

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Programı
Yüksek Lisans Tezi

TÜRKÇE DERSLERİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

133665

Servet ERTEKİNOĞLU

Danışman:
Doç. Dr. Mustafa S. KAÇALIN

**T.C. YÖRSEÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

133665

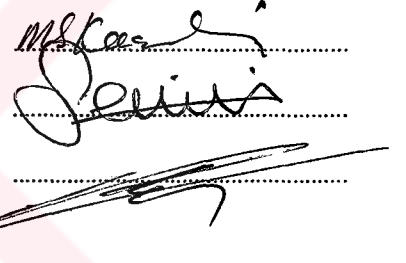
İstanbul, 2003

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE DERSLERİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Servet ERTEKİNOĞLU

Danışman : Doç. Dr. Mustafa S. KAÇALIN
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ



Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL, 2003

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	5
ÖZET.....	6
SUMMARY.....	7
TABLolar LİSTESİ.....	8
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	14
PROBLEM.....	15
I. DİL VE DÜŞÜNCE.....	16
1.1. Dil	16
1.2. Düşünce.....	16
1.3. Ana Dili.....	18
1.4. Ana Dili Öğretimi.....	19
II. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ.....	22
2.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi Geçmişi	22
2.2. Türkiye Türkçesinde Dil Bilgisi Kitapları.....	24
2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi.....	25
2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Programa Göre Amaçları.....	27
2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Meseleleri.....	31
2.6. Dil Bilgisi Programı.....	36
III. ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI, YÖNTEMLERİ, TEKNİKLERİ VE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ.....	38
3.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem.....	38
3.1.1. Ses Bilgisi ve Öğretimi.....	41
3.1.2. Sözcük Bilgisi ve Öğretimi.....	41
3.1.3. Cümle Bilgisi ve Öğretimi.....	42
3.1.4. Anlam Bilgisi ve Öğretimi.....	44
3.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Teknikler ve Yer Alan Yaklaşımlar.....	44
3.2.1. Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları.....	44

3.2.1.1. Sunuş Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı.....	44
3.2.1.2. Buluş Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı.....	44
3.2.1.3. Araştırma Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı.....	45
3.2.1.4. Tam Öğrenme Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı.....	45
3.2.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	45
3.2.2.1. Çözümleme (Tümdengelim) Yöntemi.....	45
3.2.2.2. Bireşim (Tümevarım) Yöntemi.....	45
3.2.2.3. Karışık Yöntem.....	46
3.2.2.4. Anlatma (Takrir) Yöntemi.....	46
3.2.2.5. Açıklama Yöntemi.....	47
3.2.2.6. Yazdırma Yöntemi.....	47
3.2.2.7. Buluş ve Sezdirme Yöntemi.....	47
3.2.2.8. Tartışma Yöntemi.....	48
3.2.2.9. Gösterip Yaptırma (Demostrasyon)Yöntemi.....	49
3.2.2.10. Soru cevap Yöntemi.....	49
3.2.2.11. Rol Yapma.....	49
3.2.2.12. Oyunlaştırma (Dramatizasyon).....	50
3.2.2.13. Örnek Olay Yöntemi.....	50
IV. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ İÇİN GEREKLİ ARAÇ VE GEREÇLER.....	51
4.1. Eğitimde Araç Kullanımının Gereği ve Önemi.....	51
4.2. Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri.....	51
4.2.1. Öğretim Teknolojisi.....	51
4.2.2. Öğretim Materyalleri.....	53
V. DİL BİLGİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	57
5.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	57
5.2. Dil Bilgisi Dersinin Ölçülüp Değerlendirilmesi.....	58
VI. YÖNTEM.....	61
6.1. Amaçlar.....	61

6.2. Önem.....	61
6.3. Sayıtlar.....	61
6.4. Sınırlılıklar.....	62
6.5. Tanımlar.....	62
6.6. Yöntem.....	62
6.6.1. Araştırmanın Modeli.....	62
6.6.2. Evren ve Örneklem.....	62
6.6.3. Verilerin Analizi ve Yorumu.....	63
VII. BULGULAR VE YORUM.....	64
VIII. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
8.1. Sonuç.....	114
8.2. Öneriler.....	114
KAYNAKLAR.....	116
EKLER.....	122

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz çağ bilgi çağı olarak kabul edilmektedir. Eğitim yapıları da buna göre kendilerine yeniden çeki düzen vermekteler. Çok hızlı bir gelişmenin olduğu ve her gün yeni bir icadın ortaya konduğu bu hızlı değişime ayak uydurmak gerçekten gittikçe zorlaşmaktadır. Ancak iyi bir eğitim sonucunda bu başarılabilecektir.

Eğitimden beklenen de bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen ve bunu da hayatına uygulayabilen bireyler yetiştirmesidir. İşte burada bireyin neye, niçin ve ne kadar ihtiyaç duyduğunun tespiti önem kazanmaktadır. Birey ihtiyaçlarını da en etkin bir biçimde ana dilini kullanarak ifade edebileceğine göre, ana dilin iyi öğretilmesinin veya öğreniminin önemi daha da artmaktadır.

Bireyin çok yoğun bir iletişim içerisinde bulunması, onun duygu ve düşüncelerini disipline etmesi mecburiyetini doğurmaktadır. Aksi hâlde bireyin, yönünü kaybeden bir yolcudan farkı kalmaz. Bu da kullandığı ana dilinin mantığını ve işleyiş yapısını kavramasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışmanın, dilin kurallarını ve işleyiş mantığını öğrenciye kazandırmada etkin bir rolü olan dil bilgisi öğretiminin öneminin bir kez daha ortaya konmasında, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesinde eğitimcilere ve eğitime gönül veren herkese yol göstereceği inancındayım.

Çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Murat AŞICI'ya, Dr. Oktay AYDIN'a ve değerli dostum Serhat KÖKLÜ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

2003 Haziran

Servet ERTEKİNOĞLU

ÖZET

Bu araştırma ilköğretim okulu ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine bakış açılarını ve bu öğretimle ilgili uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yapılan çalışmada bu uygulama kapsamındaki öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların, cinsiyete, yaşa, kıdeme, devlet okulu veya özel okulda görev yapmalarına ve de mezun oldukları fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişi bilgilerine ait bulgulara da yer verilmiştir.

Bu özellikleri belirlemek amacıyla Pendik, Kartal ve Tuzla ilçelerindeki resmî ve özel okulların oluşturduğu evrenden belli özellikleri göz önüne alınmadan belirlenen 45 okulda görev yapan 130 Türkçe öğretmeni örneklem örneğini oluşturmuştur. Uygulanan anket sonucu elde edilen verilerle:

1. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine ve görev yaptıkları kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit amacıyla *t- testi*,
2. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin görüşlerinin yaş ve meslekî kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit amacıyla *Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı*,
3. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakültelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit amacıyla *varyans analizi* uygulanmıştır.

Elde edilen istatistik sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Dil bilgisine ilişkin görüşler cinsiyete göre 1., 9., 13., ve 44. sorularda anlamlı farklılaşmalar göstermiş, öbür sorularda anlamlı farklılaşmalar tespit edilememiştir.
2. Dil bilgisine yönelik görüşler görev yapılan kuruma göre 1., 10., 16., 25., 31., 40., 44. ve 46. sorularda anlamlı farklılaşmalar göstermiş, öbür sorularda anlamlı farklılaşmalar tespit edilememiştir.
3. Dil bilgisine yönelik görüşler yaşa göre 8., 25., 35., ve 40. sorularda anlamlı farklılaşmalar göstermiş, öbür sorularda anlamlı farklılaşmalar tespit edilememiştir.
4. Dil bilgisine yönelik görüşler kıdeme göre 4., 14., 25., 34. ve 40. sorularda anlamlı farklılaşmalar göstermiş, öbür sorularda anlamlı farklılaşmalar tespit edilememiştir.
5. Dil bilgisine yönelik görüşler mezun olunan fakülteye göre 4. ve 12. sorularda anlamlı farklılaşmalar göstermiş, öbür sorularda anlamlı farklılaşmalar tespit edilememiştir.

SUMMARY

This research was made to determine primary schools' second level Turkish teachers' view to the instruction of grammar and their applications about this instruction.

In our research it was considered that whether the answers of this teachers in this application to the questions changed to age, seniority, working at the state or a private school and faculty that they graduated from or not. Moreover their demographic characteristics are determined too.

To determine these characteristics 130 Turkish teachers working at 45 schools formed by state or private schools in Pendik, Kartal and Tuzla formed an example group. According to this research:

1. With the aim of determining whether teachers' opinions about grammar changed to their sexuality and the school where they had worked or not test-t,
2. With the aim of determining whether teachers' opinions about grammar changed to age and seniority or not Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı,
3. With the aim of determining whether teachers' opinion about grammar changed to the faculty they graduated from Varyans analysis was applied.

According to the statistics results:

1. Opinions about grammar according to sexuality changed in 1st, 9th, 13rd and 44th questions but in the other questions they didn't change.
2. Opinions about grammar according to school where they had worked changed in 1st, 10th, 16th, 25th, 31st, 40th, 44th and 46th questions, but they didn't change in the other questions.
3. Opinions about grammar according to age changed in 8th, 25th, 35th and 40th questions, but they didn't change in the other questions.
4. Opinions about grammar according to seniority changed in 4th, 14th, 25th, 34th and 40th questions, but they didn't change in the other questions.
5. Opinions about grammar according to faculty they graduated from changed in 4th and 12th questions, but they didn't change in the other questions.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili bilgiler.....	64
Tablo 2: Öğretmenlerin yaşlarıyla ilgili bilgiler.....	64
Tablo 3: Öğretmenlerin medenî hâllerleriyle ilgili bilgiler.....	64
Tablo 4: Öğretmenlerin görev süreleriyle ilgili bilgiler.....	65
Tablo 5: Öğretmenlerin idari görev yapmalarına ilişkin bilgiler.....	65
Tablo 6: Öğretmenlerin meslek hayatlarında ders verdikleri sınıflarla ilgili bilgiler....	65
Tablo 7: Öğretmenlerin şu anda ders verdikleri sınıflarla ilgili bilgiler.....	66
Tablo 8: Öğretmenlerin daha önce özel okullarda çalışmalarıyla ilgili bilgiler.....	66
Tablo 9: Öğretmenlerin mezun oldukları lise türleriyle ilgili bilgiler.....	66
Tablo 10: Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerle ilgili bilgiler.....	67
Tablo 11: Öğretmenlerin lisansüstü çalışma yapmalarıyla ilgili bilgiler.....	67
Tablo 12: Öğretmenlerin programın amaçlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplar....	68
Tablo 13 : Dil bilgisi dersinin öğretmenler tarafından algılanışıyla ilgili sorulara verilen cevaplar.....	68
Tablo 14: Öğretim teknolojisi ve materyal kullanımıyla ilgili sorulara verilen cevaplar.....	69
Tablo 15: Dersin sınıfta işlenmesiyle ilgili sorulara verilen cevaplar.....	69
Tablo 16: Dersin değerlendirmesiyle ilgili sorulara verilen cevaplar.....	71
Tablo 17: Konuların işleniş biçimiyle ilgili sorulara verilen cevaplar.....	72
Tablo 18: Derste kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili sorulara verilen cevaplar.....	72
Tablo 19: Ödev düzeltmeleriyle ilgili sorulara verilen cevaplar.....	73
Tablo 20: Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili soruya verilen cevaplar.....	73
Tablo 21: Öğrencilerin kavramakta zorlandıkları konularla ilgili soruya verilen cevaplar.....	73
Tablo 22: Dil bilgisine yönelik görüşlerin cinsiyete göre farklılaşma durumu.....	74
Tablo 23: Dil bilgisine yönelik görüşlerin yaşa göre farklılaşması.....	78
Tablo 24: Dil bilgisine yönelik görüşlerin meslekî kıdeme göre farklılaşma durumu...81	

Tablo 25: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işliyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	86
Tablo 26: Öğretmenlerin “öğrencinin dil bilincini geliştirmek için dil bilgisinden yararlanıyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	86
Tablo 27: Öğretmenlerin “dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırmıyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	86
Tablo 28: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminin çocuğun sözcük darcığını zenginleştirdiğini düşünüyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	87
Tablo 29: Mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili scheffe testi sonuçları.....	87
Tablo 30: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlıyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	88
Tablo 31: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini doğru anlatma, doğru anlamağı geliştirecek biçimde işliyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	88
Tablo 32: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini, günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	89
Tablo 33: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işliyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	89
Tablo 34 : Öğretmenlerin “dil bilgisi dersinin, öğrencinin kullandığı dile karşı mantıklı bir tutum ve davranış kazandırdığına inanıyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	90
Tablo 35: Öğretmenlerin “Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin tamamlayıcısı olduğuna inanıyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	90
Tablo 36: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini, tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmaya çalışıyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	91
Tablo 37: Öğretmenlerin “öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarında mecaz, ana, yan anlam) yararlanıyorum” sorusuna verdikleri	

cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	91
Tablo 38: Mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili scheffe testi sonuçları.....	92
Tablo 39: Öğretmenlerin “dil bilgisi uygulamalarının, öğrencilerime doğru düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırdığını düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	92
Tablo 40: Öğretmenlerin “cümlelerin öğelerinden bahsederken öğeler arasında ilişki kuruyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	93
Tablo 41: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersinde, kelimelerin tek başına veya cümle içindeki kullanımlarından kaynaklanan anlam ve görev ilişkisinden bahsediyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	93
Tablo 42: Öğretmenlerin “derslerde, yanımda <i>Türkçe Sözlük ve İmlâ Kılavuzu</i> bulunduruyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	93
Tablo 43: Öğretmenlerin “Türkçe dersinde, metin işlerken yeri geldiğinde dil bilgisi ile ilgili açıklamalar yapıyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	94
Tablo 44: Öğretmenlerin “dil bilgisi derslerinde konular ilerledikçe yeni öğrenilenlerle önceki bilgiler arasında ilişki kurmaya özen gösteriyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	94
Tablo 45: Öğretmenlerin “Türkçe sınavlarında öğrencilerim, dil bilgisinde öğretilenleri doğru olarak uyguluyor....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	95
Tablo 46: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, yazılı ve görüntülü yayın organlarında gazete, radyo, tv, dergi vb.) yararlanıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	95
Tablo 47: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kendim hazırlıyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	96
Tablo 48: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kitaptan seçiyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	96
Tablo 49: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer veriyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....	96

- Tablo 50:** Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini genellikle soru cevap biçiminde işliyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....97
- Tablo 51:** Öğretmenlerin “dil bilgisi dersinde konuları anlatıp not ettiriyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....97
- Tablo 52:** Öğretmenlerin “öğrencilerden metinden hareketle kelimelerin anlam ve görev farklılıklarını bulmalarını istiyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....98
- Tablo 53:** Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, dil bilinci ve sevgisini kazandırmak amacıyla canlı kaynaklarda dili doğru ve güzel kullanan kişiler) yararlanıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....98
- Tablo 54:** Öğretmenlerin “dil bilgisi ödev düzeltmelerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....99
- Tablo 55:** Öğretmenlerin “ödev düzeltmelerinin ferdi olarak yapılmasına özen gösteriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....99
- Tablo 56:** Öğretmenlerin “dil bilgisi derslerinde, öğrencilerin dil yanlışlarını ve anlatım bozukluklarını kendilerine buldurup düzelttirmeye çalışıyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....99
- Tablo 57:** Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken vardığım olumlu ya da olumsuz sonuçları her öğrencinin fişine işliyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....100
- Tablo 58:** Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde uyguladığım yöntem ve tekniklerin başarılı olmadığını gördüğümde konuyu öğretmek için yeni yollara baş vuruyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....100
- Tablo 59:** Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, ‘ölçme ve değerlendirme’ sürecinde öğrencinin başarısızlığını değil başarısını ölçmeyi amaçlıyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....101
- Tablo 60:** Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, konu ile ilgili tanım ve soyut kuralları yazdırıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....101
- Tablo 61:** Öğretmenlerin “dil bilgisi konularının öğretilmesinde ders saati yetersiz kalıyor” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....102

- Tablo 62:** Öğretmenlerin “sözcük türlerini cümleden hareket ederek öğretiyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....102
- Tablo 63:** Öğretmenlerin “bazı dil bilgisi konuları üzerin edat tümleci, takısız ad tamlaması, küçük ünlü uyumu vb.) çeşitli kaynaklardaki farklı adlandırmalar dersi ve beni olumsuz etkiliyor” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....102
- Tablo 64:** Öğretmenlerin “konuları, dilin dönüşümü ilkesi gereğince karşılaştırmalı ve öğrencide çağrışım uyandıracak biçimde işliyoru örneğin bir sözcük türünü anlatırken başka bir sözcük türü arasında ilgi kurmak gibi).....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....103
- Tablo 65:** Öğretmenlerin “öğrencilerim, dil bilgisi dersinde öğrettiklerimi yazılı ve sözlü anlatımlarında doğru ve yerinde kullanıyorlar” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....103
- Tablo 66:** Öğretmenlerin “Türkçe sınavında, öğrencilerim en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....104
- Tablo 67:** Öğretmenlerin “Türkçe dersinde dönem ödevi konularını hazırlarken dil bilgisi ile ilgili konulara yer veriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi...104
- Tablo 68:** Öğretmenlerin “öğrencinin içeriğini, kurgusunu kendisinin belirlediği, düşündürmeye ve keşfedip buldurmaya yönelik sorulara sıkça yer veriyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....105
- Tablo 69:** Öğretmenlerin “dil bilgisi sorularını hazırlarken çoktan seçmeli sorulara sıkça yer veriyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....105
- Tablo 70:** Öğretmenlerin “dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer veriyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....105
- Tablo 71:** Öğretmenlerin “Türkçe yazılılarında ‘anlama’ soruları için hazırladığım parçadan dil bilgisi soruları da soruyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....106
- Tablo 72:** Öğretmenlerin “ dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....106
- Tablo 73:** Öğretmenlerin “öğrencilerime, Türk dilini doğru ve güzel öğrenmelerinin onlara sağlayacağı avantajlardan sıkça bahsederek onlarda dil bilinci oluşturmaya çaba gösteriyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....107

Tablo 74: Öğretmenlerin “dil bilgisi derslerinde öğrencilerimi, varsa, yaptığım dil ve telâffuz hatalarında beni uyarmaları için yüreklendiriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi.....107

Tablo 75: Öğretmenlerin “konuların pekiştirilmesi amacıyla her öğrencimin tahtaya kalkıp örnek çözmesine özen gösteriyorum” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi...107

Tablo 76: Dil bilgisine yönelik görüşlerin okul türüne göre farklılaşma durumu.....108



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Hedef Davranışlar ile Strateji-Yöntem-Teknik İlişkisi.....	40
Şekil 2: Yaşantı Konisi.....	54



PROBLEM

Dil, kültürün taşıyıcısı, cemiyetin kültürel birikiminin yansımasıdır. Dil, kültür, toplum kavramları yakın ilişkilidir ve iç içedir. İnsan yoksa toplum yoktur; dil yoksa toplum da yoktur, kültür de yoktur. İnsanın olduğu her yerde dil vardır. dilin olduğu her yerde de insan da vardır, toplum da vardır. toplumların devamını da sağlayan dildir (KARAKUŞ, 2002, s. 230).

Dil bilgisi dersleri ise soyutluğundan kurtarılıp, öğrencinin günlük hayatına getirilmiş, yalnız konuşma ve yazmasında değil, düşüncesinde ve hatta duygusal hayatında bile mantıklı bir düzen yaratılmasına yaramalıdır. Aksi hâlde bazı kural ve kaidelerin ezberlenmesinden başka bir amaca hizmet etmez.

Dil ve edebiyat öğretimi çeşitli yaş gruplarının muhatap alındığı bir uzmanlık alanıdır. Her yaş grubunun biyo- psiko- sosyolojik gelişimi farklı olduğu için dil ve edebiyat öğretiminde kullanılacak metot ve materyaller de farklı olacaktır (KARAKUŞ, 2000, s. 231). Bu noktada her şey öğretmenin bilgi ve becerisine kalmaktadır.

İnsanların ana dillerini etkili bir biçimde kullanabilmelerinin, dilin bütün imkânlarından yararlanabilmelerinin yolu iyi bir eğitimden geçmektedir. Bu da Türkçe ve edebiyat derslerinde kazandırılmak istene davranışlardır. Edebiyat eserleri bir cemiyetin benliğini, kimliğini ve kişiliğini gösteren özel dil metinleridir. Edebiyat metinleri aracılığıyla insanların toplumla bütünleşmesi, sosyalleşmesi sağlanır (KARAKUŞ, 2000, s. 232).

Ana dili bilinçli bir biçimde yapılmazsa başarı sağlanamaz. Eksik, yanlış ve bilinçsiz yapılan ana dili öğretimi cemiyetin yara alması demektir. Dil yara alırsa aile; aile yara alırsa toplum; toplum yara alırsa millet ve devlet yara alır; çünkü dil, milleti millet yapan ana kaynaktır. Cemiyetin ayakta kalması, kültürünün gelişerek yaşamasına bağlıdır. Kültürün yaşaması da dilin yaşamasıyla mümkündür. Dilin bozulması milletin yıkılması demektir.

Eğitimin ve ana dili öğretimin esas amacı çocuğun sosyalleşmesini sağlamaktır (KARAKUŞ, 2002, s. 236).

Yaratıcılığın başlangıcı merak ve sormadır. Oysa klâsik eğitimde soru soran öğrenci, öğretmen tarafından genellikle uyumsuz olarak değerlendirilir ve özgün olan değil aksine uyumlu, mevcut kuralların dışına çıkmayan, soru sormayan öğrenci tipi teşvik edilir ve ödüllendirilir. Türkiye’de eğitimin sorunu sanki bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgün olmaktan çok, tutucu ve kalıplaşmış bireyler yetiştirmek olarak algılanmaktadır. Bunda şüphesiz derslerin ezbere ve tekrara dayalı olmasının, öğrenme yöntemlerinin eğitim teknolojisine ayak uyduramaması sonucu çoğunlukla bilgi aktarmaya yönelik olmasının ve ders kitaplarının öğrencileri yaratıcılığa yöneltmemesinin de önemli bir rolü vardır (ATAMAN, 1995, s. 108).

İşte bu noktadan hareketle dil bilgisi öğretiminde yaşanan sıkıntıları tespit amacıyla böyle bir çalışmanın faydalı olabileceğini düşündük. “Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi” araştırmamızın problemini oluşturacaktır.

I. DİL VE DÜŞÜNCE

1.1. Dil

Dil, en eski insan toplulukları arasında, tarihi bilinmeyen çok eski devirde doğmuş, insanların düşünce, duygu ve isteklerini birbirine aktarıp anlaşmalarını sağlayan, kendisine mahsus birtakım kanunları bulunan ve ancak bu kanunların belirlediği çerçeve içinde, zaman zaman değişip gelişen canlı bir varlık, seslerden örülmüş, çok yönlü sosyal bir kuruluştur (PALA, 1994, s. 9). Ayrıca dil, bir toplumu oluşturan bireylerin düşünce ve duygularının o cemiyette ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir düzendir (SAĞIR, 2002, s. 1). O hâlde dilin insan hayatındaki önemi inkar edilemez. Etkili bir iletişimin yolu da dili etkili kullanmaktan geçmektedir. Günümüzdeki gelişmeleri de göz önünde bulundurursak dilin ve onu etkili kullanmanın önemini daha iyi anlamış oluruz.

Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır. Dilin bütünü milletin evidir. Bin bir odalı bir ev. Buna şehir, ülke demek daha doğru olur. Milletler dillerini tıpkı medeniyetleri gibi korurlar. Dil sıkı sıkıya millî varlığa ve cemiyete bağlıdır. Alman dilcilerinden HUMBOLT ve HEGEL, bu konuyu değişik açılardan ele alıp incelemişlerdir. HUMBOLT, dille hayat, dille tarih ayrılmaz kavramlardır derken, HEGEL meseleyi diyalektik açıdan ele alarak, dili tarihî gelişmenin dışında bırakmıştır. Ona göre dil, tarihten öncedir, tarih dışıdır. Son yıllardaki çalışmalar HUMBOLT'a hak vermiş, onun dil konusundaki görüşlerini desteklemiştir (GÜLENSOY, 2000, s. 3-4).

Kişinin iç dünyasıyla dış dünyası arasında bağlantı kurması sebebiyle dilin insan hayatındaki yerini ve rolünü daha iyi bir değerlendirmeğe tabi tutabiliriz.

1.2. Düşünce

İnsanoğlunun en önemli ve onu öbür varlıklardan ayıran özelliği zekâsının ve düşünme yeteneğinin varlığıdır. Zekâ, duygu ve düşünce manzumesi, insanın iç benliğini kuran öğelerdir. Hayal eden, düşünen ve duyan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar veya söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır. Bu aktarmada onun en büyük yardımcısı dildir. Şu hâlde dil, bir yönüyle insan zekâsının, insandaki duygu ve düşünce gücünün en iyi dışa vurma, en iyi anlatım aracıdır.

Çocuklar zaman içerisinde çevrelerinden duydukları kelimeleri önce taklit yoluyla tekrar ederler. Zamanla bu kelimelerin yalnızca seslerden ibaret olmadığını anlarlar. Bu kelimeler onların zihninde birtakım anlamlara dönüşürler. Kelimeler bu anlamlarla dolgunluk ve değer kazanır. Düşünce düzeni içindeki kavramları, birbirleriyle bağlantılı anlamlı kelimeler ve kelimelerden kurulmuş cümleler hâlinde dışarıya vuran çocuk da yavaş yavaş konuşmağa başlar ve dili öğrenir. Yani dil, öncelikle düşüncenin dışarı aktarılmasıyla varlık kazanmıştır. Gerçi, insan, duygu ve düşüncelerini seslerden örülmüş dil yerine başka yollarla da anlatabilir. Sessiz dil olarak kabul edilen el ve yüz hareketleri, işaretlerle haberleşmeler bunların başlıcalarıdır. Ancak, unutulmamalıdır ki, en ileri, en gelişmiş anlatım aracı dildir. Şu hâlde, konuşma ve dil, doğrudan doğruya insan zekâsının, insan yeteneklerinin ve insan düşüncesinin ürünüdür.

Mademki dil geniş anlamıyla insan düşüncesinin ürünüdür. O hâlde dil ile düşünce yapısı arasında yakın bir bağlılık vardır. Dil, duygu ve düşüncenin kalıbı

durumundadır. Kişideki duygu ve düşüncelerin üstün seviyede bir anlatım bulabilmesi de ancak üstün seviyede bir dile sahip olunması ile mümkündür (KORKMAZ, 1974, s. 7-8).

Dil ve düşünce arasında varolan ilişkinin çerçevesinin belirlenmesi hâlâ dil biliminin hem en zor, hem de en zevkli konularından birisi olmağa devam etmektedir. Dil hem insanın derinliklerinde dolaşan düşüncelerini kendisiyle ifade ettiği, hem de karşılıklı anlaşma ve cemiyetin öbür fertleriyle ilişki içine girmede kullandığı bir vesiledir. Bu dille ifadesini bulan düşünce mademki çeşitli dış etkenler, ilmî ve teknik ilerlemeler, cemiyetin gelişmesi ve sayısız buluşların ortaya çıkması sonucunda sürekli bir değişime uğruyor, bu değişimin izdüşümünün o fikirleri ifade eden dilde de yaşanması kaçınılmazdır. Öyleyse dil ile düşünce arasında çok güçlü bir ilişki vardır ve denilebilir ki, bu ikisi bir kâğıdın iki yüzü gibidir.

Dilin iletişim için kullanılan bir işaretler dizgesinden ibaret olduğu bilinmektedir. Düşünce ise tasavvur, tahayyül, hafıza ve zekâyı kapsayan bir kaptır. Düşüncenin hareket ettiricisi zekâdır, insandaki zekâ ancak kavramları ve olguları dil vasıtasıyla kullanan soyut bir faaliyet olduğu zaman zirveye ulaşma imkânı bulur. Buradan hareketle insandaki düşünme hareketi dil ile sağlam bir biçimde irtibatlıdır diyebiliriz. Daha da ötesi insan, düşüncesinin unsurlarını dilde kalıplara döküp, dil göstergelerine çevirmedikçe düşünme eylemini gerçekleştiremez (DOĞRU, 1996, s. 15).

Bunun yanında dilin düşünceyle ilişkisini açıklayan çeşitli teoriler vardır. Bunların ana hatlarıyla üç teoriye ayrıldığını görüyoruz:

1. Dil ve düşünce arasında mutlak bir ayırım yapan ve birinin öbürüne olan etkisini reddeden teori. Bu teorinin temsilcisi Fransız felsefeci BERGSON'dur.
2. Düşüncenin dil içinde eriyip çözüldüğünü savunan teori. Amerikan psikolog WATSEN, bu teoriyi modern psikoloji bilimi içinde dizgeleştiren ilk kişidir.
3. Düşüncenin dil ile organik bir biçimde kaynaşmış olmasına rağmen, düşüncenin dilden nispi olarak bağımsız olduğunu ve iki kişi arasında karşılıklı etkileşmenin varlığını iddia eden teori. Bu teoriyi Rus psikolog FAYKOTIZKI ile Amerikalı felsefeci John DEWEY temsil etmektedir.

Ahmed Abdurrahman HAMMAD *Dil ile Düşünce Arasındaki İlişki* adlı kitabında şöyle der: "Prensip olarak düşünmenin dilden önce olduğu açıklık bulmuştur. Çoğu zaman zihnimize bir düşünce geliverir de onu ifade edecek ibareleri arar dururuz. Ayrıca bir manayı ifade için birden fazla dil kullanmamız ve çocuğun bir dil ile birlikte doğup sonra düşünmeği öğrenmeği biçiminde değil de, önce doğup sonra düşünmesi ve sonra da bir dile sahip olması ki onu dili elde etmeğe ehil kılan düşüncedir. İşte bütün bunlar bize düşüncenin zaman olarak öncelikli olduğunu ispat etmektedir. Ancak düşüncenin zaman olarak önceliği, sosyal bir zeminde yaşayan fert için, uygulama açısından da öncelikli olmasını gerekli kılmaz; çünkü çocuk onları aynı zamanda öğrenir, düşüncelerini, kullandığı ibareler içinde keşfeder. Aynı biçimde erişkin bir şahıs dili öğrendikten sonra dil olmaksızın düşünemez. Düşünce açısından dil; ateşin varlığına delil olan duman gibidir." (DOĞRU, 1996, s. 22).

HUMBOLT ise dile düşüncenin gerçekleşme şartı olarak bakar. Dilin asıl olan yanı, düşüncenin kendini bir gerçekleştirme şartı olmasıdır. Düşünce konuşmada biçim alırken önce düşünce vardır, sonra söz gelir denemez. Ancak bir düşünce cümle biçiminde dile getirildiği zaman o düşünce kendi içince açıklık kazanır (AKARSU, 1998,

s. 38). O hâlde, düşüncelerin etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesinin, ana dili etkili bir biçimde kullanmaktan geçtiği göz ardı edilmemelidir. Bu da bireyin, ana dilinin anlatım imkânlarını çok iyi bilmesini gerektiren bir husustur. Karşımıza bu noktada etkili bir ana dili eğitiminin gerekliliği çıkmaktadır ki burada en büyük görev ve sorumluluk, Türkçe derslerine ve de dolayısıyla bu dersi veren öğretmenlere düşmektedir. Dil düşünceyi yaratan ve tamamlayan bir olgu olduğuna göre, yeni düşüncelerin ortaya konmasında ve dile getirilmesinde dili çok iyi bilmenin ve ona hakim olmanın önemi, bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Ana dili eğitiminde de bunların, mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

1.3. Ana Dili

Ana dilinin önemi, günümüzde daha da artmıştır. Son zamanlarda, ana dili olarak Türkçenin öğretimi üzerine yoğunlaşan araştırmalar da bunun bir göstergesidir; çünkü daha önce de belirtildiği gibi, düşünce aktarılması dil ile mümkündür. Bunu da her birey, ancak kendi ana diliyle yapmaktadır.

Ana dili adlandırmasını açıklamak için dilbilimciler, genellikle adlandırmanın yapısı içinde yer alan ana sözcüğünden yola çıkmışlardır; çünkü çocuğun dilinin oluşma ve gelişmesinde ananın etkisi, payı oldukça büyüktür. Ancak bunun aksini iddia edenler de vardır. Özellikle çocuk dili üzerine araştırmalarıyla tanınan Danimarkalı dil bilimci O. JESPERSEN, ana dili teriminin sözcük anlamıyla alınmaması gerektiğini, onun genellikle annenin dili olmadığını ileri sürer. Ancak ne olursa olsun, bu kavrama bakış açısının çok keskin farklılaşmalar taşımadığını görüyoruz. J. MAROUZEAU, ana dilini, bir kimsenin bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın önceki kuşaklar ya da çevresinden kazandığı dil olarak kabul eder. O. S. AHMANOVA ise, insanın küçük çocukken çevresindeki yetişkinleri taklit yoluyla edindiği dil olarak ele alır.

Dil, benzeme yoluyla öğrenilip uygulandığından, onu ilk öğrenmeye başlayan çocuğun bütün dikkati, sözcük ve sözcük dizilerini elden geldiğince doğru söyleme ve giderek uygun durumlarla karşılaşılınca onları doğru olarak kullanabilmeye yöneliktir; çünkü psikodilbilim alanında yapılan araştırmalar, normal çocukların dört yaşa değin ana dilinin kalıplarını kurma ve çözme, anlamlı anlamsız ya da kurallı kuralsız cümleleri bile ayırt edebildiklerini ortaya koymuştur (TOSUN, 1983, s. 220).

B. VARDAR [ö. 1989], ana dili , başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir cemiyetle en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak kabul etmektedir.

Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkartıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir. Aynı ana dili soluyanlar, aynı ana dilin havasını bilinçaltına indirmiş olanlar arasında bir yakınlık doğar. Bu, ana dilin insan kişiliğini biçimlendirmedeki etkisinden, evrene bakış açılarının ortaklığından gelir. Bu ortaklığa, ana dilin bireyleri birbirine bağlama gücüne ana dili duygusu adı verilir. Bu duygu, ana dilini öğrenmenin ilk aşaması olan bebeklik ve çocukluk yıllarında oluşmaya başlar, bilinçaltını ve bilinci kuşatarak bütün yaşam boyunca gelişir (ÖZDEMİR, 1983, s. 22).

Kavramlar, dil içinde oluşur; duygular, düşünceler; yargılar dil alanında gerçekleşir. Ancak, her dilin kavram oluşturma, kavram belirtme, yargı bildirme yolu kendine göredir. Bir dilin kavram oluşturma ya da belirtme, yargı bildirme yolu, başka bir dilinkine uymaz. Bu sebeple kişinin eğitime yatkınlığı, öncelikle ana dilindeki yeterliğine bağlıdır. Ana dilinin işleyiş düzenini iyi kavrayan, okuduğunu kolay anladığı

gibi, duyup düşündüğünü eksiksiz anlatmağı başarır (ŞİMŞEK, 1983, s. 36). GOETHE de, düşüncelerini tam ve yerinde kelimelerle belirtmeyen insanı, yanlış tartılarla tam iş görmeğe çalışan insana benzetir.

Ana dili, insanın zihnine sözcükleriyle, anlatım kalıplarıyla, ahengiyle, sözcük türetme yollarıyla, bir dizgi (sistem) olarak yerleşir. İnsan kendi dili içinde türetilmiş sözcükleri daha kolay anlar. Yabancı sözcüğü, anlamamaktan başka, sesi ve yapısıyla yadırgar (GÖĞÜŞ, 1992, s. 12). Bu da bize ana dilinin, bireyin hayatında ve özellikle eğitiminde kazandığı önemi ortaya koymaktadır.

1.4. Ana Dili Öğretimi

Çocuk, hayata gözlerini açtıktan itibaren çevresinde konuşulan bir dille karşılaşır. Bu dil, ilerde onun hayatını yönlendirecek ve bütün kültür birikimini kazanmasına yardımcı olacaktır. Burada karşımıza ana dili öğretimi çıkmaktadır ki çocuk, ancak konuştuğu dilin inceliklerinin farkına vardığında daha rahat bir anlatım imkânı elde etmiş olacaktır.

Ana dili eğitimi, dilin kapsadığı bilgi ve becerileri kazandıracak genişlikte, çok yönlü olmalıdır. Konuşma yazma becerisini kazandırmayan, dil bilgisi konularını eksik bırakan, serbest okuma etkinliğine yer vermeyen bir ana dili eğitimi amacına erişemez (GÖĞÜŞ, 1992, s. 14). Bu amaçlara erişme yolu da ana dili derslerinden geçmektedir. Ana dili dersinin amaçları ise şöyle sıralanabilir:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazıya dökme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

Bütün bu amaçlar, çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yöneliktir.

Günümüzde ana dili öğretimini, ana dilin iletişim etkinlikleri diye adlandırılan konuşma, dinleme, okuma, yazma oluşturur. Birbiriyle doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içinde sürdürülen bu etkinlikler, imlâ, dil bilgisi, sözcük çalışmalarıyla da beslenerek eğitimin değişik aşamalarında sürdürülmektedir. Bu çalışmalar yapılırken bazı ana ilkeler de belirlenmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

-Ana dili öğretiminde çocuğun dil dünyası çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dil dünyasıysa çevresiyle, ilgi ve ihtiyaçlarıyla sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.

-Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur. Konuşma dinleme, dinleme anlama, anlama söze ve yazıya dönüştürme gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.

-Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersi. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir

-Ana dili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan millî bilinci ve coşkuyu kazanma, hâdiseleri sebep sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle tasavvur gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.

-Ana dili dersi hem bir araç hem de bir amaç derstir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde ana dili dersi, her öğretmen de ana dili öğretmenidir. Bu biçimde bir benzetme değildir. Ana dili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar bütün öteki dersleri de kuşatır (ÖZDEMİR, 1983, s. 27).

Ana dili öğretiminin bütün aşamaları için tespit edilen amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dil beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır (SEVER, 1997, s. 35). Bu etkinlikler arasındaki ilişki, bir biçimde aşağıdaki gibi gösterilebilir:

ANLAMA----->Okuma----->Dinleme

ANLATMA----->Konuşma----->Yazma

Bu etkinlikler ana dili dersinin bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır (SEVER, 1997, s. 35). Bu görüşten hareketle dört ana dil becerisi şu biçimde açıklanabilir:

Dinleme: İnsanlar tarafından kazanılan çoğu bilgi dinleyerek alınır. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için yaratıcı ve eleştirci olarak dinleme becerilerini geliştirmeye ihtiyaç vardır. Öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmağa, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında ana dili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (SEVER, 1997, s. 50). Birlikte öğrenme öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesi için tabîi bir araçtır.

Konuşma: Sözlü anlatıma konuşma da denir. Konuşma, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir. Konuşmasını bilen öğrenci, soru soran, düşünen, düşündürten ve etkin olan öğrencidir. Konuşma becerisi, ancak konuşmakla kazanılır. Konuşmamak; bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, öğrenmemek demektir. (KAVCAR, OĞUZKAN ve SEVER, 1997, s. 52) Sınıfta hem düzenli, hem de düzensiz konuşma etkinlikleri olur. Bu etkinlikler, çocukların çalışmada etkili bir üye olma gibi ihtiyaçları ile ilgili becerileri geliştirmeye yol gösterir. Birlikte öğrenme, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren tabîi bir araçtır.

Okuma: Yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihnî ve ruhî yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler, konuşmayı okuyarak öğrenirler. Edebiyatla etkileşerek, öğrenciler okumak için harekete hazır olabilirler ve okudukları zaman, ne okuduklarını kaçırmada anlayarak) okumaları için gereken becerileri gelişir. Kabaşık öğrenme yapıları öğrencilerin, konu ile önceki deneyimlerini ilişkilendirerek onlara yardım edebilir ve onları okumaya hazırlamak için kullanılır. Konu ile ilgili yorumlar yapabilir, okuduğunun çoğunu anlayabilir ve okudukları konuyla ilgili sorulara cevap verebilir.

Yazma: Yazma, insanların düşüncelerini yazılı biçime aktarırken kullandıkları bir düzen olarak tanımlanabilecek bir süreçtir. SEVER de (1997, S. 21) benzer biçimde

yazmanın, duyduklarımızı, konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur. KAVCAR, OĞUZKAN ve SEVER (1997), ülkemizin çeşitli sorunların ve kirliliklerin yanı sıra bugün bir de dil kirliliği içinde bulunduğunu vurgularken, dil duyarlılığı ve dil bilinci bakımından görülen eksikliklerin, kültürün ana ögesi olan dil için ciddi bir tehlike olduğunu belirtmektedirler.

İnsanların yaşamlarında ana dilinin çok önemli bir yeri vardır. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasındaki her türlü öğrenmeği gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini etkili kullanma da, ancak iyi bir ana dili eğitiminden geçmekle mümkün olmaktadır.

Dili doğru ve düzgün kullanma, doğuştan gelen bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Beceri ise, elverişli zeminde, uygulama ve deneyimlerle kazanılır. Türkiye’de Türkçenin öğretimi, örgün eğitim içinde ilköğretimin ilk kademesinde başlamaktadır. İlköğretim, ilk okuma ve yazma öğretimi ile ana dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazmanın esas düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda ana dili sevgisi ve bilincinin uyandırılmasının amaçlandığı ilk eğitim basamağıdır. Bundan dolayı, ilköğretimde Türkçe öğretimi büyük önem taşır.

Yapılan araştırmalar, anne, baba, öğretmen yakınmaları ve uzman görüşleri ise, Türkçe öğretiminde büyük bir verimsizlik olduğu gerçeğinde birleşmektedir. Öğretimdeki bu verimsizliğin giderilmesi, her şeyden önce, öğrencilere Türkçe öğretiminin amaçlarına uygun davranışlar kazandırılmasıyla mümkündür. Davranışların her bir bireye kazandırılmasında ise uygulanan öğretim yönteminin payı büyüktür.

II. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

2.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihî Geçmişi

Dil bilgisi çalışmalarının tarihi çok eskilere dayanır. İlk dil bilgisi çalışmalarını Hintliler yapmışlardır. Bu çalışmaların amacı, dinî metinlerin daha iyi değerlendirilmesiydi. Panini adındaki bir Hintli *Sûtralar* adlı kitabında 4000 cümle ile Budizmin din dili olan Sanskritçenin dil bilgisi kitabını yazmıştır. Kitap, dil bilgisi ile ilgili ilk kaynaktır.

Daha sonraki dönemlerde Grekler zihin eğitiminin esaslarından biri olarak dil bilgisini önemli görmüşlerdir. Güzel ve doğru düşünmek, etkili konuşabilmek, düşünme yeteneğini geliştirmek için dil bilgisi eğitime önem vermişlerdir.

13. yüzyıla gelindiğinde, Müslümanlığın hızla yayılması sonucu Araplar *Kur'an* ve hadis metinlerinin daha iyi yorumlanması için dil bilgisi çalışmalarına yönelmişlerdir. İbn Cinnî (ö. 1002) ve Sîbeveyhî (757?-796?) adlı bilim adamları dil bilgisi kitapları yazmışlardır.

Türklerin, dil bilgisi ile uğraşmaları, İslâmî dönemde başlar. 1072'de Kâşgarlı Mahmut'un yazdığı *Divânü Lügâti't- Türk* ilk ve önemli eserlerden biridir.

Türkiye'de Türkçe eğitiminin olduğu gibi dil bilgisi eğitiminin uzun bir geçmişi bulunmamaktadır.

1065 yılında kurulan medresede *Kur'an* ve Müslümanlık üzerine yazılan eserler Arapça olsa da öğretim dilinin Türkçe olduğu bilinmektedir.

1909 yılında geliştirilen medrese programının fen dersleri yanında, Osmanlı sarfî (biçim bilgisi), nahiv (söz dizimi), belâgat, yazı, imlâ ve kitabet adıyla Türkçe derslerine de yer verilmiştir. Okuma yazma da sıbyan okullarında ya da sıbyan okullarına gidemeyenlere, yaşları büyük gençlere, medreselerin ilk dönemi olan iptidaî sınıflarında öğretiliyordu. Yazı için kullanılan en eski aracın taş tahta ile bunun üzerinde iz bırakabilen, kül renkli taş kalem olduğu tahmin edilmektedir.

II. Mahmud Han (1807-1839) zamanında iki döneme ayrılan sıbyan okullarının birinci döneminde okuma yazma ile *Kur'an* öğretilirken ikinci dönemde Türkçe inşa (nesir), el yazısı, Türkçe sarf ve nahiv, lügat dersleri veriliyordu.

Yüksek öğrenime öğrenci hazırlayan rüştiyeler ile devlet dairelerine memur yetiştiren okullarda da ana dili önemli yer tutuyordu. Meselâ, 1839'da açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye'nin programında sarf ve nahiv dersleri bulunuyordu.

Tanzimat döneminde sıbyan okulları yanında mekteb-i iptidaîler açılmıştır. İptidaîye olarak adlandırılan bu ilkokullarda, ilkokuma yazma öğretiminde önemli ilerlemeler görülür. İlkokuma yazma eskiden olduğu gibi tümevarım yöntemiyle; harflerden başlayarak öğretiliyordu.

İptidaîyelerin 1873, rüştiyelerin 1875 Türkçe programlarında; elifba, kıraat, imlâ, hitabet, hüsn-i hat, sarf-ı Osmanî, inşa gibi çeşitli beceri ve bilgi kollarına yer verilmiş; her alanda izlenecek yöntemler de açıklanmıştır.

1911 yılında, idadîler üzerine üç yıl öğrenim veren sultanî adında ortaöğretim kurumları açılmış, ilgili programlarda; dilin anlam ve yapı yönünden incelenmesi, güzel konuşmanın öğretilmesi önemsenmiştir.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte, yüce ATATÜRK'ün öncülüğünde, her alanda olduğu gibi ana dili ile ilgili olarak da; abece, imlâ, terim, dil bilgisi, sözlük konularında önemli çalışmalara başlanmış; öğretim düzeninde köklü gelişmeler sağlanmıştır.

Maarif Vekâletinin 1923 yılında Ankara'da topladığı heyet-i ilmîyenin gündeminde millî kamus ve sarf ile millî lisan ve edebiyat konuları yer almış; okuma yazmanın bütün millete yayılması, çağdaş uygarlığın bir gereği olarak görülmüştür.

1924 yılında toplanan ikinci heyet-i ilmîye, altı yıllık iptidâîyeleri beş yıla indirerek adını da ilk mektep olarak değiştirmiştir. Ortaöğretim de “orta mektep” ve “lise” olarak iki döneme ayrılmıştır.

1924 yılında, İstanbul'da elifba kongresi toplanarak; Nüzhet Sabit [ö. 1920]'in, 1918 yılında *Kelime Usulü ile Elifba* adlı kitabıyla ilkokuma yazma konusunda getirdiği sözcükle başlayan çözümleme / tündengelim yöntemi, tartışılarak kabul edilmiş; aynı yıl okullarda da uygulanmaya başlanmıştır (GÖĞÜŞ, 1974, s. 44).

1924 yılında ortaöğretim kurumları için yapılan yeni programların Türkçe bölümünde “Sarf ve nahiv ihmal edilmemeli... Arapça ve Farsça kelimeler, anlamak ve kullanmak için gereklidir.” ifadelerine yer verilerek, yabancı sözcükler için Türkçe dersinde kural öğretmek biçimindeki tutumun sürdürüleceği belirtilmiştir.

1 Kasım 1928'de kabul edilen Lâtin abecesiyle ana dili öğretiminde çok önemli gelişmeler başlamıştır.

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

1935 yılında, Millî Eğitim Bakanlığınca, bütün derslerin öğretmenleri için kılavuzlar çıkarılmıştır.

1936 yılında, Atatürk, iyice incelenip kuralları saptanıncaya kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emretmiş ve ders kaldırılmıştır.

1940'ta Millî Eğitim Bakanlığı dil bilgisi konularının okutulması için yeniden hazırlık çalışmalarına başlamıştır. Bu amaçla Tahsin BANGUOĞLU [ö. 1989]'na *Ana Hatlarıyla Türk Grameri* adlı eser yazdırılmış; soruşturma olarak da okullara gönderilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 1941'de gramer kongresini toplamış, araştırma sonuçlarını incelemiştir. Necmettin Halil ONAN [ö. 1968]'a, ortaokulların birinci sınıfları için *Dil Bilgisi 1* adlı kitap yazdırılmış, ilgili genelgeyle, 1949 programında; bu kitabın ders saati ayrılmamakla birlikte, liselerin 1 ve 2. sınıflarında da haftada birer saat okutulmasına başlanmıştır. Yine bu 1949 programında ana dil öğretiminin bilgi vermeden çok, beceri kazandırma biçiminde gerçekleştirilmesinin gerektiği vurgulanmış, etkinlikler de; okuma, sözle ve yazıyla anlatım, dil bilgisi, imlâ, inşat ve yazı başlıkları altında açıklanmıştır (GÖĞÜŞ, 1978, s. 49).

1957 yılında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamaların esasını oluşturmuştur. Ancak hazırlıklarına 1962'de başlanıp 1968'de bitirilen ilkokul

programı; ilkokullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 14.6.1973 gün ve 1739 sayılı millî eğitim temel kanunuyla mecburi eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak ana eğitim okulları için yeni bir Türkçe eğitim programı hazırlanmıştır. Hâlen okullarımızda bu programda belirlenen esaslara göre Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

1981 Türkçe programında, dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar; anlama, anlatım, dil bilgisi, yazı başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları; dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları da; sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış; dil bilgisi ve yazı için her hangi bir sınıflandırmaya gidilmemiştir.

Bu programa bağlı olarak bugün dil bilgisi, Türkçe dersleri içinde verilmekte, ayrı bir ders saati ayrılması istenmektedir.

2.2. Türkiye Türkçesinde Dil Bilgisi Kitapları

Türkçenin Türkiye’de yayımlanan ilk dil bilgisi kitabı Tanzimat döneminde, 1851 yılında yazılmıştır. Mehmed Fuad [ö. 1869] ile Ahmet Cevdet Paşa [ö. 1895]’nin yazdığı *Kavâid-i Osmaniye* (Osmanlıca’nın Kuralları) adı ile yayımlanmıştır. Arap, Fars ve Türk dillerinin kurallarının özetlendiği eser, 1873’te *Kavâid-i Türkiye* (Türkçenin Kuralları) olarak yeniden bastırılmış; daha sonra birkaç kez basılan her iki eser de okullarda yıllarca ders kitabı olarak okutulmuştur. Ayrıca bu kitap 1855’te Almancaya da çevrilmiştir.

Hüeyin Cahit YALÇIN [ö. 1957]’in *Türkçe Sarf ve Nahiv*, 1908; Ahmet Cevat EMRE [ö. 1961]’nin *Lisan-ı Osmanî Sarf ve Nahvi*, (3 kısım) 1912-1913; Mesut ve Atıf’ın *Mükemmel Kavâid-i Osmaniyesi*, 1912; askerî rüştiye komisyonunun *Türkçe Sarf u Nahvi*, 2 cilt, 1913; Maarif Nezareti Sarf Encümeninin *Sarf u Nahv-ı Türkî’si*, 3 cilt, 1920; Köprülüzade Mehmed Fuad [ö. 1966] ile Süleyman Saib’in *Türk Dilinin Sarf ve Nahvi* (5 kısım), 1923; Mithat Sadullah SANDER’in *Türkçe Yeni Sarf ve Nahiv*, 1924; adlı eserler harf inkılabından önce yayımlanmış dil bilgisi kitaplarıdır.

Türk Dili Encümeni’nin 69 sayfalık *Muhtasar Türkçe Gramer*’i 1928; Mithat Sadullah SANDER’in *Yeni Türkçe Gramer Dersleri*, 2 cilt, 1929; Peyami SAFA [ö. 1961]’nin *Türk Grameri*, 2 cilt, 1929-1931; İbrahim Necmi DİLMEN [ö. 1945]’nin *Türkçe Gramer*, 2 cilt, 1930; M[ehmet] Baha[edin] TOVEN’in *Yeni Türkçe Gramer*, 1930; Necmettin Halil ONAN [ö. 1968]’in *Dil Bilgisi* (Gramer), 2 cilt, 1930-1932; Ahmet Cevat EMRE’nin *Türkçede Kelime Teşkili* 1-2, 1933; *Ekler Lûgatçesi*, 1934; yine belli başlı okul gramerleridir.

1940 yılında Tahsin BANGUOĞLU’na yazdırılan *Ana Hatlarıyla Türk Grameri* ortaokul dil bilgisi derslerine yardımcı eser olarak yayımlanmıştır.

1942’de Maarif Vekilliği, Avni BAŞMAN ile Necmettin Halil ONAN’a *Dil Bilgisi* adlı kitabı hazırlatmış ve kitap yayımlanmıştır. Bu kitabı şu kitaplar izlemiştir: Necmettin Halil ONAN: *Dilbilgisi* (Ortaokul) 1-2, 1943; A[hmet] Cevat EMRE: *Türk Dilbilgisi*, 1945; Tahir Nejat GENCAN: *Ortaokullar İçin Yeni Dilbilgisi*, 1946; M[ustafa] Nihat ÖZÖN [ö. 1980]- Kemal DEMİRAY [ö. 1991]: *Alıştırma Dilbilgisi*, 1948; Kemal DEMİRAY: *Dilbilgisi* (Lise1-2), 2 cilt, 1950; T[ahir] Nejat GENCAN: *Dilbilgisi* (Lise1-2), 2 cilt, 1950, 1951; Haydar EDİSKUN- Baha DÜRDER [ö. 1983]: *Örnek Dilbilgisi* (Lise 1-2), 1950-1953; Mithat Sadullah SANDER: *Türkçe Dilbilgisi Dersleri* 1-2, 1951; Peyami SAFA: *Dilbilgisi, Okul Grameri*, 1951; Beşir GÖĞÜŞ- Kemal DEMİRAY: *Dil Bilgisi* (Lise

1-2), 2 cilt, 1951; Beşir GÖĞÜŞ: *Faydalı Dilbilgisi*, 1957; Kemal DEMİRAY: *Temel Dilbilgisi*, 1963; Haydar EDİSKUN: *Yeni Türk Dilbilgisi*, 1963; M[ehmet] Kaya BİLGEĞİL [ö. 1987]: *Türkçe Dilbilgisi*, 1964; Abdullah BİRKAN, Saffet AYKUN, İlhan İLERİ, Recep GÖKYAYLA: *Ortaokulda Dilbilgisi Dersleri 1,2,3*, 1966; Tahsin BANGUOĞLU: *Türkçenin Grameri*, 1974; Muharrem ERGİN: *Türk Dili I-II*, 1977; Nurettin KOÇ: *Yeni Dilbilgisi*, 1990; Ali ÇİÇEKLI: *Dilbilgisi* (Ortaokul 3), 1992; Sakin ÖNER, İskender PALA, Rekin ERTEM: *Ortaokullar İçin Yeni Dilbilgisi-8*, 1993; Fuat BOZKURT: *Türkiye Türkçesi*, 1995; Akif AĞIRGÖL: *Liseler İçin Yeni Türk Dilbilgisi*, 1997; Mehmet HENGİRMEN: *Türkçe Dilbilgisi*, 1997; Nurettin KOÇ: *Liseler İçin Yeni Dilbilgisi*, 1-2-3, 1998; Ayşe ÖZKAN ve Meral DALAMAN: *İlköğretim Dilbilgisi-8*, 1999; Vahap KABAHASANOĞLU: *İlköğretim Okulları İçin Dilbilgisi*, 6-7-8, 1999; Sevgi ŞAHİN, N. Özlen ŞAHİN, Yeşim ŞAHİN: *Türkçe Dilbilgisi*, 7-8, 1999; Tuncer GÜLENSOY: *Türkçe El Kitabı*, 2000; Atilla ÖZKIRIMLI: *Türk Dili- Dil ve Anlatım*, 2001; Yusuf ÇOTUKSÖKEN: *Üniversite Öğrencileri İçin Uygulamalı Türk Dili*, 2002; gibi dil bilgisi kitapları günümüze kadar kullanıla gelen kitaplardır (SAĞIR, 2002, s. 22-23; YÜCEL, 2002, s. 121-133).

2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi

Dil bilgisi, bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise, dil bilim adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır.

Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğu için, gençlerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görülen yetersizlikler ve dil yanlışları, genellikle dil bilgisi eğitiminin eksikliğine bağlanır ve bunların giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğretmek gerektiği sanılır. Bundan dolayı her ülkede ana dili eğitimi geniş ölçüde dil bilgisi egemenliği altında bulunmuştur (GÖĞÜŞ, 1978, s. 337).

Dil bilgisi, özellikle ikinci bir dilin öğrenilme zaruretinin ortaya çıktığı günümüzde gerekliliği ortaya çıkan; fakat hiç de bunun ciddiye alınmadığı ve de derslerde geçirilmeye çalışıldığı bir konudur. Kendi dilinin işleyiş mantığını kavrayamayan birinin, yabancı bir dilin mantığını kavramakta ve öğrenmekte sıkıntılar yaşayacaktır.

Bu noktada karşımıza çıkan en büyük sorun dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiği sorusuna tam bir cevap verilememesidir. O hâlde öncelikle bu sorunun net olarak cevaplandırılması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretimi konusunda aslında herkesin dil bilgisi öğretimini tartışmasız kabul ettiğini söylemek güçtür. Bazı dilciler, ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin gereksizliğini açıkça ortaya koymuşlardır. Daha 1963'te BRADDOCK, LLOYD-JONES ve SCHOER'in yazma becerisine yönelik araştırmalarında dil bilgisi öğretiminin önemsiz olduğu, hatta yazılı anlatım becerisinin gelişmesine zararlı etkisi bile olabileceği belirtilmektedir. Dil bilgisi öğretilmesine karşı olanlardan CALKINS (1986) de, dil bilgisi öğretimini öğretmenler için kolaya kaçma yolu olarak göstermekte, öğretmenlerin dil bilgisinden ötürü yazmaya yeteri kadar zaman ayıramadıklarını dile getirmektedir. TAYLOR (1986) ise, öğrencilerin yıllar boyunca öğrendikleri dil bilgisinin dil üretiminde onlara hiç yardımcı olmadığı düşüncesindedir.

Dil bilgisi öğretimine yönelik bu eleştirilerin, aslında esas olarak, güçlü dayanağı olduğunu söylemek güçtür. Söz konusu iddiaları doğru olarak kabul etsek de, dil bilgisinin dil üretimine, özellikle yazma becerisine, katkısı olmadığı hatta zararı olduğu ya da dil bilgisinin öğretmenler için bir kolayca kaçma yolu olduğu iddialarından yola çıkarak dil bilgisi öğretiminden vazgeçmek, dil bilgisi öğretiminin öbür katkılarını göz önüne almamak olur (AYDIN, 1999, s. 23-24).

Dil bilgisi, bireylere doğru düşünebilme, düşündüklerini doğru ifade edebilmede yardımcı olması bakımından önemlidir. Yapılan araştırmalar da bunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmaların birinde, 1913 yılında, Thomas H. BRIGSS dil bilgisinin bireylere zihin disiplini kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Dil bilgisi öğretimi ile bireylere dilin imkânlarını, sınırlarını ve kullanım gücünü ortaya çıkarma yeteneği kazandırılır. Böylece öğrencilere ana dili sevdirelmeğe, kuralları öğretilmeğe çalışılır. Bütün bunlarla birey, ana dilini gelişim süreci içinde bilinçli, seviyeli, dikkatli ve kendisine güvenerek kullanma yeteneği kazanır (ŞİMŞEK, 1983, s. 39-40).

Dil bilgisinden beklenen yararlar ise şöyle özetlenebilir:

- Ana dilin ana kurallarını kavratmak, böylece:
- Konuşmada ve yazıda yanlışlardan, bayağılıklardan kurtulmak;
- Ana dilin gittikçe daha ince, daha zengin olmasını; gelişip olgunlaşmasını sağlamak;
- Bir yabancı dili, kurallarına dayanarak daha kolay öğrenmek.

Dil bilgisinin eğitim payı, öğrenmeği gölgede bırakacak üstünlüktedir.

Bütün bilgi dalları içinde, insan kafasında, (mantıklı) düşünce yeteneğini en iyi besleyenler ikidir: Matematik, Dil bilgisi. Düşünce ve bilgilerimizi düzenli (disiplinli) bir zeminde sağlam tutan bunlardır. Büyük eğitimcilerin bu yargısı dikkate değerdir (GENCAN, 1972, s. 4).

Dersin amacı, öğrencinin Türkçeyi doğru anlama, konuşma ve yazmasını sağlamaktır. Bu amaç İlkokul Programında, çocuklara kendi dillerine giren kelimelerin doğru yazılışını ve belli başlı imlâ kurallarını öğretmek olarak belirtilmektedir.

Bu arada Özcan BAŞKAN [ö. 1997] şöyle diyor: “Dil bilgisinin yararı, olsa olsa, dil bir kez öğrenildikten sonra, arada belirmiş olabilecek pürüzlerin düzeltilmesi ve aksaklıkların onarılması bakımından düşünülebilir. Özellikle uzun ve karmaşık cümlelerde, sözcükler arasındaki bağlantıların iyice belirtilmeyişi sonucunda ortaya çıkacak cümle düşüklüklerini yakalama bakımından, dil bilgisinden yararlanılabilir.” (BAŞKAN, 1988, s. 415).

2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Programa Göre Amaçları

Dil bilgisi eğitimi ve öğretimi kuramsal bilgiler veren bir konu değildir. Amaç, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek de olamaz. Bu öğretimle birey; ana dilin canlılığını, anlatım gücü ve imkânlarını ondan sözlü ve yazılı anlatımda yeterince yararlanabilmelidir. Böylece bilginin kaynağı olan cümle kavranarak, cümleyi oluşturan kurucular, sözcük öbekleri, sözcükler ve sesler tanınmalıdır. Öğrenciler, Türkçenin kullanılışını öğrenerek dilin birimleriyle anlam arasındaki ilgiyi kavramalı; sağlam

anlatımın ne olduğunu sezerek dili o yönde kullanmağa yönelmelidir (SAĞIR, 2002, s. 32).

Millî Eğitim Bakanlığı, 1942 yılında ortaokullar için Necmettin Halil ONAN tarafından yazdırılmış bulunduğu dil bilgisi kitabı dolayısıyla okullara gönderdiği genelgede, dil bilgisi öğretiminin amacı şu biçimde açıklanmaktadır: “Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp, ana dilinin canlı kullanılışını gözlemek yoluyla onu iyi kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatma yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir.”

Gene aynı genelgede: “Dil bilgisi derslerinden öğrencinin edinmesi gereken bilginin esası, doğru cümle kuruluşunu anlamak ve sözcüklerin cümle içindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini, çekimlerini tanıtmaktır.” denmektedir.

1957 tarihli lise programında ise: “Dil bilgisi... anlamanın iyi kavranmasını, dolayısıyla öğrencinin kendi düşüncelerini, duygularını ve isteklerini doğru anlatma bilincine varmasını amaçlayan bir çalışma olarak anlaşılmalıdır.” denmiştir (GÖĞÜŞ, 1978, s. 339-340).

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

1982 tarihli temel eğitim Türkçe programı da, dil bilgisi etkinliklerinin amacı; doğru konuşmağı, doğru yazmağı, doğru anlamağı sağlayıcı, bu amaca yardımcı bir dil bilgisidir. Etkinliğin çıkış noktası da okuma parçasıdır. Çalışmalar da sınıf düzeyine uygun biçimde, öğrencinin doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan içerik ve yöntemle yürütülmelidir, der.

İlköğretim okulları Türkçe ders programında 6, 7 ve 8. sınıflardaki dil bilgisinin amaçları ve öğrencilere kazandırılacak davranışlar şu biçimde belirtilmiştir:

Özel Amaçlar

Öğrencilere bilinçle:

1. Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilme;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
3. Kelimelerin gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sesteseş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde tabii olarak kullanabilme;
4. Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme;
5. Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve tabii olarak kullanabilme;
6. Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilme;

7. Kelimeleri, atkılarını doğru anlayabilme ve yazabilme,
8. Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;
9. Fiil kiplerini, basit ve birleşik zamanlı biçimlerini, çatılarını; ek fiilleri, yardımcı fiilleri, birleşik fiilleri, sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiili cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
10. Cümlelerde ögelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;
11. Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemlerine ve ögelerinin sıralanışına göre) öğrenebilme;
12. Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; davranışlarını kazandırmak;
13. Bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

Öğrencilere Kazandırılacak Davranışlar

Öğrencilere dil bilgisi bakımından kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar şunlardır:

6. Sınıf

1. Cümleyi tanıyabilmek ve imlâsını kavrayabilmek;
2. Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;
3. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek; kelimeleri bu anlamlarda kullanabilmek;
4. Büyük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;
5. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek, kelime yapıları ve Türkçede türetme yollarını, en işlek yapım eklerini kavrayabilmek;
6. Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimenin hangi türde kullanıldığını (sıfat, fiil, zarf vb.);
7. Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek;
8. Cümle içinde edatı, bağlacı, zarfı tanıyabilmek, kullanabilmek;
9. Cümle içinden niteleme ve belirtme sıfatlarını (işaret, belirsiz, sayı, soru sıfatlarını) tanıyabilmek, kullanabilmek;
10. Cümle içinde zamiri tanıyabilmek, kullanabilmek (kişi işaret, belirsiz, soru zamirleri);
11. ki bağlacını kullanabilmek;
12. de bağlacını doğru kullanabilmek;
13. İle kelimesini doğru kullanabilmek;

14. Fiil kiplerinden bildirme kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
15. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru biçimlerini doğru kullanabilmek, anlamlarına göre türlerini kavrayabilmek;
16. Soru eki mi yi doğru yazabilmek;
17. Kurallı ve devrik cümleyi kavramak;
18. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
19. *Türkçe Sözlük'e İmlâ Kılavuzu'na* vb. başvurabilmek.

7. Sınıf

1. Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek; sesteş kelimelerin anlamını vurgu yolu ile belirtmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek, kelimeleri bu anlamlarda kullanabilmek, küçük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;
3. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;
4. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;
5. Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek,
6. Cümle içinde zamiri tanıyabilmek (kişi, işaret, belirsiz, soru zamirleri);
7. Zamir görevi gören ekleri tanıyabilmek, kullanabilmek;
8. Kelimeleri, cümle içinde yapılarına göre değerlendirmek;
9. Fiil kiplerinden dilek kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
10. Anlamlarına göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kullanabilmek;
11. Ek fiilleri, yüklemlerine göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kurabilmek;
12. Yardımcı fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
13. Etken, edilgen, geçişli, geçişsiz fiilleri kavrayabilmek;
14. Kurallı ve devrik cümleyi kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. *Türkçe Sözlük'e ve İmlâ Kılavuzu'na* başvurabilmek.

8. Sınıf

1. Cümle içinde, kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek;

2. Kelimelerin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilmek;
3. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;
4. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;
5. Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek;
6. Kelimeleri cümle içindeki görevlerine göre kullanabilmek;
7. Cümle içinde zaman, yer, yön, nitelik, nicelik, soru zarflarını tanımak, ad, sıfat ve edatlarla ilişkilerini kavramak, doğru kullanabilmek,
8. Fillerin basit ve birleşik zamanlık biçimlerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
9. Ek fiil, birleşik fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
10. İşteş, dönüşlü, geçişlilik kazanmış ve geçişlilik derecesi artırılmış fiilleri kavrayabilmek;
11. Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavramak, buna göre cümle kurabilmek;
12. Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek;
13. Yapılarına göre cümleleri, öteki cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek;
14. Cümleciklerin görevlerini kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. *Türkçe Sözlük'e ve İmlâ Kılavuzu'na* vb. ne başvurmak.

Bu sınıflarda dil bilgisi çalışmaları; doğru konuşmayı, doğru anlamağı sağlayıcı doğrultuda yapılmalı, her zaman cümle esas alınmalı, cümleden hareket edilmelidir.

Türkçe dersinin öteki etkinlikleri olan cümle çözümlemeleri, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, okunan metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi, yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaç edinmiştir. Bu çalışmalar nasıl birbiri içinde, birbirini destekler ve tamamlar biçimde verilecekse, dil bilgisi çalışmalarının da bununla birlikte, o etkinlikler içinde, onlarla kaynaştırılmış olarak yürütülmesi gereklidir. Türkçenin bu etkinliklerinden uzak bir dil bilgisi öğretimi, ne kadar iyi yapılsa yapılsın, çocuğun her gün kullandığı dil ilgisi kurulamamış, ezbere bilgiler hâline getirilmiş birtakım soyut kurallar, soyut tanımlar yığınının öğrencilerin belleklerine zorla aktarmaktan başka bir sonuç vermez.

Dil bilgisinden, okunan, çözümlenen metnin tadı ve sıcaklığı içinde, bu etkinliği daha bilinçli ve ilmî duruma getirmek için yararlanılmalıdır. Böylece dil bilgisi dersleri bütün soyutluğundan kurtarılmış, öğrencinin günlük hayatına getirilmiş, yalnız konuşma ve yazmasında değil, düşüncesinde ve hatta duygusal hayatında bile mantıklı bir düzen yaratılmış olur.

Bu da çok dikkatli ve bilinçli bir plân ve düzen gerektirmektedir. Yalnızca bunların yapılması gerekir demekle sorunun çözümünün mümkün olmadığı ortadadır. Dolayısıyla, çok düzenli ve programlı hareket etmenin gerekliliği yerine getirilmelidir.

2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Meseleleri

Türkçe dil bilgisi, ilkokul sıralarından başlayarak, üniversite düzeyinde de sürdürüldüğü hâlde, sonuç bir türlü olumlu çıkmamaktadır. Öğretmenler her zaman için öğrencileri suçlayarak onların, dil bilgisi yönünden zayıf olduklarını yineleyip durmaktadırlar. Fakat şurası da düşünülmalıdır ki, iyi bir öğrenci, tarih dersini de, matematik dersini de, biyoloji dersini de iyi bilebildiği hâlde, 'dil bilgisi' bakımından aksamaktadır. Eğer dersini ve sınıfını geçiyorsa, bunun sebebi Türkçenin dil bilgisini kavradığı için değildir; öğretmenin verdikleri arasından yeteri kadarını anlayıp da, aradan sıyrılmış olduğu içindir. O hâlde, ortada bir kabahat varsa, bu öğrencide olamaz; çünkü başarılı öğrenci de bir şey bilmemektedir. O zaman iki olasılık kalıyor. Birincisi, Türkçe dil bilgisinin anlaşılma oluşu; ikincisi ise, bu bilgilerin öğretmenler tarafından iyi aktarılamayışı. Bir yerde, en iyi Türkçe öğretmeni bile, gerçek anlamda başarılı olamadığına göre, demek ki bütün sorun, dil bilgisi denilen şeyin kendisinde düğümlenmektedir. Birçok yetenekli Türkçe öğretmeni bütün bildiklerini doğru biçimde aktarmaktadırlar; ama gene de, gelenekli dil bilgisi kitaplarına bakınca, en mantıklı, en akli başında, en mükemmel bir öğretmenin bile, bu bilgileri, yeterince doğru anlayıp aktarmasına fırsat bulunmadığı açıkça görülür. Bu bakımdan, Türkçe dil bilgisini doğru dürüst anlama açısından, kimsenin kimseyi suçlamaması gerekir. Hele çalışkan öğrencilerin, kendilerine kabahat bulmalarına ise hiç gerek yoktur. Bütün bozukluk, başka Avrupa dillerinde olduğu gibi Türkçede de, dil bilgisi kitaplarının, dilin kendi içinden çıkarılan ölçütlere göre değil de, başka yerlerden ödünç alınmış modellere göre yazılmış olmasındandır (BAŞKAN, 1988, s. 412-413).

Dil bilgisi, dil ile ilgili bilgileri içeren bir çalışma alanıdır. Dilin yapısı ve işleyişini konu alan bu bilgiler, çocuğun ilk iletişimiyle birlikte kendiliğinden kazanılmaya başlanır. Zaman içinde yapılan tekrarlarla pekişir. Dille ilgili bu bilgilerin, dili kullanırken yine farkına varmadan kazanılması, dil bilgisini öbür bilgi türlerinden ayıran en önemli özelliktir.

Çocukta dili öğrenme yatkınlığıyla kazanılan bu bilgiler, onun dış dünyayı algılamasında ve dış dünyaya kendini ifade etmesinde çok önemli bir rol oynar. Yani, dille oluşturulmuş değişik ifade kalıplarını anlaması ve yine içinde bulunduğu şartları, durumu, hâli, duyguları ve ürettiği düşünceleri bu ifade kalıpları ile dış dünyaya anlatması, dil içi bir yapı olan dil bilgisi ile olur. Bu yönüyle dil bilgisi, dilin alt boyutundaki ifade mekanizmasıdır.

Dilin yeni olaylar, şartlar ile değişik düşünceler ve duygular karşısında, bu farklı durumları ifade edebilecek yaratıcı özelliği, dil bilgisi ile de doğrudan ilgilidir. Bu yönüyle de 'dil bilgisi kavramı, bir dili ana dili olarak akıcı bir biçimde konuşanların, o dilin daha önce hiç duymadıkları, yazılı ve sözlü olarak kullanmadıkları bütün mantıklı cümleleri anlayabilme, ana dilin kendilerine sağlamış olduğu öğelerle, bu cümleleri yaratabilme yeteneğini yansıtır.' (AŞICI, 1996, s. 166).

Bugünkü dil bilgisi öğretimi; belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkarılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşmeyen bilgiler ezberletilmektedir.

Metin çözümlemeleri, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi; okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe yapılması gerekirken genelde bu gerçekleşmemektedir. Her ne kadar ilgili öğretmenlerce dil bilgisi konularına ayrı bir ders saati ayrılmadığı görülse de, Türkçe saatlerinin bir kısmının belirgin bir biçimde, amaç, terimi, kuralı ezberletmekmiş gibi geçirilmesi gene yanlıştır. Hâlbuki dil bilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil, bunların kullanımdaki yeri sezdirilip kavratılarak öğrencilerin beceri ve davranışlar kazanmaları sağlanmalıdır.

Dil bilgisi konuları işlenirken kitaptaki parça ve örnekler, her zaman iyi seçilmiş parçalardan ya da öğretici örneklerden oluşamayabilir. Bu yüzden öğretmenlerin konu paralelinde başvuracakları dil bilgisi akıl defteri olması gerekirken, öğretmenler genelde böyle bir araç kullanmamaktadır.

Konuyla ilgili bütün yönergelerde dil bilgisi öğretiminin uygulamalı olması, başka bir deyişle, bu derste Türkçeyi iyi kullanmaya yardım edecek, beceri ve alışkanlığa dönüşen bilgilerin verilmesi istendiği hâlde, bu gerçekleşmemekte, ezberlenmiş, hayata geçirilemeyen bilgiler verilerek günler geçirilmektedir. Hâlen yüksek öğretime gelen öğrencilerin büyük bir kısmı dahi; seslerin, sözcüklerin, cümlelerin niçin öğretildiğini bilememekte; ses ile harfi, ad ile fiili vb. birbirine karıştırmakta, cümleyi tanımamaktadır.

Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması gerektiği hem tabîi, hem de zorunludur. Oysa günümüzde, genel olarak klâsik ders işleme yöntemlerinin dışındaki daha birçok yöntem ve tekniğe; buldurma, tartışma, gösterip yaptırma, gösteri, soru cevap, rol yapma, çok az yer verilmektedir.

Türkçe dersinin sınavında yer alan dil bilgisi soruları, öğrencilerin dile ait, dilin kullanımıyla ilgili beceri ve alışkanlıklarını ölçmekten çok uzak bir biçimde düzenlenmektedir. Dolayısıyla tanımların ezberlenip ezberlenmediği yoklanıp kuralların sıralanması istenerek, ders bireye yararlı olmaktan çıkmakta, öğrencileri de alandan soğutmaktadır (SAĞIR, 2002, s. 30-31).

Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ya da sınıf öğretmeni olmak için özel alan bilgisi alan öğrencilerin en önemli problemi, bu bilgileri yalnızca almaları, bilmeleridir. Bu bölümlerde, dört yılda yoğun bir programı tamamlayabilmeleri için öğrencilere verilenler yalnızca bilgi verme düzeyinde kalmaktadır. Öğretmen adayı olarak yetişen bu kişilerin ise dil eğitimleri göz ardı edilmektedir. Ne yazık ki bu bölümleri tamamlayıp da mezuniyet belgesi almak için dekanlığa bir dilekçe yazamayan öğrencilerin sayısı bir hayli fazladır. Ana dili eğitiminin gerektirdiği beceri ve alışkanlıklar öncelikle öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır; çünkü unutulmamalıdır ki “öğrenci, öğretmenin iyi bir taklitçisidir.”

Branş öğretmeni yetiştiren bölümlerde özel öğretim yöntemlerine gerekli ağırlık verilmemektedir. Bir Türkçe öğretmeni, alan bilgisini ve meslek bilgisini çok iyi bilse de Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hususunda zorluklar yaşamaktadır. Bunun ortadan kaldırılması için özel öğretim yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir.

Ana dil öğretmeni yetiştiren bölümlerin önemli sorunu da nitelikli aday sorunudur. Üniversiteye giriş sınavlarında düşük puan alan; öğretmen olmayı hiç

aklından geçirmemiş adayların nitelikli öğretmen olmaları beklenemez. Bunu ortadan kaldırmak için üniversite giriş sınavında değişiklik yapılması gerekir.

Ana dili, Türkçe öğretmeni olacak adaylar yeterli kitap okumamaktadır, onlara yeterli kitap okutulmamaktadır (HENGİRMEN, 1996, s. 2). Değişik kitaplar okuyarak düşünce seviyesini geliştiremeyen, ana dilini kullanma zenginliğini göremeyen öğretmenler, öğrencilerine bu alanda ne kadar faydalı olabilir? Bu bölümlerde kitap okuma alışkanlığı kazandırmada öğretim elemanlarına büyük görevler düşmektedir. Dersler işlenirken değişik kaynaklar öğrencilere gösterilmeli; bunlardan yararlanmaları sağlanmalıdır.

İlkokuldan başlayarak bütün öğrenim yaşamları boyunca Türkçe eğitimi gören öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde ana dili kullanımıyla ilgili sorunlarını çözmüş iyi birer ana dili kullanıcıları olmaları beklenirken, karşılaşılan manzara hiç de iç açıcı gözükmemektedir.

Öğretmen yakınmaları ve günlük yaşamda tanık olduğumuz bazı gerçekler insanlarımızın ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmediğini göstermektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda (TEKİN: 1980; KAYA: 1985; DİLBAZ: 1988; KÖSTEKÇİ: 1992) lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yükseköğretime gelen öğrencilerin “okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı becerisini yeterli düzeyde kazanamamış oldukları saptanmıştır. Bu durum, ilkokuldan lise sonuna kadar devam eden on bir yıllık ana dili eğitiminin verimsizliğine de işaret etmektedir.

Yükseköğretimde öğrencilerin ana dillerini kullanırken yaptıkları bazı hatalar ve eksiklikler şöyle belirtilebilir:

1. Etken ve edilgen kelime hazineleri oldukça zayıf. Bu sebeple tekrarlara düşen anlatım görülmesi.
2. Kelimelerin gerçek anlamının dışında kullanılması.
3. Kelimelerin anlamlarının yanında imlâlarında da büyük hatalar yapılması.
4. Noktalama işaretleri yanlış ya da eksik kullanılması.
5. Kelime grupları biçim ve anlam yönünden hatalı oluşturulması.
6. İlköğretimde halledilmesi gereken bir konu olan satır sonlarındaki hece bölünmesi hâlâ yanlış yapılması.
7. “Cümlelerin büyük harfle başlaması” gibi ana kurallarda da bilgisizlik ya da ilgisizlikten tekrarlara rastlanması.
8. Yazı dilinde, konuşma diline uygun yazma eğilimi görülmesi.
9. Yanlış ek seçiminden kaynaklanan ilginç anlatımların dikkat çekmesi.
10. Cümle ögeleri arasındaki uyumsuzluğun ise anlamı içinden çıkılmaz hâle getirmesi.

Yukarıda ancak bir kısmı sayılan hatalar ve eksiklikler, yüksek öğretimde ana dili eğitiminin sorunlarını göstermektedir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 5. maddesinin 1 fıkrası gereğince, bütün yükseköğretim kurumlarında zorunlu ortak ders olarak "Türk Dili" dersi, 1982'den beri okutulmaktadır. Bu dersin amacı: "Yükseköğrenimi tamamlamış olan her gence, ana dilinin yapı ve işleyiş özelliklerini gereğince kavrayabilmek; dil düşünce bağlantısı açısından yazılı ve sözlü ifade vasıtası olarak, Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme yeteneğini kazandırabilmek; öğretimde birleştirici ve bütünleştirici bir dili hakim kılmak ve ana dili şuuruna sahip gençler yetiştirmektir." (YÖK Türk Dili Dersi Çerçeve Programı, 1983)

Belirtilen amaca ulaşmak için bir çerçeve program hazırlanmıştır. Programda Türk dili hakkında genel bilgiler (dünya dilleri arasındaki yeri, bugünkü durumu, yayılma alanları, ses özellikleri vb.) imlâ kuralları, noktalama işaretleri, dil bilgisi kuralları, yazılı ve sözlü anlatım teknikleri ve türleri konu olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretim bitiren pek çok kişinin ana dili kullanımında eksiklikler ve hatalar görülmesi; Türkçe kullanımı konusunda hâlâ yakınmaların olması, belirtilen amaçların gerçekleşmediğini gösterir. Bu başarısızlığın pek çok sebebi vardır. Bunlar:

En önemli sebep olarak, Türk Dili dersinin bir servis dersi gibi değerlendirip gerekli önemin verilmemesi gösterilebilir. Değişik bilim dallarında bu ders, öğrenciler hatta bölüm yöneticileri tarafından önemsenmemektedir. Bu önemsememeyi ne acıdır ki, şu biçimlerde ifade etmektedirler:

-Mühendis olacak öğrencilerin Türkçe-kompozisyon dersi görmelerine ne gerek var?

-Zaten bu konuları bilmiyor muyuz?

-Şimdiye kadar Türkçe okuyup yazmadık mı?

-Bu yaştan sonra yazı yazmayı mı öğreneceğiz?

-Bildiğimiz kadarı bize yeter!

-Şâir mi olacağız gibi tepkiler bu dersi başaramamadaki en önemli sebeplerdir.

Türk dili dersine ayrılan ders saati yetersizdir. Bu, amaçlara ulaşmayı engellemektedir.

Çerçeve programındaki bazı eksiklikler ve hatalar da bazı sorunlara yol açmaktadır. Çerçeve program her yıl için 32 saat olmak üzere 4 yılda toplam 128 saatlik bir çalışmaya göre hazırlanmıştır. Yükseköğretim Kanunu'nun 5. maddesinin 1 bendinde , 9 Haziran 1991 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan 3747 sayılı kanunla yapılan "Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılâpları Tarihi, Yabancı Dil dersleri; yükseköğretim kurumlarında en az iki yarı yıl programlanır ve uygulanır" biçimindeki düzenleme 4 yıla göre hazırlanan çerçeve programı uygulanamaz hâle getirmiştir. Sonuçta herkes kendince bir yol tutturmuştur. Mevcut çerçeve program kısmen uygulanarak bu ders, yürütülmeye çalışılmıştır. Türk dili dersinin çerçeve dersinin yeniden gözden geçirilmeli ve ders en az 4 yarı yıl haftada iki saat veya en az iki yarı yıl haftada 4 saat olarak programlanmalıdır.

Program yeniden gözden geçirilirken öğrencilerin ilgisini daha çok çekebilmek için özellikle onların uzmanlık alanlarıyla ilgili çalışmalar, türler ve metinlere yer verilmelidir.

Dersi verecek ğretim elemanlarının yeterli sayıda olmamasından kaynaklanan sorunlar da başka bir sebeptir.

Derse giren ğretim elemanlarına kendini yetiştirme imkânı sağlanmaması da başarısızlığın sebeplerinden biridir.

Türk dili dersi bir beceri kazandırma dersi olduğu için, kalabalık sınıflarda yapılması başarısızlığın önemli sebeplerinden biridir.

Bazı ğretim elemanlarının da dersi önemsememesi ve bu dersi bir gramer dersine dönüştürmesi başarısızlığın bir başka sebebidir. Öğrenciler, Türk dili dersinin tartışmaya açık, söyleşi havası içinde, etkin, çekici, dinlendirici, eğitici bir ders olması görüşünü paylaşmakta; özellikle ortaöğretimdeki ezberci ğretim yapısına karşı çıkarak özlemini duydukları tartışma alanına üniversitede kavuşma dileklerini her fırsatta dile getirmektedirler.

Türk dili derslerinde okutulmak için hazırlanan kitapların pek çoğu yetersiz hazırlanmıştır. Aceleyle hazırlandığı ve yeteri kadar özenli davranılmadığı gözlenmektedir. Örnek parçalar geneli temsil etmemektedir ve güncel değildir. Bu kitapların bazıları, seviye dikkate alınmadığı için dil ve edebiyat bölümü öğrencilerine hitap eder özelliktedir. Bu ders için hazırlanan kitaplarda resmî ve özel işlerde kullanılan çeşitli güncel yazışma örneklerine yer verilmelidir (DENİZ, 1999, s. 73-75).

Durum böyle olunca da gerek sınıf öğretmenleri, gerekse Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konularında; özellikle bu konuların eğitimi ve öğretiminde yetersizlik göstermekte, ilgili öğretmenler arasında olumlu zümre çalışmalarına gidilememektedir. Toplantılarda ya da öğretmen odalarında, konunun eğitim ve öğretimi yerine, dil bilgisinin tabîî sorunları; terim farklılıkları, cümle yapıları, takısız tamlama konuları öne çıkartılarak gereksiz tartışmalar yapılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri dahi, dilin sürekli, özenle ve dikkatle kullanımı hususunda, Türkçe dersi kadar öbür derslerde de uyarıcı olmamaktadır.

Yine 6-8. sınıflarda Türkçe dersinin dışındaki öbür derslerin öğretmenleri de her şeyden önce bir Türkçe öğretmeni olduklarını unutmakta, dilin bütün derslerde, doğru ve düzgün kullanımı konusunda fazla bir çaba göstermemektedir (SAĞIR, 2002, s. 58).

Öğretmenin yaratıcılığı, dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı gibi yeterlikleriyle örnek oluşu, öğretimin amacına ulaşmasında belirleyici bir etmendir. Başka bir deyişle, öğrencilere anlama ve anlatma becerileri kazandırmakla yükümlü bir öğretimin verimi için en büyük sorumluluk öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara düşmektedir (SEVER, 2001, s.16).

2.6. Dil Bilgisi Programı

Dil bilgisi derslerinde okutulacak konuların seçilmesi, bu dersin en önemli sorunlarından biridir; çünkü dil bilgisinin bilim olarak kapsadığı bütün konuların, ortaöğretimde bütün ayrıntılarla okutulması, öğrenciye yarar sağlamamaktadır.

Dil bilgisi programı yapılırken gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala en çok yer vermektir. İlk ve orta dereceli okulların dil bilgisi programları, bir dilin kültür ağzını konu alır; ağızlara, lehçelere kaymaz. Dilin tarihî gelişimi ile de uğraşamaz.

Bizde dil bilgisi programları genellikle, belli terimler üzerinde kalmış, sınıflamalar öğretmeğe yönelmiştir; oysa ad, eylem gibi sözcük türlerini tanıtmak yetmez, onların oluşturduğu anlatım mekanizmasını kavratmak gerekir (GÖĞÜŞ, 1978, s. 340). Ancak bu biçimde yapılacak bir dil bilgisi öğretimi istenilen sonucu verebilir.

İlkokulların Türkçe ders programı 1963 yılında yeniden hazırlanırken, dil bilgisi konuları uygulamalı amaçla seçilmiş ve bu konular 1964 taslak programından 1971 programına da olduğu gibi geçmiştir.

Dil bilgisi programları dengeli olmalı; yalnız sözcük türleri, yalnız imlâ kuralları ya da cümle kuruluşu üzerinde kalan bir program istenen amacı sağlamaz. Program dil olaylarını, kurallarını da yeterince kapsamalıdır (GÖĞÜŞ, 1978, s. 341). Yine GÖĞÜŞ, Türkçede program yapmaya esas olacak konuları şu biçimde sıralamıştır (1978, s. 343):

1. Cümle kurma,
2. Yan cümlelerin kuruluşu (özellikle eylemsilerle),
3. Yan cümle görevleri (öge ve belirtici olarak),
4. İsim ve zamir,
5. Belirtme (ad ve sıfat tamlaması),
6. Eylem (çatı, çekim),
7. Zarf (eylemin ve sıfatın belirtilmesi),
8. Edat, bağlaç ve ünlemin söz içinde görevleri,
9. Sözcük yapısı.

Amerika Birleşik Devletlerinde 1957 yılında yapılan bir deneme, cümle kuruluşunun öğretilmesinin, öğrencilerin yazılı anlatımdaki yanlış ve eksiklerini giderme yönünden çok yararlı olduğunu göstermiştir.

Ancak yukarıda belirtilen konulardan hangilerinin ortaokul, hangilerinin lise sınıflarında okutulacağı, daha da ileri gidilerek, ortaokulun ve lisenin her sınıfında, hangi dil bilgisi konularının okutulması gerektiği sorulabilir.

Bu sorun üzerinde programlarımızın ilke ve tutumlarında birlik yoktur.

1962 tarihli Ortaokul Programı şöyle demektedir: “Dil bilgisi konularını sıra ile topladıktan sonra üçe ayırarak, üç öğretim yılında birer birer işlemek, öğrencinin dil gelişimine ve yaşam içinde karşılaştığı dil olaylarına aykırı bir yol tutmaktır. Dil konularını...sınıf düzeylerine göre, aşama aşama derinleştirerek öğretmek daha uygundur. Böylelikle öğrenci, her yıl sonunda dil bilgisinin bütünü ile ilgili genel bilgi edinmiş ve bilgisini her yıl, düzeyine göre artırmak olanağını bulmuş olacaktır.” Program, bu görüşle de konuları sınıflara ayırmamıştır.

1957 tarihli lise programı da özdeş görüştedir: “Dil bilgisi çalışmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanmalıdır. Bunun için, ilk derslerde yapılacak ufak yoklamalarla, onların neleri bildikleri ve neleri öğrenmeleri gerektiği, o ders yılı içinde hangi konuların işleneceği belirlenmelidir.” Ayrıca şunu da eklemiştir: “Dil bilgisi

alışmaları... yıldan yıla derinleştirilerek, lise öğrenimi boyunca sürecektir.” Ancak, bu programda konular gene de sınıflara ayrılmış bulunmamaktadır.

Öğretmen, bu konuların işlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, bazı konuları genişleterek ele alırken, gerekli gördüklerini de seçerek işleyebilir (DEMİREL, 2002, s. 76).



III. ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI, YÖNTEMLERİ, TEKNİKLERİ VE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

3.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem

Yöntem kavramı, bugüne kadar farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Meselâ, yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur. Başka bir tanımda ise yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (DEMİREL, 1999, s. 81).

Düzeyi, süresi, içeriği ne olursa olsun, bir ders ya da kursla ilgili olarak yapılacak ilk iş, o dersin ya da kursun hedeflerinin belirlenmesidir. Çeşitli eğitim etkinliklerinin seçimi, tespit edilen hedeflere ulaştırmadaki işe yararlığı bakımından yapılacaktır. Programın etkili olup olmadığı da, onun hedeflerine ulaşmadaki, yani öğrenci davranışında istenilen değişimleri oluşturmadaki başarı derecesine göre karara bağlanacaktır. Bu sebeple daha öğretim etkinliğinin başında, hedeflerin, yani öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerin belirlenmesi mecburiyeti vardır. Bir dersin hedefleri, önceden saptanmış ve açıkça belirtilmiş değilse, o ders için uygun malzeme, içerik ve yöntem seçilemeyeceği gibi, o ders etkilice değerlendirilemez de (TEKİN, 1980, s. 75). Hedefin belirlenmesi kadar bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması da çok önemlidir. Özellikle dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sıkıntıların başında da uygun yöntem ve tekniklerin seçilip kullanılamaması gelmektedir.

Görerek yazarak anlayarak bularak öğrenme kalıcı öğrenmedir. Düşünceler, örneklerle genelde yazarak somutlaştırılır. Meselâ cümle çözümlemelerinde bolca soru cevap, karşılaştırma, buluş yöntemlerinden yararlanılmalıdır. Vurgu konusu da bizzat uygulamalar ile verilmelidir.

Öğrenci bilgiyi hazır bulmamalıdır. Bilgiye, kurala öğrenci kendi çabalarıyla ulaşmalı, dolayısıyla da davranış kazanmalıdır. Öğretmen, sunan kişi, sunuş yöntemini uygulayan kişi olmamalıdır. Biçimi öne çıkaran bir yöntem değil, biçimi işlevle birleştirip, karşılaştırmalar yaptırarak, somut örneklerle kavratılan bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir. Soyut tasarım ve kavramlardan çok, öğrencilerin duyu organlarıyla algıladığı varlıklardan, kavramlardan yararlanılarak, konular; sıfatlar, zarflar, zamirler, yapım ve çekim ekleri vb. anlatılmalıdır.

Bir öğretim plânında seçilen hedef davranışın niteliğine uygun öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğinin seçilmesi oldukça önemlidir. Seçilen yöntem yalnızca davranışın değil, dersin özelliğine göre de değişebilir (SAĞIR, 2002, s. 78).

1982 İlköğretim Türkçe programında “yöntem ve teknikler” şöyle açıklanmaktadır:

“Çalışmaları, eğitim amaçlarına ulaştırmada kullanılacak yöntem ve teknikler çok önemlidir. Programda düzenlenen üniteler ve seçilen konular işlenirken izlenecek yollar, başvurulacak etkinlikler, çocukta beklenen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmemesinde ve dolayısıyla eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Bu bakımdan, öğretmen sınıf içinde veya dışında yapacağı eğitim ve öğretim çalışmalarında; öğrencileri, amaçlara ulaştıracak yöntem, teknik ve etkinlikleri benimsemeli, uygulamalıdır.”

Dil öğretimi, bilgiden çok beceri kazandırma dersi olarak işlenmeli ve beceri kazandırmaya yönelik yöntemler kullanılmalıdır. Yöntemin bir amaç değil, bir araç olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple bir yönteme takılıp kalmak yerine uygun zamanda ve uygun konuda, uygun yöntem kullanılmalıdır.

Öğretme öğrenme sürecinin etkili ve verimli hâle getirilmesi için birçok öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Her bir yöntem ve tekniğin kullanılması için birtakım şartların sağlanması gerekir. Etkili bir öğretim yoluyla istendik davranış değişikliği yaratmak için öğretmen, dersin içeriğine, konu alına, öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerine ya da öğrenci sayısına göre kullanacağı yöntemi belirlemelidir. Öğretmenin seçtiği yöntem ve tekniği etkili bir biçimde kullanabilmesi için her şeyden önce yöntem ya da teknik hakkında yeterli bilgi sahibi olması gerekir (TAN, KAYABAŞI, ERDOĞAN, 2002, s. 39). Ancak bu biçimde kullanılan yöntem ve teknikler işe yarar. Aksi takdirde hiçbir amaca hizmeti olmaz.

Öğretim ilke ve yöntemlerinin seçimiyle ilgili başlıca ilkeler şunlardır:

1. Öğretme yöntemi, belirli hedef ve hedefleri gerçekleştirecek biçimde seçilmeli ve örgütlenmelidir.
2. Yöntem ve teknikler, öğretme etkinliklerini monotonluktan kurtarıcı nitelikte olmalı, değişik etkinlikler için değişik yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır.
3. Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretimin ferdileştirilmesini sağlayıcı, ferdî ihtiyaçları karşılayıcı nitelikte olmalıdır.
4. Öğretme yöntemi, öğrenme yaşantılarının tutarlılığını, kaynaşıklığını sağlayıcı nitelikte olmalıdır.
5. Öğretme yöntemi, ortak çalışma ve sosyal bilincini teşvik edici nitelikte olmalı, sosyalleşmeyi sağlamalıdır.
6. Yöntem, öğrencilerde kendi eğitim yaşantılarını plânlama gücü geliştirecek biçimde seçilmelidir.

Yöntem, öğrencinin faaliyetler etkin biçimde katılmasını sağlayıcı olmalıdır (TAN, KAYABAŞI, ERDOĞAN, 2002, s. 41).

Hiçbir öğretmenin elinde sihirli bir değnek yoktur. Öğretmen, öğretmenlik yeteneklerini de kullanarak uygun yöntemi belirlemelidir. Bu yöntemler öğretme merkezli değil, öğrenme merkezli olmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminin yöntemleriyle ilgili başlıca ilkeler şunlardır:

Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez. Böyle bir öğretim, öğrenciyi dil kurallarını ezberlemeye alıştırır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekleri bulur. Örnekler konuşmalardan, okuma parçalarından, dil bilgisi kitaplarından alınabilir. Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkati çeker. Benzerlikler bir kural olarak öğrencilerle birlikte saptanır. Böylece öğretimde, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur. Gözlemlerde, kural çıkarmalarda, öğrencilerin eski bilgilerine dayanılır. Başka deyişle, bilinenden bilinmeyene gidilir (GÖĞÜŞ, 1978, s. 349).

Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilemez. Bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yapılmalıdır.

Öğretimde çıkış noktası, öğrencilerin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır; başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, öncelikle o konular işlenmelidir.

Kuralların öğretiminde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgiler verilmelidir. Sorunu açıklayacak, tanıtabilecek zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır.

Dil bilgisinin bütün sorunları, yalın değil, cümle içinde ele alınmalıdır; çünkü düşüncelerimiz, cümle olarak anlatılır ve cümle içinde biçimlenir. Sorunlar da bu biçimlerde, cümle içinde belirir. Meselâ noktalama işaretleri cümle dışında açıklanamaz.

Dil bilgisi gözlemleri, alıştırmaları yapay örnekler üzerinde yaptırılmalıdır. Seçkin yazarların eserlerinden alınan parçalar, konuşmalarda geçen sözler incelenecek örnekleri oluşturmaktadır.

Dil bilgisi dersi, ana dili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanışını düzenler. Bu niteliği ile dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır.

Öğrencilerin elinde bir dil bilgisi kitabının bulunması, öğrencilerin kural, örnek ve alıştırma için bu kitaba başvurmalarını sağlayacaktır.

STRATEJİLER	SUNUŞ YOLU İLE ÖĞRENME	BULUŞ YOLU İLE ÖĞRENME	ARAŞTIRMA YOLU İLE ÖĞRENME	TAM ÖĞRENME
YÖNTEMLER	Düz anlatım	Örnek vak'a Tartışma	Gösterme Yapma Yaptırma Kurma	Karma yöntem
TEKNİKLER	Soru- cevap Anlatma Oturma (Sempozyum) Nutuk	Grup tartışması Soru cevap Çember Zıt panel Münazara Görüşme	Workshop Soru cevap Beyin fırtınası Problem çözme Karar verme Gösterme Yatırma Rol yapma Gösteri Dramatizasyon	Bütün teknikler

			Deney Gözlem	
BİLİŞ ALANI	Bilgi	Kavrama Analiz	Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Bütün hedefler
DUYUŞ ALANI	Alma	Tepkide bulunma Değerlendirme	Örgütlenme Kişilik	Bütün hedefler
PSİKO-MOTOR ALAN	Uyarılma	Değer verme	Uyarılma Yapma Durumu uydurma Yaratma	Bütün hedefler

Şekil 1: Hedef Davranışlar ile Strateji-Yöntem-Teknik İlişkisi

(SÖNMEZ: 139)

3.1.1. Ses Bilgisi ve Öğretimi

Ses bilgisi, bir dilin seslerini, seslerin oluşumunu, boğumlanma özelliklerini, sözcüklerdeki sıralanışları, yüklendikleri görevler ve uğradıkları çeşitli değişimler açısından inceleyen dil bilgisi koludur.

Ses, dilin ana birimidir. Sesin olmadığı yerde dil de yoktur. Bu yüzden dilin tanımı yapılırken ses, tanım içinde vurgulanır.

Okuma yazma ve eğitiminden sonra, Türkçe dersiyle ilgili ilk çalışma alanı sözlü anlatım çalışmalarıdır. Bu çalışmalarla özellikle öğrencilerin düzgün konuşmaları, sözcükleri doğru telâffuz edebilmeleri ana amaçlar arasındadır. Öğrencinin ortak Türkçe ile konuşması, ağız özelliklerine yer vermeden duygu ve düşüncelerini aktarması önemlidir.

3.1.2. Sözcük Bilgisi ve Öğretimi

Sözcükler dilin ana öğeleridir. Sözcüklerden yararlanmadan cümle kurmak, istenilen düşünceyi aktarmak mümkün değildir. Zaten sözcüklerle düşünürüz. Geniş sözcük bilgisine sahip olmayan bir insanın ifade sıkıntısı çekmesi gayet normaldir. İşte Türkçe öğretiminin amaçlarından biri de öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirerek onların dilin geniş imkânlarından istifade etmelerini sağlamaktır. Çocuklar ilk sözcükleri çevrelerinden edinirler. İlk dönemde bu sözcükler tamamen ihtiyaçların ifade edilmesi amacıyla kullanılır. Ancak çocuk büyüdükçe ve eğitim gördükçe artık sözcükleri ihtiyaçlarından ziyade duygu ve düşüncelerini ifade amacıyla kullanmaya başlamaktadır. Dolayısıyla özellikle Türkçe eğitiminin bu amaçları gerçekleştirebilecek düzeyde olması gerekmektedir.

David H. RUSSEL, sözcük bilgisini üç boyutta tanımlamaktadır:

Derinlik: Sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve anlamaktır.

Genişlik: Çeşitli konularda sözcükler bilmektir.

Ağırlık: Çeşitli konularda çok sözcük bilmektir (SAĞIR, 2002, s. 44).

Bu boyutların etkisi ve çapı, çocuğun eğitim yapısı içindeki konumuna göre gelişme değişme göstermektedir. Bu noktada okuma alışkanlığının çocuklara kazandırılarak, özellikle bir edebî metin zevkinin kazandırılması ve bu doğrultuda çocuğun kelime dağarcığının geliştirilerek dilin geniş imkânlarından istifade etmesi sağlanmalıdır. Burada yine en büyük görev Türkçe dersine düşmektedir.

Bir insanın hayatı süresince kazandığı ve kullandığı sözcüklerin hepsi onun sözcük dağarcığını oluşturur. Bireylerde sözcük dağarcığı iki biçimde karşımıza çıkar:

Etkin sözcükler: Bireyin hayatında sıkça kullandığı sözcüklerdir.

Edilgin sözcükler: Bireyin sürekli konuşmadığı fakat okurken veya dinlerken anladığı sözcüklerdir.

Türkçe dersinin bir amacı da öğrencinin edilgin sözcük dağarcığını etkin hâle dönüştürmektir. Dil bilgisi derslerinin de bu amaca hizmet eder doğrultuda işlenmesinde fayda vardır.

3.1.3. Cümle Bilgisi ve Öğretimi

Bir dilde, sözcüklerin, sözcük gruplarının cümle ve söz içindeki görevlerini, birbiriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle türlerini inceleyen dil bilgisi dalına cümle bilgisi adı verilir.

Türkçe dil bilgisi öğretiminin ağırlıklı konusu cümle bilgisidir. Dil bilgisi kurallarına uygunluk, iyi ve doğru cümlelerin esası demektir. Bir cümlede sözcükler tam ve yerli yerinde değilse, öge eksikliği ya da ögeler arası uyumsuzluk varsa, o cümle dil bilgisi kurallarına uygun değil demektir. Yine cümlede imlâ kurallarına uyulmamışsa, gerekli yerde noktalama işaretleri kullanılmamışsa, orada da dil bilgisine uygunluk yoktur. Başarılı bir yazıda cümleler doğru, iyi kurulmuş ise cümle aşağıdaki nitelikleri taşıyor demektir:

Dil bilgisi kurallarına uygunluk: Cümlelerde ana ögelerin unutulmaması, ek yanlışlığı yapılmaması gibi.

Açıklık: Düşünce ve fikirlerin okuyucu tarafından açık olarak anlaşılması.

Duruluk: Fikirlerin az sözcükle anlatılması gereksiz kelimeler kullanımından sakınılması.

Akıclık: Söylenişte güçlük yaratan ve kulağa hoş gelmeyen kelimelere yer verilmemesi.

Birlik: Fikirlerin bir bütün oluşturması.

Bütünlük: Cümleler arasında bütünlük sağlanması.

Sadelik: Cümlelerin süslenmeden anlatılması (GÜL, 1998, s. 366).

Cümleler bu özellikleri taşııyorsa dil kirliliği olur. Dil kirliliği ise şunlardan kaynaklanır:

1. Yabancı sözcükler,
2. Yapısı bozuk dil birimleri,
3. Yerinde kullanılmayan sözcükler,
4. Yanlış yardımcı eylem kullanılışı,
5. Ters yapılar,
6. Eksik yapılar,
7. Yanlış öge kullanımı,
8. Cümle birimlerinin yanlış sıralanışı,
9. Gereksiz ve anlamsız sözcük kullanımı,
10. Kalıp yapıların bozuluru,
11. Yanlış kısaltmalar,
12. Çeviri kokan sözler,
13. Argo,
14. Kaba saba çirkin sözler,
15. Tam ve doğru cümle kurmadan iletişim sağlamak,
16. Konuşmada seslerin yanlış yerde çıkarılışı, dil birimlerinin yanlış söylenişi,
17. Konuşmada ses tonunun tek düzeliliği ve yanlış vurgu,
18. Türkçeyi Batı dillerindeki gibi söylemek,
19. Yazıda noktalama ve imlâ yanlışları (ÜSTÜNOVA, 2000, s. 276).

Görüldüğü gibi iyi bir cümle öğretimi yapılmazsa karşımıza anlaşılması zor ve çapraşık bir yapıdan oluru cümleler çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerin yazılı kâğıtlarında bu tür hatalarla sıkça karşılaşıyoruz. Bunların giderilmesi de ancak sağlam bir cümle kurgusunun nasıl olması gerektiğinin öğretilmesinden geçmektedir. Yine büyük görev Türkçe derslerine düşmektedir.

3.1.4. Anlam Bilgisi ve Öğretimi

Anlam bilgisi, sözcükleri; anlamları, anlam özellikleri, anlam olayları bakımından inceleyen dil bilgisi konusudur. Anlam ise; bir sözcükten, bir sözden, bir davranış ya da olgudan anlaşılan şey; bunların hatırlattığı düşünce ya da nesnedir.

Sözcükte var olan konuluş, yani ana anlam ile yan anlam ya da anlamlar; terim anlamları, mecaz anlamlar, deyim anlamları yine anlam bilgisinin konularıdır. Anlam

değişmeleri; anlam daralmaları, anlam genişlemeleri, bir anlamdan başka anlama geçiş olayları; deyim, ad aktarmaları da belli başlı anlam olaylarıdır.

Eş anlamlılık, eş seslilik, zıt anlamlılık, argo, deyim, terim anlamları da sözcüklerin anlama dayalı anlam özellikleridir.

Anlam konusu yalnızca sözcükle sınırlı da düşünülemez. Sözcük öbeklerinin anlamı, cümlelerin anlamı; paragrafın, metnin anlamı da yine bu başlık altında incelenen anlam özellikleridir. Özellikle LGS ve ÖSS’de bu konuyla ilgili pek çok soru sorulmaktadır. Dolayısıyla yapılan bu eğitimde bunların da göz önünde bulundurulması gerekir.

Anlam bilgisi öğretilirken çocuğun sözlük kullanma alışkanlığını da kazanması istenir; çünkü ne olursa olsun sözlükte pehlivanlık olmaz. Bu sebeple çocuk bilmediği bir kelimeyle karşılaştığında sözlükten nasıl yararlanması gerektiğini bilmelidir. Bunun yanında sözlüğe başvurulmadan, sözcüğün anlamının, cümlelerin ya da metnin anlamı doğrultusunda öğrenci tarafından bulunması istenebilir. Bu doğru ve plânlı yapılabilirse daha zevkli ve daha faydalı çalışmalar olabilir.

3.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Teknikler ve Yer Alan Yaklaşımlar

3.2.1. Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları

Yaklaşım, konuyu ele alış yolu, konuya belli bir görüş açısından bakış biçimidir.

3.2.1.1. Sunuş Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı

Bilginin doğrudan aktarıldığı, kavram ilke ve kuralların bazı örneklerle sıralandığı yaklaşım biçimidir. Bilgiler düzenli bir biçimde aktarılırken yeri geldiğinde ayrıntılara da yer verilebilir.

3.2.1.2. Buluş Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı

Öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Özellikle günümüzde öğretmenden yalnızca bir rehber olup yol göstermesi istenmekte, gerisi öğrencinin bizzat isteyerek ve severek bir işi yapmasını sağlamaya yönelik eğitim ön plâna çıkmaktadır.

Öğretmene düşen görev, ilk önce amacı belirlemesi olmaktadır. Bu da öğrencilerin bir bütün olarak iyi tanınmasını gerektirmektedir. Öğretmen öğrencilerini iyi tanıyacak ve buna göre bir yaklaşım belirleyip etkili bir öğretimi gerçekleştirecektir.

3.2.1.3. Araştırma Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı

Öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir yaklaşımdır. Öğrenciyi hazır bilgiler yerine, öğretmen yine rehber görevindedir, öğrencinin araştırarak, inceleme yaparak bilgiye ulaşması amaçlanır.

3.2.1.4. Tam Öğrenme Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı

Eğitimde amaç, öğrencinin tam öğrenmesini sağlamaktır. Dolayısıyla günümüzde özellikle tam öğrenmeği sağlayacak çalışmalar sürdürülmektedir. Bu yöntemi ortaya koyan Amerikalı eğitimci BLOOM, işin başından beri öğrenme şartları

sağlanmış ise dünyada her hangi bir kişinin öğrenebileceği her şeyi hemen herkes öğrenebilir demıştır. Bu yaklaşımda bütün öğrencilerin öğretilenleri öğrenebilecekleri kabul edilmektedir. Böylece okuldaki başarının %70-%90'lara çıkabileceği düşünülmüştür.

Bu yaklaşım günümüzde, ilköğretimden uzmanlık sınıflarına kadar uzanan bütün öğretim düzeylerindeki çeşitli sınıf durumları için, etkili bir öğrenme ve öğretme modeli olarak kabul edilmektedir.

3.2.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

3.2.2.1. Çözümleme (Tümdengelim) Yöntemi

Bütün içinde parçaların birbiri ile olan ilişkilerini belli etme; gerçek kanıtlara dayanarak türlü olasılık derecelerinde genel yargılara ulaşma yolu olarak tanımlanmaktadır.

Çözümleme, bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir. İlkokul öğrencisi, eşya, olay ve varlıkları önce bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü bölümlere, parçalara ayırır; algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme, zihinden yapılabileceği gibi fizikî olarak da yapılabilir. Çocukları, inceleme ve araştırma yapmaya yöneltten bir yöntemdir (KAVCAR, OĞUZKAN, SEVER, 1997, s. 17).

Dil bilgisi çalışmalarında öğrencilere tanıtıcı ve açıklayıcı bilgiler verilmek ya da yeni teknikler öğretilmek istendiği zaman tümdengelim yönteminden yararlanılabilir (SAĞIR, 2002, s. 83).

3.2.2.2. Bireşim (Tümevarım) Yöntemi

Birden çok görüşü ya da buluşu karşılaştırıp değerlendirdikten sonra bunların sağlam yanlarını kendinde toplayan genel bir görüş olarak bir araya getirme, bir tür kaynaştırma yapma, verileri bir bütün oluşturacak biçimde kaynaştırma, belirli kurallara, ilkelere ya da gerçeklere ulaşabilmelerini sağlamak, gösterme esasına dayanan bir öğretim yoludur.

Bu yöntem, birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin, nesnelerin, görüşlerin, olayların genel bir sonuca, düşünceye ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir. Bir cümleyi önce tümleç ve yüklem gibi öğelerine ayırmak ya da bir cümlede geçen ad, sıfat, eylem gibi sözcükleri araştırıp bulmak da bir çözümleme işlemidir. Gözleme, araştırmaya ve deneye dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine ilmî düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz soyut düşünme bakımından yeterince gelişmemiş ilkokul öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunma olanağı da sağlar. Meselâ, bir okuma parçası içinde varlıkların içinde varlıkların adlarını bildiren sözcüklere öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, sonunda bu sözcüklerin kullanışları üzerinde öğrencilerin bir genelleme yaparak adın tanımını sezmeye başlamaları bu yöntemin kullanımına bir örnek olarak gösterilebilir. (KAVCAR, OĞUZKAN, SEVER, s. 17-18)

Bu öğretim yolu hem davranış ruhbilimcileri hem de işlevci dil ruhbilimcileri tarafından çok eleştirilmekte; tek parçanın bütün olmadan belirli bir anlam ifade etmesinin zorlukları vurgulanmaktadır (SAĞIR, 2002, s. 84).

3.2.2.3. Karışık Yöntem

Cümle ve sözcüklerin birlikte, iç içe öğretilmeye çalışıldığı bir yöntemdir.

İlkokuma yazma döneminde daha çok yararlanılan bu yöntemde önce cümle ve sözcükler öğrencilere verilir. Sözcük, hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir. Böylece çocuk, cümleyi, sözcüğü, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. (KAVCAR, OĞUZKAN, SEVER, s. 17-18)

Bu yöntem, aile alanında okuma-yazmayı düzensiz bir biçimde öğrenmiş olan öğrencilere okullu öğretimde uygulanabilecek bir yöntemdir; çünkü, doğru olmasa da aileler, çocuklarına yerine göre harfleri, yerine göre ad-soyadlarını yazmayı; yerine göre de cümleyi öğretmiş olarak onları okula göndermektedirler (SAĞIR, 2002, s. 84).

3.2.2.4. Anlatma (Takrir) Yöntemi

Bu yöntem, öğretmen merkezli bir öğretme yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir. Gelenekli bir öğretme yöntemidir.

Eğitimciler ve öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmasına rağmen, çok eski zamandan beri kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenin sözlü olarak konuyu sıra hâlinde ve mantıksal bir düzen içinde anlatmasıdır. Öğretmenin deneyimi ve yeteneği sayesinde etkili olabilir. Ezberci eğitimin bir parçası olduğundan mecbur olunmadıkça başvurulmaması gereken bir yöntemdir.

DEMİREL (1999, s. 83), bu yöntemin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle belirtir:

1. Basit, kısa ve tam cümleler kullanılmalı,
2. Doğru anlatıma ve mesleki terimlerin kullanılmasına özen gösterilmeli,
3. Konuların ana başlıkları belirlenmeli, anlatım mantıklı bir sıraya göre yapılmalı,
4. Ses tonu iyi ayarlanmalı ve arka sıradakilerin rahat duyabileceği bir biçimde olmalı,
5. Verbalizmi (lâf salatası) önlemek için plân, taslak, çizi (grafik) gibi görüntülü araçların kullanılmasına yer verilmeli ya da tahtaya resim ve biçim çizilmeli, uzun süre konuşmaktan kaçınılmalı,
6. Ara sıra sınıf tartışmalarına yer verilmeli, öğrencilere sorular sorulmalı ve gelen yanıtlara göre konu genişletilmeli,
7. Anlatırken nükte ve şakalara yer verilmeli, ilgi çekici el ve yüz hareketleri yapılmalı,
8. Öğrenci yaşantılarına uygun örnekler verilmeli,
9. Küçük grup çalışmalarıyla anlatılanların tartışılması yapılmalı,
10. Anlatılanların dikkatle dinlenmesini sağlamak için ders sonunda kısa bir sınav yapılmalıdır.

3.2.2.5. Açıklama Yöntemi

Bir konunun daha iyi anlaşılması için gerekli yerlerde gerekli açıklamaları yaparak sunma, öğretme yöntemidir.

3.2.2.6. Yazdırma Yöntemi

Her hangi bir konuyu, bilgiyi ya da kuralı yazdırarak öğretme yöntemidir.

3.2.2.7. Buluş ve Sezdirme Yöntemi

Buluş, var olduğu hâlde o ana kadar bilinmeyen bir nesne ya da kuralı bulup ortaya çıkarma yöntemidir.

Buluş yoluyla öğrenmede öğrenme, özelden genele doğru düzenlenir ve öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciler etkin hâlde bulunurlar. Bundan dolayı bu öğrenmeye yaparak öğrenme de denilmektedir. Buluş yoluyla öğretmede öğretmenin ana görevi öğrencilere rehberlik yaparak onları yönlendirmesidir. Bu tür öğretimle öğrenmenin, zihinde tutması ve transfer yapılabilmesini kolaylaştırdığı ve öğrencide güdüyü harekete geçirdiği görülmüştür.

Buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılırken uyulması gereken ilkeler ise şunlardır:

1. Hedef / davranışlar, biliş alanında kavrama, tahlil, birleşim ve değerlendirme. Duyuş alanında tepkide bulunma ve değer verme basamaklarından en az birinde olmalıdır. Davranışlar ise; olayı kendi cümleleriyle özetleme, örnekler verme, öğeleri araştırıp gerekçesiyle yazma biçiminde olabilir.

2. Öğretmen hedef / davranışlarla ilgili açık uçlu soruları öğrencilerine sormalı ve alınan yanıtların gerekçelerini istemeli; sınıfta tartışma alanı açmalıdır. Bu tartışma, öğrenci doğru işlemler yapınca kadar sürdürülmelidir. Doğru bulununca sınıfa pekiştirme verilmelidir.

3. Öğretmen yol gösterici olmalıdır, açıklama ve anlatımda bulunmalıdır.

Buluş yoluyla öğretim, gelenekli öğretim yöntemlerine ek olarak uygulanabilir; fakat ana öğretim yöntemi olamaz. Buluş yoluyla öğrenmenin esas alındığı öğretimde şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Yönlendirici sorularla öğrenciler cevabı tahmin etme konusunda cesaretlendirilmelidir.

2. Değişik araç-gereç ve oyunlar kullanılmalıdır.

3. Derslerle doğrudan ilgili olmayan konularda da olsa, öğrencilerin merakını gidermeye önem verilmelidir.

4. Ders konusuyla ilgili alanlarda çok sayıda zıt örnekler kullanılmalıdır (TAN, KAYABAŞI, ERDOĞAN, 2002, s. 57-58).

3.2.2.8. Tartışma Yöntemi

Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (DEMİREL, 1999, s. 83).

Sınıfta öğrencilerin soru cevap yoluyla etkin hâle gelebildiği, tahminde bulunma, fikir üretme ve düşüncelerini rahat bir zeminde sunabilme gibi avantajlar elde edebildiği, yerinde kullanıldığı takdirde yararlı bir yöntemdir. Öğretmen sınıfında bu yöntemi dersin hangi aşamasında ve ne kadar kullanacağını önceden belirlemelidir. Küçük öğrenci gruplarında uygulandığında daha etkili olabilir (ŞİMŞEK, 1997, s. 19).

Bu yöntemi kullanırken şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Tartışılacak konu önceden belirlenmeli,
2. Tartışmanın sınıfça mı yoksa sınıfta oluşturulacak küçük gruplarla mı yapılacağı kararlaştırılmalı,
3. Tartışma yapılırken; tartışmanın amacı, yanıt aranacak sorular, hangi tür tartışma tekniğine yer verileceği (grupla, sınıfla, panel, sempozyum, açık oturum), tartışmanın ne kadar sürede tamamlanması gerektiği gibi önemli noktalar tahtaya yazılmalı,
4. Öğrencilerin tamamının katılımı sağlanmalı ve fikirlerini rahatça ifade edecekleri alan hazırlanmalı,
5. Tartışmadan çıkan sonuç kısaca özetlenmelidir.

3.2.2.9. Gösterip Yaptırma (Demostrasyon)Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama; sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur (DEMİREL, 1999, s. 86).

Bu yöntemle yalnızca bir işin nasıl yapılacağı değil, aynı zamanda bir ilke ya da kuralın açıklanması da yapılabilir. Bu yöntem özellikle göze ve kulağa hitap etmesi sebebiyle etkili bir öğretim yöntemidir. Gösterim esnasında tartışma ve dramatizasyon gibi yöntemler kullanılabilir; slayt, harita, resim, çizi (grafik), şema ve kara tahta gibi araç gereçlerden yararlanılır. Bu yöntem, bir konuya ilişkin bilgilerin beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında kullanılır (TAN, KAYABAŞI, ERDOĞAN, 2002, s. 47).

3.2.2.10. Soru cevap Yöntemi

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir biçimde kullanılan tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır (DEMİREL, 1999, s. 94).

Öğretmenin önceden hazırladığı soruları, öğrencilerin cevaplama biçiminde sürdürülen bu yöntemde öğretmen, neyi, ne zaman soracağını iyi bilmelidir. Hazırlanan sorular, öğrencileri düşünme ve irdelemeye sevk ederken, beceri ve yeteneklerini kullanmaya fırsat sağlanmalıdır. Soru hazırlama tekniğini bilen bir öğretmen, bu yöntemle öğrencileri etkin olarak derse katabilir, ilgilerini çekebilir (ŞİMŞEK, 1997, s. 19).

Soru sormada en önemli husus, bekleme süresidir. Öğretmenlerin soru sorduktan sonra en çok bir saniye bekledikleri ifade edilmektedir. Bu süre, gerçek anlamda düşünmek için yeterli değildir. Genelde çocuklar, çabuk yanıt vermek için eğitilmelidirler.

Öğretmen, soruları bütün sınıfa sormalıdır. Yanıtların doğruluğu üzerinde tartışma açmalı, doğru yanıtlara pekiştirme verilmelidir. Yanlış yanıtlayanları kafasında tutmalı, doğru bulunduktan sonra yanlış cevaplayan her öğrenciye doğru cevabı yineletmelidir. Hep aynı öğrenciye soru sormamalı, onlardan yanıt almamalıdır. Sorunun yanıtı bulunamamışsa ipucu kullanmalı, kendisi sorunun yanıtını vermemelidir.

3.2.2.11. Rol Yapma

Her hangi bir durum ya da olayın sınıfta öğrenciler tarafından canlandırılmasıdır. Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. İstenildiği zaman yaşanılmayacak olaylar böylece sınıfa taşınmış olur. Öğrenciler yalnızca dinleme ya da izleme yerine, konunun ayrıntılarına inerler, hatta bizzat olayda rol alabilirler. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir.

Ayrıca, önyargıların, farklı görüşlerin ve çatışan duyguların yer aldığı tarihî ve çağdaş sorunları açığı kavuşturmada da bu yöntem kullanılabilir. Ele alınması istenen konu ile ilgili tutum , sorun, durum ya da olay iki ya da daha fazla öğrenci tarafından sınıf karşısında canlandırılmasıdır (TAN, KAYABAŞI, ERDOĞAN, 2002, s. 45)

Buna karşılık imkânların sınırlı olması, öğrencilerin olayı gerçek gibi algılamaları, iyi düzenlenememe sıkıntıları gibi birtakım sınırlılıklara da sahiptir.

3.2.2.12. Oyunlaştırma (Dramatizasyon)

Bir dil bilgisi konusunu oyunlaştırarak sunma tekniğidir. Öğrenciler bu teknikle hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Bu teknik, öğrencilerin problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bu teknik bilinen en eski öğretme tekniklerinden birisidir. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (DEMİREL, 1997, s. 97).

3.2.2.13. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf alanında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu yöntem öğrencilere, bir konuyu ya da beceriyi kazandırmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Günlük hayatta karşılaşılan gerçek bir problemin çözümü içinde kullanılır (DEMİREL, 1997, s. 85). Öğretmenden çok öğrencinin etkin olduğu bu yöntem, demokratik ve çağdaş yöntemler arasında sayılır. Olayın sebebini ve niçinini öğrenciler araştırırlar ve tartışarak çözüm üretirler. Öğretmen öğrenci arasında iyi bir ilişkinin var olduğu bu yöntemde öğretmen, öğreten değil kılavuz durumundadır (ŞİMŞEK, 1997, s. 19)

Bu yöntemin amacı, öğrencinin bir olay ya da durum hakkında karar verme, seçme ve sonuca ulaşma ile ilgili yaşantı geçirmesini sağlamaktır. (TAN KAYABAŞI, ERDOĞAN, 1997, s. 51)



IV. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ İÇİN GEREKLİ ARAÇ VE GEREÇLER

4.1. Eğitimde Araç Kullanımının Gereği ve Önemi

Öğretimin en önemli öğelerinden biri de eğitim araçlarıdır. Eğitim aracı, öğrenme- öğretme etkinlikleri sırasında öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin etken bir öğretim sağlayabilmesi için bilgilerin kavratılmasında, hâdiselerin açıklanmasında, varlıkların tanıtılmasında, üzerinde gözlem ve araştırma yapmada kullanılan her türlü öğretim ve öğrenme yardımcılara denmektedir.

Öğretmenin etkili olabilmesi için sınıfta çoklu alanın (multimedia) oluşturulması hem öğretmen öğrenci etkileşimi hem de iletişim açısından önemli görülmektedir. Resimler, çiziler (grafik), sesler ve sözcükler başarılı bir biçimde birleştirildiği zaman yalnızca işitildiği, yalnızca okunduğu, yalnızca gözlendiği andakinden daha fazla etkinliklere katılımı sağlama, coşkuları canlandırma, ilgi çekme ve topluluk içinde hareketi artırma gücünü kazandırır. Bu sebeple eğitim- öğretim hizmetlerinde hem göze hem kulağa yönelik alet edevatın kullanılması önem arz etmektedir. Bu sebeple sınıf içi iletişimi geliştirmek için,

- Öğretmen, konuşma yeteneğini geliştirmeli,
- Ders iyi bir biçimde plânlanmalı,
- Öğrenci ihtiyaçları, yetenek ve ilgileri değerlendirilmeli,
- Öğrencilerin ilgisini dağıtan durumlar ortadan kaldırılmalı,
- Öğrencilerin dikkatle dinlemesi için birden fazla duyu organına hitap eden araç ve gereçler kullanılmalı, düz anlatımdan kaçınılmalıdır.
- Zor ve çok teknik olan öğretim araçları kullanılmamalıdır (DEMİREL, 1999, s. 25).

Bir dersin veya konunun işlenmesinde araçlara ihtiyaç olup olmadığı aşağıdaki etkenlere bağlı olarak değişir:

1. Dersin veya konuların genel amaçları.
2. Bu amaçlara ulaşıldığını gösteren hedef davranışlar.
3. Ders içeriği veya konuların mesaj niteliği.
4. Öğrencilerin durumları, özellikleri.
5. Öğretme- öğrenme etkinliklerinde kullanılabilecek araçların mesaj, iletişim, potansiyel ve sınırlılıkları (ŞİMŞEK, 1997, s. 26).

4.2. Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri

4.2.1. Öğretim Teknolojisi

Öğretim teknolojileri için iki farklı tanım karşımıza çıkmaktadır. Birincisi, öğretim teknolojilerini televizyon, bilgisayar, teyp, kitap gibi donanımların ve iletişim araçlarının uygulandığı olarak gösterilen tanımdır. Öbürü ise, daha kapsamlı olarak,

öğretim teknolojilerini, davranış bilimlerindeki araştırma bulgularının öğretim problemlerine uygulanması süreci olarak tanımlanmaktadır (ŞAHİN, YILDIRIM, 1999, s. 3).

İnsanların, öğrenme merakıyla birlikte öğretme olayı da kendiliğinden bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme ihtiyacıyla karşılaşan insanoğlu, neyi, nerede ve nasıl öğrenebileceği sorusuna cevap bulmaya çalışmıştır. Öğrenmek istediklerini başka kişi ve nesneler yardımıyla öğrenen, öğrendiklerini de başka insanlara öğretirken yalnızca kendisinin bilgi vermesinin yeterli olmadığı, bunun yanında değişik unsurların devreye girmesi gerektiğini anlamıştır. Öğrenmek istediklerinin ya da öğretmek istediklerinin daha verimli olabilmesi için yararlandığı öbür unsurlara; yardımcı kaynaklara ve araç gereçlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenme sonucu elde edinilen ya da edinilebilecek davranışların fiiliyata geçmesi için ihtiyaç duyulan süreçte, teknoloji karşımıza çıkmaktadır. Kalıcı bir öğretim yapmada teknoloji unsurlarının yardımına olan ihtiyacımız inkâr edilemez bir gerçektir.

Teknoloji, cemiyette yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başladıktan sonra değişim kaçınılmaz hâle gelmiştir. Eğitimin amaçlarından biri de cemiyetin ihtiyaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre; bilgi çağına uygun, bilgi toplumlarının özelliği göz önüne alınarak öğrencileri yetiştirmek mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, değerlendirme, sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanmış hâle getirilmeleri gerekir (ŞİMŞEK, 1997, s. 10).

Bu yeni teknolojiler, eğitime yeni boyutlar kazandırmaktadır. Gelenekli eğitimde dört ana unsur vardır: Öğretmen, öğrenci, eğitim araçları ve mekân. Gelenekli eğitim yapısının amacı, bu dört unsur çerçevesinde, öğretmenin, öğrenciye öğretim programındaki bilgi ve becerileri sınıfta kazandırmaktır. Genellikle öğretmenle öğrenci arasında tek yönlü bir iletişim kurulmuştur. Bu durum belleğe yüklenen ve kısa bir süre sonra önemli bölümü kaybolmağa mahkum belletme çabasıdır. Bu sebeple gelenekli öğretim yapısı, gençlere kendilerine doğuştan bağışlanan bütün duyarlı organlarını kullanarak, beyinlerinde algı vergi üretimi yapmalarını sağlamak yerine, onların bellek ve hayal güçlerine bilgi yığmaktır. Böylece mevcut eğitim yapısı içinde yetişenler arasında, bu yapıya rağmen sıvrılıp üst düzeyde beceriye kavuşan ve bilgi üretir hâle gelenler ancak üstün yetenekli öğrenciler olmakta, öbürlerinde mevcut; ancak eğitim düzeni elvermediği için kullanılabılır birikim israf edilmekte, yani köretilmektedir.

Yeni eğitim teknolojileri, gelenekli eğitim düzeninin duvarlarını aşmaktadır. Özellikle öğretmen ve öğrenciler açısından büyük faydalar sağlamaktadır. Ayrıca programlar ve eğitim araçları açısından, mekân sınırlamasının ortadan kaldırılması açısından da büyük yararlar sağlamaktadır.

RAINHARD'a göre öğretim teknolojilerini kullanarak şu faydalar elde edilebilir:

1. Merak, tasarımcılık ve ekip çalışmasını gerçekleştirmesi,
2. Öğretmenin rolünün değişmesi,
3. Çıraklık modelinin yeniden ortaya çıkması,
4. Öğrencilerin korku ve çekingenliğini azaltması,

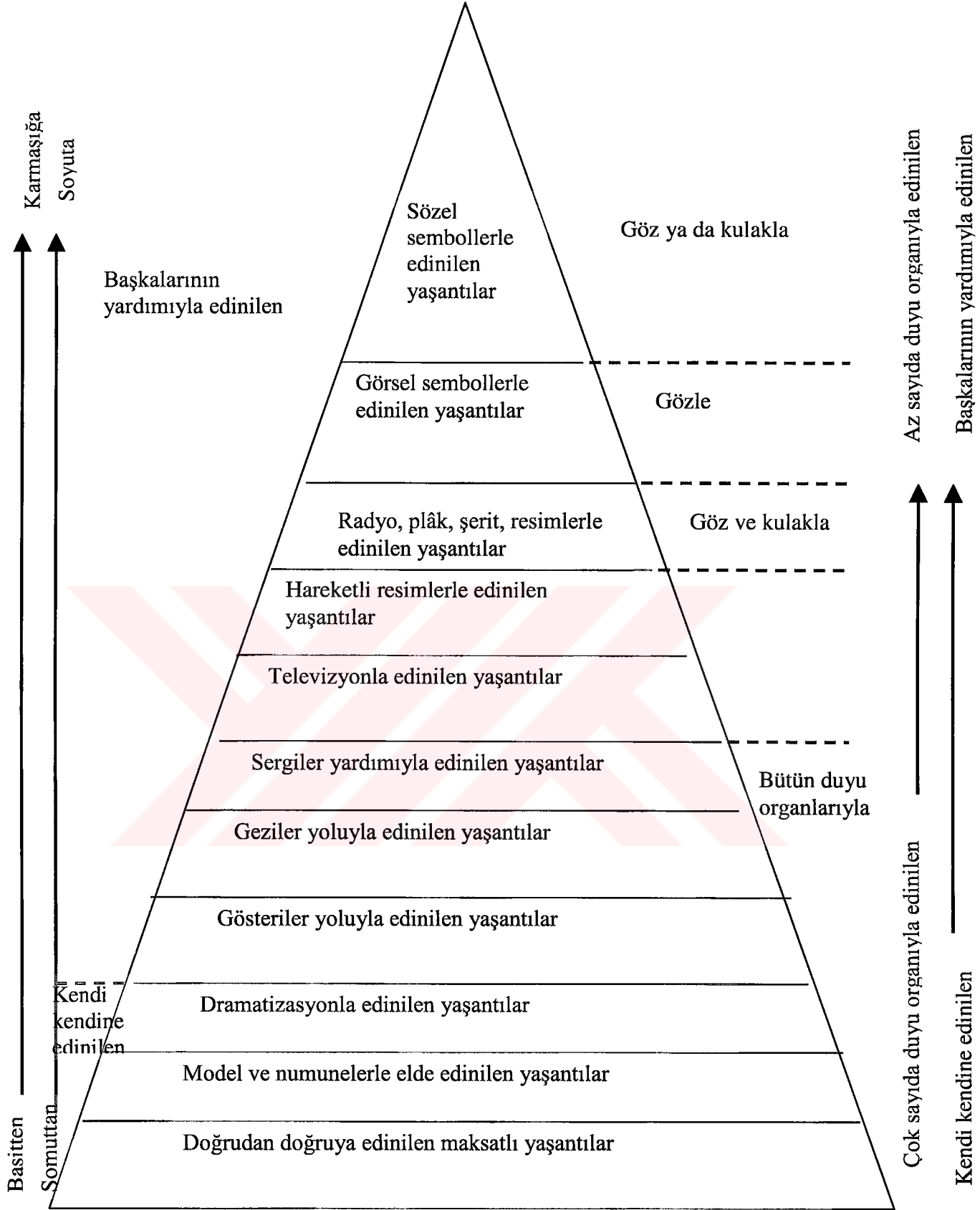
5. Davranış problemlerinin azalması ve odaklanmayla kendine güvenin geliştirilmesi,
6. Daha fazla bilgiye erişim,
7. Medyanın aşırı yüküne erişmek için daha zengin bilgi alanı sağlaması,
8. Sınıfın duvarlarını yıkarak ev, şehir ve dünyayı bir araya getirmesi (ŞİMŞEK, 1997, s. 14).

4.2.2. Öğretim Materyalleri

Öğretim materyallerinin öğretim alanında farklı amaçlar için kullanıldığı bir gerçektir. Materyaller, bazı öğretim alanlarında öğretmeni destekleyici amaçla kullanıldığı hâlde, bazı alanlarda ise tamamen öğretmen rolü üstlenerek içeriği doğrudan öğrencilere aktarmaktadır.

Farklı öğretim materyallerinin, öğretim alanındaki işlevleri ve önemi, Edgar DALE (1969) tarafından oluşturulan yaşantı konisinde gösterilmektedir.





Şekil 2: Yaşantı Konisi

Bu koninin dayandığı ilkeler, ÇİLENTİ (1984) tarafından şu biçimde açıklanmıştır:

1. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise, o kadar iyi öğrenir ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur.
2. En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
3. En iyi öğretim soyuttan somuta ve basitten karmaşığa doğru gidilendir.

Bu sınıflandırmalardan da anlaşılacağı gibi, eğitim malzemelerinin en etkin kullanılma amaçları, öğretilecek içeriğin soyuttan somuta doğru aşamalandırılması ve öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesini sağlamaktır. Meselâ, PİAGET'e göre, ilkökul çağındaki çocuklar somut işlemler dönemindedir. Bundan dolayı da, bu dönemdeki çocuklara kazandırmak istediğimiz davranışlar için hazırladığımız ders içeriği, onların beş duyu organına hitap edecek özellikte somut materyallerle desteklenmiş olmalıdır.

SÖNMEZ'e (1997) göre öğretim materyalleri, hedef davranışların istendik düzeyde öğrencilere kazandırılmasında büyük kolaylık sağlayabilir; çünkü öğretim materyalleri öğrencinin ilgi ve dikkatini hedef davranışlara çekerek onun derse katılmağını sağlayabilir; yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilir.

Öğretim materyallerinin niteliklerine yönelik bir değerlendirme ise, ŞİMŞEK (1997, s. 69) tarafından yapılmıştır. ŞİMŞEK'e göre, bir öğretim materyali kolay kullanılır olmalı ve öğrenciyi en az çaba ile ve en kısa zamanda bilgiye ulaştırmalıdır. Materyalde kullanılan nesneler, ilk bakışta kavranabilecek özellikte olmalıdır. Materyal içindeki unsurlar, uyumlu ve bütünlük içinde olmalıdır. Kullanılan yazı açık, net ve kolay algılanabilir olmalı, renkler uyumlu olmalı ve abartılı olmamalıdır. Resim, çizim, yazı ve renkler, öğrencinin yaş ve cinsiyetine uygun olmalıdır.

SAĞIR'a göre (2002, s. 92) dil bilgisi öğretiminde 6. ve 8. sınıflarda şu öğretim materyallerinden yararlanılabilir:

1. Türkçe ders kitabı,
2. Öğretmenlerin kılavuz ve yöntem kitapları,
3. Öğretmen akıl defteri,
4. Sözlükler,
5. Ansiklopediler,
6. Dil bilgisi ve imlâyla ilgili baş vurma kitapları,
7. Klâsik eserler ve klâsik eserlerden bu sınıfların düzeylerine uyarlanmış biçimdeki kitaplar,
8. Antolojiler,
9. Metinlerle ilgili resimler,
10. Resimli kartlar,
11. Masal, efsane, öykü örnekleri olan ses ve video kasetleri,
12. Şenlik, tören, bayram kutlamalarının video kasetleri,

13. Bant ve kasetler (ders kitaplarındaki metinler),
14. Film ve slaytlar (tiyatro, karagöz, kukla ve eserlerin oyunlaştırılmış biçimleri, belgelik örnekler),
15. Duygu ve düşünce alanları yaratarak konuşma ve anlatımı geliştirmek için sanat değeri olan küçük, büyük resimler,
16. Radyo ve televizyonda düzenlenen dersler, konuşmalar, açık oturum, forum, röportaj vb. örnekleri,
17. Deyimlerin ve atasözlerinin günlük hayatta kullanımını veren video kasetler,
18. Asetat üzerinde büyük ünlü uyumu,
19. Asetat üzerinde küçük ünlü uyumu,
20. Sözcük türetme disketi,
21. Canlı kaynaklar (yetişkinler ve sanatçılar),
22. Opak projektörü: Fotoğraf, resim, kitap sayfası gibi şeffaf olmayan materyalleri ekrana yansıtan görüntülü araç,
23. Tepegöz,
24. Slayt / diya projektörü,
25. Film şeridi projektörü,
26. Radyo,
27. Teyp, ses bantları ve kasetçalar,
28. Televizyon,
29. Video,
30. CD-ROM,
31. İnternet.

V. DİL BİLGİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

5.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Eğitimin gayesi, insanların davranışlarında değişiklikler yapmaktır. Okullarda eğitim, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak, onların mevcut davranışlarında birtakım değişiklikler gerçekleştirmek için yapılır. Okullarda verilen eğitimin asıl amacı, öğrencileri millî ve manevî değerlere bağlı, dürüst, becerikli, ülkülü, kişilik kazanmış, sosyal yönü gelişmiş, topluma her konuda ayak uydurabilen insanlar yetiştirmek, böylece öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklikler yapmaktır.

Eğitimin önemli ve en etkili araçlarından olan Türkçe, edebiyat, dil bilgisi, ve kompozisyon derslerinin farklı fonksiyonlarına rağmen öğrencide meydana getirecekleri ortak davranış değişiklikleri vardır. Düşünme, dinleme, anlama, konuşma, yazma gibi hususlarda davranış değişikliklerini gerçekleştirmek; duyguları terbiye etmek, estetik zevk kazandırmak, düşünce ve hayal dünyasını genişletmek ve millî kimlik kazandırmak, bu derslerin asıl amacı ve görevidir (KARAKUŞ, 2000, s. 212).

Eğitimde, hedeflere ne kadar ulaşıldığını, öğrencinin hangi seviyede olduğunu, amaçlar ve hedef davranışların ne seviyede gerçekleştirildiğini tespit etmek başarının artması için şarttır.

Değerlendirme, eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli şartları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlarından yorumlama işlemidir. Eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığının tespiti ölçme ve değerlendirme sonucunda yapılır. Önce bir ölçme yapılarak ilgi duyulan konular üzerinde bilgi toplanır, sonra da bu bilgiler belli ölçütlerle karşılaştırılarak ölçülen özellik ne ise onun hakkında bir karara ulaşmaya çalışılır. Kısacası değerlendirme, ölçme ile toplanan bilgilerin bazı kararlara esas teşkil edecek biçimde kullanılması işlemidir.

Eğitim, daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilere birtakım yaşantılar kazandırarak, onun davranışlarında değişiklik yapma amacını güder. Eğitimde, böyle bir amaca ulaşmak için plânlı bir biçimde hareket edilir. Bu yolla, istene davranış değişmelerinin en etkili ve iktisadî bir biçimde gerçekleştirilmesine çalışılır. Bu sebeple, eğitimin çeşitli evrelerinde ölçme ve değerlendirmeler yapılarak çeşitli kararlar alınır.

Eğitimde değişik amaçlarla ölçme ve değerlendirme yapılır. Ancak bunlardan üç tanesi çok önemlidir. Eğitimde bunların vazgeçilmez birer yeri vardır. Bu üç önemli amaç; öğrencilerin tanınması, öğrenmelerin izlenmesi ve öğrenme düzeylerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin tanınması, onların en iyi gelişebilecekleri öğretme-öğrenme alanlarına sokulmaları; öğrenmelerin izlenmesi, öğrenme eksiklerinin zamanında belirlenerek ortadan kaldırılması; öğrenme düzeyinin belirlenmesi ise, hedeflerin gerçekleşme derecesinin ortaya konması içindir (ÖZÇELİK, 1998, s. 231).

Ayrıca ÖZÇELİK (1998, s. 5), okullardaki ölçme faaliyetlerinin sebeplerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencilerin bir derse hazır oluş düzeylerini belirleme,
2. Derste öğretilmesi plânlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadıklarını saptama (bir dersin aday hedefleri arasından bu dersin belli bir topluluğa öğretilmesiyle ilgili hedefleri),

3. Her öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi plânlanmış olan davranışlardan hangisinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş ve bunun sonucunda da muhtemelen sebep öğrenilmemiş olduğunu meydana çıkarma,

4. Dersin belli dönemlerinin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimlerinin ürünü olarak meydana gelen hedeflere tutarlı öğrenme düzeyini belirleme.

Türkçe dersleri içinde yapılan dil bilgisi çalışmalarının sürekli değerlendirilmesi çok önemlidir; çünkü sürekli değerlendirme:

Öğrencilerin dil bilgisel bilgi düzeylerinin, kazandıkları beceri ve alışkanlıkların hangi düzeyde olduğunu belirlemek bakımından önemlidir. Öğrenci açısından öğrencinin gelişme hızını sürdürüp sürdürmediğini, içinde bulunduğu sınıfa göre ilerleme gösterip göstermediğini, o düzeyden beklenen davranışları kazanma derecesini saptamak için gereklidir.

Öğretmenin izlediği yöntemin, çalışmaların verimliliğini ölçmek, gerekiyorsa yeni önlemler alıp yeni yöntemler uygulayabilmek için önemlidir. Öğretmen açısından da izlene yöntemin (hatta bir ölçüde programın amaçlarının) geçerliliğini değerlendirmeye ve yeni tedbirler almaya yönelir.

Program geliştirmeye yardımcı olması, yol göstermesi açılarından sürekli değerlendirme şarttır.

Yine ÖZÇELİK'e (1998, s. 5) göre değerlendirmenin amacı şu biçimde belirtilebilir:

1. Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler.
3. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesine yardım eder.
5. Yöneticilere ve öbür ilgililere bilgi verir.

5.2. Dil Bilgisi Dersinin Ölçülüp Değerlendirilmesi

Türkçeyi kullanma becerilerinin ölçülmesinde kullanılan aşağıdaki yöntemler, dil bilgisi becerilerinin ölçülmesinde de kullanılmalıdır:

Gözlem: Öğrencilere kazandırılacak davranışları; bilgi, beceri ve alışkanlıkları saptamaya yardımcı olur.

Okuma: Öğrencinin akıcı bir okuma becerisini kazanıp kazanmadığı, anlama göre sesine uygun bir tonlama verip veremediği, sözcükleri doğru telâffuz edip edemediği ölçülür.

Anlattırma: Öğrencinin düzgün cümleler kurup kuramadığı, sözcük dağarcığı, sözlü anlatım becerisi ölçülür.

Ödevler: Öğrencinin yazılı anlatım becerisi, deyim, terim, atasözü ve önsözlere yer verip veremediği anlaşılır.

Testler: Öğrencinin bilgi düzeyini ölçmek için kullanılır.

Yazılı Yoklamalar: Yazılı anlatım düzeyine bakılarak öğrencinin doğru cümle kurup kuramadığı görülür.

6.-8. sınıflar için de Türkçe dersinin olduğu kadar dil bilgisi konu alanının da kazandıracağı davranışlar; bilgi, beceri ve alışkanlıklar belirlenmiştir.

SAĞIR'a göre (2002, s. 96) öğrencinin dil bilgisel başarısının ölçülüp değerlendirilmesinde:

Ölçmeler, derslerin kavranıp kavranmadığını, çalışmaların amaçlanan davranışlara dönüşüp dönüşmediğini denetlemek amacıyla yapılır.

Öğretmen, ölçme ve bunun sonucu olarak değerlendirmenin bir amaç değil, araç olduğunu bilmelidir.

Ölçmede kullanılabilecek araçlar şunlardır:

1. Sözlü yoklamalar,
2. Kısa cevaplı, çok sorulu test tipi sınavlar,
3. Sınırlı sayıda sorulu yazılı yoklamalar,
4. Ödevler.

Ölçmelerin sonuçları her öğrenci için Türkçe dersinin bütün etkinlikleri ayrı ayrı dikkate alınarak düzenlenecek özel cetvel ya da defterlerde belirtilmeli, sözlü veya yazılı notu ağırlığına göre nota dönüştürülmelidir.

Ders işlenişi sırasında öğretmen küçük küçük sözlü sorular sorarak öğrencileri, derse katılmaları ve başarılı olmaları oranında değerlendirme yoluna gitmelidir.

Sözlü etkinliklerde öğrencilerin;

-Telâffuzları,

-Metinle ilgili dil bilgisi sorularına verdikleri cevaplar,

-Gördüklerini, işittiklerini, duyduklarını, yaşadıklarını, hatırladıklarını ve tasarladıklarını dil bilgisi kurallarına uygun olarak, eksiksiz ve doğru anlatabilmelerini değerlendirmelidir.

Ölçmelerde sorular, sınıfta işlenmemiş; ancak düzeye uygun ve bir ders kitabına alınabilecek nitelikte metinler üzerine düzenlenmiş olmalıdır.

Metin açıklamalarında öğrencilerin;

-Metinlerde geçen yargıları sebep- sonuç ilişkilerini bulabilmeleri,

-Karşıtları, benzerlikleri, karşılaştırmaları ayırt edebilmeleri,

-Ana ve yardımcı fikirleri, duygu ve izlenimleri tespit edebilmeleri,

-Karakter ve fizikî portreleri belirtebilmeleri,

-Bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı anlatabilmeleri,

-Bir metnin plânını çıkarabilmeleri,

-Okudukları bir parçayı ezbere kaçmadan anlatabilmeleri,

-Metinlerin türlerinin tanıyabilme ve ayırabilmeleri; kısaca işlenmiş ya da işlenmemiş metinleri içerik, biçim ve dil yönünden açıklayabilmeleri ölçülür.

Yazılı anlatımda öğrencilerin yazılarında şu öğeler aranmalıdır:

1. Duygu, düşünce ve tasarıları,

2. Meselelere bakış açısı (konuyu amaçlarına göre, olay, düşünceler, sebep sonuç ilişkileri, duygular vb. değişik açılardan ele almak),

3. Olaylar, gözlemler, izlenimler,

3. Plân ve anlam bütünlüğü,

4. Anlatımda tabîlik, duruluk,

5. Dilde doğruluk, uygun sözcüklerin seçilmesi, yerinde kullanılması, cümle kuruluşlarında doğruluk,

6. İmlâ ve noktalama işaretleri,

7. Yazının sayfaya iyi yerleştirilmesi.

8. Öğretmen zaman zaman yazılı yoklamalar, birkaç örnek üzerinde de öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yapmalıdır.

9. Ödevler, öğrencilere ortak konular olmaktan çok, kişi özellikleri dikkate alınarak verilmeli; konular seçilirken öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.

Ayrıca ödevlerin düzeltilmesi, ders sırasında, usulüne uygun olarak sınıfça ya da tek tek yapılabilir.

VI. YÖNTEM

6.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi olacaktır. Bu araştırmayla şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri özel veya resmî kurumlarda görev yapmalarına göre değişmekte midir?
2. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri yaşlarına göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri mezun oldukları fakülteye göre (Fen – Edebiyat Fakültesi,Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Türkçe Eğitimi) değişmekte midir?

6.2. Önem

Ana dili öğretiminde karşılaşılan sıkıntılar ortadadır. Türkçe Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar; “Anlama” , “ Anlatım” , “Dil bilgisi” ve “Yazı” olmak üzere dörde ayrılmıştır. Bu dört ana başlık içinde özellikle dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin çeşitli yönlerden problemlerle ve bu problemlerin çözümünde güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Yaptığımız bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesinin, yaptığımız incelemeler sonucu ortaya çıkan verilerin bu problemlerin kaynağına ışık tutacağını ve çözümlerine yol göstereceği inancındayız. Ayrıca bu araştırmamızın dil bilgisi üzerine yapılacak çalışmalara, ilgili uzmanlara, öğretmenlere ve eğitimle ilgilenen herkese kaynak teşkil edeceğini düşünmekteyiz.

6.3. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan örneklem, evreni temsil eder niteliktedir.
2. Araştırma örneklemindeki denekler anketlere doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Anket istekli kimselere uygulanmıştır.

6.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2002-2003 eğitim ve öğretim yılı,

VI. YÖNTEM

6.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi olacaktır. Bu araştırma ile şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri özel veya resmî kurumlarda görev yapmalarına göre değişmekte midir?
2. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri yaşlarına göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri mezun oldukları fakülteye göre (Fen – Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Türkçe Eğitimi) değişmekte midir?

6.2. Önem

Ana dili öğretiminde karşılaşılan sıkıntılar ortadadır. Türkçe Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar; “Anlama”, “Anlatım”, “Dil bilgisi” ve “Yazı” olmak üzere dörde ayrılmıştır. Bu dört ana başlık içinde özellikle dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin çeşitli yönlerden problemlerle ve bu problemlerin çözümünde güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Yaptığımız bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesinin, yaptığımız incelemeler sonucu ortaya çıkan verilerin bu problemlerin kaynağına ışık tutacağını ve çözümlerine yol göstereceği inancındayız. Ayrıca bu araştırmamızın dil bilgisi üzerine yapılacak çalışmalara, ilgili uzmanlara, öğretmenlere ve eğitimle ilgilenen herkese kaynak teşkil edeceğini düşünmekteyiz.

6.3. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan örneklem, evreni temsil eder niteliktedir.
2. Araştırma örneklemindeki denekler anketlere doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Anket istekli kimselere uygulanmıştır.

6.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2002-2003 eğitim ve öğretim yılı,

2. İstanbul ili Anadolu yakasının Kartal, Pendik, Tuzla ilçelerindeki özel ve resmî okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri,
3. Araştırma kapsamında kullanılan anketler,
4. Örneklem örneğinin kullanılan anketlere verdikleri cevaplar,
5. Kullanılan istatistik teknikleriyle sınırlıdır.

6.5. Tanımlar

Öğretmen: İnsan davranışları oluşturma uğraşısı içinde olan ya da eğitim bilimleri alanında görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir meslek adamı, bir uzman ve bir davranış mühendisi ya da insan performansı mühendisidir. Öbür bir anlatımla; her çeşit eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim hizmeti yapan iş görenlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (BAŞARAN, 1997, s. 22).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin bütünüdür (VARİŞ, 1981, s. 72).

Eğitim: Kişinin zihnî, bedenî, duygusal, sosyal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların bütünüdür (AKYÜZ, 1993, s. 24).

Dil bilgisi: Bir dili ses, kelime yapısı, cümle kuruluşu bakımından inceleyen ve bunlarla ilgili kuralları ortaya koyan bilim. (TOPALOĞLU, 1989, s. 30)

6.6. Yöntem

6.6.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırma araştırmacı tarafından yapılmış ve aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. İstanbul İli Okullar Rehberinden okulların adresleri belirlenmiştir.
2. İlgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır.
3. Anketler ilgili öğretmenlere uygulanmıştır.

6.6.2. Evren ve Örneklem

Sınırlılıklarda da belirtildiği üzere evren, TC, İstanbul ili Anadolu yakasındaki özel ve resmî kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmuştur. Örneklem ise Kartal, Pendik, Tuzla ilçelerindeki özel ve resmî kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmuştur. Random yöntemiyle tespit edilen 45 özel ve resmî kurumda görev yapan 150 öğretmene ulaşılmış; ancak 130 öğretmenden anketlerin geri dönüşümü sağlanmış ve inceleme bunlar üzerinde yapılmıştır. Ayrıca 15 Türkçe öğretmeniyle yüz yüze görüşme yapılmış ve görüşmelerden sonra anketlere son biçimi verilmiştir.

6.6.3. Verilerin Analizi ve Yorumu

Elde edilen veriler bilgisayara yüklenmiştir. SPSS paket program aracılığıyla:

1. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine ve görev yaptıkları kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit amacıyla t- testi,
2. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin görüşlerinin yaş ve meslekî kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı,
3. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakültelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit amacıyla varyans analizi uygulanmıştır.
4. Öğretmenlerin kişi bilgilerinin belirlenmesinde frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır.



VII. BULGULAR VE YORUM

1. Kişi Bilgileri İle İlgili Bulgular

Tablo 1: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili bilgiler

	f	%
Kadın	63	48, ⁵
Erkek	67	51, ⁵
Toplam	130	100, ⁰

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmamıza katılan öğretmenlerden 63’ü kadın (%48,⁵), 67’si ise erkektir (%51,⁵).

Tablo 2: Öğretmenlerin yaşlarıyla ilgili bilgiler

	f	%
20-25 yaş	33	25, ⁵
26-30 yaş	38	29, ²
31-40 yaş	31	23, ⁸
41 yaş ve üstü	28	21, ⁵
Toplam	130	100, ⁰

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 33’ü (%25,⁵) 20-25 yaş, 38’i (%29,²) 26-30 yaş, 31’i (%23,⁸) 31-40 yaş, 28’i ise (%21,⁵) 41 yaş ve üstündedir. Görülüyor ki, araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğunluğu 20-30 yaş dilimi arasında yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin medenî hâlleriyle ilgili bilgiler

	f	%
Evli	76	58, ⁵
Bekar	51	39, ²
Boşanmış	2	1, ⁵
Cevapsız	1	0, ⁸
Toplam	130	100, ⁰

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin 76’sı (%58,⁵) evli, 51’i (%39,²) bekâr, 2’si (%1,⁵) boşanmıştır. 1’i ise (%0,⁸) bu soruya cevap vermemiştir. Görülüyor ki, araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğu evlidir.

Tablo 4: Öğretmenlerin görev süreleriyle ilgili bilgiler

	f	%
1 yıl ve daha az	20	15, ³
2-5 yıl	47	36, ¹
6-10 yıl	20	15, ³
11- 15 yıl	18	13, ⁸
16- 20 yıl	8	6, ¹
21 yıl ve üstü	17	13
Toplam	130	100, ⁰

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin 20'si (%15,³) bir yıl ve daha az, 47'si (%36,¹) 2-5 yıl arası, 20'si (%15,³) 6-10 yıl arası, 18'i (%13,⁸) 11- 15 yıl arası, 8'i (%6,¹) 16-20 yıl arası, 17'si ise (%13) 21 yıl ve üstünde görev yapmaktadırlar.

Tablo 5: Öğretmenlerin idarî görev yapmalarına ilişkin bilgiler

	f	%
Evet	21	16, ²
Hayır	108	83, ¹
Cevapsız	1	0, ⁸
Toplam	130	100, ⁰

Öğretmenlerin 21'i (%16,²) idarî görev yaparken, 108'i (%83,¹) ise her hangi bir idarî görev almamıştır. 1'i ise (%0,⁸) soruya cevap vermemiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin meslek hayatlarında ders verdikleri sınıflarla ilgili bilgiler

	f	%
İlkokul	2	1, ⁵
Hazırlık sınıfı	9	6, ⁹
İlköğretim II. kademe	108	83, ¹
Lise	10	7, ⁷
Cevapsız	1	0, ⁸
Toplam	130	100, ⁰

Öğretmenlerin 2'si (%1,⁵) ilkokul, 9'u (%6,⁹) hazırlık sınıfı, 108'i (%83,¹) ortaokul, 10'u ise (%7,⁷) lisede ders vermişlerdir. 1'i ise (%0,⁸) soruya cevap

vermemiştir. Görülüyor ki, araştırmamıza katılan öğretmenlerin bazıları önceki yıllarda ilkökul ve lisede görev almışlardır

Tablo 7: Öğretmenlerin şu anda ders verdikleri sınıflarla ilgili bilgiler

	f	%
Hazırlık	4	3, ¹
İlköğretim 6. sınıf	32	24, ⁶
İlköğretim 7. sınıf	58	44, ⁶
İlköğretim 8. sınıf	33	25, ⁴
Cevapsız	3	2, ³
Toplam	130	100, ⁰

Öğretmenlerin 4'ü (%3,¹) hazırlık, 32'si (%24,⁶) ilköğretim 6., 58'i (%44,⁶) ilköğretim 7., 33'ü (%25,⁴) ilköğretim 8. sınıflarında ders vermektedirler. 3'ü ise (%2,³) soruya cevap vermemiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin daha önce özel okullarda çalışmalarlarıyla ilgili bilgiler

	f	%
Evet	19	14, ⁶
Hayır	110	84, ⁶
Cevapsız	1	0, ⁸
Toplam	130	100, ⁰

Öğretmenlerin 19'u (%14,⁶) daha önce de özel okullarda çalıştığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 18'i hâlen özel okullarda çalışmaktadır. Şu an devlet okullarında çalışıp da önceden özel okullarda görev yapan yalnızca 1 kişi bulunmaktadır. Zaten 110 kişi (%84,⁶) daha önce özel okullarda görev yapmadığını belirtmiştir. 1'i ise (%0,⁸) soruya cevap vermemiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin mezun oldukları lise türleriyle ilgili bilgiler

	f	%
Özel okul	2	1, ⁵
Öğretmen lisesi	11	8, ⁵
Anadolu lisesi	4	3, ¹
Meslek lisesi	23	17, ⁷
Düz lise	90	69, ²

Toplam	130	100, ⁰
--------	-----	-------------------

Öğretmenlerin 2'si (%1,⁵) özel okul, 11'i (%8,⁵) öğretmen lisesi, 4'ü (%3,¹) Anadolu lisesi, 23'ü (%17,⁷) meslek lisesi, 90'ı ise (%69,²) düz lise mezunudur. Öğretmenlerin çoğunluğunun meslek lisesi ve düz lise çıkışlı olmaları dikkat çekicidir.

Tablo 10: Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerle ilgili bilgiler

	f	%
Fen-Edebiyat Fakültesi	58	44, ⁶
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	24, ⁶
Türkçe Eğitimi	32	24, ⁶
Eğitim Enstitüsü	8	6, ²
Toplam	130	100, ⁰

Öğretmenlerin 58'i (%44,⁶) fen-edebiyat fakültesi, 32'si (%24,⁶) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümü, 32'si (%24,⁶) Türkçe Eğitimi mezunu, 8'i ise (%6,²) Eğitim Enstitülerinden mezun olmuştur. Burada dikkatimizi çeken nokta, Türkçe öğretmenliği yapanların çoğunluğunun edebiyat eğitimi ağırlıklı alanlardan mezun olmalarıdır. Bu da ister istemez beraberinde bazı sıkıntılar doğurmaktadır. Çünkü üniversitede öğrendiği çoğu bilgi hiçbir işine yaramamaktadır.

Tablo 11: Öğretmenlerin lisans üstü çalışma yapmalarıyla ilgili bilgiler

	f	%
Evet	20	15, ⁴
Hayır	108	83, ¹
Cevapsız	2	1, ⁵
Toplam	130	100, ⁰

Öğretmenlerin 20'si (15.4) lisansüstü bir çalışma yaparken, 108'i (%83,¹) böyle bir çalışmada bulunmadığını belirtmiştir. 2'si ise (1.5) soruya cevap vermemiştir. Özellikle lisansüstü çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Ancak araştırmamızı yaparken özellikle göreve yeni başlayanlarda bu yönde büyük bir istek olduğunu gördük. Zaten bu tür çalışma yapanların çoğunluğunu da göreve yani başlayanlar ya da 4-5 yıllık öğretmenler oluşturmaktadır.

2. Dil bilgisine Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular

Tablo 12: Öğretmenlerin programın amaçlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplar

	n	x	ss
Dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işliyorum.	128	3, ²⁰³¹	1, ⁴³²⁸⁰
Dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırmıyorum.	126	2, ⁶⁹⁸⁴	1, ⁴⁴⁹²⁵
Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin ayrılmaz parçası olduğuna inanıyor ve dersleri bu doğrultuda işliyorum.	130	4, ⁶⁴⁶²	0, ⁶⁸⁰⁴²

Tablo 12'ye göre öğretmenler “ dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işleme ve dil bilgisi dersi için ayrı bir ders saati ayırmama...” ile ilgili sorulara az katılmaktadırlar. “Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin ayrılmaz parçası olmasına inanma ve dersleri bu doğrultuda işleme” ile ilgili soruya ise tamamen katılmaktadırlar.

Her üç soruya verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin, programın amaçlarını göz önünde bulundurarak hareket ettikleri sonucuna varmak mümkündür. Ancak yüz yüze yaptığımız görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayrılması gerektiği kanaatinde olduklarını dile getirmişlerdir. Tablodan da ayrı ders saati ayrıldığı sonucu çıkmaktadır.

Tablo 13 : Dil bilgisi dersinin öğretmenler tarafından algılanışıyla ilgili sorulara verilen cevaplar

	n	x	ss
Dili kullanma açısından çocuğun bilinçli hâle getirilmesinde dil bilgisinden yararlanıyorum.	128	4, ³⁸²⁸	0, ⁸⁵²²⁴
Dil bilgisi öğretiminin çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini düşünüyorum.	129	4, ⁰⁵⁴³	1, ¹⁵⁴⁵⁴
Dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlıyorum.	130	4, ²⁷⁶⁹	1, ⁰¹¹⁶⁸
Dil bilgisi derslerinin, öğrencilerin dillerine karşı mantıklı bir tutum ve davranış kazanmalarına yardımcı olduğuna inanıyorum.	130	4, ⁵⁰⁰⁰	0, ⁷³⁹²⁶
Dil bilgisinin, öğrencilerime doğru düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	130	4, ²⁹²³	0, ⁸⁶⁶⁶⁶
Dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken vardığım olumlu ya da olumsuz sonuçları her öğrencinin fişinde ayrılan yere işliyorum.	128	2, ⁵¹⁵⁶	1, ³⁰⁴⁰⁵
Dil bilgisi öğretiminde uyguladığım yöntem ve tekniklerin başarılı olmadığını gördüğümde konuyu öğretmek için yeni yollara baş vuruyorum.	129	4, ⁵⁰³⁹	0, ⁷⁹¹⁷⁹
Dil bilgisi öğretiminde, “ölçme ve değerlendirme” sürecinde öğrencinin başarısızlığını değil başarısını ölçmeyi amaçlıyorum.	129	4, ⁵⁰³⁹	0, ⁷⁹¹⁷⁹
Dil bilgisi konularının öğretilmesinde ders saati yetersiz kalıyor.	128	3, ⁷⁸⁹¹	1, ³⁴³⁷¹
Öğrencilerim, dil bilgisi dersinde öğrettiklerimi yazılı ve sözlü	129	3, ⁶¹²⁴	0, ⁷⁹³⁶³

anlatımlarında doğru olarak kullanıyorlar.			
Öğrencilerime, Türk dilini doğru ve güzel öğrenmelerinin onlara sağlayacağı avantajlardan sıkça bahsederek onlarda dil bilinci oluşturmaya çaba gösteriyorum.	127	4, ⁶³⁷⁸	0, ⁷³¹⁰⁵
Dil bilgisi derslerinde öğrencilerimi, varsa, yaptığım dil ve telâffuz hatalarında beni uyarmaları için yüreklendiriyorum.	129	4, ³¹⁰¹	1, ⁰²¹⁶³

Tablo 13'e göre öğretmenler sorulan sorulara oldukça veya tamamen katılmaktadırlar. Ancak, "dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken varılan olumlu ya da olumsuz sonuçların her öğrencinin fişinde ayrılan yere işlenmesi" ile ilgili soruya az katılmaktadırlar. Yüz yüze yaptığımız görüşmelerde ise özellikle zaman sıkıntısının ve sınıfların kalabalık oluşunun bunları yapmalarına engel olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak baktığımızda öğretmenlerin dil bilgisinin faydasına inandığını ve bu doğrultuda hareket etmeye çaba gösterdiklerini görüyoruz. Öğretmenler yapılan eğitimin amacına ulaştığı kanaatini taşımaktadırlar. Ancak gerçek durum bunun tersini göstermektedir. Belki o an için bunun sonuca ulaştığını kabul etmek mümkün. Ancak öğrenme tam gerçekleşmediğinden ve ezbere dayandığından nihai sonuç elde edilememektedir.

Tablo 14: Öğretim teknolojisi ve materyal kullanımıyla ilgili sorulara verilen cevaplar

	n	x	ss
Derslerde, yanımda Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzu bulunduruyorum.	128	3, ⁶¹⁷²	1, ²⁵⁵⁶⁷
Dil bilgisi öğretiminde, yazılı ve görüntülü yayın organlarından (gazete, radyo, tv, dergi vb.) yararlanıyorum.	130	3, ⁷⁰⁷⁷	1, ¹³⁰⁵⁹
Dil bilgisi öğretiminde, dil bilinci ve sevgisini kazandırmak amacıyla canlı kaynaklardan (dili doğru ve güzel kullanan kişiler) yararlanıyorum.	129	3, ³⁸⁷⁶	1, ³³⁰⁵⁹
Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanıyorum.	123	1, ⁹⁸³⁷	1, ²⁴¹²⁶

Tablo 14'e göre öğretmenler, "derslerde yanlarında imlâ kılavuzu ve Türkçe sözlük bulundurma ile dil bilgisi öğretiminde yazılı ve görüntülü yayın organlarından yararlanma" ile ilgili sorulara oldukça katıldıklarını görüyoruz. "Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanımı" ile ilgili soruya çok az katılmaktadırlar. "Dil bilgisi öğretiminde canlı kaynaklardan yararlanma" ile ilgili soruya ise az katılmaktadırlar.

Özellikle dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanımı çok az olmaktadır. Bu durum ya imkânsızlıktan ya da var olduğu hâlde kullanamama durumundan kaynaklanmaktadır. Dil bilgisi derslerinin göze ve kulağa hitap eden materyallerle desteklenmesi hiç şüphe yok ki daha faydalı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Tablo 15: Dersin sınıfta işlenmesiyle ilgili sorulara verilen cevaplar

	n	x	ss
Dil bilgisi dersini doğru konuşmayı, doğru anlamayı sağlayıcı doğrultuda işliyorum.	129	4, ⁴⁵⁷⁴	0, ⁷⁵⁰⁰⁸

Dil bilgisi dersinde, öğrencinin her gün kullandığı dil ile ilgili somut örnekler veriyorum.	130	4, ⁷²³¹	0, ⁶³⁵⁰⁹
Dil bilgisi derslerini, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işliyorum	128	4, ⁵³⁹¹	0, ⁷⁴¹³⁸
Dil bilgisi dersinde verdiğim örneklerin, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesiyle ters düşmemesine özen gösteriyorum.	130	4, ⁶⁶⁹²	0, ⁶⁹⁷⁶⁰
Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için farklı anla (mecaz, temel, yan anlam) ve yapıdaki (basit, bileşik, türemiş) kelimeleri “anlama ve anlatma” etkinlikleri içinde kullanıyorum.	130	4, ⁸⁰⁷⁷	0, ⁴⁶⁷⁴⁹
Cümlelerin öğelerinden bahsederken öğeler arasında ilişki kuruyorum.	130	4, ⁷⁶⁹²	0, ⁴⁹⁰⁸²
Dil bilgisi dersinde, kelimelerin tek başına veya cümle içindeki kullanımlarından kaynaklanan anlam ve görev ilişkisinden bahsediyorum.	129	4, ⁷⁵⁹⁷	0, ⁴⁹⁶⁴⁷
Türkçe dersinde, dil bilgisi dışındaki konuları işlerken yeri geldiğinde dil bilgisi ile ilgili açıklamalar yapıyorum.	129	4, ⁴⁸⁰⁶	0, ⁸⁴⁸⁷²
Dil bilgisi derslerinde konular ilerledikçe yeni öğrenilenlerle önceki bilgiler arasında ilişki kurmaya özen gösteriyorum.	130	4, ⁷³⁸⁵	0, ⁵⁵⁰⁶⁰
Türkçe dersinde, metin işlerken verdiğim bilgilerle dil bilgisi konuları hakkında ilişki kuruyorum.	128	3, ⁶³²⁸	0, ⁶⁷⁴²⁹
Dil bilgisi derslerinde, öğrencilerin dil yanlışlarını ve anlatım bozukluklarını kendilerine buldurup düzelttirmeye çalışıyorum.	130	4, ²⁶¹⁵	0, ⁸⁷⁶⁵¹
Dil bilgisi öğretiminde, konu ile ilgili tanım ve soyut kuralları yazdırıyorum.	128	3, ²⁶⁵⁶	1, ⁴¹⁶⁹¹
Sözcük türlerini cümleden hareket ederek işliyorum.	127	4, ⁵⁶⁶⁹	0, ⁷⁸²⁶⁵
Konuları, dilin dönüşümü ilkesi gereğince karşılaştırmalı ve öğrencide çağrışım uyandıracak biçimde işliyorum (örneğin bir sözcük türünü anlatırken başka bir sözcük türü arasında ilgi kurmak gibi).	129	4, ⁶⁵¹²	0, ⁶⁰⁷⁹¹
Konuların pekiştirilmesi amacıyla her öğrencimin tahtaya kalkıp örnek çözmesine özen gösteriyorum.	128	4, ⁶⁰⁹⁴	0, ⁶⁵⁴⁹⁰

Tablo 15’e göre öğretmenler “Dil bilgisi dersinin doğru anlama, doğru anlatmayı geliştirecek şekilde işlendiği...” ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar. “Dil bilgisi dersinin günlük dilden somut örnekler verilerek işlenmesi” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Dil bilgisi dersinin cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden hareketle işlenmesi” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar.

“Dil bilgisi dersinin tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarılmaya çalışılmasıyla” ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarından yararlanılması” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Cümlelerin öğelerinden bahsedilirken öğeler arasında ilişki kurulması” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar.

“Dil bilgisi dersinde, kelimelerin tek başına ya da cümle içindeki kullanımlarından kaynaklanan anlam ve görev ilişkisinden bahsedilmesiyle ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Türkçe dersinde yeri geldiğinde dil bilgisiyle ilgili açıklamalar yapılması ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar. “Dil bilgisi derslerinde konular ilerledikçe yeni öğrenilenlerle önceki bilgiler arasında ilişki kurmaya özen

gösterilmesi ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Türkçe sınavlarında öğrencilerin, dil bilgisinde öğretilenleri doğru olarak uygulaması” ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar. “Dil bilgisi derslerinde, öğrencilerin dil yanlışlarını ve anlatım bozukluklarının kendilerine buldurulup düzeltilmeye çalışılması” ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar.

“Dil bilgisi öğretiminde, konuyla ilgili tanım ve soyut kuralların yazdırılması” ile ilgili soruya az katılmaktadırlar. “Sözcük türlerinin cümleden hareketle öğretilmesi” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Konuların dilin dönüşümü ilkesi gereğince, karşılaştırmalı ve öğrencide çağrışım uyandıracak şekilde işlenmesi” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Konuların pekiştirilmesi amacıyla her öğrencinin tahtaya kaldırılıp örnek çözmesine özen gösterilmesi” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar.

Sorulara verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin, yapılması gerekenleri yapmaya çalıştıkları ve bunları uygulamaya yansıttıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak gerek gözlemlerimiz, gerekse yapılan bazı araştırmalar yapılan bu öğretimin istenilen sonuca bizleri götürmediğini gösteriyor.

Tablo 16: Dersin değerlendirmesiyle ilgili sorulara verilen cevaplar

	n	x	ss
Türkçe sınavında, öğrencilerim en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor.	128	3,4922	0,98009
Türkçe dersinde dönem ödevi konularını hazırlarken dil bilgisi ile ilgili konulara yer veriyorum.	125	3,4640	1,13978
Öğrencinin içeriğini, kurgusunu kendisinin belirlediği, düşündürmeye ve keşfedip buldurmaya yönelik sorulara sıkça yer veriyorum (örneğin öznesi belirtili ad tamlaması olan devrik bir cümle kurunuz gibi).	129	4,3023	0,85334
Dil bilgisi sorularını hazırlarken çoktan seçmeli sorulara sıkça yer veriyorum.	127	3,3937	1,10667
Dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer veriyorum.	129	1,8915	1,11271
Türkçe yazılılarında “anlama” soruları için hazırladığım parçadan dil bilgisi soruları da soruyorum.	128	4,1719	1,06564

Tablo 16’ya göre öğretmenler, “Türkçe sınavında öğrencilerin en fazla hatayı dil bilgisinden yapmaları” doğrultusundaki soruya az katılmışlardır. “Türkçe dersinde dönem ödevi konularını hazırlarken dil bilgisi ile ilgili konulara yer verilmesi” ile ilgili soruya az katılmışlardır. “Öğrencinin içeriğini, kurgusunu kendisinin belirlediği, düşündürmeye ve keşfedip buldurmaya yönelik sorulara sıkça yer verilmesi” ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar. “Dil bilgisi soruları hazırlanırken çoktan seçmeli sorulara sıkça yer verilmesi” ile ilgili soruya az katılmaktadırlar. “Dil bilgisi soruları hazırlanırken tanım ve kural sorularına yer verilmesi” ile ilgili soruya çok az katılmaktadırlar. “Türkçe yazılılarında anlama soruları için hazırlanan parçalardan dil bilgisi soruları da sorulması” ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar.

Yine görülüyor ki öğretmenler, dil bilgisi dersini ezbere dayalı bir ders olmaktan kurtarmaya çalışmaktadırlar. Ancak yaptığımız yüz yüze görüşmelerde bazı meslektaşlarımız sistemden kaynaklanan aksaklıkların kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Tablo 17: Konuların işleniş şekliyle ilgili sorulara verilen cevaplar

	n	x	ss
Dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kendim hazırlıyorum.	129	3, ⁹⁶⁹⁰	0, ⁸⁹²¹⁴
Dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kitaptan seçiyorum.	130	3, ³⁵³⁸	1, ¹²⁶⁵⁷

Tablo 17’ye göre öğretmenler, “Dil bilgisiyle ilgili verilen örnekleri genellikle kendilerinin hazırlamaları” ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar. “Dil bilgisiyle ilgili verilen örneklerin kitaptan hazırlanması” ile ilgili soruya az katılmaktadırlar.

Görülüyor ki, genel olarak verilen örnekler öğretmen tarafından hazırlanmaktadır. Bu da öğrencinin seviyesini bilen öğretmenin örneklerini buna göre seçmesi bakımından olumlu bir harekettir.

Tablo 18: Derste kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili sorulara verilen cevaplar

	n	x	ss
Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer veriyorum.	129	2, ⁹⁹²²	1, ²⁸⁹⁹⁶
Dil bilgisi derslerini soru-cevap şeklinde işliyorum.	130	3, ⁹⁷⁶⁹	0, ⁹¹⁸⁹³
Dil bilgisi derslerinde konuları anlatıp not ettiriyorum.	130	3, ⁸⁶⁹²	1, ⁰⁷³⁹²
Konuların tanımını yaptırmıyor, öğrencilerden metinden hareketle kelimelerin anlam ve görev farklılıklarını bulmalarını istiyorum.	130	4, ⁵⁶⁹²	0, ⁶³⁴¹⁵

Tablo 18’e göre öğretmenler, “Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer verilmesi” ile ilgili soruya az katılmaktadırlar. “Dil bilgisi dersinin genellikle soru-cevap şeklinde işlenmesi” ile ilgili soruya oldukça katılmaktadırlar. “Dil bilgisi dersinde konuların anlatılıp not ettirilmesi” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar. “Öğrencilerden metinden hareketle kelimelerin anlam ve görev farklılıklarının bulunmasının istenmesi” ile ilgili soruya tamamen katılmaktadırlar.

Konuların anlatımında gelenekli anlatım biçimlerinin ön plânda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin de etkin biçimde derse katılımlarının sağlanmaya çalışıldığını görüyoruz. Ancak dramatizasyon yöntemi hakkında yeterince bilgi sahibi olunmadığı ve etkili olabilecek bu yöntemden istifadenin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminden istenilen başarının elde edilememesinde etkili yöntem ve tekniklerin fazla bilinmemesi ve de buna bağlı olarak bunların kullanılamamasının etkisi de göz ardı edilmemelidir.

Tablo 19: Ödev düzeltmeleriyle ilgili sorulara verilen cevaplar

	n	x	ss
Dil bilgisi ödevlerinin düzeltilmesinin ders esnasında sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum	130	4, ⁰¹⁵⁴	1, ⁰¹¹⁴⁴
Ödev düzeltiminin ferdî olarak yapılmasına özen gösteriyorum.	128	3, ³⁸²⁸	1, ²³⁰³³

Tablo 19’a göre öğretmenler, “Dil bilgisi ödevlerinin düzeltilmesinin ders esnasında sınıfça yapılmasına özen gösterilmesi” ile ilgili soruya oldukça

katılmaktadırlar. “Ödev düzeltiminin ferdi olarak yapılmasına özen gösterilmesi” ile ilgili soruya ise az katılmaktadırlar.

Ödevlerin tek tek düzeltilmesinde zamanın yeterli olmadığı ve sınıf mevcutlarının da buna müsait olmadığı yönünde ifadelerle karşılaştık. Dolayısıyla sınıfça hataların giderilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Bu da genel olarak bütün öğrencilerin, nerelerde hata yaptıklarını görmeleri bakımından önemlidir. Böylece öğrenci o hatayı yapmasa da öbürlerinin yaptıkları hatalara bakarak kendisinin de aynı hatayı tekrarlaması engellenmiş olacaktır.

Tablo 20: Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili soruya serilen cevaplar

	n	x	ss
Bazı dil bilgisi konuları üzerine (edat tümleci, takısız ad tamlaması, küçük ünlü uyumu vb.) çeşitli kaynaklardaki farklı adlandırma ve yorumlar beni olumsuz etkiliyor.	129	3, ⁹³⁰²	1, ³¹⁸⁰⁶

Tablo 20’ye göre öğretmenler, bazı dil bilgisi konuları üzerine (edat tümleci, takısız ad tamlaması vb.) çeşitli kaynaklardaki farklı adlandırmaların dersi ve kendilerini etkiledikleri görüşüne oldukça katılmaktadırlar. Bu da gösteriyor ki, bazı dil bilgisi konuları hâlâ netleştirilmeye muhtaçtır.

Tablo 21: Öğrencilerin kavramakta zorlandıkları konularla ilgili soruya verilen cevaplar

	f	%
Sözcük türleri	43	33, ¹
Cümle ve ögeleri	16	12, ³
Ses bilgisi	7	5, ⁴
İmlâ kuralları ve noktalama işaretleri	31	23, ⁸
Ekler ve kökler	22	16, ⁹
Öbür	9	6, ⁹
Cevapsız	2	1, ⁵
Toplam	130	100, ⁰

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerden 43’ü (%33,¹) sözcük türlerinin, 16’sı (%12,³) cümle ve ögelerinin, 7’si (%5,⁴) ses bilgisinin, 31’i (%23,⁸) imlâ kuralları ve noktalama işaretlerinin, 22’si (%16,⁹) ekler ve köklerin, 9’u (%6,⁹) öbürlerinin (özellikle anlatım bozuklukları) anlaşılmasında öğrencilerin büyük sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. 2’si (%1,⁵) ise bu soruyu cevapsız bırakmış ve özellikle ezberci sistemden şikâyetlerini dile getirmişlerdir.

Görüldüğü gibi en büyük sıkıntı sözcük türleri ve imlâ kuralları ve noktalama işaretlerinde yaşanmaktadır. Liseyi bitirip de üniversiteye gelen öğrencilerin de büyük

çoğunluğu aynı sıkıntıyla karşı karşıya kalmaktadır. Yapılan araştırmalar da bunu ortaya koymuştur.

Tablo 22: Dil bilgisine yönelik görüşlerin cinsiyete göre farklılaşma durumu

		n	x	ss	t	sd	p
S. 1	Kadın	61	2, ⁸³⁶¹	1, ⁵²⁹⁴⁹	-2, ⁸⁴²	126	,005
	Erkek	67	3, ⁵³⁷³	1, ²⁵⁹²⁵			
S. 2	Kadın	62	4, ⁵³²³	, ⁶⁷⁰⁶⁴	1, ⁹⁴⁴	126	,054
	Erkek	66	4, ²⁴²⁴	, ⁹⁷⁷⁶⁰			
S. 3	Kadın	62	2, ⁸⁵⁴⁸	1, ⁵²⁴⁰⁹	1, ¹⁹⁵	124	,235
	Erkek	64	2, ⁵⁴⁶⁹	1, ³⁶⁷⁷⁷			
S. 4	Kadın	62	4, ¹²⁹⁰	1, ¹⁶⁶²⁴	,706	127	,481
	Erkek	67	3, ⁹⁸⁵¹	1, ¹⁴⁸⁰²			
S5	Kadın	63	4, ³⁸¹⁰	, ⁹⁰⁵⁶⁹	1, ¹³⁸	128	,257
	Erkek	67	4, ¹⁷⁹¹	1, ⁰⁹⁹⁹⁴			
S. 6	Kadın	63	4, ⁵⁵⁵⁶	, ⁶⁴²⁰²	1, ⁴⁵⁹	127	,147
	Erkek	66	4, ³⁶³⁶	, ⁸³⁴⁵⁷			
S. 7	Kadın	63	4, ⁷⁴⁶⁰	, ⁶⁴⁶⁷⁸	,398	128	,691
	Erkek	67	4, ⁷⁰¹⁵	, ⁶²⁸⁰¹			
S. 8	Kadın	61	4, ⁶²³⁰	, ⁶³⁶⁷⁶	1, ²²⁴	126	,223
	Erkek	67	4, ⁴⁶²⁷	, ⁸²²⁵⁷			
S. 9	Kadın	63	4, ⁶⁵⁰⁸	, ⁵⁹⁹⁹⁷	2, ²⁹²	128	,024
	Erkek	67	4, ³⁵⁸²	, ⁸²⁹⁴¹			
S. 10	Kadın	63	4, ⁷⁴⁶⁰	, ⁵⁶⁷⁰⁶	1, ⁶³³	128	,105
	Erkek	67	4, ⁵⁵²²	, ⁷⁶⁴⁴³			
S. 11	Kadın	63	4, ⁷¹⁴³	, ⁶⁵⁸¹⁶	,713	128	,477
	Erkek	67	4, ⁶²⁶⁹	, ⁷³⁵¹⁷			
S. 12	Kadın	63	4, ⁸⁵⁷¹	, ³⁵²⁷⁴	1, ¹⁷¹	128	,244
	Erkek	67	4, ⁷⁶¹²	, ⁵⁵²⁹⁴			

S. 13	Kadın	63	4, ⁴⁶⁰³	, ⁶⁹¹⁵⁵	2, ¹⁷⁴	128	, ⁰³²
	Erkek	67	4, ¹³⁴³	, ⁹⁸³¹²			
S. 14	Kadın	63	4, ⁸²⁵⁴	, ⁴²²⁷³	1, ²⁶⁸	128	, ²⁰⁷
	Erkek	67	4, ⁷¹⁶⁴	, ⁵⁴⁵¹²			
S. 15	Kadın	62	4, ⁷⁹⁰³	, ⁴⁴⁸⁵⁷	, ⁶⁷³	127	, ⁵⁰²
	Erkek	67	4, ⁷³¹³	, ⁵³⁸⁸⁶			
S. 16	Kadın	61	3, ⁷⁵⁴¹	1, ¹⁹²⁴²	1, ¹⁷⁹	126	, ²⁴¹
	Erkek	67	3, ⁴⁹²⁵	1, ³⁰⁷⁰¹			
S. 17	Kadın	62	4, ⁵⁴⁸⁴	, ⁸⁰³²²	, ⁸⁷²	127	, ³⁸⁵
	Erkek	67	4, ⁴¹⁷⁹	, ⁸⁹⁰¹⁷			
S. 18	Kadın	63	4, ⁷⁹³⁷	, ⁴⁴⁵⁷²	1, ¹⁰⁹	128	, ²⁶⁹
	Erkek	67	4, ⁶⁸⁶⁶	, ⁶³²⁶⁷			
S. 19	Kadın	61	3, ⁶⁵⁵⁷	, ⁵¹²⁶⁸	, ³⁶⁶	126	, ⁷¹⁵
	Erkek	67	3, ⁶¹¹⁹	, ⁷⁹⁶⁸⁷			
S. 20	Kadın	63	3, ⁷⁴⁶⁰	1, ¹²¹¹⁸	, ³⁷⁴	128	, ⁷⁰⁹
	Erkek	67	3, ⁶⁷¹⁶	1, ¹⁴⁶⁶⁴			
S. 21	Kadın	63	3, ⁹²⁰⁶	1, ⁰⁰⁴⁸⁵	-, ⁶⁰⁰	127	, ⁵⁵⁰
	Erkek	66	4, ⁰¹⁵²	, ⁷⁷⁴⁴⁵			
S. 22	Kadın	63	3, ²⁰⁶³	1, ¹⁷⁹⁹²	-1, ⁴⁵⁴	128	, ¹⁴⁸
	Erkek	67	3, ⁴⁹²⁵	1, ⁰⁶⁴²⁰			
S. 23	Kadın	63	2, ⁹⁸⁴¹	1, ³²⁵⁸²	-, ⁰⁷⁰	127	, ⁹⁴⁵
	Erkek	66	3, ⁰⁰⁰⁰	1, ²⁶⁴⁹¹			
S. 24	Kadın	63	4, ⁰⁶³⁵	, ⁸⁷⁷⁵⁵	1, ⁰⁴²	128	, ²⁹⁹
	Erkek	67	3, ⁸⁹⁵⁵	, ⁹⁵⁵⁵⁹			
S. 25	Kadın	63	3, ⁶⁹⁸⁴	1, ²⁵²⁵⁴	-1, ⁷⁷³	128	, ⁰⁷⁹
	Erkek	67	4, ⁰²⁹⁹	, ⁸⁵²²⁷			

S. 26	Kadın	63	4, ⁶⁰³²	, ⁶³⁶⁰¹	, ⁵⁹⁰	128	, ⁵⁵⁶
	Erkek	67	4, ⁵³⁷³	, ⁶³⁵⁵²			
S. 27	Kadın	63	3, ³⁹⁶⁸	1, ²⁸⁹⁴¹	, ⁰⁷⁷	127	, ⁹³⁹
	Erkek	66	3, ³⁷⁸⁸	1, ³⁷⁸⁵⁷			
S. 28	Kadın	63	4, ⁰⁴⁷⁶	1, ⁰⁵³⁸⁵	, ³⁵¹	128	, ⁷²⁶
	Erkek	67	3, ⁹⁸⁵¹	, ⁹⁷⁶⁸⁹			
S. 29	Kadın	62	3, ³⁷¹⁰	1, ³²¹¹³	-, ¹⁰⁵	126	, ⁹¹⁶
	Erkek	66	3, ³⁹³⁹	1, ¹⁴⁸⁶³			
S. 30	Kadın	63	4, ³¹⁷⁵	, ⁷³⁶⁷²	, ⁷⁰⁴	128	, ⁴⁸³
	Erkek	67	4, ²⁰⁹⁰	, ⁹⁹²⁹⁶			
S. 31	Kadın	62	2, ⁶⁷⁷⁴	1, ³⁵²²⁸	1, ³⁶⁵	126	, ¹⁷⁵
	Erkek	66	2, ³⁶³⁶	1, ²⁴⁸²²			
S. 32	Kadın	62	4, ⁵⁸⁰⁶	, ⁵⁵⁹⁵²	1, ⁰⁶⁰	127	, ²⁹¹
	Erkek	67	4, ⁴³²⁸	, ⁹⁵⁷⁰¹			
S. 33	Kadın	62	4, ⁶²⁹⁰	, ⁶⁰⁶⁹⁰	1, ⁷⁴¹	127	, ⁰⁸⁴
	Erkek	67	4, ³⁸⁸¹	, ⁹²⁰⁴⁰			
S. 34	Kadın	62	3, ⁰⁴⁸⁴	1, ⁴⁸⁶⁸⁵	-1, ⁶⁹⁴	126	, ⁰⁹³
	Erkek	66	3, ⁴⁶⁹⁷	1, ³²⁶⁸⁸			
S. 35	Kadın	61	3, ⁸⁰³³	1, ⁴³⁵⁵⁰	, ¹¹⁴	126	, ⁹¹⁰
	Erkek	67	3, ⁷⁷⁶¹	1, ²⁶⁵¹⁶			

S. 36	Kadın	61	4, ⁶⁰⁶⁶	, ⁷³⁶⁶³	, ⁵⁴⁷	125	, ⁵⁸⁵
	Erkek	66	4, ⁵³⁰³	, ⁸²⁶⁸⁵			
S. 37	Kadın	62	3, ⁷²⁵⁸	1, ³²⁰³²	-1, ⁷⁰⁷	127	, ⁰⁹⁰
	Erkek	67	4, ¹¹⁹⁴	1, ²⁹⁷¹¹			
S. 38	Kadın	62	4, ⁶⁹³⁵	, ⁵⁸⁹²¹	, ⁷⁶¹	127	, ⁴⁴⁸
	Erkek	67	4, ⁶¹¹⁹	, ⁶²⁶⁵⁶			
S. 39	Kadın	62	3, ⁵⁶⁴⁵	, ⁶⁴³²⁷	-, ⁶⁵⁸	127	, ⁵¹²
	Erkek	67	3, ⁶⁵⁶⁷	, ⁹¹³⁷⁴			
S. 40	Kadın	61	3, ³⁷⁷⁰	1, ⁰³⁵⁴⁴	-1, ²⁷¹	126	, ²⁰⁶
	Erkek	67	3, ⁵⁹⁷⁰	, ⁹²²¹¹			
S. 41	Kadın	60	3, ³⁰⁰⁰	1, ²⁶⁶²⁵	-1, ⁵⁵⁴	123	, ¹²³
	Erkek	65	3, ⁶¹⁵⁴	, ⁹⁹⁵¹⁸			
S. 42	Kadın	62	4, ²²⁵⁸	, ⁸⁹⁴⁷⁸	-, ⁹⁸⁰	127	, ³²⁹
	Erkek	67	4, ³⁷³¹	, ⁸¹³⁴⁴			
S. 43	Kadın	60	3, ³³³³	1, ⁰⁸⁴⁰⁴	-, ⁵⁸⁰	125	, ⁵⁶³
	Erkek	67	3, ⁴⁴⁷⁸	1, ¹³¹⁹⁵			
S. 44	Kadın	62	1, ⁶⁷⁷⁴	1, ¹⁴¹⁹⁶	-2, ¹³¹	127	, ⁰³⁵
	Erkek	67	2, ⁰⁸⁹⁶	1, ⁰⁵⁵⁰²			
S. 45	Kadın	62	4, ²⁵⁸¹	1, ⁰⁵⁴⁸²	, ⁸⁸⁶	126	, ³⁷⁷
	Erkek	66	4, ⁰⁹⁰⁹	1, ⁰⁷⁷⁴²			
S. 46	Kadın	59	2, ⁰⁸⁴⁷	1, ³⁶⁸²¹	, ⁸⁶⁶	121	, ³⁸⁸
	Erkek	64	1, ⁸⁹⁰⁶	1, ¹¹⁴³⁷			
S. 47	Kadın	61	4, ⁷²¹³	, ⁶⁸⁶³²	1, ²⁴⁰	125	, ²¹⁷
	Erkek	66	4, ⁵⁶⁰⁶	, ⁷⁶⁷¹⁹			
S. 48	Kadın	62	4, ³⁷¹⁰	1, ⁰⁴³⁸⁶	, ⁶⁵⁰	127	, ⁵¹⁷
	Erkek	67	4, ²⁵³⁷	1, ⁰⁰⁵¹⁹			

S. 49	Kadın	61	4, ⁶⁷²¹	, ⁵⁹⁷⁸¹	1, ⁰³⁵	126	, ³⁰³
	Erkek	67	4, ⁵⁵²²	, ⁷⁰²⁴⁵			

Tablo 22'ye göre s. 1'e verilen cevaplar, cinsiyete göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre "dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işleme" ifadesine erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha çok katılmaktadırlar. Bu da erkek öğretmenlerin programda belirtilen hususları uygulama noktasında daha esnek davrandıklarını göstermektedir.

S. 9'a verilen cevaplar da cinsiyete göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre "dil bilgisi dersinin öğrencinin kullandığı dile karşı mantıklı bir tutum ve davranış kazandırdığına inanma" ifadesine bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden fazla katılmaktadırlar.

S. 13'e verilen cevaplar da cinsiyete göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre "dil bilgisi uygulamalarının öğrencilere doğru düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırma" ifadesine bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden fazla katılmaktadırlar.

S. 44'e verilen cevaplar, cinsiyete göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre "dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer verme" ifadesine erkek öğretmenler bayan öğretmenlerden fazla katılmaktadırlar. Demek ki erkek öğretmenler dil bilgisi dersini uygulamadan ziyade bilgi ağırlıklı bir ders olarak görmekteler.

Öbür sorularda her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 23: Dil bilgisine yönelik görüşlerin yaşa göre farklılaşması

	n	x	ss	r	p
Yaş	130	32, ⁵³⁸⁵	8, ⁷⁸⁷⁹⁰		
1. Dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işliyorum.	128	3, ²⁰³¹	1, ⁴³²⁸⁰	, ¹⁰¹	, ²⁵⁶
2. Öğrencinin dil bilincini geliştirmek için dil bilgisinden yararlanıyorum.	128	4, ³⁸²⁸	, ⁸⁵²²⁴	, ⁰⁸⁸	, ³²¹
3. Dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırmıyorum.	126	2, ⁶⁹⁸⁴	1, ⁴⁴⁹²⁵	, ¹²⁸	, ¹⁵⁴
4. Dil bilgisi öğretiminin çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini düşünüyorum.	129	4, ⁰⁵⁴³	1, ¹⁵⁴⁵⁴	, ⁰²⁷	, ⁷⁶¹
5. Dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlıyorum.	130	4, ²⁷⁶⁹	1, ⁰¹¹⁶⁸	, ⁰⁷³	, ⁴¹⁰
6. Dil bilgisi dersini doğru anlatma, doğru anlamayı geliştirecek şekilde işliyorum.	129	4, ⁴⁵⁷⁴	, ⁷⁵⁰⁰⁸	, ⁰⁷⁶	, ³⁹¹
7. Dil bilgisi dersini, günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.	130	4, ⁷²³¹	, ⁶³⁵⁰⁹	-, ⁰³¹	, ⁷²³
8. Dil bilgisi dersini, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işliyorum.	128	4, ⁵³⁹¹	, ⁷⁴¹³⁸	, ²³⁶	, ⁰⁰⁷

9. Dil bilgisi dersinin, öğrencinin kullandığı dile karşı mantıklı bir tutum ve davranış kazandırdığına inanıyorum.	130	4, ⁵⁰⁰⁰	, 73926	, 058	, 509
10. Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin tamamlayıcısı olduğuna inanıyorum.	130	4, ⁶⁴⁶²	, 68042	, 159	, 070
11. Dil bilgisi dersini, tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmaya çalışıyorum.	130	4, ⁶⁶⁹²	, 69760	-, 114	, 198
12. Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarından (mecaz, temel, yan anlam) yararlanıyorum.	130	4, ⁸⁰⁷⁷	, 46749	, 046	, 602
13. Dil bilgisi uygulamalarının, öğrencilerime doğru düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	130	4, ²⁹²³	, 86666	, 172	, 051
14. Cümlelerin öğelerinden bahsederken öğeler arasında ilişki kuruyorum.	130	4, ⁷⁶⁹²	, 49082	, 024	, 789
15. Dil bilgisi dersinde, kelimelerin tek başına veya cümle içindeki kullanımlarından kaynaklanan anlam ve görev ilişkisinden bahsediyorum.	129	4, ⁷⁵⁹⁷	, 49647	, 079	, 372
16. Derslerde, yanımda <i>Türkçe Sözlük</i> ve <i>İmlâ Kılavuzu</i> bulunduruyorum.	128	3, ⁶¹⁷²	1, 25567	, 126	, 158
17. Türkçe dersinde, metin işlerken yeri geldiğinde dil bilgisi ile ilgili açıklamalar yapıyorum.	129	4, ⁴⁸⁰⁶	, 84872	, 142	, 110
18. Dil bilgisi derslerinde konular ilerledikçe yeni öğrenilenlerle önceki bilgiler arasında ilişki kurmaya özen gösteriyorum.	130	4, ⁷³⁸⁵	, 55060	-, 001	, 990
19. Türkçe sınavlarında öğrencilerim, dil bilgisinde öğretilenleri doğru olarak uyguluyor.	128	3, ⁶³²⁸	, 67429	-, 023	, 793
20. Dil bilgisi öğretiminde, yazılı ve görüntülü yayın organlarından (gazete, radyo, tv, dergi vb.) yararlanıyorum.	130	3, ⁷⁰⁷⁷	1, 13059	, 142	, 108
21. Dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kendim hazırlıyorum.	129	3, ⁹⁶⁹⁰	, 89214	, 028	, 751
22. Dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kitaptan seçiyorum.	130	3, ³⁵³⁸	1, 12657	, 021	, 817
23. Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer veriyorum.	129	2, ⁹⁹²²	1, 28996	, 000	, 996
24. Dil bilgisi dersini genellikle soru-cevap şeklinde işliyorum.	130	3, ⁹⁷⁶⁹	, 91893	-, 025	, 775
25. Dil bilgisi dersinde konuları anlatıp not ettiriyorum.	130	3, ⁸⁶⁹²	1, 07392	-, 182	, 038
26. Öğrencilerden metinden hareketle kelimelerin anlam ve görev farklılıklarını bulmalarını istiyorum.	130	4, ⁵⁶⁹²	, 63415	, 118	, 180
27. Dil bilgisi öğretiminde, dil bilinci ve sevgisini kazandırmak amacıyla canlı kaynaklardan (dili doğru ve güzel kullanan kişiler) yararlanıyorum.	129	3, ³⁸⁷⁶	1, 33059	-, 001	, 992

28. Dil bilgisi ödev düzeltmelerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.	130	4, ⁰¹⁵⁴	1, ⁰¹¹⁴⁴	, ¹⁵⁰	, ⁰⁸⁹
29. Ödev düzeltmelerinin ferdî olarak yapılmasına özen gösteriyorum.	128	3, ³⁸²⁸	1, ²³⁰³³	, ⁰⁷⁸	, ³⁸⁴
30. Dil bilgisi derslerinde, öğrencilerin dil yanlışlarını ve anlatım bozukluklarını kendilerine buldurup düzeltirmeye çalışıyorum.	130	4, ²⁶¹⁵	, ⁸⁷⁶⁵¹	, ⁰³⁵	, ⁶⁹³
31. Dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken vardığım olumlu ya da olumsuz sonuçları her öğrencinin fişine işliyorum.	128	2, ⁵¹⁵⁶	1, ³⁰⁴⁰⁵	, ⁰⁸¹	, ³⁶⁴
32. Dil bilgisi öğretiminde uyguladığım yöntem ve tekniklerin başarılı olmadığını gördüğümde konuyu öğretmek için yeni yollara baş vuruyorum.	129	4, ⁵⁰³⁹	, ⁷⁹¹⁷⁹	-, ⁰⁴²	, ⁶³⁸
33. Dil bilgisi öğretiminde, “ölçme ve değerlendirme” sürecinde öğrencinin başarısızlığını değil başarısını ölçmeyi amaçlıyorum.	129	4, ⁵⁰³⁹	, ⁷⁹¹⁷⁹	, ⁰⁴⁸	, ⁵⁹⁰
34. Dil bilgisi öğretiminde, konu ile ilgili tanım ve soyut kuralları yazdırıyorum.	128	3, ²⁶⁵⁶	1, ⁴¹⁶⁹¹	-, ¹⁵⁶	, ⁰⁷⁸
35. Dil bilgisi konularının öğretilmesinde ders saati yetersiz kalıyor.	128	3, ⁷⁸⁹¹	1, ³⁴³⁷¹	-, ¹⁷⁵	, ⁰⁴⁸
36. Sözcük türlerini cümleden hareket ederek öğretiyorum.	127	4, ⁵⁶⁶⁹	, ⁷⁸²⁶⁵	, ⁰⁰⁸	, ⁹²⁹
37. Bazı dil bilgisi konuları üzerine (edat tümleci, takısız ad tamlaması, küçük ünlü uyumu vb.) çeşitli kaynaklardaki farklı adlandırmalar dersi ve beni olumsuz etkiliyor.	129	3, ⁹³⁰²	1, ³¹⁸⁰⁶	-, ⁰⁶⁷	, ⁴⁵⁰
38. Konuları, dilin dönüşümü ilkesi gereğince karşılaştırmalı ve öğrencide çağrışım uyandıracak biçimde işliyorum (Örneğin bir sözcük türünü anlatırken başka bir sözcük türü arasında ilgi kurmak gibi).	129	4, ⁶⁵¹²	, ⁶⁰⁷⁹¹	, ¹⁴⁴	, ¹⁰⁴
39. Öğrencilerim, dil bilgisi dersinde öğrettiklerimi yazılı ve sözlü anlatımlarında doğru ve yerinde kullanıyorlar.	129	3, ⁶¹²⁴	, ⁷⁹³⁶³	-, ⁰²⁵	, ⁷⁷⁴
40. Türkçe sınavında, öğrencilerim en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor.	128	3, ⁴⁹²²	, ⁹⁸⁰⁰⁹	-, ²¹⁴	, ⁰¹⁵
41. Türkçe dersinde dönem ödevi konularını hazırlarken dil bilgisi ile ilgili konulara yer veriyorum.	125	3, ⁴⁶⁴⁰	1, ¹³⁹⁷⁸	-, ⁰⁴⁵	, ⁶²⁰
42. Öğrencinin içeriğini, kurgusunu kendisinin belirlediği, düşündürmeye ve keşfedip buldurmaya yönelik sorulara sıkça yer veriyorum.	129	4, ³⁰²³	, ⁸⁵³³⁴	, ⁰²²	, ⁸⁰²
43. Dil bilgisi sorularını hazırlarken çoktan seçmeli sorulara sıkça yer veriyorum.	127	3, ³⁹³⁷	1, ¹⁰⁶⁶⁷	, ⁰⁹¹	, ³¹²
44. Dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer veriyorum.	129	1, ⁸⁹¹⁵	1, ¹¹²⁷¹	, ⁰⁵⁶	, ⁵²⁶
45. Türkçe yazılılarında “anlama” soruları için hazırladığım parçadan dil bilgisi soruları da soruyorum.	128	4, ¹⁷¹⁹	1, ⁰⁶⁵⁶⁴	, ¹⁰⁸	, ²²⁵

46. Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanıyorum.	123	1, ⁹⁸³⁷	1, ²⁴¹²⁶	, ⁰⁶⁶	, ⁴⁷¹
47. Öğrencilerime, Türk dilini doğru ve güzel öğrenmelerinin onlara sağlayacağı avantajlardan sıkça bahsederek onlarda dil bilinci oluşturmaya çaba gösteriyorum.	127	4, ⁶³⁷⁸	, ⁷³¹⁰⁵	, ¹⁶⁴	, ⁰⁶⁵
48. Dil bilgisi derslerinde öğrencilerimi, varsa, yaptığım dil ve telâffuz hatalarında beni uyarmaları için yüreklendiriyorum.	129	4, ³¹⁰¹	1, ⁰²¹⁶³	, ⁰³²	, ⁷¹⁹
49. Konuların pekiştirilmesi amacıyla her öğrencimin tahtaya kalkıp örnek çözmesine özen gösteriyorum.	128	4, ⁶⁰⁹⁴	, ⁶⁵⁴⁹⁰	, ⁰⁸⁴	, ³⁴⁶

Tablo 23'e göre s. 8'e verilen cevaplar yaşa göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. "Dil bilgisi dersini cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işleme" ifadesine yaş ilerledikçe katılım düzeyi artmaktadır.

S 25'e verilen cevaplar yaşa göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. "Dil bilgisi dersinde konuları anlatıp not ettirme" ifadesine katılım düzeyi yaş arttıkça azalmaktadır.

S 35'e verilen cevaplar yaşa göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. "Dil bilgisi konularının öğretilmesinde ders saati yetersiz kalıyor" ifadesine katılım oranı yaş ilerledikçe azalmaktadır. Özellikle göreve yeni başlayanlar zamandan şikâyetçi olmuşlardır.

Yaşın ilerlemesi ve bir birey olarak öğretmenlerin de değişim ve gelişim göstermeleri derse yansımaktadır. Derse bakış açısı, dersin gerekliliğine inanış ve meseleleri kavrama ve tahlil etme yetisinin artması da bu durumda etkili olmaktadır.

Öbür sorularda yaşa göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 24: Dil bilgisine yönelik görüşlerin meslekî kıdeme göre farklılaşma durumu

	N	x	ss	r	p
Kıdem	128	9, ⁰¹⁵⁶	8, ⁵⁸⁴⁹⁰	-, ⁰⁰¹	, ⁹⁹²
S. 1	128	3, ²⁰³¹	1, ⁴³²⁸⁰		
Kıdem	128	9, ¹³²⁸	8, ⁶⁵⁹²³	, ⁰⁶⁵	, ⁴⁶⁹
S. 2	128	4, ³⁸²⁸	, ⁸⁵²²⁴		
Kıdem	126	9, ³¹⁷⁵	8, ⁶⁶⁵⁰¹	, ¹⁶⁰	, ⁰⁷⁴
S. 3	126	2, ⁶⁹⁸⁴	1, ⁴⁴⁹²⁵		
Kıdem	129	9, ¹⁸⁶⁰	8, ⁶¹³⁹¹	-, ⁰³⁹	, ⁶⁶³
S. 4	129	4, ⁰⁵⁴³	1, ¹⁵⁴⁵⁴		

Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,058	,513
S. 5	130	4, ²⁷⁶⁹	1, ⁰¹¹⁶⁸		
Kıdem	129	9, ¹⁹³⁸	8, ⁶⁰⁷⁸⁴	,037	,677
S. 6	129	4, ⁴⁵⁷⁴	,75008		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	-,098	,267
S. 7	130	4, ⁷²³¹	,63509		
Kıdem	128	9, ²⁶⁵⁶	8, ⁶⁰³⁶⁸	,245	,005
S. 8	128	4, ⁵³⁹¹	,74138		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,001	,989
S. 9	130	4, ⁵⁰⁰⁰	,73926		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,096	,278
S. 10	130	4, ⁶⁴⁶²	,68042		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	-,171	,052
S. 11	130	4, ⁶⁶⁹²	,69760		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	-,036	,686
S. 12	130	4, ⁸⁰⁷⁷	,46749		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,145	,099
S. 13	130	4, ²⁹²³	,86666		
Kıdem	129	4, ⁰⁵⁴³	1, ¹⁵⁴⁵⁴	,201	,022
S. 14	129	4, ⁷⁶⁷⁴	,49231		
Kıdem	128	4, ⁰⁴⁶⁹	1, ¹⁵⁶⁰¹	,129	,146
S. 15	128	4, ⁷⁵⁷⁸	,49797		
Kıdem	127	4, ⁰³⁹⁴	1, ¹⁵⁷⁴⁶	-,006	,950
S. 16	127	3, ⁶⁰⁶³	1, ²⁵⁴⁵⁶		
Kıdem	128	4, ⁰⁴⁶⁹	1, ¹⁵⁶⁰¹	,145	,102
S. 17	128	4, ⁴⁷⁶⁶	,85080		

Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,003	,975
S. 18	130	4, ⁷³⁸⁵	, ⁵⁵⁰⁶⁰		
Kıdem	128	8, ⁹⁶⁰⁹	8, ⁴⁴²⁸⁶	-,080	,369
S. 19	128	3, ⁶³²⁸	, ⁶⁷⁴²⁹		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,153	,083
S. 20	130	3, ⁷⁰⁷⁷	1, ¹³⁰⁵⁹		
Kıdem	129	9, ¹⁸⁶⁰	8, ⁶¹³⁹¹	-,040	,653
S. 21	129	3, ⁹⁶⁹⁰	, ⁸⁹²¹⁴		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,022	,803
S. 22	130	3, ³⁵³⁸	1, ¹²⁶⁵⁷		
Kıdem	129	9, ⁰²³³	8, ⁵²⁹⁷⁹	,028	,749
S. 23	129	2, ⁹⁹²²	1, ²⁸⁹⁹⁶		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	-,057	,516
S. 24	130	3, ⁹⁷⁶⁹	, ⁹¹⁸⁹³		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	-,238	,006
S. 25	130	3, ⁸⁶⁹²	1, ⁰⁷³⁹²		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,081	,361
S. 26	130	4, ⁵⁶⁹²	, ⁶³⁴¹⁵		
Kıdem	129	9, ¹⁸⁶⁰	8, ⁶¹³⁹¹	,033	,709
S. 27	129	3, ³⁸⁷⁶	1, ³³⁰⁵⁹		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	,149	,091
S. 28	130	4, ⁰¹⁵⁴	1, ⁰¹¹⁴⁴		
Kıdem	128	9, ¹⁰⁹⁴	8, ⁶⁵⁸¹⁹	,098	,271
S. 29	128	3, ³⁸²⁸	1, ²³⁰³³		
Kıdem	130	9, ¹³⁸⁵	8, ⁵⁹⁷⁶⁰	-,009	,919
S. 30	130	4, ²⁶¹⁵	, ⁸⁷⁶⁵¹		

Kıdem	128	9, ²⁴²²	8, ⁶²²²¹	,162	,068
S. 31	128	2, ⁵¹⁵⁶	1, ³⁰⁴⁰⁵		
Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	,002	,986
S. 32	129	4, ⁵⁰³⁹	,79179		
Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	,042	,639
S. 33	129	4, ⁵⁰³⁹	,79179		
Kıdem	128	9, ²³⁴⁴	8, ⁶²⁹²⁷	-,186	,035
S. 34	128	3, ²⁶⁵⁶	1, ⁴¹⁶⁹¹		
Kıdem	128	9, ⁰⁰⁷⁸	8, ⁴³¹⁷⁵	-,139	,118
S. 35	128	3, ⁷⁸⁹¹	1, ³⁴³⁷¹		
Kıdem	127	9, ²¹²⁶	8, ⁶⁴⁹⁸³	,066	,458
S. 36	127	4, ⁵⁶⁶⁹	,78265		
Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	-,099	,263
S. 37	129	3, ⁹³⁰²	1, ³¹⁸⁰⁶		
Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	,118	,184
S. 38	129	4, ⁶⁵¹²	,60791		
Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	-,004	,968
S. 39	129	3, ⁶¹²⁴	,79363		
Kıdem	128	9, ¹⁷⁹⁷	8, ⁶⁵²⁹²	-,218	,014
S. 40	128	3, ⁴⁹²²	,98009		
Kıdem	125	9, ³⁹²⁰	8, ⁶⁵⁹²³	-,120	,183
S. 41	125	3, ⁴⁶⁴⁰	1, ¹³⁹⁷⁸		
Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	,035	,693
S. 42	129	4, ³⁰²³	,85334		
Kıdem	127	9, ²⁹¹³	8, ⁶³⁹²⁵	,097	,280
S. 43	127	3, ³⁹³⁷	1, ¹⁰⁶⁶⁷		

Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	-, ⁰¹⁸	, ⁸⁴⁴
S. 44	129	1, ⁸⁹¹⁵	1, ¹¹²⁷¹		
Kıdem	128	9, ²¹⁰⁹	8, ⁶⁴⁴⁹²	, ¹²⁴	, ¹⁶²
S. 45	128	4, ¹⁷¹⁹	1, ⁰⁶⁵⁶⁴		
Kıdem	123	9, ⁴¹⁴⁶	8, ⁶⁶⁶⁸¹	, ¹¹⁴	, ²⁰⁹
S. 46	123	1, ⁹⁸³⁷	1, ²⁴¹²⁶		
Kıdem	127	9, ²⁵⁹⁸	8, ⁶⁵⁴⁰³	, ¹³⁸	, ¹²²
S. 47	127	4, ⁶³⁷⁸	, ⁷³¹⁰⁵		
Kıdem	129	9, ¹⁷⁸³	8, ⁶¹⁹⁰⁶	, ⁰²⁹	, ⁷⁴³
S. 48	129	4, ³¹⁰¹	1, ⁰²¹⁶³		
Kıdem	128	9, ¹³²⁸	8, ⁶³⁷³⁸	, ⁰⁴¹	, ⁶⁴⁴
S. 49	128	4, ⁶⁰⁹⁴	, ⁶⁵⁴⁹⁰		

Tablo 24'e göre s. 8'e verilen cevaplar meslekî kıdeme göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi dersini, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işleme” ifadesine kıdem arttıkça katılma düzeyi artmaktadır.

S. 14'e verilen cevaplar meslekî kıdeme göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “cümlelerin öğelerinden bahsederken öğeler arasında ilişki kurma” ifadesine katılma düzeyi kıdem arttıkça artmaktadır.

S. 25'e verilen cevaplar meslekî kıdeme göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi derslerinde konuları anlatıp not ettirme” ifadesine katılma düzeyi kıdem arttıkça azalmaktadır.

S. 34'e verilen cevaplar meslekî kıdeme göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi öğretiminde, konu ile ilgili tanım ve soyut kuralları yazdırma” ifadesine katılma düzeyi kıdem arttıkça azalmaktadır.

S. 40'a verilen cevaplar meslekî kıdeme göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “Türkçe sınavında, öğrencilerin en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapması” ifadesine katılma düzeyi kıdem arttıkça azalmaktadır.

Görülüyor ki, tecrübe arttıkça öğretmenlerin meseleyi değerlendirmeleri ve uygulamaları daha olumlu bir seyir izlemektedir. Zira yaparak öğrenme yalnızca öğrenciler için değil öğretmenler için de geçerlidir. Çünkü en iyi öğretmen öğretirken öğrenendir. Böylece öğretmen eksikliklerini daha rahat görme imkânına sahip olmakta ve bunları giderme yoluna başvurmaktadır.

Tablo 25: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işliyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 1	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	3,0351	1,42635	,590	,622
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	3,3226	1,46940		
	Türkçe Eğitimi	32	3,2813	1,50771		
	Eğitim Enstitüsü	8	3,6250	1,06066		
	Toplam	128	3,2031	1,43280		

Tablo 25’e göre “dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işleme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 26: Öğretmenlerin “öğrencinin dil bilincini geliştirmek için dil bilgisinden yararlanıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 2	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	4,5088	,73492	1,663	,178
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4,0968	1,01176		
	Türkçe Eğitimi	32	4,4063	,91084		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,5000	,53452		
	Toplam	128	4,3828	,85224		

Tablo 26’ya göre “Öğrencinin dil bilincini geliştirmek için dil bilgisinden yararlanma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 27: Öğretmenlerin “dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırmıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
--	--	---	---	----	---	---

S. 3	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	2, ⁵⁴³⁹	1, ⁴⁸⁸⁸⁹	, ⁴⁵⁰	, ⁷¹⁸
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	30	2, ⁸³³³	1, ⁴⁴⁰³⁹		
	Türkçe Eğitimi	31	2, ⁸⁷¹⁰	1, ⁴⁷⁷⁴³		
	Eğitim Enstitüsü	8	2, ⁶²⁵⁰	1, ¹⁸⁷⁷³		
	Toplam	126	2, ⁶⁹⁸⁴	1, ⁴⁴⁹²⁵		

Tablo 27'ye göre “dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırmama” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 28: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminin çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini düşünüyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 4	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	4, ²⁸⁰⁷	, ⁹⁵⁹⁰⁶	3, ¹⁹³	, ⁰²⁶
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3, ⁵³¹³	1, ³⁶⁷⁴⁶		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ¹²⁵⁰	1, ¹⁸⁴⁵⁸		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ²⁵⁰⁰	, ⁸⁸⁶⁴¹		
	Toplam	129	4, ⁰⁵⁴³	1, ¹⁵⁴⁵⁴		

Tablo 28'e göre s4'e verilen cevaplar mezun olunan fakülteye göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi öğretiminin çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini düşünme” ifadesine Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi mezunlarından daha fazla katılmaktadırlar.

Tablo 29: Mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili scheffe testi sonuçları

S. 4	Fen-Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	, ⁰³²
		Türkçe Eğitimi	, ⁹⁴²
		Eğitim Enstitüsü	1, ⁰⁰⁰
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Fen-Edebiyat Fakültesi	, ⁰³²
		Türkçe Eğitimi	, ²²²

		Eğitim Enstitüsü	459 ,
	Türkçe Eğitimi	Fen-Edebiyat Fakültesi	942 ,
		Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	222 ,
		Eğitim Enstitüsü	994 ,
	Eğitim Enstitüsü	Fen-Edebiyat Fakültesi	1,000
		Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	459 ,
		Türkçe Eğitimi	994 ,

Tablo 30: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 5	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,3448	1,05218	,632	,595
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4,1563	,88388		
	Türkçe Eğitimi	32	4,1875	1,11984		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,6250	,74402		
	Toplam	130	4,2769	1,01168		

Tablo 30’a göre “dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlama” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 31: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini doğru anlatma, doğru anlamayı geliştirecek şekilde işliyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 6	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,5000	,59971	,683	,564
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4,3871	,95490		
	Türkçe Eğitimi	32	4,3750	,83280		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,7500	,46291		

	Toplam	129	4, ⁴⁵⁷⁴	, ⁷⁵⁰⁰⁸		
--	--------	-----	--------------------	--------------------	--	--

Tablo 31'e göre "dil bilgisi dersini doğru anlatma, doğru anlamayı geliştirecek şekilde işleme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 32: Öğretmenlerin "dil bilgisi dersini, günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 7	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁷⁵⁸⁶	, ⁶²⁹⁹⁶	, ²⁵⁷	, ⁸⁵⁶
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁵⁰⁸⁰⁰		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁶⁵⁶³	, ⁷⁴⁵²⁸		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁶²⁵⁰	, ⁷⁴⁴⁰²		
	Toplam	130	4, ⁷²³¹	, ⁶³⁵⁰⁹		

Tablo 32'ye göre "dil bilgisi dersini, günlük dilden somut örnekler vererek işleme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 33: Öğretmenlerin "dil bilgisi dersini, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işliyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 8	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	4, ⁵⁰⁸⁸	, ⁸²⁶⁴¹	, ⁰⁸¹	, ⁹⁷⁰
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁵⁶²⁵	, ⁶¹⁸⁹²		
	Türkçe Eğitimi	31	4, ⁵⁸⁰⁶	, ⁶²⁰⁴⁴		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁵⁰⁰⁰	, ^{1,06904}		
	Toplam	128	4, ⁵³⁹¹	, ⁷⁴¹³⁸		

Tablo 33'e göre "dil bilgisi dersini, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işleme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 34 : Öğretmenlerin “dil bilgisi dersinin, öğrencinin kullandığı dile karşı mantıklı bir tutum ve davranış kazandırdığına inanıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 9	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁶⁵⁵²	, ⁶⁰⁸⁴⁷	3, ⁰⁹²	, ⁰²⁹
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ³⁴³⁸	, ⁸²⁷³³		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ²⁸¹³	, ⁸⁵¹³⁵		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁸⁷⁵⁰	, ³⁵³⁵⁵		
	Toplam	130	4, ⁵⁰⁰⁰	, ⁷³⁹²⁶		

Tablo 34’e göre “dil bilgisi dersinin, öğrencinin kullandığı dile karşı mantıklı bir tutum ve davranış kazandırdığına inanma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre genelde .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma görülmektedir. Ancak yapılan alt karşılaştırmalarda bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

Tablo 35: Öğretmenlerin “Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin tamamlayıcısı olduğuna inanıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 10	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁷⁵⁸⁶	, ⁵⁰⁶⁴⁶	1, ²⁵¹	, ²⁹⁴
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁵⁶²⁵	, ⁸⁴⁰⁰³		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁵⁰⁰⁰	, ⁷⁶²⁰⁰		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁷⁰⁷¹¹		
	Toplam	130	4, ⁶⁴⁶²	, ⁶⁸⁰⁴²		

Tablo 35’e göre “Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin tamamlayıcısı olduğuna inanma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 36: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersini, tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmaya çalışıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 11	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁷⁰⁶⁹	, ⁷⁰¹⁰⁹	2, ⁰⁴⁶	, ¹¹¹
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁷⁸¹³	, ⁴⁹⁰⁸⁴		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁶²⁵⁰	, ⁷⁹³¹²		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ¹²⁵⁰	, ⁸³⁴⁵²		
	Toplam	130	4, ⁶⁶⁹²	, ⁶⁹⁷⁶⁰		

Tablo 36’ya göre “Dil bilgisi dersini, tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmaya çalışma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 37: Öğretmenlerin “öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarında (mecaz, temel, yan anlam) yararlanıyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 12	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁸⁹⁶⁶	, ³⁰⁷²⁰	5, ⁴⁷⁴	, ⁰⁰¹
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁹⁰⁶³	, ²⁹⁶¹⁴		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁵³¹³	, ⁷¹⁷⁷²		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁸⁷⁵⁰	, ³⁵³⁵⁵		
	Toplam	130	4, ⁸⁰⁷⁷	, ⁴⁶⁷⁴⁹		

Tablo 37’ye göre s. 12’ye verilen cevaplar mezun olunan fakülteye göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarından (mecaz, temel, yan anlam) yararlanma” ifadesine Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi mezunları Türkçe Eğitimi mezunlarından, Türkçe Eğitimi mezunları da Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarından daha fazla katılmaktadırlar.

Tablo 38: Mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili scheffe testi sonuçları

S. 12	Fen-Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	1, ⁰⁰⁰
		Türkçe Eğitimi	, ⁰⁰⁴
		Eğitim Enstitüsü	, ⁹⁹⁹
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Fen-Edebiyat Fakültesi	1, ⁰⁰⁰
		Türkçe Eğitimi	, ⁰¹²
		Eğitim Enstitüsü	, ⁹⁹⁹
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	, ⁰⁰⁴
		Türkçe Eğitimi	, ⁰¹²
		Eğitim Enstitüsü	, ²⁸⁶
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Fen-Edebiyat Fakültesi	, ⁹⁹⁹
		Türkçe Eğitimi	, ⁹⁹⁹
		Eğitim Enstitüsü	, ²⁸⁶

Tablo 39: Öğretmenlerin “dil bilgisi uygulamalarının, öğrencilerime doğru düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırdığını düşünüyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 13	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ²⁷⁵⁹	, ⁸³³³⁶	, ⁴²¹	, ⁷³⁸
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ²⁵⁰⁰	, ⁸⁷⁹⁸⁸		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ²⁸¹³	, ⁹⁹¹³⁹		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁶²⁵⁰	, ⁵¹⁷⁵⁵		
	Toplam	130	4, ²⁹²³	, ⁸⁶⁶⁶⁶		

Tablo 39’a göre “dil bilgisi uygulamalarının, öğrencilerime doğru düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırdığını düşünme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 40: Öğretmenlerin “cümlelerin öğelerinden bahsederken öğeler arasında ilişki kuruyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 14	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,7931	,44951	,814	,488
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4,8125	,47093		
	Türkçe Eğitimi	32	4,6563	,60158		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,8750	,35355		
	Toplam	130	4,7692	,49082		

Tablo 40’a göre “cümlelerin öğelerinden bahsederken öğeler arasında ilişki kurma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 41: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersinde, kelimelerin tek başına veya cümle içindeki kullanımlarından kaynaklanan anlam ve görev ilişkisinden bahsediyorum...” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 15	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,7759	,42066	,832	,479
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4,8125	,47093		
	Türkçe Eğitimi	31	4,6452	,66073		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,8750	,35355		
	Toplam	129	4,7597	,49647		

Tablo 41’e göre “dil bilgisi dersinde, kelimelerin tek başına veya cümle içindeki kullanımlarından kaynaklanan anlam ve görev ilişkisinden bahsetme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 42: Öğretmenlerin “derslerde, yanımda Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzu bulunduruyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 16	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	3,5965	1,23722	,053	,984

	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	3, ⁵⁸⁰⁶	1, ¹¹⁸⁷⁶		
	Türkçe Eğitimi	32	3, ⁶⁵⁶³	1, ⁴²⁸⁰⁵		
	Eğitim Enstitüsü	8	3, ⁷⁵⁰⁰	1, ³⁸⁸⁷³		
	Toplam	128	3, ⁶¹⁷²	1, ²⁵⁵⁶⁷		

Tablo 42'ye göre “derslerde, Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzu bulundurma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 43: Öğretmenlerin “Türkçe dersinde, metin işlerken yeri geldiğinde dil bilgisi ile ilgili açıklamalar yapıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 17	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	4, ⁴⁹¹²	, ⁹⁰⁸⁷⁴	, ⁹¹⁸	, ⁴³⁴
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁶⁵⁶³	, ⁶⁵³⁰⁰		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ³¹²⁵	, ⁸⁹⁵⁷⁸		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ³⁷⁵⁰	, ⁹¹⁶¹³		
	Toplam	129	4, ⁴⁸⁰⁶	, ⁸⁴⁸⁷²		

Tablo 43'e göre “Türkçe dersinde, metin işlerken yeri geldiğinde dil bilgisi ile ilgili açıklamalar yapma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 44: Öğretmenlerin “dil bilgisi derslerinde konular ilerledikçe yeni öğrenilenlerle önceki bilgiler arasında ilişki kurmaya özen gösteriyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 18	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁸¹⁰³	, ³⁹⁵⁴⁵	1, ⁰⁷⁴	, ³⁶³
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁵⁶⁷⁹⁶		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁵⁹³⁸	, ⁷⁵⁶⁰²		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁴⁶²⁹¹		

	Toplam	130	4, ⁷³⁸⁵	, ⁵⁵⁰⁶⁰		
--	--------	-----	--------------------	--------------------	--	--

Tablo 44'e göre "dil bilgisi derslerinde konular ilerledikçe yeni öğrenilenlerle önceki bilgiler arasında ilişki kurmaya özen gösterme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 45: Öğretmenlerin "Türkçe sınavlarında öğrencilerim, dil bilgisinde öğretilenleri doğru olarak uyguluyor..." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 19	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	3, ⁷³⁶⁸	, ⁶⁴¹⁶⁰	, ⁹⁴³	, ⁴²²
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3, ⁵⁹³⁸	, ⁶⁶⁵²⁴		
	Türkçe Eğitimi	32	3, ⁵³¹³	, ⁷⁶¹³⁴		
	Eğitim Enstitüsü	7	3, ⁴²⁸⁶	, ⁵³⁴⁵²		
	Toplam	128	3, ⁶³²⁸	, ⁶⁷⁴²⁹		

Tablo 45'e göre "Türkçe sınavlarında öğrencilerin, dil bilgisinde öğretilenleri doğru olarak uygulaması" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 46: Öğretmenlerin "dil bilgisi öğretiminde, yazılı ve görüntülü yayın organlarında (gazete, radyo, tv, dergi vb.) yararlanıyorum..." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 20	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	3, ⁷⁴¹⁴	1, ¹⁹²⁹⁷	, ⁰⁷⁷	, ⁹⁷²
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3, ⁷¹⁸⁸	1, ⁰⁸⁴⁶²		
	Türkçe Eğitimi	32	3, ⁶²⁵⁰	1, ⁰⁷⁰¹²		
	Eğitim Enstitüsü	8	3, ⁷⁵⁰⁰	1, ²⁸¹⁷⁴		
	Toplam	130	3, ⁷⁰⁷⁷	1, ¹³⁰⁵⁹		

Tablo 46'ya göre "dil bilgisi öğretiminde, yazılı ve görüntülü yayın organlarında (gazete, radyo, tv, dergi vb.) yararlanma" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 47: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kendim hazırlıyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 21	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,0172	,80549	,278	,841
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4,0000	,89443		
	Türkçe Eğitimi	32	3,8438	1,05063		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,0000	,92582		
	Toplam	129	3,9690	,89214		

Tablo 47’ye göre “dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kendim hazırlıyorum” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 48: Öğretmenlerin “dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kitaptan seçiyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 22	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	3,3621	1,20959	,351	,788
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3,2188	1,21109		
	Türkçe Eğitimi	32	3,5000	,98374		
	Eğitim Enstitüsü	8	3,2500	,70711		
	Toplam	130	3,3538	1,12657		

Tablo 48’e göre “dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kitaptan seçiyorum” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 49: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer veriyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 23	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	2,9310	1,29591	,455	,714

	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3,0000	1,16398		
	Türkçe Eğitimi	31	2,9677	1,51622		
	Eğitim Enstitüsü	8	3,5000	,75593		
	Toplam	129	2,9922	1,28996		

Tablo 49'a göre "dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer verme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 50: Öğretmenlerin "dil bilgisi dersini genellikle soru-cevap şeklinde işliyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 24	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,0172	,92701	,615	,606
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4,0000	,87988		
	Türkçe Eğitimi	32	3,8125	,99798		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,2500	,70711		
	Toplam	130	3,9769	,91893		

Tablo 50'ye göre "dil bilgisi dersini genellikle soru-cevap şeklinde işleme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 51: Öğretmenlerin "dil bilgisi dersinde konuları anlatıp not ettiriyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 25	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,0517	,94447	1,337	,266
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3,7813	1,12836		
	Türkçe Eğitimi	32	3,7500	1,21814		
	Eğitim	8	3,3750	1,06066		

	Enstitüsü					
	Toplam	130	3, ⁸⁶⁹²	1, ⁰⁷³⁹²		

Tablo 51'e göre "dil bilgisi dersinde konuları anlatıp not ettirme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 52: Öğretmenlerin "öğrencilerden metinden hareketle kelimelerin anlam ve görev farklılıklarını bulmalarını istiyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 26	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁵⁸⁶²	, ⁵⁹³³⁷	, ²⁵¹	, ⁸⁶¹
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4, ⁶²⁵⁰	, ⁶⁰⁹⁰⁷		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁵⁰⁰⁰	, ⁷⁶²⁰⁰		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁵⁰⁰⁰	, ⁵³⁴⁵²		
	Toplam	130	4, ⁵⁶⁹²	, ⁶³⁴¹⁵		

Tablo 52'ye göre "Öğrencilerden metinden hareketle kelimelerin anlam ve görev farklılıklarını bulmalarını isteme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 53: Öğretmenlerin "dil bilgisi öğretiminde, dil bilinci ve sevgisini kazandırmak amacıyla canlı kaynaklarda (dili doğru ve güzel kullanan kişiler) yararlanıyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 27	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	3, ³⁶⁸⁴	1, ¹⁸⁹⁷¹	, ²⁷⁴	, ⁸⁴⁴
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3, ²⁵⁰⁰	1, ³⁹¹²²		
	Türkçe Eğitimi	32	3, ⁵⁰⁰⁰	1, ⁵⁰²⁶⁹		
	Eğitim Enstitüsü	8	3, ⁶²⁵⁰	1, ⁵⁰⁵⁹⁴		
	Toplam	129	3, ³⁸⁷⁶	1, ³³⁰⁵⁹		

Tablo 53'e göre "Dil bilgisi öğretiminde, dil bilinci ve sevgisini kazandırmak amacıyla canlı kaynaklarda (dili doğru ve güzel kullanan kişiler) yararlanma" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 54: Öğretmenlerin "dil bilgisi ödev düzeltmelerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 28	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,0862	,96035	,420	,739
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3,9063	1,05828		
	Türkçe Eğitimi	32	3,9375	1,10534		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,2500	,88641		
	Toplam	130	4,0154	1,01144		

Tablo 54'e göre "dil bilgisi ödev düzeltmelerinin sınıfça yapılmasına özen gösterme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 55: Öğretmenlerin "ödev düzeltmelerinin ferdi olarak yapılmasına özen gösteriyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 29	Fen-Edebiyat Fakültesi	56	3,3393	1,31117	,068	,977
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	3,3750	1,23784		
	Türkçe Eğitimi	32	3,4375	1,16224		
	Eğitim Enstitüsü	8	3,5000	1,06904		
	Toplam	128	3,3828	1,23033		

Tablo 55'e göre "ödev düzeltmelerinin ferdi olarak yapılmasına özen gösterme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 56: Öğretmenlerin “dil bilgisi derslerinde, öğrencilerin dil yanlışlarını ve anlatım bozukluklarını kendilerine buldurup düzelttirmeye çalışıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 30	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4,2414	,88477	,048	,986
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	32	4,2500	,98374		
	Türkçe Eğitimi	32	4,3125	,82060		
	Eğitim Enstitüsü	8	4,2500	,70711		
	Toplam	130	4,2615	,87651		

Tablo 56’ya göre “Dil bilgisi derslerinde, öğrencilerin dil yanlışlarını ve anlatım bozukluklarını kendilerine buldurup düzelttirmeye çalışma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 57: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken vardığım olumlu ya da olumsuz sonuçları her öğrencinin fişine işliyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 31	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	2,3448	1,27804	,657	,580
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	2,6452	1,30508		
	Türkçe Eğitimi	31	2,7097	1,39508		
	Eğitim Enstitüsü	8	2,5000	1,19523		
	Toplam	128	2,5156	1,30405		

Tablo 57’ye göre “dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken vardığım olumlu ya da olumsuz sonuçları her öğrencinin fişine işleme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 58: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde uyguladığım yöntem ve tekniklerin başarılı olmadığını gördüğümde konuyu öğretmek için yeni yollara baş vuruyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 32	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁵³⁴⁵	, ⁷⁷⁷²¹	1, ³³⁶	, ²⁶⁶
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ⁶¹²⁹	, ⁶¹⁵²²		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁴⁶⁸⁸	, ⁷⁶¹³⁴		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁰⁰⁰⁰	1, ⁴¹⁴²¹		
	Toplam	129	4, ⁵⁰³⁹	, ⁷⁹¹⁷⁹		

Tablo 58’e göre “dil bilgisi öğretiminde uyguladığım yöntem ve tekniklerin başarılı olmadığını gördüğümde konuyu öğretmek için yeni yollara başvurma” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 59: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, ‘ölçme ve değerlendirme’ sürecinde öğrencinin başarısızlığını değil başarısını ölçmeyi amaçlıyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 33	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁴⁶⁵⁵	, ⁸²¹¹¹	1, ⁴³⁰	, ²³⁷
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ⁷⁴¹⁹	, ⁴⁴⁴⁸⁰		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ³⁴³⁸	, ⁹⁷⁰⁸⁵		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁵⁰⁰⁰	, ⁷⁵⁵⁹³		
	Toplam	129	4, ⁵⁰³⁹	, ⁷⁹¹⁷⁹		

Tablo 59’a göre “dil bilgisi öğretiminde, ‘ölçme ve değerlendirme’ sürecinde öğrencinin başarısızlığını değil başarısını ölçmeyi amaçlama” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 60: Öğretmenlerin “dil bilgisi öğretiminde, konu ile ilgili tanım ve soyut kuralları yazdırıyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
--	--	---	---	----	---	---

S. 34	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	3, ³⁶²¹	1, ⁴¹⁰⁴⁷	, ³⁰⁹	, ⁸¹⁹
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	3, ¹²⁹⁰	1, ⁴³¹⁵⁹		
	Türkçe Eğitimi	31	3, ¹⁶¹³	1, ⁴³⁹⁸³		
	Eğitim Enstitüsü	8	3, ⁵⁰⁰⁰	1, ⁵¹¹⁸⁶		
	Toplam	128	3, ²⁶⁵⁶	1, ⁴¹⁶⁹¹		

Tablo 60'a göre "dil bilgisi öğretiminde, konu ile ilgili tanım ve soyut kuralları yazdırma" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 61: Öğretmenlerin "dil bilgisi konularının öğretilmesinde ders saati yetersiz kalıyor...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 35	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	3, ⁸⁹⁶⁶	1, ³⁵⁹⁶⁹	, ²²⁴	, ⁸⁸⁰
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	3, ⁷⁰⁹⁷	1, ³⁴⁶⁴⁴		
	Türkçe Eğitimi	32	3, ⁶⁸⁷⁵	1, ³⁵⁴⁵⁰		
	Eğitim Enstitüsü	7	3, ⁷¹⁴³	1, ³⁸⁰¹³		
	Toplam	128	3, ⁷⁸⁹¹	1, ³⁴³⁷¹		

Tablo 61'e göre "dil bilgisi konularının öğretilmesinde ders saati yetersiz kalıyor" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 62: Öğretmenlerin "sözcük türlerini cümleden hareket ederek öğretiyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 36	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁵¹⁷²	, ⁹⁰³⁰⁴	, ⁵²⁵	, ⁶⁶⁶
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	30	4, ⁷⁰⁰⁰	, ⁵⁹⁵⁹⁶		
	Türkçe Eğitimi	31	4, ⁵⁸⁰⁶	, ⁷¹⁹⁹²		
	Eğitim	8	4, ³⁷⁵⁰	, ⁷⁴⁴⁰²		

	Enstitüsü					
	Toplam	127	4, ⁵⁶⁶⁹	, ⁷⁸²⁶⁵		

Tablo 62'ye göre "sözcük türlerini cümleden hareket ederek öğretme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 63: Öğretmenlerin "bazı dil bilgisi konuları üzerin (edat tümleci, takısız ad tamlaması, küçük ünlü uyumu vb.) çeşitli kaynaklardaki farklı adlandırmalar dersi ve beni olumsuz etkiliyor....." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 37	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁰⁵¹⁷	1, ³⁰³⁴⁷	1, ⁹³⁰	, ¹²⁸
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ¹⁹³⁵	1, ¹³⁷⁸²		
	Türkçe Eğitimi	32	3, ⁴⁶⁸⁸	1, ⁴¹³⁸⁶		
	Eğitim Enstitüsü	8	3, ⁸⁷⁵⁰	1, ⁴⁵⁷⁷⁴		
	Toplam	129	3, ⁹³⁰²	1, ³¹⁸⁰⁶		

Tablo 63'e göre "bazı dil bilgisi konuları üzerin (edat tümleci, takısız ad tamlaması, küçük ünlü uyumu vb.) çeşitli kaynaklardaki farklı adlandırmalar dersi ve beni olumsuz etkiliyor" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 64: Öğretmenlerin "konuları, dilin dönüşümü ilkesi gereğince karşılaştırmalı ve öğrencide çağrışım uyandıracak biçimde işliyor (örneğin bir sözcük türünü anlatırken başka bir sözcük türü arasında ilgi kurmak gibi)....." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 38	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁷⁵⁸⁶	, ⁴⁷⁰⁵⁵	1, ⁷⁰⁴	, ¹⁷⁰
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ⁶¹²⁹	, ⁷¹⁵⁴²		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁴⁶⁸⁸	, ⁷¹⁷⁷²		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁴⁶²⁹¹		
	Toplam	129	4, ⁶⁵¹²	, ⁶⁰⁷⁹¹		

Tablo 64'e göre "konuları, dilin dönüşümü ilkesi gereğince karşılaştırmalı ve öğrencide çağrışım uyandıracak biçimde işleme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 65: Öğretmenlerin "öğrencilerim, dil bilgisi dersinde öğrettiklerimi yazılı ve sözlü anlatımlarında doğru ve yerinde kullanıyorlar....." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 39	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	3,4655	,77721	1,335	,266
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	3,7419	,77321		
	Türkçe Eğitimi	32	3,6875	,82060		
	Eğitim Enstitüsü	8	3,8750	,83452		
	Toplam	129	3,6124	,79363		

Tablo 65'e göre "öğrencilerin, dil bilgisi dersinde öğretilenleri yazılı ve sözlü anlatımlarında doğru ve yerinde kullanmaları" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 66: Öğretmenlerin "Türkçe sınavında, öğrencilerim en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 40	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	3,3860	1,06493	,734	,534
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	3,6129	,98919		
	Türkçe Eğitimi	32	3,6250	,87067		
	Eğitim Enstitüsü	8	3,2500	,70711		
	Toplam	128	3,4922	,98009		

Tablo 66'ya göre "Türkçe sınavında, öğrencilerim en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 67: Öğretmenlerin “Türkçe dersinde dönem ödevi konularını hazırlarken dil bilgisi ile ilgili konulara yer veriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 41	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	3, ⁵⁴³⁹	1, ¹⁰³⁰⁸	, ²⁹⁸	, ⁸²⁷
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	30	3, ⁴⁶⁶⁷	1, ³⁰⁶⁰⁴		
	Türkçe Eğitimi	30	3, ³⁰⁰⁰	1, ¹⁷⁸⁸⁴		
	Eğitim Enstitüsü	8	3, ⁵⁰⁰⁰	, ⁵³⁴⁵²		
	Toplam	125	3, ⁴⁶⁴⁰	1, ¹³⁹⁷⁸		

Tablo 67’ye göre “Türkçe dersinde dönem ödevi konularını hazırlarken dil bilgisi ile ilgili konulara yer verme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 68: Öğretmenlerin “öğrencinin içeriğini, kurgusunu kendisinin belirlediği, düşündürmeye ve keşfedip buldurmaya yönelik sorulara sıkça yer veriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 42	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ²⁵⁸⁶	, ⁸⁸⁹⁷¹	, ⁴⁸⁵	, ⁶⁹⁴
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ⁴¹⁹⁴	, ⁷¹⁹⁹²		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ²¹⁸⁸	, ⁹⁴¹³²		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁵⁰⁰⁰	, ⁷⁵⁵⁹³		
	Toplam	129	4, ³⁰²³	, ⁸⁵³³⁴		

Tablo 68’e göre “öğrencinin içeriğini, kurgusunu kendisinin belirlediği, düşündürmeye ve keşfedip buldurmaya yönelik sorulara sıkça yer verme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 69: Öğretmenlerin “dil bilgisi sorularını hazırlarken çoktan seçmeli sorulara sıkça yer veriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 43	Fen-Edebiyat Fakültesi	56	3, ³⁰³⁶	1, ¹⁵⁸⁶⁸	, ⁹⁷⁴	, ⁴⁰⁸
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	3, ⁴⁵¹⁶	1, ⁰⁹⁰⁵³		
	Türkçe Eğitimi	32	3, ³⁴³⁸	1, ⁰⁹⁵⁷²		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁰⁰⁰⁰	, ⁷⁵⁵⁹³		
	Toplam	127	3, ³⁹³⁷	1, ¹⁰⁶⁶⁷		

Tablo 69’a göre “dil bilgisi sorularını hazırlarken çoktan seçmeli sorulara sıkça yer verme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 70: Öğretmenlerin “dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer veriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 44	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	1, ⁷⁷⁵⁹	1, ⁰²⁶⁷²	1, ⁰³⁴	, ³⁸⁰
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	2, ¹⁹³⁵	1, ³⁰¹⁷⁸		
	Türkçe Eğitimi	32	1, ⁸⁴³⁸	1, ⁰⁵⁰⁶³		
	Eğitim Enstitüsü	8	1, ⁷⁵⁰⁰	1, ¹⁶⁴⁹⁶		
	Toplam	129	1, ⁸⁹¹⁵	1, ¹¹²⁷¹		

Tablo 70’e göre “dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer verme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 71: Öğretmenlerin “Türkçe yazılılarında ‘anlama’ soruları için hazırladığım parçadan dil bilgisi soruları da soruyorum.....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 45	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	4, ¹⁹³⁰	1, ¹²⁵⁰²	, ⁰³¹	, ⁹⁹³
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ¹²⁹⁰	1, ⁰⁵⁶⁴⁷		

	Türkçe Eğitimi	32	4, ¹⁸⁷⁵	, ⁸⁹⁵⁷⁸		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ¹²⁵⁰	1, ⁴⁵⁷⁷⁴		
	Toplam	128	4, ¹⁷¹⁹	1, ⁰⁶⁵⁶⁴		

Tablo 71'e göre "Türkçe yazılılarında 'anlama' soruları için hazırladığım parçadan dil bilgisi soruları da sorma" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 72: Öğretmenlerin " dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanıyorum...." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 46	Fen-Edebiyat Fakültesi	54	2, ¹⁴⁸¹	1, ²⁹⁴⁵¹	, ⁶⁵²	, ⁵⁸³
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	30	1, ⁷⁶⁶⁷	1, ¹⁶⁵¹¹		
	Türkçe Eğitimi	31	1, ⁹³⁵⁵	1, ²⁰⁹²⁸		
	Eğitim Enstitüsü	8	1, ⁸⁷⁵⁰	1, ³⁵⁶²⁰		
	Toplam	123	1, ⁹⁸³⁷	1, ²⁴¹²⁶		

Tablo 72'ye göre "dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanma" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 73: Öğretmenlerin "öğrencilerime, Türk dilini doğru ve güzel öğrenmelerinin onlara sağlayacağı avantajlardan sıkça bahsederek onlarda dil bilinci oluşturmaya çaba gösteriyorum....." sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 47	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ⁶⁸⁹⁷	, ⁷⁹⁹²⁷	1, ⁷¹⁵	, ¹⁶⁷
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	30	4, ⁷⁶⁶⁷	, ⁵⁰⁴⁰¹		
	Türkçe Eğitimi	31	4, ³⁸⁷¹	, ⁸⁰³²²		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁴⁶²⁹¹		
	Toplam	127	4, ⁶³⁷⁸	, ⁷³¹⁰⁵		

Tablo 73'e göre "öğrencilere, Türk dilini doğru ve güzel öğrenmelerinin onlara sağlayacağı avantajlardan sıkça bahsederek onlarda dil bilinci oluşturmaya çaba gösterme" ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 74: Öğretmenlerin “dil bilgisi derslerinde öğrencilerimi, varsa, yaptığım dil ve telâffuz hatalarında beni uyarmaları için yüreklendiriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 48	Fen-Edebiyat Fakültesi	58	4, ³⁶²¹	1, ¹¹⁹¹⁸	1, ¹⁹⁶	, ³¹⁴
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ³⁵⁴⁸	, ⁸³⁸⁵⁹		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁰⁶²⁵	1, ⁰⁷⁵⁷⁶		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁴⁶²⁹¹		
	Toplam	129	4, ³¹⁰¹	1, ⁰²¹⁶³		

Tablo 74’e göre “dil bilgisi derslerinde öğrencilerimi, varsa, yaptığım dil ve telâffuz hatalarında beni uyarmaları için yüreklendiriyorum” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 75: Öğretmenlerin “konuların pekiştirilmesi amacıyla her öğrencimin tahtaya kalkıp örnek çözmesine özen gösteriyorum....” sorusuna verdikleri cevapların mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi

		n	x	ss	f	p
S. 49	Fen-Edebiyat Fakültesi	57	4, ⁷⁰¹⁸	, ⁵⁶⁵⁸⁴	1, ⁶⁶⁷	, ¹⁷⁸
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	31	4, ⁵⁴⁸⁴	, ⁶⁷⁵²¹		
	Türkçe Eğitimi	32	4, ⁴³⁷⁵	, ⁸⁰⁰⁷¹		
	Eğitim Enstitüsü	8	4, ⁸⁷⁵⁰	, ³⁵³⁵⁵		
	Toplam	128	4, ⁶⁰⁹⁴	, ⁶⁵⁴⁹⁰		

Tablo 75’e göre “konuların pekiştirilmesi amacıyla her öğrencinin tahtaya kalkıp örnek çözmesine özen gösterme” ifadesine verilen cevaplarda mezun olunan fakülteye göre her hangi bir anlamlılığa rastlanmamaktadır.

Tablo 76: Dil bilgisine yönelik görüşlerin okul türüne göre farklılaşma durumu

		N	x	ss	t	sd	p
S. 1	devlet	110	3, ³²⁷³	1, ⁴⁰¹⁸⁹	2, ⁴⁷²	126	,015
	özel	18	2, ⁴⁴⁴⁴	1, ⁴²³⁴³			
S. 2	devlet	110	4, ³⁴⁵⁵	, ⁸⁸²⁴¹	-1, ²²⁸	126	,222
	özel	18	4, ⁶¹¹¹	, ⁶⁰⁷⁶⁸			
S. 3	devlet	108	2, ⁶⁵⁷⁴	1, ⁴⁰⁸⁶⁷	-, ⁷⁷⁷	124	,439
	özel	18	2, ⁹⁴⁴⁴	1, ⁶⁹⁶⁷⁹			
S. 4	devlet	112	4, ⁰⁹⁸²	1, ¹⁰⁶⁵⁷	1, ¹¹¹	127	,269
	özel	17	3, ⁷⁶⁴⁷	1, ⁴³⁷⁴²			
S. 5	devlet	112	4, ²⁴¹¹	1, ⁰²⁴⁴⁴	-1, ⁰⁰⁸	128	,315
	özel	18	4, ⁵⁰⁰⁰	, ⁹²³⁵⁵			
S. 6	devlet	111	4, ⁴⁴¹⁴	, ⁷⁸²⁵⁹	-, ⁵⁹⁷	127	,551
	özel	18	4, ⁵⁵⁵⁶	, ⁵¹¹³¹			
S. 7	devlet	112	4, ⁶⁹⁶⁴	, ⁶⁶⁹⁰⁰	-1, ¹⁹⁵	128	,234
	özel	18	4, ⁸⁸⁸⁹	, ³²³³⁸			
S. 8	devlet	110	4, ⁵⁰⁹¹	, ⁷⁷⁵¹³	-1, ¹³²	126	,260
	özel	18	4, ⁷²²²	, ⁴⁶⁰⁸⁹			
S. 9	devlet	112	4, ⁴⁶⁴³	, ⁷⁵⁸⁴⁸	-1, ³⁷⁹	128	,170
	özel	18	4, ⁷²²²	, ⁵⁷⁴⁵¹			
S. 10	devlet	112	4, ⁵⁸⁹³	, ⁷¹⁷²⁷	-2, ⁴²¹	128	,017
	özel	18	5, ⁰⁰⁰⁰	, ⁰⁰⁰⁰⁰			
S. 11	devlet	112	4, ⁶⁵¹⁸	, ⁷³¹⁶⁵	-, ⁷¹⁰	128	,479
	özel	18	4, ⁷⁷⁷⁸	, ⁴²⁷⁷⁹			
S. 12	devlet	112	4, ⁷⁹⁴⁶	, ⁴⁸⁶⁵⁵	-, ⁷⁹³	128	,429
	özel	18	4, ⁸⁸⁸⁹	, ³²³³⁸			

S. 13	devlet	112	4, ²⁵⁰⁰	, ⁹⁰⁵⁴⁴	-1, ³⁹³	128	, ¹⁶⁶
	özel	18	4, ⁵⁵⁵⁶	, ⁵¹¹³¹			
S. 14	devlet	112	4, ⁷⁵⁰⁰	, ⁵¹¹¹⁴	-1, ¹¹⁵	128	, ²⁶⁷
	özel	18	4, ⁸⁸⁸⁹	, ³²³³⁸			
S. 15	devlet	111	4, ⁷³⁸⁷	, ⁵¹⁷¹⁹	-1, ¹⁹²	127	, ²³⁵
	özel	18	4, ⁸⁸⁸⁹	, ³²³³⁸			
S. 16	devlet	110	3, ⁵⁰⁹¹	1, ²⁹⁰³⁷	-2, ⁴⁵⁵	126	, ⁰¹⁵
	özel	18	4, ²⁷⁷⁸	, ⁷⁵¹⁹⁰			
S. 17	devlet	111	4, ⁴⁴¹⁴	, ⁸⁷⁰⁵⁸	-1, ³⁰⁶	127	, ¹⁹⁴
	özel	18	4, ⁷²²²	, ⁶⁶⁹¹¹			
S. 18	devlet	112	4, ⁷²³²	, ⁵⁷²⁸⁰	-, ⁷⁸⁶	128	, ⁴³³
	özel	18	4, ⁸³³³	, ³⁸³⁴⁸			
S. 19	devlet	112	3, ⁶⁰⁷¹	, ⁷⁰²⁰⁸	-1, ¹⁴¹	126	, ²⁵⁶
	özel	16	3, ⁸¹²⁵	, ⁴⁰³¹¹			
S. 20	devlet	112	3, ⁶⁵¹⁸	1, ¹⁶⁷⁹⁶	-1, ⁴¹²	128	, ¹⁶⁰
	özel	18	4, ⁰⁵⁵⁶	, ⁸⁰²³⁷			
S. 21	devlet	111	3, ⁹⁴⁵⁹	, ⁸⁶¹⁶⁹	-, ⁷²⁷	127	, ⁴⁶⁸
	özel	18	4, ¹¹¹¹	1, ⁰⁷⁸⁶¹			
S. 22	devlet	112	3, ⁴³⁷⁵	1, ⁰⁸⁸⁶⁹	2, ¹⁴¹	128	, ⁰³⁴
	özel	18	2, ⁸³³³	1, ²⁴⁸⁵³			
S. 23	devlet	111	2, ⁹⁶⁴⁰	1, ³⁰⁶⁸²	-, ⁶¹⁷	127	, ⁵³⁸
	özel	18	3, ¹⁶⁶⁷	1, ²⁰⁰⁴⁹			
S. 24	devlet	112	3, ⁹⁸²¹	, ⁹³⁹⁴⁵	, ¹⁶¹	128	, ⁸⁷²
	özel	18	3, ⁹⁴⁴⁴	, ⁸⁰²³⁷			
S. 25	devlet	112	4, ⁰⁰⁸⁹	, ⁹⁶³²⁵	3, ⁸⁹⁸	128	, ⁰⁰⁰
	özel	18	3, ⁰⁰⁰⁰	1, ³²⁸⁴²			

S. 26	devlet	112	4, ⁵³⁵⁷	, ⁶⁵⁶⁶²	-1, ⁵¹¹	128	, ¹³³
	özel	18	4, ⁷⁷⁷⁸	, ⁴²⁷⁷⁹			
S. 27	devlet	111	3, ⁴⁰⁵⁴	1, ³⁷⁷⁶⁰	, ³⁷⁶	127	, ⁷⁰⁷
	özel	18	3, ²⁷⁷⁸	1, ⁰¹⁷⁸²			
S. 28	devlet	112	4, ⁰¹⁷⁹	, ⁹⁹⁵³²	, ⁰⁶⁹	128	, ⁹⁴⁵
	özel	18	4, ⁰⁰⁰⁰	1, ¹³⁷⁵⁹			
S. 29	devlet	111	3, ³⁹⁶⁴	1, ²¹⁵⁶⁵	, ³¹⁸	126	, ⁷⁵¹
	özel	17	3, ²⁹⁴¹	1, ³⁵⁸⁵²			
S. 30	devlet	112	4, ²⁹⁴⁶	, ⁸⁷⁶⁵⁰	1, ⁰⁷⁵	128	, ²⁸⁴
	özel	18	4, ⁰⁵⁵⁶	, ⁸⁷²⁶⁰			
S. 31	devlet	110	2, ³⁸¹⁸	1, ²⁵⁶⁰⁴	-2, ⁹⁵⁶	126	, ⁰⁰⁴
	özel	18	3, ³³³³	1, ³²⁸⁴²			
S. 32	devlet	111	4, ⁴⁶⁸⁵	, ⁸²⁹²⁴	-1, ²⁶⁴	127	, ²⁰⁸
	özel	18	4, ⁷²²²	, ⁴⁶⁰⁸⁹			
S. 33	devlet	111	4, ⁴⁷⁷⁵	, ⁸¹⁸⁵⁰	-, ⁹⁴⁰	127	, ³⁴⁹
	özel	18	4, ⁶⁶⁶⁷	, ⁵⁹⁴⁰⁹			
S. 34	devlet	110	3, ³⁴⁵⁵	1, ³⁹⁰⁹⁰	1, ⁵⁸⁵	126	, ¹¹⁵
	özel	18	2, ⁷⁷⁷⁸	1, ⁵¹⁶⁷⁹			
S. 35	devlet	111	3, ⁸⁶⁴⁹	1, ³¹⁰⁷⁰	1, ⁶⁴²	126	, ¹⁰³
	özel	17	3, ²⁹⁴¹	1, ⁴⁹⁰¹⁶			
S. 36	devlet	109	4, ⁵²²⁹	, ⁸²³²³	-1, ⁵⁶⁸	125	, ¹¹⁹
	özel	18	4, ⁸³³³	, ³⁸³⁴⁸			
S. 37	devlet	111	3, ⁹⁵⁵⁰	1, ³³⁷⁴⁸	, ⁵²⁸	127	, ⁵⁹⁹
	özel	18	3, ⁷⁷⁷⁸	1, ²¹⁵³⁷			
S. 38	devlet	111	4, ⁶³⁹⁶	, ⁶²⁹⁴⁷	-, ⁵³³	127	, ⁵⁹⁵
	özel	18	4, ⁷²²²	, ⁴⁶⁰⁸⁹			

S. 39	devlet	111	3, ⁶³⁰⁶	, ⁸⁰⁸²³	, ⁶⁴⁶	127	, ⁵¹⁹
	özel	18	3, ⁵⁰⁰⁰	, ⁷⁰⁷¹¹			
S. 40	devlet	111	3, ⁶¹²⁶	, ⁹⁴⁵⁵³	3, ⁷²⁸	126	, ⁰⁰⁰
	özel	17	2, ⁷⁰⁵⁹	, ⁸⁴⁸⁸⁷			
S. 41	devlet	107	3, ⁵⁰⁴⁷	1, ¹¹⁰⁶²	, ⁹⁷³	123	, ³³³
	özel	18	3, ²²²²	1, ³⁰⁸⁵⁹			
S. 42	devlet	111	4, ²⁸⁸³	, ⁸⁷⁷⁸⁸	-, ⁴⁶³	127	, ⁶⁴⁴
	özel	18	4, ³⁸⁸⁹	, ⁶⁹⁷⁸⁰			
S. 43	devlet	110	3, ⁴¹⁸²	1, ⁰⁹⁵²⁹	, ⁶³³	125	, ⁵²⁸
	özel	17	3, ²³⁵³	1, ²⁰⁰⁴⁹			
S. 44	devlet	111	1, ⁹⁹¹⁰	1, ¹⁵⁵⁹⁸	2, ⁵⁷⁸	127	, ⁰¹¹
	özel	18	1, ²⁷⁷⁸	, ⁴⁶⁰⁸⁹			
S. 45	devlet	110	4, ¹⁰⁰⁰	1, ⁰⁶⁶¹⁶	-1, ⁹⁰⁶	126	, ⁰⁵⁹
	özel	18	4, ⁶¹¹¹	, ⁹⁷⁸⁵³			
S. 46	devlet	106	1, ⁸⁰¹⁹	1, ¹⁴⁹⁹¹	-4, ³⁴⁴	121	, ⁰⁰⁰
	özel	17	3, ¹¹⁷⁶	1, ²¹⁸⁷³			
S. 47	devlet	109	4, ⁶⁰⁵⁵	, ⁷⁷⁰⁰²	-1, ²²⁷	125	, ²²²
	özel	18	4, ⁸³³³	, ³⁸³⁴⁸			
S. 48	devlet	111	4, ³¹⁵³	, ⁹⁹⁰⁷⁰	, ¹⁴⁴	127	, ⁸⁸⁶
	özel	18	4, ²⁷⁷⁸	1, ²²⁷⁴¹			
S. 49	devlet	110	4, ⁵⁹⁰⁹	, ⁶⁶⁷⁶⁷	-, ⁷⁸⁷	126	, ⁴³³
	özel	18	4, ⁷²²²	, ⁵⁷⁴⁵¹			

Tablo 76'ya göre s. 1'e verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, "dilbilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işleme" ifadesine devlet okulunda görev yapanlar, özel okulda görev yapanlardan daha fazla katılmışlardır. Yani devlet okullarında görev yapanlar, dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırmayı yeğlemektedirler.

S. 10'a verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre, "Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin ayrılmaz parçası olduğuna inanma ve

dersleri bu doğrultuda işleme” ifadesine özel okulda görev yapanlar, devlet okulunda görev yapanlardan daha fazla katılmışlardır.

S. 16’ya verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “derslerde, yanımda Türkçe sözlük ve imlâ kılavuzu bulundurma” ifadesine özel okulda görev yapanlar, devlet okulunda görev yapanlardan daha fazla katılmışlardır. Özel okullarda görev yapanların materyal kullanımının gerekliliğine daha fazla inandıklarını söylemek mümkündür.

S. 22’ye verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kitaptan seçme” ifadesine devlet okulunda görev yapanlar, özel okulda görev yapanlardan daha fazla katılmışlardır. Devlet okullarında görev yapanların bu tavrı biraz daha rahat hareket etmelerine bağlanabilir.

S. 25’e verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi derslerinde konuları anlatıp not ettirme” ifadesine devlet okulunda görev yapanlar, özel okulda görev yapanlardan daha fazla katılmışlardır. Bu da gösteriyor ki, devlet okullarında görev yapan öğretmenler yeni ve etkin öğretim yöntemlerini kullanmada özel okullarda görev yapanlara göre geride kalmaktadırlar.

S. 31’e verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken vardığım olumlu ya da olumsuz sonuçları her öğrencinin fişinde ayrılan yere işleme” ifadesine özel okulda görev yapanlar, devlet okulunda görev yapanlardan daha fazla katılmışlardır. Bunda özel okullardaki sınıf mevcutlarının az olmasının etkisi büyüktür.

S. 40’a verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “Türkçe sınavında, öğrencilerim en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor” ifadesine devlet okulunda görev yapanlar, özel okulda görev yapanlardan daha fazla katılmışlardır.

S. 44’e verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer verme” ifadesine devlet okulunda görev yapanlar, özel okulda görev yapanlardan daha çok katılmışlardır. Demek ki, devlet okulunda görev yapanlar, dil bilgisi dersini uygulamadan ziyade bir bilgi dersi olarak görmekteler.

S. 46’ya verilen cevaplar, görev yapılan okul türüne göre .01 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalara göre “dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanma” ifadesine özel okulda görev yapanlar, devlet okulunda görev yapanlardan daha çok katılmışlardır. Bu da özel okulların maddî imkânlarının daha geniş olmasından kaynaklanmaktadır. Bütçeden eğitime ayrılan pay da herkesin malumdur. Dolayısıyla kısıtlı kaynakların daha etkin ve kullanılması öncelikli yerlerde kullanımı önem kazanmaktadır.

VIII. SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1. Sonuçlar

130 Türkçe öğretmenine uygulanan anket vasıtasıyla toplanan bilgilerin istatistikî analizleri yapılmıştır. Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri, bu bilgiler ışığında yorumlanmıştır. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine inanmaktadırlar.
2. Tecrübeye bağlı olarak dil bilgisine öğretmenlerin bakış açısı ve dersteki uygulamaları değişmektedir. Bu durum yaşın ilerlemesi ve görev süresinin uzunluğuyla doğru orantılıdır.
3. Öğretmenlere göre öğrencilerin kavramakta zorluk çektikleri konuların başında sözcük türleri gelmektedir.
4. Devlet okullarında sınıfların kalabalık olması ve gerekli öğretim materyallerin eksikliği öğretimi olumsuz etkilemektedir.
5. Özel okullarda teknolojiiden istifade etme imkânı devlet okullarına nazaran daha fazladır.
6. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun edebiyat eğitimi ağırlıklı fakültelerden mezun olmaları yapılan eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir.
7. Öğretmenlerin yapılması gerekenleri yapmaya gayret ettikleri görülmektedir. Ancak bu yeterli olmamaktadır.
8. Hâlâ ezberci eğitim devam etmektedir.
9. Yeni öğretim yöntem ve teknikleri yeterince tanınmamakta ve uygulanmamaktadır.
10. Dil bilgisinin kendisiyle ilgili sıkıntılar devam etmektedir.
11. Dil bilgisi terimlerinde yaşanan karmaşa, eğitimi ve öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.
12. Öğretim yöntemleriyle eğitim teknolojisi gereken uyum ve ahenkten yoksundur.

8.2. Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlar göz önüne alınarak daha etkili bir dil bilgisi öğretimi için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Dil bilgisi dersi ayrı bir ders olmalı; ancak Türkçe dersinden bağlantısı tamamen koparılmamalıdır.
2. İlkokul 4. ve 5. sınıflarda Türkçe derslerine branş öğretmenleri girmelidir.

3. Dil bilgisi dersleri, tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarılmalıdır. Ancak gerektiğinde sağlam gramer bilgileri verilerek öğrencinin kuraldan ziyade anadilinin işleyiş mantığını kavraması sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin ağırlıklı olduğu bir kurul oluşturulmalı ve hangi sınıfta hangi dil bilgisi konularının verilmesi gerektiği yeniden kararlaştırılmalıdır. Aksi hâlde yoğun bilgi bombardımanına tutulan öğrenciler yine ezber yoluna başvuracaklardır.
5. Dil bilgisi öğretilirken yalnızca yazı dili değil, konuşma dilinin (özellikle telâffuz) özellikleri de verilmelidir.
6. Özellikle ilgili fakültelere alınacak öğrenciler özel yetenek sınavlarına tabi tutulmalıdır. Unutulmamalıdır ki, öğretmen kalitesi eğitim kalitesini belirlemektedir.
7. Öğretmenler hizmet içi eğitimden geçmeli, kendilerini geliştirmenin yollarını aramalı ve bu doğrultuda çaba göstermelidirler. Bunun için de kendilerine gerekli imkânlar tanınmalıdır.
8. Dil bilgisi öğretiminin ikinci bir dil öğrenimindeki etkisi göz önünde bulundurulmalı ve çalışmalar bu doğrultuda yapılmalıdır.
9. Öğretmenlerin teknolojik gelişmelerden etkin şekilde yararlanma imkânlarına kavuşmaları sağlanmalıdır.
10. Dil bilgisi ile ilgili terminoloji yeniden belirlenmeli ve her düzeyde aynı terminolojinin kullanımı sağlanmalıdır.
11. Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır.
12. Öğretmenlerin motivasyonunu artıracak maddî ve mavevî imkânlar sunulmalıdır. Derse kendini veremeyen ve öğrencisini harekete hazır hâle getirmekten aciz birinin yapacağı eğitimin ne derece faydalı olacağı ortadadır.
13. Öğretmenlere çok sayıda öğretim materyaline ulaşma imkânı sağlanmalıdır. Öğretim materyallerinin bolluğu, yapılan öğretimin daha kalıcı olmasını sağlar.
14. Dil bilgisi derslerinde uygulamaya ağırlık verilmelidir.
15. Öbür ders öğretmenleri de Türkçe öğretmenlerine yardımcı olmalıdır.
16. Türkçe Öğretim Programı yeniden gözden geçirilmeli, programa daha somut hedefler konmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKARSU, Bedia: *Dil Kültür Bağlantısı*: İstanbul 1998, İnkılâp yayınları.
- AKSAN, Doğan: *Her Yönüyle Dil Ana Diliyle Dilbilim*: Ankara 1998, TDK yayınları.
- AKSAN, Doğan: *Sözcük Türleri*: Ankara 1983, TDK yayınları.
- AKYÜZ, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi*: İstanbul 2001, Alfa yayınları.
- ALKAN, Cevat: Mehmet KURT: *Özel Öğretim Yöntemleri*: Ankara 1998, Anı yayınları.
- ALPEREN, Nusret: *Türkçe Öğretim Rehberi*: İstanbul 1989, MEB yayınları.
- AŞICI, Murat: “İlkokul 4. ve 5. Sınıflarda Anadili Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerden Biri: Dil Bilgisi Öğretimi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Sempozyum Bildirileri*: İstanbul 1996, 166-179. ss.
- BANGUOĞLU, Tahsin: *Ana Hatlarıyla Türk Grameri*: İstanbul 1940.
- BANGUOĞLU, Tahsin: *Türkçenin Grameri*: Ankara 1998, TDK yayınları.
- BAŞARAN, İ. Ethem: *Türkiye Eğitim Sistemi*: Ankara 1996.
- AYDIN, Özgür: “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”, *Dil Dergisi*: Ankara 1999 (Temmuz), 81. sy., 23-29. ss.
- AYTAÇ, Kemal: *Avrupa Eğitim Tarihi*: İstanbul 1998, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- BAŞKAN, Özcan: *Bildirişim*: İstanbul 1988, Altın Kitaplar.
- BEK, Kemal: “Tanzimat Edebiyatında Dil Çalışmaları”, *Türk Dili Dergisi*: Ankara 1994 (Kasım, Aralık), 45. sy., 24-32. ss.
- BLOOM, Benjamin: *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*: Çeviren: D. A. ÖZÇELİK, Ankara 1979, MEB yayınları.
- BÖREKÇİ, Muhsine: “Türkçe Öğretiminin Yüzeysel Yapıyı Esas Alan Yaklaşımı Ve Bunun Sonuçları”, *Dil Dergisi*: Ankara 1999 (Mart), 77. sy., 27-35. ss.
- CELEP, Cevat: “Sınıf Yönetiminde Öğretmen- Öğrenci İlişkisi”, *Çağdaş Eğitim*: Ankara 2001 (Ocak), 272. sy., 19-24. ss.
- CÜCELOĞLU, Doğan: *İletişim Donanımları*: Ağustos 2002, Remzi Kitabevi.
- ÇAĞLAR, Doğan: “Öğretmen Yetiştirme”, *Çağdaş Eğitim*: Ankara 1996 (Haziran), 217. sy., 5-8. ss.
- DEMİRCAN, Ömer: “İletişimsel Dil Düzeyi ve Dil Öğretimi”, *Türk Dili Dergisi*: İstanbul 1995 (Temmuz-Ağustos), 49. sy., 21-27. ss.
- DEMİREL, Özcan: “İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: Ankara 1992, 8. sy., 31-38. ss.

- DEMİREL, Özcan: *Öğretme Sanatı*: Ankara 1999, Pegem A yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan: *Karşılaştırmalı Eğitim*: Ankara 2000, Pegem A yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan: *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*: Ankara 2002, Pegem A yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan: *Türkçe Öğretimi*: Ankara 1998, Pegem A yayıncılık.
- DENİZ, Kemalettin: “Yüksek Öğretimde Türkçe Eğitimi ve Öğretimi”, *Dil Dergisi*: Ankara 1999 (Haziran), 80. sy., 72-77. ss.
- DOĞRU, Erdinç: “Dil Düşünce ve Kültür Arasındaki İlişki”, *Dil Dergisi*: Ankara 1996 (Temmuz), 45. sy., 15-25. ss.
- ERDEN, Münire: AKMAN, Yasemin: *Eğitim Psikolojisi*: Ankara 1996, Arkadaş yayıncılık.
- ERCAN, Ahmet Rahmi: *Öğrenmeyi Etkinleştiren Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları*: Ankara 1993.
- ERCAN, Ahmet Rahmi: *Eğitimde Biz ve Çocuklarımız*: İstanbul 2000, MEB yayınları.
- ERGENÇ, İclal: “Türkiye’deki Anadili Sorunu”, *Dil Dergisi*: Ankara 1994 (Kasım), 25. sy., 12-15. ss.
- ERGİNER, Ergin: *Öğretimi Plânlama Uygulama ve Değerlendirme*: Ankara 2000, Anı yayınları.
- ERGÜZEL, M. Mehdi: “Türkçe Eğitimi Metne Dayanmalıdır”, *Türk Edebiyatı*: İstanbul 1997 (Mart), 281. sy., 17-18. ss.
- ERTÜRK, Selâhattin: *Eğitimde Program Geliştirme*: Ankara 1972.
- ERYAŞAR, Süreyya: “Üniversiteye Giriş Sınavları ve Yazım Sorunu”, *Çağdaş Türk Dili*: Ankara 1996 (Haziran), 100. sy., 15-20. ss.
- GENCAN, T. Nejat: *Kolay Dil Bilgisi*: İstanbul 1972, Minnetoğlu Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir: “Anadili Eğitim Programlarının Niteliği”, *Türk Dili*: Ankara 1983 (Temmuz-Ağustos), 379-380. sy., 40-48. ss.
- GÖĞÜŞ, Beşir: “Anadili Öğretimi”, *Çağdaş Türk Dili*: Ankara 1992 (Ağustos), 54. sy., 12-16. ss.
- GÖĞÜŞ, Beşir: *Türkçe ve Yazın Eğitimi*: Ankara 1978, Gül Yayınevi.
- GÖĞÜŞ, Beşir: “Türkiye’de Anadili Eğitimi Kitapları”, *Dil Dergisi*: Ankara 1994 (Kasım), 25. sy., 49-53. ss.
- GÜL, İbrahim: *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*: Samsun 1998, Sönmez Ofset Matbaacılık.
- GÜLENSOY, Tuncer: *Türkçe El Kitabı*: Ankara 2000, Akçağ yayınları.
- GÜVENÇ, Hamdi: *Türkçe Öğretiminde Kolaylıklar*: İstanbul 1952, Işıl Matbaası.

- HACIEMİNOĞLU, Necmettin: “Türkçenin Öğretimi Meselesi”, *Millî Kültür*: Ankara 1992 (Haziran), 93. sy., 46-47. ss.
- HACIOĞLU, Fatma: Cevdet ALKAN: *Öğretmenlik Uygulamaları*: İstanbul 1997, Alkım yayınları.
- HAMARTA, Erdal: M. Engin DENİZ: Coşkun ARSLAN: “Lise Öğrencilerinin ProblemÇözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Eğitim Yönetimi*., Ankara 2002 (Yaz), 31. sy., 375-387. ss.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin: *Öğretim İlke ve Yöntemleri*: 1998, Beta yayınları.
- HIGHET, Gilbert: *Öğretme Sanatı*: Çeviren: M. Hadi İLBAŞ: Ankara 1958, Yeni Matbaa.
- İŞIKSALAN, Nilây: “Cumhuriyet Dönemi Türk Dili Edebiyat Öğretimi” *Dil Dergisi*: Ankara 2000 (Kasım), 97. sy., 20-37. ss.
- İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı 6-7-8*: İstanbul 2002, MEB yayınları.
- KABADAYI, Abdülkadir: “Çocuğun Ana Dil Gelişiminde Rol Oynayan Etmenler, Bu Süreçte Yetişkinlerin Rolü Ve Bazı Öneriler”, *Dil Dergisi*: Ankara 2000 (Aralık), 98. sy., 18-27. ss.
- KARABABA, Canan: “Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarında Hedef Davranışların Kazandırılmasında İzlenen Yol ve Dilbilgisi Öğretimi”, *Dil Dergisi*: Ankara 2001 (Ocak), 99. sy., 7-22. ss.
- KARAKUŞ, İdris: “Dil Öğretiminin Biyo- Psiko-Sosyolojik Boyutları”, *Türk Dili*: Ankara 2002 (Temmuz), 607. sy., 102-109. ss.
- KARAKUŞ, İdris: *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*: Ankara 2000, Sistem Ofset yayıncılık.
- KARASAR, Niyazi: *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*: Ankara 1999.
- KAVCAR, Cahit: “Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”, *Dil Dergisi*: Ankara 1994 (Kasım), 25. sy., 8-11. ss.
- KILIÇ, Veysel: “Bir Metin Çözümleme Denemesi”, *Türk Dili Dergisi*: İstanbul 2002 (Haziran), 90. sy., 22-25. ss.
- KIRMIZI, Fatma Susar: *Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansına Etkileri*: Denizli 2000, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KORKMAZ, Zeynep: *Cumhuriyet Döneminde Türk Dili*: Ankara 1974, Ankara Üniversitesi DTCF yayınları.
- KORKMAZ, Zeynep: “Türk Dilinin Yabancı Dillere Karşı Korunması İçin Alınması Gereken Önlemler”, *Türk Dili*: Ankara 1984 (Haziran), 390. sy., 1268-1280. ss.
- KÜÇÜK, Salim: “Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Yaratıcılık Çalışmaları”, *Türk Dili*: Ankara 2002 (Temmuz), 607. sy., 125-135. ss.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla: *Öğretim İlke ve Yöntemleri*: Ankara 2001, Nobel yayınları.

- MEHMEDOĞLU, Aleeddin: Hatire A. ALİYEV: *Türk Dili Varlığımızdır*: Adapazarı 2001, Aşyan yayınları.
- MUSTAN, Türkan: “Öğretmen Yetiştirme”, *Eğitim Yönetimi*: Ankara 2002 (Kış), 29. sy., 110-125. ss.
- OĞUZ, Orhan: Ayla OKTAY: Halis AYHAN (yayına hazırlayanlar): *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*: İstanbul 2001, Sedar yayınları.
- OĞUZKAN, Ferhan: “Türkiye’de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Öğretmenin Amaç ve İlkeleri”, *Dil Dergisi*: Ankara 1994 (Kasım), 25. sy., 16-21. ss.
- OLGUN, Yusuf: “Cehalet ve Eğitim”, *Özgün Eğitim*: Ankara 1991, 2. sy., 467-469. ss.
- ÖZ, M. Feyzi: *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*: Ankara 2001, Anı yayınları.
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali: *Ölçme ve Değerlendirme*: Ankara 1998, ÖSYM yayınları.
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali: *Eğitim Programları ve Öğretim*: Ankara 1998, ÖSYM yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin: “Anadili Öğretimi”, *Türk Dili*: Ankara 1983 (Temmuz-Ağustos), 379-380. sy., 18-30. ss.
- ÖZDEMİR, Emin: *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*: Ankara 1967, Ansiklopedi Yayınevi.
- ÖZEN, Ferhat: *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*: Ankara 2001, Kültür Bakanlığı yayınları.
- ÖZKIRIMLI, Atilla: *Dil ve Anlatım*: Ankara 1994, Ümit yayınları.
- ÖZÜNLÜ, Ünsal: *Edebiyatta Dil Kullanımları*: Ankara 1997, Doruk yayınları.
- PALA, İskender (yayın koordinatörü): *99 Soruda Türkçe Kültürü*: İstanbul 1994, Çocuk Vakfı yayınları.
- RUHİ, Şükriye: “İlköğretim Öğrencilerinin Söz Varlığı İle Eğitim Dili İlişkisi Üzerine Bazı Gözlemler”, *Çağdaş Türk Dili*: Ankara 1996 (Mayıs), 99. sy., 25-35. ss.
- SAĞIR, Mukim: “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi”, *Türk Dili*: Ankara 2002 (Ocak), 601. sy., 56-59. ss.
- SAĞIR, Mukim: *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*: Ankara 2002, Nobel yayınları.
- SAĞLIK, Şaban: “Anadil Öğretiminin Türkiye’deki Durumu”, *Türk Edebiyatı*: İstanbul 1992 (Kasım), 57-59. ss.
- SEVER, Sedat: “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*: Ankara 2001, 1-2. sy., 11-22. ss.
- SEVER, Sedat: “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, *Millî Eğitim Dergisi*: İstanbul 1986, 69. sy., 28-33. ss.
- SEVER, Sedat: *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*: Ankara 2000, Anı yayınları.

- SINAR, Alev: “Nurullah Ataç’a Göre Dil ve Edebiyat Eğitimi”, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*: İstanbul 1996, 8. sy., 217-225. ss.
- SOYSAL, Orhan: *Türk Dili Edebiyatı İle Türkçe Öğretmenin El Kitabı*: İstanbul 1999, MEB yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel: *Eğitim Felsefesi*: Ankara 1998, Anı yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel: *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*: Ankara 2001, Anı yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel: *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*: Ankara 2000, Anı yayınları.
- SÜMER, Ziya: *Çocuğa Göre Eğitim ve Öğretim*: Erbaa 1966, Yeni Erbaa Matbaası.
- ŞAHİN, Tuğba Yanpar: Soner YILDIRIM: *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*: Ankara 1999, Anı yayınları.
- ŞİMŞEK, Nazmi: *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*: Ankara 1997, Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- ŞİMŞEK, Rasim: “Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri”, *Türk Dili*: Ankara 1983 (Temmuz-Ağustos), 379-380. sy., 36-39. ss.
- TAN, Hasan: “Türk Eğitiminde Kalite Sorunu”, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*: İstanbul 1989, 1. sy., 129-139. ss.
- TAN, Şeref: Yücel KAYABAŞI: Alaattin ERDOĞAN: *Öğretimi Plânlama ve Değerlendirme*: Ankara 2002, Anı yayınları.
- TEKİN, Halil: *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*: Ankara 1980, Mars Matbaası.
- TEKİN, Halil: *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*: Ankara 1991 Yargı yayınları.
- TEZEREN, Nihat: *Yıpratılan Dil Türkçe*: İstanbul 2000, Gendaş yayınları.
- TİMURTAŞ, Faruk K.: *Diller ve Türkçemiz*: İstanbul 1996, Alfa yayınları.
- TİTİZ, M. Tınaz: *Ezbersiz Eğitim*: Ankara 2001, Pegem A yayıncılık.
- TOPALOĞLU, Ahmet: *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*: İstanbul 1989, Ötüken neşriyat.
- TOSUN, Cengiz: “Anadiliyle Amaç Dilin İlişkileri ve Etkileşim Alanları Üzerine”, *Türk Dili*: Ankara 1983 (Temmuz-Ağustos), 379-380. sy., 220-226. ss.
- TÜRKEL, Ali: “Yüksek Öğretim Türk Dili Derslerinin Yaratıcı Ve Bilimsel Düşünmeyi Geliştirme Düzeyine İlişkin Bir Değerlendirme”, *Dil Dergisi*: Ankara 2001 (Kasım), 109. sy., 26-43. ss.
- TÜRKSEVEN, Ali: “Öğrencilerin Dil Yanlıları”, *Çağdaş Türk Dili*: Ankara 1996 (Nisan), 98. sy., 19-21. ss.
- TÜSİAD, *Türkiye’de Eğitim*: İstanbul 1990.

UŞUN, Salih: *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*: Ankara 2000, Pegem A yayıncılık.

UYGUN, Selçuk: *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi*: Ankara 1996, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÜNALAN, Şükrü: *Türkçe Öğretimi*: Ankara 2001, Nobel yayınları.

YAĞMUR, Kutlay: “Türkçenin Kullanımındaki Özensizliğin Nedenlerine Toplumdilbilimsel Bir Yaklaşım”, *Dil Dergisi*: Ankara 1996 (Temmuz), 45. sy., 48-51. ss.

YILDIRIM, Cemal: *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*: Ankara 1999, ÖSYM yayınları.

YILDIRIM, Kazım: “İlk ve Ortaöğretimde Öğrenci ve Öğretmen Başarılarının Değerlendirilmesi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*: İstanbul 1996.

YÜCEL, Bilâl: “Türk Dil Kurumunun Kuruluşunun 70. Yılında Kitaplarımız”, *Türk Dili*: Ankara 2002 (Ankara), 607. sy., 119-134. ss.

YÜCEL, Gülten: “Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, *Türkçe-Edebiyat Öğretimi Sempozyumu*: İstanbul 1997, Eyüboğlu Eğitim Kurumları yayınları.

YÜCEL, Tahsin: *Dil Devrimi ve Sonuçları*: İstanbul 1997.

EKLER: ANKET SORULARI

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, sizlerin dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüş ve uygulamalarınızı öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Sizden istenen doğru ve ideal cevaplar değil, görüşlerinizi ve yaptığınız uygulamaları belirtmenizdir. Şimdiden ayracağınız değerli zaman ve göstereceğiniz sabır için teşekkür ederiz.

Servet ERTEKİNOĞLU

Anketi Cevaplayan Kişinin:

1. Cinsiyet: K ☐ E ☐

2. Yaş :

3. Medenî Hâl : Evli ☐ Bekâr ☐ Dul ☐ Boşanmış ☐

4. Kaç yıldır çalışmaktasınız?

5. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

6. Hiç idari görev yaptınız mı? Evet ☐ Hayır ☐

Evet ise kaç yıl ?

7. Meslek hayatınız boyunca hangi seviyelerde ders verdiniz?

ilkokul ☐ Hazırlık sınıfı ☐ İlköğretim II. kademe ☐ Lise ☐

8. Şu anda hangi sınıflara ders veriyorsunuz?

Hazırlık ☐ İlköğretim 6. sınıf ☐ İlköğretim 7. sınıf ☐ İlköğretim 8. sınıf ☐

9. Daha önce hiç özel okulda çalıştınız mı?

Evet ☐ Hayır ☐

Evet ise kaç yıl çalıştınız?.....

10. Mezun olduğunuz lise türü:

Özel okul ☐

Öğretmen Lisesi ☐

Anadolu Lisesi ☐

Meslek Lisesi ☐

Düz Lise ☐

11. Mezun olduğunuz fakülte:

Fen-Edebiyat Fakültesi ☐

Eğitim Fakültesi (Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi) ☐

Eğitim Fakültesi (Türkçe Eğitimi) ☐

Öbür :

12. Lisansüstü bir çalışmanız var mı?

Evet ☐

Hayır ☐

Evet ise hangisi?

Master ☐

Doktora ☐

Diplomamı aldım ☐

Hâlen devam ediyor ☐

	Tamamen katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Az katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Dil bilgisi dersini Türkçe dersinden bağımsız işliyorum.					
2. Öğrencinin dil bilincini geliştirmek için dil bilgisinden yararlanıyorum.					
3. Dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırmıyorum.					
4. Dil bilgisi öğretiminin çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini düşünüyorum.					
5. Dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlıyorum.					
6. Dil bilgisi dersini doğru anlatma, doğru anlamayı geliştirecek şekilde işliyorum.					
7. Dil bilgisi dersini, günlük dilden somut örnekler vererek işliyorum.					
8. Dil bilgisi dersini, cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan işliyorum.					
9. Dil bilgisi dersinin, öğrencinin kullandığı dile karşı mantıklı bir tutum ve davranış kazandırdığına inanıyorum.					
10. Türkçe dersinde, anlama ve anlatma ile dil bilgisi etkinliklerinin birbirinin tamamlayıcısı olduğuna inanıyorum.					
11. Dil bilgisi dersini, tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmaya çalışıyorum.					
12. Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için kelimelerin farklı anlamlarından (mecaz, temel, yan anlam) yararlanıyorum.					
13. Dil bilgisi uygulamalarının, öğrencilerime doğru düşünme ve akıl yürütme becerisi kazandırdığını düşünüyorum.					

14. Cümlelerin öğelerinden bahsederken öğeler arasında ilişki kuruyorum.					
15. Dil bilgisi dersinde, kelimelerin tek başına veya cümle içindeki kullanımlarından kaynaklanan anlam ve görev ilişkisinden bahsediyorum.					
16. Derslerde, yanımda <i>Türkçe Sözlük</i> ve <i>İmlâ Kılavuzu</i> bulunduruyorum.					
17. Türkçe dersinde, metin işlerken yeri geldiğinde dil bilgisi ile ilgili açıklamalar yapıyorum.					
18. Dil bilgisi derslerinde konular ilerledikçe yeni öğrenilenlerle önceki bilgiler arasında ilişki kurmaya özen gösteriyorum.					
19. Türkçe sınavlarında öğrencilerim, dil bilgisinde öğretilenleri doğru olarak uyguluyor.					
20. Dil bilgisi öğretiminde, yazılı ve görüntülü yayın organlarından (gazete, radyo, tv, dergi vb.) yararlanıyorum.					
21. Dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kendim hazırlıyorum.					
22. Dil bilgisi dersindeki örnekleri genellikle kitaptan seçiyorum.					
23. Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer veriyorum.					
24. Dil bilgisi dersini genellikle soru-cevap şeklinde işliyorum.					
25. Dil bilgisi dersinde konuları anlatıp not ettiriyorum.					
26. Öğrencilerden metinden hareketle kelimelerin anlam ve görev farklılıklarını bulmalarını istiyorum.					
27. Dil bilgisi öğretiminde, dil bilinci ve sevgisini kazandırmak amacıyla canlı kaynaklardan (dili doğru ve güzel kullanan kişiler) yararlanıyorum.					
28. Dil bilgisi ödev düzeltmelerinin sınıfça yapılmasına özen gösteriyorum.					

29. Ödev düzeltmelerinin ferdi olarak yapılmasına özen gösteriyorum.					
30. Dil bilgisi derslerinde, öğrencilerin dil yanlışlarını ve anlatım bozukluklarını kendilerine buldurup düzelttirmeye çalışıyorum.					
31. Dil bilgisi öğretiminde, öğrencileri değerlendirirken vardığım olumlu ya da olumsuz sonuçları her öğrencinin fişine işliyorum.					
32. Dil bilgisi öğretiminde uyguladığım yöntem ve tekniklerin başarılı olmadığını gördüğümde konuyu öğretmek için yeni yollara baş vuruyorum.					
33. Dil bilgisi öğretiminde, “ölçme ve değerlendirme” sürecinde öğrencinin başarısızlığını değil başarısını ölçmeyi amaçlıyorum.					
34. Dil bilgisi öğretiminde, konu ile ilgili tanım ve soyut kuralları yazdırıyorum.					
35. Dil bilgisi konularının öğretilmesinde ders saati yetersiz kalıyor.					
36. Sözcük türlerini cümleden hareket ederek öğretiyorum.					
37. Bazı dil bilgisi konuları üzerine (edat tümlecî, takısız ad tamlaması, küçük ünlü uyumu vb.) çeşitli kaynaklardaki farklı adlandırmalar dersi ve beni olumsuz etkiliyor.					
38. Konuları, dilin dönüşümü ilkesi gereğince karşılaştırmalı ve öğrencide çağrışım uyandıracak biçimde işliyorum (Örneğin bir sözcük türünü anlatırken başka bir sözcük türü arasında ilgi kurmak gibi).					
39. Öğrencilerim, dil bilgisi dersinde öğrettiklerimi yazılı ve sözlü anlatımlarında doğru ve yerinde kullanıyorlar.					
40. Türkçe sınavında, öğrencilerim en fazla hatayı dil bilgisi sorularında yapıyor.					
41. Türkçe dersinde dönem ödevi konularını hazırlarken dil bilgisi ile ilgili konulara yer veriyorum.					

42. Öğrencinin içeriğini, kurgusunu kendisinin belirlediği, düşündürmeye ve keşfedip buldurmaya yönelik sorulara sıkça yer veriyorum.					
43. Dil bilgisi sorularını hazırlarken çoktan seçmeli sorulara sıkça yer veriyorum.					
44. Dil bilgisi sorularını hazırlarken tanım ve kural sorularına yer veriyorum.					
45. Türkçe yazılılarında “anlama” soruları için hazırladığım parçadan dil bilgisi soruları da soruyorum.					
46. Dil bilgisi derslerinde tepegöz kullanıyorum.					
47. Öğrencilerime, Türk dilini doğru ve güzel öğrenmelerinin onlara sağlayacağı avantajlardan sıkça bahsederek onlarda dil bilinci oluşturmaya çaba gösteriyorum.					
48. Dil bilgisi derslerinde öğrencilerimi, varsa, yaptığım dil ve telâffuz hatalarında beni uyarmaları için yüreklendiriyorum.					
49. Konuların pekiştirilmesi amacıyla her öğrencimin tahtaya kalkıp örnek çözmesine özen gösteriyorum.					

50. Öğrenciler size göre en çok hangi konuları kavramakta zorlanmaktadır?

sözcük türleri

cümle ve öğeleri

ses bilgisi

imlâ kuralları ve noktalama işaretleri

ekler ve kökler

Öbür:.....

SÖZLÜK

aritmetik ortalama: İstatistikte merkeze yığılma ölçülerinden en çok kullanılanı.

diyalektik: HEGEL'in kavramları karşıtlarıyla birlikte düşünerek gerçeğe varmağa çalışmasına verilen ad.

LGS: Liselere Giriş Sınavı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı: İki değişken arasındaki doğru veya zıt orantının ölçüsü olarak kullanılan korelasyon katsayısıdır.

varyans analizi: Karşılaştırılacak ortalama sayısının ikiden çok olması durumunda kullanılan teknik.

t-testi: İki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi tespit amacıyla kullanılan istatistik tekniği.

