



**ORTAÖĞRETİM 9. SINIFLARDA DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNİN BAŞARI, TUTUM VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

Ayşegül KAYAR

Yüksel Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM 9. SINIFLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARI, TUTUM
VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

(Examination of Grammar Teaching in Grades 9 by Terms of Success, Attitude and Teacher
Opinions)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül KAYAR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS

Erzurum

Haziran, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ayşegül KAYAR tarafından hazırlanan “Ortaöğretim 9. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı, Tutum ve Öğretmen Görüşleri Bakımından İncelenmesi” başlıklı çalışma 20/06/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS

Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

27 Haziran 2019



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim 9. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı, Tutum ve Öğretmen Görüşleri Bakımından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 06 / 2019


Ayşegül KAYAR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanması sırasında desteğini her an üzerimde hissettiğim, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS'e; araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. İsmail SEÇER'e; verilerin analizi aşamasındaki yardımlarından dolayı Sümeyye ULAŞ'a; tezin düzenlenmesindeki katkılarından dolayı Selman MUSLU'ya ve beni her zaman daha ileriye için cesaretlendiren aileme teşekkürü borç bilirim.

Ayşegül KAYAR



ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ORTAÖĞRETİM 9. SINIFLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARI, TUTUM
VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Ayşegül KAYAR

Haziran 2019, 78 Sayfa

Amaç: Bu araştırma, 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programının getirdiği yenilikler doğrultusunda ortaöğretim 9. sınıflarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mevcut öğretim programı ve öğretim süreçleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi de araştırmanın amaçları kapsamındadır.

Yöntem: Araştırmada durum çalışmalarından olan iç-içe çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırma; ileri, orta ve düşük seviye başarıya sahip olan üç farklı okuldaki öğrenci ve öğretmenlerle birlikte yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme yönteminden faydalanılmış, bu doğrultuda 2018-2019 öğretim yılında başarı düzeylerine göre belirlenmiş üç farklı okulda öğrenim görmekte olan toplam 75 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 12 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Ardından veri toplama araçları olan tutum ölçeği ve başarı testi 11 hafta arayla öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmış, öğretmenlere ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sürecinde nitel veriler için betimsel analiz yöntemi, nicel verilerde ise normallik analizleri, bağımlı örneklem t testi, ANOVA, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu uygulanmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanlarındaki değişimin okul başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, akademik başarı ile tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ise öğretim programı hakkında genellikle olumsuz görüş belirttiği ve programı uygulamakta problem yaşadığı belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırmanın sonucunda dil bilgisine yönelik akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerinde okul başarı düzeyi faktörünün etkili olduğu ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin genelinde aynı etkiyi yaratmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ise mevcut öğretim programının dil bilgisi öğretim anlayışına bağlı kalamadıkları ve geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: durum çalışması, dil bilgisi öğretimi, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, metin temelli dil bilgisi öğretimi

ABSTARCT
MASTER’S THESIS
EXAMITION OF GRAMMAR TEACHING IN GRADES 9 BY TERMS OF SUCCESS,
ATTITUDE AND TEACHER OPINIONS
Ayşegül KAYAR
June 2019, 78 Pages

Objective: In this research it is aimed to determine how the grammar teaching in the ninth grade affects academic achievements of students and their attitude towards to courses with novelties coming out by 2018 Turkish language and literature education program. In addition, this research also contains teachers’ opinions about current education program and their instruction process.

Method: In the research, we used multiple case-embedded design, which is one of the case study. The research was advanced with teachers and students in three different school which are graduated as advanced, intermediate and simple. Stratified purposive sampling was used for specifying the working group. By this direction in three schools which were graduated according to their succeeding degrees, 75 students and 12 Turkish language and literature teacher were appointed as a work group. Then, attitude scale and achievement test which are used as data acquisition tool, were applied to the students every other eleven weeks as first and last test. On the other hand a semi-structured interview form was conducted to teachers. During the research, descriptive analysis study was used for qualitative data and normality analysis, confirmed sample t-test, ANOVA and product-moment correlation was conducted to quantitative data.

Results: By the results, it was established that students succeeding performance and changings in attitude point differentiate expressively according to schools’ succeeding degrees. We recognized that teachers have generally negative opinions about education program and they experience different difficulties when they apply the program.

Conclusion: In the end of the research, we have recognized that school succeeding factor is effective on academic success aimed at grammar and attitudes to courses. Moreover, we have recognized that education activities have not generally same effects on students. It has been determined that teachers don’t hold to current education program grammar teaching approaches and they continue traditional teaching methods.

Key Words: Case study, grammar teaching, 2018 Turkish language and literature education program, grammar teaching based on texts

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ.....	iii
ABSTARCT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR DİZİNİ	v
TABLolar DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
EKLER DİZİNİ.....	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımlar	6
Akademik Başarı	6
Tutum	7
Metin.....	7
Edebî Metin	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi.....	9
Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Dil Becerileriyle İlişkisi	12
Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	16
Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Yeri	21
2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi Konusundaki Yaklaşımı.....	22
Konuyla İlgili Araştırmalar	27
Ana Dili ve Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	27
Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Çeşitli Araştırmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	36
Yöntem.....	36
Araştırma Yöntemi	36

Çalışma Grubu.....	38
Veri Toplama Araçları.....	39
Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği.	39
9. sınıf dil bilgisi başarı testi.....	39
Yarı yapılandırılmış görüşme formu.	40
Kişisel bilgi formu.	40
Süreç	41
Verilerin Analizi	41
Araştırmacı Rolü	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	44
Bulgular	44
Nicel Bulgular	44
Nitel Bulgular	49
BEŞİNCİ BÖLÜM	59
Sonuç ve Tartışma	59
Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	59
Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	61
Öneriler	64
KAYNAKÇA	65
EKLER	69
ÖZ GEÇMİŞ.....	79

KISALTMALAR DİZİNİ

AYT	: Alan Yeterlilik Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğeri



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. 2018 TDE Öğretim Programı Kazanım Tablosu	25
Tablo 2. 2018 TDE Öğretim Programı Dil Bilgisi Konularının Ünite, Süre ve İçeriğe Göre Dağılımı.....	26
Tablo 3. Veri Setine İlişkin Ön Test Sonuçlarına Dair Betimsel İstatistikler ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri.....	42
Tablo 4. Veri Setine İlişkin Son Test Sonuçlarına Dair Betimsel İstatistikler ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri.....	42
Tablo 5. Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 6. A Seviyedeki Okula Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	45
Tablo 7. B Seviyedeki Okula Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	46
Tablo 8. C Seviyedeki Okula Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	47
Tablo 9. Okul Seviyesi ve Akademik Başarı Değişkenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	48
Tablo 10. Akademik Başarı ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki	48
Tablo 11. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ve Dil Bilgisi Konularının Birleştirilmesi Hakkındaki Düşünceleri	49
Tablo 12. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler Hakkındaki Düşünceleri	52
Tablo 13. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Derslerinde Konu Anlatımını Tercih Etme Durumları.....	54
Tablo 14. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Ödevlerini Değerlendirirken Dikkat Ettikleri Hususlar.....	56
Tablo 15. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ders Kitapları Dışındaki Materyalleri Kullanma Durumları.....	57

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yin'in (2009) durum çalışmaları sınıflandırması.....	37
---	----



EKLER DİZİNİ

EK- 1: Araştırma izin belgesi	69
EK- 2: 9. sınıf dil bilgisi başarı testi	70
EK- 3: Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği.....	76
EK- 4: Atatürk Üniversitesi yüksek lisans tez çalışması öğretmen görüşme formu.....	77



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Sosyal bir varlık olarak niteleyebileceğimiz insanoğlunun bu özelliği kazanmasında dili kullanabiliyor olması önemli etkenlerden biridir. Ergin (2012), dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş bir içtimaî müessese olarak tanımlamaktadır (s. 9). Bu tanıma ek olarak dil aynı zamanda mensup olduğu milletin kültürünü ve dünya görüşünü de gelecek nesillere aktarmada önemli bir etkiye sahiptir. Kültür, en genel ifadesiyle insanın dünyayı anlama, algılama ve onu yorumlama biçimidir diyebiliriz. Çiftçi (2010), kültürü “insan elinin değdiği ve insanoğlunun anlam yüklediği her şey” şeklinde tanımlarken dil ile olan ilişkisi için de insanoğlunu harekete geçiren hiçbir duygu ve düşüncenin herhangi bir dilden bağımsız olamayacağını söylemektedir. Böyle bakıldığında dil, gerek sahip olduğu söz varlığıyla gerekse düşüncenin ifadesine imkân veren yapı ve kurallarıyla kültürün hem yaratıcı bir unsuru hem de taşıyıcısıdır. Kaplan (2018), dil ile kültür arasındaki ilişki hakkında şu ifadelerle yer vermektedir:

Dil, millet denilen ve milyonlarca insandan mürekkep olan büyük kitlenin binlerce yıl işlediği muazzam bir kültür hazinesidir. (...) Dil, insan hayatının her anına refakat ettiği için dil ile insan arasında çok sıkı bir bağ kurulur. Bundan dolayı dile, dildeki ifade şekillerine bakınca bir milletin çağlar boyunca yaşadığı bütün duygu düşünce ve hayallerinin akislerini buluruz (s. 167).

Aksan (2017) ise bu konuda “dil en ilginç yönlerinden biri, belli bir toplumun maddi ve manevi kültürleriyle olan sıkı bağılılığı ve bu bağılılığın bütünüyle dilin söz varlığına yansımalarıdır” (s. 17) ifadelerini kullanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle dil bilgisi eğitiminin bireyin içine doğduğu kültürün bilincine varması ve düşünce dünyasını zenginleştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını belirler. Bir milletin dünya görüşü, kullandığı dildeki kelimelerle sınırlıdır. İnsanoğlu, bildiği varlıklara duygu ve düşüncelere ad koyar ve bilmediklerinin o dilde adları da yoktur (Kaplan, 2018). Dil ile düşünce arasındaki bu yakın ilişki aynı zamanda onun kendi içerisinde mantıklı, sistemli ve

kurallı bir yapıya sahip olmasını da sağlamıştır. Dilin bu sistemli ve kurallı yapısını inceleyen dil bilgisi, dili anlama ve dille düşünmekten farklı olarak dil üzerine düşünmeyi ve dilin bilincine varmayı sağlayan bir disiplin alanıdır denilebilir. Dil bilgisinin bir tanımını yapmak gerekirse;

Latince “harf ve işaret” anlamındaki “gramma” kelimesi ile “harfleri okuma ve yazma sanatı” olarak açıklanan “grammatica” kelimesinden gelmektedir. Eskiden harf okuma-yazma sanatı olarak ele alınan dil bilgisi, günümüzde bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alandır (Güneş, 2017, s. 274).

Sağır ve Demir Atalay (2016) ise dil bilgisini doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanı olarak değerlendirir (s. 27). Bu sebeple dil bilgisi öğretimi, temel dil becerilerini destekleyen ve geliştirilmesine yardımcı bir disiplin alanıdır denilebilir.

Türk eğitim tarihi incelendiğinde cumhuriyetin ilanından itibaren günümüze kadar uygulamaya konulan dil ve edebiyat öğretim programları, döneminin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı anlayış ve görünüme sahiptir. Ortaöğretim düzeyinde 2005 yılına kadar düzenlenen dil bilgisi öğretim programlarının, kabaca ifade etmek gerekirse, geleneksel yaklaşımla düzenlenmiş ve dil bilgisi eğitiminde daha çok kural öğretmeyi amaçlayan programlar olduğu söylenebilir. Geleneksel anlayışa göre birey, dilin kurallarını ne kadar iyi bilirse dili de o kadar iyi bilecektir. Bu durum eğitime ana dili kurallarının öğrenciye toplu ve listeler halinde verilmesi şeklinde yansımıştır. Bu yaklaşım karşısında da öğrenci dili ve dilin şekil bulduğu mantık yapısını anlamak yerine, ezbere yönelmiştir.

2005 yılında düzenlenen öğretim programlarıyla birlikte dil bilgisi ve edebiyat dersleri birbirinden ayrılmış ve dersler ilerlemeci eğitim felsefesinin bir tezahürü olan yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu yaklaşım ile birlikte dil bilgisi eğitiminde öğrencinin derslere aktif olarak katılması ve örneklerle yapılandırılan dil bilgisi konularıyla ilgili kurallara çıkarımlar yoluyla kendisinin ulaşması hedeflenmiştir. Ayrıca yine bu yıllarda ana dili öğretiminin işlevsel olması ve öğrencinin günlük yaşantısında karşılık bulması gerektiği görüşü dil bilgisi çalışmalarının düzenlenmesinde üzerinde durulan bir etmendir.

2015 yılında yapılan değişikliklerle Türk edebiyatı ve dil bilgisi dersleri tekrar bir araya getirilirken 2018 yılında son şeklini alan Türk dili ve edebiyatı öğretim programında edebî metinlerle dil bilgisi konuları birbirleriyle ilişkili olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu noktada 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı önceki dönemlere ait programlardan farklılaşmakta ve metin temelli dil bilgisi öğretimine dair bir örnek oluşturmaktadır. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında ifade edildiği şekliyle dil bilgisi çalışmaları,

ünitelerdeki ilgili metinler üzerinden yaptırılacak, konu anlatımına girilmeyecektir fakat gerektiğinde kısa açıklamalar yapılabilecektir (MEB, 2018, s. 13). Yine 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına göre ana dili eğitiminin amacı ise şu şekildedir:

Edebiyat eğitimi, edebiyatla ilgili bilgilerin yanı sıra öğrencilerin dilin inceliklerini keşfedecekleri, dil bilincini ve becerilerini geliştirecekleri bir zemindir. Bu bilincin ve becerilerin geliştirilmesi için öğrencilerin edebiyatla temasının okuyucu rolüyle sınırlanmaması, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla dil ve edebiyat bilgilerini hayatlarında kullanmalarına olanak sağlayacak çalışmalara yer verilmesi önemlidir (MEB, 2018, s. 13).

Bu ifadelerden de anlaşılabacağı gibi ana dili eğitiminde kural öğretmek yerine dili her alanda etkili bir şekilde kullanabilme becerisi kazandırılmak istenmektedir. Programda belirtilen dil bilgisi konuları incelendiğinde ise daha çok anlam ve anlatımı destekleyen konulara yer verildiği, ses ve şekil bilgisi gibi daha çok teknik ve kural gerektiren ve anlamla doğrudan ilgisi olmadığı düşünülen konuların programa dâhil edilmediği tespit edilmiştir. Dil bilgisi konularının sınıflara göre dağılımı ise şu şekildedir:

- 9. Sınıf: Standart dil, ağız, şive, lehçe ile argo, jargon kavramları, kelime türleri (isim, sıfat, edat, bağlaç, ünlem, zamir, zarf ve fiil)
- 10. Sınıf: Kelime grupları (fiilimsi, sıfat tamlaması, isim tamlaması) ve cümle çeşitleri
- 11. Sınıf: Cümlelerin öğeleri ve anlatım bozukluğu
- 12. Sınıf: Kelimede anlam ve paragrafta anlam (MEB, 2018).

Programda belirtilen dil bilgisi konuları, edebî metinler üzerinden ve bu metinlere kattıkları anlam değerleri yönüyle ele alınmaktadır. Bir dilin en güzel ve etkili kullanım alanı olan edebî metinler üzerinde yapılan çalışma ve etkinliklerle öğrencinin dile daha bilinçli olarak yaklaşması, bireysel yaşantılarında gerçekleştirdikleri konuşma ve yazma faaliyetlerinde uygulayabilmeleri beklenmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmasıyla ilgili çalışmalar uzun yıllara dayansa da bunun öğretim programı kapsamına girmesi Türk dili ve edebiyatı eğitimi için yeni sayılabilecek bir durumdur. Dolayısıyla öğretim programındaki son değişimler ışığında ana dili öğretiminin öğrencilerin bu dersteki başarılarını ve derse karşı tutumlarını ne yönde etkilediğine dair soru işaretleri uyanmaktadır. Bu sebeple “Ortaöğretim düzeyi okullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusu araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır. Ayrıca 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının dil bilgisi öğretimi konusundaki yaklaşımı, öğretmenler açısından da yeni sayılabilecek bir görünümde-dir. Bu sebeple öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi konusunda programın beklentilerini gerçekleştirebilme durumları ve

programın dil bilgisi öğretim yaklaşımı konusundaki görüşleri de araştırmamızın üzerine eğildiği temel problemlerden biridir.

Araştırmanın ele aldığı temel problemin daha iyi açıklanabilmesi adına, çeşitli değişkenler de göz önünde bulundurularak belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin akademik başarı ön test puanları ile son test puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersi tutum ön test puanları ile son test puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin dil bilgisi alanındaki akademik başarı kazanç puanları okul seviyesine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin akademik başarıları ile Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programında yer alan dil bilgisi öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programında yer alan dil bilgisi öğretim süreçlerini sınıf ortamında kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Ortaöğretim seviyesi, biyolojik ve psikolojik açıdan değerlendirildiğinde öğrencide çocukluktan yetişkinliğe geçişin yaşandığı bir dönemdir. Soyut düşünme becerisinin üst seviyelere ulaştığı bu dönem, aynı zamanda kişilik gelişiminin ve çeşitli konulardaki tutum ve yaklaşımların da şekillendiği bir süreç olarak düşünülebilir. Öğrencinin öğrenim hayatında ilk kez 9. sınıfta karşılaştığı Türk dili ve edebiyatı dersi ise Türk edebiyatı tarihini ve edebî türleri tanıtmanın yanında öğrencide edebî metinler aracılığıyla dil bilincinin gelişmesini ve kültür aktarımını da sağlamaktadır. Dil ve düşünce arasındaki ilişki düşünüldüğünde bireyde ana dili mantığının yerleşmesinin kişinin akıl yürütme becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği kaçınılmaz bir gerçektir.

Dil ve edebiyat öğretiminin öneminin bilinmesinin yanında teoride hedeflenen eğitimin uygulamadaki sonuçları ise araştırılması ve tartışılması gereken bir durumdur. Bu araştırmada, 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programının getirdiği yenilikler doğrultusunda ortaöğretim 9. sınıflarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesini

amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mevcut öğretim programı ve öğretim süreçleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi de araştırmanın amaçları kapsamındadır.

Bu hedefler doğrultusunda geliştirilen ölçme araçları ile problem durumu aydınlatılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle dil bilgisi öğretim süreçlerinin hem temel becerileri destekleyecek hem de etkili bir ana dili bilinci oluşturacak şekilde düzenlenmesi ve iyileştirilmesi adına önerilerin geliştirilmesi, araştırmanın nihai amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İlgili alan yazın incelendiğinde dil bilgisi öğretimi ile ilgili araştırmaların daha çok ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı, ortaöğretim düzeyinde bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların hem sayıca az hem de nispeten eski oldukları görülmektedir. Ayrıca 2000’li yılların başından itibaren öğretim programlarına ve eğitim hayatımıza giren metin temelli dil bilgisi öğretimi, öğretmen ve öğrenciler için yeni sayılabilecek bir uygulamadır. Bu sebeple metin temelli dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki durumu ve öğrenci başarısıyla tutumuna etkisinin araştırılması gerektiği düşüncesi bu çalışmanın hareket noktası olmuştur.

Burada belirtilmesi gereken bir diğer önemli husus ise öğretim programları ile ilgilidir. Eğitim sistemimize baktığımızda, temel eğitimde belli bir ders için hazırlanan öğretim programının tüm okullarda ortak olarak okutulduğu görülmektedir. Temel eğitimi tamamlayan bir öğrencinin çeşitli disiplin alanlarında standart ve ortalama bir seviyeye ulaşmasını sağlama düşüncesi bunun sebebi olarak gösterilebilir. Bu anlayış, temel eğitimde kabul edilebilir bir durumken ortaöğretim seviyesinde gerek okul türleri gerekse bu okullarda okuyan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerinin farklılaştığı düşünüldüğünde tüm okullar için tek bir öğretim programının okutulması tartışılabilir bir durum olarak görülmektedir. Bu sebeple araştırma sürecinde öğrencilerin ortaöğretime giriş puanlarına göre belirlenmiş farklı akademik başarı düzeyine sahip üç lise seçilmiş, yapılan çalışma ile bu duruma açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmelerle birlikte, eğitimin her alanında, öğrenilenlerin anlamlı ve işlevsel olması, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermesi ve dolayısıyla öğrencinin okulda öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilmesi anlayışı, çağdaş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında, anadili eğitiminin de öğrenciye dil bilgisi kurallarını öğretmek değil dili işlevsel ve etkili bir şekilde kullanabilme becerisini kazandıran bir niteliğe sahip olması beklenmektedir. Bu doğrultuda ana dili eğitiminde metin temelli dil bilgisi öğretimimin öğrenciye dili işlevsel bir şekilde kullanabilme ve okuma, yazma,

konusma, dinleme gibi temel dil becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin saptanması hususu önemli görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma süreci dâhilinde belirtilebilecek sınırlılıklar şunlardır;

1. Araştırmanın bulguları Erzurum il merkezinde öğrenci başarı puanlarına göre belirlenmiş ileri, orta ve düşük seviyedeki okullarda öğrenim görmekte olan 9. sınıf öğrencileri ve bu okullarda görev yapmakta olan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular süreçte kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgularla sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları belirlenen araştırma yönteminden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırma sürecinde;

1. Her okuldan seçilen çalışma grubunun mensup olduğu okulun ortalamasını doğru bir şekilde yansıttığı,
2. Araştırma sürecine katılan öğrenci ve öğretmenlerin ölçek ve sorulara samimi ve doğruları yansıtacak şekilde cevap verdiği,
3. Kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenen yapıyı ve özellikleri ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Akademik Başarı

Akademik başarı, “herhangi bir öğretim kademesinde, eğitim süresince eğitimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ulaşmış olmasının kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme (yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar) ve değerlendirmeler sonucunda öğrencinin aldığı o derse yönelik notların ortalamasıdır” (Onuk, 2007). Tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim bilimleri kapsamında akademik başarı terimi, öğrencinin bir dersin hedef ve kazanımlarına ulaşabilme durumunu ifade etmektedir.

Tutum

Sağır ve Demir Atalay (2016)'ın tanımına göre tutum, “Bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir. Tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.” (s. 148). Psikolojik bir süreç olan tutum, eğitim kapsamında ve derse yönelik olarak düşünüldüğünde öğrencinin derse karşı aldığı tavır, derse yönelik beslediği olumlu veya olumsuz duygular ve dersin gereklerini yerine getirmede istekli olma durumu olarak anlaşılabilir.

Metin

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan başlıca materyallerden biri olan metin kavramının terim anlamını açıklarken Güneş (2017), metin kelimesinin Fransızca dokumak veya örmek anlamındaki “texe” kelimesiyle ifade edildiğini aktarmakta ve metinlerin bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği, yerleştirme işleminin ise peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzlemde gerçekleştirildiği yapılar olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple metinlerde kelime, cümle ve paragraflar rastgele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde dil bilgisi kurallarına uygun olacak şekilde yer almaktadırlar (s. 249). Metin terimi üzerine Yılmaz'ın (2010) yaptığı uzun ve kapsamlı tanım ise şu şekildedir:

Metin, cümlelerin/sözcelerin basit, rastgele, ardışık olarak sıralanması ile oluşturulmuş basit bir yapı değildir. Metin; en gelişmiş bildirim dizgesi olan insan dilinin en üst düzeydeki birimi; cümleler/sözceler arası çeşitli düzeylerde yazarı tarafından –bilinçli olarak- derin ve yatay, uzak ve yakın ilişkilerle oluşturulmuş bağdaşık, tutarlı bir dilsel düzenleme; bütünlük ve birlik arz eden, anlaşılabilen, özetlenebilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel/durumsal bağlamlar içerisinde belli çıkarımlar/sezdirimler ile iletiler içeren dilsel bir bütünlük; metinsellik özelliği taşıyan sözlü/yazılı iletişimsel üründür (s. 2).

Verilen tanımlardan hareketle metnin genel bir tanımını yapmak gerekirse sözcük, cümle ve paragraf gibi anlamlı birimlerden oluşan, kendi içerisinde mantıklı bir örüntüye sahip olan ve mensup olduğu dilin dil bilgisi kural ve mantığına uygun olan yapılardır denilebilir. Bu sebeple dil öğretiminde başvurulacak başlıca kaynak o dilde üretilmiş olan metinlerdir.

Edebî Metin

Uçan (2016), yazınsal metin olarak adlandırdığı edebî metinlerin tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Şiir, roman, öykü, vb. türlerde atasözlerinde, özdeyişlerde, sloganlarda gerçekleşen söylemlerden oluşan metinlerdir. Bu tür metinlerde söylem özel bir çalışma ile düzenlenir. Metnin üreticisi, dili yeniden bir düzene koyar; dili gündelik dilden farklılaştırır.”

(s. 46). Bu sebeple edebî metinlerde kullanılan dil günlük kullanımdan farklı olarak dilin bütün imkânlarına ulaşabilen, ifade gücü zengin metinlerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi

İnsan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan ve sosyal yapının temelini oluşturan dil, eğitim faaliyetlerinin de üzerine eğildiği önemli disiplin alanlarından biridir. Günümüzde ülkeler ana dili öğretiminin taşıdığı önemin farkına varmışlar ve son yüzyılda bu konudaki uygulamalar daha kapsamlı ve etkili bir şekilde faaliyete geçmiştir.

Aksan (2015), dili bir anda düşünölemeyecek kadar çok yönlü, farklı açılardan bakıldığında çeşitli nitelikleri beliren, sırrını bugün dahi çözemediğimiz büyüü bir varlık olarak tanımlamaktadır. Ona göre dil, insan ve toplumdan ayrı düşünölemeyecek olan bilim, teknik, sanat, gibi bütün alanlarla ilgili ayrıca onları oluşturan bir kurumdur (s. 11). Demirel ve Şahinel (2006) ise yapılan dil tanımlarındaki ortak temel unsurları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
2. Dil seslerden oluşur. Her ses, değişik sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
3. Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir.
4. Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler. Beyindeki düşünce alanının genişliği ve derinliği dildeki sözcük sayısıyla doğru orantılıdır.
5. Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir. (s. 2-3)

Sever (2000), dilin insan ve toplum hayatındaki öneminden bahsederken dilin anlama ve anlatmaya yarayan bir iletişim ve düşünme aracı olduğunu, aynı dili konuşan insanlar arasında bir ulus bilincinin oluştuğu ve ulusun kültür birikimini aktaran en etkili araç olduğunu belirtmektedir (s. 4-5).

Dil hakkındaki tanımlar genel olarak bu şekilde yapılabilirken ana dili kavramı ise kendine mahsus birtakım özellikleri dolayısıyla bu genel tanımlardan daha farklı tarif

edilmektedir. “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve insanların bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 1975, s. 427). Tanımdan da anlaşılacağı gibi ana dili, bireyin içinde yaşadığı toplum içerisinde çevresinden edindiği ve tüm boyutlarıyla yine o toplum içerisinde anlam kazanan bir yapıdır.

Hengirmen (2002), ana dili için bir insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel aktardığı dil olduğunu söylemekte ve ana dilini iyi bilmeyen bir kimsenin kültürel kimlik sorunları yaşayacağını da belirtmektedir (s. 31). Sever (2000) ise kişinin ne kadar çok dil bilirse bilsin yalnız ana dilinde yaratıcı olabileceğini, yabancı bir dili iyi kavrayabilmesi için öncelikle ana dilini iyi kavramış olması gerektiğini belirtmektedir.

Ana dili ayrıca bireyin yaşadığı kültürün bir ürünüdür ve bu sebeple çocuğun dili geliştikçe bilgi ve kültür evreni de gelişir. Bu sayede çevresiyle sağlıklı bir iletişim gerçekleştirebilmesini sağlar.

Ana dilimiz, duygularımızın, düşüncelerimizin, kültürümüzün, kısacası kişiliğimizin aynasıdır, nefes alıp vermekten sonra en çok yaptığımız iş konuşmaktır. Ne var ki ülkemizde bu konunun önemi henüz tam olarak anlaşılamamıştır. Liseyi bitiren bir öğrenci on sekiz yaşına geldiği halde, ana dilini tam olarak öğrenememekte ve üniversitelerde ek olarak Türk dili dersleri okumaktadır. Okuduklarımızı anlamamız, anladıklarımızı doğru olarak anlatabilmemiz için ana dilimizi iyi bilmemiz gerekir. Ana dili ve kişilik gelişimi arasında çok büyük bir yakınlık vardır. Dil düşünceden soyutlanamadığı için dil öğretimi demek, düşünce öğretimi demektir. Dil, boş bir bal peteğine, düşünce de bu peteğin balına benzetilebilir. Düşünce yapımız ve tarzımız da kişiliğimizin temelini oluşturur (Hengirmen, 2002, s. 37).

Ana dili üzerine söylenebilecek çok şey olmakla birlikte ana dilinin Millî Eğitim çatısı altındaki durumuna da değinmek gereklidir. Çok erken yaşlarda eğitim hayatına başlayan çocuk, ilkokula başladığında ana dilini ailesi ve çevresinden öğrenmiş ve gelişim düzeyine uygun olacak şekilde kendini ifade edebilme becerisi kazanmıştır. Ana dili öğretiminin okul çatısı altındaki yapılması, okul öncesi dönemde doğal ve şifahi denilebilecek şekilde gerçekleşen dil öğrenme sürecini planlı, programlı ve standart bir seviyeye ulaştıracak şekilde düzenlenmektedir. “Aile ve yakın çevrede başlayan dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürlenme yoluyla dil öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır.” (Demirel & Şahinel, 2006, s. 2-3). Ayrıca dil, belli bir yaş ya

da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı olmadığından ana dili eğitimi ilköğretimden üniversiteye kadar devam eden bir süreçtir (Sever, 2000, s. 5).

Ana dili eğitimi temelde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini yani bireyin konuşarak ve yazarak kendini etkili bir şekilde ifade edebilme, okuyarak ve dinleyerek de bilgi edinebilme becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Dil bilgisi ise bahsedilen beceri alanlarını destekleyen bir disiplin alanı olarak düşünülmektedir.

“Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için ayrı bir dil bilgisi vardır.” (Göğüş, 1978, akt. Demirel & Şahinel, 2006, s.124). Dil bilgisi denildiğinde daha çok bir tür kurallar listesi akla gelmektedir. Burada şunu belirtmek gerekir; çok sayıda insanın birbirleriyle anlaşmasını sağlayan dil yapısı içerisinde herkesin aynı şekilde anladığı ve algıladığı iletilerin oluşabilmesi için yine herkesçe aynı şekilde algılanan genel kabullerin bulunması gayet doğal ve mantıklı bir durumdur. Bu sebeple dil kendi içerisinde herkesin kabul ettiği bir mantık örüntüsüne sahiptir denilebilir. İşte dil bilgisi, bu mantık örüntüsünü ve dilin işleyiş düzenini ve bu düzen içerisinde yer alan istisnaları da açıklamaya çalışan bir disiplin alanıdır.

Dil bilgisi öğretimi ise o zamana kadar edindiği dille düşünen çocuğun bu defa dilin kendisi üzerine düşünmesini ve onu bir bütün olarak algılamasını sağlamayı hedeflemektedir. Hudson, dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Dilsel öz saygıyı, öz güveni oluşturmak
- b. Ölçünlü dil öğretime yardımcı olmak
- c. Başarımı (performans) arttırmaya yardımcı olmak
- d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak
- e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak
- f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek
- g. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak
- h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak
- i. Dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek (Akt. Aydın, 1997, s. 24).

Demirel ve Şahinel (2006) ise eğitimde 2000’li yılların başından itibaren yaşanan çağdaş gelişmeler ışığında öğretim programlarının dil bilgisi öğretimini öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme, dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma ve öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama hususlarında gerekli gördüğünü aktarmıştır (s. 2-3).

Bahsedilenlerden hareketle dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi hakkında genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, dil bilgisi öğretimi;

1. Bireyin ana dilinin işleyiş mantığını kavramasını ve dile daha bilinçli bakabilmesini sağlar.
2. Bireyin ana dilinde yaratıcı ve nitelikli bir şekilde düşünebilmesini sağlar.
3. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini destekleyerek dili etkili bir biçimde kullanabilmesini sağlar.
4. Ölçünlü dilin öğretimi ile yöresel farklılıklardan kaynaklanan ağız farklarını ortadan kaldırır.
5. Dil bilgisi öğretimi sırasında verilen örnek cümle ve metinler sayesinde kelime dağarcığını geliştirir.
6. Bireyin mensup olduğu milletin kültür özelliklerini sistemli ve programlı bir şekilde kazanmasını sağlar.
7. Yabancı dil öğrenmede ana diliyle kıyas yapabilme ve dili daha kolay öğrenebilmeyi sağlar.
8. Bireylerde ana dili sevgisinin gelişmesi ve ana dilde oluşturulmuş eserleri okuma zevki kazandırır.

Dilin ve dolayısıyla ana dili bilincinin önemiyle ilgili bir anekdotta ünlü Çin filozofu Konfüçyus’a sorulan bir ülkeyi yönetirken yapacağı ilk işin ne olacağı sorusuna Konfüçyus’un verdiği cevap dikkate değerdir: “İşe önce dili düzeltmekle başladım çünkü dil bozulursa sözcükler düşüncüyü anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa yapılması gereken işler doğru yapılamaz. Görevler gereği gibi yapılmazsa töre ve düzen bozulur. Töre ve düzen bozulursa adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. Bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir.” (Hengirmen, 2002, s. 30). Bu noktada ana dili ve dil bilgisi eğitimi, dilin bozulmasını engellemek ve yetişen genç bireylere aktarılmasını sağlamak adına üzerinde durulması ve çağın gereklerine uygun olacak şekilde düzenlenmesi gereken bir süreçtir.

Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Dil Becerileriyle İlişkisi

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin temel amaçlarından biri öğrenciyi ana dilinin tüm olanaklarıyla buluşturmak ve onu etkili bir şekilde kullanabilme becerisi kazandırmaktır. Bu derste öğrencinin çeşitli metinler aracılığıyla ana dilinin farklı bağlamlardaki kullanım

şekillerini keşfederek kendi yaşantısında da okuma, yazma, konuşma ve dinleme faaliyetleri ile kullanabilmesini sağlamak hedeflenmektedir.

Okuma terimi en genel anlamıyla insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanması işidir (Yalçın, 2018, s. 119). Göğüş (1978), okumayı bir yazının harflerini sözcüklerini imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak olarak tanımlamaktadır (Akt. Sayır, 2018). Temel dil becerileri içerisinde okuma becerisi, bireyin genel olarak yazılı kaynaklardan bilgi edinmesi ve bu kaynaklarda yer alan bilgileri zihinsel süreçler yardımıyla anlayabilmesini ifade etmektedir.

Edebiyat eğitiminin temelinde edebî metinlerin yer aldığı düşünülürse Türk dili ve edebiyatı dersi için okuma etkinliklerinin çokça kullanıldığı bir süreçtir denilebilir. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı eğitiminde okuma becerisi ve beraberinde Türk edebiyatı ürünlerini okuma zevki kazandırmak öncelikli hedeflerden biri sayılabilir.

Dil eğitimindeki beceri alanlarından bir diğeri yazma becerisidir. Bir anlama becerisi olan okumaya karşılık konuşma, bir anlatma işini, duygu, düşünce ve yargıların dışarıya yazı yoluyla aktarılmasını ifade etmektedir. “Yazma, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır. Süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar süren aşamaları kapsamaktadır.” (Güneş, 2017, s. 158). Kişinin anlatmak istediklerini zihinsel süreçlerle düzenleyerek ve ana dilinin imkânlarını kullanarak mantıklı bir bütünlük içerisinde ve dilin kurallarına uygun olacak şekilde yazı yoluyla iletebilmesi, dil eğitiminde kişiye kazandırılması gereken önemli yeterliklerden biridir.

İletişimin temel kanallarından biri olan konuşma, aynı zamanda dil ve edebiyat eğitiminde de öğrenciye kazandırılması hedeflenen temel dil becerilerinden biridir. “Herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılmasına konuşma denilmektedir.” (Karakuş, 2002, s. 104). Konuşma süreci içerisine dil, ses, duygu, düşünce, beyin ve konuşma organları dâhil olmakta ve bir dizi karmaşık işlem gerçekleşmektedir. Konuşmada düşünceler sesle iletilmekle birlikte bu, basit bir seslendirme işi olmayıp çeşitli zihinsel süreçler gerektirmektedir (Güneş, 2017, s. 108). Günümüzde iletişim süreçleri içerisinde en çok tercih edilen aracın konuşma ve dolayısıyla sözlü iletişim olduğu söylenebilir. Ayrıca şiir, müzik, tiyatro gibi sanat ürünlerinin yazılı olmanın yanında sözlü olarak icra edildikleri düşünüldüğünde Türk dili ve edebiyatı dersi kapsamında konuşma eğitiminin önemi ve gerekliliği de fark edilmiş olacaktır.

Dil eğitiminde kazandırılması hedeflenen bir diğer beceri ise dinleme becerisidir. Dinleme becerisi ile konuşma becerisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bunun en önemli sebebi olarak konuşmanın genel anlamıyla düşünüldüğünde birden fazla kişi arasında gerçekleşmesi ve dolayısıyla tarafların birbirlerini dinleme gerekliliği gösterilebilir. Bu yüzden dinleme olmadan konuşma olmayacağı söylenebilir (Yalçın, 2018, s. 264).

“İnsanın daha anne karnındayken kullanmaya başladığı dinleme becerisi, dilin öğrenilmesi sürecinde öncelikle konuşmanın, örgün eğitimin başlamasıyla birlikte de okuma-yazmanın öğrenilmesinde çok önemli görevler üstlenir. Diğer bir ifadeyle dinleme, çocukların okula başlayıncaya kadar kullandıkları tek anlama becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Doğan, 2014, s. 83). İletişim süreci içerisinde ise dinleme, bir anlama ve sözel kanallarla alınan bilginin zihinsel süreçlerle yorumlanması etkinliği olarak düşünülebilir. Bu sebeple söze dayalı bir ders olan Türk dili ve edebiyatı dersinde de dinleme faaliyetlerinin çokça kullanıldığı, dinleme becerisinin öğrenci-öğretmen iletişiminin yanında bireyin günlük yaşamında da sağlıklı bir iletişim kurabilmesi adına kazandırılması gereken bir beceri alanı olduğu söylenebilir.

Dil bilgisi ise dil öğretiminde özel bir beceri alanı olarak yer almamakla birlikte okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini destekleyen bir disiplin alanı olarak görülmektedir. Dil ve düşünme arasındaki ilişki düşünüldüğünde sağlıklı bir iletişim ortamının oluşabilmesi adına bireyin anlama ve anlatma becerilerini ana dilinin işleyiş düzeni ve mantık yapısına uygun ve mesajı en doğru şekilde iletebilecek yeterliğe sahip olarak kullanabilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki, “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım ve noktalama” gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarıyı da etkilemesi de beklenir (Kavcar & Oğuzkan, 1987, akt. Sever, 2000).

Sesleri, sözcükleri ve cümleleri inceleyen dil bilgisi, daha doğru ve kusursuz düşünmemize yardımcı olması sebebiyle doğru konuşma ve yazmamıza da yardımcı olur. Dili doğru ve düzgün kullanma konusunda sık sık yanlışlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sebeple dilimizin kullanımı açısından dil bilgisinin imkânlarından yararlanmak gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2005, s. 74).

Dil bilgisi, dinleme esnasında mesajın algılanması ve yorumlanması için de gereklidir. Dil kurallarına uygun olarak kodlanmayan iletiler alıcı tarafından daha zor algılanmaktadır.

Dil bilgisi diğer beceri alanları için de aynı işlevi görmektedir. Okunan bir metnin dil bilgisi kurallarına uygun yazılmış olması daha akıcı bir okuma yapılabilmesini sağlayacaktır (Aslan, 2017, s. 96).

Adalı (1983), dilin yapısını ve olanaklarını bilmenin anlama ve anlatma etkinliklerinin de başarısını etkileyeceğini ve bunun da iyi bir dil bilgisi eğitimi ile mümkün olacağını belirtmektedir. Dil bilgisi, dil değerlerinin birbiriyle olan ilişkilerinden doğan dizgeyi ortaya koymayı, onun kurallarını bulmayı ve bu kuralları da tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan bir disiplin olması sebebiyle anlama ve anlatma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasında en büyük yardımcıdır (s. 34). Şimşek (1983) ise ana dilinin işleyişini iyi kavrayan bir kişinin okuduğunu kolay anlamanın yanında duyup düşündüklerini de eksiksiz anlatmayı başarabileceğini söylemektedir. Duyup düşündüklerini ve anladıklarını anlatabilmesinde ana dili düzeninin kuralları geçerlidir (s. 36-37).

Güneş (2017), 1970’li yıllardan sonra gündeme gelen “yeni dil bilgisi” anlayışından bahsetmekte ve bu anlayışın eğitim bilimleriyle harmanlanmış öğrencinin ana dilinin işlev ve kurallarını öğrenerek dilin mantık ve işleyişini keşfetmesi, bunları okuma yazma süreçlerinde kullanabilmesine odaklandığını aktarmaktadır. Göçer (2014) ise Türk dili ve edebiyatı dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dil bilgisi başarısının ölçülmesi hususunda şunları dile getirmektedir:

Öğrencilerin dil bilgisi alanına yönelik yeterlikleri, temel dil becerilerine yönelik performansları üzerinden değerlendirilebilir. Çünkü dil bilgisi alanının varlık sebebi okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin aktif kullanılmasıdır. Dil bilgisi öğrenme alanı bir bakıma dil becerilerinin etkin kullanımı için başvurulacak bir rezerv alanıdır. O açıdan temel dil becerilerinin etkin ve doğru kullanımı, dil bilgisi öğrenme alanına hâkimiyetin de bir göstergesidir (s. 215).

Cemiloğlu (2003), Türk dili ve edebiyatı dersinde yapılacak çalışmalar ve kazanımlar arasında okuduğunu anlama ile düşünüp tasarladığını anlatma ve Türk dili ile ilgili bilgileri sezinleme maddelerini saymakta, dil bilgisi çalışmalarının kural öğretmekten çok anlama ve anlatma becerilerini destekleyen işlevsel bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Dil bilgisi öğretiminde doğru söyleyiş, sözcük bilgisi, doğru cümle kurma, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisi ve anlatım üzerindeki faydasından hareket edilmelidir (Kavcar, vd. 2005).

Sonuçta, değişen ve gelişen dünyanın gereklerine uygun olarak ana dili ve beraberinde de dil bilgisi eğitimi öğrenciye bilgi aktarmanın ötesinde yaşamının her alanında yardımcı olacak beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasını hedeflemektedir. Dil ve edebiyat derslerinin dışında, günlük yaşamın her alanında aktif bir şekilde kullandığımız anlama ve anlatma

becerilerinin yetkin, kültürlü, çağa ve topluma ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek adına en iyi şekilde kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminde anlatma etkinliğinin bir ön koşulu sayılabilecek düşünce eğitiminin verilmesi ve öğrenciye belli bir mantık ve düzen içerisinde düşünme ve düşündüğünü ana dilinin tüm imkânlarını kullanarak anlatabilme becerisi kazandırılmalıdır. Özellikle konuşma alanında vurgu, tonlama, ana dilin yapısına uygun cümleler kurabilme becerisi kazandırmak son derece önemlidir. Dil bilgisi öğretiminde beceri alanlarının desteklenmesi sırasında ana dilin düzeni ve düşünce evreninin mutlaka göz önünde bulundurulması gerekliliği de unutulmamalıdır.

Dil Bileisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Çağın ilerlemesiyle birlikte eğitim ihtiyaç ve anlayışındaki değişimler eğitim uygulamalarına da yansımış ve öğretilmesi hedeflenen konu ve kazandırılması gereken becerilere göre öğretim durumları içerisinde yeni yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır.

Kabaca ifade etmek gerekirse günümüzde düşünen, yorumlayan, bedensel ve zihinsel olarak sınıf içerisinde aktif ve bilgiye ulaşma konusunda hevesli ve araştıran öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerden derslerinde anlatım ve soru-cevap gibi daha çok öğretmenin aktif ve yönlendirici olduğu ve bilgi aktarma odaklı yöntemlerden farklı yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri beklenmektedir.

Çetin (2010), yöntem ve teknik kavramlarının çok sık karıştırıldığını belirtmekte ve bu iki kavramı şu şekilde tanımlamaktadır: “Bilginin kaynağından alıcıya giden süreçte takip edilen yolu eğitim yöntemi olarak kabul edersek teknik, bu süreçte bilginin öğretilmesi davranışa dönüştürülmesi sürecinde öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimidir.” (s. 73). Göçer (2017) ise eğitimin amaçlarına ve öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Öğretim uygulamalarının planlanması ve yürütülmesinde ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitime geçilmesinde öğretmenin sahip olduğu yöntem bilgisi önemli bir işleve sahiptir. Buna göre öğretim etkinlikleriyle istenilen sonuca ulaşılmasının en önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki bilgisizliğidir (s. 304-305). “Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntem seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır.” (Demirel, 2009, s. 80).

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde ve eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde ise göz önünde bulundurulması gereken yaklaşımlar ve önemli

birtakım hususlar bulunmaktadır. Bunları genel hatlarıyla aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- a. Dil bilgisi dersleri kural ezberleten değil, dili kullanarak kurallarını sezdiren, farkındalık oluşturan; dilin kurallarını uygulamalarla öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanmalıdır.
- b. Dil bilgisi derslerinde öğrenme ortamlarının beceri kazandıracak nitelikte tasarlanması gerekir.
- c. Dil bilgisi, öğretilen değil öğrenilen ve kazanıma dönüştürülen bir alan olarak tasarlanmalıdır.
- d. Eğitim programlarında ortaya çıkan son öğrenme yaklaşımlarının dil bilgisi öğretiminde de benimsenmesi gerekir.
- e. Temelde anlam ögesi olan dilin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde dildeki birimlerin işlevinin kazandırılması, dil bilgisi öğretiminin temel ilkesi olmalıdır.
- f. Dil çalışmaları yapılırken dil bilimsel yaklaşımlardan da yararlanmak gerekir.
- g. Dil bilgisi öğretimi bireylerin yazma ve konuşma becerilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır.
- h. Dil bilgisi dersi etkinlikleri öğrencilerin konuşma, yazma ve okumada oluşturdukları metinlere dayandırılmalıdır.
- i. Türkçe derslerinde metin incelemelerinde kullanılan dil malzemesinden dil bilgisi konuları işlenirken de yararlanmak gerekir (Karadüz, 2009, s. 294-302).

Türk dili ve edebiyatı alanı içerisinde önemli bir yeri olan dil bilgisinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken, seçilecek yöntem ve teknikleri etkileyen dile özgü birtakım hassasiyetler bulunmaktadır. Bu hassasiyetlerden en önemlisi dil öğretiminde anlamın temel unsur olmasıdır. “Anlam, dildeki bütün biçimbirimlerin ve dizgesel yapının temelini oluşturur. Dildeki her birim anlam için araç konumuna geçtiğinden yabancı dil öğretiminde olsun dil bilgisi öğretiminde olsun her türlü öğrenme faaliyetinde anlamın temel alınması gerekir.” (Karadüz, 2009, s. 291). Dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencinin anlamlandıramadığını ezberlediğini ifade eden Yapıcı (2004), dil ve dil öğretimi ile ilgili bulunan bütün eğitim kurumlarının öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olarak anlamlı bir şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir (s. 40).

Dil bilgisi öğretiminde anlam faktörünün yanında dilin sosyal bir olgu oluşu ve bireyin yaşantısında beceri temelli kullanılıyor oluşu da dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur. Dilin kurallarının toplumsal iletişim ve etkileşim sonucunda oluştuğu düşünüldüğünde, önce kurallarının öğretilerek daha sonra bu kuralları bireylerin kullanmasını beklemek mantıklı bir

yaklaşım değildir çünkü bilginin öğretilip ardından beceriye dönüşmesini beklemek dilin doğal yapısına aykırı bir durumdur (Karadüz, 2009, s. 301). Bu sebeple dil bilgisi öğretiminin kendi başına bir amaç değil amaca varmak için yararlanılacak bir çalışma alanı olduğunu belirten Öz (2003), çocuğun okul öncesi dönemde dilini dinleyerek, konuşarak öğrendiğini ve okulda da yine dinleyerek, konuşarak, yazarak, okuyarak öğrenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu yolla çocuğun farkında olmadan kullandığı dilin dil bilgisi kurallarını sezmesi sağlanmalıdır. Derste, kural ezberleme yerine dil yanlışlarını düzeltme, dili kullanma ile ilgili alışkanlık ve beceri kazandırma ile ilgili uygulamalar yapılmalıdır (s. 259). Bunun yanında dil bilgisi uygulamaları sırasında kullanılan dil, doğal bir ortam içinde bulunmalı ve çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir (Kavcar, vd. 2005, s. 9).

Bütün bilgi alanlarının kendine özgü öğretim yöntem ve teknikleri olduğunu belirten Çetin (2010), öğrenme öğretme sürecinde, öğrencinin bilgiyi nasıl, hangi ortamda, kim tarafından ve hangi kaynaktan alacağı gibi gerekliliklerin yöntem ve teknikleri belirlediğini, öğretmenin hangi yöntemi uygulayacağını hangi teknikleri kullanacağını şartlara göre belirlemesi gerektiğini ifade etmektedir (s. 73). Sosyal bilimler içerisinde değerlendirebileceğimiz Türk dili ve edebiyatı alanının öğretiminde sahip olduğu özelliklere göre belli yöntem ve tekniklerin kullanılması daha elverişliyken bazı yöntem ve teknikler ise daha az tercih edilmektedir.

Cemiloğlu (2018), Türk dili ve edebiyatı öğretiminde tercih edilmesi gereken yöntem ve teknikler arasında tümevarım, tümdengelim, buldurma ve yeniden yapılandırma ve soru cevap tekniğini saymaktadır.

Karakuş (2002) ise anlatma-açıklama, soru-cevap, tekrar, oyunlaştırma ve gösteri, gözlem ve inceleme, tümevarım-tümden gelim, analiz (çözümleme), sentez (birleştirme), küme çalışması ve karşılaştırma yöntemlerini saymaktadır.

Çetin (2010), Türk dili ve edebiyatında dersinde sık kullanılan yöntem ve teknikleri anlatım (takrir), soru-cevap, gözlem ve inceleme, oyunlaştırma (dramatizasyon), tümevarım, tümden gelim, analiz (çözümleme), sentez (birleştirme), buldurma ve işbirliğine dayalı öğrenme şeklinde sıralamaktadır.

Sağır ve Demir Atalay (2016), dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden bahsederken, çözümleme (tümdengelim), bireşim (tümevarım), anlatma (takrir), açıklama, yazdırma, buluş ve sezdirme, tartışma, gösterip yaptırma, soru-cevap, rol yapma, oyunlaştırma (dramatizasyon) ve küme çalışması yöntemlerini saymaktadır.

Sayılan yöntem ve teknikler arasında konumuzla ilgili olması ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının dil bilgisi öğretim yaklaşımı ile örtüşmesi bakımından tümevarım ve tümdengelim yönteminden ayrıntılı olarak bahsetmek gerekir.

Cemiloğlu (2003)'na göre tümevarım yöntemi, bütünün parçalardan oluştuğu düşüncesine dayanmaktadır. Bütün ve karmaşık yapıyı kavramanın zor olduğu düşüncesinden hareketle basit parçaların birleştirilerek bütüne daha kolay ulaşmak amaçlanmaktadır. Tümdengelim ise parçaların ancak bütünlük içinde anlamlı olduğu, bu sebeple öğretme yöntemlerinin bütünlükten başlaması ve bütünlüğün içinde parçanın görevinin belirlenmesi gerekliliğini ön planda tutmaktadır çünkü insanoğlu yaradılışı gereği önce bütünü görmekte parçaların varlığına daha sonra dikkat etmektedir (s. 34-36). Tümdengelim yöntemi bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir. Tümevarım ise birbiriyle ilişkili olan öğelerin genel bir sonuca veya bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir (Kavcar, vd. 2005, s. 17).

Dil bilgisi öğretimi açısından düşünüldüğünde tümdengelim yöntemi bir metin içerisinde bulunan cümlelerin kendisini oluşturan öğelerine ayrılması yahut cümle içerisinde geçen isim, sıfat, fiil gibi kelime türlerinin belirlenmesi ve cümle içerisindeki görevlerinin tespit edilmesi şeklinde uygulanabilmektedir. Bu uygulama incelenen metinde bulunan dil bilgisi hususiyetlerinin anlama olan katkısının açıklanmasında da etkili olabilmektedir.

Tümevarım yöntemi ise diğerinin tersi bir yol izlemekte ve dil bilgisi konularına dair metin veya cümleler üzerinde çok sayıda örneğin incelenmesi ve bu örneklerle dair ortak noktaların bir dil bilgisi kuralı olarak ifade edilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Cemiloğlu (2003), bu husus ile ilgili olarak; “Dilin matematiğini ele alan dil bilgisinin örnekler üzerinde çalışılarak öğrenciye kazandırılması, yani verilmek istenenlerin ona sezdirilerek buldurulması şeklinde yürütülmelidir. İnsan, kendi bulduğunu benimseyip sevdiği ve ona zamanla sahip çıktığı için Türk dili derslerinin öğrenci merkezli olarak işlenmesi esas olmalıdır.” görüşlerini aktarmaktadır (s. 39).

Tümevarım, özel durumlardan genel bir sonuca erişmek için yapılan, usavurmaya dayalı bir çalışma, araştırma ve tartışma yöntemidir. Tümdengelim ise birtakım yasa, ilke ya da kurallardan hareket ederek özel bir olayı, durumu ya da örnekleri inceleme ve açıklama yöntemidir. Tümevarım yöntemi, gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Özellikle dil bilgisi çalışmalarında bu yöntem sıklıkla başvurulabilir (Kavcar, vd. 2005, s. 18).

Güneş (2017), bütünden parçaya ilerlenen tümdengelim yöntemini bazı ilke ve kurallardan hareket edilerek olay, durum ya da örneğin açıklanması şeklinde tanımlamaktadır. Dil bilgisi öğretiminde bu yöntemin uygulanması, önce dille ilgili kuralların öğretilmesi ve

sonrasında kurallardan hareket edilerek özel durumların açıklanması şeklindedir. Tümevarımda ise parça yani örnek olay, sorun ve özel durumlar çeşitli yönlerden incelenerek başka örneklerle benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmaktadır. Örneklerin ortak noktalarından hareket edilerek genel kurallara ulaşmak hedeflenmektedir. Bu uygulama dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin dil bilgisi mantığını keşfetmesini ve bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (s. 289).

Sağır ve Demir Atalay (2016)'a göre kalıcı öğrenme görerek, yazarak, anlayarak ve bularak yapılan öğrenmelerdir. Buna göre öğrenci bilgiyi hazır bir şekilde bulmamalıdır. Öğrenci, bilgiye ve kurala kendisi çabalayarak ulaşmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde biçimi öne çıkaran değil biçimi işlevle birleştiren, karşılaştırmalar yapmaya imkân veren ve somut örneklerle kavratmayı esas alan bir yöntem seçilmelidir (s. 105). Cemiloğlu (2003), önceden öğrenilmiş bilgilerin kullanılarak yeni bilgilerin keşfedilmesi ve bu bilgilerin yeni alanlarda kullanılarak kalıcı öğrenmenin sağlanması gerekliliğinden bahsetmektedir.

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının dil bilgisi öğretimi konusundaki yaklaşım ve kazanımlarına bakıldığında metni temel alan bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Bu metinler bir edebî metnin tamamı olabileceği gibi metnin ilgili dil bilgisi konusunu özetleyen bir parçası da olabilmektedir. Dil bilgisi öğretiminde temel materyal olan bu edebî metinlerin ders sürecinde kullanılması ise tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bir örnek verilecek olursa programda belirtilen “Metindeki sıfatları bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.” kazanımı tümevarım yönteminin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Buna göre metinde geçen sıfatların belirlenip bulunan örnekler üzerinden genel olarak sıfatların metin üzerindeki işlevinin açıklanması ve bu konu ile ilgili genel dil bilgisi kurallarına ulaşılması gerekmektedir. Aynı şekilde “Metindeki cümlelerin öğeleri bulunur.” kazanımı ise bir bütün olarak ele alınan cümlelerin kendisini oluşturan parçalara ayrılmasını gerektirmekte ve tümdengelim yöntemine bir örnek oluşturmaktadır.

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında öğretmen dil bilgisi konularının öğretiminde anlatım yönteminden kaçınması gerektiği ifade edilmektedir (s. 13). Öğrencilerin temel eğitimde öğrendikleri bilgilerin gerektiğinde hatırlatılabileceği belirtilen programda ders içerisinde öğretmenin liderliğinden çok öğrencinin aktif olmasını sağlamak hedeflenmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilerek ve örnekler üzerinde birtakım zihinsel süreçlerle dil bilgisi ile ilgili öğrenmeleri kalıcı hale getirmek programın temel amaçlarından biridir denilebilir. Bu sebeple tümdengelim ve tümevarım yöntemi 2018

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının ağırlıklı olarak yöneldiği öğretim yöntemleridir denilebilir.

Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Yeri

Çağımızda bilginin değeri, bireyin hayatındaki işlevi derecesinde önem kazanmakta ve bilgi yığınları arasından birey için faydalı ve önemli olanının seçilmesi gerekliliği doğmaktadır. Eğitim bilimlerinde de bu doğrultuda gelişme ve yenileşme girişimleri bulunmaktadır. Bunun en önemli yansıması da öğretim programları, beraberinde de eğitim durumlarında kullanılan yöntem, teknik ve ders materyallerinde görülmektedir. Dil bilgisi öğretimi açısından düşünüldüğünde bilginin işlevsel olmasını sağlamak adına verilen dil bilgisi eğitiminin iki noktada etkili olması gerekmektedir: temel dil becerilerini destekleme ve anlamlı öğrenmeyi sağlama. Temel dil becerilerini destekleme konusu önceki bölümlerde açıklandığından bu bölümde dil bilgisinin anlamlı olarak öğretimi konusundan bahsedilecektir.

Dil bilgisi öğretimi, yakın zamana kadar daha çok dille ilgili kuralların sıralanması ve öğrenciye kavratılması şeklinde algılanmaktaydı. Eğitim anlayışında yaşanan gelişmelerle birlikte dil bilgisinin işlevsel olarak algılanması ihtiyacı doğmuştur. “İşlevsel dil bilgisi, bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışır.” (İşcan, 2007, s. 2). Bu noktada dil bilgisi ile ilgili örneklerin bir bütün içerisinde görülmesi ve bu bütün içerisindeki görevinin belirlenmesi gerekmektedir. İşte dil bilgisi öğretiminde söz konusu olan bu bütün metinlerdir.

“Metin, kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, yazılı ya da sözlü dil ürünüdür.” (Karaağaç, 2018, s. 585). Tanımdan da anlaşılmaktadır ki metni oluşturan yapıları bir araya getiren ve üzerine oturduğu temel, anlamdır. Dil bilgisi öğretiminde metinlerin kullanılmasının en önemli gerekçesi ise dil bilgisi etkinliklerinde kullanılacak örneklerin anlamsız, herhangi bir bağlama dayalı olmayan sözcük yığını olmaması gerekliliğidir.

Dil bilgisi çalışmalarında, kişinin anlamlandırmalar yapabileceği, sözcenin derin yapısının anlaşılmasını sağlayacak örneklerle yer verilmelidir (Karadüz, 2009, s. 297). Dil bilgisi öğretimi metinler üzerinden uygulamalı olarak ve kuralın öğrenciye doğrudan verilmeden yapılmalı, dil bilgisel unsurların metin içerisinde yerine getirdikleri işlevlerden hareketle sezerek kurala varmaları sağlanmalıdır (Göçer, 2008, s. 105). Aslan (2017) da bu görüşlere uygun olarak dil bilgisinin kuru ve ezbere dayalı değil işlevsel olarak öğretilmesi

gerektiğini belirtmektedir. Bunun için de öğrenci metindeki örnekler ve ipuçları sayesinde dil üzerine düşünmeli ve bunlardan yola çıkarak kuralı sezerek ona kendisi ulaşmalıdır (s.91).

Dil bilgisi öğretiminde bütünü öneminden bahseden Karahan (2009), geçmişten günümüze uygulanan bütün dil öğretim programlarında konuların sesten cümleye veya kelimeden cümleye doğru sıralandığını, cümle yani bütünü en sonda yer aldığını belirtmektedir. Oysa bilgiyi bütün parça ilişkisi içinde öğretmek gerekmektedir. Bunun sebebini ise şu şekilde açıklamaktadır:

İnsan zihni önce bütünü algılar, daha sonra parçaların ve ayrıntıların farkına varır. Algılama sırası, -özel bir durum yoksa- öğretimde bütün-parça ilişkisinin çıkış noktasının bütün olacağını işaret etmektedir. Parçalar arasında doğru bir ilişki kurmak, bu parçaları birleştirmek, bütünü bilinçli olarak tanımakla mümkündür. Makinayı yeterince tanımayan, parçaları birleştirerek makinayı yeniden kurabilir mi? Başlangıç noktasını bilmeyen, dönüşte o noktaya ulaşabilir mi? (...) Dili kavratmak için önce sistemi yani bütünü tanıtmak, bütünü parçalarını göstermek, sonra da bütün-parça ilişkisi temelinde parçaların önceliklerine dikkat edilerek birleştirilmesini sağlamak ve böylece yeniden bütüne ulaştırmak gerekir (Karahan, 2009, s. 27).

Karahan (2010), dil bilgisi öğretiminde örnek seçiminden bahsettiği bir yazısında ise Kâşgarlı Mahmut'un 11. yüzyılda yazdığı Divanü Lügati't-Türk'ü örnek göstermekte ve Türkçeyi öğretmek üzere yazılan bu sözlük ve dil bilgisi kitabında bazı dil kurallarına dair örneklerin edebî metinler üzerinden verildiğini söylemektedir (s. 140). Karadüz (2009) de bu görüşe uygun olarak dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinlerin söz varlığı, cümle yapısı bakımından işlenecek dil bilgisi konusuna uygun olması gerektiğinden bahsetmektedir. Buna göre sıfat konusunun işleneceği derste kullanılacak metnin yeterince sıfat içermesi gerekmektedir (302).

Sonuç olarak değerlendirildiğinde geçmişte dil bilgisi öğretiminde yaşanan problemlerin temelinde dil bilgisi konularının anlamdan ve bağlamdan kopuk bir şekilde öğretilme çabasından kaynaklandığı açık bir gerçektir. Bu sebeple uygulamaya konulan yeni dil ve edebiyat öğretim programlarında buna dikkat edilmiş ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı metin temelli bir dil bilgisi öğretimini benimsemiştir.

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi Konusundaki Yaklaşımı

21. yüzyılın başından itibaren yaşanan çağdaşlaşma ve modernleşme çabalarından eğitim bilimleri de etkilenmiş ve yaşanan değişimler kendisini ilk olarak öğretim programlarında göstermiştir denilebilir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bilgi odaklı eğitimden beceri odaklı eğitim uygulamalarına geçilmesi de bunun en belirgin örneklerinden biri olarak gösterilebilir. Uygulamaya konulan en güncel öğretim programı olan 2018 Türk

Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı da bu duruma uygun olacak şekilde bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle toplumun ihtiyaçlarının farklılaştığının bilincinde ve bilgi aktaran bir yapıdan ziyade değer ve beceri kazandırma odaklı bir anlayışla oluşturulmuştur (MEB, 2018, s. 4).

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı dil öğretimi konusunda 2015 programındaki anlayışı devam ettirerek dil bilgisi konularını edebiyat bilgi ve türleriyle ilişkili olacak şekilde ele almış ve dil bilgisi dersiyle edebiyat dersini birleştirmiştir. Cemiloğlu (2018), 2018 programından çok küçük farklarla ayrılan 2017 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı hakkında yaptığı değerlendirmede bu programda önceki yıllarda Türk edebiyatı ile dil ve anlatım şeklinde iki ayrı ders olarak okutulan bu alanların birleştirilmesi ile büyük bir yanıltan dönüldüğünü ifade etmektedir (s. 8). Programın özel amaçlarının belirtildiği kısımda ise “ana dili eğitimiyle ilgili olarak edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini öğrencilere tanıtmak” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s. 12). Bu sebeple 2018 programının akademik ve bilimsel çalışmaları dikkate alarak dil bilgisi öğretiminde edebî metinlerin öneminin farkına vardığı söylenebilir.

Programın Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine uygun olacak şekilde belirlediği yeterlilikler arasında “ana dilde iletişim” maddesi yer almaktadır. Buna göre ana dilde iletişim “Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.” (MEB, 2018, s. 6) şeklinde açıklanmıştır. Bu tanımdan hareketle programın ana dili eğitiminin işlevsel olması ve öğrencinin duygu ve düşüncelerini geliştirmenin yanında gündelik yaşamında da karşılığını bulacak bir niteliğe sahip olması gerekliliğini göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında edebiyat eğitimi, edebiyatla ilgili bilgilerin kazandırılmasının yanında öğrencilerin dilin inceliklerini keşfedecekleri, dil bilinci ve becerilerini geliştirecekleri bir zemin olarak ele alınmıştır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde yapılacak olan dil bilgisi çalışmaları içinse şu ifadeler kullanılmıştır: “Dil bilgisi çalışmaları, öğrencilerin temel eğitimden edindikleri bilgilerden hareketle ünitelerdeki ilgili metinler üzerinde yaptırılacaktır. Konu anlatımına girilmeyecektir. Temel eğitimde görmüş oldukları konulara yönelik olarak gerektiğinde hatırlatma amaçlı kısa açıklamalar yapılabilir.” (MEB, 2018, s. 13). Dil bilgisi öğretimine dair bir yöntem açıklaması sayılabilecek bu ifadeler, dil bilgisi öğretiminde metni merkeze almayı

önermektedir. Bu noktada edebî türlere birer örnek olarak verilen metinler, aynı zamanda üzerinde dil bilgisi çalışmalarının da yapılabileceği bir ders materyali olarak görülmektedir.

Bu yaklaşım dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan bilimsel ve akademik çalışmalara ve çağdaş öğretim uygulamalarına uygunluk göstermekle birlikte programın öğrencinin dil bilgisi konularına dair örnekleri ilköğretimde edindiği bilgilerle bulabileceği konusundaki varsayımı dikkat çekicidir. Araştırmanın üzerine eğildiği hususlardan biri olan bu varsayım öğrencinin ön bilgilerindeki muhtemel eksikleri göz ardı etmekte ve bu konuda yapılabilecekleri kısa hatırlatmalarla sınırlamaktadır. Aynı husus programın ders işleniş sürecinden bahsettiği bölümde de tekrarlamaktadır. Buna göre programda ders işleniş süreci şu şekildedir:

1. *Hazırlık*: İşlenecek konuya dikkat çekme,
2. *Metin*: Konuyla ilgili metnin okunması,
3. *Metinde Geçen Bazı Kelime ve Kelime Grupları*: Metinde geçen ve bağlamdan hareketle öğrencinin tahmin edemeyeceği düşünülen kelimelerin anlamlarının verilmesi,
4. *Metin ve Türle İlgili Açıklamalar*: Metin ve türü ile ilgili bilgilerin verilmesi,
5. *Metni Anlama ve Çözümleme*: Metne yönelik soru ve etkinliklerin verilmesi,
6. *Yazarın/Şairin Biyografisi*: Metin yazarının kısa biyografisi ve eserlerinin bilinmesi,
7. *Dil Bilgisi*: Belirtilen dil bilgisi konularının işlenen metnin veya metnin uygun bölüm yahut bölümlerinin üzerinde gösterilmesi (Burada konu anlatımına girilmeyeceği bir kez daha belirtilmiştir),
8. *Yazma Çalışmaları*
9. *Sözlü İletişim Çalışmaları*
10. *Ünite Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları* (MEB, 2018, s. 15-16).

Programda ders kitabına alınacak metinlerin niteliklerinin belirtildiği kısımda alınacak metinlerin içerik, tür ve edebî yönleri hakkında hususlar belirtilirken bu metinlerde dil bilgisi yönünden bulunması gereken herhangi bir özellikten bahsedilmemiştir. Bu da seçilen metinlerin tür ve edebî özelliklerine dikkat edilip dil bilgisi hususunun ikinci plana atıldığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı durum kazanım sayı ve sürelerinin belirtildiği tabloda da karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 1. 2018 TDE Öğretim Programı Kazanım Tablosu

Kazanım	Kazanım Sayısı
A) OKUMA (METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME)	
1. Şiir	13
2. Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Metinler	16
3. Tiyatro	14
4. Bilgilendirici (Öğretici) Metinler	15
B) YAZMA	12
C) SÖZLÜ İLETİŞİM	
1. Konuşma	17
2. Dinleme	8

Tablo 1 incelendiğinde belirlenen kazanımların temelde okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerine göre belirlendiği dil bilgisi alanına ait kazanımlara tabloda yer verilmediği görülmektedir. Bu alana ait kazanımlara okuma, yazma ve sözlü iletişim beceri alanları içerisinde kısıtlı sayıda yer verildiği görülmüştür. Buna göre okuma kazanımları içerisinde şiir, öyküleyici metinler, tiyatro ve öğretici metin türleri için ayrı kazanımlar belirlenmiş ve bu alandaki dil bilgisi çalışmaları her türde aynı şekilde tekrar etmek üzere “Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.” şeklinde kabaca ifade edilmiştir. Yazma kazanımları içerisinde ise dil bilgisi alanı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar şu şekildedir:

- Metin türüne göre terim, kavram, deyim, atasözü ve ağız özellikleri kullanır.
- İyi bir anlatımda bulunması gereken özelliklere (açıklık, akıcılık, duruluk ve yalınlık) dikkat ederek yazar.
- Farklı cümle yapıları ve türlerini kullanır; basit, birleşik, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik, kurallı cümle, isim ve fiil cümleleri.
- Yazdığı metni dil bilgisi, yazım, noktalama, açıklık, duruluk, akıcılık, yalınlık ve kelime tercihleri bakımından gözden geçirir (MEB, 2018, s. 26-27).

Konuşma becerisine ait kazanımlar arasında dil bilgisi ile ilişkilendirilebilecekler gönderici, alıcı, ileti, kanal kod, bağlam, geri bildirim gibi iletişimin öğelerini belirleyebilme; boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşma; konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınma gibi kazanımlar sayılabilir (MEB, 2018, s. 27-28).

Toplamda 95 kazanımın bulunduğu 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında dil bilgisi ile ilişkilendirilebilecek kazanımların sayısının 9 olduğu görülmektedir. Bu kazanımların toplan sayıya oranı ise %9.47'dir. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında okutulacak dil bilgisi konuları ve bu konuların ünite süre ve içerik olarak dağılımı Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. 2018 TDE Öğretim Programı Dil Bilgisi Konularının Ünite, Süre ve İçeriğe Göre Dağılımı

SINIF	ÜNİT E	TÜR/KONU	DİL BİLGİSİ KONULARI
9	1	Giriş	Standart dil, ağız, şive, lehçe ile argo, jargon kavramları üzerinde durulur.
9	2	Hikâye	Metindeki isimleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
9	3	Şiir	Metindeki sıfatları bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
9	4	Masal/Fabl	Metindeki edat, bağlaç ve ünlemleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
9	5	Roman	Metindeki zamirleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
9	6	Tiyatro	Metindeki zarfları bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
9	7-8-9	Biyografi/Otobiyografi Mektup/E-Posta Günlük/Blog	Metindeki fiilleri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
10	1	Giriş	-
10	2	Hikâye	Metindeki fiilimsileri bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
10	3	Şiir	Metindeki isim tamlamalarını bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
10	4	Destan/Efsane	Metindeki sıfat tamlamalarını bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
10	5-6-7-8-9	Roman/Tiyatro/Anı (Hatıra)/Haber Metni/Gezi Yazısı	Metindeki cümle çeşitlerini bulur ve bunların metindeki işlevlerini belirler.
11	1	Giriş	-
11	2-3-4-5	Hikâye/Şiir/Makale/Sohbet ve Fıkra	Metindeki cümlelerin öğeleri bulunur.
11	6-7-8-9	Roman/Tiyatro/Eleştiri/ Mülakat (Röportaj)	Anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalar yapılır.
12	1-2-3	Giriş/Hikâye/Şiir	Kelimede anlam ile ilgili çalışmalar yapılır.
12	4-5-6-7	Roman/Tiyatro/Deneme Söylev (Nutuk)	Paragrafta anlam ile ilgili çalışmalar yapılır.

Tablodaki bilgilere ek olarak 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında her sınıf düzeyinde ve hemen her ünite de “Metinler üzerinde imla ve noktalama çalışmaları yapılır.” ifadesi de yer almaktadır. İmla ve noktalama konularının tek bir sınıf veya ünite de verilmeyerek tüm sınıf ve ünitelere dağılmasının nedeni olarak bu konuların öğrenilmesinde ve öğrencilerin imla ve noktalama konularında daha çok hata yapmaları gösterilebilir. Yazma çalışmaları için önemli bir yere sahip olan imla ve noktalama konularının bu sebeple programda işlevsel bir yaklaşımla düzenlendiği söylenebilir.

Programda yer alan ve tabloda belirtilen diğer dil bilgisi konuları ise kabaca kelime türleri, kelime grupları, cümle çeşitleri, cümlelerin öğeleri, kelime ve paragrafta anlam ve dille ilgili birtakım terimlerden oluşmaktadır. Bu konuların öğretiminde ise daha çok edebî metin üzerinde ilgili konunun örneklerini buldurma ve bu örneklerin metne kattığı anlamın belirlenmesi yolu seçilmiştir. Bu sebeple 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının dil bilgisi konularının öğretiminde metin temelli ve anlamı ön plana çıkaran bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca programda anlam üzerinde doğrudan etkisi olmadığı düşünülen ve daha çok teknik bilgi gerektiren ses ve şekil bilgilerinin yer almayışı bu görüşü destekleyen gerekçelerden bir diğeridir.

Programın konu dağılımı konusunda dikkat çeken husus ise kelimedeki anlam, paragrafta anlam ve anlatım bozukluğu gibi anlamla ilgili ve bütüne yönelik konuların sonraya bırakılmış olmasıdır. Programda dil bilgisi konularının kelime türleri, kelime grupları, cümlelerin öğeleri, anlatım bozukluğu ve kelimedeki-paragrafta anlam şeklinde sıralanması öğrenmenin bütünden parçaya ilkesi ile ters düşmektedir.

Program, genel olarak değerlendirildiğinde hem edebiyat bilgileri hem de dil bilgisi açısından daha sade ve içerik olarak hafiflemiş bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Edebiyat bilgileri açısından edebî türlere ve türün gelişimine ağırlık verilen programda dil bilgisi konuları ise bu edebî türler içerisindeki işlevleri ve metne kattığı anlam yönüyle ele alınmıştır. Bu yönüyle program yapısalcı anlayışın yanında işlevsel ve pragmatik bir yaklaşımla da hazırlanmıştır denilebilir.

Konuyla İlgili Araştırmalar

Ana Dili ve Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Derman (2002)’ın “Anadil (Türkçe) Öğretiminde Masal Metinlerinin Kullanılması” isimli çalışması ana dili öğretiminde masal türündeki metinlerin nasıl kullanılabileceğini araştırmaktadır. Araştırmada masallar ve beraberinde de çocuk edebiyatı hakkında geniş bilgiler verilmekte ve ana dili öğretiminde çocuğun ilgisini çekecek metinlerin

kullanılmasının daha uygun olacağı, bu metinlerin de masallar olabileceği belirtilmektedir. Çocukların severek okuyacağı masalların ders kitaplarına alınmasının çocuğun dil becerilerinin gelişmesini ve beraberinde de masal mirasını ayakta tutmayı sağlayacağı belirtilmiştir.

Çiçekler (2006) ise “Anadil (Türkçe) Öğretiminde Fıkra Metinlerinin Kullanılması” adlı araştırmasında ana dili öğretiminde fıkraların kullanılmasının etkililiğini araştırmıştır. Daha çok teorik bir temele dayalı olan araştırmada dil ve ana dil kavramları hakkında açıklamalar yapıldıktan sonra çocuk edebiyatı ve fıkralar hakkında da geniş kapsamlı kuramsal bilgiler verilmiştir. Araştırmada dil bilgisi öğretiminin fıkra metinleri ile yapılabileceği ve bu tür metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmesi bakımından etkili olabileceği bu sebeple ders kitaplarında fıkralara daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çeçen (2007)’in “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi” isimli çalışması, ilköğretim ikinci kademedeki metne dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarılarını artırmadaki etkisini incelemektedir. Ön test-son teste dayalı deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma olan bu araştırma için Ankara Gölbaşı TEK İlköğretim Okulundan 35 kişilik deney ve 34 kişilik kontrol grubu seçilmiş 40 sorudan oluşan bir başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ek fiil, yapım ekleri, yapı bakımından kelimeler, sıfat, zarf ve cümlelerin öğeleri konularını kapsayan testten elde edilen verilere göre metne dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Testin tümüne bakıldığında deney ve kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ancak konulara tek tek bakıldığında puanlarda artış olmasına rağmen bunun anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

Şentürk (2008) ise “Anadil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Kullanılması” isimli çalışmasında dil bilgisi öğretiminde metin türü olarak tekerlemelerin etkililiğini sorgulamaktadır. Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bölümde tekerlemelerin kökeni, özellikleri sınıflandırılması ve işlevleri hakkında bilgi verildikten sonra ana dili ve öğretimine dair açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın uygulama kısmında sırasıyla isimler, sıfatlar, zamirler, isim tamlaması, sıfat tamlaması, fiiller, edat bağlaç, ünlem, kökler ve ekler (yapım eki ve çekim eki), gövde, basit-türemiş-birleşik kelimeler, hal ekleri, iyelik ekleri, fiiller (basit, türemiş ve birleşik fiiller), kipler (bildirme ve dilek kipleri), çekimli fiiller, zarflar, ek fiil, cümlelerin öğeleri, fiilde çatı, kurallı ve devrik cümle gibi dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılabilecek örnek tekerleme metinlerine yer verilmiştir. Ayrıca tekerlemelerin konuşma eğitiminde ve temel becerilerin geliştirilmesinde kullanımına yönelik

bilgilere de yer verilmiştir. Araştırmada tekerlemelerin Türkçe derslerinde kullanılmaya elverişli ve çeşitli alanlarda kullanılabilen çok yönlü metinler olduğu, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yapay örneklerin yerine şaşırtıcı, hoşça giden ve dikkat çekici bir yapıya sahip olmaları nedeniyle daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Konumuzla alakalı olabilecek bir diğer akademik çalışma ise Derman (2008)'ın hazırlamış olduğu “Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasıdır. Araştırmacı bu çalışmada 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerle kendisi tarafından seçilen ve geliştirilen metinlerin dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisini karşılaştırmıştır. Bu amaçla seçilen kontrol grubuna ders kitabındaki metinlerle, deney 1 grubuna araştırmacı tarafından seçilen edebî metinler ve deney 2 grubuna ise araştırmacı tarafından geliştirilen metinler kullanılarak eğitim verilmiştir. Kontrol gruplu ön test ve son test modeline dayalı olarak yapılan çalışmada her biri 4 seçenekten oluşan 50 soru sorulmuştur. Testte yer alan sorular anlamca kaynaşmış fiiller, isim ve isim çeşitleri, kurallı birleşik fiiller, sıfat çeşitleri, çekim ekleri, kelimedede anlam, ses olayları, zamirde yapı konularını kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Konya Karahöyük Ahmet Haşhaş İlköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 107 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS kullanılarak hesaplanmış ve sonucunda kontrol grubu ve deney gruplarının akademik başarılarında deney gruplarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda dil bilgisi öğretiminde metin seçiminin akademik başarıyı etkilediği varsayımı doğrulanmıştır.

Çeçen ve Aytaş (2008)'ın “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi” isimli çalışması metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkiyi incelemektedir. Ön test ve son teste dayalı kontrol gruplu deneysel bir çalışma olan araştırmada veri toplama sürecinde başarı testi uygulanmıştır. Metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun dil bilgisi akademik başarısının geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür. Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi başarısını geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde metinlerin kullanılmasına yönelik bir diğer çalışma ise Yılmaz (2018)'ın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi” isimli çalışmasıdır. Araştırmanın amacı herhangi bir dil bilgisi yapısının anlam, biçim ve kullanımının ancak bağlam içinde sorgulanabilir olduğu gerçeğinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin temelli dil bilgisi öğretimine yönelik B1 seviyesinde etkinlik ve öneriler sunmaktır. Araştırma sürecinde İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

B1 Düzeyi Hazırlık Sınıfında metin temelli dil bilgisi öğretim etkinlikleri uygulanmış ve ardından odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Metin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlara da yer verilen çalışmada seçili metinlerle hazırlanan metin temelli dil bilgisi öğretim etkinlikleri 16 öğrenciye 10 ders saati süresince uygulanmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile yorumlanmış ve metin temelli dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaştığı görülmüştür. Öğrenciler dil yapılarını biçim, anlam ve kullanımları yönüyle kavramanın yanında bu yapıları iletişimsel bağlamda da kullanabilmişlerdir. Süreçte yer alan dil bilgisi yapılarını ders dışında günlük hayatta da kullanabildikleri öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dil bilgisi yapılarının öğretiminde bağlamdan kopuk uygulamaların tercih edilmeyerek özgün kullanım ve işlevlerine uygun olacak şekilde sezdirilerek öğretilmesi, dil bilgisi öğretiminde seçilecek metinlerin metinsellik özelliklerini karşılama durumlarının tespit edilmesi, farklı dil yapıları ve konuları içeren çeşitli metin türlerine derslerde yer verilmesi gerektiği yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Çeşitli Araştırmalar

Sağır (2002)'ın “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi” isimli çalışması dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlara genel bir çerçeveden bakabilmek açısından önemli görülmektedir. Buna göre dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar şu şekildedir:

- Öğretmenler dil bilgisi konularını işlerken ders kitabı, ders defteri ve yazı tahtası dışında herhangi bir görsel-işitsel araç kullanmamakta ve konuları ders kitaplarında yer aldığı şekliyle işlemektedir.
- Dil bilgisi konuları yaygın bir şekilde anlatma yöntemi kullanılarak işlenmektedir.
- Öğretmenler dil bilgisi konularını sevmemekte bu konuları soğuk ve zor öğrenilen konular olarak görmektedir.
- Gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin belirli tanım ve kuralları öğretmekten ileriye gidememektedir.
- Türkçe dersi sınavlarının öğrencinin dili kullanma becerilerini ölçmekten çok tanımın ezberlenip ezberlenmediğini ölçmektedir.

Bu duruma çözüm önerisi olarak da Türkçe ve sınıf öğretmenleri için kullanabilecekleri yöntem ve teknikler hakkında bilgi vermesi adına kılavuz kitapların hazırlanması, okullardaki araç gereçlerin artırılması, ders kitaplıklarının oluşturulması, öğretmen yetiştirme programlarına dilbilim dersleri konulması ve ders kitaplarının da dilbilimsel anlayışla yazılması yönündedir.

Ertekinoğlu (2003)'nın “Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında dil bilgisi öğretimine dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada İstanbul ili Anadolu Yakası'nda özel ve resmî kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine ulaşılmıştır. Buna göre devlet okullarında sınıfların kalabalık olması ve materyal eksikliği öğretimi olumsuz etkilemektedir. Özel okullar devlet okullarına kıyasla derslerde teknolojiyi daha çok kullanabilmektedir. Modern öğretim yöntem ve teknikleri yeteri kadar tanınmamakta ve hâlâ geleneksel ezberci eğitim yapılmaktadır. Ayrıca öğretim yöntemleri ile eğitim teknolojileri uyumlu bir şekilde kullanılamamaktadır.

Bolat (2004)'ın “İlköğretim II. Kademe VI. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği” isimli çalışması dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının Türkçe dersindeki başarı üzerindeki etkisini saptamayı hedeflemektedir. Bu amaçla çalışmada belirlenen deney grubuna aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak dil bilgisi öğretimi yapılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmış ve öğrencilere ön test ve son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda aktif öğrenme yöntemlerinin dil bilgisi alanındaki başarıyı artırmada etkili olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinerek dersin buna göre planlanmasının başarıyı artırdığı görülmüştür.

Kaygusuz (2006), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada dil bilgisi öğretiminde istenilen düzeyde verimliliğin sağlanamadığı probleminden hareketle dil bilgisi öğretiminde anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, programlı öğretim, drama ve bilgisayar destekli öğretim gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin etkililiğini araştırmaktadır. Araştırma sürecinde dil bilgisi konularının öğretiminde çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak uygulama düzeyinde örnek öğretim süreçleri oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda dil bilgisi öğretiminde anlatım yöntemi dışındaki yöntemlere yer verilmesinin öğretim sürecini etkili kılacağı, kullanılacak yöntemlerin yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanınması, öğrencinin kendisini ifade etmeye fırsat tanınması gerektiği ifade edilmiştir.

Erdem (2007) tarafından çalışılan “İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları” isimli araştırma, ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimi hususunda yaşanan soruların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi ve öğretmenlerin bu konudaki çözüm önerilerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bunun için Ankara merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 257 Türkçe öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler materyal olarak en çok ders kitaplarını daha sonra yardımcı

kaynak kitapları kullanmaktadırlar. Öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin de öğretmekte en çok zorlandıkları dil bilgisi konuları fiil çatısı, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir. Öğretmenler tüm öğretmenler tarafından kullanılabilir bir referans kaynak kitabın bulunmayışını önemli bir problem olarak görmektedirler.

Dil bilgisi öğretiminde yaşanan problemler üzerine eğilen çalışmalardan biri de Akgül (2010)'ün “İlköğretim II. Kademe Yaşanan Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları” isimli çalışmasıdır. Bir saha çalışması olan araştırmada İstanbul Eyüp ilçesinde görev yapmakta olan 60 Türkçe öğretmene anket uygulanmış ve öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi hakkındaki düşünceleri, bu alandaki sorunları ve çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Buna göre öğretmenler dil bilgisi öğretiminde materyal olarak en çok ders kitaplarını ikinci olarak da yardımcı kaynak kitapları kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine uygun metin sayısının az olduğunu düşünmekte ve derslerinde öğrencilere kural ezberletmektedirler. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde dersler hâlâ geleneksel anlayışa göre işlenmektedir. Ayrıca öğretmenler dil bilgisi programının öğrenci ve öğretmen beklentilerini karşılamadığını ve programın amaçlarının dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzak olduğunu düşünmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dil bilgisi öğretimindeki sorunlara dair getirdiği çözüm önerileri arasında dil bilgisinin metin odaklı, işlevsel bir şekilde işlenmesi ve dil bilgisi kurallarının çeşitli etkinliklerle sezdirilerek öğretilmesi maddeleri yer almasına rağmen öğretmenlerin bunları derslerinde uygulayamadıkları görülmüştür. Araştırmanın “İlköğretim ikinci kademe görevli Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde dinleme/izleme, okuma, anlama ve anlatım alanlarında sorun yaşamaktadırlar.” hipotezini doğruladığı ifade edilmektedir.

Ortaöğretim düzeyinde dil bilgisi ile ilgili yapılan araştırmalar arasında Solmaz (2010)'ın ders kitapları üzerine hazırladığı çalışma örnek gösterilebilir. Ortaöğretimde kullanılan dil bilgisi kitaplarını dil bilimi açısından incelemeyi ve bu yönde görülen eksiklik ve yanlışlıkların giderilmesini amaçlayan çalışmada 3 farklı ders kitabı değerlendirilmiştir. Betimsel bir çalışma olan araştırmada evreni temsil etmek üzere seçilen dil bilgisi ders kitapları dil olgusu, ses bilgisi, ses bilim, biçimbilim ve söz dizimi hususlarında değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda ders kitaplarının bilimsellikten uzak, dil bilimiyle çelişkili ve tutarsız olduğuna ulaşılmıştır.

Şahinci (2011), “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmada öğretmenlerin ilköğretimin ikinci kademesinde dil bilgisi öğretiminin ne ölçüde gerçekleştiğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama yönteminin uygulandığı araştırmada Niğde merkez il ve ilçelerinde

görev yapmakta olan 100 Türkçe öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine dair kazanımları yeterince benimsemediği, dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve kıdem, cinsiyet, mezun oldukları bölüm ve görev yaptıkları okul seviyesine göre dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Erdem ve Çelik (2011) tarafından çalışılan “Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler” isimli araştırmada dil bilgisi, dil bilgisi öğretiminin amacı ve dil bilgisi öğretim yöntemlerinden bahsetmektedir. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Uygun yöntemler kullanılmadan gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi öğrenenin dil becerilerine herhangi bir katkı sağlamayacaktır. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminde dikkat edilecek en önemli hususlardan biri metinden, en azından cümleden hareketle öğretim yapılması gerekliliğidir.
- Dil bilgisi işlevsel bir şekilde, kuraldan tanıma gidilerek ve sonunda da öğrenciyi dil yapılarını anlatım becerilerinde kullanabilecek düzeye getirerek, ezberden uzak yapılmalıdır.
- Dil bilgisi öğretim yöntemleriyle ilgili yeterince çalışma bulunma bulunmamaktadır. Bu sebeple bahsedilen hususların denenerek doğrulanması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde öğretmen görüşlerinin incelendiği bir diğer araştırma Çarkıt (2013)’ın “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasıdır. Çalışmada ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimini yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu değerlendirmek amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 100 Türkçe öğretmenine ölçek uygulanmış 10 Türkçe öğretmeni ile de standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yapılmıştır. Araştırmanın ulaştığı sonuçlar ise okullarda yapılandırmacı anlayışa uygun dil bilgisi öğretimi uygulamalarının bulunduğu ancak sınıfların kalabalık olması, teknolojik yetersizlik, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olması, öğretmenlerin programı yetiştirme kaygıları vd. sebeplerden ötürü geleneksel dil bilgisi öğretiminin hâlâ devam ettiği yönündedir. Ayrıca meslekî tecrübesi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun ders işledikleri görülmüştür.

Kanat (2016)’ın “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerin Dil Bilgisi Konularıyla İlişkisi Üzerine İnceleme” isimli araştırması 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dil bilgisi konuları ile örtüşüp örtüşmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde

incelenen ders kitaplarına seçilen metinlerde uygulamalı dil bilgisi öğretimi ve örneklerin cümle bütünlüğü içerisinde ele alınması hususunda herhangi bir ölçüte rastlanmamıştır. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerin bir kısmında işlenecek dil bilgisi konuları için yeterli örnekler bulunurken bir kısmında ise sınırlı sayıda örnek olduğu ya da hiç örnek olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle şiir türündeki metinlerde diğer metin türlerine göre dil bilgisi konularına dair çok daha az örnek bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın üzerine eğildiği konu hakkında öne sürdüğü öneriler ise dil bilgisi öğretiminde örneklerin bağlamdan kopuk bir şekilde değil metinler üzerinde verilmesi, öğrencilerin dil bilgisi alanını metinler üzerinden keşfederek uygulamalarını sağlamak ve ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde dil bilgisi öğretime uygun olması ölçütünün de göz önünde bulundurulması gerektiği yönündedir.

Yakışan (2017) tarafından yapılan “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi” isimli çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve 6. sınıfta öğrenim görmekte olan toplamda 40 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırmanın son test sonuçlarında sunuş yoluyla öğretim stratejisi uygulanan deney grubunun başarısının önemli ölçüde artış gösterdiği ve kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum, buluş yoluyla öğretim stratejisinin dil bilgisi alanında etkili bir strateji olduğunun da göstergesidir. Ayrıca buluş yoluyla öğretimin gerçekleştirildiği grupta öğrenmenin kalıcılığının da diğer gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler ise Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine sunuş yoluyla öğretim stratejisinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına dair eğitimlerin verilmesi ve öğretmenlerin dil bilgisi öğretim sürecine aktif bir şekilde katılabilmesini sağlama yönündedir.

Bağcı Ayrancı (2017)’nın benzer bir konuyu ele alan “Sezdırme Yöntemi ile Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırması 6, 7 ve 8. sınıflarda sezdırme yöntemi kullanılarak dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi alanında öğrenme sağlayıp sağlamadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda 37 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve cevaplar içerik analizi tekniğine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğu dil bilgisinin uygulamalı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmiş ve materyal kullanımının önemi üzerinde durmuştur. Öğretmenler, dil bilgisi alanının diğer dil becerileri ile ilişkilendirilmesi gerektiğine inanmakta, dil bilgisi öğretiminin metin-cümle bütünlüğü içerisinde yapılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin metinleri dil bilgisi kazanımları yönünden işlevsel bulduğu söylenebilir.

Salman (2018)'ın öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında güncel Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından uygulanma durumları öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmektedir. Bir durum çalışması olan araştırmaya Bursa iline bağlı ilçelerde görev yapmakta olan 100 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlar içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin %59'u yapılandırmacı yaklaşımla ilgili herhangi bir eğitim veya seminer almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %67'si ise Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin sadece %50'sinin yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ders işledikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretim programlarının teoriden uygulamaya geçemediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımla gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin kalıcı öğrenme, öğrencilerin ilgi ve isteklerini olumlu yönde etkileme, dil bilinci kazandırma bakımından olumlu etkileri olduğunu belirtmelerine karşın sınıf mevcutlarının fazla olması, müfredatın çok yoğun olması, ders kitaplarının bu yaklaşıma göre hazırlanmamış olması, süre yetersizliği ve merkezi sınavların bu yaklaşıma uygun olmaması gibi sebeplerden ötürü yapılandırmacı anlayışa uygun ders işleyemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın geliştirdiği öneriler ise öğretmenlere yapılandırmacı anlayışı derslerinde kullanabilmelerini sağlamak adına eğitimlerin verilmesi, ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanması ve öğretmenlerin dil bilgisini ayrı bir ders olarak değil de diğer beceri alanlarıyla ilişkili olacak şekilde yürütebilmesini sağlama yönünde şekillenmiştir. Burada Arıcı'nın 2005 tarihli "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri" isimli makalesinden bahsetmek gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ders kitaplarını yetersiz bulmakta ve dil bilgisi öğretimine yeterli süreyi ayıramamaktadır. Bu noktada aralarında uzun bir zaman olmasına rağmen Salman (2018) ve Arıcı (2005)'nin çalışmalarında dil bilgisi öğretimine dair benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Buna göre zaman içerisinde programlardaki yaklaşımlar değişse de bunun tek başına yeterli olmadığı ve uygulamada sıkıntıların yaşanmaya devam ettiği görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

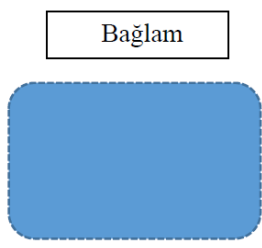
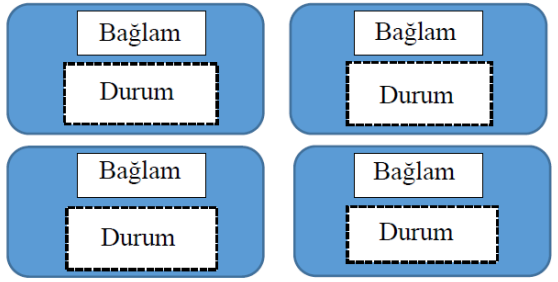
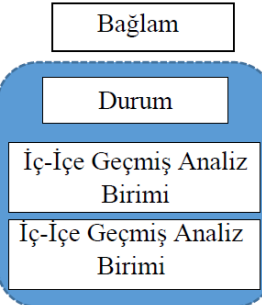
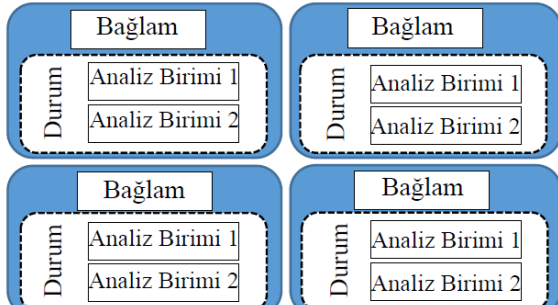
Ortaöğretim 9. sınıflarda dil bilgisi öğretiminin öğrenci başarı ve tutumu ile öğretmen görüşleri bakımından değerlendirildiği bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, genel olarak, gerçek yaşamdaki güncel olaylara odaklanıldığı, araştırmacının durumlar üzerindeki kontrolünün çok az olduğu ve nasıl ve neden sorularına cevap arandığı durumlarda tercih edilen bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2002). Yıldırım ve Şimşek (2011) ise durum çalışmasını “Nasıl?” ve “Niçin?” sorularını temel alan ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Verilen tanımlar dikkate alındığında durum çalışmalarında incelenen durumun güncel olması ve araştırmacının ise bu durum üzerinde herhangi bir müdahalesi ve kontrolünün olmamasının belirleyici bir özellik olduğu görülmektedir. Durum araştırmalarında çalışmalar, derinlemesine ve durumun kendi doğal akışı içerisinde yürütülmektedir. Durum çalışmaları aynı zamanda eğitim araştırmalarında da yaygın olarak kullanılmaktadır. “Eğitim ortamlarında kullanılan durum çalışmalarında eğitsel problemler gerçek ortamında incelenerek altında yatan sebepleri ve öğretmenlerin bu problemlerle nasıl başa çıktıkları incelenebilmektedir. (...) Özellikle çevresel ve kuramsal bağlamının içerisinde sosyal süreci anlamak için kullanılan durum çalışması, eğitim sürecinin etkililiğinin keşfedilebilmesi, etkili olmasının ya da olmamasının sebeplerinin incelenmesini sağlamaktadır.” (Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. 2017, s. 379).

Durum çalışmaları ele aldıkları durumların sayısına göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Tek bir durumun ele alındığı araştırmalar bulunduğu gibi birden fazla durumun araştırıldığı ve alt birimlerin olduğu daha karmaşık durum çalışmalarına da rastlanmaktadır. Merriam (2009/2018), birden fazla durumun kullanıldığı araştırmalar için farklı terimler kullanıldığını belirtmektedir. Bu terimler arasında ise toplu, çapraz, çoklu ya da karşılaştırmalı vaka çalışmalarını saymaktadır. Durum çalışmaları üzerine yapılan sınıflandırmaların en bilineni ise Yin’e aittir.

“Yin (1984), durum çalışmalarında 4 desenden bahseder:

1. Tek bir analiz biriminin olduğu, aykırı ve kendine özgü durumların çalışıldığı, çok iyi formüle edilmiş bir teorinin test edilmesinde kullanılan bütüncül tek durum deseni,
2. Tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunduğu iç içe geçmiş tek durum deseni,
3. Birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni,
4. Birden fazla durumun her birinin kendi içinde alt birimlerinin olduğu iç içe geçmiş çoklu durum desenidir.” (Akt. Subaşı & Okumuş 2017, s. 420).

Durum araştırmaları desenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için Şekil 1’deki görsel incelenebilir.

	Tek Durum Desenleri	Çoklu Durum Desenleri
Bütüncül (Tek Birim Analizi)		
İç-İçe Geçmiş (Çoklu Birim Analizi)		

Şekil 1. Yin’in (2009) durum çalışmaları sınıflandırması.

Durum çalışmaları ile ilgili söylenebilecek son husus, nitel araştırmalar içerisinde yer alıyor olmasına karşın araştırma sürecine dâhil edilecek verilerin yalnız nitel verilerden oluşmayacağı, araştırma problemine uygun olacak şekilde sürece nicel verilerin de dâhil edilebileceği hususudur. Bu konu hakkında Merriam (2009/2018), “Deneyisel, tarama ya da tarihsel araştırmalardan farklı olarak, vaka çalışmasında veri toplama ya da veri analizi için tek bir yönetime bağlı kalmak gerekmez. Her ne kadar bazı teknikler diğerlerine göre daha

fazla kullanılsa da anketten yüz yüze görüşmeye kadar veri toplama yöntemlerinin bütünü vaka çalışmasında kullanılabilir.” ifadelerini kullanmaktadır (s. 42).

Ortaöğretim 9. sınıflardaki mevcut dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi alanındaki akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını etkileme durumu, araştırmanın üzerinde çalıştığı temel durumdur. Ayrıca Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının dil bilgisi öğretim yaklaşımı hakkındaki düşünceleri ve programı derslerinde uygulayabilme yeterlikleri de incelenen bir diğer durumdur. Böylece araştırma sürecinde sadece öğrencilerin dil bilgisi alanındaki akademik başarıları ve derse yönelik tutumlarının sayısal verilerle ifade edilmesiyle yetinilmemiş, öğretmenlerin de konu ile ilgili görüşleri alınarak araştırmaya daha derin bir boyut katılmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sırasında ise durum çalışmalarının doğasına uygun olacak şekilde eğitim durumlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve durum doğal seyri içerisinde incelenmiştir. Bu durumdan hareketle araştırmanın, durum çalışması yönteminin genel kullanımına uygun olarak, eğitim durumları ve bunların etkililiği üzerine eğildiği söylenebilir.

Araştırma sürecinde öğrenci giriş başarı puanlarına göre farklı akademik başarı seviyesine sahip üç okul belirlenmiştir. Bu okullardan toplanan verilerin analizinde her okul, önce kendi bağlamı içerisinde daha sonra birlikte ve birbiriyle ilişkili olacak şekilde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde de öğrencilerde olduğu gibi, görev yaptıkları okullar farklı bağlamlar olarak dikkate alınmış, analizde de buna dikkat edilmiştir. Araştırmada durumların ve analiz birimlerinin bu şekilde çeşitlilik göstermesi ve iç-içe bir yapıda olmaları araştırma deseni olarak Yin (2009)’ın iç-içe çoklu durum çalışması deseninin seçilmesini gerekli kılmıştır. Araştırmada iç içe çoklu durum deseninin tanımına uygun olarak birden fazla durum incelenmekte ve bu durumların birden fazla analiz birimi bulunmaktadır (Ozan Leymun, Ş. vd. 2017, s. 378). Ayrıca araştırma sürecinde temel probleme uygun olacak şekilde nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nicel boyutunda, Erzurum il merkezinde öğrencilerin ortaöğretim yerleştirme puanlarına göre belirlenmiş farklı akademik başarı seviyedeki üç okul ve 9. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sebeple çalışma grubunun belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme yönteminden faydalanılmıştır denilebilir. “Bu yöntem, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir. (...) Tabakalı örnekleme örnekleme biriminden eleman seçilirken tabakanın evrendeki oranı dikkate alınırken

tabakalı amaçsal örneklemede bu oran dikkate alınmaz.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Çalışmanın 9. sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmesinin sebebi ise 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin temel eğitimde edindikleri bilgilerden hareketle konu anlatımına girilmeden yapılması gerektiği konusundaki yaklaşımıdır (MEB, 2018, s.13). Bu sebeple çalışma grubu olarak temel eğitimden ortaöğretime geçişin ilk basamağı olan 9. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Uygulamalar sırasında, herhangi bir sebeple kayıp verilere rastlanması yahut uç değer analizi sırasında oluşabilecek veri kaybını ortadan kaldırmak adına toplamda 100 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrenciler arasından, her okuldan 25’er öğrenci olacak şekilde, parametrik değerleri sağlayan toplam 75 öğrenci araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunu ise nicel çalışmaların yürütüldüğü okullarda görev yapmakta olan toplam 12 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri olan Türk edebiyatı dersi tutum ölçeği Veyis (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dört temel boyuttan oluşan 27 maddelik ve 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte aralıklar “1= Hiç katılmıyorum”, “2= Katılmıyorum”, “3= Kararsızım”, “4= Katılıyorum”, “5= Tamamen katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Ölçekteki temel boyutlar ise ilgi, önem, kaçınma ve bilgi alanlarında düzenlenmiştir. Ölçek üzerinde yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin alan araştırmalarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Veyis, 2015, s.1617).

9. sınıf dil bilgisi başarı testi.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan 9. Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi, öğrencilerin dil bilgisi alanındaki akademik başarılarını belirlemektedir. Başarı testinde araştırmanın çalışma takvime uygun olacak şekilde 9. sınıf birinci dönem dil bilgisi konularını kapsayan, beş seçenekli ve çoktan seçmeli 20 soruya yer verilmiştir. Soruların hazırlanışı sırasında programın öğrencilerin dil bilgisi konularını ilköğretimde öğrendikleri varsayımı da göz önünde bulundurulmuştur. Bu sebeple kapsam geçerliğini sağlamak adına dil, ağız, şive, lehçe, argo ve jargon terimleri ile ilgili 3; isim ve isim tamlamaları ile ilgili 5; sıfat ve sıfat

tamlamaları ile ilgili 4; edat, bağlaç, ünlemler ile ilgili 4; yazım ve noktalama ile ilgili 4 soru sorulmuştur.

Soruların hazırlanışında yapılandırmacı yaklaşım ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına uygun olacak şekilde, dil bilgisi unsurlarının cümlelerin anlamı üzerindeki etkisine de dikkat çekilmek istenmiştir. Ayrıca yine bazı sorularda öğrencilerin cevaba ulaşmada tek bir bilgi kategorisinin değil farklı bilgi kategorilerini işe koşması hedeflenmiştir.

Testin geliştirilmesi sırasında geçerlik ve güvenirliğin sağlanması adına 3 alan uzmanı ve 2 Türk dili ve edebiyatı öğretmeninin görüşüne başvurulmuş ve testin, soruların zorluk derecelerine göre, orta zorlukta bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu.

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için oluşturulan ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı temel alınarak oluşturulmuştur. Formda yer alan soruların hazırlanışında programın dil bilgisi öğretimi üzerine yaklaşımı ve varsayımları dikkate alınmış, bu hususların her biri öğretmenlere soru olarak yöneltilmiştir. Bu doğrultuda başlangıçta on adet soru hazırlanmış ve uzman görüşlerinin alınmasının ardından soru sayısı yediye indirilmiştir.

Görüşme formu, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ilgili öğretim programına göre Türk edebiyatı ve dil bilgisi derslerinin birleştirilmesi, ses ve şekil bilgisi konularının programda yer almayışı, ders kitabında verilen edebi metinlerin ilgili dil bilgisi konusunu örnekleme durumu ve daha etkili bir dil bilgisi öğretimi için neler yapılabileceği hakkındaki düşüncelerini belirlemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin derslerinde konu anlatımına yer verme durumlarını, verdikleri yazma ödevlerini değerlendirmede dikkat ettikleri dil bilgisi hususlarını ve ders kitaplarındaki metinler dışında hangi materyalleri kullandıklarını tespit etmektedir. Görüşme formu temelde, öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri ve programı derslerinde uygulayabilme durumları olmak üzere iki boyutludur.

Kişisel bilgi formu.

Araştırma sürecinde ön test ve son test arasındaki tutarlılığı sağlamak ve çalışma grubunun birtakım demografik özelliklerini belirlemek adına oluşturulmuş bir formdur. Öğrencilerden, ön test ve son test arasındaki tutarlılığın sağlanabilmesi için, kişisel bilgi formuna isimleri, okul numaraları ve öğrenim görmekte oldukları okulun ismini yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerden ise okullar arasındaki olası farklılıkları belirlemek adına yalnız görev yapmakta oldukları okulun bilgisi alınmıştır.

Süreç

Araştırmanın uygulama süreci, ilgili kurumlardan alınan izinlerle birlikte 2018-2019 öğretim yılında Erzurum ili merkezinde öğrenim görmekte olan ve belirlenen okullardan rastgele seçilen 9. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu amaçla ortaöğretim yerleştirme puanlarına göre belirlenmiş ve akademik başarı seviyeleri farklı üç okul belirlenmiştir. Okulların isimlerinin verilmesinin araştırma etiği açısından sakıncaları göz önünde bulundurularak akademik başarı yönünden ileri seviyede bir okul olan Fen Lisesi türündeki okul A, orta seviyede bir okul olan Anadolu Lisesi türündeki okul B ve düşük seviyede bir okul olan Meslek Lisesi türündeki okul ise C olarak kodlanmıştır. Veri toplama sürecinde uygulamalar araştırmacı tarafından yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test uygulamaları arasında geçen süre öğrencilerin soruları hatırlamalarına engel olacak bir zaman aralığında belirlenmiştir. Ön test uygulamaları 12-17 Ekim 2018 tarihleri arasında “9. Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi” ve “Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği” uygulanarak yapılmıştır. Son test uygulamaları ise daha önce ön test uygulaması yapılmış olan sınıflarda 25 Aralık 2018 - 3 Ocak 2019 tarihleri arasında yaklaşık 11 hafta arayla yapılmıştır. Ön test ve son test uygulamaları toplamda 100 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Toplanan veriler kayıp veriler, ölçek ve testlerin sistematik şekilde doldurulması yönünden değerlendirilmiş ve uygun olmadığı düşünülen veriler çıkarılmıştır. Yapılan elemeler sonucunda her okuldan 25 öğrenci olmak üzere toplamda 75 öğrenciden elde edilen veriler araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Kalan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan öğretmen görüşmesi ise 2018-2019 öğretim yılının birinci yarısında, daha önce belirlenen üç farklı okulda görev yapmakta olan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Veri toplama süreci eğitim-öğretimin birinci yarısında tamamlanmış ve verilerin analizi ile tez raporunun yazımı ikinci yarıyıl da yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde, belirlenen çalışma grubu üzerinde uygulanan ve nicel verilerin toplandığı ölçekler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler öncelikli olarak uç değer analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda veri setinde uç değer olmadığı görülmüştür. Parametrik testler için normallik koşulunun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla medyan, aritmetik ortalama, z skorları, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu bulunmuştur. Mertens (2019), Skewness ve

Kurtosis değerlerinin -2 ve +2 arasında yer almasının normal dağılım şartını sağladığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda veri setine ilişkin yapılan betimsel analizlerde ulaşılan Skewness ve Kurtosis değerlerinin normal dağılım şartını sağladığı görülmektedir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Veri Setine İlişkin Ön Test Sonuçlarına Dair Betimsel İstatistikler ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri*

	n	Ortalama	Medyan	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Başarı	75	45.266	45.00	16.641	-.222	-.422
İlgi	75	32.304	32.00	9.064	-.139	-.482
Önem	75	30.933	32.00	6.032	-.717	.283
Kaçınma	75	15.440	17.00	4.609	-1.139	.405
Bilgi	75	15.492	16.00	2.683	-.111	-.835
Tutum Toplam Puanı	75	94.170	97.17	19.743	-.584	-.362

Tablo 4. *Veri Setine İlişkin Son Test Sonuçlarına Dair Betimsel İstatistikler ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri*

	n	Ortalama	Medyan	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Başarı	75	49.400	50.00	20.433	-.120	-1.093
İlgi	75	29.972	30.00	11.974	.062	-1.190
Önem	75	28.626	30.00	8.659	-.760	-.061
Kaçınma	75	12.920	13.00	5.434	-.153	-1.272
Bilgi	75	14.173	14.00	4.160	-.511	-.357
Tutum Toplam Puanı	75	85.692	86.00	27.006	-.309	-.798

Araştırma sürecinde incelenen alt problemlere cevap verebilmek amacıyla Bağımlı Örneklem İÇİN t Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizleri yapılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. “Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin

görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Araştırmada sorulan sorular, temelde iki tema etrafında toplanmıştır: 1. Öğretmenlerin 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programının dil bilgisi öğretim yaklaşımı hakkındaki düşünceleri, 2. Öğretmenlerin programı derslerinde uygulayabilme durumları. Sorulara verilen cevapların analizi yapılırken ise her soru ayrı ayrı değerlendirilmiş ve öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmacı Rolü

Araştırma süreci içerisinde araştırmacının yerine getirdiği başlıca rol ve sorumluluklar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan etik kurul ve resmi izinlerin alınması,
2. Araştırmanın üzerine eğildiği konu ile ilgili kuramsal çerçevenin incelenmesi,
3. Araştırmanın yürütülmesi için gerekli olan 9. Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun geliştirilmesi ve testlerin geçerlik ve güvenirliği konusunda uzman görüşünün alınması,
4. Verilerin toplanması ve bilgisayar ortamına aktarılması,
5. Verilerin analize uygunluğunun denetlenmesi ve yapılan analizlerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasında uzman desteğinin alınması,
6. Bulguların raporlaştırılması, bu doğrultuda araştırma sonuçlarının belirlenmesi ve önerilerin geliştirilmesi olarak ifade edilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Nicel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaöğretim düzeyi okullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumları üzerine etkisinin belirlenmesine yönelik yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Alt Problem 1. *Öğrencilerin akademik başarı ön test puanları ile son test puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?*

Farklı türdeki okullarda öğrenim görmekte olan 9. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi akademik başarılarının ön test ve son test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına bağımlı örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Bağımlı örneklem t testi yapılabilmesi için puanların en az eşit aralık ölçeğinde olması ve ilişkili iki ölçüm setine ait puanların normal dağılması şartı aranmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Bu doğrultuda analizin yapılabilmesi için gerekli olan şartlar sağlanmıştır.

Tablo 5. *Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları*

	Değişken	n	X	Ss	t	p
Akademik Başarı	Ön Test	75	45.26	16.64		
	Son Test	75	49.40	20.43	-3.10	.003

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisi akademik başarı ön test ve son test puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($t_{74} = -3.10$, $p < .01$). Buna göre ortaöğretim 9. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim uygulamalarının çalışma grubunun genelinde akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Alt Problem 2. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı ön test tutum puanları ile son test tutum puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Farklı akademik başarı seviyesine sahip okullarda öğrenim görmekte olan 9. sınıf öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumlarının ön test ve son test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına her okul seviyesi için ayrı bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları her bir okul seviyesi için ayrı başlıklar altında ve tablolar hâlinde aşağıda verilmiştir.

A Seviyesindeki Okula İlişkin t Testi Bulguları

Tablo 6. A Seviyedeki Okula Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Değişken	n	X	Ss	t	p
İlgi	Ön Test	25	27.67	7.60	2.72	.012
	Son Test	25	23.36	10.66		
Önem	Ön Test	25	30.04	6.39	2.65	.014
	Son Test	25	26.92	8.80		
Kaçınma	Ön Test	25	14.52	4.98	4.27	.000
	Son Test	25	11.08	5.51		
Bilgi	Ön Test	25	14.83	2.62	4.09	.000
	Son Test	25	12.72	3.95		
Tutum Toplam	Ön Test	25	87.07	19.74	4.45	.000
Puanı	Son Test	25	73.88	25.33		

Tablo 6 incelendiğinde A seviye okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutum ön test ve son test puanlarının ilgi alt boyutunda ($t_{24}= 2.72$, $p<.05$), önem alt boyutunda ($t_{24}= 2.65$, $p<.05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{24}= 4.27$, $p<.01$) ve bilgi alt boyutunda ($t_{24}=4.09$, $p<.01$) anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre A okulu öğrencilerinin ön test ve son test uygulamaları arasında geçen süreçte Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumlarının ilgi, önem ve bilgi boyutlarında negatif yönde geliştiği dersten kaçınma durumunun ise süreç sonunda azaldığı görülmektedir.

B Seviyesindeki Okula İlişkin t Testi Bulguları

Tablo 7. B Seviyedeki Okula Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Değişken	n	X	Ss	t	p
İlgi	Ön Test	25	32.32	9.14	1.72	.097
	Son Test	25	28.96	11.80		
Önem	Ön Test	25	30.52	6.48	2.24	.034
	Son Test	25	26.24	9.85		
Kaçınma	Ön Test	25	15.24	5.08	2.25	.034
	Son Test	25	12.48	5.19		
Bilgi	Ön Test	25	15.80	2.76	2.46	.021
	Son Test	25	13.84	4.48		
Tutum Toplam Puanı	Ön Test	25	93.88	20.70	2.46	.021
	Son Test	25	81.52	28.78		

Tablo 7 incelendiğinde B okulu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutum ön test ve son test puanlarının önem alt boyutunda ($t_{24}= 2.24$, $p<.05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{24}= 2.25$, $p<.05$) ve bilgi alt boyutunda ($t_{24}=2.46$, $p<.05$) anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre B okulu öğrencilerinin ön test ve son test uygulamaları arasında geçen süreçte Türk dili ve edebiyatına karşı tutumlarında bilgi ve önem alt boyutunun olumlu yönde geliştiği ve dersten kaçınma durumlarının azaldığı söylenebilir. Buna karşın ilgi alt boyutunda ($t_{24}= 1.72$, $p>.05$) öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu B okulunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse karşı olan ilgileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

C Seviyesindeki Okula İlişkin t Testi Bulguları

Tablo 8. C Seviyedeki Okula Ait Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Karşı Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Değişken	n	X	Ss	t	p
İlgi	Ön Test	25	36.92	8.21	-.45	.656
	Son Test	25	37.79	8.71		
Önem	Ön Test	25	32.24	5.14	-.37	.713
	Son Test	25	32.72	5.49		
Kaçınma	Ön Test	25	16.56	3.54	1.27	.215
	Son Test	25	15.20	4.94		
Bilgi	Ön Test	25	15.84	2.64	-.17	.865
	Son Test	25	15.96	3.45		
Tutum Toplam Puanı	Ön Test	25	101.56	16.54	-.02	.977
	Son Test	25	101.67	18.68		

Tablo 8 incelendiğinde C okulu öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutum ön test ve son test puanlarının ilgi alt boyutunda ($t_{24} = -.45, p > .05$), önem alt boyutunda ($t_{24} = -.37, p > .05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{24} = 1.27, p > .05$) ve bilgi alt boyutunda ($t_{24} = -.17, p > .05$) anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre C okulunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumları üzerinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığı sonucuna varılabilir.

Alt Problem 3. Öğrencilerin dil bilgisi alanındaki akademik başarı kazanç puanları okul seviyesine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Farklı akademik başarı seviyesine sahip okullarda öğrenim görmekte olan 9. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarı puanları arasındaki farkın başarı seviyesine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilk olarak her bir öğrencinin akademik başarı ön test puanları akademik başarı son test puanlarından çıkarılmış ve sonuçta kazanç puanları (gain score) elde edilmiştir. Ardından bu puanların okul seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'nın ön koşulu olan varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($F_{(2,72)} = .352, p > .05$).

Tablo 9. Okul Seviyesi ve Akademik Başarı Değişkenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Seviyesi	n	X	Ss	Sd	F	p	Fark
A Okulu	25	9.00	10.00	2/72	6.824	.002	A-C
B Okulu	25	5.40	10.98				B-C
C Okulu	25	-2.00	11.18				

Tablo 9 incelendiğinde farklı akademik başarı seviyesine sahip okullarda öğrenim görmekte olan 9. sınıf öğrencilerinin okul seviyesine göre kazanç puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin akademik başarı kazanç puanlarının okulun seviyesine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(2,72)}=6.824$, $p<.05$). Bulunan bu farkın kaynağının hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Çoklu Karşılaştırma Testlerinden LSD yapılmıştır. Yapılan analize göre, C okulu öğrencilerinin akademik başarı kazanç puanlarının A ve B okulu öğrencilerinden anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. C okulu öğrencilerinin akademik başarı kazanç puan ortalamaları $X = -2.00$, A okulu öğrencilerinin akademik başarı kazanç puan ortalamaları $X = 9.00$ ve B okulu öğrencilerinin akademik başarı kazanç puan ortalamalarının $X = 5.40$ olarak bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle okulun akademik başarı seviyesinin dil bilgisi akademik başarı kazanç puanını anlamlı olarak etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Alt Problem 4. Öğrencilerin akademik başarıları ile Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Farklı akademik başarı seviyesine sahip okullarda öğrenim görmekte olan 9. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi alanındaki akademik başarıları ile Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Akademik Başarı ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

	İlgi	Önem	Kaçınma	Bilgi	Tutum Toplam Puanı
Akademik Başarı	-.426**	-.204	-.201	-.283*	-.338**

(*: $p<.05$, **: $p<.01$)

Tablo 8 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumun alt boyutu olan ilgi ve bilgi alt boyutu ve toplam puanlar ile dil bilgisi alanına yönelik akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle dil bilgisi alanına yönelik akademik başarının artması durumunda öğrencilerdeki Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumda ilgi ve bu alana ait bilgiye verilen değer azaldığı sonucuna

varılabilir. Yapılan analiz sonucunda dil bilgisi alanındaki akademik başarı ile Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumun alt boyutu olan önem ve kaçınma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Nitel Bulgular

Alt Problem 5. *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında yer alan dil bilgisi öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri nasıl şekillenmektedir?*

Soru 1: *Türk edebiyatı ve dil bilgisi konularının birleştirilmiş olması hakkında ne düşünüyorsunuz? Size göre varsa avantaj ve dezavantajları nelerdir?*

Tablo 11. *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ve Dil Bilgisi Konularının Birleştirilmesi Hakkındaki Düşünceleri*

	Avantajlı/Olumlu Buluyorum	Dezavantajlı/Olumsuz Buluyorum	Avantajlı ve Dezavantajlı Yönleri Var
A Okulu	A1, A4	A3	A2
B Okulu	-	B1, B2	-
C Okulu	-	C2, C3, C6	C1, C4, C5
Toplam	2	6	4

Araştırma sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin %50'si Türk edebiyatı ve dil bilgisi konularının birleştirilmesinin dersi olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Buna karşılık %33.33'ü bu birleşimin olumlu getirilerinin yanında olumsuz getirilerinin de olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yalnız %16.66'lık bölümü bu derslerin birleştirilmesi hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Türk edebiyatı ve dil bilgisi konularının birleştirilmesi hususunda olumlu görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerine göre dil bilgisi konularının metin odaklı işlenmesi ve metinler üzerinde alıştırma yapılması önceliklere göre daha faydalı bir uygulamadır. Programın bu şekilde düzenlenmesi birbiriyle ilişkili bu iki dersin daha bütüncül ve derli toplu olarak öğretilmesine imkân sağlamaktadır. Ayrıca bu uygulama ile birlikte bir öğretmenin sınıfı tüm yönleriyle görebildiği ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının önceliklere kıyasla zaman ve konuları yetiştirmek açısından daha iyi bir program olduğu da öğretmenler tarafından belirtilen hususlar arasındadır.

A1: *Türk edebiyatı ve dil bilgisi konularının birleştirilmesini olumlu buluyorum. Çünkü önceki programlarda var olan iki saatlik Dil ve Anlatım*

dersinde dil bilgisi konuları zaman darlığı nedeni ile yetişmiyordu ya da üstünkörü işlemek zorunda kalıyorduk.

A4: *Bu birleştirmeyi doğru ve faydalı görüyorum. Dil bilgisi konularının metinsiz işlenmesinin öğrenciye hiçbir fayda sağlamayacağı kanaatindeyim. Konular birleştirilince istediğimiz dil bilgisi konusuyla ilgili ders kitaplarındaki edebî metinlerde alıştırmalar yapabiliyoruz.*

Türk edebiyatı ve dil bilgisi konularının birleştirilmesi hususunda olumsuz olarak nitelendirilebilecek öğretmen görüşleri ise temelde bu birleşmenin sadece teoride kaldığı, uygulama konusunda problemlerin olduğu ve iki dersin yine ayrı ayrı olarak yürütüldüğü doğrultusundadır. Uygulamadaki bu sıkıntının öncelikle öğrencilerde oluşan kafa karışıklığı, iki dersin bir arada düşünülememesi ve özellikle seviyesi düşük öğrencilerde edebî metinler üzerinden dil bilgisi çalışmaları yapmanın uygun olmamasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Bu sebeple öğretmenler edebiyat derslerinden ayrı olarak dil bilgisi dersleri de yapmaktadır. Ayrıca bu birleşmenin iki dersten birinin ihmal edilmesine sebep olduğu, iki ders arasında denge kurulamadığı ve öğretmenin kendini hangi alanda güçlü hissediyorsa o konuya ağırlık verdiği de belirtilen hususlar arasındadır.

A3: *Dil bilgisi ve edebiyat derslerinin birleştirilmesini olumlu bulmuyorum. Bu derslerin birleştirilmesi her iki dersten birinin ihmal edilmesine neden oluyor. Dil bilgisi alanı güçlü olan öğretmen dil bilgisine, edebiyat alanı güçlü öğretmen edebiyata ağırlık veriyor.*

B1: *Avantajlı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu dersler birleştirilince öğrencilerde bir şaşkınlık, kafa karışıklığı meydana geldi. Edebiyat dersinde hikâyeyi anlatırken birden sıfata geçmek çocukların bocalamasına neden oluyor. Her ne kadar birleştirilse de uygularken yine bir ikilik ortaya çıkıyor.*

C1: *Avantajı bakımından daha derli toplu bir programımız var. Önceden bir sınıfın dil ve anlatım dersine ayrı bir öğretmen edebiyat dersine ayrı bir öğretmen girmekteydi. Şu anda bir öğretmen aynı sınıfın hem dil ve anlatım hem de edebiyat dersine giriyor. Bu da öğretmenin sınıfı tüm yönleriyle görmesini sağlıyor. Bunun yanında kitaplar dil bilgisi konularında sadece uygulamaya yer vermiş, bilgi vermemiştir. Okulumuzun başarısı düşük olduğundan öğrencilerde bilgi eksiği mevcut. Öncelikle bu eksiği tamamlamak gerekiyor. Çocukların seviyesi doğrudan uygulamaya yapmaya uygun değil.*

Soru 2: 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında ses ve şekil bilgisi konularının yer almaması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretmenlerin tamamı (12) öğretim programı kapsamında, dil bilgisi konuları içerisinde ses ve şekil bilgisi konularının yer alması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ses ve şekil bilgisi konularının Türkçenin temel konularından biri olduğunu ve öğrencinin Türkçeyi daha iyi anlaması için öğretilmesi gerektiği görüşündedirler.

B1: Ses ve şekil bilgisi bence temel konulardan ve sınavlarda da çıkıyor. Bu nedenle olması taraftarıyım. Konuları bütün olarak kavrama ve Türkçeyi daha iyi ve tam anlama adına da bence programda yer alması gerekiyor.

C1: Ses ve şekil bilgisi konuları Türkçenin temel konularıdır. Buna yer verilmesi gerekiyordu.

Ayrıca üç öğretmen ses ve şekil bilgisi konularının yazım kurallarının öğrenci açısından anlaşılması için gerekli olduğunu belirtirken bir öğretmen bunun yanında aynı gerekliliğin kafiye-redif ve cümlelerin öğeleri konuları için de geçerli olduğunu belirtmiştir.

A2: Olumsuz buluyorum. Bu hususu derslerde de vurguluyorum. Kafiye ve redif konusunda yapı bilgisini bilmeleri gerekiyor. Yazım kuralları işlenirken ünsüz benzeşmesini hatırlatıyorum. Cümlelerin öğelerinde yapı bilgisi gerekli.

İki öğretmen ses ve şekil bilgisi konularının öğrencilerin öğrenmekte sıkıntı çektikleri konulardan birisi olduğunu ifade ederken bunlardan biri de ilköğretimde bu konuları öğrenemediklerini söylemiştir. Bir öğretmen ise ses ve şekil bilgisi konularının öğrencilerin girdikleri merkezi sınavlarda sorulduğu için öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

C2: Mutlaka yer almalı çünkü öğrencilerin en sıkıntılı olduğu konular ses ve şekil bilgisi konuları. Tekrar edilmeli, üzerinde durulmalı. Çünkü öğrencilerimizin kendi ana dillerine ait bilgileri yetersiz. Ulaşmak istediğimiz uygar toplumlar seviyesine de ana diline dolayısıyla da kültürüne sahip çıkan ve çıkacak nesiller yetiştirerek gelebiliriz.

C3: Bu da dikkatimi çekmişti. Özellikle yazım kurallarının doğru kullanılabilmesi, uygulanabilmesi ses olayları konusunun işlenmesini gerekli kılmakta. Bu önemli. Yani ses bilgisi olmalıydı. Şekil bilgisine gelince kelime türlerini işlerken (isim, sıfat, vb.) orada bu türleri yapı bakımından da

işleyebiliriz. Eğer ki bu konular TYT ve AYT’de soru olarak öğrencinin karşısına çıkacaksa öğretim programlarında yer almaması bir tutarsızlık.

Soru 5: *Sizce, ders kitaplarında dil bilgisi konularının öğretimi için verilen metinler, belirlenen dil bilgisi konularını açıklayabilmek için yeterli düzeyde örnek sağlıyor mu? Neden?*

Tablo 12. *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler Hakkındaki Düşünceleri*

	Ders kitaplarındaki metinler dil bilgisi öğretimi için yeterli örnek sağlıyor.	Ders kitaplarındaki metinler dil bilgisi öğretimi için yeterli örnek sağlamıyor.
A Okulu	A1	A2, A3, A4
B Okulu	-	B1, B2
C Okulu	C2, C3	C1, C4, C5, C6
Toplam	3	9

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin %25’i ders kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi için yeterli örnek sağladığını düşünürken %75 gibi büyük bir oranı ders kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi konuları için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Görüşülen öğretmenlerden üçü temel olarak her dil bilgisi konusu için farklı metin verildiğini ve bunun yeterli örneği sağladığı görüşündedir.

A1: *Ders kitaplarında her konu için farklı metinler verildiği için bence dil bilgisi konularını açıklayabilmek için yeterli olduğunu düşünüyorum.*

Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden yedisi ders kitaplarında verilen metinlerde işlenen dil bilgisi konusuna ait bütün örnekleri bulamadıklarını bu sebeple metinlerin dil bilgisi öğretimi için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

A2: *Kesinlikle sağlamıyor çünkü isimler konusu işlenirken kitaptaki metinde isim örneği olmayabiliyor.*

A4: *Çoğu zaman sağlamıyor. Kendi kaynak kitaplarımdan da yararlanıyorum. Örneğin sıfatlar konusunu mu işliyorsunuz? Verilen metinde sıfat türlerinden herhangi bir türü olmayabiliyor. Böylece öğrenciler o sıfat türünü öğrenmemiş oluyorlar. Ben de kendi metinlerimi bu eksikliği gidermek için kullanıyorum.*

Öğretmenlerden ikisi ise ders kitaplarında verilen dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu durumun öğrencilerin dil bilgisi konuları üzerine yeterli düzeyde pratik yapmalarına imkân sağlamadığını ifade etmişlerdir.

B1: Sağlamıyor. Sadece bir ya da iki etkinlik oluyor. Çocuklar konuyu anladıklarını söyleseler de testlerde gelen soruları çözemiyorlar. Bu da ayrılan etkinliklerin yeterli olmadığını gösteriyor. Çünkü kitaplar daha çok edebiyat ağırlıklı.

C1: Bence az, çünkü dil bilgisini özümsemek için oldukça fazla pratik yapılması lazım. Bu bilgiler pratik yaparak gerçekleşecektir. Yeterince pratik yapılmasına olanak sağlamıyor.

Soru 7: Daha etkili bir dil bilgisi öğretimi için neler yapılabilir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin araştırma sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda mevcut dil bilgisi öğretimine kıyasla daha etkili bir dil bilgisi öğretimin yapılması konusunda getirdikleri öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Dil bilgisi öğretimine ayrılan süre artırılmalı. (A1, B2)
2. Dil bilgisi konuları detaylı olarak anlatılmalı. (A3, A4)
3. Metinler üzerinde daha çok uygulama yapılmalı. (A3, B2, C5)
4. Ders kitaplarında verilen metinler konuyla ilgili içerisinde daha çok örnek barındıran metinlerden seçilmeli, ders kitabındaki metinler çoğaltılmalı ve dil bilgisi konularının öğretimi için zengin bir metin arşivi oluşturulmalı. (A2, A4, C3)
5. Yazma çalışmaları artırılarak öğrenilen konuların kalıcılığı sağlanmalı. (A2, C4, C6)
6. Edebiyat ve dil bilgisi konuları birbirinden ayrı dersler olarak verilmeli. (C3, C6)
7. Dil bilgisi konuları sınava yönelik kaygı ile değil gerçek yaşamda karşılığı olacak şekilde öğretilmeli. (B1, C5)
8. Kaynak ve materyal çeşitliliği artırılmalı. (C1, C5)
9. Öğrencilere ilköğretim düzeyinde temeli sağlam olacak şekilde dil bilgisi eğitimi verilmeli ve lise düzeyine gelen öğrenci bu sayede daha kolay uygulama yapabilmeli. (C2)
10. Ünite sonlarındaki ölçme ve değerlendirme soruları çoğaltılmalı. (C3)
11. Ders kitaplarındaki seviye biraz yüksek bu yüzden konular biraz daha kolaylaştırılmalı. (C3)
12. Anlatım türleri ve düşünceyi geliştirme yolları öğretim programına eklenmeli. (C3)

13. *Konu sıralamasına dikkat edilmeli. (A2)*
14. *Ses ve yapı bilgisi konuları öğretim programına eklenmeli. (A1)*
15. *Kitap okumaya daha çok önem verilmeli. (C4)*
16. *Uzmanlar tarafından yeni öğretim yöntemleri geliştirilmeli. (C4)*
17. *Yalnız Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri değil tüm branşlardaki öğretmenler dil bilgisi hususunda dikkatli davranmalı. (A1)*

Öğretmenlerin araştırma sorusuna verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde dil bilgisi öğretiminde birtakım iyileştirmelerin yapılması gerektiği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı okullarımızdaki dil bilgisi öğretiminin iyileştirilmesi için edebiyat dersinden ayrı, ders saati daha fazla ve konuların ayrıntılı olarak işlendiği müstakil bir ders konulmasını önermektedir. Diğer öğretmenler ise dil bilgisi konularının edebiyat dersi ile birlikte işlenmesinin doğru bir uygulama olduğunu fakat ders kitabındaki metinlerin dil bilgisi uygulamaları için daha verimli metinler arasından seçilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde uygulama ağırlıklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin daha zengin kaynaklara ve uzman yardımına ihtiyaç duydukları da belirtilen hususlar arasındadır.

Alt Problem 6. *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında yer alan dil bilgisi öğretim süreçlerini sınıf ortamında kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?*

Soru 3: *Derslerinizde dil bilgisi konularını işlerken konu anlatımı yapıyor musunuz? Neden?*

Tablo 13. *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Derslerinde Konu Anlatımını Tercih Etme Durumları*

	Konu Anlatımı Yapıyorum	Konu Anlatımı Yapmıyorum	Konu Anlatımı Bazen Yapıyorum Bazen Yapmıyorum
A Okulu	A1, A2, A3	-	A4
B Okulu	B1, B2	-	-
C Okulu	C1, C2, C3, C4, C5, C6	-	-
Toplam	11	0	1

Tablo incelendiğinde dil bilgisi konularının işlenişinde konu anlatımı yapmadığını ifade eden öğretmene rastlanmamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türk dili ve edebiyatı dersinde dil bilgisi konularının işleniş sırasında konu anlatımını tercih ettiği görülmektedir. %91.66'lık bir orana sahip olan bu büyük çoğunluk dil bilgisi konularının

işlenişinde konu anlatımını tercih etmelerinin gerekçesi olarak öğrencilerin bu konuları anlamakta zorluk çektiklerini ve konuların daha iyi anlaşılması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Ayrıca C seviyedeki okulda görev yapmakta olan öğretmenler ise öğrencilerin bu konuları ilköğretimde yeterince öğrenemediğini, hazırbulunuşluk düzeylerinin oldukça düşük olduğunu belirtmişler ve bu sebeple konu anlatımı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Konu anlatımı yaptığını ifade eden öğretmenlerin düşüncesine göre dil bilgisi konusuna teorik olarak hâkim olmayan öğrenci ilgili konunun edebî metinler üzerindeki örneklerini de tespit etmekte problem yaşamaktadır.

A1: *Konu anlatımı yapıyorum çünkü öğrenci konuyu anlamada, uygulama yapmakta zorluk çekiyor. Ama uygulamaya daha fazla zaman ayırıyorum.*

B2: *Evet. Konuyu anlatmadan öğrenci çok iyi anlayamıyor. O yüzden anlatmayın, sezdirin tekniği çok uygun olmuyor.*

C1: *Yapıyorum çünkü okulun başarısı düşük olduğu için öğrenciler konular yönüyle bayağı eksikler, bu nedenle önce konu anlatımı yapıyorum. Konuyu sıfırdan veriyorum.*

C5: *Öğrenci hazırbulunuşluk seviyesi yeterli olmadığından konu anlatımı yapmadan metin üzerinden uygulama yapmaya geçiş yapamıyoruz. Bu da detaylı ders işlemeye olanak sağlamıyor.*

Araştırma soruları incelendiğinde, bazı durumlarda konu anlatımı yapıp bazı durumlarda da doğrudan uygulama yaptığını ifade eden tek Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ise öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre hareket ettiğini ifade etmiştir. Dil bilgisi konularının işlenişinde ders işleme sürecini 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına uygun olarak belirleyebilen tek öğretmen A okulunda görev yapmaktadır.

A4: *Öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre hareket ediyorum. Konuyla ilgili herhangi bir bilgisi yoksa özet bilgi verip metin üzerinde dil bilgisi çalışması yaptırıyorum.*

Soru 4: Ünite sonlarında öğrencilerinize verdiğiniz yazma ödevlerini değerlendirirken hangi dil bilgisi hususlarına dikkat ediyorsunuz?

Tablo 14. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yazma Ödevlerini Değerlendirirken Dikkat Ettikleri Hususlar

	Noktalama	Yazım/İmla	Anlatım Bozukluğu	İçerik
A Okulu	A1, A2, A3, A4	A1, A2, A3, A4	A1, A2	-
B Okulu	B1, B2	B1, B2	-	-
C Okulu	C1, C2, C3, C4, C6	C1, C2, C3, C4, C5, C6	-	C5, C6
Toplam	11	12	2	2

Öğretmenlerin araştırma sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre hemen hepsinin öğrencilerin yazma görevlerinde yazım ve noktalama hususlarına dikkat ettiği görülmektedir. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının bu husustaki yaklaşımı yazım ve noktalama konularının tek bir sınıf ve tek bir üniteye bağlı olarak verilmeyip bütün sınıf düzeylerinde ve ünitelere dağılmış olarak verilmesi yönünde şekillenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu konudaki yaklaşımı öğretim programıyla uyumaktadır. Buna karşılık iki öğretmen yazım ve noktalama hususiyetlerinin yanında öğrencilere verdikleri yazma ödevlerini değerlendirirken anlatım bozukluğunun bulunup bulunmadığına da dikkat ettiklerini belirtmişler, iki öğretmeninse ödevlerin içeriği konusunda da dikkatli davrandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

A1: Noktalama, yazım yanlışları ve anlatım bozuklukları.

A2: Yazım kurallarına, noktalama işaretlerine bakıyorum. Anlatım bozukluklarına bakıyorum.

B1: Yazım ve noktalamaya, kâğıt düzenine dikkat ediyorum. Liseye gelmiş bir öğrencinin noktadan sonra küçük başlaması, özel adların yazımına özen göstermemesi, kâğıt düzenini sağlayamaması, satır sonu heceleri bölememesi gibi hususlara dikkat ediyorum.

C6: İçerik ve yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ediş tarzına, zihniyeti nasıl ele aldıklarına dikkat ediyorum. Yani zihniyetin metin üzerindeki etkilerine dikkat ediyorum.

Soru 6: *Dil bilgisi konularını işlerken ders kitapları ve buradaki metinler dışında herhangi bir materyal kullanıyor musunuz? Varsa bunlar nelerdir?*

Tablo 15. *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ders Kitapları Dışındaki Materyalleri Kullanma Durumları*

	Bunlar Dışında Materyal Kullanmıyorum	Derse Başka Metinler Getiriyorum	Metinler Dışında Farklı Materyaller Kullanıyorum
A Okulu	-	A1, A2, A4	A1, A3, A4
B Okulu	-	B1, B2	B1, B2
C Okulu	C2	-	C1,C3, C4, C5, C6
Toplam	1	5	10

Öğretmenlerin dil bilgisi konularını işlerken ders kitapları dışında kullandıkları metinleri veya farklı türdeki materyalleri derslerinde kullanma durumlarını belirlemeyi hedefleyen araştırma sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitapları dışında farklı materyallere yöneldikleri tespit edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden beşi dil bilgisi konularının işlenişi sırasında ders kitabındaki metinler dışında başka metinler de kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders işleme sürecinde kitapta geçen metinler dışında farklı metinler ile destekleyen öğretmenlerin A ve B okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oldukları, C okulunda görev yapan öğretmenlerin ise derslerinde kitapta geçen metinler dışındaki materyallere yöneldikleri tespit edilmiştir. Bu materyaller genel olarak dil bilgisine dair konu anlatımlı kaynaklardan oluşmaktadır.

A1: *Yaprak testler ve kendi belirlediğim metinleri kullanmaya çalışıyorum.*

A2: *Başka metinler getiriyorum. Bazen performans ödevi verirken öğrencilerin bulabilecekleri metinlerden ödevler veriyorum.*

On öğretmenin ise metinler dışında farklı materyallere yöneldikleri görülmüştür. Ders işleme sürecinde metinler dışındaki materyallere yönelen öğretmenlerin ifadelerinden hareketle dört öğretmen çalışma kâğıdı ve yaprak test, dört öğretmen akıllı tahta ve EBA sunumları, üç öğretmen konu anlatımlı kaynak, iki öğretmen ise çeşitli internet sitelerinden edindikleri materyallerden faydalanmaktadır.

B1: *Akıllı tahtayı kullanıyorum. Bazen bir metin verip üzerinde uygulama yaptırıyorum.*

B2: İnternet ortamında bazı sitelerden yararlanıyorum. Etkinlik kitapları kullanıyorum. Ders kitaplarındaki metinlere öncelik veriyorum ama gerekirse konuyla alakalı başka metinler de getiriyorum.

C1: Akıllı tahta sunumları, EBA, internetten değişik sitelerden bilgi bulmaya ve öğrencilere aktarmaya çalışıyorum. Özellikle test ve uygulama yaptırıyorum.

C5: EBA testleri ve uygulama tarzı testler kullanıyorum

Bir öğretmen ise dil bilgisi konuları için ders kitabındaki metinler dışında farklı metin ve materyalleri kullanmadığını belirtmiştir.

C2: Herhangi bir metin kullanmıyorum ancak kavram haritaları ile anlaşılabilirliği artırmaya çalışıyorum.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu kısmında alt problemler bağlamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar öğrenci boyutundaki nicel verilerden elde edilen sonuçlar ve öğretmen boyutundaki nitel verilerden elde edilen sonuçlar olmak üzere iki başlık altında değerlendirilebilir. Bu sebeple bu başlık altında öncelikle öğrenci boyutunda ulaşılan sonuçlara ardından öğretmen boyutunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunun tamamının dil bilgisi başarı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve puan ortalamalarında artış yaşandığı görülmüştür. Bu durumda ortaöğretim 9. sınıflarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin genel anlamda öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuca ulaşılmasında öğrencilerin temel eğitimde öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını ortaöğretime geçiş sürecinde unutma durumları ve dönem içerisinde gerçekleştirilen dil bilgisi etkinlikleriyle bu bilgilerin hatırlanmasının veya bu konuların ortaöğretimde daha iyi öğrenilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar okulların akademik başarı seviyelerine göre ayrı ayrı değerlendirildiğinde ileri seviye başarıya sahip A okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumlarının ön test ve son test puanlarına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. A okulunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumlarını ilgi, önem, kaçınma ve bilgi alt boyutlarında olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. A okulunda tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında düşüş yaşandığı ve bu düşüşün anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orta düzey başarıya sahip B seviyesindeki okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutum ön test ve son test toplam puanlarının arttığı ve bu artışın anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise ilgi boyutunda anlamlı bir fark görülmezken önem, kaçınma ve bilgi alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde B

okulunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.

Buna karşılık C okuluna bakıldığında ise öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum ön test ve son test toplam puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Tutum ölçeğinin ilgi, önem, kaçınma ve bilgi alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bundan hareketle C okulunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumlarının öğrenim gördükleri okulun akademik başarı seviyesinden etkilendiği ve anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan hareketle okulun akademik başarı seviyesinin öğrencilerin dil bilgisi alanındaki akademik başarı kazanç puanları üzerinde etkili olduğu ve akademik başarı ön test ve son test puanları arasındaki farkın okul seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre C okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarı kazanç puanlarının A ve B okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerden anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu durumdan hareketle A ve B okullarında dil bilgisi alanında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu buna karşılık C okulunda bu alanda gerçekleştirilen dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarıları ile Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlar, akademik başarı ile Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğu yönündedir. Buna göre dil bilgisi alanındaki akademik başarı arttıkça Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutum puanları azalmaktadır. Alt boyutlarına göre incelendiğinde önem ve kaçınma boyutunda herhangi bir ilişki görülmezken ilgi ve bilgi alt boyutlarında ise ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Toplam puanlar üzerinden değerlendirildiğinde ise ters yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle A ve B okullarında okuyan ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinden yüksek puan almaya önem vermekte fakat derse ilgi duymadıkları ve bu derste kazanacakları bilgilere değer vermedikleri sonucuna ulaşılabilir. C okulunda okuyan ve akademik başarıları düşük öğrencilerin ise derse ilgi duydıkları ve dersin kendilerine kazandıracağı bilgiye değer verdikleri halde akademik

başarılarının düşük olduğu ve gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim etkinliklerinin akademik başarıları üzerinde bir değişiklik yaratmadığı görülmektedir.

Metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin ve çağdaş öğretim yaklaşımlarının dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkililiğini öğrenci boyutunda inceleyen diğer akademik çalışmalara bakıldığında bunların büyük çoğunlukla ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalar olduğu bu sebeple okul seviyesi faktörünün araştırmalara dâhil edilmediği görülmektedir. Deneysel yöntemlere göre yürütülen ve araştırmacının öğretim durumlarına müdahale ettiği bu çalışmalar, çağdaş öğretim yaklaşımına uygun olarak düzenlenen öğretim durumlarının geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bu çalışmaların daha çok akademik başarı ve öğrenmelerin kalıcılığı üzerine yoğunlaştığı öğrencinin derse karşı tutumuna değinmedikleri görülmektedir (Çeçen, 2007; Derman, 2008; Çeçen ve Aytaş, 2008; Bolat, 2004; Yakışan, 2017; Yılmaz, 2018). Bahsedilen hususlar yönüyle diğerlerinden ayrılan bu çalışma, uygulamadaki öğretim programının dil bilgisi öğretimi yaklaşımına göre okulların seviyeleri de dikkate alınarak öğrencilerin akademik başarıları ve Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumlarının mevcut öğretim uygulamaları neticesindeki değişimlerini inceleyen bir durum çalışmasıdır. Bunun sonucunda akademik başarı ve derse karşı tutum üzerinde ortaöğretim düzeyi okullarda okul seviyesinin önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin genelinde aynı etkiyi yaratmadığı görülmüştür. Araştırma bu yönüyle önemli bir soruna değinmektedir.

Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının dil bilgisi öğretimi konusundaki yaklaşımı ve dil bilgisi öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde programı uygulamada genel anlamda sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin dil bilgisi ve Türk edebiyatı konularının birleştirilmesi hakkında çoğunlukla olumsuz görüş belirttiği görülmüştür. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin dil bilgisi konularını metin temelli işleme konusunda problem yaşadıkları ve bu yöntemi derslerinde kullanamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Olumlu görüş bildiren ve dil bilgisi konularının işlenişinde metinlerden yararlanmanın faydalı olduğunu belirten öğretmenler ise akademik başarıları yüksek öğrencilerin öğrenim gördüğü A okulunda görev yapan öğretmenlerdir. Buna karşılık C okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerinse öğrencilerin akademik başarılarının ve hazırbulunuşluklarının düşük olması sebebiyle dil bilgisi konularını metinler üzerinden sezdirerek anlatmanın mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2018 Türk Dili ve Edebiyatı

Öğretim Programını uygulamada sorun yaşadıklarını ve dil bilgisi ve Türk edebiyatı derslerini ayrı yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde ders kitaplarında yer alan metinlerin yeterliği hakkında da büyük çoğunlukla olumsuz görüşe sahiptirler. Öğretmenler, ders kitaplarında yer alan metinlerde ilgili dil bilgisi konularına dair bütün örneklerin bulunmadığını ve ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olduğunu, bu durumun da dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin tamamı ise programda ses ve şekil bilgisi konularının mutlaka yer alması gerektiğini, bu konuların Türkçenin temel konuları olduğunu, ayrıca yazım, kafiye ve redif gibi konuların öğrenilebilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler bu konuların merkezi sınavlarda sorulması sebebiyle de programda yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumdan hareketle öğrenciler 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında ses ve şekil bilgisi konularının bulunmayışını yanlış bir uygulama olarak değerlendirmektedir.

Genel olarak bir sonuca varılması gerekirse Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı hakkında olumsuz görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlere göre programın dil bilgisi öğretimi ile ilgili hedefleri teoride kalmakta ve uygulamada problemler yaşanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, dil bilgisi ve Türk edebiyatı derslerinin birleştirilmesinin olumsuz sonuçlar doğurduğunu, ders kitaplarının ve buradaki metinlerin programın istediği şekilde dil bilgisi öğretilmesine uygun olmadığını, ses ve şekil bilgisi konularının programda yer alması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin daha etkili bir dil bilgisi öğretimi yapılabilmesi konusundaki önerileri arasında öne çıkanların daha çok öğretim programı, ders saatleri ve ders kitaplarında düzenlemeler yapılması yönünde olduğu görülmektedir. Bunların başlıcaları dil bilgisi öğretimine ayrılan ders saatlerinin artırılması, ders kitaplarına seçilen metinlerin çoğaltılması ve bu metinlerin dil bilgisi konularına dair daha çok örneğe sahip olması, daha ayrıntılı bir dil bilgisi öğretimi yapılması ve yazma çalışmalarının çoğaltılması etrafında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin iyileştirilmesi yönündeki önerilerinin daha çok üst düzey kurumlar ve uzmanlar tarafından gerçekleştirilmesi beklenen hususlar olduğu görülmüştür.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim süreçlerinde 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına uygun olarak metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemini

derslerinde uygulayabilme durumlarına bakıldığında öğretmenlerin neredeyse tamamının bu yöntemi derslerinde kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler dil bilgisi derslerinde çok büyük oranda anlatım yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konuları anlamakta zorluk çekmelerini ise bu durumun gerekçesi olarak göstermektedirler. Özellikle C okulunda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarının çok düşük olması sebebiyle anlatım yöntemini tercih etikleri görülmüştür. Sonuç olarak değerlendirildiğinde öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde anlatım yöntemini daha etkili bulmalarına ve öğrencilerin bu yöntemle konuyu daha kolay anladıklarını ifade etmelerine karşın metinler üzerinden uygulama yapmayı daha zor ve öğrenci seviyesinin üzerinde bir yöntem olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin dil bilgisi konularının öğretimi için seçtikleri materyaller de benzer bir görünüme sahiptir. Bu bakımdan öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ders kitabındaki metinler dışında daha çok konu anlatımlı kaynak kitapları tercih etikleri görülmüştür. Ders kitabı dışındaki metinler dışında derse farklı metinler getiren öğretmenlerin A ve B okullarında görev yapan öğretmenler oldukları, C okulunda görev yapan öğretmenlerin metinler dışında konu anlatımlı kaynaklara yöneldikleri görülmüştür.

Öğretmenler öğrencilere verdikleri yazma ödevlerini değerlendirirken ise büyük çoğunlukla yazım, noktalama ve anlatım bozukluğu gibi hususlara dikkat etmektedirler. Buna karşın öğretmenlerin bu hususlar dışında ilgili üniteye dair öğretilen dil bilgisi hususlarını öğrencilerin yazılarında kullanabilme durumlarına ve bu konuları öğrencilerin anlatma becerisi dâhilinde nasıl kullandıklarına dikkat etmedikleri görülmüştür.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programını ve beraberinde de metin temelli dil bilgisi öğretimini uygulama konusunda problem yaşadıkları görülmekte ve geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri görülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde daha çok öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaşan diğer akademik çalışmalar da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Buna göre öğretmenler, dil bilgisi öğretimi açısından öğretim programları hakkında genellikle olumsuz görüşlere sahiptirler. Öğretmenler, dil bilgisi derslerinde materyal olarak en çok ders kitabını kullanmaktadırlar fakat buna karşın ders kitaplarında yer alan metinleri dil bilgisi öğretimi açısından yeterli bulmamaktadırlar. Dil bilgisi derslerinde kullandıkları yaklaşım ve yöntemler açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım gibi çağdaş yaklaşım ve yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünmelerine rağmen geleneksel anlayış ve anlatım yöntemini derslerinde kullanmaya devam etmektedirler (Sağır, 2002; Ertekinoglu,

2003; Erdem, 2007; Akgül, 2010; Çarkıt, 2013; Kanat, 2016; Salman, 2018; Arıcı, 2005). Bahsedilen hususlar alandaki diğer akademik çalışmalarla bu araştırmanın bulgular yönüyle örtüştüğünü göstermektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlara göre geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Dil bilgisi alanındaki akademik başarı ve derse karşı tutumun okul seviyesine göre farklılaştığı bulgusundan hareketle ortaöğretim düzeyi okullarda uygulanacak Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının okul seviyesi ve dolayısıyla öğrencilerin dil bilgisi alanındaki hazırbulunuşluğu ve derse karşı ilgi ve tutumlarına göre çeşitlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu durumda okul seviyesi ve bu okulların niteliklerine göre farklı dil ve edebiyat öğretim programlarının geliştirilmesinin olumlu getirileri olacaktır.
2. Öğretmenlerin derslerinde materyal olarak daha çok ders kitaplarını kullanmaları ve çoğunun ders kitaplarındaki metinleri dil bilgisi öğretimi açısından yeterli bulmamaları bulgusundan hareketle ders kitaplarına seçilen metinler açısından yeni düzenlemelere gidilmesi ve programlarda ders kitabına seçilecek metinler hususunda ilgili dil bilgisi konusuna uygunluk ve konuyu gerektiği ölçüde örnekleyebilme kriterinin konulması önerilmektedir.
3. Öğretmenlerin ses ve şekil bilgisi konuları hakkındaki görüşlerinden hareketle öğretim programında yer alacak dil bilgisi konularının öğretim ilkelerinden bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
4. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde büyük oranda geleneksel öğretim yöntemlerinden anlatım yöntemini kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. Bu sebeple okullarımızda temel dil becerilerini destekleyen, etkili ve işlevsel bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilebilmesi adına öğretmenlerimize metin temelli dil bilgisi öğretimini derslerinde nasıl uygulayabileceklerine dair hizmet içi eğitimler verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine ve beklentilerine uygun olacak şekilde öğrenci merkezli ve buluş stratejisine uygun bir dil bilgisi öğretimini gerçekleştirilmeleri sağlanabilir.
5. Öğrencilerin dil bilgisi alanındaki akademik başarı ve Türk dili ve edebiyatı dersine karşı tutumları arasındaki ilişki düşünüldüğünde öğrencilerin dil bilgisini öğrenmenin önemi ve gerekliliği hakkında bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine, *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47(379-380), 31-35.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademedede yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 303863)
- Aksan, D. (1975). Ana dili, *Türk Dili*, 31 (285), 423-434.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (6. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2017). *Dil, şu büyüğü düzen* (4. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe - Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 54, 23-30.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2018). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (3. baskı). Bursa: Aktüel Yayınları.
- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 340200)
- Çeçen, M. Â. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211674)
- Çeçen, M. A. & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), ss. 133-149.
- Çetin, İ. (2010). Öğretim yöntem ve teknikleri. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (ss. 73-87). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çiçekler, S. (2006). *Anadil (Türkçe) öğretiminde fıkra metinlerinin kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189344)
- Çiftçi, M. (2010). Dil öğretimi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri içinde* (ss. 107-158). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri - öğrenme sanatı* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, S. (2002). *Anadil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 113878)
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma* (7. sınıf) (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235267)
- Doğan, Y. (2014). Dinleme/izleme becerisinin eğitiminde mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri, *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı Bildirileri* (ss. 83-90), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206941)
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Dağıtım.
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 133665)
- Göçer, A. (1017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. D. Erdem ve A. Akkaya (Ed.), *Türk dili ve edebiyatı öğretimi içinde* (ss. 185-217). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1: 253-258.
- Kanat, A. (2016). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında metinlerin dil bilgisi konularıyla ilişkisi üzerine inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 432699)

- Kaplan, M. (2018). *Kültür ve dil* (35. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaağaç, G. (2018). *Dil bilimi terimleri sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadüz, A. (2009). Dil bilgisi öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 286-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi, *Turkish Studies*, 4(8), ss. 23-30.
- Karahan, L. (2010). Dil bilgisi öğretiminde örnek seçimi. İ. Çetin (Ed.), *I. uluslararası Türk dili ve edebiyatları öğretimi sempozyumu* içinde (ss. 139-145). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe - Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 190222)
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), ss. 369 - 385. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s16m
- MEB. (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.
- Menteş Bolat, K. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 145264)
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev. ed., 3. baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademi. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır.)
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology* (5th edt). California: Sage Publications.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 207114)
- Öz, F.(2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, *Türk Dili*, 601: 56-59.
- Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Salman, B. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 527963)
- Sayı, F. M. (2018). Okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (ss. 1-9). Ankara Nobel Yayınları.

- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solmaz, M. (2010). *Ortaöğretim dil bilgisi kitapları üzerine dil bilimi açısından bir değerlendirme* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279799)
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 277425)
- Şentürk, H. (2008). *Ana dil (Türkçe) öğretiminde tekerlemelerin kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226660)
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş Eğitimde Ana Dilin Yeri, *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı* içinde (ss. 36-39), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, H. (2016). *Dilbilim göstergibilim ve edebiyat eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Veyis, F. (2015). Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10(11), 1609-1620. doi: 10.7827/TurkishStudies.8529
- Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481296)
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. (4. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dil bilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu, *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.
- Yenilmez, K., ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 532298)
- Yin, R.K. (2002). *Case study research: design ang methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yin, R.K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, çev., 3. baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademi. (Çalışmanın orijinali 1993'te yayımlanmıştır.)

EKLER

EK- 1: Araştırma izin belgesi



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.22195724
Konu : Uygulama ve Tez Çalışması İzni

20/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesinin 12/11/2018 tarihli ve 1800325598 sayılı yazısı,
b) Tortum Kaymakamlığı (İlçe MEM)'nin 13/11/2018 tarihli ve 21691985 sayılı yazısı,
c) Yakutiye Kaymakamlığı (İlçe MEM)'nin 14/11/2018 tarih ve 21797777 sayılı yazısı,

İlgi yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili Edebiyatı Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşegül KAYAR'ın; "Ortağretim 9. Sınıflarda Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi" konulu tez çalışma başvurusu, Tortum İlçesine bağlı Şehit Hasan Karşı Ortaokulu Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Kamile YÖRÜK'ün; "Uzaktan Eğitim alan Öğrencilere Yönelik olarak Memnuniyet anketi" uygulanması için başvurusu ve Yakutiye İlçesine bağlı Nenehatun Kız Anadolu Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni Ercüment ŞENSOY'un; "Lise Düzeyinde Kız Öğrencilerin Fiziksel Uygunluk Düzeylerinin ve Obezite Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı uygulama başvurusu için ekte isimleri belirtilen ilimize bağlı okullarda araştırma ve uygulama yapma isteğinde bulunmuşlardır.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüze, Strateji Geliştirme Sube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsamak kaydıyla çalışmaların yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/11/2018

Saadettin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili Yazılar (3 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Adı: <http://erzurum.meb.gov.tr>

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: 0342 241 00 00

9. SINIF DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Öğrencinin;

Adı Soyadı:

Numarası:

Okulu:

GENEL AÇIKLAMA

Bu sınav 9. sınıf öğrencilerinin 2018-2019 öğretim yılının birinci döneminde Türk dili ve edebiyatı dersi kapsamındaki dil bilgisi konularında kazandıkları bilgi, beceri ve alışkanlıkları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu sınav, Türk dili ve edebiyatı dersi notlarınıza etki etmeyecektir.

Sınav, öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersindeki bilgi ve becerilerini ölçmek üzere “çoktan seçmeli test” olarak hazırlanmıştır. Test, “ağız, şive, lehçe, argo, jargon ve standart dil kavramları; isim, sıfat, edat, bağlaç ve ünlemler; yazım ve noktalama” konularına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Test, her biri 5 seçenekli 20 sorudan ibarettir.

Her doğru cevap size 5 puan kazandıracaktır. Sınav 100 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Her sorunun tek bir doğru cevabı bulunmaktadır. Test sorularının doğru cevaplarını cevap kâğıdı üzerine ve testin sonundaki cevap formuna işaretleyiniz.

Testi cevaplamak için 30 dakika süreniz vardır.

Yonan bayrağını İzmirden yıhdın
Türklerin gılcı gınından çıhdı
On iki senedir gan ağladılar
Şazüman eyledin sen Ėazı Paşa

1.Yukarıda özgün diliyle verilmiş olan parça aşağıdaki kavramlardan hangisine örnek oluşturmaktadır?

- A) Lehçe B) Ağız C) Jargon D) Argo E) Şive

I. Bir dilin bilinen ve takip edilemeyen, karanlık bir devrinde kendisinden ayrılmış olup çok büyük ayrılıklar gösteren kollardır.

II. Bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimeleri söyleyiş bakımından gösterdiği küçük farklılıklara verilen isimdir.

III. Bir dilin bilinen tarihî seyri içinde ayrılmış bazı ses ve şekil ayrılıkları gösteren kolları, bir kavmin ayrı kabilelerinin birbirinden farklı konuşmalarıdır.

2. Yukarıda verilen tanımların karşılığı olan kavramlar sırasıyla aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Ağız-Lehçe-Jargon
B) Şive- Ağız- Argo
C) Lehçe- Şive Ağız
D) Lehçe- Ağız- Şive
E) Argo- Jargon- Ağız

3. Aşağıdaki standart (ölçünlü) dil ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Belirli ölçü ve kurallara bağlıdır.
B) Standart dilin kuralları yazım kılavuzlarında ve sözlüklerde belirtilir.
C) Bir toplulukta bölgelerüstü anlaşma dili olarak tanınıp benimsenen ve kurumlaşan dildir.
D) İstanbul ağzı Türkiye Cumhuriyetinin standart dili olarak kabul edilir.
E) Çoğunlukla kaba bir söyleyiş özelliği gösterir.

Çocuk büyümek ister,
Kuş kanatlanmak, çiçek açılmak,
Ağaç boy vermek.

4. Yukarıdaki parçada verilen altı çizili isimlerin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Terim B) Özel isim C) Topluluk ismi D) Cins isim E) Çoğul isim

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “yol” sözcüğü soyut bir anlam taşımaktadır?

- A) Önümüzde uzanıp giden yol uzun ve güzel bir masalı andırıyor.
- B) İçimde acıyla yürüyorum şimdi şehrimin yollarını.
- C) Bu uzun ve engebeli dağ yolu şehre giden tek yoldu.
- D) Öyle ya, her zaman affetmek için bir yol vardır sevdiğini.
- E) Heyelanda ırmağa düşen kayalar suyun yolunu tıkadığından birçok köy su sıkıntısı çekiyor.

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde tamlayan ile tamlanan arasında sıfat olan bir isim tamlaması vardır?

- A) Çıkan yangında okuldaki kitapların tamamı yandı.
- B) Doğum gününde arkadaşları Esra'ya rengârenk bir çiçek sepeti hazırlamış.
- C) İlkbaharın tatlı rüzgârıyla sarhoş olan martılar, çılgın naralarla havayı çınlatıyorlardı.
- D) Ne zaman bu şarkıyı duysa rüyalar âlemine dalar, zamanı unutturdu.
- E) Sabahın erken saatlerinde kimsenin ruhu duymadan evden çıkmış.

Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin, çok sivriydi. Biraz köreltmek için duvarın taşlarına sürtmeye başladım. Dişleri bozulunca yeniden denedim. Gene atların hiçbirisi durmuyordu. Kızdım. Öfkemi sanki kaşağıdan çıkarmak istedim. On adım ilerdeki çeşmeye koştum. Kaşağıyı yalağın taşına koydum. Yerden kaldırılabildiğim en ağır bir taş bularak üstüne hızlı hızlı indirmeye başladım.

7. Yukarıda verilen parçada kaç tane isim tamlaması vardır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5 E) 6

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde isim tamlaması cümleye zaman anlamı katmıştır?

- A) Her akşam tepenin ardındaki yoldan evine dönenlerin ağır adımlarını seyrederdi.
- B) Yaş otuz beş, yolun yarısı eder!
- C) İki genç her öğle arası buluşur, sokağın sonundaki lokantada yemeklerini yerdi.
- D) Bazı zamanlar ağaçların dallarında o kadar çok kuş olurdu ki yaprakların yeşilliği neredeyse kaybolurdu.
- E) Dünyanın öbür ucuna da gitsen yine bulurum seni.

9. Aşağıda verilen cümlelerden hangisinde “gibi” edatı cümleye farklı bir anlam katmıştır?

- A) Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik.
- B) Şimdi ne söylüyorsam karanlıkta bir fısıltı gibi sen öğrettin bana.
- C) Bu hâliyle uçmaya hazır bir balon gibi görünüyordu.
- D) Yataktan kalktığı gibi pencereye koştu.
- E) Sözlerim ona bir diken gibi batıyor.

10. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde farklı türde bir sığata yer verilmiştir?

- A) Bu işi üç beş tecrübesizin eline bırakacak değilim.
- B) Günde iki saat çalışarak derslerinden başarılı olabilirsiniz.
- C) Yoksul bir çocuk görsem yağmur altında üşüyen köprü olmak geçer içimden.
- D) Bütün dünya bir olsa yine de kimse kararından döndüremez onu.
- E) Bu sözlerin ne anlama geldiğini bir türlü anlayamamıştı.

Ne vakit bir yaşamak düşünsem
Bu kurtlar sofrasında belki zor
Ayıpsız fakat ellerimizi kirlletmeden
Ne vakit bir yaşamak düşünsem
Sus deyip adınla başlıyorum
İçim sıra kımıldıyor gizli denizlerin
Hayır, başka türlü olmayacak
Ben sana mecburum bilemezsin.

11. Yukarıda verilen dizelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) İşaret sıfatı kullanılmıştır.
- B) Belgisiz sıfat kullanılmıştır.
- C) Niteleme sıfatı kullanılmıştır.
- D) Soru sıfatı kullanılmıştır.
- E) Sayı sıfatı kullanılmıştır.

“Bazı durumlarda bir ismi birden fazla sıfat niteleyebilir.”

12. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bu duruma örnek gösterilebilir?

- A) Kimsesiz çocuklar için düzenlenen geceye birçok ünlü katıldı.
- B) Çıkan orman yangınında binlerce hayvan telef oldu.
- C) Sen bana dünyada başka bir hayatın da mevcut olduğunu öğrettin.
- D) Dürüst kişi insanlara duymak istediklerini değil, gerçek düşüncelerini söyler.
- E) Bir bahçede aynı çiçekten olursa o bahçe güzel olmaz.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat bir isim tamlamasını nitelemiştir?

- A) Koparma farklı çiçekleri, kalsın renkleriyle kokusuyla...
- B) Dostluk sadece iyi ve erdemli insanların mümkün kılabilceğı bir zeminde yeşerebilir.
- C) Aynı yastıkta uyuyanlar bile birbirlerinin rüyalarını bilmezler.
- D) Bütün köy halkı bu büyük düğün için meydanda toplanmıştı.
- E) Başka havalar getir bana; içinde biraz bahar, biraz sen, biraz da cumartesi olsun.

- I. Zeynep ağır başlı, tatlı bir kızdır.
- II. Bütün erkekler, sakatlar ve yaşlılar hariç, silah altına alınmıştı.
- III. İhtiyar bekçi, yolda beyaz köşkün tarihini kısaca anlattı.
- IV. Yarın, babanızdan cevap gelsin gelmesin, bana bir telefon edin.

14. Yukarıda verilen cümlelerin hangi ikisinde virgül aynı görevde kullanılmıştır?

- A) I – II B) II – III C) I – IV D) I – III E) II – IV

Ey Türk istikbalinin evlâdı() İşte() bu ahval ve şerait içinde dahi vazifen() Türk istiklal ve cumhuriyetini kurtarmaktır()

15. Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere gelebilecek noktalama işaretleri aşağıdakilerden hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A) (,) (;) (;) (!)
B) (;) (;) (,) (.)
C) (!) (,) (,) (.)
D) (;) (,) (,) (.)
E) (!) (;) (,) (!)

16. Aşağıda verilen cümlelerin hangisinde kesme işareti(‘) yanlış kullanılmıştır?

- A) Müjgân Hanım’ın yaptığı yemeklerden daha lezzetlisini yemedim şimdiye kadar.
B) 1987’de kitap halinde yayınlanan Mai ve Siyah romanı Türk edebiyatının klasikleri arasındadır.
C) Yunus Emre’nin şiirleri tasavvuf inancının önemli birer örneğini oluşturmaktadır.
D) Türk Dil Kurumu’nun kuruluşuyla birlikte Türk dili üzerine yapılan çalışmalar yeni bir boyut kazanmıştır.
E) Dün yapılan sınavdaki 8’inci soruyu kimse doğru cevaplayamamış.

Sevinçten, heyecandan içim içime sığmıyor; bağırarak, kahkahalar atmak, ağlamak istiyorum.

17. Yukarıdaki cümlede noktalı virgül(;) hangi işlevde kullanılmıştır?

- A) Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak
B) Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak
C) Cümle içindeki ara sözleri ayırmak
D) Eş görevli kelimeleri ayırmak
E) Açıklama yapılacağını belirtmek

18.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelimenin türü diğerlerinden farklıdır?

- A) Sen istiyorsan git ama ben gelmeyeceğim.
- B) Dünyada sen ve kitaplarımdan aşka servetim yok benim.
- C) Güneş, bütün gün ansana doğru fakat acı şeyler söyleyen bir arkadaşır.
- D) Son zamanlarda o kadar içine kapandı ki annesiyle bile doğru düzgün konuşmuyor.
- E) Eğer son soruyu bilseydik, yarışmayı kazanabilirdik.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ünlem cümleye farklı bir anlam katmıştır?

- A) Hey Sakarya, kim demiş suya vurulmaz perçin?
- B) Benim hakkım, sus ey bülbül, senin hakkın değil matem.
- C) Eyvah! Ne yer ne yâr kaldı.
- D) Ya Rab, bu uğursuz gecenin yok mu sabahı?
- E) İlâhî bir kuvvetin, ebedî bir feyzin var, ey Türk.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç cümleye olumsuzluk anlamı katmıştır?

- A) Öğretmenin söylediği kitabı alamadı çünkü bütün parasını çikolata almak için harcamıştı.
- B) Öylesine inatçı ki ne söyleneni kabul ediyor ne de bir orta yol bulmaya çalışıyor.
- C) Eve gittiğinde sıcak bir ıhlamur iç yoksa hasta olacaksın.
- D) Seninle gelebilirim yalnız önce işlerimi halletmem gerekiyor.
- E) Güneş tutulması sırasında Ay Güneş ile Dünya arasında bir konum alır.

CEVAP FORMU

1	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	11	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	12	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	13	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	14	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	15	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	16	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	17	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	18	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	19	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	20	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

EK- 3: Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği**Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

	Sevgili öğrenciler; Bu ölçekte Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
İlgi Boyutu						
1	Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk.	⑤	④	③	②	①
2	Türk edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır.	⑤	④	③	②	①
3	Türk edebiyatı ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor.	⑤	④	③	②	①
4	Proje ve ödev çalışmalarımı, Türk edebiyatı dersinden almayı tercih ederim.	⑤	④	③	②	①
5	Türk edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi.	⑤	④	③	②	①
6	Türk edebiyatı dersinin, ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
7	Türk edebiyatı ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	⑤	④	③	②	①
8	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmayı isterim.	⑤	④	③	②	①
9	Türk edebiyatı dersi konularına çalışmaktan çok zevk alırım.	⑤	④	③	②	①
10	Türk edebiyatı dersini iple çekerim.	⑤	④	③	②	①
11	Türk edebiyatı dersi seçmeli ders de olsa seçerim.	⑤	④	③	②	①
Önem Boyutu						
12	Her öğrencinin, Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
13	Türk edebiyatı dersinin, bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
14	Türk edebiyatı dersine ait konuları öğrenmenin, önemli olduğunu düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
15	Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	⑤	④	③	②	①
16	Türk edebiyatı dersinin, okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
17	Türk edebiyatı dersinin, bireyin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
18	Türk edebiyatı dersinin, bireye güzel konuşma becerisi kazandırdığını düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
19	Türk edebiyatı dersinin, bireyin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
Kaçınma Boyutu						
20	Türk edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem.	⑤	④	③	②	①
21	Türk edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem.	⑤	④	③	②	①
22	Türk edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem.	⑤	④	③	②	①
23	Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm.	⑤	④	③	②	①
Bilgi Boyutu						
24	Türk edebiyatı dersi, dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı.	⑤	④	③	②	①
25	Türk edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi.	⑤	④	③	②	①
26	Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir.	⑤	④	③	②	①
27	Türk edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı.	⑤	④	③	②	①

EK- 4: Atatürk Üniversitesi yüksek lisans tez çalışması öğretmen görüşme formu

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ÖĞRETMEN
GÖRÜŞME FORMU**

Öğretmenin;

Görev yapmakta olduğu okul:

1. Türk edebiyatı ve dil bilgisi konularının birleştirilmiş olması hakkında ne düşünüyorsunuz? Size göre varsa avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2. 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programında ses ve şekil bilgisi konularının yer almaması hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Derslerinizde dil bilgisi konularını işlerken konu anlatımı yapıyor musunuz? Neden?

4. Ünite sonlarında öğrencilerinize verdiğiniz yazma ödevlerini değerlendirirken hangi dil bilgisi hususlarına dikkat ediyorsunuz?
5. Sizce, ders kitaplarında dil bilgisi konularının öğretimi için verilen metinler, belirlenen dil bilgisi konularını açıklayabilmek için yeterli düzeyde örnek sağlıyor mu? Neden?
6. Dil bilgisi konularını işlerken ders kitapları ve buradaki metinler dışında herhangi bir materyal kullanıyor musunuz? Varsa bunlar nelerdir?
7. Daha etkili bir dil bilgisi öğretimi için neler yapılabilir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

1. Adı ve Soyadı: Ayşegül KAYAR

2. Kişisel Bilgiler:

a. Uyruğu: T.C.

b. Doğum yeri: Bafra/Samsun

c. Doğum Tarihi: 1994

d. E-posta: aysegul.kyr@gmail.com

3. Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm/Pogram	Üniversite	Yıl
Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Gazi Üniversitesi	2012-2017
Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Atatürk Üniversitesi	2017-2019