiil çatısı, geçişli, geçişsiz fiiller, oldurgan ve ettirgen fiiller, etken ve edilgen fiiller, dönüşlü fiiller, işteşlik fiilleri, fiilimsiler, isim-fiil, sıfat-fiil, bağ-fiil, olumlu ve olumsuz şekilleri... v.b.)

8- Edat, zarf, bağ, ünlem. (Çeşitleri ve cümledeki görevleri, edatlar ve çekim ekleri, zaman, yer, hal, azlık ve çokluk zarfları, “ve, ya, ne..., gerek gerek..., de, ki, meğer, çünkü, zira, ancak, halbuki, meselâ, yoksa, ile, için, gibi, kadar, göre, fakat...” bağlaç ve edatları, edatları meydana getiren kelime gurupları... v.b.)

9- İmlâ kuralları ve noktalama işaretleri.

10- Sözdizimi. (Cümle, cümlede kelime sayısı, cümlenin öğeleri, yüklem, özne, yüklemle öznenin uygunluğu, tümleçler, dizilişlerine göre cümleler, kurallı cümle, kurallı cümlelerde öğelerin sıralanışları, yapılaşlarına göre cümleler, basit cümle, bileşik cümle, cümleciklerin görevleri, bağımsız cümleciklerden birleşmiş cümleler, “sıra cümlecikler” bağlı cümlecikler, cümleden kelime düşmesi, cümle vurgusu, cümlenin nesir ve nazımdaki şekil farkı, kelimelerin cümle içindeki kullanılışlarına göre çeşit ve özellikleri.) (MEB, 1949)

1949 programı incelendiğinde, cümleden yola çıkılarak Türkçenin diğer beceri alanlarını destekleyecek şekilde ve uygulamaya yönelik bir program olması dikkat çekmektedir. Ayrıca kendinden önceki programlara oranla daha ayrıntılı hazırlanmıştır.

“1949 programı kendinden önce hazırlanan programlara oranla hacim bakımından daha kapsamlıdır. Okuma, yazma, dil bilgisi, imla gibi bölümlerin uygulamada kolaylık için yapıldığı ve bu bölümlerin birbirini tamamlar şekilde işlenmesi gerektiği uyarısı bu programda da yapılmıştır...1938 programında yer almayan dil bilgisi konuları bu programla yeniden düzenlenir. Amacın ‘Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak’ olarak belirlendiği ‘Dilbilgisi’ bölümünde, özellikle uygulama çalışmalarına dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulur. Böylelikle, ezberlenmiş gramer kuralları yerine uygulanan dil kullanımına yönelik çalışmalar yapılacaktır. Ayrıca, çalışmaların uygulama ağırlıklı olması sebebiyle konuşma, yazma ve okuma çalışmalarının tamamında dil bilgisi kurallarına dikkat ve hataları düzeltmeye yönelik

faaliyetler düzenlenebilecektir. Yine bu bölümde, dil bilgisi öğretiminde hareket noktasının 'cümle' kabul edilerek bütün konuların bu paralelde işlenmesinin istenmesi dilin günlük hayattaki kullanımından hareketle öğretilmesi açısından olumlu olsa da, konuların zorluk derecesine göre sıralanmaması ve sadece genel başlıkların verilmesi bir eksiklik olarak görülmektedir” (Temizyürek, Balcı, 2006: 11).

1962 Ortaokul Türkçe Programı

DİLBİLGİSİ

AMAÇ:

Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak.

AÇIKLAMALAR:

İlkokulda olduğu gibi ortaokul dilbilgisi de “ öğrenilmek” için değil “kullanılmak ve uygulanmak” için verilmektedir. Bunun için onları çocuğun ezbere tanımlamasına değil, öğrenip kullanmasına, öğrendiklerini sürekli olarak kullanıp kullanmadığına, unutup unutmadığına dikkat etmelidir. Örneğin özel isimleri büyük harfle yazıldığını öğrenciye yalnız haber vermek yetmez. Çocuğun özel isim olarak rasladığı her kelimedede bunu hatırlaması ve kuralı uygulaması sağlanmalı ve ancak o zaman bu konudaki dil çalışması verimli sayılmalıdır.

Dilbilgisi öğreniminin soyut kurallar halinde ve onlardan ibaret olarak geliştirilmesinin faydasızlığı unutulmıyacak, bu derse ait bilgilerin ortaokulun her sınıfında konuşma ve yazmayı besliyecek bir nitelikte verimesine dikkat olunacaktır. Bu programın dilbilgisi amacında sözü geçen “dil kurallarını sezdirme” hususu da bu açıklamaya göre anlaşılmalıdır.

Dilbilgisi alıştırmaları, her biri başka bir konuyla ilgili bağlantısız, soğuk, ölü ve sırf dilbilgisi için hazırlanmış cümle ve kelimeler üzerinde yapılmayacaktır. Alıştırmalar çocuğun ilgilendiği konularla ilgili, onlarda kendi kendine etkinliği uyandıran, hattâ kendilerinin yazdıkları metinlerin cümleleriyle yapılacaktır. Dilin kuramsal bir şekilde incelendiği uygulamalarda bile söz bütünleriyle bunların bildirdiği anlam arasındaki bağa dikkat olunacaktır.

İlkokulda olduğu gibi ortaokul dilbilgisinin gelişmesinde de “cümle” bir çıkış noktası olmalıdır. Dil belli bir toplum kurumu olduğuna göre, onu bu topluma bağlı

insanların anlatım aracı olan cümle veya söz halinde incelemek gerekir. Bunun için bu programın dilbilgisi konuları bölümünde sözü edilecek olan konuları da isim, sıfat, zamir, fiil... gibi soyut bilgiler halinde işlememeli, onları her zaman cümle içinde değerlendirmek, onlarla ilgili kuralları cümle içindeki hallerini inceliyerek sezdirmek, adlarını bile söz ve cümle içindeki görevlerine göre vermek yolunu her zaman yeğ tutmalıdır. İlkokuldan beri uygulanan ve:

a) Cümle veya cümle grubunun sınıfça saptanması ve birlikte yazılması,

b) Cümle veya cümle grubunun sınıfça saptanması ve her öğrenci tarafından ayrı ayrı yazılması,

c) Cümle veya cümle grubunun her çocuk tarafından tasarlanıp yazılması, gibi çalışmalarla geliştirilen düzgün cümle düzeni ve cümle tekniği alıştırmaları, bu metodun verimine yardım edecektir. Bu metot öğrencilerin muhakeme ve karar verme yeteneklerini işlettiği için de yararlı görülmüştür.

İlkokulun özellikle son sınıf dil çalışmaları ile öğrencinin kural sezme yetisi geliştirilmiş olduğundan ortaokulda aynı kurala bağlı dil şekillerini yanyana getirip toplayarak plânlı dil çalışmalarına geçilecek, sırası düştükçe terim kullanılacak veya varılan kurallar kısaca özetlenecektir.

Dilbilgisi, okuma, yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi, kurallara bol örnekler üzerinde yeteri kadar durularak varılması, söz ve yazıyla anlatım düzeltmelerinden dilbilgisi kural ve terimlerinin öğretilmesi hususunda yararlanılması, önce işlenen kural ve öğrenilen terimlerin benzer örneklerle gerektiğinde tekrarı hususları da sağlanmalıdır.

Dilbilgisi yanlışlarının düzeltilmesinde söz ve yazılı anlatımları gerektiren diğer derslerin öğretmenleri de ilgisiz kalmamalı ve yanlışın yapıldığı andaki bir düzeltmenin faydası daha sürekli olacağı, düzeltmenin unutulmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Üçüncü sınıfın dil çalışmalarında, Türkçe veya başka derslerin yeni terimlerine raslandıkça, öğretmen bunları kökleri ve türeme şekilleriyle açıklayacak ve bu yolla bu programın başında sözü edilen “Dil Devriminin ortaokul payına düşen amaçlarını gerçekleştirmek” hususu sağlanmaya çalışılacaktır.

Dilbilgisi konularını sıra ile topladıktan sonra üçe ayırarak üç öğretim yılında birer birer işlemek, öğrencinin hayat içinde karşılaştığı dil gelişim ve olaylarına aykırı bir yol tutmak olduğundan, bunun yerine dil konularını burada açıklanan esaslara ve

sınıf seviyelerine göre derece derece derinleştirerek öğretmek şekli uygun olur. Böylelikle öğrenci, her yıl sonunda dilbilgisinin bütünüyle ilgili yararlı bir genel bilgi edinmiş ve (öğrenimin geliştirilmesinde derecelendirme gözetildiği için) bu bilgisini her yıl seviyeye göre arttırmak imkânını bulmuş olacaktır.

Bu amaçla hazırlanan aşağıdaki üniteleri uygularken öğretmen, öğrenimi geliştirmek hususunda, isterse kendi yapacağı bir sınıflandırmaya da yer verebilecek, ancak bu yeni sınıflandırmanın, her yıl sağlanması istenen seviyeye uygun genel bilgiyi verebilmesine dikkat edecektir. Konuları buradaki adlarıyla sıralı olarak öğrencilere yalnız aktarmanın bu programda açıklanan direktiflere hiç uymıyacağı ve onları ancak ilgi çeken türlü metinlerin cümlelerinde incelemenin yararlı olacağı da unutulmamalıdır.

Konular:

1- Dil ve dilbilgisi. (İnsanların anlaşması, işaretler, seslenmeler, konuşmanın, dillerin doğması, dil aileleri, dünya dillerinin bölünmesi, dilin millet varlığındaki önemi, dünya dilleri arasında Türkçe, Türkçenin zenginliği.)

2-Duygu ve düşüncelerin anlatımı. (Cümle “yalnız tanıtılacak”, cümlelerin anlama göre söyleniş farkları, cümlelerin uzunluğu, kısalığı, cümlelerin imlâsı.)

3- Kelimelerin ses yapısı ve anlam bakımından görev ve özellikleri (a-Ses yapısı bakımından: ses, ses yolu, seslerin çıkışları, hece ve harf, harflerin çeşitleri, sesli ve sessiz harfler, hece çeşitleri, sesli harflerin değişimleri, kaynaşma, hece düşmesi, kelimelerde vurgu, sesteş kelimelerin anlamını belirtmekte vurgunun rolü, vurgu değişikliğinin anlama etkisi, ulama b-Anlam bakımından: kelimelerde zamanla anlam değişmesi, kelimelerde anlam dereceleri, sözlük anlamı, terim anlamı, mecaz anlamı, sesteş ve anlamdaş kelimeler, deyimler, ata sözleri ve anlamlarındaki özellikler.)

4- İsim. (Çeşitleri, cins isim, özel isim, somut isim, soyut isim. Basit isimler, türemiş isimler, bileşik isimler, imlâları, isimlerde teklik-çokluk, özel isimlerde çoğul eki, isim takımı, isim takımının türlü kullanılışları, isimlerin halleri, cümle kuruluşunda isimlerin görevleri, ismin cümlede özne, tümleç oluşu... v.b.)

5- Sıfat. (Çeşitleri, kullanılışları, sıfatlarda derece, isimlerle sıfatlar arasındaki ilişkiler, sıfatlarda pekiştirme, sıfat takımı, özel isim yerine kullanılan sıfat takımları, basit sıfatlar, türemiş sıfatlar, bileşik sıfatlar... v.b.)

6- Zamir. (Çeşitleri, şahıs zamirleri, işaret zamirleri, belgisiz zamirler, soru zamirleri, zamir vazifesi gören takılar... v.b.)

7- Fiil. (Fiil ve özne, fiillerin adları, fiil çekimi, fiillerde zaman, fiil kipleri, kipler arasında zaman ve anlam kaymaları, fiillerin bileşik zamanlı şekilleri, olumlu ve olumsuz fiiller, fiillerin soru şekilleri, ek-fiil, yardımcı fiil, basit, türemiş, bileşik fiiller, fiil çatısı, geçişli, geçişsiz fiiller, oldurgan ve ettirgen fiiller, etken ve edilgen fiiller, dönüşlü fiiller, işteşlik fiilleri, fiilimsiler, isim-fiil, sıfat-fiil, bağ-fiil, olumlu ve olumsuz şekilleri... v.b.)

8- Edat, zarf, bağ, ünlem. (Çeşitleri ve cümledeki görevleri, edatlar ve çekim ekleri, zaman, yer, hal, azlık ve çokluk zarfları, “ve, ya, ne..., gerek... gerek..., de, ki, meğer, çünkü, zira, ancak, halbuki, meselâ, yoksa, ile, için, gibi, kadar, göre, fakat...” bağlaç ve edatları meydana getiren kelime gurupları... v.b.)

9-İmlâ kuralları ve noktalama işaretleri.

10- Sözdizimi. (Cümle, cümlede kelime sayısı, cümlenin öğeleri, yüklem, özne, yüklemle öznenin uygunluğu, tümleçler, dizilişlerine göre cümleler, kurallı cümle, kurallı cümlelerde öğelerin sıralanışları, yapılaşlarına göre cümleler, basit cümle, bileşik cümleler, cümleciklerin görevleri, bağımsız cümleciklerden birleşmiş cümleler, (sıra cümlecikler), bağlı cümlecikler, cümleden kelime düşmesi, cümle vurgusu, cümlenin nesir ve nazımdaki şekil farkı, kelimelerin cümle içindeki kullanılışlarında göre çeşit ve özellikleri.) (MEB, 1962)

“1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 programı gözden geçirilerek yeniden yayımlanmış ve 1981 yılına kadar kullanılmıştır. Bu programda, kelime düzeyinde yapılan bazı değişiklikler dışında başka bir fark görülmez” (Özbay, 2006: 62).

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı

DİL BİLGİSİ ÖZEL AMAÇLAR

Öğrencilere bilinçle:

A. 1. Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilme;

2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;

3. Kelimeleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
 4. Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme;
 5. Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme;
 6. Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilme;
 7. Kelimeleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;
 8. Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;
 9. Fiil kiplerinin, basit ve birleşik zamanlı biçimlerini, çatılarını; ek fiilleri, yardımcı fiilleri, birleşik fiilleri, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
 10. Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;
 11. Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemelerine ve öğelerinin sıralanışına göre) öğrenebilme;
 12. Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; davranışlarını kazandırmak;
- B. Bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR

Öğrencilere dil bilgisi bakımından kazandırılacak bili, becer ve alışkanlıklar şunlardır:

6. SINIF

1. Cümleyi tanıyabilmek ve yazımını kavrayabilmek;
2. Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgun ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek;
3. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek; kelimeleri bu anlamlarda kullanabilmek;
4. Büyük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;
5. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek, kelime yapıları ve Türkçede türetme yollarını, en işlek yapım eklerini kavrayabilmek;
6. Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimenin hangi türde kullanıldığını anlayabilmek (sıfat, fiil, zarf vb.);

7. Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek;
8. Cümle içinde edatı, bağlacı, zarfı tanıyabilmek, kullanabilmek;
9. Cümle içinden niteleme ve belirtme sıfatlarını (işaret, belgesiz, sayı, soru sıfatları) tanıyabilmek, kullanabilmek;
10. Cümle içinde zamiri tanıyabilmek, kullanabilmek (kişi işaret, belgesiz, soru zamirleri);
11. Ki bağlacını kullanabilmek;
12. De bağlacını doğru kullanabilmek;
13. İle kelimesini doğru kullanabilmek;
14. Fiil kiplerinden bildirme kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
15. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru biçimlerini doğru kullanabilmek, anlamlarına göre türlerini kavrayabilmek;
16. Soru eki “mi”yi doğru yazabilmek;
17. Kurallı ve devrik cümleyi kavramak;
18. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
19. Türkçe “sözlük”e yazım kılavuzuna vb. başvurabilmek.

7. SINIF

1. Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek; sestesh kelimelerin anlamını vurgu yolu ile belirtmek, vurgun yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek, kelimeleri bu anlamlarda kullanabilmek; küçük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;
3. Sestesh, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;
4. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;
5. Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek;
6. Cümle içinde zamiri tanıyabilmek (kişi, işaret, belgesiz, soru zamirleri);
7. Zamir görevi gören ekleri tanıyabilmek, kullanabilmek;
8. Kelimeleri, cümle içinde yapılarına göre değerlendirmek;
9. Fiil kiplerinden dilek kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
10. Anlamlarına göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kullanabilmek;
11. Ek fiilleri, yüklemelerine göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kurabilmek;

12. Yardımcı fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
13. Etken, edilgen, geçişli, geçişsiz fiilleri kavrayabilmek;
14. Kurallı ve devrik cümleyi kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. Türkçe “Sözlük”e ve yazım kılavuzuna başvurabilmek.

8. SINIF

1. Cümle içinde, kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilmek;
3. Deyimleri anlayıp kullanabilmek
4. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;
5. Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek;
6. Kelimeleri cümle içindeki görevlerine göre kullanabilmek;
7. Cümle içinde zaman, yer, yön, nitelik, nicelik, soru zarflarını tanımak, ad, sıfat ve edatlarla ilişkilerini kavramak, doğru kullanabilmek;
8. Fiillerin basit ve birleşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
9. Ek fiil, birleşik fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
10. İşteş, dönüşlü, geçişlilik kazanmış geçişlilik derecesi artırılmış fiilleri kavrayabilmek;
11. Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavramak, buna göre cümle kurabilmek;
12. Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek;
13. Yapılarına göre cümleleri, öteki cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek;
14. Cümleciklerin görevlerini kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. Türkçe “sözlük”e ve yazım kılavuzuna vb. başvurmak. (MEB,1981)

1981 programı incelendiğinde, dil bilgisi konularının her sınıfta tekrar edildiği dikkati çekmektedir. Ayrıca bu konuların Türkçenin diğer beceri alanlarını destekleyecek şekilde verilmesi amaçlanmış; uygulamaya önem verilmiştir.

“1981 Türkçe programında, dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar; anlama, anlatım, dil bilgisi, yazı başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları; dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları da; sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış, dil bilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflandırmaya gidilmemiştir... Bu program çerçevesinde bugün öğretmenler, genel olarak dil bilgisi konularına ayrı bir saat ayırmamakta; programda yer alan konuya göre, yeri geldikçe dil bilgisi konularını Türkçe dersi içinde işlemeye çalışmaktadırlar” (Sağır, 2002: 22).

“1981 programında, konuların sistematik olarak ilerlemesi yerine her sınıfta benzer başlıkların tekrarı özellikle dil bilgisi konularında kendisini daha çok hissettirmektedir” (Özbay, 2006: 64).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

6.Sınıflar

1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Kök ve ek kavrar
- 2.İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
- 3.Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
- 4.Gövdeyi kavrar.
- 5.Yapım ekinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
- 6.Birleşik kelimeyi kavrar.
- 7.Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- 1.İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 2.zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 3.Hal eklerinin işlevlerini kavrar.
- 4.İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
- 5.İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- 6.Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 7.Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- 8.Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 9.Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

7. Sınıflar

1.Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- 1.Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.
- 2.Kip ve çekimli fiili kavrar.

3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

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

3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

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

4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

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

5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.
2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.

8. Sınıflar

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

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

2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.

5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.
8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
9. Cümlenin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.
10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.
11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.

3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme

1. Cümlede anlam bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.
2. Anlatım bozukluklarını düzeltir. (MEB, 2006)

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kendinden önceki diğer programlardan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı bilinmektedir. Öğretmeni rehber, öğrenciyi aktif kılmayı hedefleyen programda dil bilgisi kazanımlarının cümle ve metinlerden yola çıkılarak etkinlikler aracılığı ile verilmesi, programın uygulamaya verdiği önemi göstermektedir. Dil bilgisi konularının her sınıfta farklı konu başlıkları olarak tasnif edildiği görülmektedir.

“2005 yılı ‘Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dil becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Birinci kademedен farklı olarak ‘dil bilgisi’ bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir” (Özbay, 2006: 66).

Cumhuriyet döneminde uygulanmış olan İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretim Programları, dil bilgisi öğretimi açısından tarandığında, her programın bir öncekine göre daha kapsamlı ve gelişmiş olduğu görülmektedir. Bunda da gelişen ve değişen öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisinin olduğunu söylenebilir. Programları değerlendiren akademisyenler, programlarda dil bilgisinin uygulama temelli öğretilmesi noktasında bir ortak kanaatin varlığını dile getirirler.

1. 6. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

“Tek kelime ile dil bilgisi öğretiminin bugünkü durumu kötüdür. Bunda hiçbir mübalağa, hiçbir kötümserlik, hiçbir karamsarlık yoktur” (Ergin, tarihsiz: 65). Dil bilgisi öğretiminin iyi durumda olmamasının birçok sebebi vardır. Bu sebeplerin başında da geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışı gelmektedir. Bu anlayış ile yapılmaya çalışılan dil bilgisi öğretimi öğrencileri ezbere yöneltmekte ve kalıcı olmamaktadır. Dil bilgisini yeterince öğretememenin Türkçe öğretimini de olumsuz etkileyeceği aşikârdır.

Geleneksel dil bilgisi öğretimi konusunda Karadüz (2007: 282), Türkçe Eğitim Programları'ndaki genel amaç ve davranışlar ile dil bilgisinin amaç ve davranışları incelendiğinde, öğretilen bilgilerin kullanılarak hedeflendiğini ifade etmiştir. Programda yer alan amaç ve davranış ifadelerinde dil kullanımının kural öğretimi ile sınırlandırılmadığını belirtmiş, terim ve kural öğretiminin dili kullanmaya destek sağladığını savunmuştur. Bu tespitlerine bağlı olarak, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek ve geliştirecek etkinliklere yer vermeleri gerektiğini söylemiştir. Yıllardır programlarda ve ders kitaplarında geleneksel dil bilgisi öğretimine yer verilerek öğrencilerin dil bilincinin geliştirilmesine çalışıldığını söyleyen Karadüz, geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımının öğrencilerin dil becerilerini desteklemeyeceğini iddia etmiştir.

“Bazı öğretmenler kural ve tanımları ezberletmekle başarılı bir dil bilgisi dersi yaptıklarını sanmakta ve bu çalışmalarını kolaylıkla yürüttükleri için de memnun görünmektedirler. Gerçekten bir konuyu ezberletmek gözlemlerle, uygulamalarla beceri ve alışkanlık yaratmaktan çok daha kolaydır. Fakat Türkçe derslerinde konuşmaya, okumaya, yazmaya yararı bulunmayan kuralların ezberlenmesinden hiçbir sonuç beklenemez.” (Öz, 2001: 267) diyen Öz, dil bilgisindeki sorunlardan birinin ezbere dayalı öğretim olduğunu, bu konuda öğretmenlerin de üzerine düşenleri yapması gerektiğini söylemektedir. *“Süslü ve özentili edebiyat yapmadan öğrencilerine pratik hayatın gerektirdiği bilgi ile alışkanlıkları vermeği amaç edinmiş öğretmenler, bilimsel dil çalışmalarının –hele ortaokul çağındaki- çocuklara pek sıkıcı, pek korkunç geldiğini bilirler. Bunun için bilimsel çalışmalarını üniversiteye bırakıp ortaokulda dil kurallarını okuyup anlamada ve anlatmada, bir alet gibi, kullanma yeteneği kazandırılmalıdır. Bu çalışmanın, her zaman her yerde faydacı bir kafaya sahip olan çocuk için dersi ilginç*

kılacağı söz götürmez bir gerçektir.” (Kiper, 1962: 37) sözleriyle Kiper de dil bilgisi öğretiminin kurallara değil, uygulamaya yönelik olması gerektiği üzerinde durmuştur.

Dilaçar (1971: 29), ‘dil bir eser değil, bir faaliyettir’ diyerek bu konuyu özlü bir şekilde ifade etmiştir. Buna göre dil öğretimindeki sorunu, öğretmenlerin dili canlı ve devamlı bir faaliyet olarak değil bitmiş bir eser gibi ele almaları olarak tespit etmiştir.

Dil bilgisi öğretiminde günümüzde büyük bir gelişme göstermiş olan dil biliminden yeterince faydalanılmadığı konusunda da Özbay, Sağır ve Karadüz hemfikirdir. Murat Özbay (2007: 143), bunu doğrudan bir sorun olarak değerlendirmiş ve bu sorunun dil bilimin sunduğu imkânların dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansımamış olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Karadüz de dil bilgisi öğretiminde dil biliminden yararlanılmamasını bir sorun olarak görmektedir. *“Dil çalışmaları yapılırken dil bilimsel yaklaşımlardan da yararlanmak gerekir. Dil bilimi dili inceleyen bilim, dilin bilimi biçiminde tanımlanır... Dil bilimi, dili bütün yönleriyle inceleyen bir bilim dalı olduğundan dil eğitiminde dil biliminden yararlanılması gerekir. Çünkü dili tam anlamıyla tanımadan, dile ait kurallaşmış bilgilerden yola çıkarak dil eğitimi vermek sorunu çözmez. Dilin oluşum sürecini, sosyo-kültürel bir varlık oluşunu, bildirişim aracı oluşunu, dizgesel yanı gibi birçok özelliği algılanarak dil eğitimi vermek gerekir”* (Karadüz, 2007: 293-294).

Geleneksel ve çağdaş anlayışla dil bilgisi öğretme çatışmaları dil bilgisi öğretiminin sorunlarından biridir. Sağır (2002: 32), *“Bütün dünyada olduğu gibi artık Türkiye’de de, dil bilgisi öğretiminde geleneksel ile çağdaş anlayış çatışmaları su yüzüne çıkmıştır. Çağdaş kuramlardan haberdar olmayan öğretmenlerdeki dil bilimsel bakış eksikliği en kısa zamanda giderilmeli, dil bilimi kılavuzluğunda bir çağdaş dil bilgisi öğretimine geçilmelidir.”* sözleriyle öğretim yaklaşımı seçiminin bir sorun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu yaklaşımlardan kaynaklanan sorunun çözümünün dil biliminde olduğunu da vurgulamaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde belli bir seviyenin yakalanması için öğretmenlerin eğitim programlarını iyi öğrenmeleri ve uygulamaya koyabilmeleri de şarttır. Çünkü program dikkate alınarak yapılan bir dil bilgisi öğretimi, standartlara ulaşma bakımından önemli olacaktır. Kiper (1962: 36), bu konuda bir tespitte bulunmuştur: *“Bütün Türk ve azınlık*

okullarımızda öğretmenlerin uygulamakla yükümlü oldukları bir Türkçe Öğretim Programı bulunmaktadır. Ama meslek okulundan yeni çıkmış olduğu hâlde böyle bir kılavuzun varlığından bile habersiz öğretmenlerin bulunması düşündürücüdür.” Dil bilgisi öğretiminin bu durumu göz önüne alındığında Kiper’in tespiti hiç de yersiz değildir. Ancak, Kiper dil bilgisi öğretimi ile ilgili üzücü, üzücü olduğu kadar da düşündürücü tespitinden sonra bu durumu düzeltebilecek bir de teklifte bulunmuştur: “Biz, ana dil öğretiminde görülen aksaklığın ‘Türkçe dersleri bir bilim değil, bir sanat gibi öğretilmelidir’ düşüncesini temel ilke olarak alan Türkçe Programındaki yargı ve yönergelerin içtenlikle uygulanmasıyla giderileceği kanısındayız.” Kiper’in bu konudaki teklifi de tespiti kadar doğrudur.

Dil bilgisi öğretiminin bir diğer sorunu da öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldığı dil bilgisi ve öğretim derslerinin yetersiz oluşudur. Bu konuda Sağır (2002: 31), “Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yan alan uygulamalarına son verilerek, sadece Türkçeye ve onu oluşturan; okuma, dinleme, anlama, anlatma, dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi alanların öğretimine daha geniş yer veren programlar oluşturulmalıdır.” diyerek bu konudaki eksikliği ortaya koymuştur.

Özbay (2007: 145), dil bilgisi öğretiminde tespit edilen sorunları şöyle sıralamaktadır:

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 çelişiklere neden olmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin yukarıda dile getirilen ve maddeler hâlinde sıralanan sorunlarına önerilen çözümler de şunlardır:

1. Eğitim fakültelerinin bünyesinde yer alan bütün bölüm, ana bilim dallarındaki alan, yan alan olarak verilen Türkçe ve dil bilgisi derslerinin programları, haftalık kredi saatleri gözden geçirilmelidir.

2. Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yan alan uygulamalarına son verilerek, sadece Türkçeye ve onu oluşturan; okuma, dinleme, anlama, anlatma, dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi alanların öğretimine daha geniş yer veren programlar oluşturulmalıdır.

3. Dördüncü ve beşinci sınıflarda Türkçe derslerinin branş öğretmenlerince verilmesi sağlanmalıdır.

4. Okulların ders aracı olanakları arttırılarak; her sınıf için zorunlu sınıf kitaplıkları oluşturulmalı, Türkçe derslerinde de yararlanılabilecek araç- gereç odaları açılmalı, okul kitaplıkları olmalı ve çalıştırılmalı, yöredeki kitaplıklardan yeterince yararlanılmalıdır.

5. Özellikle Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarına alınacak öğrenciler Türkçe dil sınavı ile seçilmelidir.

6. Öğretmen adaylarına yönelik olarak; programlara dil bilimi dersleri konmalıdır.

7. Klasik dil bilgisi anlayışından çok, dil bilimsel anlayışla yazılmış Türk dili kitapları yazılmalı, yazdırılmalıdır. (Sağır, 2002: 31–32)

Sıralanan sorunlar ve çözüm önerilerinin yanında dil bilgisi öğretiminin en önemli sorunu klasik dil bilgisi anlayışından kurtulamamış olmaktır. Bunun asıl sebebi ise programa bağlı olarak oluşan uygulama sorunudur. Çalışmamızın sonuçlarında da bu eksiklik ortaya konmuştur. Öğretmenler programı uygulamak zorunda olduklarından gerektiği gibi bir dil bilgisi öğretimi yapılamamaktadır.

1. 7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçe Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler, dinleme-izleme, okuma, konuşma, yazma temel dil becerileri ve dil bilgisi olarak belirlenmiştir. Bu başlıklar içerisinde özellikle dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin çeşitli problemler ile karşılaştıkları görülmektedir. Uzun yıllar yapılan dil bilgisi öğretimine rağmen öğrenciler, dil bilgisi konularını iyi öğrenememektedirler. Öğrendikleri bilgileri beceri hâline dönüştürememekte ve üniversite sıralarında dahi yazılı ve sözlü anlatım konularında dil bilgisi açısından zorluklar çekmektedirler. Dil bilgisi dersi bir bilgi dersi değil, beceri dersidir. Dil bilgisi öğretiminde amaç, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasının sağlanmasıdır. Çalışmamızın dil bilgisi öğretimindeki görüşleri ortaya koyma ve bu görüşlerin yapılacak yeni bilimsel ve eğitimsel çalışmalarda değerlendirilmesi ve yararlanması yönünden önemli olacağı kanaatindeyiz.

1. 8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dil bilgisi öğretimiyle bağlantılı sayılabilecek araştırmalar yapılış tarihine göre kısaca değerlendirilmiştir:

Nihat Erdal (1997), “1950–1982 Yılları Arasında Ortaokullar İçin Yazılan Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme” adlı tezinde dil bilgisi kitaplarını iki aşamada incelemiş, kitapların fiziki özellikleri ile içerikleri üzerinde durmuştur. Kitaplarda yer alan terim, yaklaşım, sınıflandırma, örnek ve alıştırmaların incelendiği tezde, programa ilişkin tartışma ve önerilere de yer verilmiş, kitapların klasik anlayıştan sıyrılması gerektiği belirtilmiştir.

Özgür Aydın (1999), “Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında 29 öğretmene dil bilgisi öğretimi ile ilgili sorular sormuş ve dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiği ile ilgili; dil bilgisi dile ilişkin yanıtları azaltır, dil bilgisi öğrencilerin yazma becerisini geliştirir, öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olur, bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur sonuçlarına ulaşmıştır.

Aygül Toksöz (2000), “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kazandıkları Davranışlar Açısından Dil Bilgisi Eğitiminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin kazandıkları davranışlar açısından dil bilgisi eğitiminin değerlendirmesini yapmıştır. Sonuç olarak dil bilgisi davranışlarını kazandırma eğitiminin tam öğrenme düzeyinde yapılmadığını tespit etmiş, ders kitaplarında dil bilgisi eğitiminin amaç merkezli modele göre işlenmesinin uygun olacağını belirtmiştir.

Fatma Kırmızı (2000), “Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri” konulu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemiştir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlere anket uygulanarak yapılan çalışmada, dil bilgisi dersinin bilgiye değil beceriye dayanması gerektiği hâlde, dil bilgisi kurallarının ezberletilerek verildiği sonucuna varılmıştır.

Mehralı Calp (2001), “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde dil bilgisi öğretiminin başarı düzeyini Erzurum örneğinde incelemiştir. Bu çalışmada 677 öğrenciye uygulanan başarı testinden elde edilen sonuçlar ile 31 Türkçe öğretmeni, 16 okul müdürü, 28 ilköğretim müfettişi ve 22 akademisyene uygulanan anket ve gözlem formlarının sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 8. sınıf dil bilgisi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin istenilen seviyede olmadığı ortaya konmuştur.

Modern iletişim araçlarının dil bilgisi öğretimindeki yeri ile ilgili bir çalışma yapan Aysun Yağcı (2002), hazırlamış olduğu “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Uygulamalı Bir Yaklaşım” adlı yüksek lisans tezinde, dil bilgisi öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımı üzerinde durmuştur. Üç bölümden oluşan tezin ilk bölümünde geleneksel öğretim yöntemleri ile bilgisayar destekli öğretim arasında karşılaştırmalar yapmıştır. İkinci bölümde bilgisayarın beyin gelişimi ve çocuk sağlığına olan etkisi üzerinde durmuştur. Üçüncü bölümde ise bilgisayar teknolojisinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına yönelik örnek bir çalışma hazırlamış ve bilgisayarın çocukların dil gelişimine olan etkisine değinmiştir. Sonuç olarak eğitimde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik değişik projelerin başarısız olduğunu belirtmiştir.

Servet Ertekinoglu (2003), dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerini incelemiş olduğu “Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, İstanbul Avrupa yakasındaki bazı ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri üzerinde durmaktadır. 130 öğretmene konuyla ilgili anket uygulanmış ve öğretmenlerin demografik, akademik ve hizmetleriyle ilgili bilgiler ile dil bilgisiyle ilgili görüşleri alınmıştır. Sonuçta öğretmenlerin tecrübeye bağlı olarak dil bilgisine bakışlarının değiştiği, ezberci öğretimin devam ettiği, terimlerdeki karmaşanın dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediği gibi tespitlere yer vermiştir.

Hakan Saraç (2004), “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme” adlı tezinde Millî Eğitim Bakanlığı ile Yıldırım Yayınları tarafından çıkarılmış olan ders kitaplarındaki metinler ile dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğini incelemiştir. İnceleme sonucunda kitaplar arasında birçok terim ve tanım farklılığı olduğu, konu bütünlüğü olmadığı ve dil bilgisi bölümlerinin uygulama açısından oldukça yetersiz olduğu sonucuna varmıştır.

Nuran Akbaba (2007), “Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde çeşitli görsellerin dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanılacağı üzerinde durmuştur. Bu çalışmada; Türkçe dil bilgisi öğretiminde görsel araç kullanımının öğrenci başarısına etkisi, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Karşılaştırmada ön test- son test kontrol grupları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda görsel materyallerle öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kadir Kaan Büyükikiz (2007), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi Ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri, söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen on bir konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda öğrencilerin kullandıkları cümle yapıları ve yaptıkları anlatım bozuklukları incelenmiştir. Sonuçta

öğrencilerin sırasıyla en çok anlatım bozukluklarını sıralı, bağlı, basit ve bileşik cümlelerde yaptıkları görülmüştür.

İlhan Erdem (2007), hazırlamış olduğu “İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunlarını ele almıştır. Çalışmada Ankara evreninden seçilen 257 Türkçe öğretmene anket uygulanmıştır. İki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde ankete katılan öğretmenlerin demografik ve akademik durumlarını tespit edici sorular, ikinci bölümde ise yedi farklı alt problemle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış olan sorular yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini büyük oranda geliştirdiğine, dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitabını kullandıklarına ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerine büyük oranda katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür taramasında elde edilen bilgi ve belgeler, dil bilgisi alanındaki çalışmaların çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Yukarıdaki çalışmalar bu çeşitliliği göstermektedir. Çalışmalarda ele alınanlar kısaca şöyle özetlenebilir: Çalışmalarda farklı ders kitaplarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi yapılmış; bu araştırmalarda kitapların klasik öğretim anlayışından kurtulamadıkları ve uygulama açısından yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmalara konu olan ders kitapları arasında tanım, terim ve konu bütünlüğü olmadığı tespit edilmiş, bu durumun dil bilgisi öğretimini olumsuz etkileyeceği vurgulanmıştır. Dil bilgisi öğretiminde yalnızca ders kitaplarına bağlı kalınmaması gerektiğini ortaya koymaya çalışan araştırmalar da yapılmış; bu doğrultuda görsel araçlar ile bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi konu alan çalışmalarda, bu şekilde yapılan dil bilgisi öğretiminin daha olumlu ve kalıcı sonuçlar verdiği görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminin yazılı ve sözlü anlatıma etkisini ortaya koymak için, yazılı anlatım çalışmalarına başvurularak dil bilgisi konularının anlaşılıp anlaşılmadığı araştırılmış, en fazla hatanın anlatım bozukluklarında olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu çalışmaların yanında dil bilgisi öğretiminde verimliliği arttırmak için konu hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasına yönelik bazı çalışmalar ortaya konmuş; bu araştırmalar sonucunda dil bilgisinde ezberci eğitimin devam ettiği görülmüştür. Biz de çalışmamızda, alanla ilgili çalışmaları da göz önüne alarak, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı esas alıp,

ilköğretim ikinci kademedede gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkında öğretmen görüşlerine başvurarak bu konuda mevcut olan durumu ortaya koymaya çalıştık.

1. 9. PROBLEM CÜMLESİ

Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedede gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1. 10. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin dil bilgisi programıyla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin yöntemiyle ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç gereçler ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
7. Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi programına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

8. Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin yöntemiyle ilgili görüşlerine üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

9. Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç gereçlerle ilgili görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

10. Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, sayıltı ve sınırlılıkları, veri toplama aracı ve yöntemi, toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

2. 1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşullar içerisinde incelemeyi hedefleyen betimleme yöntemidir. Olay ve olguları (örneklem alınan öğretmenlere dair betimsel veriler, öğretmenlerin dil bilgisine bakış açıları, program hakkındaki görüşleri, dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntem- teknik ve uygulamalar, ders araç ve gereçleri ile dil bilgisi için uyguladıkları ölçme ve değerlendirme süreci) ortaya koymak için anket uygulanmıştır. *“Betimleme olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların ‘ne’ olduğunu açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu yöntemeye dayanan araştırmalarla, durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir. Genellikle bir survey yöntemi olan betimleme yöntemi, grupta ilgili bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır”* (Kaptan, 1998: 59).

2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise merkezdeki 54 ilköğretim okulunda bulunan Türkçe öğretmenleri seçilmiştir. Kırıkkale Merkez ilçeye bağlı 54 ilköğretim okulu görülmesine rağmen 4 okulda ikinci kademe eğitimi verilememektedir. Bu yüzden örneklem, merkeze bağlı olan 50 ilköğretim okulundan oluşmuştur. Bu okullarda görev yapan 96 Türkçe öğretmeninden 83’üne ulaşılmış ve anket formları uygulanıp değerlendirilmiştir.

2. 3. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan örneklem, evreni temsil etmektedir.
2. Araştırma örneklemindeki öğretmenler anketlere doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Ankette kullanılan dil bilgisi öğretimiyle ilgili ifadeler, konuyu kapsayıcı niteliktedir.

2. 4. Sınırlılıklar

1. 2008–2009 Eğitim Öğretim yılında Kırıkkale ili Merkez ilçeye bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri,
2. Araştırma kapsamında kullanılan anketler, öğretmenlerin anketlere vermiş oldukları cevaplar ve anketlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. 5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada geliştirilen anket formu, öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. İlk etapta alan uzmanlarının da görüşleri alınarak bir taslak anket formu geliştirilmiş ve 30 öğretmene bu anket formu uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bazı sorular anket formundan çıkarılmış ya da düzeltilmiştir.

Anket soruları hazırlanırken kapsam geçerliliğinin sağlanması için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Anket formunun güvenilirliği alfa testi yapılarak sağlanmış ve Cronbach's Alpha Katsayısı 0,826 olarak bulunmuştur.

Anket, altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik ve akademik durumlarını belirleyen altı soru bulunmaktadır. Bu sorular, öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılları, mezun oldukları bölüm, pedagojik formasyon alma durumları ve lisans üstü çalışmalarıyla ilgili bilgi almak amacıyla sorulmuştur.

Anketin, 10 sorudan oluşan 2. bölümünde öğretmenlere dil bilgisi öğretimiyle ilgili genel sorular; 8 sorudan oluşan 3. bölümünde dil bilgisi programı ile ilgili sorular; 22 sorudan oluşan 4. bölümünde dil bilgisini öğretirken kullandıkları yöntem teknikler ile yaptıkları uygulamalar hakkında sorular; 7 sorudan oluşan 5. bölümünde dil bilgisi ğretiminde kullanılan araç-gereçler ile ilgili sorular; 13 sorudan oluşan 6. bölümünde ise dil bilgisi ğretiminde lme-değerlendirme ile ilgili sorular sorulmuştur.

2. 6. Anket Formunun Uygulanması

Araştırmada kullanılan anket formu, örneklemde belirtilen ilköğretim okullarına araştırmacı tarafından dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

2. 7. Toplanan Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler, SPSS 16.5 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde (%), frekans (f), t testi, tek yönlü varyans analizi (F), oklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGU ve YORUMLAR

Öğretmen görüşlerine göre elde edilen veriler, bu bölümde tablolar halinde gösterilmiş ve tablolar yorumlanmıştır. Bu bölümde kullanılan sayısal ifadeler anket formunda kullanılan sözel ifadelerin sayısallaştırılması sonucu ulaşılmıştır. Anket formunda kullanılan sözel ifadelerden 2. ve 3. bölümde yer alan sorulardaki “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır. 4, 5 ve 6. bölümlerde yer alan sorulardaki ifadeler, “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

3. 1. Örneklem Alınan Öğretmenlere Dair Betimsel Veriler

Bu bölümde, örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm, pedagojik formasyon alma durumları ile lisansüstü eğitim durumları ele alınmıştır.

Tablo 3. 1. 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Ait Veriler

N=83		Frekans	%	Geçerli %
	Kadın	46	55,4	55,4
	Erkek	37	44,6	44,6
	Toplam	83	100,0	100,0

Tablo 1’de görüleceği üzere örnekleme alınan öğretmenlerden 46’sı (%55,4) bayan, 37’si (%44,6) erkektir. Buna göre örnekleme alan bayan ve erkek öğretmenlerin sayısı yakın olmakla birlikte bayan öğretmenlerin fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 1. 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Veriler

N=83		Frekans	%	Geçerli %
	1-5 yıl	26	31,3	31,3
	6-10 yıl	27	32,5	32,5
	11-15 yıl	12	14,5	14,5
	16-20 yıl	7	8,4	8,4
	20-	11	13,3	13,3
	Toplam	83	100,0	100,0

Örnekleme alınan öğretmenlerin 26'sının (%31,3) hizmet yılı 1-5 arası, 27'sinin (%32,5) hizmet yılı 6-10 arası, 12'sinin (%14,5) hizmet yılı 11-15 arası, 7'sinin (%8,4) hizmet yılı 16-20 arası, 11'inin (%13,3) hizmet yılı 20 yıl ve üzeri kıdemlerden oluşmaktadır. Bu bulgulara göre 1-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin örneklemin yarısından fazlasını oluşturduğu görülmektedir. Bu durum ankete cevap veren öğretmenlerin henüz mesleklerinin başında olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. 1. 3 Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Ait Veriler

N=83		Frekans	%	Geçerli %
	Türkçe Eğitimi	46	55,4	55,4
	TDE Eğitimi	16	19,3	19,3
	TDE (Fen-Edebiyat)	17	20,5	20,5
	Diğer	4	4,8	4,8
	Toplam	83	100,0	100,0

Öğretmenlerin 46'sı (%55,4) Türkçe Eğitimi Bölümü, 16'sı (%19,3) TDE Eğitimi Bölümü, 17'si (%20,5) TDE Bölümü, 4'ü (%4,8) diğer bölümlerden mezundur. Öğretmenlerin 62'sinin (%74,7) Eğitim Fakültesi mezunu, 21'inin (%25,3) ise Fen Edebiyat Fakültesi ile diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 1. 4. Öğretmenlerin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp Pedagojik Formasyon Alma Durumlarına Ait Veriler

N=21		Frekans	%	Geçerli %
	Evet	19	22,9	90,5
	Hayır	2	2,4	9,5
	Toplam	21	25,3	100,0
Toplam		83	100,0	

Eğitim Fakültesi mezunu olmayan 21 öğretmenin 19'u (%90,5) formasyon almış, 2'si (%9,5) formasyon almamıştır.

Tablo 3. 1. 5. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Ait Veriler

N= 81		Frekans	%	Geçerli %
Geçerli	Evet	8	9,6	9,9
	Hayır	73	88,0	90,1
	Toplam	81	97,6	100,0
Kayıp		2	2,4	
Toplam		83	100,0	

Öğretmenlerden 8'i (%9,9) lisansüstü eğitim görmüş, 73'ü (%90,1) lisansüstü eğitim görmemiştir. Örnekleme alınan öğretmenlerin 2'si bu soruyu cevapsız bırakmışlardır. Bulgulardan öğretmenlerin büyük bölümünün lisansüstü eğitimi düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler ise mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerdir.

Tablo 3. 1. 6. Öğretmenlerin Lisansüstü Çalışmalarının Türüne Ait Veriler

N=8		Frekans	%	Geçerli %
Geçerli	Yüksek lisans	7	8,4	87,5
	Doktora	1	1,2	12,5
	Toplam	8	9,6	100,0
Toplam		83	100,0	

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin 7'si (%87,5) yüksek lisans, 1'i (%12,5) doktora eğitimini tamamlamışlardır.

3. 2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Birinci alt problem, “Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda örnekleme alınan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri bir tablo hâlinde verilmiş ve tablo yorumlanmıştır.

Tablo 3.2.1.Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı

N=83	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Cevap Vermeyen
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7.Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.	15	18,1	41	49,9	11	13,3	15	18,1	1	1,2	0
8.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	12	14,6	43	52,4	13	15,9	12	14,6	2	2,4	1
9. Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.	11	13,4	37	45,1	9	10,8	23	28,0	2	2,4	1
10.Dil bilgisi dersleri Türkçenin diğer beceri alanlarını tamamlamaktadır.	15	18,1	46	55,4	10	12,0	12	14,5	0	0	0
11.Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.	16	19,8	41	50,6	11	13,6	13	16,0	0	0	1
12.Öğretmenler dil bilim ile dil bilgisinin farkını bilmektedirler.	7	8,5	30	36,6	11	13,4	25	30,5	9	11,0	1
13.Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.	9	11,0	41	50,0	8	9,8	22	26,8	2	2,4	1
14.Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmelidir.	40	48,2	37	44,6	4	4,8	1	1,2	1	1,2	0
15.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.	7	8,4	28	33,7	9	10,8	21	25,3	18	21,7	0
16.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları “dil bilgisi öğretimi” eğitimi yeterlidir.	6	7,4	25	30,9	8	9,9	27	33,3	15	18,5	2

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin en çok katıldıklarını belirttikleri görüş, “Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmelidir.” ifadesidir. Öğretmenlerin 40’ı (%48,2) “tamamen katılıyorum”, 37’si (%44,6) “katılıyorum”, 4’ü(% 4,8) “kararsızım”, 1’i (%1,2) “katılmıyorum”, 1’i (%1,2) de “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmenlerin yüksek oranda katıldıklarını belirttikleri bir diğer görüş, “Dil bilgisi dersleri Türkçenin diğer beceri alanlarını tamamlamaktadır.” ifadesidir. Öğretmenlerin 15’i (%18,1) “tamamen katılıyorum”, 46’sı (%55,4) “katılıyorum”, 10’u (%12) “kararsızım”, 12’si (%14,5) “katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir. Öğretmenlerden “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen yoktur.

Öğretmenlerin yüksek oranda katıldıklarını belirttikleri bir diğer görüş ise, “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.” ifadesidir. Öğretmenlerin 12’si(%14,6) “kesinlikle katılıyorum”, 43’ü (%52,4) “katılıyorum”, 13’ü(% 15,9) “kararsızım”, 12’si (%14,6) “katılmıyorum”, 2 ‘si (% 2,4) de “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır” görüşüne ise öğretmenlerin 15’i (%18,1) “tamamen katılıyorum”, 41’i (%49,9) “katılıyorum, 11’i (%13,3) “kararsızım”, 15’i (%18,1) “katılmıyorum”, 1’i (%1,2) “kesinlikle katılmıyorum” cevaplarını vermişlerdir.

Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenler dil bilgisi öğretiminde öncelikle, öğrencilerin derse motive edilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Dili doğru ve güzel bir biçimde öğrenmelerinin getirileri öğrencilere anlatılarak dil bilgisi öğretimine başlanması, öğretmenlerin bu konuya verdikleri önemi ve ders başında öğrencinin derse hazır bulunuşluğunun sağlanması konusundaki ciddiyetlerini ortaya koymaktadır. “Dil bilgisi derslerinin, Türkçenin diğer beceri alanlarını tamamladığını” belirten öğretmenlerin bu görüşünü, “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.” ifadesi de desteklemektedir. Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi de kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %58,5’inin “dil bilgisi derslerinin, öğrencilerin anlatma yeteneğini geliştirdiğine” ve % 70,4’ünün “ dil bilgisi derslerinin akıl yürütme becerileri üzerinde de etkili olduğuna” katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, dil bilgisi öğretiminin Türkçenin diğer beceri alanları üzerinde de etkili olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin bu durumun farkında olarak öğretim yapmaları, programa uygun hareket ettikleri ve dil bilgisi öğretiminin diğer beceri alanlarıyla olan ilgisini kavramış olmaları şeklinde yorumlanabilir.

“Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 9’u (%11) “kesinlikle katılıyorum”, 41’i (%50) “katılıyorum”, 8’i (%9,8) “kararsızım”, 22’si (%26,8) “katılmıyorum”, 2’si (%2,4) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuç, ankete katılan öğretmenlerin 50’sinin (%61) “dil bilgisi öğretiminde dil bilimi verilerinden faydalanıldığına” katıldıklarını göstermektedir. Erdem (2007: 90), yapmış olduğu doktora çalışmasında, örnekleme aldığı öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden yeterince faydalanılmadığından şikâyetçi olduklarını belirtmiştir. Her iki örneklemedeki öğretmenlerin dil biliminin verilerinden faydalanılması gerektiğini belirtmeleri dil bilgisi öğretimi açısından olumlu ve sevindirici bir gelişmedir.

Tüm ifadeler Ertekinoğlu (2003: 113)’nun eski programa göre yapmış olduğu çalışmasıyla karşılaştırıldığında her iki çalışmada da öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin faydasına ve gerekliliğine inandıklarını ve bu doğrultuda çalışmalar yaptıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans eğitimlerinin bu araştırma sonuçlarını nasıl değiştireceği araştırıldığı gibi aldıkları lisans eğitiminin içeriğiyle ilgili kanaatleri de kısaca değerlendirilmeye çalışılmıştır. Konu ile ilgili sorular ve alınan cevaplar şu şekildedir: “Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.” ifadesine ankete katılan öğretmenlerin 21’i (%25,3) “katılmıyorum”, 18’i (%21,7) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. Yine, “Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi eğitimi yeterlidir.” ifadesine öğretmenlerin 27’si (%33,3) “katılmıyorum”, 15’i (%18,5) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuçlara “kararsızım” cevabını veren öğretmenleri de eklersek, lisans eğitimi sırasında öğretmenlere yeteri kadar “dil bilgisi öğretimi” ve “dil bilgisi öğretimi eğitimi” verilmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Diğer çalışmalar incelendiğinde, aynı sonuç Erdem (2007: 94)’in çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin diğer beceri alanlarına olan etkisi de göz önüne alındığında bu durum hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumsuzdur. Konu hakkında yeterince yetişmemiş olan veya en azından bu konuda özgüvenli olmayan öğretmenlerin öğrencileri ne oranda yetiştireceği düşünülmelidir.

3.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

İkinci alt problem, “Öğretmenlerin dil bilgisi programıyla ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda örnekleme alınan öğretmenlerin dil bilgisi programıyla ilgili görüşleri bir tablo hâlinde verilmiş ve tablo yorumlanmıştır.

Tablo 3.3.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde Ve Frekans Dağılımı

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Cevap Vermeyen
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
17.Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.	6	7,2	27	32,5	11	13,3	27	32,5	12	14,5	0
18.Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir.	5	6,0	37	44,6	13	15,7	23	27,7	5	6,0	0
19.Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.	8	9,8	47	57,3	11	13,4	14	17,1	2	2,4	1
20.Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.	2	2,4	18	21,7	18	21,7	40	48,2	5	6,0	0
21.Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.	20	24,7	49	60,5	9	11,1	3	3,7	0	0	2
22.Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.	6	7,2	31	37,3	20	24,1	24	28,9	2	2,4	0
23.Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.	24	28,9	41	49,4	7	8,4	11	13,3	0	0	0
24.Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.	1	1,2	22	26,8	18	22,0	32	39,0	9	11,0	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin en çok katıldıklarını belirttikleri ifadenin, “Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.” olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 20’si (%24,7) “tamamen katılıyorum”, 49’u (%60,5) “katılıyorum”, 9’u (%11,1) “kararsızım”, 3’ü (%3,7) “katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Kesinlikle katılmıyorum” diyen öğretmen yoktur. Bu durum öğretmenlerin programa bağlı kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, uygulama aşamasında tüm öğrencilerde aynı seviyeye ulaşamadığından hareketle öğretmenlerin sıkıntıya düşmelerine yol açmış olabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç, programa bağlı kalma açısından olumlu iken, öğretmenlerin sınıf seviyesini gözetmek zorunda olmaları açısından öğretim sürecinde aksaklıklara yol açabilir.

Öğretmenlerin yüksek oranda katıldıkları bir diğer ifade, “Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları, öğrenci seviyesine uygundur.” ifadesidir. Öğretmenlerin 8’i (%9,8) “tamamen katılıyorum”, 47’si (%57,3) “katılıyorum”, 11’i (%13,4) “kararsızım”, 14’ü (17,1) “katılmıyorum”, 2’si (%2,4) “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir.

Öğretmenlerin büyük oranda katıldıklarını belirttikleri bir diğer ifade ise, “Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.” yargısıdır. Öğretmenlerin 24’ü (%28,9) “tamamen katılıyorum”, 41’i (%49,4) “katılıyorum”, 7’si (%8,4) “kararsızım”, 11’i (%13,3) “katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir. “Kesinlikle katılmıyorum” diyen öğretmen yoktur.

“Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.” ifadesine öğretmenlerin 1’i (%1,2) “tamamen katılıyorum”, 22’si (%26,8) “katılıyorum”, 18’i (%22,0) “kararsızım”, 32’si (%39) “katılmıyorum”, 9’u (%11) “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir. Bu da yarı yarıya bir orana tekabül eder ve program açısından olumsuz bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Bu sonuçlar, programın amaç ve kazanımlar olarak öğrenci seviyesine uygun olduğunu, ancak kimi zamanlarda seviyeye uygun olarak programın esnetilebilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. “Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.” ifadesine cevap veren öğretmenlerin katılım oranları bize ankete katılan öğretmenlerin %78,5’inin programın geliştirilmesini istediklerini göstermektedir. “Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.” ifadesine verilen cevaplar da öğretmenlerin programı dil bilgisi için yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular programın amaç ve kazanımlar açısından kabul edilebilir, ancak dil bilgisi öğretimi açısından yeterli olmadığı ve programın geliştirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Erdem (2007: 92) de yapmış olduğu doktora çalışmasında, “Program dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.” görüşünde öğretmenler hemfikirdir sonucuna ulaşmıştır. Bizim çalışmamızda da bu konuda öğretmenlerin fikirlerinin değişmediği ve programın geliştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. İlk çalışma, programın pilot okullarda

uygulamada olduğu bir dönemde yapılmışken bizim çalışmamız ilköğretimin II. kademesindeki bütün sınıflarda (6-7-8) ve bütün okullarda uygulanırken yapılmıştır. Programı tam anlamıyla uygulama fırsatı bulan öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin değişmemiş olması programda dil bilgisi öğretimi açısından bir zafiyet olduğunu göstermektedir. Bu durum düşündürücüdür. Ortaya çıkan bulgular, program yapımcıları ve araştırmacılara yol göstermesi açısından önemlidir.

“Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.” ifadesine öğretmenlerin 6’sı (%7,2) “tamamen katılıyorum”, 27’si (%32,5) “katılıyorum”, 11’i (%13,3) “kararsızım”, 27’si (%32,5) “katılmıyorum”, 12’si (%14,5) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. “Katılıyorum” diyen öğretmenlerle “katılmıyorum” diyen öğretmenlerin oranlarının aynı olduğu (%32,5) göz önüne alındığında öğretmenlerin programda dil bilgisi konularının uygun şekilde tasnif edilmesi konusunda iki ayrı taraf oldukları görülmektedir.

“Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir.” ifadesine öğretmenlerin 5’inin (%6,0) “tamamen katılıyorum”, 37’sinin (%44,6) “katılıyorum” dedikleri görülmektedir. “Kararsızım” cevabı veren 13 (%15,7) öğretmenin görüşleri de ele alındığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dil bilgisi kazanımlarının öğrencilerin dil bilincini geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir.

“Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta yeterli ve gereklidir.” ifadesine öğretmenlerin 6’sı (%7,2) “tamamen katılıyorum”, 31’i (%37,3) “katılıyorum”, 20’si (%24,1) “kararsızım”, 24’ü (%28,9) “katılmıyorum”, 2’si (%2,4) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuç ankete cevap veren öğretmenlerin % 70 oranında programda yer alan etkinliklerin yeterli ve gerekli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Bu sonuçlar, programdaki kazanımların öğrencilerin dil bilincini geliştirme ve bu kazanımları kavratmakta kullanılan etkinlikler bakımından yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. 4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Üçüncü alt problem “Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin yöntemi ve uygulamalar ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda örnekleme alınan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yaparken kullandıkları yöntem-teknik ve uygulamalar bir tablo hâlinde verilmiş ve tablo yorumlanmıştır.

Tablo 3. 4. 1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler ile Uygulamalarına İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı

N=83	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Ara Sıra		Hiçbir Zaman		Cevap Vermeyen
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
25.Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.	12	14,8	23	28,4	18	22,2	11	13,6	17	21,0	2
26.Dil bilgisi derslerini SBS’deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.	21	26,2	41	51,2	11	13,8	4	5,0	3	3,6	3
27.Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.	14	17,5	42	52,5	17	21,2	6	7,5	1	1,2	3
28.Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.	23	28,4	39	48,1	14	17,3	5	6,2	0	0	2
29.Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.	23	28,8	37	46,2	16	20,0	3	3,8	1	1,2	3
30.Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.	23	28,4	24	29,6	13	16,0	9	11,1	12	14,8	2
31.Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.	18	22,8	30	38,0	13	16,5	8	10,1	10	12,7	4
32.Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.	18	22,2	48	59,3	15	18,5	0	0	0	0	2
33.Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.	33	40,7	39	48,1	9	11,1	0	0	0	0	2
34.Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.	41	50,6	31	38,3	7	8,6	2	2,5	0	0	2

**Tablo 3.4.1. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları
Yöntem ve Teknikler ile Uygulamalarına İlişkin Verilen İfadelere
Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı**

35.Dil bilgisi öğretiminde soru- cevap yöntemini kullanıyorum.	26	32,1	44	54,3	9	11,1	2	2,5	0	0	2
36.Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum.	11	13,6	24	29,6	22	27,2	17	21,0	7	8,6	2
37.Dil bilgisi öğretiminde dramatisasyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	14	17,5	30	37,5	23	28,8	11	13,8	2	2,5	3
38.Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.	0	0	17	21,0	22	27,2	29	35,8	13	16,0	2
39.Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.	8	10,1	40	50,6	26	32,9	5	6,3	0	0	4
40.Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.	19	23,5	40	49,4	19	23,5	3	3,7	0	0	2
41.Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmesini sağlıyorum.	11	13,6	39	48,1	20	24,7	8	9,9	3	3,7	2
42.Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	16	20,3	49	62,0	13	16,5	1	1,3	0	0	4
43.Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	23	28,8	46	57,5	9	11,2	1	1,2	1	1,2	3
44.Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.	39	48,1	40	49,4	2	2,5	0	0	0	0	2
45.Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.	44	54,3	32	39,5	5	6,2	0	0	0	0	2
46.Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.	23	28,4	45	55,6	11	13,6	2	2,5	0	0	2

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler ile uygulamalarına ait verilen, ”Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.” ifadesine, öğretmenlerin 12’si (%14,8) “her zaman” işliyorum, 23’ü (%28,4) “genellikle” işliyorum, 18’i (%22,2) “bazen” işliyorum, 11’i (%13,6) “ara sıra” işliyorum, 17’si (%21,0) “hiçbir zaman” işlemiyorum şeklinde cevaplar vermektedirler.

Bulgulardan örneklemeledeki öğretmenlerin % 43,2'sinin dil bilgisi derslerini işlerken Türkçe derslerinden ayrı bir ders saati ayırdıklarını söyleyebilmek mümkündür. Bu sonuca “bazen” şeklinde cevap veren öğretmenleri de eklersek, % 65,5 oranla dil bilgisinin ayrı bir derste işlenmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum programa aykırıdır. Ancak öğretmenler yüz yüze görüşmelerde, bu şekilde daha verimli ve kalıcı bir öğretim yapıldığını ifade etmektedir. Dil bilgisini Türkçenin öğrenme alanlarını destekleyecek şekilde bağımsız bir derste işlemenin daha kalıcı ve verimli olacağı konusunda bir fikir birliğinden söz etmek mümkündür.

“Dil bilgisi derslerini SBS’deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.” ifadesine öğretmenlerin 21’i (%26,2) “her zaman”, 41’i (%51,2) “genellikle”, 11’i (%13,8) “bazen”, 4’ü (%5) “ara sıra”, 3’ü (%3,6) “hiçbir zaman” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin SBS’yi önemsediklerini ve dil bilgisi öğretimini SBS formatına uygun olarak yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.

“Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.” ifadesine öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardaki % 70’lik katılma oranı, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini metinden yola çıkarak yaptıklarını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programa uygun hareket ettiklerini ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uyduğunu göstermektedir.

“Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.” ifadesine vermiş oldukları % 93,6’lık katılma oranı da öğretmenlerin, dil bilgisi öğretimini cümle ve metinler aracılığıyla yaptıklarını ve programa uygun olarak tümevarım yöntemini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi sırasında sadece tümevarım yöntemini kullanmadıklarını farklı yöntem-tekniplerden yararlandıklarını görebilmek mümkündür. “Dil bilgisi öğretiminde soru-cevap yöntemini kullanıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 26’sı (%32,1) “her zaman”, 44’ü (%54,3) “genellikle”, 9’u (%11,1) “bazen”, 2’si (%2,5) “ara sıra” cevaplarını vermişleridir. “Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum” ve “dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum” ifadelerine verilen cevaplar da incelendiğinde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanmaya çalıştıkları

söylenbilir. Bu çeşitlilik öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi sırasında farklılıklar yaratarak kalıcı sonuçlar elde edebilme amacıyla oldukları şeklinde yorumlanabilir.

“Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum” ifadesine verdikleri “her zaman” ve “genellikle” cevapları da öğretmenlerin yukarıda belirtilen farklı yöntem ve teknikler kullanmaya çalıştıkları ifadesini desteklemektedir.

“Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum” ifadesine öğretmenlerin 23’ü (%28,4) “her zaman”, 39’u (%48,1) “genellikle”, 14’ü (%17,3) “bazen”, 5’i (%6,2) “ara sıra” şeklinde cevaplar vermişlerdir. “Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum” ifadesi ne ise öğretmenlerin 23’ü (%28,8) “her zaman”, 37’si (%46,2) “genellikle”, 16’sı (%20,0) “bazen”, 3’ü (%3,8) “ara sıra”, 1’i (%1,2) “hiçbir zaman” şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür.

Bulgular incelendiğinde her öğretmenin kurallarla ilgili çeşitli örnekler verebilmek için farklı yollar tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin tercihlerindeki bu farklılık konulara bakış açılarından ve konuyla ilgili kendi donanımlarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu durum aynı öğretmen tarafından uygulanırsa, öğrencilerin konu ile ilgili değişik kaynaklarla karşılaşmaları ve çeşitli örneklerle konuyu kavramalarını sağlaması bakımından önemlidir.

“Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 18’i (%22,2) “her zaman”, 48’i (%59,3) “genellikle”, 15’i (%18,5) “bazen” şeklinde cevaplar vermektedirler.

Bulgular, öğretmenlerin yukarıdaki açıklamalarda da olduğu gibi dil bilgisi derslerini daha etkin ve verimli hâle getirerek kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu tutumu, yapılandırmacı programı benimsemiş ve uygulamaya koymuş olduklarının bir kanıtı olarak düşünülebilir.

“Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.” ifadesine öğretmenlerin 33’ü (%40,7) “her zaman”, 39’u (%48,1) “genellikle”, 9’u (%11,1) “bazen” şeklinde cevaplar vermektedirler. Öğretmenlerin vermiş olduğu bu cevaplar dil bilgisi öğretiminde cümleden yola çıkarak programın yapısına uygun bir şekilde sezdirme yoluyla öğretim yaptıklarını göstermektedir. “Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını kullanmaya özen gösteriyorum” ifadesine verilen cevaplar da öğretmenlerin öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir.

“Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.” ifadesi de öğretmenlerin yüksek oranda katıldıklarını belirttikleri bir başka ifadedir. Öğretmenlerin 14’ü (%17,5) “her zaman” katıldıklarını, 30’u (%37,5) “genellikle katıldıklarını”, 23’ü (%28,8) “bazen katıldıklarını”, 11’i (%13,8) “ara sıra” katıldıklarını, 2’si (%2,5) ise hiçbir zaman katılmadıkları belirtmektedirler. Bulgular, drama yönteminin dil bilgisi öğretiminde etkin rol oynayan bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim sırasında dramatizasyona yer vererek dil bilgisi derslerini daha eğlenceli bir hâle getirmeye, böylece dil bilgisi kurallarını daha ilgi çekici ve kalıcı bir şekilde öğretmeye çalışmakta olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan dil bilgisi öğretimi sırasında kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin seçimlerini yaparken ortamın ve öğrencilerin özelliklerini göz önüne aldıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin “Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmelerini sağlıyorum.”; “programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.” ve “dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.” ifadelerine vermiş oldukları cevaplar, dil bilgisi konularının daha iyi kavranabilmesi için tüm öğrencilerin etkinliklere katılımlarının sağlanmasına çalışıldığını göstermektedir. Bu sonuç, yaparak yaşayarak öğrenmenin en etkili öğrenme yollarından biri olduğu düşünüldüğünde, tüm öğrencilerin konuyu daha rahat kavrayabilmelerini sağlaması bakımından önemlidir.

“Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum” ifadesine öğretmenlerin 44’ü (%54,3) “her zaman”, 32’si (%39,5) “genellikle”, 5’i (%6,2) “bazen” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretimde bilinenden bilinmeyene ilkesi göz önüne alındığında önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kuran öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi açısından olumlu davrandıkları söylenebilir.

Tüm bulgulardan yola çıkılacak olunursa, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini ciddiye aldıkları ve öğrencilerine iyi bir öğretim yapabilmek için dil bilgisi öğretiminde kullanılacak her türlü yöntem-teknik kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin bu şekildeki uygulamaları dil bilgisi öğretimi açısından olumlu sonuçlar ortaya koyacak ve dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimi içerisindeki yerini sağlamlaştıracaktır.

Dil bilgisi öğretiminde yöntem teknik ve uygulamalar açısından konuyla ilgili yapılmış olan diğer çalışmalar incelendiğinde, Ertekinoğlu’nun (2003: 68–73) bizlerle, “dil bilgisi dersinin tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarılması; kelimelerin cümle içerisinde farklı anlam ve görevlerde kullanılması gerektiği; konular ilerledikçe önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurmaya özen gösterilmesi ve öğrencilerin yanlışlarının kendilerine buldurulup düzeltilmesi” konularında yaklaşık sonuçlara vardığı görülmüştür. Ancak sözü edilen çalışmada öğretmenlerin geleneksel anlatım biçimlerini ön planda tuttuğu, drama yöntemine de gereken önemin verilmediği sonuçları, bizim çalışmamızla örtüşmemektedir.

Erdem (2007: 107)’in çalışmasında ulaştığı “dil bilgisi öğretiminin yeni programa uygun olarak kuralların sezdirme yoluyla verildiği, cümle ve metinden hareketle tümevarım yönteminin uygulandığı, ayrıca dil bilgisi öğretiminde ortam ve öğrenci özelliklerinin göz önüne alındığı” sonuçları, çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yeni programa göre yapılan her iki çalışmanın, 2003’te yapılmış olan çalışmaya göre yöntem-teknik ve uygulamalar açısından farklı sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde yeniliklere açık olduklarını ve programdaki yöntem ve teknikleri uygulamaya çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, dil bilgisi öğretimi açısından oldukça sevindirici ve umut vericidir. Çünkü Türkçe öğretmenlerinin dil öğretmede yeniliklere açık ve istekli olduklarını işaret etmektedir.

3. 5. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Dördüncü alt problem “Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç gereçler ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç gereçlere ilişkin görüşleri bir tablo hâlinde verilmiş ve tablo yorumlanmıştır.

Tablo 3. 5. 1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçlere İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı

N=83	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Ara Sıra		Hiçbir Zaman		Cevap Vermeyenler
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
47.Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.	0	0	8	9,9	14	17,3	11	13,6	48	59,3	2
48.Dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, dvd vs) kullanıyorum.	10	12,2	33	40,2	15	18,3	16	19,5	8	9,8	1
49.Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.	35	43,2	40	49,4	3	3,7	3	3,7	0	0	2
50.Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.	2	2,4	21	25,6	31	37,8	17	20,7	11	13,4	1
51.Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.	1	1,2	43	52,4	22	26,8	13	15,9	3	3,7	1
52.Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum.	32	39,5	32	39,5	11	13,6	5	6,2	1	1,2	2
53.Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.	47	57,3	25	30,5	7	8,5	3	3,7	0	0	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde faydalandıkları araç gereçler ve bunların programa uygunluğu hakkındaki ifadelerden en çok katıldıkları, “Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.” ifadesidir. Öğretmenlerin 35’i (%43,2) “her zaman”, 40’ı (%49,4) “genellikle”, 3’ü (% 3,7) “bazen”, 3’ü (%3,7) “ara sıra” kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim sırasında tahtayı kullandıklarını belirtmeleri dil bilgisi öğretimi açısından beklenen bir sonuçtur. Çünkü dil bilgisi konuları programa uygun olarak örnek cümleler ve metinler ile

verilmektedir. Programın getirisi olan tümevarım yöntemi de örnek cümle ve metinlerdeki benzerliklerden yola çıkılarak kural ve tanımlara ulaşma yöntemi olduğundan dil bilgisi dersleri sırasında tahta kullanılması öğretim sürecinde kural ve tanımlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Örnek cümlelerin ve metinlerin tahtaya yazılması, benzerliklerin fark edilmesi ile kural ve tanımlara ulaşılması sırasında işitselliğin yanında görselliği de ön plana çıkardığından öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanmaları kaçınılmazdır.

“Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum.” ifadesine, öğretmenlerin 32’si(%39,5) “her zaman”, 32’si(%39,5) “genellikle”, 11’i (%13,6) “bazen”, 5’i (%6,2) “ara sıra”, 1’i (%1,2) “hiçbir zaman” şeklinde cevap vermektedirler. Sözlük ve yazım kılavuzu kullanmanın sözlü ve yazılı anlatımdaki önemi ve dil bilgisinin diğer beceri alanlarına olan etkisi göz önüne alındığında öğretmenlerin uygun bir davranış içerisinde oldukları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde, dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, DVD vs) öğretmenlerin 10’u (%12,2) “her zaman” kullandıklarını, 33’ü (%40,2) “genellikle” kullandıklarını, 15’i (%18,3) “bazen” kullandıklarını, 16’sı (%19,5) “ara sıra” kullandıklarını, 8’i (% 9,8) “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtmektedirler. Görsel ve işitsel araçların öğretim sürecine katkısı düşünüldüğünde bu araçların daha fazla kullanılması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin en az kullanmayı tercih ettikleri ders aracı ise tepegözdür. Öğretim araçlarından tepegözün eskiyen bir teknoloji olduğu bilinmektedir. Ancak diğer teknolojik araçların da yeterli kullanılmaması dil bilgisi öğretimi açısından düşündürücüdür.

Tablo incelendiğinde, dil bilgisi öğretimi sırasında öğretmenlerin 2’si (% 2,4) ders kitabına “her zaman” bağlı kaldıklarını, 21’i (%25,6) “genellikle” bağlı kaldıklarını, 31’i (%37,8) “bazen” bağlı kaldıklarını, 17’si (%20,7) “ara sıra” bağlı kaldıklarını, 11’i (%13,4) “hiçbir zaman” bağlı kalmadıklarını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin 43’ü (%52,4) ders kitaplarındaki parçaların programın belirlediği kazanımları “genellikle” desteklemekte olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu görüşü kitapların dil bilgisi öğretimi açısından geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

“Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.” ifadesine öğretmenlerin 47’si (%57,3) “her zaman” önemlidir, 25’i (%30,5) “genellikle” önemlidir, 7’si (%8,5) “bazen” önemlidir, 3’ü (3,7) “ara sıra” önemlidir, demektedirler. Ortamın uygun olması ve araç gereç önemli değildir, diyen öğretmen yoktur.

Bu bulgulardan hareketle dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin, en çok kullandıkları araç gereçlerin tahta, yazılı ve görüntülü araçlarla birlikte ders kitabı olduğunu, ayrıca öğretmenlerin öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendirdiklerini söylemek mümkündür. Tepegöz, bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik aletlerin ise nadiren kullanıldıkları görülmektedir. Teknolojik aletlerin yeteri kadar kullanılmıyor olması, dil bilgisi öğretiminin daha verimli olmasını olumsuz yönde etkileyecektir. Sözlük ve yazım kılavuzlarının kullanılıyor olması ise öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerinde ayrıca yazılı ve sözlü anlatımda faydalı sonuçlar doğuracaktır.

Ayrıca tablodan öğretmenlerin % 87,8’nin derslerin anlaşılabilir olmasında ortamın ve araç gerecin önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu da öğretmenlerin dil bilgisi derslerine ve bu derslerde araç gereç kullanımına önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Konuyla ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde Erdem (2007: 78)’in bizimle yaklaşık sonuçlara vardığı görülmektedir. Sözü edilen çalışmada da dil bilgisi öğretiminde en çok kullanılan ders aracının kitap olduğu ve yeni teknolojilerin nadiren kullanıldığı söylenmektedir.

Ertekinoglu (2003: 69) da çalışmasında dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanımının çok az olduğunu belirtmiş; imla kılavuzu ve sözlük kullanımının dil bilgisi öğretimi açısından olumlu olacağı üzerinde durmuştur.

3. 6. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Beşinci alt problem “Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri bir tablo hâlinde verilmiş ve tablo yorumlanmıştır.

Tablo 3.6.1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı

N=83	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Ara Sıra		Hiçbir Zaman		Cevap Vermeyenler
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
54.Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.	11	13,6	35	43,2	26	32,1	9	11,1	0	0	2
55.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	3	3,8	26	32,5	37	46,2	11	13,8	3	3,8	3
56.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	4	5,1	28	35,4	32	40,5	13	16,5	2	2,5	4
57.Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.	18	22,0	46	56,1	7	8,5	9	11,0	2	2,4	1
58.Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.	7	8,5	32	39,0	28	34,1	7	8,5	8	9,8	1
59.Sınavlarda dil bilgisi sorularını çoktan seçmeli soruyorum.	4	4,9	16	19,5	38	46,3	18	22,0	6	7,3	1
60.Sınavlarda dil bilgisi sorularını boşluk doldurma biçiminde soruyorum.	1	1,2	13	16,0	33	40,7	22	27,2	12	14,8	2
61.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere örnek kullanımlar hazırlıyorum.	9	11,0	32	39,0	34	41,5	5	6,1	2	2,4	1
62.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırım.	5	6,1	27	32,9	29	35,4	16	19,5	5	6,1	1
63.Sınavlarda dil bilgisi sorularını tanım ve kuralların uygulanmasına yönelik soruyorum.	8	10,0	19	23,8	18	22,5	16	20,0	19	23,8	3
64.Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.	41	50,0	30	36,6	10	12,2	1	1,2	0	0	1

Tablo 3.6.1. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Verilen İfadelere Katılmalarıyla İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımı

65.Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.	21	26,2	40	50,0	13	16,2	5	6,2	1	1,2	3
66.Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.	16	19,5	44	53,7	17	20,7	5	6,0	0	0	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde yaptıkları ölçme-değerlendirmeye ilişkin ifadelerden en çok katıldıkları, “Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadesidir. Öğretmenlerin 41’i (%50) “her zaman”, 30’u (%36,6) “genellikle”, 10’u (%12,2) “bazen”, 1’i (%1,2) “ara sıra” geri bildirimde bulduklarını belirtmektedirler. Sınav sonrası öğrencilerine geri bildirimde bulunmadığını belirten öğretmen yoktur.

Bulgular öğretmenlerin sınav sonrasında geri bildirim verdikleri önemi göstermektedir. Öğrencilere sınav sonrasında geri bildirim verilmesinin eğitim açısından taşıdığı önem göz önüne alındığında öğretmenlerin bu konuda duyarlı oldukları söylenebilir.

“Öğrencilerin dil bilgisi notlarını süreç değerlendirmesi ile veriyorum.” ifadesine, öğretmenlerin 21’i (%26,2) “her zaman”, 40’ı (%50) “genellikle”, 13’ü (%16,2) “bazen”, 5’i (%6,2) “ara sıra”, 1’i (%1,2) “hiçbir zaman” şeklinde cevap verirken; “Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.” ifadesine öğretmenlerin 16’sı (%19,5) “her zaman”, 44’ü (%53,7) “genellikle”, 17’si (%20,7) “bazen”, 5’i (% 6,0) “ara sıra” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini değerlendirirken öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını dikkate aldıklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin “Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.” ifadesine verdikleri cevaplardan dil bilgisi öğretimini değerlendirirken esas olarak sonuç değerlendirmesi yaptıkları ve değerlendirme yaparken süreci de dikkate aldıkları söylenebilir. Program açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin doğru bir değerlendirme

yaptıkları görülmektedir. Çünkü süreç içerisinde iyi olan bir öğrencinin sonuç değerlendirmesinde de iyi olması beklenmektedir.

“Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.” ifadesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin 3’ü (%3,8) “her zaman” yansıttıklarını, 26’sı (%32,5) “genellikle” yansıttıklarını, 37’si (%46,2) “bazen” yansıttıklarını, 11’i (%13,8) “ara sıra” yansıttıklarını, 3’ü (%3,8) “hiçbir zaman” yansıtamadıklarını belirtirken; “Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.” ifadesinden, öğretmenlerin 4’ünün (%5,1) “her zaman”, 28’inin (%35,4) “genellikle”, 32’sinin (%40,5) “bazen”, 13’ünün (%16,5) “ara sıra” yansıttıkları, 2’sinin (%2,5) ise “hiçbir zaman” yansıtamadıkları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Bulgular, öğrencilerin dil bilgisinde öğrendiklerini sözlü ve yazılı anlatıma tam anlamıyla yansıtamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin öğrendiklerini sözlü ve yazılı anlatıma tam olarak aktaramamalarının sebebi, dil bilgisi öğretiminin yeteri kadar uygulamaya dayalı olarak yapılmaması, öğrenilenlerin teoride kalmasının ve dil bilgisinin Türkçenin diğer beceri alanlarını da etkilemesi olabilir.

“Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.” ifadesine öğretmenlerin 18’i (%22) “her zaman”, 46’sı (%56,1) “genellikle”, 7’si (%8,5) “bazen”, 9’u (%11) “ara sıra”, 2’si (%2,4) “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bulgulara göre öğretmenlerin % 78,1’i dil bilgisine duyulan ilginin öğrencilerin sınav kaygısından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bunun sebebi öğrencilerin dil bilgisi derslerinde diğer beceri alanlarına göre daha fazla zorlanmaları ve dil bilgisi konularına ön yargıyla yaklaşarak zor olduğunu düşünmeleri olabilir.

“Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.” ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerden 11(%13,6)’inin “her zaman”; 35(%43,2)’inin de “ genellikle” seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor olması yukarıdaki ifadede belirtilen sınav kaygısının hem sebebi hem de sonucu olabilir.

Sınavlarda dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için yaptıkları uygulamalara dair ifadelere verdikleri cevaplara bakılarak, öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını farklı şekillerde ölçtükleri görülmektedir. Öğretmenlerin hem ölçme değerlendirme farklılıklarına başvurdukları hem de öğrencileri sınav sırasında dahi uygulamaya yönelttikleri söylenebilir. Bu çeşitlilik, öğrencileri dil bilgisine karşı cesaretlendirirken, sınavlar aracılığıyla onların konulara farklı bakış açıları kazanmalarını ve dil bilgisi konusundaki sınav kaygılarını yenmelerini de sağlayabilir.

Ertekinoglu (2003: 71) da çalışmasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda uygulamaya yer vererek dil bilgisi derslerini ezberden kurtarmaya çalıştıkları sonucuna varmıştır. Bu sonuç, çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

3. 7. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Altıncı alt problem, “Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo oluşturulurken, bayan ve erkek öğretmenlerin anket sorularına vermiş oldukları cevapların ortalama puanları (\bar{x}) ile; puanların standart sapmaları da (S) ile gösterilmiştir. Değişkenin cevaplar üzerindeki etkisi t testi dikkate alınarak incelenmiştir.

Tablo 3. 7. 1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83	Bayan		Erkek		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
7.Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.	2,17	,950	2,57	1,068	-1,775	,080
8.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	2,28	1,068	2,50	,878	-,987	,326
9.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.	2,43	1,088	2,83	1,108	-1,632	,107
10.Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını(dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.	1,89	,706	2,65	,978	-4,092	,000*
11.Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.	1,95	,776	2,62	1,037	-3,307	,001*
12.Öğretmenler dil bilim ile dil bilgisinin farkını bilmektedirler.	3,15	1,247	2,78	1,149	1,396	,166
13.Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.	2,48	1,110	2,75	1,025	-1,137	,259
14.Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmelidir.	1,52	,752	1,76	,723	-1,439	,154
15.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.	3,52	1,329	2,76	1,234	2,690	,009*
16.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları “dil bilgisi öğretimi” eğitimi yeterlidir.	3,47	1,358	2,97	1,134	1,750	,084

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde, bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretimine dair; “Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.” , “Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.” ve “Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.” ifadelerinde anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$); diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bu bulgular, erkek öğretmenlerin bayanlar kadar dil bilgisi derslerinin, Türkçenin diğer beceri alanlarını tamamladığını ve dil bilgisi derslerinin, öğrencilerin akıl yürütebilmelerinde etkili olduğunu düşünmediklerini; bayan öğretmenlerin ise erkek öğretmenlerin aksine, lisans eğitimi sırasında alınan dil bilgisi öğretimini yeterli bulmadıkları şeklindedir.

Erkek öğretmenlerin bayanlara göre, dil bilgisi derslerinin Türkçenin diğer beceri alanlarını tamamlamadığını düşünmeleri, derslerindeki bazı uygulama farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Şöyle ki derslerinde dil bilgisinde öğrettiklerini yazılı ya da sözlü anlatımda geri istemeyen öğretmenlerin tutumu bu sonuca yol açabilir. Öğretmenlerin program bilgilerindeki ve uygulamadaki eksiklik de bunun sebebi olabilir. Dil bilgisi derslerinin öğrencinin akıl yürütebilmesinde etkili olmadığını düşünen öğretmenlerin bu görüşlerine çalıştıkları okullardaki öğrenci seviyelerinin de yön vermiş olabileceği düşünülebilir. Ertekinoglu (2003: 78) da çalışmasında bayan öğretmenlerin, dil bilgisi derslerinin öğrencilerin akıl yürütebilmeleri konusunda, aynı sonuca ulaşmıştır.

Erdem(2007: 94)'in çalışmasındaki lisans dönemlerinde alınan dil bilgisi derslerinin yeterli olmadığı sonucu, çalışmamızın sonucuyla örtüşmektedir. Bayan öğretmenlerin bu görüşünde konuya daha fazla önem vermeleri etkili olabilir.

Diğer seçeneklerde anlamlı farklılıklar olmamasının sebebi ise bayan ve erkek öğretmenlerin ifadelerine aynı bakış açısıyla yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

NOT: Tablo oluşturulurken, değişkenin verilen ifadeler üzerinde oluşturduğu farklılık F testi dikkate alınarak incelenmiştir. İfadelerdeki farklılığın hangi değişkenlerden kaynaklandığı fark sütununda gösterilmiş; bu farklılara ilişkin çoklu karşılaştırma tabloları oluşturulmuştur.

Tablo 3. 7. 2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
7. Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.	Guruplar arası	4,766	4	1,191	1,160	,335	
	Guruplar içi	80,102	78	1,027			
	Toplam	84,867	82				
8. Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	Guruplar arası	15,155	4	3,789	4,549	,002*	1-5*
	Guruplar içi	64,126	77	,833			2-5*
	Toplam	79,280	81				
9. Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.	Guruplar arası	15,897	4	3,974	3,660	,009*	1-4*
	Guruplar içi	83,615	77	1,086			1-5*
	Toplam	99,512	81				2-4*
10. Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını(dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.	Guruplar arası	3,194	4	,798	,951	,439	
	Guruplar içi	65,457	78	,839			
	Toplam	68,651	82				
11. Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütmesinde etkili olmaktadır.	Guruplar arası	3,332	4	,833	,902	,467	
	Guruplar içi	70,223	76	,924			
	Toplam	73,556	80				
12. Öğretmenler dil bilim ile dil bilgisinin farkını bilmektedirler.	Guruplar arası	13,433	4	3,358	2,450	,053	
	Guruplar içi	105,554	77	1,371			
	Toplam	118,988	81				
13. Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.	Guruplar arası	10,873	4	2,718	2,526	,047*	1-5*
	Guruplar içi	82,846	77	1,076			2-5*
	Toplam	93,720	81				
14. Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmelidir	Guruplar arası	1,449	4	,362	,643	,634	
	Guruplar içi	43,973	78	,564			
	Toplam	45,422	82				

Tablo 3. 7. 2. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

15. Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.	Guruplar arası	3,432	4	,858	,468	,759	
	Guruplar içi	142,857	78	1,832			
	Toplam	146,289	82				
16. Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları “dil bilgisi öğretimi” eğitimi yeterlidir.	Guruplar arası	4,934	4	1,234	,743	,565	
	Guruplar içi	126,127	76	1,660			
	Toplam	131,062	80				
1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 20- yıl							

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3. 7. 2.’ye İlişkin Betimsel Tablo Çoklu Karşılaştırmalar

	Çoklu Karşılaştırmalar	p
8. Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	1-2	,245
	1-3	,412
	1-4	,074
	1-5	,000*
	2-3	1,000
	2-4	,941
	2-5	,048*
	3-4	,996
	3-5	,319
	4-5	,770
9. Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.	1-2	1,000
	1-3	,999
	1-4	,006*
	1-5	,003*
	2-3	1,000
	2-4	,005*
	2-5	,002*
	3-4	,145
	3-5	,172
	4-5	1,000
13. Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.	1-2	1,000
	1-3	,774
	1-4	1,000
	1-5	,026*
	2-3	,535
	2-4	,995
	2-5	,009*
	3-4	,997
	3-5	,862
	4-5	,542
1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 20- yıl		

Tablo 3. 7. 2. incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet yılları arasındaki farklılıkla, dil bilgisi öğretimine dair; “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.” , “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.” , “Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.” ifadelerinde anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0,05$); diğer ifadelerde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre farklılık, “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.” ifadesinde 1–5 yıl ile 20 yıl ve üzeri öğretmenler ve 6–10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($p<0,05$). Bu da 10 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerle 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında verilen ifadeye ilişkin fark olduğu şeklinde genellenebilir.

“Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.” ifadesinde farklılık, 1–5 yıl ile 16 yıl yukarısı kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6–10 yıl ve 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ($p<0,05$). Bu da 10 yıla kadar kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16 yıl ve yukarısı kıdeme sahip olan öğretmenler arasında fark olduğu şeklinde düşünülebilir.

“Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.” ifadesinde 1–5 yıl ile 20 yıl ve yukarısı kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6–10 yıl ile 20 yıl ve yukarısı kıdeme sahip olan öğretmenler arasındadır ($p<0,05$). Bu da 10 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerle 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında verilen ifadeye ilişkin fark olduğu şeklinde genellenebilir.

Bu bulgular betimsel tablo da dikkate alınarak incelendiğinde 1–10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre dil bilgisi derslerinin öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirdiğine katılmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Dil bilgisi derslerinin öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirdiğine dair ifadedeki farklılık ise 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlere göre dil bilgisinin öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirdiğine katılmadıklarını göstermektedir.

1–10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre, dil bilgisi derslerinde dil bilimin verilerinden faydalanılmadığını düşünmektedirler. Bu farklılık yeni yetişen öğretmenlerin dil bilgisinde dil bilimin önemine dair farkındalıklarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

O hâlde öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça fark oluşturan ifadelere katılma oranlarının arttığı görülmektedir. Bu sonuç mesleki kıdemin dil bilgisi öğretiminde önemli bir faktör olduğunu ve kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin, dil bilgisi derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisini daha net ortaya koyabildiklerini göstermektedir. Ancak yeni yetişen öğretmenlerin de dil biliminin öneminden haberdar olduklarını görmek dil bilgisi öğretiminin geleceği açısından sevindirici bir gelişmedir.

Tablo 3. 7. 3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
7. Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.	Guruplar arası	7,220	3	2,407	2,449	,070*	1-3* 1-4*
	Guruplar içi	77,648	79	,983			
	Toplam	84,867	82				
8. Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	Guruplar arası	7,155	3	2,385	2,579	,060*	1-4*
	Guruplar içi	72,125	78	,925			
	Toplam	79,280	81				
9. Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.	Guruplar arası	7,740	3	2,580	2,193	,096	
	Guruplar içi	91,773	78	1,177			
	Toplam	99,512	81				
10. Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını(dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.	Guruplar arası	3,992	3	1,331	1,626	,190	
	Guruplar içi	64,659	79	,818			
	Toplam	68,651	82				
11. Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.	Guruplar arası	1,442	3	,481	,513	,674	
	Guruplar içi	72,114	77	,937			
	Toplam	73,556	80				
12. Öğretmenler dil bilim ile dil bilgisinin farkını bilmektedirler.	Guruplar arası	7,872	3	2,624	1,842	,146	
	Guruplar içi	111,115	78	1,425			
	Toplam	118,988	81				
13. Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.	Guruplar arası	2,750	3	,917	,786	,505	
	Guruplar içi	90,969	78	1,166			
	Toplam	93,720	81				
14. Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmelidir	Guruplar arası	1,675	3	,558	1,008	,394	
	Guruplar içi	43,746	79	,554			
	Toplam	45,422	82				
15. Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.	Guruplar arası	2,848	3	,949	,523	,668	
	Guruplar içi	143,441	79	1,816			
	Toplam	146,289	82				
16. Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları “dil bilgisi öğretimi” eğitimi yeterlidir.	Guruplar arası	3,409	3	1,136	,686	,564	
	Guruplar içi	127,652	77	1,658			
	Toplam	131,062	80				

1. Türkçe Eğitimi 2. Edebiyat Eğitimi 3. Fen-Edebiyat TDE 4. Diğer

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3. 7. 3.'e İlişkin Betimsel Tablo Çoklu Karşılaştırmalar

İfadeler	Çoklu Karşılaştırmalar	p
7.Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.	1-2	,559
	1-3	,047*
	1-4	,002*
	2-3	,993
	2-4	,997
	3-4	1,000
8.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	1-2	,075
	1-3	,375
	1-4	,001*
	2-3	,954
	2-4	1,000
	3-4	,928
1.Türkçe Eğitimi 2.Edebiyat Eğitimi 3.Fen-Edebiyat TDE 4.Diğer		

*p<0,05

Tablo 3.7.3. incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dil bilgisi öğretimine dair; “Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.” ve “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.” ifadelerine verdikleri cevaplarda anlamlı farklılık bulunduğu (p<0,05); diğer ifadelerde ise anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre farklılık, “Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.” ifadesinde, Türkçe Eğitimi Bölümleri mezunu olan öğretmenler ile Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasındadır (p<0,05).

Bu bulgu, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere göre, dil bilgisi derslerinin öğrencilerin dil bilinci ve dil sevgisi kazanmalarında önemli bir etken olabileceğini daha çok düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

“Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.” ifadesinde farklılık Türkçe Eğitimi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasındadır (p<0,05).

Bu bulgu, Türkçe Eğitimi mezunu olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre Türkçenin beceri alanlarını ve dil bilgisinin bu alanlarla olan ilişkisini çok daha iyi bildikleri, bu bakımdan dil bilgisinin öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirdiğini daha net ortaya koyabildiklerini göstermektedir.

Tablo 3. 7. 4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Pedagojik Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=21 İfadeler	Formasyon Alan		Formasyon Almayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
7.Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.	2,00	,667	1,50	,707	1,006	,327
8.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	2,17	,786	2,00	,000	,293	,773
9.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.	2,39	,979	2,00	,000	,549	,590
10.Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını(dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.	2,00	,943	2,00	,000	,000	1,000
11.Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.	2,18	,809	3,00	1,414	-1,286	,216
12.Öğretmenler dil bilim ile dil bilgisinin farkını bilmektedirler.	3,00	1,247	3,00	1,414	,000	1,000
13.Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.	2,33	,907	3,50	2,121	-1,544	,140
14.Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmektedir.	1,79	,535	1,50	,707	,714	,484
15.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi eğitimi yeterlidir.	2,84	1,463	4,50	,707	-1,556	,136
16.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları “dil bilgisi öğretimi” eğitimi yeterlidir.	2,79	1,316	4,50	,707	-1,783	,091

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olmayıp pedagojik formasyon alan öğretmenlerle formasyon almayan öğretmenler arasında, öğretmen görüşleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu bulgu, pedagojik formasyonun öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine bakış açılarını değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. 7. 5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine Dair Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=81 İfadeler	Lisansüstü Çalışma Yapan		Lisansüstü Çalışma Yapmayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
7.Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.	2,25	,889	2,34	1,030	-,244	,808
8.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.	2,38	1,188	2,35	,966	,075	,940
9.Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.	2,88	1,356	2,56	1,086	,770	,444
10.Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını(dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.	2,50	,926	2,16	,898	1,001	,320
11.Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.	2,00	,535	2,31	,994	-,864	,039*
12.Öğretmenler dil bilim ile dil bilgisinin farkını bilmektedirler.	3,50	,926	2,93	1,237	1,260	,211
13.Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.	2,50	1,069	2,64	1,079	-,346	,730
14.Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmelidir.	1,50	,535	1,64	,770	-,513	,609
15.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.	3,25	1,165	3,16	1,354	,172	,864
16.Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları “dil bilgisi öğretimi” eğitimi yeterlidir.	3,50	1,069	3,21	1,297	,606	,547

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3. 7. 5. incelendiğinde lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerle lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenler arasında; “Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.” ifadesinde anlamlı farklılık olduğu (p<0,05); diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bu bulgu, lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin, dil bilgisi dersleri ile öğrencilerin akıl yürütebilmesi arasındaki ilişkiyi diğer öğretmenlere göre daha açık bir şekilde sezdikleri şeklinde yorumlanabilir. Akademik çalışma yapan öğretmenlerin, yaptıkları çalışmalar sayesinde, dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi daha iyi bilmeleri ve derslerinde dili düşüncüyü geliştirecek şekilde vermelerinin bir sonucu olarak bu farklılık ortaya çıkmış olabilir.

3. 8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yedinci alt problem “Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi programına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. 8. 1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Bayan		Erkek		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
17.Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.	3,11	1,215	3,19	1,266	-,294	,769
18.Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir.	2,76	1,079	2,92	1,115	-,654	,515
19.Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.	2,38	,912	2,54	1,043	-,754	,453
20.Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.	3,30	,940	3,38	1,010	-,345	,731
21.Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.	1,86	,668	2,03	,763	-1,027	,307
22.Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.	2,70	1,030	2,97	,986	-1,243	,218
23.Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.	2,04	,965	2,08	,954	-,177	,860
24.Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.	3,41	1,024	3,19	1,037	,954	,343

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, dil bilgisi programına ait ifadelerde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, cinsiyet değişkeni öğretmenlerin dil bilgisi programına bakış açılarını değiştirmemektedir, şeklinde yorumlanabilir. Program tüm öğretmenler için uygulanması gereken bir bütün olduğundan erkek ve bayan öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri değişmemiştir.

Tablo 3. 8. 2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
17.Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.	Guruplar arası	6,214	4	1,554	1,026	,399	
	Guruplar içi	118,051	78	1,513			
	Toplam	124,265	82				
18.Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir	Guruplar arası	5,050	4	1,262	1,064	,380	
	Guruplar içi	92,589	78	1,187			
	Toplam	97,639	82				
19.Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.	Guruplar arası	2,001	4	,500	,519	,722	
	Guruplar içi	74,303	77	,965			
	Toplam	76,305	81				
20. Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.	Guruplar arası	4,450	4	1,113	1,203	,316	
	Guruplar içi	72,104	78	,924			
	Toplam	76,554	82				
21. Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.	Guruplar arası	,937	4	,234	,448	,774	
	Guruplar içi	39,754	76	,523			
	Toplam	40,691	80				
22. Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.	Guruplar arası	2,069	4	,517	,491	,743	
	Guruplar içi	82,220	78	1,054			
	Toplam	84,289	82				
23.Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.	Guruplar arası	6,029	4	1,507	1,712	,156	
	Guruplar içi	68,669	78	,880			
	Toplam	74,699	82				
24.Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.	Guruplar arası	2,597	4	,649	,601	,663	
	Guruplar içi	83,159	77	1,080			
	Toplam	85,756	81				
1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 20- yıl							

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayılaşdırılmıştır.

Tablo 3. 8. 2. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile dil bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin dağılımında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, mesleki kıdemleri az olan öğretmenler ile kıdem yılları çok olan öğretmenler arasında programı okuma ve kullanma bakımından farklılık olmadığını, dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin programa bakış açısını etkilemediğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 3. 8. 3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
17.Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.	Guruplar arası	5,189	3	1,730	1,148	,335	
	Guruplar içi	119,076	79	1,507			
	Toplam	124,265	82				
18.Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir	Guruplar arası	5,053	3	1,684	1,437	,238	
	Guruplar içi	92,586	79	1,172			
	Toplam	97,639	82				
19.Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.	Guruplar arası	1,781	3	,594	,621	,603	
	Guruplar içi	74,524	78	,955			
	Toplam	76,305	81				
20. Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.	Guruplar arası	1,862	3	,621	,656	,581	
	Guruplar içi	74,692	79	,945			
	Toplam	76,554	82				
21. Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.	Guruplar arası	2,290	3	,763	1,531	,213	
	Guruplar içi	38,401	77	,499			
	Toplam	40,691	80				
22. Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.	Guruplar arası	3,200	3	1,067	1,039	,380	
	Guruplar içi	81,089	79	1,026			
	Toplam	84,289	82				
23.Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.	Guruplar arası	6,912	3	2,304	2,685	,051	
	Guruplar içi	67,787	79	,858			
	Toplam	74,699	82				
24.Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.	Guruplar arası	4,583	3	1,528	1,468	,230	
	Guruplar içi	81,173	78	1,041			
	Toplam	85,756	81				
1.Türkçe Eğitimi 2.Edebiyat Eğitimi 3.Fen-Edebiyat TDE 4.Diğer							

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3. 8. 3. incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile dil bilgisi programı hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin programa bakış açılarını değiştirmedini göstermektedir.

Tablo 3. 8. 4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Pedagojik Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N= 21 İfadeler	Formasyon Alan		Formasyon Almayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
17.Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.	3,05	1,079	4,00	1,414	-1,160	,261
18.Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir.	2,68	1,003	2,50	,707	,250	,805
19.Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.	2,42	,838	2,50	,707	-,128	,900
20.Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.	3,32	,820	2,50	,707	1,347	,194
21.Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.	2,21	,713	2,00	,000	,408	,688
22.Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.	2,79	1,032	3,00	,000	-,282	,027*
23.Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.	1,84	,501	1,50	,707	,895	,382
24.Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.	3,53	,905	4,00	,000	-,724	,035*

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunu olmayıp pedagojik formasyon alan öğretmenlerle, formasyon almayan öğretmenler arasında, “Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.” ve “Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.” ifadelerine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark görülmektedir (p<0,05). Diğer ifadelerde anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgular, pedagojik formasyon alan öğretmenlerin, formasyon almayan öğretmenlere göre programdaki dil bilgisiyle ilgili amaç ve kazanımlar ile işlevlerine daha hakim oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yine formasyon alan öğretmenler programın dil bilgisi açısından yeterli olduğunu düşünmektedirler. Formasyon alan öğretmenler ile formasyon almayan öğretmenler arasındaki bu görüş ayrılığının öğretmenlerin mesleki eğitimlerinden kaynaklandığı ve bu farklılığın öğretmenlerin programa bakış açılarını etkilediği düşünülebilir.

Tablo 3. 8. 5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Programına Dair Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=81 İfadeler	Lisansüstü Çalışma Yapan		Lisansüstü Çalışma Yapmayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
17.Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.	2,62	,744	3,16	1,258	-1,186	,039*
18.Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir.	2,62	,916	2,81	1,089	-,458	,648
19.Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.	2,12	3,54	2,44	,991	-,901	,031*
20.Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.	3,75	,707	3,29	,993	1,279	,025*
21.Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.	1,75	,463	1,94	,735	-,727	,469
22.Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.	2,38	,916	2,84	1,014	-1,230	,222
23.Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.	1,88	,354	2,10	1,002	-,616	,045*
24.Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.	3,38	,916	3,28	1,038	,254	,800

*p<0,05

NOT: “tamamen katılıyorum” cevapları “1”, “katılıyorum” cevapları “2”, “kararsızım” cevapları “3”, “katılmıyorum” cevapları “4”, “kesinlikle katılmıyorum” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.8.5. incelendiğinde, lisansüstü çalışma yapan öğretmenler ile lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenler arasında, dil bilgisi programına dair; “Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.” , “Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.” , “Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.”, “Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.” yargılarında anlamlı bir fark olduğu (p<0,05); diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bu bulgular, lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin programda dil bilgisi konularının uygun şekilde tasnif edilmediğini düşündüklerini; programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündüklerini; programın dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzak olduğunu düşündüklerini ve programı dil bilgisi öğretimi açısından geliştirmek gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinde, lisansüstü öğrenimleri sırasında almış oldukları dersler; program üzerinde yapmış oldukları araştırma, inceleme ve uygulamalar; alanları ve program hakkındaki yapılmış akademik çalışmaları incelemeleri ve kendi yaptıkları tez çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenlere göre program hakkında çok daha fazla bilgi sahibi olan öğretmenlerin programa bakış açıları da daha eleştirel yönde olacağından bu sonuçların ortaya çıkması olağan karşılanabilir. Ortaya çıkan bu sonuçların programın geliştirilmesi sürecinde dikkate alınması, Türkçe Eğitim Programı ve onun bir parçası olan dil bilgisi öğretiminin gelişmesi açısından olumlu olacaktır.

3. 9. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Sekizinci alt problem, “Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin yöntemiyle ilgili görüşlerine üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. 9. 1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Bayan		Erkek		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
25.Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.	3,00	1,446	2,94	1,286	,180	,857
26.Dil bilgisi derslerini SBS’ deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.	2,07	1,009	2,11	,932	-,216	,829
27.Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.	2,20	,930	2,25	,806	-,231	,818
28.Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.	1,80	,815	2,28	,815	-2,623	,010*
29.Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.	1,80	,786	2,31	,900	-2,724	,008*
30.Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.	2,64	1,495	2,42	1,273	,727	,469
31.Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.	2,50	1,355	2,54	1,245	-,145	,885
32.Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.	1,89	,647	2,06	,630	-1,165	,247
33.Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.	1,62	,650	1,81	,668	-1,246	,217
34.Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.	1,60	,751	1,67	,756	-,396	,693
35.Dil bilgisi öğretiminde soru- cevap yöntemini kullanıyorum.	1,82	,806	1,86	,593	-,242	,810
36.Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum.	2,91	1,221	2,69	1,117	,824	,413
37.Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	2,45	1,044	2,47	1,000	-,077	,939
38.Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.	3,58	,866	3,33	1,146	1,093	,008*
39.Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.	2,28	,854	2,44	,607	-,974	,333
40.Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.	1,96	,852	2,22	,681	-1,528	,131

Tablo 3. 9. 1. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

41.Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmelerini sağlıyorum.	2,33	,929	2,53	1,028	-,893	,375
42.Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	1,84	,638	2,18	,626	-2,308	,024*
43.Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	1,73	,758	2,08	,692	-2,173	,033*
44.Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.	1,40	,539	1,72	,513	2,729	0,08*
45.Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.	1,31	,514	1,78	,637	-3,647	,000*
46.Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.	1,69	,668	2,17	,697	-3,137	0,02*

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.9.1. incelendiğinde bayan ve erkek öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem-tekniik ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.”, “Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.”, “Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.”, “Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.”, “Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum”, “Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.”, “Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.”, “Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.” ifadelerine verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark bulunduğu (p<0,05); diğer ifadelere verdikleri cevaplarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.” ifadesi için tablo incelendiğinde, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre derslerdeki örnekleri daha çok günlük dilden verdikleri görülmektedir. Bu sonuç bayan öğretmenlerin günlük dile ait söylemleri kullanarak dersi daha ilgi çekici ve somut hale getirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.” ifadesi incelendiğinde, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örnek seçiminde daha fazla kaynak kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç, bayan öğretmenlerin derslerde daha fazla örnek vermek için çalıştıkları ve derslere daha fazla kaynak karıştırarak hazırladıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bayan öğretmenlerin bir önceki ifadeye yaklaşımları da göz önüne alındığında, derslerde hem günlük dilden örnekleri hem de kaynak kullanımını erkek öğretmenlere göre daha fazla önemsediklerini söyleyebilmek mümkündür.

“Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.” ifadesi için tablo incelendiğinde, erkek öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullanma sıklıkları daha değişken iken bayan öğretmenlerin düz anlatımı kullanma sıklıklarının fazla değişken olmadığı görülmektedir. Düz anlatımı “genellikle” kullandığını ifade edenlerin erkek öğretmenler olmasının yanında “hiçbir zaman” bu yöntemi tercih etmediğini belirten erkek öğretmenler de vardır. Ancak, bayan öğretmenlerin bu yöntemi “ara sıra” veya “bazen” kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç, bayan öğretmenlerin programın getirisi olan sezdirme yoluyla öğretime daha çok uyduklarını ve düz anlatıma derslerinde fazla yer vermediklerini, bunun yanı sıra erkek öğretmenlerin bir kısmının tamamen uyarken, diğer kısmının da programı göz ardı ettiğini düşündürmektedir.

“Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.” ifadesindeki farklılığın bayan öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde, bayan öğretmenlerin bu konuda daha hassas olduklarını görebilmek mümkündür. Erkek öğretmenlerin ise yöntem seçimi sırasında bayan öğretmenler kadar ortam özelliğini dikkate almadıkları görülmektedir. Bu sonuç, bayan öğretmenlerin ortam özelliklerine daha çok dikkat ettiklerini ve derslerinde kullandıkları yöntem-teknipleri ortam özelliklerine göre ayarlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Ortam özelliğinin derslerdeki etkisi düşünüldüğünde bayan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi açısından daha olumlu davrandıkları söylenebilir.

“Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.” ifadesine de bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok dikkat ettiklerini görebilmek mümkündür. Bayan öğretmenlerin üstteki ifadede olduğu gibi ortam

özelliklerinin yanı sıra öğrenci özelliklerini de dikkate alarak yöntem-teknik seçimi yaptıkları söylenebilir. Bu sonuç, bayan öğretmenlerin yöntem seçimi yaparken erkek öğretmenlere göre öğrenci özelliklerini daha fazla dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Erdem (2007: 109) de çalışmasında öğrenci ve ortam özellikleri ile ilgili ifadelerde bayan öğretmenlerden kaynaklanan farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bayan öğretmenlerin derslerde ortam ve öğrenci özelliklerini daha fazla dikkate aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

“Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.” ifadesi incelendiğinde, bayan öğretmenlerin etkinlikler sırasında “her zaman” tüm sınıfın katılımını göz önüne aldıkları görülmektedir. Erkek öğretmenlerin konu hakkındaki tutumları da bayan öğretmenlerinkine yakın olmakla beraber, “her zaman” sınıf katılımına dikkat etmedikleri ancak “genellikle” dikkat ettikleri ortadadır. Bu sonuç, bayan öğretmenlerin sınıf katılımlarına daha fazla önem verdikleri, böylece tüm öğrencilerin ders sırasında aktif olmalarını sağlayarak daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.” ifadesinde de bayan ve erkek öğretmenlerin cevap ortalamaları yakın olmakla birlikte, bayan öğretmenlerin bu konuda da erkek öğretmenlere oranla daha özenli davrandıkları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, bayan öğretmenlerin “her zaman” konular arasında bağlantı kurduklarını, erkek öğretmenlerin ise bunu “her zaman” değil “genellikle” yaptıkları gözlemlenmektedir. Bu sonuç, bayan öğretmenlerin eski ve yeni konular arasında bağlantı kurma konusunda daha kararlı olduklarını göstermektedir. Bu ufak farklılığa rağmen bilinenden bilinmeyene gitme ilkesinin tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı sonucu, dil bilgisi öğretimi açısından olduğu kadar Türkçe öğretimi açısından da olumludur.

“Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.” ifadesi incelendiğinde, diğer ifadelerde olduğu gibi erkek öğretmenlerin uygulamada bayan öğretmenler kadar tutarlı davranmadıkları görülmektedir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenler

kadar olmasa da öğrencilerin kendi hatalarını kendilerine düzelttirdikleri, böylece de öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerine katkıda buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tüm farklı ifadeler incelendiğinde, örnekleme alınan bayan öğretmenlerin yöntem-teknik ve uygulamalar bakımından erkek öğretmenlere oranla daha kararlılık gösteren bir tutum içerisinde olduklarını söyleyebilmek mümkündür. Bayan öğretmenlerin bu tutumunun dil bilgisi öğretimi açısından olumlu sonuçlar doğuracağı aşikârdır.

Ertekinoglu'nun (2003) çalışmasında da, aynı konularda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenler kadar kararlı bir tutum içerisinde olmadıklarını görmek mümkündür.

**Tablo 3. 9. 2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-
Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden
Etkilenme Durumu**

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
25.Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.	Guruplar arası	9,557	4	2,389	1,293	,280	
	Guruplar içi	140,394	76	1,847			
	Toplam	149,951	80				
26.Dil bilgisi derslerini SBS' deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.	Guruplar arası	3,876	4	,969	1,031	,397	
	Guruplar içi	70,512	75	,940			
	Toplam	74,387	79				
27.Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.	Guruplar arası	7,830	4	1,958	2,817	,031*	1-5* 2-5*
	Guruplar içi	52,120	75	,695			
	Toplam	59,950	79				
28.Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.	Guruplar arası	,637	4	,159	,215	,930	
	Guruplar içi	56,351	76	,741			
	Toplam	56,988	80				
29.Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.	Guruplar arası	1,358	4	,340	,435	,783	
	Guruplar içi	58,592	75	,781			
	Toplam	59,950	79				
30.Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.	Guruplar arası	14,410	4	3,603	1,932	,114	
	Guruplar içi	141,688	76	1,864			
	Toplam	156,099	80				
31.Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.	Guruplar arası	3,442	4	,861	,496	,738	
	Guruplar içi	128,279	74	1,734			
	Toplam	131,722	78				
32.Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.	Guruplar arası	1,633	4	,408	,993	,417	
	Guruplar içi	31,255	76	,411			
	Toplam	32,889	80				
33.Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.	Guruplar arası	5,229	4	1,307	3,349	,014*	1-5*
	Guruplar içi	29,660	76	,390			
	Toplam	34,889	80				
34.Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.	Guruplar arası	9,160	4	2,290	4,871	,001*	1-2* 1-3* 1-5*
	Guruplar içi	35,729	76	,470			
	Toplam	44,889	80				

Tablo 3. 9. 2. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

35. Dil bilgisi öğretiminde soru-cevap yöntemini kullanıyorum.	Guruplar arası	1,948	4	,487	,950	,440	
	Guruplar içi	38,966	76	,513			
	Toplam	40,914	80				
36. Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum.	Guruplar arası	4,851	4	1,213	,875	,483	
	Guruplar içi	105,371	76	1,386			
	Toplam	110,222	80				
37. Dil bilgisi öğretiminde dramatisyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	Guruplar arası	2,517	4	,629	,595	,668	
	Guruplar içi	79,370	75	1,058			
	Toplam	81,888	79				
38. Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.	Guruplar arası	3,450	4	,863	,854	,495	
	Guruplar içi	76,723	76	1,010			
	Toplam	80,173	80				
39. Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.	Guruplar arası	3,649	4	,912	1,670	,166	
	Guruplar içi	40,427	74	,546			
	Toplam	44,076	78				
40. Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.	Guruplar arası	1,557	4	,389	,616	,652	
	Guruplar içi	47,999	76	,632			
	Toplam	49,556	80				
41. Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmelerini sağlıyorum.	Guruplar arası	3,620	4	,905	,954	,438	
	Guruplar içi	72,108	76	,949			
	Toplam	75,728	80				
42. Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	Guruplar arası	,893	4	,223	,515	,725	
	Guruplar içi	32,094	74	,434			
	Toplam	32,987	78				
43. Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	Guruplar arası	2,402	4	,600	1,083	,371	
	Guruplar içi	41,586	75	,554			
	Toplam	43,988	79				

Tablo 3. 9. 2. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

44.Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.	Guruplar arası	,156	4	,039	,124	,974	
	Guruplar içi	23,943	76	,315			
	Toplam	24,099	80				
45.Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.	Guruplar arası	,640	4	,160	,411	,800	
	Guruplar içi	29,583	76	,389			
	Toplam	30,222	80				
46.Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.	Guruplar arası	1,151	4	,288	,546	,702	
	Guruplar içi	40,058	76	,527			
	Toplam	41,210	80				
1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 20- yıl							

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3. 9. 2.’ye İlişkin Betimsel Tablo Çoklu Karşılaştırmalar

	Çoklu Karşılaştırmalar	p
27.Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.	1-2	1,000
	1-3	,567
	1-4	,697
	1-5	,029*
	2-3	,346
	2-4	,566
	2-5	,013*
	3-4	1,000
	3-5	,556
	4-5	,999
1. 1-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 20- yıl		

*p<0,05

Tablo 3. 9. 2.'ye İlişkin Betimsel Tablo Çoklu Karşılaştırmalar

	Çoklu Karşılaştırmalar	p		
33.Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.	1-2	,167		
	1-3	,578		
	1-4	,785		
	1-5	,028*		
	2-3	,998		
	2-4	,999		
	2-5	,727		
	3-4	1,000		
	3-5	,685		
	4-5	,818		
34.Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.	1-2	,031*		
	1-3	,039*		
	1-4	,419		
	1-5	,027*		
	2-3	,983		
	2-4	1,000		
	2-5	,948		
	3-4	,993		
	3-5	1,000		
	4-5	,980		
1. 1-5 yıl	2. 6-10 yıl	3. 11-15 yıl	4. 16-20 yıl	5. 20- yıl

*p<0,05

Tablo 3.9.2. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.”, “Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.”, “Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz) kullanmaya özen gösteriyorum.” ifadelerine yaklaşımları arasında anlamlı fark olduğu (p<0,05); diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

İlgili betimsel tablo incelendiğinde, “Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.” ifadesindeki anlamlı farkın, 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler ve 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu (p<0,05) görülmektedir. Bu bulgu, 1–10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işlediğini, 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu şekilde işlemediğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuç, 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin artık kendi yöntem ve tekniklerini geliştirmiş olabilecekleri, bu yüzden de dil bilgisi derslerini metne dayalı olarak işlemedikleri şeklinde yorumlanabilir. 1–10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise programı daha iyi kavradıklarından dil bilgisi öğretiminde metinleri esas kaynak olarak kullanmakta oldukları düşünülebilir.

“Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.” ifadesindeki farkın, 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu ($p<0,05$) görmek mümkündür. Bu bulgu, 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yapılandırmacı sisteme göre hazırlanmış olan 2005 Türkçe Eğitim Programı’nı çok daha iyi benimsemiş olduklarını ve bu programa göre eğitim aldıklarından programı uygulama konusunda diğer öğretmenlerden, özellikle de 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sistemin gereklerini yerini getirme konusunda daha başarılı oldukları ve sezdirme yöntemini kullanırken zorlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.” ifadesine alınan dönütlerde farkın, betimsel tablo incelendiğinde, 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6–10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11–16 yıl kıdem sahibi olan öğretmenler ve 1–5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla kıdem sahibi öğretmenler arasında olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Bu bulgu, 1–5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, kendilerinden daha fazla kıdem sahibi öğretmenlere göre kelimelerin farklı anlamlarını kullanmaya daha az özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, 1- 5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin derslerde kelimelerin farklı anlamlarını kullanma konusunda henüz diğer öğretmenler kadar tecrübeli olmamalarına bağlanabilir.

Ertekinoglu’nun (2003: 85) çalışmasında tecrübe arttıkça öğretmenlerin uygulamalarda daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bizim çalışmamız yapılandırmacı sisteme göre hazırlanmış olan yeni programa göre yapıldığından bazı uygulamalarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin sıkıntı çektikleri görülmektedir.

Tablo 3. 9. 3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
25.Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.	Guruplar arası	2,738	3	,913	,477	,699	
	Guruplar içi	147,213	77	1,912			
	Toplam	149,951	80				
26.Dil bilgisi derslerini SBS’deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.	Guruplar arası	2,913	3	,971	1,032	,383	
	Guruplar içi	71,475	76	,940			
	Toplam	74,387	79				
27.Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.	Guruplar arası	3,521	3	1,174	1,581	,201	
	Guruplar içi	56,429	76	,742			
	Toplam	59,950	79				
28.Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.	Guruplar arası	2,080	3	,693	,973	,410	
	Guruplar içi	54,907	77	,713			
	Toplam	56,988	80				
29.Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.	Guruplar arası	3,639	3	1,213	1,637	,188	
	Guruplar içi	56,311	76	,741			
	Toplam	59,950	79				
30.Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.	Guruplar arası	14,345	3	4,782	2,597	,058	
	Guruplar içi	141,754	77	1,841			
	Toplam	156,099	80				
31.Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.	Guruplar arası	14,994	3	4,998	3,211	,028*	1-3*
	Guruplar içi	116,728	75	1,556			
	Toplam	131,722	78				
32.Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.	Guruplar arası	,463	3	,154	,367	,777	
	Guruplar içi	32,426	77	,421			
	Toplam	32,889	80				
33.Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.	Guruplar arası	1,098	3	,366	,834	,479	
	Guruplar içi	33,791	77	,439			
	Toplam	34,889	80				
34.Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs kullanmaya özen gösteriyorum.	Guruplar arası	,657	3	,219	,381	,767	
	Guruplar içi	44,232	77	,574			
	Toplam	44,889	80				

Tablo 3. 9. 3. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu

35. Dil bilgisi öğretiminde soru-cevap yöntemini kullanıyorum.	Guruplar arası	,315	3	,105	,199	,897	
	Guruplar içi	40,598	77	,527			
	Toplam	40,914	80				
36. Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum.	Guruplar arası	2,818	3	,939	,673	,571	
	Guruplar içi	107,404	77	1,395			
	Toplam	110,222	80				
37. Dil bilgisi öğretiminde dramatisyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	Guruplar arası	,889	3	,296	,278	,841	
	Guruplar içi	80,999	76	1,066			
	Toplam	81,887	79				
38. Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.	Guruplar arası	1,493	3	,498	,487	,692	
	Guruplar içi	78,680	77	1,022			
	Toplam	80,173	80				
39. Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.	Guruplar arası	,348	3	,116	,199	,897	
	Guruplar içi	43,728	75	,583			
	Toplam	44,076	78				
40. Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.	Guruplar arası	,894	3	,298	,472	,703	
	Guruplar içi	48,661	77	,632			
	Toplam	49,556	80				
41. Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmesini sağlıyorum.	Guruplar arası	,477	3	,159	,163	,921	
	Guruplar içi	75,251	77	,977			
	Toplam	75,728	80				
42. Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	Guruplar arası	,512	3	,171	,394	,758	
	Guruplar içi	32,475	75	,433			
	Toplam	32,987	78				
43. Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	Guruplar arası	2,856	3	,952	1,759	,162	
	Guruplar içi	41,131	76	,541			
	Toplam	43,988	79				

Tablo 3. 9. 3. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu

44.Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.	Guruplar arası	,387	3	,129	,419	,740
	Guruplar içi	23,712	77	,308		
	Toplam	24,099	80			
45.Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.	Guruplar arası	,510	3	,170	,441	,725
	Guruplar içi	29,712	77	,386		
	Toplam	30,222	80			
46.Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.	Guruplar arası	,365	3	,122	,230	,875
	Guruplar içi	40,844	77	,530		
	Toplam	41,210	80			

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3. 9. 3.’e İlişkin Betimsel Tablo Çoklu Karşılaştırmalar

	Çoklu Karşılaştırmalar	P
31. Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.	1-2	,958
	1-3	,020*
	1-4	,083
	2-3	,386
	2-4	,160
	3-4	,701
1.Türkçe Eğitimi 2.Edebiyat Eğitimi 3.Fen-Edebiyat TDE 4.Diğer		

*p<0,05

Tablo 3.9.3. incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara ait; “Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.” ifadesinde anlamlı bir fark olduğu (p<0,05); diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.” ifadesindeki farkın ilgili betimsel tablo incelendiğinde, Türkçe Eğitimi mezunu olan öğretmenler ile TDE mezunu olan öğretmenler arasında olduğunu ($p<0,05$) görmek mümkündür. Bu bulgu, Türkçe Eğitimi mezunu olan öğretmenlerin ders sırasında konuyu kendilerinin anlatıp not tutturmadıklarını, TDE mezunu olan öğretmenlerin ise konuları kendileri anlatırken öğrencileri not tutmaya yönlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Türkçe Eğitim Programı’na göre konuyu tamamen öğretmenlerin anlatma ve öğrenciye not tutturması doğru değildir; hatta yapılandırıcı yaklaşıma aykırıdır. Bu maddeye ilişkin sonuç, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, TDE mezunlarına göre mesleki yeterliliklerinin daha fazla olması ve lisans dönemlerinde almış oldukları özel öğretim dersleri sayesinde Türkçe Eğitim Programı ve onun bir parçası olan dil bilgisi programına daha aşina olmalarından kaynaklanmış olabilir. TDE mezunlarının programı tam anlamıyla bilememeleri, uygulamada bu şekilde bir farklılığın ortaya çıkmasına yol açmış olabilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Ertekinoglu’nun (2003) çalışması da bazı uygulamalarda Eğitim Fakültesi mezunlarının, TDE mezunlarına göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tablo 3. 9. 4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem- Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Pedagojik Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=21 İfadeler	Formasyon Alan		Formasyon Almayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
25.Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.	2,53	1,073	4,50	,707	-2,511	,021*
26.Dil bilgisi derslerini SBS' deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.	2,17	1,200	1,50	,707	,759	,458
27.Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.	2,39	,979	2,50	,707	-,154	,879
28.Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.	1,84	,688	1,00	,000	1,619	,000*
29.Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.	1,89	,758	1,50	,707	,690	,499
30.Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.	2,11	1,197	1,00	,000	1,276	,001*
31.Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.	2,05	,705	1,00	,000	1,419	,001*
32.Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.	2,05	,705	1,00	,000	2,063	,000*
33.Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.	1,79	,713	1,00	,000	1,530	,000*
34.Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.	1,58	,902	1,50	,707	,119	,907
35.Dil bilgisi öğretiminde soru- cevap yöntemini kullanıyorum.	1,79	,713	2,00	1,414	-,370	,716
36.Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum.	2,79	1,182	1,50	,707	1,493	,152
37.Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	2,61	,979	2,50	2,121	,139	,891
38.Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.	3,32	1,057	4,00	1,414	-,853	,404
39.Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.	2,47	,717	2,00	1,414	,811	,428

Tablo 3. 9. 4. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Pedagojik Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu

40.Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.	2,16	,765	2,42	1,216	2,093	,000*
41.Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmesini sağlıyorum.	2,42	1,216	2,50	,707	-,089	,930
42.Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	1,94	,639	1,50	,707	,927	,366
43.Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	1,89	,567	1,50	,707	,923	,368
44.Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.	1,53	,612	1,50	,707	,057	,955
45.Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.	1,53	,612	1,50	,707	,057	,955
46.Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.	2,05	,705	1,50	,707	1,054	,305

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olmayıp da pedagojik formasyon alan öğretmenler ile formasyon almayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.”, “Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum”, “Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.”, “Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.”, “Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.”, “Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.”, “Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu (p<0,05); diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bu bulgu, “Dil bilgisi derslerini Türkçe dersinden ayrı bir saatte işliyorum.” ifadesi dönütleri incelendiğinde, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin dil bilgisi dersleri için ayrı ders saati ayırdıklarını görmek mümkündür. Pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin, dil bilgisi dersleri için ayrı bir ders saati ayırmaları, formasyon alan diğer öğretmenler kadar programa hâkim olmadıkları ve özel öğretim dersleri almadıkları için olabilir. Ancak bu öğretmenlerin bu şekildeki uygulamaları, dil bilgisi programına aykırıdır. Diğer derslerden ve metinlerden bağımsız olarak işlenen dil bilgisi derslerinin öğrenciyi dil bağlamından koparacağı konusu, uzun tartışmalardan sonra karara bağlanmış bir konudur. Esas olan, dil bütünlüğü içerisinde özel seçmelerle belli dil bilgisi konularının öğrenci seviyesine uygun verilmesidir.

“Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.” ifadesi için tablo incelendiğinde, formasyon almayan öğretmenler ile formasyonu olan öğretmenlerin birbirlerine çok yakın cevaplar verdiklerini görmek mümkündür. Farklılığı yaratan, formasyon almayan öğretmenlerin derslerinde “her zaman” günlük dilden faydalandıklarını belirtmeleridir. Formasyon alan öğretmenler ise derslerinde her zaman günlük dili kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, formasyon almayan öğretmenlerin günlük dile daha fazla bağlı kaldıkları, formasyon alan öğretmenlerin ise kaynak kullanımına önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo incelendiğinde formasyon almayan öğretmenlerin, “Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.” ifadesine “her zaman” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Formasyonu olan öğretmenlerin ise kural ve tanımları kendileri vermedikleri, verseler bile bunu çok nadir yaptıklarını ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, formasyon alan öğretmenlerin dil bilgisi derslerini yapılandırmacı sistemin bir gereği olan sezdirme yöntemini kullanarak işlediklerini, kural ve tanımları öğrencilere direkt olarak vermediklerini göstermektedir. Formasyon almayan öğretmenlerin programı yeterince anlamadıkları ve dersleri kendi yöntemleriyle işledikleri bu sonuçtan da ortaya çıkmaktadır.

Formasyon almayan öğretmenlerin, “Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.” ifadesine verdikleri cevaplar üstteki ifadelerde olduğu gibi “her zaman” şeklindedir. Bu sonuç da bize

formasyon almayan öğretmenlerin yine kendi uygulamaları ile derslerini işlediklerini ve mevcut programa uymadıklarını göstermektedir.

Buraya kadarki analizlerden formasyon almayan öğretmenler ile formasyon alan öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde farklı uygulamalar yaptıklarını çıkarabiliriz. Ancak buradan sonraki ifadelerde formasyon almayan öğretmenlerin formasyonlu öğretmenlere göre ders sırasında olması gerekli bazı uygulamalara daha çok dikkat ettikleri görülecektir.

“Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.”, “Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.”, “Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.” ifadeleri tablodan incelendiğinde, formasyon almayan öğretmenlerin bu uygulamalara “her zaman” dikkat ettiklerini görmek mümkündür. Tam aksine formasyon alan öğretmenlerin bu konularda formasyon almayan öğretmenlere oranla daha farklı cevaplar verdikleri söylenebilir. Bu farklılığın sebebi öğretmenlerin program bilgilerinin bu noktada yetersiz kaldığını göstermektedir. Diğer bir faktör de mesleki kıdem yetersizliği olabilir. Yukarıdaki ifadelerde programa uygun davranmadıkları ortaya çıkan formasyon almamış olan öğretmenlerin buradaki ifadelere vermiş oldukları cevaplar çelişki yaratmaktadır. Bu, program bilgilerindeki yetersizliğin tecrübe ve öğretmen yeterliliğiyle kısmen aşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3. 9. 5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntem-
Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma
Değişkeninden Etkilenme Durumu**

N= 81 İfadeler	Lisansüstü Çalışma Yapan		Lisansüstü Çalışma Yapmayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
25.Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.	2,12	,835	3,10	1,395	-1,928	,014*
26.Dil bilgisi derslerini SBS' deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.	2,12	,641	2,06	1,006	,186	,853
27.Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.	2,62	,744	2,19	,889	1,342	,184
28.Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.	1,62	,518	2,06	,860	-1,386	,170
29.Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.	1,75	,707	2,07	,890	-,985	,328
30.Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.	2,88	1,246	2,52	1,423	,674	,502
31.Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.	2,25	1,488	2,58	1,288	-,675	,502
32.Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.	1,88	,354	1,99	,665	-,462	,645
33.Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.	1,50	,535	1,73	,675	-,939	,351
34.Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.	1,50	,756	1,65	,758	-,523	,602
35.Dil bilgisi öğretiminde soru- cevap yöntemini kullanıyorum.	1,88	,654	1,85	,730	,111	,912
36.Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum.	2,75	1,488	2,85	1,154	-,214	,831
37.Dil bilgisi öğretiminde drammatizasyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	2,50	,756	2,47	1,046	,075	,941
38.Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.	3,75	1,282	3,44	,982	,830	,409
39.Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.	2,25	,463	,238	,769	-,455	,650
40.Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.	1,88	,641	2,10	,813	-,750	,455
41.Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmesini sağlıyorum.	2,38	1,506	2,42	,921	-,129	,025*
42.Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	1,75	,463	2,00	,664	,1,033	,305
43.Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.	1,50	,535	1,93	,762	-1,548	,126

**Tablo 3. 9. 5. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde
Kullandıkları Yöntem-Teknik ve Uygulamalara Ait Görüşlerinin Lisansüstü
Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu**

44.Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.	1,12	,354	1,58	,552	,2,260	,027*
45.Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.	1,25	,463	1,56	,626	-,1370	,036*
46.Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.	1,88	,641	1,92	,732	-,150	,881

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.9.5. incelendiğinde lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerle lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.”, “Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmelerini sağlıyorum.”, “Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.”, “Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu (p<0,05), diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tabloda, “Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.” ifadesine lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin “genellikle” şeklinde cevap verdiği, diğer öğretmenlerin ise bu konuda farklı cevaplar verdiği görülmektedir. Lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin programa uygun olarak bu konuda daha kararlı olmaları ve bu soruya “hiçbir zaman” şeklinde cevap vermeleri beklenirken akademik çalışma yapmamış olan öğretmenlerin bu konuda daha olumlu cevaplar vermeleri düşündürücüdür.

“Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmelerini sağlıyorum.” ifadesine, lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerle, lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenlerin vermiş oldukları cevap ortalamaları birbirlerine çok yakın olmakla beraber, lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin bu konuda ısrarcı davranmadıkları görülmektedir. Bu sonuç, lisansüstü

çalışma yapan öğretmenlerin konuyu kavratma esnasında tahta haricindeki diğer materyallerden faydalandıkları ve öğrencilerine bu şekilde konuyu kavratmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunun dışında öğrenciyi yeterince aktive etmedikleri veya yapılandırıcı yaklaşıma uymayan bir tutum benimsedikleri de düşünülebilir.

“Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.” ve “Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.” ifadeleri için tablo incelendiğinde yine öğretmenlerin birbirlerine çok yakın cevaplar verdikleri görülmektedir. Lisansüstü çalışması olan öğretmenlerin bu konularda daha istikrarlı bir tutum içerisinde olduklarını söylemek mümkündür. Yapararak yaşayarak öğrenme ve bilinenden bilinmeyene gitme ilkesinin akademik çalışma yapmış olan öğretmenlerce daha net uygulandığı görülmektedir.

3. 10. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Dokuzuncu alt problem; “Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç gereçlerle ilgili görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. 10. 1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Bayan		Erkek		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
47.Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.	4,40	,915	4,00	1,195	1,707	,014*
48.Dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, dvd vs) kullanıyorum.	2,63	1,218	2,89	1,166	-,972	,334
49.Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.	1,70	,785	1,66	,639	,237	,814
50.Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.	3,48	1,090	2,65	,924	3,194	,002*
51.Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.	2,65	,924	2,72	,849	-3,53	,725
52.Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum.	1,87	1,002	1,94	,873	-344	,731
53.Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.	1,52	,863	1,67	,717	-812	,419

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.10.1. incelendiğinde, bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili; “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.” ve “Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tabloda “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.” ifadesine bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin vermiş oldukları cevap ortalamalarının çok yakın olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenler tepegöz kullanımını “ara sıra” tercih

ettiklerini belirtirken, erkek öğretmenlerin tepegöz kullanımına daha sık yer verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin derslerinde tepegöz kullanımına daha çok yer verdiklerini göstermektedir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin derslerini daha fazla görselliğe ve teknolojiye yer vererek işledikleri ve bu şekilde kalıcı bir öğretim gerçekleştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.” ifadesi için tablo incelendiğinde, bayan öğretmenlerin derslerde kitaba bağlı kalma sıklıklarının değişkenlik gösterdiği, bunun yanında erkek öğretmenlerin kitaba daha fazla bağlı kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Bayan öğretmenlerin derslerinde kitaba çok bağlı kalmamaları, kitap dışı kaynakları daha fazla kullanmalarına bağlanabilir.

Tablo 3. 10. 2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
47.Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.	Guruplar arası	9,673	4	2,418	2,288	,068	
	Guruplar içi	80,327	76	1,057			
	Toplam	90,000	80				
48.Dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, dvd vs) kullanıyorum.	Guruplar arası	1,697	4	,424	,287	,886	
	Guruplar içi	113,925	77	1,480			
	Toplam	115,622	81				
49.Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.	Guruplar arası	,744	4	,186	,346	,846	
	Guruplar içi	40,910	76	,538			
	Toplam	41,654	80				
50.Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.	Guruplar arası	,521	4	,130	,115	,977	
	Guruplar içi	87,088	77	1,131			
	Toplam	87,610	81				
51.Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.	Guruplar arası	5,151	4	1,288	1,692	,160	
	Guruplar içi	58,605	77	,761			
	Toplam	63,756	81				
52.Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum	Guruplar arası	4,810	4	1,202	1,376	,250	
	Guruplar içi	66,400	76	,874			
	Toplam	71,210	80				
53.Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.	Guruplar arası	3,021	4	,755	1,190	,322	
	Guruplar içi	48,881	77	,635			
	Toplam	51,902	81				

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları, dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili ifadelerle ait öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili görüşlerini değiştirmedikçe göstermektedir. Bu sonuç, mesleki kıdem araç-gereç kullanımına etki etmediği ve tüm öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi sürecinde belli araç-gereçleri kullandığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3. 10. 3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-
Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme
Durumu**

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
47.Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.	Guruplar arası	1,936	3	,645	,564	,640	
	Guruplar içi	88,064	77	1,144			
	Toplam	90,000	80				
48.Dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, dvd vs) kullanıyorum.	Guruplar arası	7,436	3	2,479	1,787	,157	
	Guruplar içi	108,186	78	1,387			
	Toplam	115,622	81				
49.Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.	Guruplar arası	1,593	3	,531	1,021	,388	
	Guruplar içi	40,061	77	,520			
	Toplam	41,654	80				
50.Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.	Guruplar arası	3,993	3	1,331	1,242	,300	
	Guruplar içi	83,616	78	1,072			
	Toplam	87,610	81				
51.Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.	Guruplar arası	1,243	3	,414	,517	,672	
	Guruplar içi	62,513	78	,801			
	Toplam	63,756	81				
52.Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum	Guruplar arası	4,730	3	1,577	1,826	,149	
	Guruplar içi	66,479	77	,863			
	Toplam	71,210	80				
53.Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.	Guruplar arası	1,985	3	,662	1,034	,382	
	Guruplar içi	49,917	78	,640			
	Toplam	51,902	81				

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.10.3 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili ifadelerle ilgili öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Bu bulgu, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili görüşlerini değiştirmedeğini göstermektedir. Mezun olunan bölümün öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçler hakkındaki düşüncelerini değiştirmesi beklenirken bu şekilde bir sonucun ortaya çıkması ilginçtir. Çünkü Eğitim Fakültelerinde materyal geliştirme dersleri varken, TDE bölümlerinde bu ders yoktur.

Tablo 3. 10. 4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=21 İfadeler	Formasyon Alan		Formasyon Almayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
47.Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.	4,47	,905	4,00	,000	,724	,035*
48.Dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, dvd vs) kullanıyorum.	2,84	1,119	3,00	1,414	-,187	,854
49.Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.	1,78	,732	3,00	1,414	-2,087	,051
50.Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.	3,26	1,147	3,50	2,121	-,262	,796
51.Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.	2,47	,612	3,00	1,414	-1,044	,017*
52.Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum.	1,78	1,003	1,50	,707	,377	,711
53.Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.	1,68	1,003	1,00	,000	,943	,008*

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.10.4. incelendiğinde, Eğitim Fakültesi mezunu olmayıp da formasyon alan öğretmenler ile formasyon almayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili; “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.”, “Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.” ve “Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu (p<0,05), diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.” ifadesine formasyon alan öğretmenler ile formasyon almayan öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların yakın olduğu, ancak formasyon alan öğretmenlerin derslerde tepegöz kullanım sıklıklarının farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç, formasyon almış olmanın derslerde görsel ve teknolojik aletleri kullanma bakımından büyük farklılık yaratmadığı şeklinde düşünülebilir.

“Kitaplardaki parçalar, programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.” ifadesi için tablo incelendiğinde, formasyon alan öğretmenlerin bu konuda daha kararlı cevaplar vererek “genellikle” ifadesi etrafında toplandıklarını, formasyon almayan öğretmenlerin cevaplarında ise çok büyük değişiklikler olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç, formasyon alan öğretmenlerin programa ve kazanımlara daha hâkim oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle de metinleri, kazanımlar açısından eleştirel inceleyebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tabloda, “Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.” ifadesine formasyon almayan öğretmenlerin “her zaman” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Formasyon alan öğretmenler ise bu soruya “her zaman” ile “bazen” arasında değişen cevaplar vererek bu konuda daha esnek düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Formasyon alan öğretmenlerin ortam uygunluğu ve araç gereç bakımından bu şekilde düşünmelerinde, almış oldukları mesleki derslerin etkisi olabilir. Formasyon dersleri ile yeterliliklerini arttırmış olan öğretmenlerin derslere ne zaman ve ne şekilde müdahale edeceklerini daha iyi bildikleri şeklinde okunabilir.

Tablo 3. 10. 5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerle İlgili Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=81 İfadeler	Lisansüstü Çalışma Yapan		Lisansüstü Çalışma Yapmayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
47.Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.	4,00	1,069	4,27	1,041	-,678	,494
48.Dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, dvd vs) kullanıyorum.	2,62	1,188	2,78	1,273	-,339	,736
49.Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.	1,38	,518	1,72	,740	-,1273	,207
50.Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.	3,00	,535	3,18	1,092	-,460	,005*
51.Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.	2,50	,756	2,67	,872	-,519	,605
52.Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum	1,50	,756	1,92	,952	-1,190	,238
53.Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.	1,25	,707	1,62	,813	-1,252	,214

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde lisansüstü çalışma yapan öğretmenler ile lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili; “Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.” ifadesinde anlamlı bir fark olduğu (p<0,05); diğer ifadelerde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tabloda, “Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.” ifadesine lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin “bazen” şeklinde cevap verdikleri, lisansüstü çalışması olmayan öğretmenlerin ise bu soruya farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, akademik çalışma yapan öğretmenlerin derslerde kitaba fazla bağlı kalmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Lisansüstü çalışma yapmış öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre alanlarında daha fazla bilgi birikimine sahip olmaları ve farklı kaynaklara yönelmiş olmaları bu sonucu etkilemiş olabilir.

3. 11. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Onuncu alt problem, “Cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet, formasyon alma, lisansüstü çalışma değişkenlerinin, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. 11. 1. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Bayan		Erkek		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
54.Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.	2,52	,809	2,26	,919	1,375	,173
55.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	2,91	,910	2,69	,786	1,115	,268
56.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	2,84	,824	2,65	,950	,987	,327
57.Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.	2,11	,994	2,22	,959	-,521	,604
58.Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.	2,83	1,198	2,58	,874	1,021	,047*
59.Sınavlarda dil bilgisi sorularını çoktan seçmeli soruyorum.	3,04	1,074	3,11	,785	-,317	,752
60.Sınavlarda dil bilgisi sorularını boşluk doldurma biçiminde soruyorum.	3,26	,999	3,54	,919	-1,303	,196
61.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere örnek kullanımlar hazırlıyorum.	2,39	,906	2,64	,798	-1,293	,200
62.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.	2,76	1,058	3,00	,926	-1,072	,287
63.Sınavlarda dil bilgisi sorularını tanım ve kuralların uygulanmasına yönelik soruyorum.	3,16	1,380	3,33	1,265	-,583	,561
64.Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.	1,50	,723	1,83	,737	-2,055	,043*
65.Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.	1,95	,987	2,19	,749	-1,202	,233
66.Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.	2,07	,854	2,22	,722	-,883	,380

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde, bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirme ile ilgili; “Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.” ve “Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.” ifadesi için tablo incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin sınavlarda soruları anlama metinlerine dayandırdıklarını, ancak bayan öğretmenlerin soruya daha değişken cevaplar verdiklerini görmek mümkündür. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin dil bilgisi sorularını anlama parçalarına daha bağlı kalarak sorduklarını göstermektedir.

“Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadesine, bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların çok yakın olduğunu, ancak bayan öğretmenlerin bu konuda erkek öğretmenlere oranla daha titiz davrandıklarını ve “her zaman” geri bildirimde bulduklarını görebiliriz. Erkek öğretmenlerin ise “her zaman” olmasa da “genellikle” sınav sonralarında geri bildirimde bulduklarını anlıyoruz.

Bu sonuç, bayan öğretmenlerin sınav sonrasında öğrencilere yapılan geri bildirimde öğretim sürecindeki önemini daha fazla dikkate aldıklarını ve değerlendirme sürecinde erkek meslektaşlarına oranla daha titiz bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir.

Konuyla ilgili diğer çalışmalarda bulgular incelendiğinde, Erdem (2007: 109)’in de çalışmasında, bayan öğretmenlerin geri bildirim konusunda verilen ifadelerle daha fazla katıldıkları belirtilmiştir.

Ertekinoglu’nun (2003) çalışmasında ise, dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirme sırasında erkek öğretmenlerin uygulama sorularına değil, kural ve tanım sorularına yer verdikleri görülmektedir. Yeni programın uygulama ağırlıklı yönü çalışmamızda kendisini göstermiş ve tüm öğretmenlerin dil bilgisi sorularını uygulamaya dayalı olarak sordukları görülmüştür. Bu durum dil bilgisi öğretiminin gelişmesi açısından sevindiricidir.

Tablo 3. 11. 2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Topamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
54.Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.	Guruplar arası	2,091	4	,523	,691	,600	
	Guruplar içi	57,464	76	,756			
	Toplam	59,556	80				
55.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	Guruplar arası	3,416	4	,854	1,169	,331	
	Guruplar içi	54,772	75	,730			
	Toplam	58,188	79				
56.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	Guruplar arası	4,229	4	1,057	1,392	,245	
	Guruplar içi	56,202	74	,759			
	Toplam	60,430	78				
57.Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.	Guruplar arası	4,465	4	1,116	1,186	,324	
	Guruplar içi	72,474	77	,941			
	Toplam	76,939	81				
58.Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.	Guruplar arası	5,383	4	1,346	1,189	,322	
	Guruplar içi	87,165	77	1,132			
	Toplam	92,549	81				
59.Sınavlarda dil bilgisi sorularını çoktan seçmeli soruyorum.	Guruplar arası	1,128	4	,282	,300	,877	
	Guruplar içi	72,433	77	,941			
	Toplam	73,561	81				
60.Sınavlarda dil bilgisi sorularını boşluk doldurma biçiminde soruyorum.	Guruplar arası	3,745	4	,936	,997	,415	
	Guruplar içi	71,391	76	,939			
	Toplam	75,136	80				
61.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere örnek kullanımlar hazırlıyorum.	Guruplar arası	2,627	4	,657	,874	,484	
	Guruplar içi	57,873	77	,752			
	Toplam	60,500	81				

Tablo 3. 11. 2. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeninden Etkilenme Durumu

62.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.	Guruplar arası	4,692	4	1,173	1,176	,328
	Guruplar içi	76,832	77	,998		
	Toplam	81,524	81			
63.Sınavlarda dil bilgisi sorularını tanım ve kuralların uygulanmasına yönelik soruyorum.	Guruplar arası	3,787	4	,947	,527	,716
	Guruplar içi	134,700	75	1,796		
	Toplam	138,488	79			
64.Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.	Guruplar arası	2,682	4	,670	1,227	,306
	Guruplar içi	42,062	77	,546		
	Toplam	44,744	81			
65.Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.	Guruplar arası	,367	4	,092	,110	,979
	Guruplar içi	62,321	75	,831		
	Toplam	62,688	79			
66.Sürecide göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.	Guruplar arası	,481	4	,120	,181	,947
	Guruplar içi	51,044	77	,663		
	Toplam	51,524	81			

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.11.2. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile dil bilgisi öğretiminde ölçme- değerlendirme ile ilgili verilen ifadelerle ait öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Mesleki kıdemle dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirmeye ait öğretmen görüşlerini değiştirmemesi, tüm öğretmenlerin programa uygun olarak ölçme-değerlendirme faaliyetlerini yaptıklarını gösterir. Bu, bütün öğretmenlerin ölçme değerlendirme önemini kavradıkları şeklinde yorumlanabilir; öte yandan bu konuda büyük oranda ortak bir ölçme değerlendirme dili yakalandığı da düşünülebilir.

Tablo 3. 11. 3. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=83 İfadeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
54.Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.	Guruplar arası	,319	3	,106	,138	,937	
	Guruplar içi	59,236	77	,769			
	Toplam	59,556	80				
55.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	Guruplar arası	1,448	3	,483	,647	,587	
	Guruplar içi	56,739	76	,747			
	Toplam	58,188	79				
56.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	Guruplar arası	4,948	3	1,649	2,230	,092	
	Guruplar içi	55,482	75	,740			
	Toplam	60,430	78				
57.Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.	Guruplar arası	1,882	3	,627	,652	,584	
	Guruplar içi	75,057	78	,962			
	Toplam	76,939	81				
58.Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.	Guruplar arası	2,231	3	,744	,642	,590	
	Guruplar içi	90,318	78	1,158			
	Toplam	92,549	81				
59.Sınavlarda dil bilgisi sorularını çoktan seçmeli soruyorum.	Guruplar arası	1,596	3	,532	,577	,632	
	Guruplar içi	71,965	78	,923			
	Toplam	73,561	81				
60.Sınavlarda dil bilgisi sorularını boşluk doldurma biçiminde soruyorum.	Guruplar arası	4,838	3	1,613	1,766	,161	
	Guruplar içi	70,298	77	,913			
	Toplam	75,136	80				
61.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere örnek kullanımlar hazırlıyorum.	Guruplar arası	1,537	3	,512	,678	,568	
	Guruplar içi	58,963	78	,756			
	Toplam	60,500	81				

Tablo 3. 11. 3. “devam” Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeninden Etkilenme Durumu

62.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yapıyorum.	Guruplar arası	,196	3	,065	,063	,979	
	Guruplar içi	81,329	78	1,043			
	Toplam	81,524	81				
63.Sınavlarda dil bilgisi sorularını tanım ve kuralların uygulanmasına yönelik soruyorum.	Guruplar arası	8,391	3	2,797	1,634	,189	
	Guruplar içi	130,097	76	1,712			
	Toplam	138,488	79				
64.Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.	Guruplar arası	1,577	3	,526	,950	,421	
	Guruplar içi	43,167	78	,553			
	Toplam	44,744	81				
65.Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.	Guruplar arası	1,406	3	,469	,581	,629	
	Guruplar içi	61,282	76	,806			
	Toplam	62,688	79				
66.Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.	Guruplar arası	1,669	3	,556	,871	,460	
	Guruplar içi	49,855	78	,639			
	Toplam	51,524	81				

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.11.3. incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirmeye dair verilen ifadelerle ait öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeninin, dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirmeyi etkilememesi, öğretmenlerin programın öngördüğü şekilde ölçme-değerlendirme yapmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 3. 11. 4. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayıp da Formasyon Alma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=21 İfadeler	Formasyon Alan		Formasyon Almayan		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
54.Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.	2,44	,856	2,00	,000	,717	,042*
55.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	2,95	,780	3,00	,000	-,093	,927
56.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	2,88	,885	2,00	,000	1,361	,192
57.Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.	2,11	,994	2,50	,707	-,541	,595
58.Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.	2,47	1,172	3,50	2,121	-1,113	,280
59.Sınavlarda dil bilgisi sorularını çoktan seçmeli soruyorum.	3,00	,745	3,00	,000	,000	1,000
60.Sınavlarda dil bilgisi sorularını boşluk doldurma biçiminde soruyorum.	3,28	1,127	2,50	,707	,942	,359
61.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere örnek kullanımlar hazırlıyorum.	2,53	,841	1,50	,707	1,654	,115
62.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.	2,95	1,079	2,50	,707	,556	,578
63.Sınavlarda dil bilgisi sorularını tanım ve kuralların uygulanmasına yönelik soruyorum.	2,61	1,243	3,50	,707	-,978	,341
64.Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.	1,68	,820	2,50	,707	-1,347	,194
65.Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.	2,00	,686	3,50	,707	-2,929	,009*
66.Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.	2,21	,787	3,50	,707	-2,214	,039*

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo 3.11.4. incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olmayıp da formasyon alan öğretmenler ile formasyon almayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirme ile ilgili; “Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.”, “Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.” ve “Sürecide göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.” ifadesine formasyon almayan öğretmenler “genellikle” şeklinde cevap verirken, formasyon alan öğretmenlerin “her zaman” ile “bazen” seçenekleri arasında cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, formasyon alan öğretmenlerin sınavlarında, öğrenci başarılarının dil bilgisi soruları açısından farklılık gösterdiği, formasyon almayan öğretmenlerin sınavlarında ise öğrencilerin en çok dil bilgisi sorularında zorlandıklarını göstermektedir.

“Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.” ve “Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.” ifadesine formasyon alan öğretmenler “genellikle” ve “her zaman” şeklinde cevap verirken, formasyon almayan öğretmenlerin “ara sıra” şeklinde cevap vermeleri, örnekteki bu öğretmenlerin programın açıklamış olduğu ölçme-değerlendirme esaslarına uygun davranmadıklarını göstermektedir. Program bilgisi eksikliğinin ölçme-değerlendirme çalışmalarında da görülmesi, dil bilgisi öğretimi açısından olumsuz bir durumdur. Öğrencinin süreç içerisindeki durumu sürekli izlenmeli ve bu izlenimler sonuç değerlendirilmesine yansıtılmalıdır.

Tablo 3. 11. 5. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninden Etkilenme Durumu

N=81 İfadeler	Lisansüstü Çalışma Yapan		Lisansüstü Çalışma Yapmayan		t	P
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
54.Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.	2,50	,756	2,38	,868	,374	,709
55.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	2,75	,707	2,80	,878	-,155	,877
56.Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.	3,00	,535	2,71	,909	,881	,008*
57.Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.	2,12	,991	2,17	,993	-,113	,911
58.Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.	2,62	,744	2,74	1,113	-,275	,784
59.Sınavlarda dil bilgisi sorularını çoktan seçmeli soruyorum.	3,12	,991	3,08	,960	,116	,908
60.Sınavlarda dil bilgisi sorularını boşluk doldurma biçiminde soruyorum.	2,75	,886	3,44	,952	-1,945	,055
61.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere örnek kullanımlar hazırlıyorum.	2,75	1,165	2,50	,822	,781	,437
62.Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.	2,25	,463	2,96	1,013	-1,946	,003*
63.Sınavlarda dil bilgisi sorularını tanım ve kuralların uygulanmasına yönelik soruyorum.	3,12	1,246	3,30	1,323	-,356	,723
64.Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.	1,25	,463	1,68	,747	-1,591	,040*
65.Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.	2,12	1,126	2,06	,866	,204	,839
66.Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.	2,12	,835	2,15	,799	-,093	,926

*p<0,05

NOT: “her zaman” cevapları “1”, “genellikle” cevapları “2”, “ bazen” cevapları “3”, “ara sıra” cevapları “4”, “hiçbir zaman” cevapları “5” olarak sayısallaştırılmıştır.

Tablo incelendiğinde lisansüstü çalışma yapan öğretmenler ile lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminin ölçülüp değerlendirilmesi hakkındaki; “Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.”, “Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.” ve “Sınav

sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadelerinde anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$); diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.” ifadesinde, lisansüstü çalışma yapmış olan öğretmenler ile lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların çok yakın olduğunu görmek mümkündür. Ancak aradaki farkın lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan kaynaklandığı görülmektedir. Lisansüstü çalışma yapmış olan öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi derslerinde öğrenmiş oldukları bilgileri yazılı anlatıma “bazen” doğru şekilde yansıttıkları görüşünderken, lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların standart sapmasından “her zaman” yansıttıklarını söylemiş olan öğretmenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, akademik çalışma yapan öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatımlarında dil bilgisi kurallarını tam anlamıyla yansıtamadıklarını gözlemledikleri şeklinde ifade edilebilir. Dil bilgisinin Türkçenin diğer becer alanlarıyla olan ilgisi burada da ortaya çıkmaktadır. Öte yandan lisansüstü çalışma yapmamış olan bazı öğretmenlerin öğrencilerinin bu konuda başarılı olduğu görülmektedir. Bu farklılık, öğretmenin mesleki kıdeminden, uygulamış olduğu yöntem ve tekniklerden kaynaklanabilir.

Tablo incelendiğinde, “Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.” ifadesine akademik çalışma yapan öğretmenlerin “genellikle” ve “her zaman” şeklinde cevaplar verdiklerini, akademik çalışma yapmamış olan öğretmenlerin ise bu konuda daha değişken cevaplar verdiklerini görmek mümkündür. Akademik çalışma yapan öğretmenlerin sınavlarda gruplandırma ve eşleştirmeye diğer öğretmenlere oranla daha fazla önem verdikleri ve bu şekilde uygulama yaptıkları görülmektedir. Alanında akademik çalışma yapan öğretmenlerin eğitim bilimleri konusunda diğer meslektaşlarına oranla daha donanımlı olmaları ve bu donanımın dil bilgisi öğretiminin aşamalarını da etkilemesi doğal bir sonuç olarak gözlenir.

“Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadesinde de lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına oranla daha istikrarlı hareket ettiklerini söyleyebilmek mümkündür. Akademik çalışma yapmış olan öğretmenlerin “her zaman” sınav sonrasında geri bildirimde buldukları, ancak diğer

meslektaşlarının bir kısmının bu konuda onlar kadar hassas olmayarak “bazen” sınavlardan sonra geri bildirim yaptıkları anlaşılmaktadır. Sınav sonrası yapılan geri bildirimlerin öğretim açısından olumlu yönleri göz önüne alındığında, akademik çalışma yapan öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli davrandıkları söylenebilir.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR

Yapılan literatür taraması ve anket çalışmasından elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin Türkçenin diğer beceri alanları üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden faydalanılması gerektiğini ve kendilerinin yetiştigi lisans dönemlerinde verilen dil bilgisi derslerinin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Anket bulgularına göre, dil bilgisi öğretiminin Türkçenin diğer beceri alanları ile birlikte yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine dayanarak dil bilimine gereken önemin verilmesi gerektiği doğrulanmıştır. Bu sonuçlar Erdem'in 2007'de yapmış olduğu doktora çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

2. Öğretmenler, dil bilgisi programının dil bilgisi öğretimi için yeterli olmadığını ve programın geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu sonuç, Erdem'in 2007'de yaptığı doktora çalışmasındaki sonuçla da örtüşmektedir.

3. Dil bilgisi öğretiminde yöntem, teknik ve uygulamalarla ilgili bölüm değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretim sırasında çeşitli yöntem-teknikleri kullanmaya dikkat ettikleri; dil bilgisi derslerini kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtararak ezberden uzak bir öğretim yapmak istedikleri; büyük oranda programa uygun olarak sezdirme yöntemiyle öğretim yaptıkları; drama yöntemine önem verdikleri ve öğretim sırasında ortam ve öğrenci özelliklerine dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, Erdem (2007)'in çalışmasındaki sonuçlarla aynıdır. Ertekinoglu'nun 2003 yılındaki çalışmasının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Sonuçların örtüşmediği noktalar ise Ertekinoglu'nun çalışmasında öğretmenlerin

geleneksel anlatım biçimlerini benimsemiş olmaları ve drama yöntemine gereken önemi vermemiş olmalarıdır.

4. Araç-gereç kullanımıyla ilgili ifadelerde öğretmenlerin öğretim esnasında ortamın ve araç-gerecin önemli olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Kullanılan araçlarla ilgili cevaplar şunlara işaret etmektedir: Öğretmenlerin, kitaba büyük oranla bağlı kaldıkları; ders sırasında en çok tahtayı kullandıkları; teknolojik araçları ise yeteri kadar kullanmadıkları tespit edilmiş ve en az kullanılan aracın tepegöz olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin araç- gereç kullanımına önem verdiklerini ancak teknolojik araçların çok sık kullanılmadığını göstermektedir.

5. Ölçme-değerlendirme ile ilgili ifadelerde, öğretmenlerin sınav sonrası geri bildirimde önem verdikleri; süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi yaptıkları görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin bu konuda programa uygun hareket ettikleri sonucunu doğrulamaktadır. Ayrıca öğretmenler, dil bilgisine duyulan ilginin sınav kaygısından kaynaklandığını ve öğrencilerin dil bilgisi kurallarını yazılı ve sözlü anlatıma yeteri kadar yansıtamadıklarını belirtmektedirler.

Anket sonuçları; cinsiyet değişkeni, meslekî kıdem, mezun olunan fakülte, formasyon alıp almama, lisansüstü eğitim alma değişkenlerine göre şu şekildedir:

6. Cinsiyet değişkeniyle ilgili olarak bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretimine dair ifadeler incelendiğinde şu sonuçlar çıkarılmaktadır: “Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.” , “Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.” ve “Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.” ifadelerinde anlamlı bir farklılık vardır; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, erkek öğretmenlerin bayanlar kadar dil bilgisi derslerinin, Türkçenin diğer beceri alanlarını tamamladığını ve dil bilgisi derslerinin, öğrencilerin akıl yürütebilmelerinde etkili olduğunu düşünmediklerini ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan bayan öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında alınan dil bilgisi öğretimini yeterli bulmama oranı, erkeklerden yüksektir. Bu sonuç, Erdem (2007: 94)’in de lisans dönemlerinde alınan dil bilgisi derslerinin yeterli olmadığı konusundaki sonuçlarıyla aynıdır.

7. Cinsiyet değişkeni, dil bilgisi programına ait verilen ifadeler ile öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

8. Cinsiyet değişkeni, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.”, “Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.”, “Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.”, “Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.”, “Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.”, “Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.”, “Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.”, “Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark oluşturmuş; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu bulgular bayan öğretmenlerin yöntem-teknik ve uygulamalar bakımından erkek öğretmenlere oranla daha kararlı bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, Ertekinoğlu (2003)’nun çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

9. Bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili; “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.” ve “Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre teknolojiyi daha az kullandıklarını; erkek öğretmenlerin ise ders kitabına çok bağlı kaldıklarını göstermektedir.

10. Cinsiyet değişkeni açısından, dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirme ile ilgili ifadelerden, “Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.” ve “Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadelerinde anlamlı bir farklılık olduğu diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre bayan öğretmenlerin sorularını her zaman parçalara dayanak sormadıkları ancak sınav sonrası geri bildirim vermeye erkek öğretmenlere oranla daha çok dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, Erdem (2007)’in çalışmasındaki sonuçla örtüşmektedir.

11. Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkeni, dil bilgisi öğretimine dair; “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.”, “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.”, “Dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden faydalanılmaktadır.” ifadelerinde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça farklılık oluşturan ifadelere katılma oranlarının arttığını göstermektedir.

12. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile dil bilgisi programıyla ilgili ifadelere ait öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

13. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.”, “Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.”, “Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.” ifadelerle ilgili dönütlerinde anlamlı fark olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, mesleki kıdemi özellikle 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin dersleri tecrübelerine dayanarak işlediklerini göstermektedir. Dil bilgisi öğretiminde esas kaynak olan metinleri fazlaca kullanmadıkları ve buna dayanarak sezdirme yöntemini tercih etmedikleri sonucuna ulaşılır. Diğer yandan mesleğin başında sayılabilecek 1–5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kelimelerin farklı anlamlarını kullanabilme konusunda kendilerinden daha kıdemli öğretmenlere göre eksik yanlarının olduğu tespit edilmiştir. Ertekinoglu’nun (2003: 85) çalışmasında çalışmamızın sonuçlarının aksine tecrübe arttıkça öğretmenlerin uygulamalarda daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmamız yapılandırmacı sisteme göre hazırlanmış olan yeni programı esas aldığından bazı uygulamalarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin sıkıntı çektikleri çalışmamızda ortaya çıkan bir sonuçtur.

14. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili ifadelere ait öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

15. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları değişkeni açısından dil bilgisi öğretiminde ölçme- değerlendirme ile ilgili ifadelerle ait öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

16. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeni ile dil bilgisi öğretimine dair; “Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.” ve “Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.” ifadelerinde anlamlı farklılık bulunmakta; diğer ifadelerde ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sonucu ortaya çıkaran farklılığın Türkçe Eğitimi Bölümü mezunu olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

17. Mezun olunan fakülte değişkeni ile dil bilgisi programına ait; “Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.” ifadesinde anlamlı bir fark bulunmakta; diğer ifadelerde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguya göre, Eğitim Fakültesi mezunları programın geliştirilmesini istemektedir.

18. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeni ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara ait; “Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.” ifadesinde anlamlı bir fark olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

19. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeni ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili verilen ifadelerle ait öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

20. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeni ile dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirmeye dair ifadelerle ait öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

21. Öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu olmayıp pedagojik formasyon almış olmaları ile almamış olmaları arasında, dil bilgisi öğretimine dair ifadelerde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

22. Eğitim Fakültesi mezunu olmayıp pedagojik formasyon alma değişkeni ile dil bilgisi programına dair; “Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve

kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.” ve “Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.” ifadelerinde anlamlı bir fark görülmektedir; diğer ifadelerde anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu ele alındığında, formasyon alan öğretmenlerin programa bakış açıları bakımından diğer öğretmenlerden farklı düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Formasyon alan öğretmenler, dil bilgisi amaç ve kazanımları ile Türkçe Programını yeterli bulmamaktadır.

23. Eğitim Fakültesi mezunu olmayıp da pedagojik formasyon alan öğretmenler ile formasyon almayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem-tekni ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.”, “Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.”, “Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.”, “Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.”, “Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.”, “Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.”, “Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılık gösteren ifadelerden ilk dördünün formasyon almayan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan kaynaklandığı bilinmektedir. Bulgulardan formasyon almayan öğretmenlerin programa uygun yöntem-tekni kler kullanmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan farklılığı ortaya çıkaran diğer ifadelerde de formasyon almayan öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar etkilidir. Bu ifadeler incelendiğinde formasyon almayan öğretmenlerin ilk ifadelerin tam aksine programa uygun öğretim yaptıkları söylenebilir. Tüm bulgulardan formasyon almayan öğretmenlerin öğretim yöntem-tekni klerini kullanma sürecinde çelişkili olduklarına; formasyon alan öğretmenlerin ise aynı doğrultuda öğretim gerçekleştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

24. Eğitim Fakültesi mezunu olmayıp da formasyon alma değişkeni ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili; “Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.”, “Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.” ve “Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu; diğer ifadelerde

ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bulgular incelendiğinde formasyon alan öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma konusunda farklı hareket ettikleri; formasyon sırasında almış oldukları mesleki dersler sayesinde ders kitaplarındaki parçaları daha eleştirel gözle inceleyebildikleri ve yine bu mesleki yeterlilikleri sayesinde ortamın ve araç-gerecin uygun olmadığı durumlarda bile derste kontrolü sağlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

25. Eğitim Fakültesi mezunu olmayıp da formasyon alan öğretmenler ile formasyon almayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirme ile ilgili; “Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.”, “Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.” ve “Süreci de göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bulgular ele alındığında formasyon almayan öğretmenlerin öğrencilerinin dil bilgisi konularında daha fazla hata yaptıkları; yine formasyon almayan öğretmenlerin programın ön gördüğü şekilde ölçme- değerlendirme yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

26. Lisansüstü eğitim değişkeni ile dil bilgisi öğretimine dair; “Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.” ifadesinde anlamlı farklılık olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Lisansüstü öğrenimi olan öğretmenler, dil bilgisi derslerinin öğrencilerin akıl yürütebilmelerinde etkili olduğunu düşünmektedir.

27. Lisansüstü çalışma yapan öğretmenler ile lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenler arasında, dil bilgisi programına dair; “Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.” , “Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.” , “Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.”, “Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.” ifadelerinde anlamlı bir farklılık olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Lisansüstü öğrenimi olan öğretmenler programa daha eleştirel bir gözle bakmaktadır.

28. Lisansüstü eğitim değişkeni ile dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem-teknik ve uygulamalara dair; “Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.”, “Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm

öğrencilerin tahtada örnek çözmesini sağlıyorum.”, “Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.”, “Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.” ifadelerinde anlamlı bir fark olduğu; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin uygulamaya daha çok önem verdikleri sonucu çıkmaktadır.

29. Lisansüstü çalışma yapan öğretmenler ile lisansüstü çalışma yapmayan öğretmenler arasında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlerle ilgili; “Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.” ifadesinde anlamlı bir fark vardır; diğer ifadelerde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Lisansüstü eğitim gören öğretmenler dil bilgisi öğretiminde ders kitabına bağımlı değildir.

30. Lisansüstü eğitim değişkeni ile dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili; “Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.”, “Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.” ve “Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.” ifadelerinde anlamlı bir farklılık vardır; diğer ifadelerde ise anlamlı bir farklılık yoktur. Lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin öğrencilerinin dil bilgisi kurallarını yazılı anlatıma yansıtma oranları düşüktür. Bu sonuca rağmen akademik çalışma yapmış olan öğretmenlerin sınavlarda gruplandırma ve eşleştirmeler ile sınav sonrası geri bildirimde bulunmaya daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu sonuç dikkat çekicidir. Bunda öğretmen beklentisinin yüksekliği akla gelebilirse de sağlıklı bir yorum için konunun alt başlıklarını araştırmak daha doğru olur.

Özetle dil bilgisi dersi, Türkçenin diğer beceri alanlarını destekleyecek bir bilgi dersidir. Öğrenilen bilgilerin öğrencilerde kalıcı hale getirilmesi ve beceriye dönüştürülmesi gerekir. Bunun için de ilköğretim sıralarında dil bilgisi öğretimi uygulama ve etkinliklere dayanarak işlenmeli; çıkış noktası ise öğrenci seviyesine uygun metinler ve cümleler olmalıdır. Çalışmamız sonucunda öğretmenlerin 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı yetersiz buldukları görülmüştür. Bu bulgudan da yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin esas sorununun program eksikliği ve bu eksiklikten kaynaklanan yanlış uygulamalar olduğu düşünülmektedir.

4.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

1. Dil bilgisi dersleri tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarılmalıdır. Yapısalcı yaklaşım doğrultusunda tümevarım yöntemi kullanılarak dersler işlenmeli ve öğrencilerin öğrendikleri konuları beceri hâline getirmesi sağlanmalıdır.

2. Dil bilgisi konuları, Türkçenin diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirilerek işlenmeli; öğrencilerin dil bilgisi derslerinde öğrendiklerini yazılı ve sözlü anlatıma aktarmaları sağlanmalıdır.

3. Dil bilgisini soyutluktan kurtarmak amacıyla dil bilgisi öğretimi, dilin esas malzemesi olan cümle ve metinlerden hareketle yapılmalıdır. Metinler öğrencilerin seviyesine ve yaşantılarına uygun olmalı, kültürel değerleri kapsamalı; bu şekilde yapılacak bir dil bilgisi öğretimi ile kültür aktarımı da sağlanmalıdır.

4. Görsel ve işitsel ders araçlarının öğrenme üzerindeki etkisi göz önüne alınarak dil bilgisi öğretiminde teknolojik yeniliklerden, araçlardan faydalanmaya özen gösterilmelidir.

5. Öğretmen yetiştiren kurumlarda lisans eğitimi sırasındaki dil bilgisi derslerinin ağırlığı arttırılmalıdır.

6. Dil biliminin uygulamaları dil bilgisine aktarılmalı ve dil bilimi kılavuzluğunda bir dil bilgisi öğretimine geçilmelidir. Yapılacak hizmet içi eğitimler sayesinde Türkçe öğretmenleri bu konuda aydınlatılmalıdır.

7. Türkçe Eğitim Programı gözden geçirilmeli ve program uygulayıcıların görüşleri ve bilimsel araştırmaların sonuçları doğrultusunda tekrar yapılandırılmalıdır.

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak aşağıdaki önerilerin de dikkate alınması dil bilgisi ve Türkçe öğretiminin geleceği için olumlu olacaktır:

8. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğu öğrencilere benimsetilmeli; dilimizi dünya dilleri karşısında en iyi şekilde korumak ve geliştirmek için dil bilgisi öğretiminden faydalanılmalıdır.

9. İmladaki farklılıklar öğretmenlerin ve öğrencilerin genel anlamda şikâyetçi oldukları bir husustur. İmla birliğinin sağlanması için TDK'nin Yazım Kılavuzu esas alınmalıdır. Tüm sınavlarda farklılıklar giderilerek ortak terimler kullanılmalı, bu konuda MEB, YÖK, TDK, ÖSYM gibi kurumlar arasında iş birliği sağlanmalıdır.

10. Türk dilinin doğru ve güzel kullanımı açısından diğer ders öğretmenleri de Türkçe öğretmenlerine yardımcı olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

AKBABA, Nuran. (2007). *Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedede Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AKYOL, Hayati. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

AYDIN, Özgür. (1999). Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *TÖMER Dil Dergisi*. (81), 25

BANGUOĞLU, Tahsin. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

BARIN, Erol., DEMİR, Celal. (2006). *Türk Dil Bilgisi-1*. Ankara: Öncü Kitap.

BAYDAR, Sema.(2003) İlköğretim Okulları II. Kademesinde Dil Bilgisi Öğretimi. *Türk Dili*. (624), Ankara: TDK Yayınları.

BÖREKÇİ, Muhsine. (1997). Türk Dilinin En Büyük Sorunlarından Biri: Dilbilimin Dil Öğretimine Yansımamış Olması. *TÖMER Dil Dergisi*. (56) Ankara.

BURDURLU, İ.Zeki. (1979). Okullarımızda Dil Eğitimi. *Türk Dili*. (331), 369 Ankara: TDK Yayınları.

BÜYÜKİKİZ, K.Kaan. (2007). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CALP, Mehrali. (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

..... (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınları.

CEMİLOĞLU, İsmail. (2000) Cümle Tahlilinin Önemi Ve Metot. *Türk Dili*. (587), Ankara: TDK Yayınları.

CEMİLOĞLU, Mustafa. (Tarihsiz) *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*

..... (2005) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Bütüncü Yaklaşım. *Türk Dili* (641), Ankara: TDK Yayınları.

..... (2004) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayıncılık.

ÇELENK, Süleyman, TAZEBAY, Atilla. (2008). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Maya Akademi Yayınları.

DELİGÖNÜL, Mehmet. (1988). Türkçe Öğretiminin Genel Sorunları. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara.

DEMİREL, Özcan. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

DİLAÇAR, Agop. (1971). Gramer Öğretiminde Metot. *Türk Dili*. (116), Ankara: TDK Yayınları.

.....(1971). Gramer. *TDAY Belleten 1971*. Ankara: TDK Yayınları.

EDİSKUN, Haydar. (Tarihsiz). *Türk Dil Bilgisi*. (6. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.

ERDAL, Nihat. (1997). *1950–1982 Yılları Arasında Ortaokullar İçin Yazılan Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ERDEM, İlhan.(2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERGİN, Muharrem. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

..... Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretimi. *Türk Kültürü*. (382)

ERTEKİNOĞLU, Servet. (2003). *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

..... (1970) Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış. *TDAY Belleten*. (319) Ankara: TDK Yayınları.

HENGİRMEN, Mehmet. (1995). *Türk Dil Bilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.

İŞCAN, Adem. ve KOLUKISA, Hamza. (2005). İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 5, (1), Erzurum.

KAPLAN, Mehmet. (2005). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

KAPTAN, Saim. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.

KARADÜZ, Adnan. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

KAVCAR, Cahit., OĞUZKAN, Ferhan., SEVER, Sedat. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

KIRMIZI, Fatma. (2000). *Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

KİPER, Kadri. Z. (1962). “Gramer Öğretiminde Metot” Dolayısıyla, *Türk Dili* (126), Ankara: TDK Yayınları.

KOCATÜRK, Utkan. (1999). *Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

KORKMAZ, Zeynep.(1995). (*Ön Söz*), *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı*. Ankara: TDK Yayınları.

Maarif Vekâleti i Amire. (1924). *Lise Birinci Devre Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

.....(1929). *Orta Mektep Türkçe Programı*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.

.....(1931). *Ortamektep Müfredat Programı (1931-1932) Ders Senesi Tadilatı*. İstanbul: Devlet Matbaası.

MEB. (1949). *Orta Okul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

..... (1962). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

.....(1981). *Türkçe Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

.....(2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

NAS, Recep. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Bursa: Ezgi Yayınları.

ÖZ, Mehmet. F. (2001).*Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZBAY, Murat. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

.....(2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZÇAM, Çimen.(1997). Türkiye Türkçesi İle İlgili Gramer Çalışmaları, *Türk Dünyası Araştırmaları*. (110), Ankara.

ÖZDEMİR, Emin. (1983) Anadili Öğretimi, *Türk Dili*. (379), Ankara: TDK Yayınları

ÖZTÜRK, Erol. (2004). Cümle, Kelime Grupları ve Kelime Öğretimi, *Türk Dili*. (635), Ankara: TDK Yayınları.

SAGIR, Mukim. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SARAÇ, Hakan. (2004). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SEVER, Sedat. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

SİNANOĞLU, Samim. (1958). Dil Bilgisinin Önemi. *Türk Dili*. (81), Ankara: TDK Yayınları

SÖNMEZ, Vural.(1998). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayınları.

TEMİZYÜREK, Fahri., BALCI, Ahmet. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TOKSÖZ, Aygöl. (2000). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kazandıkları Davranışlar Açısından Dil Bilgisi Eğitiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÜNALAN, Şükrü. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

VURAL, Gülçin. (1996). Dil Öğreniminde Öğrencinin, Öğretmenin ve Ortamın Öğrenime Etkileri, *TÖMER Dil Dergisi* (44), Ankara.

YAĞCI, Aysun. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YALÇIN, Alemdar. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

YILDIZ, Cemal. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

ZÜLFİKAR, Hamza. (2009). Okuma Eğitiminde Dil Bilgisinin Yeri. *Türk Dili*. (692), Ankara: TDK Yayınları.

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.71.00.02.-311/ 3002-

16 Şubat 2009

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02/02/2009 tarih ve 170-115 sayılı yazısı.

İlgi (a) Yönerge kapsamında; araştırma bir İli kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce, birden çok İli kapsıyorsa Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'na sonuçlandırılması hükme bağlanmıştır.

İlgi (b) sayılı yazıda Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrenci Mehmet Emre ÖNAL "Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim İkinci Kademe Gerçekleştirilen Dilbilgisi Öğretimi Hakkındaki Görüşleri" konulu tez çalışmalarında yararlanmak üzere, İlimiz Merkezinde bulunan İlköğretim Kurumlarındaki Türkçe Öğretmenlerine gönüllülük esasına göre anket yapmak istediği belirtilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen "Araştırma Değerlendirme Formu"nda adı geçen Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet Emre ÖNAL'ın dilekçesinde belirtilen, İlimiz Merkezindeki İlköğretim Kurumlarındaki Türkçe Öğretmenlerine gönüllülük esasına göre anket yapması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ve teklif ederim.


Mehmet PEKER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
16/02/2009

Ali ÇETİN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Cumhuriyet Meydanı 71100
KIRIKKALE
Tel : (0318) 224 61 03-04-07-08
Faks : (0318) 224 25 59

Web:
<http://kirikkale.meb.gov.tr>
e-posta:
kirikkalemem@meb.gov.tr

EGITIME
%100
DESTEK

EGITIME REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK 2 ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Size sunulan bu anket, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD 'da yapılmakta olan "Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim İkinci Kademe Gerçekleştirilen Dil Bilgisi Öğretimi Hakkındaki Görüşleri" adlı bilimsel çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma sizlerin, konu hakkındaki görüşlerinizi almak amacıyla yapılmaktadır. Bu konuda gerçekçi ve doğru bir değerlendirme yapabilmemiz, sizin sorulara yeterli, isabetli ve samimi cevaplar vermenize bağlıdır.

Sizden istenen doğru ve ideal cevaplar değil, konu hakkındaki görüşlerinizi ve uygulamalarınızı belirtmenizdir.

Bize ayırdığınız zaman ve sabrınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

MEHMET EMRE ÖNAL
m_emre_06@hotmail.com

Anketi Cevaplayan Kişinin:

1.Cinsiyetiniz:

K E

2.Meslekteki kıdeminiz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl
 16-20 yıl 20 yıl ve yukarısı

3.Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi (Türkçe Eğitimi) (Soru 5'e geçiniz)
 Eğitim Fakültesi (Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi) (Soru 5'e geçiniz)
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Diğer

4. Eğitim Fakültesi mezunu değilseniz pedagojik formasyon aldınız mı?

Evet Hayır

5.Lisansüstü bir çalışmanız var mı?

Evet Hayır (Soru 7'ye geçiniz)

6. Lisansüstü çalışmanızın türü nedir?

Mastır Doktora

			<i>Tamamen Katlıyorum</i>	<i>Katlıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>
G E N E L	7	Dil bilgisi dersleri ile öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır.					
	8	Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmektedir.					
	9	Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştirmektedir.					
	10	Dil bilgisi dersleri, Türkçenin diğer beceri alanlarını(dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) tamamlamaktadır.					
	11	Dil bilgisi dersleri, öğrencilerin akıl yürütebilmesinde etkili olmaktadır.					
	12	Öğretmenler dil bilim ile dil bilgisinin farkını bilmektedirler.					
	13	Dil bilgisi öğretiminde dil bilimin verilerinden faydalanılmaktadır.					
	14	Türk dilini doğru ve güzel bir biçimde öğrenmenin kendilerine getirecekleri anlatılarak öğrenciler dil bilgisi derslerine motive edilmelidir.					
	15	Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları dil bilgisi öğretimi yeterlidir.					
	16	Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında almış oldukları “dil bilgisi öğretimi” eğitimi yeterlidir.					

P R O G R A M	17	Programda dil bilgisi konuları uygun bir şekilde tasnif edilmiştir.					
	18	Programdaki dil bilgisi kazanımları öğrencilerin dil bilincini geliştirmektedir.					
	19	Programdaki dil bilgisi amaç ve kazanımları öğrenci seviyesine uygundur.					
	20	Program, dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.					
	21	Dil bilgisi öğretiminde program, öğrenci seviyesine bağlı olarak esnetilebilmelidir.					
	22	Programda yer alan etkinlikler dil bilgisi amaç ve kazanımlarını kavratmakta gerekli ve yeterlidir.					
	23	Program, dil bilgisi öğretimi için geliştirilmelidir.					
	24	Program, dil bilgisi öğretimi için yeterlidir.					

			<u>Her Zaman</u>	<u>Genellikle</u>	<u>Bazen</u>	<u>Ara Sıra</u>	<u>Hiçbir Zaman</u>
Y Ö N T E M T E K N İ K U Y G U L A M A L A R	25	Dil bilgisi derslerini Türkçe derslerinden ayrı bir saatte işliyorum.					
	26	Dil bilgisi derslerini SBS' deki kural ve tanımlara uygun olarak işliyorum.					
	27	Dil bilgisi konularını anlama parçalarına dayanarak işliyorum.					
	28	Dil bilgisi konularını kendim günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.					
	29	Dil bilgisi konularını işlerken ilgili örnekleri çeşitli kaynaklardan seçiyorum.					
	30	Dil bilgisi konuları ile ilgili kural ve tanımları önce kendim verip, sonra kurala uygun örnekler veriyorum.					
	31	Dil bilgisi konuları ile ilgili kuralları kendim anlatırken öğrencilere not tutmalarını söylüyorum.					
	32	Dil bilgisi derslerini tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarıyorum.					
	33	Cümleden yola çıkarak kelimelerin anlam ve görevlerini sezdirmeye çalışıyorum.					
	34	Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarını (temel, yan, mecaz vs) kullanmaya özen gösteriyorum.					
	35	Dil bilgisi öğretiminde soru- cevap yöntemini kullanıyorum.					
	36	Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralları yazdırmayı tercih ediyorum.					
	37	Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.					
	38	Dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.					
	39	Dil bilgisi öğretiminde cümleden ve metinden hareketle tümevarım yöntemini uyguluyorum.					
	40	Ders sırasında uyguladığım yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu gördüğümde, öğrenci seviyesini dikkate alarak farklı bir yöntem kullanmaya başlıyorum.					
41	Ders sırasında konuyu daha iyi kavrayabilmeleri amacıyla tüm öğrencilerin tahtada örnek çözmesini sağlıyorum.						
42	Yöntem seçimi yaparken ortamın özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.						
43	Yöntem seçimi yaparken öğrenci özelliklerini göz önünde bulunduruyorum.						
44	Programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.						
45	Konular ilerledikçe yeni öğrenilenler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kuruyorum.						
46	Dil bilgisi etkinlikleri yapılırken öğrencilerin anlatım bozukluğu ve yanlışlıklarını kendilerine buldurup düzelttiriyorum.						

A R A Ç G E R E Ç			<u>Her Zaman</u>	<u>Genellikle</u>	<u>Bazen</u>	<u>Ara Sıra</u>	<u>Hiçbir Zaman</u>
	47	Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanmayı tercih ediyorum.					
	48	Dil bilgisi derslerinde yazılı ve görüntülü araçları (kitap, dergi, dvd vs) kullanıyorum.					
	49	Dil bilgisi derslerinde tahtayı kullanıyorum.					
	50	Dil bilgisi derslerinde kitaba çok bağlı kalıyorum.					
	51	Kitaplardaki parçalar programın belirlediği kazanımları yeterince desteklemektedir.					
	52	Dil bilgisi derslerinde öğrencileri sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya özendiriyorum					
	53	Dil bilgisi derslerinin anlaşılması açısından ortamın uygun olması ve araç gereç önemlidir.					

Ö L Ç M E D E Ğ E R L E N D İ R M E							
	54	Sınavlarda öğrenciler hatayı en fazla dil bilgisi sorularında yapmaktadırlar.					
	55	Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri sözlü anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.					
	56	Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri yazılı anlatıma doğru şekilde yansıtmaktadırlar.					
	57	Öğrencilerin dil bilgisi konularına diğer beceri alanlarına göre (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha çok ilgi duymasının sebebi sınav kaygısıdır.					
	58	Sınavlarda dil bilgisi sorularını anlama soruları için vermiş olduğum parçadan soruyorum.					
	59	Sınavlarda dil bilgisi sorularını çoktan seçmeli soruyorum.					
	60	Sınavlarda dil bilgisi sorularını boşluk doldurma biçiminde soruyorum.					
	61	Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere örnek kullanımlar hazırlıyorum.					
	62	Sınavlarda, öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek üzere gruplandırma ve eşleştirmeler yaptırıyorum.					
	63	Sınavlarda dil bilgisi sorularını tanım ve kuralların uygulanmasına yönelik soruyorum.					
	64	Sınav sonrası öğrencilere geri bildirimde bulunuyorum.					
65	Süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin notlarını veriyorum.						
66	Sürecide göz önüne alarak sonuç değerlendirmesi ile not veriyorum.						

EK 3 GÜVENİRLİK TABLOSU

Cronbach's Alpha	N
,826	30

Madde İstatistikleri

	Cronbach's Alpha
SORU 7	,817
SORU 8	,819
SORU 9	,818
SORU 10	,822
SORU 11	,821
SORU 12	,829
SORU 13	,824
SORU 14	,823
SORU 15	,826
SORU 16	,825
SORU 17	,823
SORU 18	,816
SORU 19	,820
SORU 20	,827
SORU 21	,825
SORU 22	,818
SORU 24	,820
SORU 25	,827
SORU 26	,826
SORU 27	,824
SORU 28	,824
SORU 29	,820
SORU 30	,826
SORU 31	,820
SORU 32	,824
SORU 33	,820
SORU 34	,823
SORU 35	,827
SORU 36	,822
SORU 37	,825
SORU 38	,824

SORU 39	,823
SORU 40	,822
SORU 41	,824
SORU 42	,822
SORU 43	,823
SORU 44	,824
SORU 45	,823
SORU 46	,819
SORU 47	,827
SORU 48	,826
SORU 49	,827
SORU 51	,821
SORU 52	,829
SORU 53	,828
SORU 55	,820
SORU 56	,822
SORU 58	,829
SORU 59	,826
SORU 60	,825
SORU 61	,825
SORU 62	,822
SORU 63	,825
SORU 64	,825
SORU 65	,819
SORU 66	,823