



T.C.

**GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ KONULARI ALGI VE
BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME
AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY
SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION AND ACHIEVEMENT LEVELS OF
GRAMMAR SUBJECTS**

Yahya Mert YAYLA

Yüksek Lisans Tezi

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Veli KUTAY

GİRESUN 2022

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konuları Algı ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/06/2022

Yahya Mert YAYLA

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tezi olarak hazırlanmış bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi konularına dair zorluk algıları ile dil bilgisi başarı durumları arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından “8. Sınıf Dil Bileisi Konuları Zorluk Algısı Formu” ve alanında uzman kişilerle teşrikimesai ile “Dil Bileisi Başarı Testi” hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama araçları vesilesiyle Giresun ili merkez ilçede bulunan 12 lisede eğitim gören 291 öğrencinin dil bilgisi konularına dair zorluk algıları ve başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler ışığında dil bilgisi öğretimine dair görüşler bildirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Hayatım boyunca der daim yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen aileme, çalışma süresinde sürekli yardımına koşan Sayın Osman Kara’ya, çalışma esnasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Dr. Hasan Hüseyin Gül’e, çalışma süresince beni destekleyen dostlarıma, tezin konu seçiminde, araştırma sürecinde ve yazım aşamasında ümitsizliğe kapılmama asla izin vermeyen ve bana daima inanan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Veli Kutay’a teşekkürü bir borç bilirim.

IV ÖZET

Kişiler arası iletişimde en temel araç olan dil, farklı ihtiyaçları karşılamaya yönelik dört farklı beceri alanına sahiptir. Bunlar: Anlama dil becerileri olan okuma ve dinleme, anlatma dil becerileri olan konuşma ve yazmadır. Bu becerilerin kullanımda birtakım kurallara uyulması gerekmektedir. Bu kurallar o dilin bünyesi içerisinde oluşmuş ve o dilin işleyiş prensiplerini belirleyen kurallardır. Bahsi olunan bu kurallara “Dil Bilgisi Kuralları” adı verilir. Dil bilgisi kuralları alanyazında bir dili ses, şekil, sözcük ve cümle yapılarının işleyişi bakımından inceleyen ve bu yapıların işleyişini belirleyen kurallar olarak tanımlanır. Dil bilgisi kurallarını bilmek demek o dilde oluşturulmuş sözlü ve yazılı ürünleri anlamayı, duygu ve düşünceleri o dilde sözlü ve yazılı olarak aktarılmasını gerektirir. Bu çalışmanın amacı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularına dair zorluk algılarını belirlemek ve bu algılarla dil bilgisi konuları arasındaki başarı düzeyleri arasında bir ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş “8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları Algı Formu” ve “Dil Bilgisi Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ili Merkez ilçesinde yer alan 12 okulda öğrenim gören 291 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri SPSS 28.0 programı yardımıyla sıklık analizi, yüzdesel hesaplama ve ortalama değerleri bulma teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dil bilgisi konularına dair zorluk algılarının kolay yönünde olduğu fakat öğrencilerin “Dil Bilgisi Başarı Testi”nde başarı ortalamalarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Kız öğrencilerin dil bilgisi konularını kolay bulduğu ve başarı testinde erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı elde ettikleri görülmektedir. Okul tipleri göz önüne alındığında Giresun Fen Lisesine devam eden öğrencilerin, diğer okullarda okuyan öğrencilere kıyasla dil bilgisi konularını zor bulmalarına rağmen başarı testindeki doğru cevaplama oranları daha yüksektir. Yaş grupları dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerden daha büyük yaşta olan 16 yaşındaki öğrenciler dil bilgisi konularını daha zor bulmuşlar ve diğer yaş gruplarına göre daha başarısız olmuşlardır. Elde edilen bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün dil bilgisi konularını kolay bulmalarına rağmen “Dil Bilgisi Testi”ndeki başarı düzeylerinin düşük olduğu söylenilebilir. Beklenenin aksine ortaya çıkan bu sonuç, başarılı bir dil bilgisi

öğretiminin gerektirdiği duyuşsal giriş davranışlarının varlığına rağmen dil bilgisi öğretiminin planlanması ve uygulanması sürecinde birtakım yanlışların yapıılıyor olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak temel dil becerilerinin edinimde, gelişmesinde ve kullanımında büyük bir destekleyici rol olan dil bilgisi kurallarının öğretiminde yeni bir yaklaşımla hareket edilmeli, bu çalışmanın ortaya koyduğu bu zıtlığın ortadan kaldırılması için çaba sarf edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, zorluk algısı, dil bilgisi başarısı.



VI
ABSTRACT

Language, which is the most basic tool in interpersonal communication, has four different skill areas to meet different needs. These are: Reading and listening, which are the comprehension language skills, and speaking and writing, which are the expression language skills. Some rules must be followed in the use of these skills. These rules are the rules that have been formed within the body of that language and determine the processing principles of that language. These rules are called "Grammar Rules". Grammar rules are defined as the rules that examine a language in terms of the functioning of sound, shape, word and sentence structures and determine the functioning of these structures. Knowing the grammar rules requires understanding the oral and written products created in that language, and expressing emotions and opinions in that language both orally and in written. The aim of this study is to determine the ninth grade students' perceptions of difficulty in grammar subjects and to reveal a relationship between these perceptions and their success levels in grammar subjects. Descriptive Survey Model, one of the quantitative research methods, was used in the study. During the data collection process, 8. Grade Grammar Subjects Perception Scale and Grammar Achievement Test which were developed by the researcher were used. The study group of the research consists of 291 students studying in 12 schools located in the central district of Giresun province. The data of the research were analyzed by SPSS 28.0 program, using frequency analysis, percentage calculation and finding average values. It was concluded that the students who participated in the study declared that they found grammar topics easy but the students' average success in the "Grammar Achievement Test" was low. It can be seen that the girls find grammar topics easy and they achieve higher success in the achievement test than the boys. Considering the school types, the students who attend Giresun Science High School have a higher correct answer rate in the achievement test, although they find the grammar subjects difficult compared to the students studying at other schools. Considering the age groups, 16-years-old students, who were older than the students participating in the research, found grammar subjects more difficult and failed more than other age groups. Based on the findings, it can be said that although most of the students who participated in the research study found the grammar topics easy, their success levels in the "Grammar Test" were low. Contrary to expectations, this result

can be interpreted as some mistakes are made during the planning and implementation of grammar teaching despite the presence of affective entry behaviors required by successful grammar teaching. As a result, a new approach should be taken in the teaching of grammar rules, which play a major supporting role in the acquisition, development and use of basic language skills, and efforts should be made to eliminate this contradiction revealed by this study.

Keyword: Teaching grammar, the perception of difficulty, achievement in grammar



VIII
İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XI
TABLolar DİZİNİ	XII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ

1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.1. Alt Problemler.....	5
1.2. Amaç	5
1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutta Ölçülmek İstenen Alt Amaçları	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi	7
2.2. Dil Bilgisi Öğretimi	10
2.2.1. Okuma.....	18
2.2.2. Dinleme	19
2.2.3. Konuşma (Sözlü İletişim)	20
2.2.4. Yazma	22
2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri.....	23
2.4. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem.....	25
2.4.1. Bilişsel Alan Düzeyi Yöntem ve Teknikler	28
2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları	32
2.6. Dil Bilgisi ve Dilbilim.....	36
2.7. Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri.....	37
2.7.1. 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı.....	38
2.7.2. 1929 Ortaokul Türkçe programı	38
2.7.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı.....	38
2.7.4. 1938 Ortaokul müfredat programı	39

IX

2.7.5. 1949 Ortaokul Türkçe programı	39
2.7.6. 1962 Ortaokul programı	40
2.7.7. 1981 İlköğretim okulları Türkçe eğitim programı	40
2.7.8. 2005-2006 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı	41
2.7.9. 2015 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı	41
2.7.10. 2017 Türkçe dersi öğretim programı	42
2.7.11. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	42
2.8. Öz Yeterlik	43
2.8.1. Öz Yeterlik Kavramı	44
2.8.2. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı	45
2.8.3. Öz Yeterlilik Algısını Etkileyen Faktörler	45
2.8.3.1. Temel Deneyimler	45
2.8.3.2. Dolaylı Yaşantılar	46
2.8.3.3. Sözel İkna	46
2.8.3.4. Fizyolojik Durum	47
2.8.4. Öz Yeterlilik Algısını Önemi	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Model	48
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.4. Verilerin Analizi	49
3.5. Sınırlılıklar	49
3.6. Araştırma Süreci	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Algı Formu'na Ait Bulgular	52
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Zorluk Algısı Durumları	54
4.1.2. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Zorluk Algısı Ortalamaları	55
4.1.3. Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Zorluk Algısı Ortalamaları	56
4.2. Başarı Testine Ait Bulgular	57
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Testine Ait Bulgular	57
4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Başarı Testine Ait Bulgular	59
4.2.3. Okul Değişkenine Göre Başarı Testine Ait Bulgular	60
4.2.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Durumuna Ait Bulgular	62

TARTIşMA VE SONUÇ	63
KAYNAKÇA	66
EKLER.....	73
1. Giresun Üniversitesi Etik Kurul Kararı	73
2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	73
3. Veli Onam Formu.....	75
4. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	76
5. 8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları Zorluk Algısı Formu.....	77
6. Dil Bilgisi Başarı Testi	78
ÖZGEÇMİş.....	88



XI
KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
A.M.T.A.L	: Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
D	: Doğru
Dr.	: Doktor
E	: Erkek
G.M.T.A.L.	: Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
G.F.L.	: Giresun Fen Lisesi
G.G.S.L.	: Giresun Güzel Sanatlar Lisesi
G.H.B.A.L.	: Giresun Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi
G.H.B.A.İ.H.L.	: Giresun Hurşit Bozbağ Anadolu İmam Hatip Lisesi
G.S.B.L.	: Giresun Sosyal Bilimler Lisesi
G.S.L.	: Giresun Spor Lisesi
K	: Kız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ort.	: Ortalama
Ö.G.D.A.L.	: Özel Giresun Doğa Anadolu Lisesi
Ö.G.D.F.L.	: Özel Giresun Doğa Fen Lisesi
Prof.	: Profesör
s.	: Sayfa numarası
T.A.L.	: Teknik Anadolu Lisesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
vs	: ve saire
vd	: ve diğerleri
Y	: Yanlış
Y.G.M.T.A.L	: Yeşil Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Z.H.M.T.A.L	: Giresun Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı Cinsiyet	51
Tablo 2: Katılımcıların Yaş Dağılımı	51
Tablo 3: Katılımcıların Okul Dağılımı	52
Tablo 4: Katılımcıların Zorluk Algısı Ortalamaları	53
Tablo 5: Cinsiyet ile Algı Arasındaki İlişki	54
Tablo 6: Yaş ve Algı Arasındaki İlişki	55
Tablo 7: Okul Tipi ve Algı Arasındaki İlişki	56
Tablo 8: Cinsiyet ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki	57
Tablo 9: Yaş ve Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki	59
Tablo 10: Yaş ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki	60
Tablo 11: Cinsiyet ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki	62

GİRİŞ

Dil en temel şekliyle bir iletişim aracıdır. Bir dili biliyor olmak demek o dilin 4 temel dil becerilerine sahip olmak demektir. O dilde üretilmiş sözlü ve yazılı ürünleri anlamayı; duygu, düşünce ve tasarıların aynı dilde sözlü ve yazılı olarak aktarımını gerektirir. Bugüne değin başta filologlar olmak üzere edebiyatçılar, sosyologlar vb. tarafından birçok dil tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir: Bu tanımlardan en kapsamlısı Prof. Dr. Muharrem Ergin'e aittir. Ergin'e (2007) göre dil "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir." Bu tanımda Ergin (2007) öncelikle dilin bir iletişim aracı olması vasfını vurgulamaktadır. Devamında bu dilin başka dillere benzeyen ve farklılaşan bir takım kullanım kurallarının olduğunu ve o dilin ancak bu kurallar sayesinde korunarak ve gelişerek hayatiyetini devam ettirebileceğini ifade etmektedir. Akabinde ise bir topluluğu millet yapan ve bir arada tutan en temel ortak değer dil olduğunu vurgulamış, dilin meydana gelişinin tarihin bilinmeyen bir devrinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Dil insanla birlikte var olduğuna göre bu gizli ittifakların kökleri de ilk insanlara kadar gider. Bu gizli antlaşmalar da kendi kendisine ve zamanla oluşmuştur (Ergin, 2007, s. 15). Bir diğer tanımda ise Korkmaz, (2001, s.2) dili "bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem" olarak tanımlanmıştır.

Diller birtakım özelliklerine göre farklı isimler alırlar; Ana dili, yabancı dil, meslek dil, ikinci dil, resmi dil vb. Tüm bu farklı isimlendirmelerden biri olan Anadili Aksan (1982, s.81) tarafından "Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir." şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere anne karnında ve doğum sonrası dönemde ilk işittiği, çevresinde yer alan eşyalara ilk isimlerini verdiği, kendini sözlü ve yazılı olarak yaşadığı toplumun bireylerine en iyi şekilde ifade edebildiği dildir. Bir başka tanımda ise anadil, "Belli dil grupları içinde toplum ve akraba oldukları kabul edilen dillerin kökeni olan dildir

(Püsküllüoğlu, 2005 s.63)”. Bu tanımda anadil kavramına farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Anadil, farklı coğrafi alanlara yayılma; değişik fiziki, sosyal ve ekonomik koşullar nedeniyle yapısı ve görünümü değişen dillerin türediği köken dil olarak değerlendirilmektedir. Dil fertlerin üzerinde bütün bir millet topluluğunu ilgilendirir. Tabi ki dil, bir millet dili hatta milletlerarası dil haline gelinceye kadar da pek çok unsuru etkiler ve pek çoğundan da etkilenir. Dolayısıyla dilin kültür, düşünce, beyin, eğitim gibi kavramlarla da ilişkisi vardır. Bu kavramlar dile çok şey verdiği gibi dil bu kavramlardan çok şey de almıştır (Yıldız, 2010, s. 14).

Ergin’in (2007) dil tanımında belirtilen ve dilin onlar sayesinde korunduğu ve geliştiği ifade edilen kurallar dil bilgisi kuralları olarak ifade edilmektedir. Dil bilgisinin alanyazında farklı birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Atatürk’ün 1932 yılında kurduğu TDK (2005, s.529) dil bilgisini “bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim” olarak tanımlamıştır.

"Dil bilgisi; Türkçenin temel dil becerilerini destekleyen ve onlar içinde verilen kurallar bütünüdür. (MEB, 2006)." Bakanlığın yapmış olduğu bu tanımda “desteklemek” kelimesinin özellikle tercihi dil bilgisi kurallarının önemi ve öğretimine dair bir fikir verir. Dil bilgisi kurallarının öğretimi, dil öğretiminde bir amaç değil temel dil becerilerinin ediniminde ve gelişiminde yardımcı durumunda olan bir araçtır. Tanımın yer aldığı öğretim programı davranışçı eğitim anlayışı terk edilerek yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilen bir yaklaşımın ürünüdür. Yapılandırmacı eğitim anlayışı dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerinin ediniminde ve gelişiminde yardımcı olduğu bir model olarak kabul edilir. Kavruk vd. (2002, s.49) ise dil bilgisini “Bir dilin konuşmada ve yazmada uyulması gereken bütün kurallarını araştıran, inceleyen, gösteren bilim dalıdır.” Bu tanımda dilin üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerileri öne çıkarılmış, dil bilgisinin bireyin sözlü ve yazılı anlatımlarında dikkat etmesi gereken kuralları belirleyen ve ortaya koyan bir disiplin olduğu ifade edilmiştir.

Aytaş ve Çeçen (2010, s.78) ise yukarıdaki tanımlardan farklı olarak dil bilgisini müstakil bir öğrenme alanı olarak görmüş ve bu kavramı şöyle tanımlamıştır: "Dil bilgisi, temel dil becerileri olan “okuma, yazma, konuşma ve dinleme”den farklı olarak “dilin kurallar manzumesi” şeklinde tanımlanabilecek bir alandır. Temel dil

becerilerinin de dil bilgisi kurallarına uygun olması zorunluluğu, dil bilgisi öğretiminin merkezî bir konuma yerleştirmektedir."

"Bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilime dil bilgisi denir. Dil bilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir. Dil bilgisi konuşma ve yazma ile uğraştığı için, onun konusu hem ağız ve kulak dili hem de yazı, yani kalem ve göz dilidir (Ediskun 1988, s.65)."

"Bir dili konuşanların o dil hakkında bildikleri her şey dil bilgisi kapsamında yer alır. Ses bilgisi ses sistemini, anlam bilim anlamlar sistemini, biçim bilgisi kelimelerin oluş kurallarını, söz dizimi de cümle kurgusunun kurallarını belirler. Bir de kelime dağarcığı dediğimiz sözlük de dil bilgisinin ayrı bir alanıdır (Fromkin ve Romdan 1983, s.17)."

Dil Bilgisi: "Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır (Korkmaz,2007, s. 68)".

Dil, kurallar yığını olarak düşünüldüğünde dil bilgisi, bir dilin morfoloji ve sentaks yapısının kurallarını oluşturan bir alandır. Bu kurallar, ana dilini konuşabilen bireylerce tabii olarak bilinen kurallardır. Bir dil onu konuşan bireyin bireysel hafızasında var olur. Hafızadaki kurallar, ana dilini konuşanda kendiliğinden oluşur (Murcia ve Hilles 1988, s.16). Encyclopedic Dictionary of Linguistics'in verdiği dil bilgisi tanımları ise şöyledir:

1. Morfolojik kategori ve şekilleri sistematize eden, sentaktik kategoriler oluşturan ve kelime yapısının anlamını veren dil yapısıdır.
2. Bir dilin yapısını araştıran, onun organizasyon düzeyini belirleyen, onu kategorize edip diğer alanlarla ilişkisini sağlayan dil bilim alanıdır.
3. Gramer terimi, gramatikal kategorilerin fonksiyonlarını ve sözlük gramerini tanımlamakta kullanılır (Meskhi 2002, s.4).

Dil bilgisi tanımları göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisi öğretiminin önemi hissedilmektedir. Dil bilgisi, aileden ve sosyal çevreden ana dilini edinen öğrencilerin ana dilini etkin ve şuurlu kullanmasına olanak sağlar. Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkânlarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar (Sever 2000,25). Bu

sayede öğrencilerin kendini ifade etme yetenekleri artar ve sosyal hayatta başarılı ilişkiler kurarlar. Tam tersi düşünülürse söz konusu dilin kurallarını bilmemek kişinin kendini ifade etmede zorluk yaşamasına, sosyal ilişkilerinde başarısız olmalarına neden olabilir. Yukarıdaki tanımlar da göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisinin bir kurallar bütünü oluşu, onların öğrenilmesi zor soyut bilgiler olduğu algısına neden olmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde araştırmanın temel problem durumu, alt problemleri, amacı, içeriği ve kapsamı, araştırmanın önemi ve varsayımlar yer verilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problem cümlesi “Öğrencilerin dil bilgisi konularına dair algısının dil bilgisi başarı durumuna etkisi nedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın temel problem cümlesine destekler mahiyette aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.1.1. Alt Problemler

- Öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının dil bilgisine dair algılarına etkisi nedir?
- Öğrencilerin yaş farklılığının dil bilgisine dair algılarına etkisi nedir?
- Öğrencilerin okul tipi farklılıklarının dil bilgisine dair algılarına etkisi nedir?
- Öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının başarı düzeylerine etkisi nedir?
- Öğrencilerin yaş farklılığının başarı düzeylerine etkisi nedir?
- Öğrencilerin okul tipi farklılıklarının başarı düzeylerine etkisi nedir?

1.2. Amaç

Bu çalışmada öğrencilerin "Dil bilgisi zordur" ve "Dil bilgisinde başarısızım" algılarının gerçekliğini sorgulamak amacıyla yola çıkılmıştır. Bu doğrultuda, ilgili çalışma öğrencilerin dil bilgisi konularına dair öz yeterlik düşünceleri ile dil bilgisi kurallarını bilme seviyeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını hedeflemektedir.

1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutta Ölçülmek İstenen Alt Amaçları

- a. Öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik algılarının sınav sorularındaki başarıya etkisi nedir?
- b. Öğrenciler dil bilgisi konularında ne derece başarılıdır?
- c. Okul tipleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- d. Cinsiyet farklılıkları ile başarı düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?
- e. Öğrencilerin yaşları ile başarı düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazında yer alan çalışmalar dil bilgisi konu alanının öğrencilerin başarısız olduğu bir alan olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı da öğrencilerin zor ya da kolay olduğunu düşündüğü konularla başarılı olduğu konular arasındaki ilişkiyi tespit edecek olan bu çalışmanın sonuçları dil bilgisi öğretiminin yeniden planlanması ve eğitim öğretim süreçlerindeki uygulamaların güncellenmesine katkı sağlayacaktır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunun devlet okullarında öğrenim görmeleriyle birlikte özel okulda öğrenim gören öğrencilerin olması, çalışma sonuçlarının bu açıdan da karşılaştırılabilmesine imkân sağlayacaktır. Katılımcı öğrencilerin eğer var ise başarılı olduğu halde zor olduğunu düşündükleri dil bilgisi konularının, başarılı olamadıkları halde kolay olduğunu düşündükleri dil bilgisi konularının tespiti, öğrencilere uygulanacak ilgili öğretim yöntemlerinin ve dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların gözden geçirilmesine ve farklı bir yaklaşımla yeniden ele alınmasına olanak tanıyacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerinin fiziksel ve zihinsel gelişim seviyelerinin normal ölçüde olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin “8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları Zorluk Algısı Formu” ve “Başarı Testi”ni gerçek duygularını ve başarılarını yansıtacak şekilde samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi

Dil bilgisi öğretiminin temel amacı öğrencilere Türkçenin dört temel dil becerisinin gelişiminde yardımcı olmak, sözlü ve yazılı iletiler doğru anlamlandırma ve bunlara dönüt şeklinde oluşturulmuş sözlü ve yazılı iletiler meydana getirmede dilin kurallarına uymayı sağlamaktır. Bir dili öğrenmiş olmak demek o dilde oluşturulmuş yazınsal ürünleri anlayıp, doğru yorumlamak ve yine o dilde duygu, düşünce ve tasarıları dilin kurallarına uygun şekilde aktarabilmek demektir. Dil bilgisi öğretiminin amacı Türkçe dersi öğretim programında belirtilen “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması” (2017, s.10) şeklindeki genel amaca hizmet edecek şekilde ana dili etkin bir şekilde öğretmektir. Sinanoğlu (1958, s.438-439)’nun da belirttiği üzere Türk dilinde oluşturulmuş başlıca edebiyat yapıtlarını okumak, bireylerin zihinsel gelişimlerini hızlandırmakla birlikte dilin estetik zevkine varabilmelerini ve dil yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Bu eserlerden azami yarar sağlayabilmek dilin kurallarına sahip olmakla mümkün olur. Sinanoğlu (1958, s.438-439) ayrıca dil düzeninin korunmasının dil bilgisi öğretiminin yapılması ile mümkün olacağını ifade eder. Bu değerlendirme dilin kullanıldığı dönemdeki işleyişinin belli bir disipline göre gerçekleşmesinin dil bilgisi kuralları sayesinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dil bilgisi öğretimi; öğrencilerin dilin işleyiş kurallarını kavrayıp anlamalarını, etkili iletişimdeki rolünü anlamalarını ve bu sayede bir dil farkındalığı oluşturmalarını sağlar. Bu dil farkındalığının oluşumu dil bilgisi konularının öğreniminin temel dil becerilerinin gelişimindeki katkısı ile gerçekleşir. Temizkan’a (2014) göre Türkçe öğretiminin amacı, öğrencilere temel dil becerilerini edindirmek, onları geliştirmek ve alışkanlığa dönüştürmektir. Dil bilgisi öğretimi bu becerileri geliştirici bir rol üstlenir. Bu nedenle büyük bir öneme sahiptir. Öz (2001 s.259) de dilin buradaki görevine vurgu yapmış ve “ilköğretim okullarında, Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme yönlerinden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları istenildiğine göre dil bilgisi öğretimi; kendi başına bir amaç değil, ancak bir amaca varabilmek için yararlanılacak dille ilgili bir çalışma alanıdır. Dil bilgisinin bu devredeki yardımı, çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi

yoluyla dili kullanmada güven duyması, dil becerilerini kazanmada kendi kendisini kontrol imkânı sağlaması gibi alışkanlıklar ve beceriler kazanmasıdır” şeklinde ifade etmiştir. Dil bilgisi öğretiminin amaçlarının gerçekleşebilmesi için okuma ve dinleme faaliyetleri yeterli olmaz, dil becerilerinin üretici ve anlatıcı roller üstlenerek kullanılması gerekmektedir.

Barın ve Demir (2008), başarılı bir dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmenin yanında dilin kullanımında karşılaşılan hataların azalmasına, bilişsel gelişime, ikinci bir dilin öğrenilmesine, sağlıklı, verimli ve özgüvenli bir şekilde dilin kullanımına yardımcı olacaktır. Yabancı bir dilin başarılı bir şekilde öğrenilebilmesi için ana dilin kurallarına gerekli şekilde hâkim olmak lazımdır. Öğrenilen dilin kuralları ana dilin kuralları ile karşılaştırılarak anlamlı ve kalıcı hale gelir. Demirel’e (2002, s.114) göre, dil bilgisi öğretimi; “1.Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarmayı ve bunları kullanım alanına getirmeyi, 2. Dilin işleyiş düzeyini öğrencilere kavratmayı, 3.Öğrencilerin bir iletişi aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamayı amaçlar.” Bu üç maddeye ek olarak dil bilgisi öğretimi zaten bilinen dil bilgisi kurallarını isimlendirerek onları varlık alanına taşır. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilere gerekli kurallar ana dilinin doğru kullanılması ve anlaşılması için öğretilir ama bir dilin bütün kurallarını bilmek o dili tam anlamıyla öğrenmek anlamına gelmez. Öğrencilerin dili öğrenebildiği varsayılabilmesi için dili dinleme ve okuma etkinliklerinden anlayabilmeli ve kendini ifade ederken konuşmada ve yazmada başarılı olmalıdır. Bu sebeple dil bilgisi kuralları, temel dil becerilerini destekleyici olarak verilmelidir. (Sezer, Oğuzkan ve diğerleri, 1991). Bu bilgiler ışığında dil bilgisi öğretiminin, temel dil becerilerinin kazandırılması için faydalı ve destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde kuralların ezberletilmesinden daha önemli olan kuralların sezdirilmesi ve öğrencilere kavratılarak öğrencilerin temel dil becerilerinde kullanımını sağlamaktır. Anlatma dil becerilerinin kullanımında bireyin anlama dil becerilerine göre daha aktif oluşu dil bilgisi kurallarının anlamlılık ve kalıcılığında daha büyük bir önem arz eder.

Dil bilgisi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Hutchinson vd. (2002, s.43) öğrencilerin dil bilgisi kurallarını bildikleri ölçüde özellikle yazılı ürünlerinde başarı gösterdiklerini ifade eder. Anlatma dil becerilerinin yanı sıra anlama becerilerinin geliştirilmesinde de dil

bilgisinin önemi büyüktür. Sağır (2002, s.7) dinlenen, izlenen ve okunanları anlamlandırmanın ilkin dil bilgisinin alanına girdiğini belirtir. Dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin okuduklarını anlama ve anladıklarını anlatma becerileri gelişir.

Dil bilgisi ana dilini edinmiş öğrencilerin dilin inceliklerini kavramasına olanak sağlar. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilmekte, dilin imkânlarını ve gizli gücünü görebilmektedir. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenci edindiği ana dilini etkin kullanır. Özbay (1997, s.15) dinlediklerinde ve okuduklarında anlatılanları kavrayıp yorumlayabilmesi ve onlardan estetik zevk duyabilmesidir.

Dil bilgisi öğretimi imla ve noktalama kuralları açısından önemlidir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru yazmaları yazınsal ürünlerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. (Ünalın, 2001, s.143). Teknoloji hızla gelişmekte ve öğrenciler çağın getirdiklerine daha çabuk uyum sağlamaktadır. Sosyal ağlarda hesap sahibi olma yaşı hızla düşmektedir. Sosyal ağlarda imla ve noktalama kurallarına uymayan sanatçılar, sporcular, siyaset insanları gibi toplumda göz önünde olan kişiler bulunmaktadır. Bu durum öğrencilere kötü örnek olmaktadır. Yazınsal birlik sağlamak ve dilimizi kaybetmemek adına dil bilgisi kurallarının hayata dair örneklerle öğretilmesini zorunlu kılmaktadır.

Dil bilgisi belirtildiği üzere dilin kurallarını öğretmenin yanı sıra öğrencilerin sosyal hayatında yaşanacak sorunların ortadan kalkmasına, okurken ve yazarken duygu ve düşünceleri hissedebilmesine, dili akıcı ve etkili kullanabilmesine olanak sağlar. Ayrıca dil bilgisi öğretimi dilin kurallarının ve işleyişinin yanında Türkçenin anlama ve anlatma dil becerilerini de kapsayan etkinlikler içerdiğinden dil bilgisi öğretimi ile diğer dil becerilerinin ayrı ele alınması düşünülemez.

Dil bilgisi öğretiminde çeşitli zorlukların olduğu bilinmektedir. Dil bilgisi hayata dair karşılıklarının verilmediği bir kurallar yumağı olarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerde kalıcılığın azalmasına ve dil bilgisi öğretiminde başarısızlığa sebep olmaktadır. Oysaki dil bilgisi öğretiminde temel olan kuralların ezberletilmesi değil, çeşitli ve tekrar eden uygulamalarla kuralların sezilmesi ve oluşturulmasıdır. (Kavcar vd., 1997 s.86). Bu sayede öğrenci kuralları daha kolay öğrenir ve kalıcılık artar.

Dil bilgisi, genellikle anlama ve anlatma becerilerinden ayrı müstakil bir ders olarak görülmektedir. Bu görüş dil bilgisi öğretiminin hedeflerine uymamaktadır. Türkçe dersinde yapılan çalışmalar öğrencilerin anlatma ve anlama becerilerini geliştirme hedefinde olmalıdır. (Ünal, 2001 s.141) Dil bilgisi öğretimi müstakil bir ders olarak işlendiğinde dil bilgisi kuralları soyut kalmakta öğrenciler kuralları öğrenememektedir. Başarısızlık öğrencilerde dil bilgisi konularının zor olduğuna dair tutum geliştirmesine sebep olmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi, soyut birtakım kuralların öğretimi olarak görülmemeli. Bu kuralların anlamaya ve anlatmaya katkısı hissettirilmeli. Kurallar somutlaştırılarak oluşumlarındaki mantık kavratılmalıdır.(İşcan ve Kolukısa, 2010 s.299-308) Öğrencilerin kuralların sebebi ve çıkış noktasını öğrenmesi kalıcılığı ve derse katılımı artıracaktır.

Yazınsal ürünlerin anlaşılması imla ve noktalama kuralları ile mümkündür. Sözcüklerin doğru yazımının bir alışkanlığa dönüştürmeyi hedefleyen yazım kurallarının öğretimi, iletişimi kolaylaştıran ve yazımda birliği temin eden bir işlev görür. (Ünal, 2001 s.143-144) Dil bilgisi öğretiminde noktalama işaretleri konusuna yeterince önem verilmez fakat doğru ve yerinde noktalama işaretlerinin kullanımının öğretimini muhtemel iletişim sorunlarını ortadan kaldıran ve iletişimin sağlıklı, verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan bir rol üstlenir. Bu öneminden ötürü neden gerekli olduklarının mantığı öğrencilere kavratılmalıdır.

2.2. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi; ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi, kelime türleri, noktalama ve yazım, sözlük ilişkileri, söylem yapıları (Bürünler) ve dil değişiklikleri konularıyla anlama ve anlatma becerilerini destekleyici ve açıklayıcı öğretim etkinliklerini içerir. Dil öğretiminde dil bilgisi amaç değil temel dil becerilerinin kazandırılması için araç konumunda yer alan öğretim alanıdır. Dilde kural bilmek yeterli değildir, onu beceriye dönüştürmek esastır. Dil bilgisi uygulamaya dönük olmalıdır, bunun içinde diğer becerilerin içinde onlarla iç içe geçmiş bir şekilde öğretimi yapılmalıdır. Bir konunun ezbere bilinmesi hiçbir fayda vermez. Önemli olan bilginin beceriye dönüşerek Türkçenin doğru ve güzel kullanılmasına katkı sağlamaktır. Dil ediniminin esası bilinçaltında var olan kuralları bilinç seviyesine çıkararak farkındalık yaratmaktır. İletişimin her basamağında bu kurallar kendini

göstermektedir. Dil bilgisi kuralları ebeveynler tarafından dil edinimi esnasında örtük bir biçimde çocuğa aktarılmaktadır. Dil bilgisi öğretimi temelde farkındalık sağlamak amaçlıdır. Bireylere ana dilinin inceliklerini bilinçli bir şekilde uygulamaya dönüştürmesine yarayacak bilgi ve beceri kazandırmak, dil bilgisi öğretiminin temelini oluşturur. Öğrenci okulda aldığı eğitimle bu örtük kuralları bilinç düzeyine çıkararak, iletişiminin etkinliğini artırır.

Çocuk iletişim esnasında çok hata yapar, bu hatalar çevresindekiler tarafından düzeltildiği takdirde doğru yapıları öğrenir. İletişimde dil bilgisinin doğru kullanılması hem anlatıcı hem de anlayan kişi için kolaylık sağlamaktadır. Bir çocuk hata yaptığında hoş karşılanır, ama bir yetişkin aynı hatayı yaptığında toplumdan dışlanır, soyutlanır. İletişim için ortaya çıkan bu ihtiyaç dil bilgisi kurallarının öğrenimini zorunlu kılmaktadır. Klasik öğretim yöntem teknikleri dil bilgisi öğretimi aksatan nedenlerin başında yer almaktadır. Türkçe dil bilgisi çalışmaları çok geç başlamıştır. 1940'lı yıllarda klasik kuralların oluşturulması için çalışmalar başlamıştır. Daha öncesinde, 1930'lu yıllarda yeterli çalışma olmadığı için dil bilgisi öğretimi programdan kaldırılmıştır. Dil bilgisi öğretiminde daha sonraki zamanlarda çalışmalar hız kazanmış olsa da günümüzde bile istenilen seviyeye ulaşılamamıştır (Erdem, 2007, s.28).

Dil öğretimi genelinde, dil bilgisi öğretimi üzerine halen yeterli incelemeler yapılmamaktadır. Bu 5-10 yılda bir değişen öğretim programlarından anlaşılabilir. Özellikle uyarlama ve pilot uygulamalarla test edilmemiş programlar bu konuda büyük sıkıntılar doğurmaktadır. Türkçe dil bilgisi çalışmalarının geç başlaması ve araştırmacıların farklı görüşleri nedeniyle kurallar tam olarak oturtturulamamıştır. Şu anda üniversitelerde kaynaştırma harfi olarak “y” harfi öğretilirken ortaokullarımızda “y,ş,s,n” harfleri kabul görmektedir. Bu örneği Erdem'in (2007) çalışmasında da görmekteyiz. Terimlerdeki farklılıkların temelinde de bu yer almaktadır. Yapılan araştırmalar Türkiye geneline uygulanamadığı için belirli kesimlerde kabul görmüştür. MEB ile TDK ve akademik çevreler arasındaki kopukluk, dil bilgisi öğretiminde gelişmeleri programlara ve öğretime yansıtmaya engel olmaktadır. Yenilikler sadece teoride bilinmekte, uygulamaya geçirmek için ne uygun ortam ne de yeteri zaman verilmektedir. Etkinlik temelli dil bilgisi öğretimi aktif bir dersle anlatıldığında on ders saatini kapsayan bir metnin dört ders saatinin dil bilgisine ayrılması gerekmektedir.

Ancak şimdiki programda bir ders saati ayrılmaktadır. Her metnin 10 adet civarı etkinliği vardır. Bu etkinliklerden bir ya da iki tanesi müstakil olarak dil bilgisine ayrılmaktadır. Diğer etkinlikler içinde ise dil bilgisi yeteri kadar yer almamaktadır.

“Söz öbeklerinin karşısında, özne, nesne, tümleç gibi cümle öğeleri de ayrı ayrı kalıplar meydana getirir. Bunlar, mantığa dayanan statik dilin değil, anlatış psikolojisine dayanan dinamik sözün parça ve sınıflarıdır. Aristo ve Kant felsefelerinde, fikir, kategori denilen belli kalıplara döküldükten sonra anlaşılıp birer kavram haline geldiği gibi, dilde de söz, gramer kalıplarına dökülerek düşünülür, söylenir, aynı şekilde de kavranır” (Dilâçar,1971, s. 94).

Söz ancak belli gramer kalıplarına, anlatımın ve anlamının üst düzeyine bürünerek iletişimin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Gramer sistematiklik demektir ve bu sisteme girmeyen kelime tam anlamıyla görevini yerine getirememektedir. Dil ile düşünce arasındaki ilişki karşılıklı olarak birbirlerinin gelişimini sağlamaktadır. Anlama, anlatma ve düşünceyi geliştirme görevleri olan dilin gramer kuralları ile sistematikleşmesi gerekir. Gramer, düşüncenin daha kısa sürede daha etkin bir şekilde gelişimini sağlar. Dil bilgisi öğretim alanını amaç değil araçtır. Dil bilgisinin diğer becerilerle beraber ele alınması gerekliliği ifade edilirken ders kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri müstakil etkinlikler olarak yer almaktadır. Bu etkinlikler hem metinden hem de dil becerilerinden kopuktur. Program ile kitaplar arasındaki çelişki öğretimin kalitesini etkilemektedir. Sezdirilmeye yönelik etkinlikler hazırlanmalı ve bunların uygulamaya dayalı olmasına özen gösterilmelidir. Dil bilgisi öğretimi tamamen uygulamaya dönük olmalıdır. Öğrencinin noktalama işaretlerinin nerede kullanılacağını bilmesi veya sözcük bilgisine hâkim olması onun dili etkili kullanmasında yeterli değildir. Dil canlı bir varlıktır ve uygulama yapıldıkça gelişir ve zenginleşir. Dil bilgisi öğretiminin temeli ders kazanımında da belirtildiği gibi metnin içeriğinin yorumlanması ve şekil (yazım ve noktalama işaretleri) yönünde değerlendirme (2019, Türkçe Öğretimi Programı) yeterliliğini kazandırmaktır. Dil bilgisi öğretimi dili anlama, anlatma ve düşünme aşamalarında, programda da belirtildiği gibi amaç değil araçtır. Bu aracın amacı ise dört temel dil becerisine destek olmaktır. Dil bilgisi öğretimi anlama ve anlatmanın daha kolay ve etkin olabilmesi için kullanılmalıdır. Ezbere kurallar bu işlevleri yerine getirememektedir. Uygulamaya dönüklük büyük önem arz etmektedir.

Kelimeler tek tek anlaşılsa da anlamlı bir bütün için dil bilgisi şarttır. İletişim söz öbeklerinden oluşmuş cümlelerle gerçekleşmektedir. Kelimeler belli kurallar çerçevesinde bir araya gelmezse anlamsız parçacıklar oluşturur. Türkçenin söz dizimsel yapısı çerçevesinde, meydana gelen metinler aracılığıyla iletişim sağlanabilir. Oyun temelli veya materyal kullanarak gerçekleştirilen etkinlikler ülkenin her yerinde uygulanamaz. Metin temelli öğretim ise yurdun her köşesine ulaşabilir. Programdaki esnekliğin, uyarlanabilirliğin bu yönde ayarlanması sayesinde dil bilgisi öğretiminin her yerde eşit şartlarda gerçekleştirilmesi sağlanarak dil öğretimi amacına ulaştırabilir. Dil öğretimi kültür öğretimi olduğuna göre Türkçenin dil bilgisi öğretiminde de Türk kültürünün öğretimi gerçekleşmektedir. Dil, yapı ve anlam bakımından onu oluşturan kültüre bağlıdır. Ana dile hâkimiyet, dil bilgisine hâkimiyettir. Dile hâkimiyet dili anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra gerçekleşir. Ancak tam olarak hâkimiyet sağlanması için dil bilgisi kurallarının içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede kültürel ve tarihi bağların algılanması da gerçekleşecektir (Erdem, 2007, s.21).

Dil gerek kültürel gerekse bilimsel anlamda birikimin aktarıcısıdır. Bireyden bireye sözlü veya yazılı olarak gerçekleştirilen iletişim, birikimin kuşaktan kuşağa gelişerek aktarılmasını sağlamaktadır. İletişim üzerine yapılan araştırmalara göre, iletişim olmasaydı insanlar ömürlerinin sonuna kadar hiçbir şekilde gelişemez ve her insan kendi deneyimleri ile hayatını yaşamak zorunda kalırdı. İletişimin gelişim için zekâdan çok daha önemli olduğunu vurgulayan bu örnek, iletişim vasıtası olan dilin, insanoğlunun varoluş mücadelesinde ne denli önemli olduğunun, kısacası vazgeçilmezliğinin bir kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişim birikim demektir, insan edindiği bilgileri dil vasıtasıyla biriktirir ve yıllarca elde ettiği birikimi daha kısa sürede başka birine aktarır. Aynı zamanda bu çarpıcı örnek, biyolojik yapı olarak insan türüne mensup, fakat sosyolojik açıdan iletişimsiz bir toplumun, dil olmaksızın sürdürdüğü yaşamın hazin sonunu, dilin toplumsal yönü üzerinden vurgular. Dil olgusu bu açıdan değerlendirildiğinde toplum olmanın değil, toplumsal bir sürekliliğinin ilk şartı olarak karşımıza çıkmaktadır. Göğüş (1978) çalışmasında, dil bilgisi kuralları söz ve yazıyla öğretilmelidir. Bunun dışında bir öğretim yapılırsa ezberleme ön plana çıkar. Uygulamanın ön planda olduğu bir öğretimde öğretmen örnekler verir ve bu örneklerdeki benzerliklerden yola çıkarak kurallara ulaşır. Bu gözleme dayalı bir tümevarım yöntemidir. Kural öğretiminde öğrenciye uygulamayı

gerçekleştirebilecek yeterlilikte öğretim verilmelidir. Konunun farklı yönleri örneklerle verilmelidir. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma bilincinin öğrencinin benliğine yerleştirilmesi dil bilgisinin etkinliklerle bütünleşmesini dilin kurallarının uygulamalarla kavratılmasını gerektirmektedir. Bunun için öğrenci merkezli, etkinlik temelli, uygulamaya dönük öğretim gereklidir.

Aydın'ın (1999, s.24) çalışmasında katılımcı öğretmenler büyük oranda dil bilgisi öğretimini önemli gördüklerini ve Türkçe dersleri içeriğinde yer alması gerektiğini ifade etmişler, gerekçelerini ise şu şekilde vermişlerdir.

- Dil bilgisi, öğrencilerinin dile ilişkin yanlışlarını azaltır. % 13.59
- Dil bilgisine ilişkin bilgi, öğrencinin yazma becerisini geliştirir. % 11.96
- Dil bilgisi çalışmaları, öğrencinin zihin gelişmesine yardımcı olur. % 10.87
- Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur. % 10.87
- Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur. % 9.24
- Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretir. % 9.24
- Dil bilgisi öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar. % 8.70
- Dilsel özgüveni oluşturur. % 8.70
- Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır. % 5.98
- Müfredat dil bilgisini öğretmeyi gerektiriyor. % 3.80
- Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum. % 3.26
- Dil bilgisi öğretimi sınıfa egemen olunmasını sağlar. % 2.72

Gramer üzerindeki hâkimiyet, kelimelerin yetersiz kaldığı yerleri minimum düzeye çeker. Düşüncelerimiz de, hayallerimiz de dilin sınırlarını aşmıştır. Gramer yapıları da, dilin ve düşüncenin boyutlarını yaklaştırmakla görevlidir.

“Öğrendiklerimizi beynimiz kodlayarak belleğimizde saklamaktadır. Gramer kuralları da refleksif (tanımlanamayan) bellekte yer almaktadır. Refleksif bellek algı ve motor becerilerin kazanılması ve özellikle gramer kurallarının saklanması gibi işlevleri vardır. Gramer kuralları; okuma, dinleme, yazma ve konuşma sürecinde otomatik olarak devreye girer. Bazı araştırmacılar buradaki gramer kurallarına örtük dil bilgisi adını vermektedir” (Onan, 2011, s.95).

Dil öğrenilirken dil bilgisi kuralları ile birlikte öğrenilmektedir. Ebeveynler ve çevreden gelen uyarıcılara çocuk tepki gösterir, pekiştirme ve tekrar ile dil ve dil bilgisi öğrenimi gerçekleşir. Beynimizin sol tarafı dil ve dille ilgili işlevleri yerine getirir.

Öncelikli yanı mantıksallıktır, dil bilgisi, sadece şekil değil anlamı da barındırdığı için etkin olarak sol beyin tarafından yönlendirilir. Dil bilgisi anlamsız parçaları anlamlı bir bütün haline getirmekle görevlidir. Beyin ve dil ilişkisini Onan (2005) araştırmasında şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuğun bilişsel gelişim sürecinde ana dilinin sahip olduğu yapı ve kurallar dizgesiyle anlama ve anlatma becerilerini ne ölçüde gerçekleştirebildiği hususunda önemli veriler sunmaktadır. Bu ise doğrudan doğruya çocuğun ana dilinin gramer kodlarını ne ölçüde çözebildiğiyle ilgilidir. Ana dilinin gramer kodlarını çözemeyen çocuk, bir anlama sorunu yaşamaktadır. Anlama, probleminin etkileri, örgün eğitim sürecinde sadece dil becerilerindeki yetersizlik ve bilgi edinme sürecindeki engellerle sınırlı kalmayıp, kısa zamanda çocuğun sosyolojik boyutuna da sıçar. Örneğin, bir başkasının konuşmasını anlayamadığı için zamanla çevresindeki insanların yüzlerine dikkatini veremez hâle gelir. Bu durum, çocuk için psikolojik problemler yaratabilir” (Onan, 2005, s. 175).

Gelişimde bütünlük ilkesi beyin ve dil ilişkisini açıklamaktadır. Çocuk bir alanda eksiklik hissederse diğer alanlarda da buna bağlı olarak gerilemeye başlamaktadır. Tam tersi şekilde aynı ilke bağlamında bir alanda gösterilen yetkinlik diğer alanlarda da ilerleme kaydedilmesini sağlamaktadır.

Dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak bakan yapılandırmacı öğretim modeli dil bilgisi öğretiminde kuralların çeşitli etkinliklerle sezdirilmesi gerektiğini dili merkeze alan iletişim ortamlarıyla uygulamaya dönüştürülmesini savunmaktadır. Etkileşim dilin öğrenilmesi ve uygulanması yönünden çok önemli bir etkidir. Bu yüzden dil bilgisi kurallarının temel dil becerileri gelişimine katkı sağlaması amaçlanmalıdır (Onan, 2012, s.75). Göğüş (1978) dil bilgisi öğretiminde yazılı araç olarak sadece okuma ve dil bilgisi kitabı olmadığını, bütün yazın ve düşün ürünlerinin olduğunu belirtmiştir. Öğretimde karikatürler, videolar, ses kayıtları gibi çeşitli duylara hitap eden araçlarında kalıcılığı arttıracığını vurgulamıştır. Materyal, öğrenilenlerin günlük hayata aktarılabilmesini ve dil bilgisini içselleştirmeyi hızlandırır. Uygulanabilirlik, işlevsellik öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük rol oynar.

Dil bilgisi amaç değil araçtır. Temel dil becerilerinin daha iyi kavranabilmesi için dil bilgisi tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Anlama ve anlatma becerileri etkin bir şekilde yapılabilmesi için istenilen iletinin düzgün bir şekilde aktarılması gerekmektedir. İletişim anlatıcının bir kanal aracılığıyla iletisini karşı tarafa ulaştırması ve dönütler elde etmesiyle oluşur. Dil bilgisi burada iletiyi taşıyan araçtır. Onun en kısa yoldan en düzgün biçimde karşı tarafa aktarılmasını sağlamakla görevlidir.

Beyin dil öğrenirken anlam odaklıdır. Anlama merkezi olan Wernice alanı gördüğü veya duyduğ şeylerin zihinde canlandırılması ile anlamının gerekleştini belirtir. Dinleme ve okuma, duyma ve görmeden anlam yönüyle ayrılır. Gündelik hayatta birçok uyarıcıyla karşılaşırız, bu uyarıcıları duyar ve görürüz, fakat dinleme ve okuma bilinçli bir şekilde yapılan ilgi ve dikkatin bir noktaya toplanmasıyla gerçekleştirilir. Broca alanı ise anlatma merkezidir. Burada Wernice alanında anlamlandırılan duyumlara karşılık olarak bellekten çağrılmış söz varlığı ve dil bilgisi ile etkileşime geçirilmiş anlamlı bir bütün vardır. Dil sınırlı sayıda kelime ve eklerden sınırsız sayıda yapılar oluşturur. Konuşma ve yazma anında zihnimiz, belleğimiz ve duygularımız ne çıkar. Yani saf düşünce veya duygu vardır. Bunu ifade ederken bilinçli veya bilinçsiz olarak dil bilgisinden faydalanırız. Bunu refleksif bellek sağlar. Refleksif bellek sürekli tekrarlarla öğrenmeyi gerçekleştiren yapıdır. Motor beceriler ve gramer kuralları gibi. Dil bilgisi öğretiminin temelinde bu vardır. Bilinçli tekrarlarla öğrenmenin refleksif belleğe yerleşmesi sağlanmalıdır. Bu ğrenmeye örtük dil bilgisi adı verilmektedir. Dil bilgisi öğretiminin metinler üzerinde gerekli açıklamaların yapılmasından sonra başlatılması, bu öğretimin okuma-anlama, yazma ve konuşma alanlarıyla birlikte yürütülmesi anlamına gelmektedir. Bu da dil bilgisi dersinin temel amacı olan öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama olur (Çotuksöken, 1990'dan akt. Temizkan, 2012, s.137). Doğru bir şekilde anlamak ve anlatmak ancak dil bilgisinin etkin öğrenimi ile sağlanabilir. Gelenekselleşmiş dil bilgisi ğretimi öğrencilerin konuları öğrenimini zorlaştırırken Türkçe dersine yönelik tutumlarını da olumsuz etkilemekte ve başarılı olmalarını engellemektedir: Dil bilgisi işlenen metinlere dayalı olarak süreç içinde ğretilmezse dil bilgisi ğretimi de amacına ulaşamaz. Amaç dil bilgisini öğretmek değil, dili ve onu doğru kullanma becerisini geliştirmektir (Temizkan, 2012, s.137). İyi bir dil bilgisi

öğretimi, bireyin gündelik hayatta hiçbir zorluk yaşamadan hayatını sürdürmesini sağlamaktadır. Dil bilgisi temelde destekleyici unsur olduğu için birçokları tarafından gereksiz görülmektedir. Öğretim almış kişiler ile almamış kişiler karşılaştırıldığında dil bilgisinin gerekliliği gözler önüne serilebilir. Beceriler iç içe geçmiş durumdadır. Dil bilgisi konusu, amacı, kazandıracığı beceri yönüyle diğerlerinden farklıdır. Bu yüzden temelde kendisi yer alarak diğer beceriler birlikte işlenmelidir. Dengeli ve tam bir eğitimle belirsizlikler yok edilmelidir (Göğüş, 1978, s.344). Tüm becerilerle doğrudan bağlantılı olan dil bilgisi aradaki dengeyi sağlaması açısından çok önemlidir. Dil bilgisi öğretimi tek başına kullanım alanı olmayan, diğer becerilerle kullanılabilecek bir beceridir. Tek başına sıfatın ne olduğunu bilmemiz hiçbir işimize yaramaz fakat nesnelerin betimlemesinde sıfatların etkin kullanımının iletiyi istenilen düzeyde aktarılabilceğini göstermektedir. Teorik bilgi işlevsel değildir.

2019 Türkçe öğretimi programı incelendiğinde kazanımların içinde dil bilgisi öğrenme alanına değinen çok az kazanım olduğu dikkat çekmektedir. Bunlar:

Dinleme becerisinde: “Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.”

Konuşma becerisinde: “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.) Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”

Okuma becerisinde: “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.) Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.)”

Okumanın altında verilen söz varlığı alt başlığı dil bilgisi kazanımlarını ifade etmektedir. Müstakil olarak dil bilgisi kazanımları ayrı bir amaç veya beceri ifade edilmeden okuma becerisinin alt başlığı olarak verilmiştir. Diğer becerilerle ilişkilendirme yapılmamıştır.

Yazma becerisinde: “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. (Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgöl ve köşeli ayraç

işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.) Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. (Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.) Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.)

2.2.1. Okuma

Dil yapısının işleyiş kuralları, genellikle dil bilgisi kurallarıyla sağlanmaktadır. Dilin dizge olma özelliği, öğretilmesi için bir gerekçe oluşturduğu gibi, sürecin hangi aşamalardan geçeceğini de belirlemektedir. Bu aşamalardan en önemli olanı anlama becerisi olan okuma becerisidir. Bilginin elde edilmesini sağlar. Bu beceri metin temellidir. Okunulacak metnin dil bilgisi kurallarına uygun yazılmış olması o metnin daha kolay ve daha hızlı anlaşılmasını sağlar. Davranışçı yaklaşımın dil bilgisi öğretiminde benimsediği bu anlayış temel ilkelere, öğretim yöntem ve tekniklerine, öğretim aşamalarına ve eğitim ortamlarına kadar dil bilgisi öğretiminin her sürecine yansımıştır. Davranışçı yaklaşımla gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde dilin sahip olduğu kurallar, metinden bağımsız örneklerle verilir ve kuralların ezberlenmesi istenir. Öğrenilen kurallarla anlama becerileri (okuma – dinleme) arasında ilgi kurulmamaktadır. Davranışçı yaklaşımda dil bilgisi kuralları daha çok yazma ve konuşma becerileri ile ilişkilendirilmektedir. Bireylerin yaptıkları konuşma veya yazma hataları sürekli dil bilgisi öğretiminin yetersizliğine bağlanmıştır (Güneş, 2007, s.261). Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminde anlama becerilerinin kullanımı başarılı bir çalışma için gereklidir. Okuma ve dinleme ile dil bilgisi öğretimi sağlandığında bu anlatma becerilerini de etkileyecektir. Dilin, anlama sürecinde biçim ve anlam beraber ele alınmalıdır. Sözlü ve yazılı olarak iletişimde dil bilgisinin yeri çok önemlidir. Dil bilgisi kuralları, okuyarak anlama sürecinin gelişiminde önemli bir etkidir. Türkçe dil bilgisi sondan eklemeli ve birçok unsurun tahminini kolaylaştırıcı yapısı ile beynin algı alanını genişletmiştir. Kelimeye gelen ekler sonraki kelimeyi tahmin ettirdiği için okuma kolaylaşır. Göğüş'ün (1978) bahsettiği “algı genişliği” okuma esnasında gördüğümüz kelimelerin çağrışımının daha fazla olmasıdır. Bu algı genişliği beynin okurken ileriki anlamı tasarlayabilmesini ve okumanın (anlamanın) daha hızlı gerçekleşmesini sağlar.

“Bir dili meydana getiren ses, şekil ve cümle yapıları ile o dilin çeşitli unsurları arasındaki anlam ilişkilerini oluşturan kurallar bütünü olan dil bilgisi, temel dil becerilerinin edinimi ve gelişimi sürecinde önemli bir rol oynar. Bu rol, anlatma becerileri olan konuşma ve yazma sürecinde kendini gösterdiği gibi anlama becerileri olan okuma ve dinleme sürecinde de önem arz eder. Zira dil bilgisi, temel dil becerilerini destekleyici kurallar bütünüdür. Ana dilini doğal yolla edinip eğitim sürecinde geliştiren bireyin yaşamı boyunca kullanacağı dilini daha etkin bir hâle getirebilmesi için dil bilgisini de çok iyi bilmesi şarttır. Dinlediği ve okuduğunu anlama, çözümleme ve değerlendirme, alıcı yönde söz varlığını zenginleştirme ve bunu üretici kanala transfer etme, dinleme ve okuma alışkanlığını kazanma, iyi bir dil bilgisine sahip olmayı gerektirir. Bu gereklilik de bir dilin ses ve şekil özellikleri, temel cümle bilgisi ve anlam bilgisini öğrenmeyle ilişkilidir” (Baş, 2012, s. 197).

Dil yapılarının anlama becerilerini geliştirmede, dilin dil bilgisi kuralları ve anlam özellikleri de göz önüne alınmalıdır. Dilin yapısal özellikleri, okuma-anlama sürecine girmiş dil birimlerini kümeleme yöntemiyle anlamaya hazır hâle getirmektedir. Anlam kelimelerle değil söz öbekleri ile meydana gelir. Dil bilgisi kuralları ise bu süreçte anlam ve biçim arasında bir eş güdüm sistemi oluşturarak okuma-anlama sürecine dâhil olur. Biçimsel bir özellik olarak görülse de anlam bakımından dil bilgisi çok önemlidir. Refleksif bir özellik taşıyan zihinsel dil bilgisi sayesinde kişi, ana dilinde üretilmiş ve üretilecek sonsuz sayıdaki tümceyi algılayabilme ve kullanabilme yetisine sahip olmaktadır. Tekrarlar sonucu oluşması nedeniyle kalıcıdır. Bir kere öğrenilmesi yeterlidir, ömür boyunca o kurallar zihinde saklanır.

2.2.2. Dinleme

Dinleme becerisi ilk kazanılan beceridir. Ailede gelişmeye başlar daha sonra anaokulu ve ilkokulda planlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Burada asıl amaç kişinin dinlediğini daha iyi anlamasını sağlamaktır. Anne karnında başlayan dinleme becerisi gündelik hayatın önemli bir parçasıdır. Bilgi ve davranış edinimi açısından iyi bir dinleme becerisine sahip olmanın önemi büyüktür. Sesbilim, anlambilim ve söz dizimi dilin üç önemli bileşeni olarak kabul edilmektedir. Beyindeki düşünce kümelerinin dil kuralları çerçevesinde somutlaştırılmasında dil sisteminin anahtar kavramları olarak

bu üç bileşen gösterilmektedir. Dinleyerek anlama sürecinde, dil birimlerinin nasıl anlamlandırıldığı hususu bu üç bileşenden hareketle açıklanmaktadır.

“Türkçenin fonolojik yönü çok güçlüdür. Bu yönde bürün unsurlarından olan süre, kavşak, durak, ton, ezgileme ve vurgu kavramları anlama becerileri üzerinde çok etkilidir. Anlama sürecinde özellikle vurgu hece, ek ve söz diziminde işlevseldir” (Baş, 2012, s. 224). Dil bilgisi dinleme becerisi bağlamında ele alındığında bürünler anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Dil edinimi şemalarla başlar. Her kelime zihnimizde bir şema oluşturur ve zamanla bu kelimenin diğer anlamları bu şemayı genişletir. Bu şema ne kadar geniş ve büyükse kelimenin anlatımını ve anlaşılmasını o büyüklükte kolaylaştırır. Bu büyüklüğe çağrışım alanı, algı genişliği, denilmektedir. Anlamanın daha kolay ve daha hızlı gerçekleşmesi için söz varlığının zengin olması gerekmektedir. Dil bilgisi de bu bağlamda anlamanın gerçekleşmesini kolaylaştırıcı temel kriterleri sağlamakla görevli birimdir. Özelde kelimenin anlaşılması genelde ise cümlelerin anlaşılması çağrışım alanı ile ilgilidir. Çağrışım alanı kelime hazinemizin alıcı bölümüyle ilgilidir. Bu bölüm ne kadar gelişmiş olursa anlama o kadar hızlı gerçekleşir.

2.2.3. Konuşma (Sözlü İletişim)

İletişim her basamağında disiplinli ve sitemlidir. Dil bilgisi, dil ediniminde kelime dağarcığına katkısı kadar bu kelimeleri etkili ve programlı halde kullanmayı ve sonsuz sayıda tümce kurmayı sağlamaktadır. Dil edinimi dinleme becerisi ile başlar, bu sırada dil bilgisi kuralları örtük bir şekilde öğrenilir. Daha sonra taklit ile başlayan bir konuşma becerisi gelişir. Dilin mimarisi bir sözcükten bütün bir metne dönüşen konuşmada en önemli faktördür. Dil bilgisi ise dilin mimarisini betimler. Bu nedenle anlama ve anlatma becerilerinin edinilmesinde dil bilgisinin önemi yadsınamaz (Erdem, 2012, s. 233).

“Konuşma ile ses arasındaki ilişki, dilin dört temel sisteminin pragmatik işleviyle açıklanabilir. Genel bir tanımlamayla konuşma, dildeki ses olgusunun, ana dilinin fonetik dizgeleri kullanılarak başkaları tarafından da kolayca algılanabilecek şekilde icra edilmektedir. Konuşma, doğumdan itibaren algılanmaya başlanan ana diline sinmiş toplumsal ve kültürel ritimlerin, alofonlardan arındırılmış fonetik notalarla, beyin Broca alanında üretilip sağ yarım küresinde farklı vurgu ve

tonlamalar eşliğinde sonsuz bir değişkenlik içinde bestelenip icra edilmesi süreci olarak tanımlanır” (Onan, 2005, s.198).

Zihinsel dil bilgisi, ana dilinin öğrenilmesiyle birlikte sadece konuşma ve dinleme düzeyinde işlevsellik kazanır. Bu beceriler öğretim olmadan gelişirler. Daha sonra öğretim ile nitelikleri artar ve istenilen gelişmişliğe ulaşır. Okuma ve yazma ile birlikte dil bilgisinin desteğiyle bireyin dili kullanımı hatalardan arınır. Ediskun (1988) çalışmasında “Bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilime dil bilgisi denir. Dil bilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir. Onun yardımıyla doğru düşünmeye de alışırız. Dil bilgisi konuşma ve yazma ile uğraştığı için, onun konusu hem ağız ve kulak dili hem de yazı, yani kalem ve göz dilidir (akt. Erdem 2012, s.232). Anlamanın da anlatmanın da etkin bir özellik kazanması için dil bilgisi ile yoğrulması gerekmektedir. Konuşma becerisi kazanımlarını şekilsel ve anlamsal olarak gruplandırabiliriz. Genellikle bürünlerin öğretimi ve uygulamasına dönük kazanımlar bulunmaktadır. Anlamsal olarak eklerin, edatların ve bağlaçların cümle içindeki anlama etkisini belirten kazanımlar sıkça yer almaktadır. Kelime bilgisi ve sözlük bilgisi ile aynı kelimelerin tekrarı yerine eş anlamlılarının kullanılması, uzun ve etkileyici cümleler için sağlam bir dil bilgisi alt yapısının gerekliliği aşikârdır. Dil bilgisi temel becerilerle iç içedir. Aynı zamanda dil becerileri de birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Öğretimde bütünlük ilkesi temelinde beceriler ve dil bilgisi birbiriyle etkileşim içinde daha etkili bir öğretimi gerçekleştirir. “Okuma metinleri üzerindeki dil bilgisi çalışmaları, parçanın doğru okunmasını ve anlaşılmasını sağladığı gibi, öğrencilerin konuşmalarını ve yazmalarını da geliştirir”(Öz, 2001, s.267). Dil bilgisi zihinsel aktivitelerimize anlama ve anlatma becerilerimize yardımcı bir alandır. Öğrenciler dilin sunduğu olanakları dil bilgisi öğretimi ile elde ederler. Konuşma esnasında vurgu, tonlama, durak vs. ile verilmek istenen mesajı istenilen anlamda aktarmaya yardımcı olur. Yazma esnasında bu durum noktalama işaretleri ile tamamlanır. Konuşmayı sağlayan sestir ve sesle ilgili dil bilgisi bölümü de fonetiktir. Fonetikle ilgili yapılan çalışmalar, konuşma dilinin gelişmesini de sağlayacaktır. İletişim karşılıklı bir etkileşimdir. Kaynaktan aktarılmak istenen mesaj belirli sembollerle yani kelimelerle oluşturulup bürünler ile kodlanır ve kanal aracılığıyla alıcıya ulaştırılır. Kanal dil yapısıdır. Dil bilgisinin etkili olduğu bölümdür. Eş zamanlı

olarak alıcının tepkilerine (geri bildirimine) göre mesaj ve kanal tekrar düzenlenebilir. Bu süreci dış etmenler (gürültü) etkilemektedir. Konuşma eğitimi verilirken bürünlerin öğretimi de gerçekleştirilmelidir. Anlamli bir iletişim için bürün kullanımı kaçınılmazdır. Dinleyiciyi iletişimin içine çekme aşamasıdır. Etkili bir konuşma ile dinleyici pasif değil aktif olacaktır. “Ünlüleri ve ünsüzleri iyi telaffuz edebilmek, konuşmada görev alan bütün organların ahenkli bir şekilde görevlerini yapmasıyla mümkün olur. Konuşmada görev alan organların işlevleri ve eğitimi ne kadar önemli ise bunların dil bilgisi açısından görev ve fonksiyonlarını bilmek de öğrenci açısından o kadar önemlidir” (Erdem, 2012, s. 257). Bu konuşmanın fiziksel unsurlarıyla zihinsel unsurlarının kesiştiği noktadır. Birbirini tamamlayan parçalar öğretimin temelini oluşturur.

Durak, nefes kontrolünü sağlayan kuraldır. Eğer durak yapılmadan konuşulursa bozukluklar meydana gelir. Durak, anlam bütünlüğüne göre yapılmalıdır. Anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde kelime ve kelime gruplarından bir araya getiren cümlelerin öğeleridir. Cümlelerin sentaktik yapısının bilinmesi durakların doğru yapılmasını ve anlam vurgusunun yapılarak doğru seslendirmeyi beraberinde getirir. Bu cümlelerin öğelerinin öğretilmesiyle mümkün olacaktır. Aynı zamanda dil bilgisini işlevsel öğretilmesi sonucunu da doğuracaktır (Erdem, 2012, s. 258). Temizyürek (2007) çalışmasında “Vurgu, kelimedede bir hecenin cümlede ise bir kelimenin veya kelime grubunun diğerlerinden daha baskın şekilde söylenmesine denir. Üç tür vurgu vardır: Kelime vurgusu, tamlama veya öbek vurgusu, cümle vurgusu. Kelime vurgusunda vurgu genellikle son hecede olmakla beraber bazı ekler vurguyu kendinden önceki heceye aktarmaktadır” (akt. Erdem, 2012, s. 258). Bürün olgularının öğretimi, anlama ve anlatma sürecinde son derece etkilidir. Cümle öğeleri analizinde kolaylık sağlar. Tonlama, vurgulama, süre, durak, kavşak, ezgileme gibi bürün olgularını gerektiğinde bilen ve uygulayan öğrenci söz diziminde anlamlı parçaları daha kolay ayır eder. Noktalama işaretleri bürünlere yardımcıdır. Onlara anlatımın açık ve etkili olması için cümle içinde en uygun yerleri gösterirler.

2.2.4. Yazma

Yazma eğitimindeki işlevi yönüyle dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hakkında, birbirinden keskin çizgilerle ayrılmamakla birlikte, farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşler, dil bilgisi öğretiminin yazma becerisi temelinde kurallar

çerçevesinde ve yapılan hataları düzeltme gibi başlıklarda ele alınabilir. Dil bilgisinin amacı dilin becerilerinin doğru ve etkili kullanılmasını amaçlamaktadır.

Dil yazılı ve sözlü olarak var olmaktadır. Dil bilgisi öğretimi de hem yazı dilinde hem anlamsal bakımdan göz önünde olduğu için daha çok dikkat edilmelidir. Dil bilgisi öğretimi, yazma eğitimi açısından ele alındığında dil bilgisinin uygulamalı, işlevsel yönü akla gelmektedir. Birey, oluşturduğu metinlere dil bilgisini en doğru biçimde yansıtmalı ve dil yönünden yanlışsız metinler oluşturmalıdır. Dil kullanıldıkça süreklilik kazanır. Dil kullanılırsa gelişir ve kalıcılığı yakalar. Refleksif belleğe girmesi için sürekli tekrar yapılması gerekmektedir. Dil bilgisi kuralları zihinde kendisine yer edinirse kalıcılığı sağlamış olur. “Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, ders konusu bu olmalıdır. Ancak böylece öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorunların işleniş sınırlarını öğrencilerin sınıf düzeyleri ve ilgileri belirler” (Göğüş,1978, s. 348). Bu işlevsellik açısından önemlidir. Öğrenci öğrendiklerinin işe yarar olduğunu gördüğünde motivasyonu artar bu sayede bir sonraki öğretim aşaması daha kolay gerçekleşir. Yazma becerisi kazanımlarında dil bilgisi önemli bir yere sahiptir. Hatta bazı görüşler yazma becerisi temelinde dil bilgisinin öğretilmesi gerektiğini bile vurgulamaktadır. Yazıda gerçekleşen olaylar anlamı da etkilemektedir. Ses olaylarına bu bağlamda dikkat edilmelidir. Noktalama işaretleri yazılan metnin daha net ve hızlı anlaşılabilmesi için gereklidir. Bu ürünlerin yazma becerisindeki karşılığı noktalama işaretleridir.

2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri

Dil bilgisi öğretimi belli ilkeler doğrultusunda yapıldığında başarıya ulaşabilir. İlkeler doğruluğu üzerine tartışılmayan genel-geçer bilgilerdir. Amaca en kısa yoldan en etkili bir şekilde ulaşabilmek için ilkelere dikkat etmek gerekir. “Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Dil, öğrencinin de kullandığı bir dizgedir. Bu dizgeye egemen olan birçok kural vardır. Dil bilgisi öğretimi, bu dizgenin kurallarını açıklamalıdır” (Göğüş, 1978, s. 349). Kuralları açıklarken öğrencinin hayatından alınmış, seviyesine uygun örnek okuma ve dinleme metinlerine dayalı etkinlikler yapılmalıdır. Dil bilgisi ezbere yönelik değil uygulamaya dönük olmalıdır. İşlevsellik kazanan dil, beceriye dönüşerek daha sağlam yapılar inşa eder.

“Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Öğrenciler, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren çalışmalarla dil bilgisini sever ve dil bilgisi konularını kendileri için daha yararlı hâle getirebilirler” (Sağır, 2002, s. 26). Öğrenci öğrendiği becerinin hayatını kolaylaştıracağını fark edince öğretimin kalitesi de artar. Özellikle iletişim becerilerinde etkili olan unsurların öğrenimi öğrencinin ilgisini ve güdülenmesini artırır. “Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez. Böyle bir öğretim, öğrencileri ezbere alıştıırır. Uygulama gücü kazandırmaz. Kurallarla ilgili örnekler, okuma parçalarından alınmalıdır” (Göğüş, 1978, s. 349). Bu metinler anlam bütünlüğü içerisinde olmalı ve öğrencinin gündelik hayatından seçilmelidir. Dil öğretimi esnasında metinler özenle seçilmelidir. Dili etkili kullanan yazarların eserlerinden alınan metinlerin ve uygulanabilirliğin ön plana çıkması için öğrenci metinlerinden seçilmiş güzel örneklerin merkeze alınması gerekmektedir. Göçer (2015) araştırmasında dil bilgisi öğretiminde yöntemin uygunluğunu, öğrencinin süreç içinde bilişsel olarak etkin katılımına ve dil bilgisinin işlevini sezip, hem karşılaştığı metinlerde hem de kendi yazdığı metinlerde usulünce kullanarak dil bilincini kazanmasına bağlamıştır.

Dil bilgisi ortaokullarda soyut olarak değil somut bilgilerle yani gündelik yaşamdan yola çıkılarak verilmelidir. Öğrenci kendi yaşantısından hareketle dilin doğru kullanımını örnekleyebilmelidir. Bunun yanı sıra kural dışı örnekler, istisnalar da yine kendi yaşantısından örneklendirilmelidir. Kural zıttıyla beraber sezdirilirse daha doğru bir öğretim gerçekleştirilmiş olur. Dil bilgisi öğretimi somuttan soyuta, yakından uzağa, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde, programda yer alan yaklaşım, yöntem ve teknikler dikkate alınmalıdır, fakat uygulama esnasında çeşitlilik ve esneklik gösterilmedir. Dil bilgisi öğretiminde yöntem çeşitliliği esastır. Her öğrencinin öğrenme şekli ve hızı aynı değildir. Öğrenci merkezli yöntemler belirlenmeli ve en uygun olanları uygulanmalıdır. Dil bilgisi konularının öğretiminde, hedef kitlenin zihinsel gelişim özellikleri göz önüne alınmalıdır. Dil yapılarının gelişimiyle zihinsel gelişim süreçleri arasında bir paralellik vardır. “Dil bilgisi öğretimi sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme vb. zihinsel becerileri gerektirir. Bu beceriler gelişmeden dil bilgisini öğretmek güç olmaktadır. Dilin bazı yönleri, on yaşından önce öğrenilememektedir.

Özellikle bazı dil bilgisi kurallarının on yaşından sonra verilmesi gerekmektedir” (Güneş, 2007, s. 265).

Dil öğretimi aşamalı bir yapıya sahiptir. İç içe geçmiş bir bütünün parçalarıdır. Bu yüzden öğretimde sarmal bir yapı gözetilmelidir. Hem aynı sınıf düzeyinde hem de genel olarak dil bilgisi öğretiminde uygulanmalıdır. Mevcut sınıf seviyesinde bir konu öğretilirken gerekirse alt sınıf konularına dönüş yapılmalıdır. Kural ezberlemek yerine uygulamaya dönük sezdirmelerle konu benimsetilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde bu vardır. Kural ezberlemek değil dil farkındalığı kazanmak, dil bilincini içselleştirmek ve zihinde yapılandırmak istenilmektedir. Dil bilgisi öğretimi dilbilimin verilerine dayandırılmalıdır. Dildeki gelişim ve değişimleri, sebep sonuçları, dilin kaynağı gibi durumlar kazanımın sezdirilmesi açısından önemlidir. “Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce, öğreteceği sorunu tespit ederek örnekler bulur. Örnekler konuşmalardan ve okuma parçalarından, dil bilgisi kitaplarından alınabilir. Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte tespit edilir. Böylece öğretimde gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur” (Göğüş, 1978, s. 348). Öğretimin etkili olması için, uygulamalar yapılmalı ve denetlenmelidir. Süreçte ve sonuçta ölçme değerlendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Karşılaşılan dil sorunları, ihtiyaçlar hangi konulara öncelik verileceğini belirlemelidir. Gündelik hayatta en çok kullanılan kurala en çok yer verilmelidir. Bu sayede öğrenilenlerin işe yaradığını gören bireyin motivasyonu artar. Karmaşık konular öğrencinin seviyesine göre basitleştirilmelidir. Öğretilcek konu ile ilgili örnek ve gözlemler yapılmalı, sezdirme yoluyla, işlevsel olarak, öğretilmelidir. Örnekten tanım ve kurallara gidilmeli, uygulama yapılmalıdır. Bu sayede bilginin kullanılabilirliği öğretimi başarıya ulaştırabilir.

2.4. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem

Teoride ve uygulamada geçerliği ve güvenilirliği yüksek, öğretimin amaçlarına uygun strateji, yöntem ve teknikler başarıyı beraberinde getirmektedir. Ülkemizde genelde Türkçe özelde dil bilgisi öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkin olacağı sorusu teoride ve pratikte farklı şekillerde cevaplanmıştır.

Öğretimin merkezinde öğrenci yer almalıdır. Aktif katılım gerçekleştirmeli ve konunun önemini kavramış olmalıdır. Etkinlik temelli, öğrenci merkezli yapıda bilgi tepeden inme baskıyla değil öğrencinin kendi çabası ile davranışa dönüşmelidir. Bol bol örnekler verilmelidir. Özellikle klasik eserlerimizden Türkçemin güzel kullanımına yönelik örnekler vererek, edebi zevkin gelişmesi sağlanmalıdır. Dil öğretiminin kültür öğretimini kapsadığı unutulmayarak öğretim yapılmalıdır. Dil, şekil ve anlam yönünden çift eklemlidir. Dilin bu özelliği bir bütün halinde ele alınmalı ve öğretim buna göre yapılmalıdır. 1981 Türkçe programında “Türkçe dersinin öteki etkinlikleri olan metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okunan metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi, yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları da öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaç edinmiştir. Bu çalışmalar nasıl birbiri içinde, birbirini destekler ve tamamlar biçimde verilecekse dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, o etkinlikler içinde, onlarla kaynaştırılmış olarak yürütülmesi gerekmektedir. Türkçenin bu etkinliklerinden, soyutlanmamış bir dil bilgisi öğretimi, 6, 7, 8. sınıflarda, ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, çocuğun bir gün kullandığı dil ile ilgisi kurulamamış, ezbere bilgiler hâline getirilmiş birtakım soyut kurallar, soyut tanımlar yığını öğrencilerin belleklerine zorla aktarmaktan başka bir sonuç vermeyeceği”(MEB, 2000, s. 36) belirtilmiştir. Uygulamaya dönük olmayan, gündelik hayatta kullanılmayan bilgiler yok olmaya mahkûmdur. Bilgi beceriye dönüşmezse kalıcılık sağlanamaz.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencinin amacı doğru cümle kurmak ve kelimelerin biçimlerini, cümle içindeki görevlerini, çeşitlerini tanımak olmalıdır. Ezbere bilgi kesinlikle olmamalıdır. İlgi ve dikkat çok önemlidir. Bunun için günlük yaşantılardan yola çıkarak ezber bilgi yerine bilimsel ve analitik düşünmeye yönelmelerini sağlamak gerekmektedir. Dil öğretimi disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Dil kullanılmazsa unutulur. Bu yüzden sadece öğretim yeterli değildir. Öğrenci dili güzel kullananlarla iç içe olmalıdır. Öğretim ortamında yer alan her birey rol model olacağı için dili titiz bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrenilen bilgilerin diğer disiplinler içinde avantaj sağladığının görülmesi öğretimin kalıcılığını artırır.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe Programı’nda, dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımlar, sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı yapılandırılmıştır. Genel olarak, kelimedenden cümleye doğru bir öğretim aşaması izlenmiştir. Dil bilgisi kazanımları diğer

becerilerin kazanımları ile desteklenmektedir. Birinci kademedeki dil bilgisi öğretiminden farklı olarak ikinci kademe, dil kurallarının isimleri verilmektedir. Bu kurallar, çalışma kitaplarındaki etkinliklerle desteklenmiştir. Onan (2012) çalışmasında ortaokul ders kitaplarını incelemiş ve dil bilgisi etkinliklerinin genel olarak hangi süreçlerden meydana geldiğini şu şekilde maddelendirmiştir.

“Ders kitaplarında, dil bilgisi konusunun öğretimi süreçleri:

1. Konu ile ilgili sezdirme etkinliği.
2. Dil bilgisi kuralının ortaya konması.
3. Konuyu kavratmaya yönelik etkinlik.
4. Cümle içerisinde kullanmaya ve tespit etmeye yönelik çalışma
5. Etkinlik yoluyla pekiştirme çalışması.
6. Tema değerlendirme soruları ile tekrar çalışması.

7.Öğrenilen konunun, yeri geldikçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarında hatırlatılması” (s. 89).

Öğretimde yöntem belirlenirken öğrencinin bilişsel seviyesi dikkate alınmalıdır. Ortaokul basamağı öğrencilerde ise bu seviye çok değişkendir. Soyut işlem dönemine giriş ve ergenlik bu dönemin yöntem belirleme sürecini derinden etkilemektedir. Gelişimde bireysel farklılıklardan dolayı aynı sınıfta farklı seviyelerde öğrenci bulunmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde, teoride ve uygulamada farklı bilişsel alanları içine alan görüşler bulunmaktadır. Dil hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Dil bilinçli bir şekilde, başarının arttırılması amacıyla öğretilmelidir. Ana dili öğretimi temel prensipleriyle yabancı dil öğretimine yardımcı olmaktadır. Dil öğretimi kültür öğretimi ve aynı zamanda doğru düşünmeyi sağlayan bir öğrenme alanıdır. Günlük hayatta karşımıza çıkan her türlü dil bozukluklarından dili arındırmak ve yapmacılıktan kurtarmak esasıyla sorunlara çözüm üretmek genel bilginin derinleşmesini sağlamak dil bilgisi öğretimi ile mümkündür. Öz (2001) çalışmasında dil bilgisi derslerinde izlenilecek yolu şu şekilde belirtmiştir: kendisi okur, öğrenciler dinler. Anlatımla ilgili güçlükler hızla açıklanır, yazının ana fikri buldurulur.

2. İşlenecek dil bilgisi konusu için en uygun örnek olarak bulunan cümle tahtaya yazılır, öğrenciler de bunu defterlerine geçirirler.

3. Uygun sorularla tahtaya yazılan cümledeki örnek, bunun kullanılışı, cümledeki anlam özelliği buldurulur. Sezilen özellik kurala bağlatılır.
 4. Öğrenciler kendileri yeni örnekler bulurlar. Bu örnekler ellerinin altındaki bir parçadan buldurulacaksa çalışma sırasında sessiz okumadan yararlanılır.
 5. Ders kitabının bu konuyla ilgili bölümü okutulur, kitaptaki örnekler gözden geçirilir.
 6. Zamanın yeterliliği ölçüsünde yeni alıştırmalar yapılır” (s. 266).
- Göçer (2017, s.331) araştırmasında bilişsel alan düzeylerini ve bunlara uygun yöntemleri şu şekilde belirtmiştir.

2.4.1. Bilişsel Alan Düzeyi Yöntem ve Teknikler

Bilgi Anlatma – Gösteri

Kavrama Tartışma – Soru-cevap

Uygulama Gösterip Yaptırma – Drama

Analiz Rol yapma – Benzetme

Sentez İkili Grup Çalışması

Değerlendirme Çözümleme – Sezdirme

Dil bilgisi öğretiminde sunuş yoluyla öğretim stratejisi, bilgilerin anlatım yoluyla öğrenciye aktarılmasıdır. Kalıcılık ve uygulanabilirlik açısından zayıf bir stratejidir. Buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğrenci aktiftir ve kâşiftir. Öğretmen yönlendirici ve kendi bilgi ve tecrübeleriyle yeni bilginin öğrenciye öğretilmesini amaçlamaktadır. Çok fazla zaman isteyen ve aşamaları olan (Sağır ve Demir Atalay, 2016) bir yaklaşımdır. Araştırma yoluyla öğretim stratejisi, daha çok ders dışı uygulamaları kapsar. Öğretmen bilginin nerede bulunacağını söyler ve öğrenci araştırıp bulur. Tam öğrenme stratejisi, öğrencinin farklı etkinliklerle her bilgiyi edinebileceği vurgular. Öğrenme yaklaşımı sunum çalışmalarını grup etkinlikleriyle ele alan bir stratejidir. Aktif öğrenme yapılandırmacı anlayışın içinde olduğu stratejidir. Karma yöntemleri içine alır. Sezdirme temelinde yöntemleri birleştirerek ve seviyeye göre teknikler belirleyerek becerinin geliştirilmesine yönelik stratejidir. Yöntem tekniği kapsar ve stratejinin altında yer alır. Yöntem ve teknikler stratejilerin altında gruplanmış fakat kullanılış şekline göre başka stratejilerle de uygulanabilirler (Göçer, 2017, s. 331). Dil bilgisi öğretimi temel dil becerileri ile bütünlük ilkesi kapsamında iç içe bu yöntem ve teknikleri kullanır (Göçer, 2015, s. 236).

Dil bilgisi öğretiminde sık kullanılan yöntemleri kısaca açıklamak gerekirse, bunlar:

- Tümevarım (Bireşim) yöntemi, parçadan bütüne ilkesi temelinde uygulanır. Özellikle metin temelli dil bilgisi öğretiminde fark eden, kavrayan ve içselleştirendir. Türkçe öğretiminde en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Göçer (2015), çözümleme yöntemini, tümevarım yönteminin tamamlayıcısı olduğu üzerinde durmuştur. Göçer (2008b) tümevarım ve çözümleme yöntemlerinin bütünsel bir anlayışla uygulanması, öğrencinin bilgiyi beceriye dönüştürmesinde etkili olacağını belirterek dili daha etkili kullanma niteliğini de kazandıracağını belirtmektedir. Göğüş'e (1978) göre dil, öğrencinin de yararlandığı, kendine ait hükümlerin olduğu bir sistemdir. Dil bilgisi öğretimi, bu dizgenin kurallarını açıklamalıdır. Bu tümevarım yöntemiyle mümkün olmaktadır. Dil bilgisi öğretimi beceriye dönüktür. Bu yüzden öncelik becerinin kazandırılmasıdır. Kazanılan beceri daha sonra tanım ve kurallarla bütüne bağlanmalıdır. Göçer (2017) araştırmasında, tümevarım yöntemini düşünce biçimi olarak zihnimizin tek tek olgularla ilgili yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşması işlemlerini içermektedir. Parçadan bütüne ilerlenmekte, örnek olay, sorun ve özel durumlardan hareketle genel kurallara ve sonuçlara ulaşılmasını sağlayan dil bilgisi öğretiminde temel alınması gereken bir yöntem olarak belirtmektedir.

“Becerilerle birlikte yürütülmeye çalışılan dil bilgisi öğretiminde metinden yararlanılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde yöntem; tanım-örnek (öğretmen) – pekiştirme amaçlı tekrar örnek (öğrenciler) çizgisinde yürütülen tümdengelim yöntemi değil, öğretmenin rehberliğinde ve metin aracılığı ile gerçekleştirilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin ipucu verdiği, öğrencilerin keşfederek sonuca gittiği, kurala varıp tanımı en son oluşturduğu buluş yoluyla öğretim yaklaşımı çerçevesinde tümevarım yöntemi kullanılmalıdır” (Göçer, 2015, s. 241).

- Gösterip yaptırma yöntemi daha çok uygulama düzeyindeki davranışların öğretiminde kullanılır. Gösteri yönteminden farkı yapılan davranış öğrenciye tekrar ettirilir. Bu sayede öğrenci yaparak yaşayarak öğrenir. Duyu organlarının birçoğunu kullanması bilginin kalıcılığını sağlar. Bütün öğretiminde çok etkili bir yöntem olabilir. Bu yöntem öğrencinin önünde kavram veya olayları uygulamanın nasıl yapıldığını gösterip daha sonra öğrenciye uygulama yaptırılarak öğretmektir. Sağır ve Demir Atalay (2016) bu yöntemin uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılması sırasında kullanılan bir yöntem olarak dil bilgisi öğretiminde önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır.

- Çözümleme (Tümdengelim) yöntemi bütünden parçaya ilkesi temelinde gelişmiştir. Çözümleme yöntemi tümevarım yönteminin tamamlayıcısı konumundadır. Dil bilgisi öğretimi kapsamında en sık kullanılan yöntem olarak değerlendirebiliriz. Tümevarım yönteminin başarıya ulaşması çözümleme yönteminin başarılı uygulanmasına bağlıdır. Göçer (2008b) araştırmasında çözümleme yönteminin zamanında ve amacına uygun yapılmasının cümle bilgisini (söz dizimi) uygulamaya taşımak olduğunu belirtmiştir. Metin temelli yapılan dil bilgisi çözümlemelerinde cümle esas alınmalıdır. Cümle, yapı ve anlam bakımından dil bilgisinin bütün konularının rahatlıkla anlatılacağı bir nitelik taşımaktadır. Özellikle ilkokul ve ortaokulda yapılan dil bilgisi uygulamalarında ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi ve anlam bilimi ilgili konular ele alındığından, bu alanları ilgilendiren bütün konular cümleyle verilebilmektedir. Ayrıca öğretilen konular anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalıdır. Kelimeler ve kelime grupları ancak cümle içinde bir anlam çerçevesi oluşturduğundan cümle olmadan anlam ilişkisi kurulması mümkün değildir. Hatta edatlar ve bağlaçlar gibi kimi görevli dil bilgisi konuları ancak cümle içinde ortaya çıkmaktadır (Erdem, 2007, s.31). Cümle çözümlemelerinde bütün dil bilgisi konuları incelenebilir. Öncelikle cümlenin öğeleri bulunarak kelime grupları tespit edilir. Kelimelerin ve kelime gruplarının anlam kurguları ele alındıktan sonra kelime ve kelime gruplarının çözümlemesi yaptırılır (Erdem, 2007, s. 32). Çözümleme yönteminin uygulaması sırasında öğretmen ipucu veren, yol gösteren; öğrenciler ise aktif olan, sonuca gidendir (Göçer, 2008b, s. 102). Çözümleme yöntemi öğretmenler tarafından geleneksel dil bilgisi anlayışıyla devam ettirilmektedir. Beynimize gelen bir uyarıcı bütün olarak algılanmamaktadır. Zihin onu parçalara bölerek (kodlayarak) algılar ve öğrenir. Bu da çözümleme yönteminin dilin daha iyi anlamlandırılması için gerekli olduğunu gösterir. Erdem'e (2007) göre dil bilgisi öğretimi uygulamalarında şu üç aşamaya dikkat edilmelidir.

1. Öğrenciye kural örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi,
2. Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi,
3. Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürmesinin sağlanması esastır.

Öğretim esnasından dil bilgisi konuları, benzerlikleri ve farklılıklarıyla sezdirilmelidir.

Benzerlikler kural olarak öğrenci ile birlikte tespit edilebilir. Bu sayede öğrencinin aktif katılımı sağlanmış olur ve yaparak, yaşayarak öğrenmesi sağlanır. Eski bilgilerin ışığında uygulama temel alınarak dil bilgisini sevdirmek, konuları yararlı hale dönüştürmek, ilgi ve ihtiyaçlara yönelik öğretim vermek öğreticinin kullanacağı yöntemle alakalıdır.

- Sezdirme yöntemi öğrencinin bebeklikten itibaren edindiği temel dil becerileri ve yapılarını bilinçaltı düzeyinden (örtük dil bilgisi) bilinç düzeyine çıkarmaktır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alır. Buluş yoluyla öğretime benzer yönleri vardır. İkisinde de keşfetmek esastır. Sağır (2016) bu iki yöntemi tek başlık halinde vermiştir, fakat bu iki yöntem çok ince bir çizgi ile ayrılmaktadır. Sezdirme yöntemi öğrencinin örtük halde bulunan dil bilgisi kuralını, bilinç düzeyine çıkarmasında kullanılır (Aydın, 1999, s. 24). Öğrenci uyguladığı becerinin ne olduğunu ve görevini öğrenir. Buluş yoluyla öğretimde ise öğrenci önceki bilgilerinde hareketle yeni bir bilgiyi kendisi ortaya çıkarır (Bağcı Ayrancı, 2017, s. 153).

Modern eğitim kurumlarının temelinde öğrenci merkezli eğitim vardır. Öğretmen anlatıcı değil yönlendirici, öğrenme ortamını hazırlayıcı, anlayışlı bir yol gösterici (rehber) konumundadır. Öğrenci girişken, sorgulayıcı ve katılımcıdır. Eğitim, öğretilenlerle ilgili bir sorunun ortaya konulması ile başlar. Öğrenci inceleme yapar sonra da öğretmenin rehberliğinde tartışma başlatılır. Öğrenci, kendi düşüncelerini üretir ve savunur. Karşıt düşünceler desteklenir. Bu durum öğrencinin eksiklerini tamamlamasını ve mantık yolu ile sorulara cevap arama hevesinin arttırmasını sağlar (Barın ve Demir, 2006, s. 227). Temelde öğretmen sadece rehberlik edecek öğrencilerin konudan uzaklaşmasını engelleyecek, bazı noktalarda önemli yerleri fark ettirip öğrenciye keşfetmenin hazzını yaşatacaktır.

- Küme (Grup) çalışması yöntemi birden çok öğrencinin bir lider seçerek öğrenilecek konu hakkında ortak çalışmalar yaptıkları bir yöntemdir. Ortak amaç etrafında toplanmış bireylerin birlikte öğrendikleri, araştırdıkları bir uygulamadır. Öğrencinin sorumluluk aldığı, bir gruba aidiyet duyma, başarıma ve kümeye liderlik yeteneklerini geliştiren çalışmalardır (Göğüş, 1978, s. 349). Etkileşim içinde olan birey uygulama fırsatlarından yararlanarak iletişimsel avantajlar yakalayabilir.

- Karışık yöntem Türkçe öğretimi genelinde dil bilgisi öğretimi özelinde düşündüğümüzde karışık yöntem en uygun yöntemdir. İlgili alanyazın araştırıldığında

dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin bireysel olarak eksiklikleri ve eleştirildikleri yönleri vardır. Bu eksiklikleri öğretimde birçok yöntemi birleştirerek veya aşamalı bir şekilde uygulayarak gidermek mümkündür. Birbiriyle uyumlu ve birbirini tamamlayan yöntemler öğretimin kalitesini arttıracaktır.

- Tartışma yöntemi öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini ileri sürdükleri ve bu görüşleri savundukları bir uygulamadır. Öğrenci aktiftir. Öğretimde sürecin son bölümlerinde gerçekleşmesi uygun olan bir yöntemdir. Soru cevap yönteminden ayrılan bölümü öğrencilerin kendi aralarında da gerçekleşiyor olmasıdır (Dolunay, 2012, s. 121). Tartışma yöntemi konuyu ayrıntılı ve eleştirel bir şekilde öğrenilmesini sağlar.

- Drama (Canlandırma) yöntemi öğretilmek istenen konunun oyunlaştırılarak öğretilmesidir. Taklitle dayalı bir öğretim olduğu için çekingen öğrenciler konusunda zorluk yaşanabilir. Uygulama gerektiği gibi yapılırsa birçok duyuya hitap edeceği için öğretim ve öğrenme daha etkili olur. Dil bilgisi öğretiminde soyut kavramların içinde bulunduğu bir drama hazırlanarak hem somutlaştırma hem de canlandırma ile kavramların öğretimi gerçekleştirilir.

Bu yöntemlerin altında ise teknikler yer almaktadır. Soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritaları, tekrar, drama, rol yapma, eğitsel oyun, çözümleme, gözlem, münazara, şiir-hikâye okuma-yazma gibi birçok teknik sıralanabilir. Genel olarak baktığımızda dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemlerde, yapılandırmacı yaklaşım temel alınmalıdır. Bu yaklaşımın uygun gördüğü öğretim yöntem ve teknikleri uygulamaya dönük bir şekilde öğrenci merkezli gerçekleştirilmelidir. Öğretimin temelindeki amaç farklı metinleri tanıyabilecek ve kendi oluşturduğu metinlerde yerli yerince kullanabileceği dil bilinci kazandırmaktır (Göçer, 2015, s.238).

2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Dil bilgisi öğretimi istenilen düzeyde olmamasının çeşitli nedenleri vardır. 1940'lı yıllarda başlamış olan dil bilgisi çalışmaları yeterli kapsam alanına ulaşamamıştır bu yüzden öğretimde sorunlar baş göstermiştir. En önemli sorunlardan biri konu seçimidir. Bunu Demirel (1999) çalışmasında dil bilgisinin bütün konularının ilk ve ortaokulda öğretilmesini yararlı bulmamaktadır. Konu seçiminde sıklıkla kullanılan kuralların daha çok yer bulması gerekir. Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi

kültür ağzını temel almalıdır. Ağız ve lehçelere kaymamalıdır (akt. Erdem, 2007, s.43). Kapsamın ve sıranın belirlenmesinde işlevsellik ön plana çıkarılmalıdır. İşe yarayan kural uygulamaya geçirilir ve uygulanan kuralda kalıcı olur. Dil bilgisi öğretiminde uzun yıllardır devam eden bir diğer sorun ise terim karmaşasıdır.

“Terim kapsamlı olmalı, karşıladığı kavramı gereğince yansıtmalıdır. Çünkü terim, kelime bilgisi ile olduğu kadar anlam bilgisi ile de ilgilidir. Bunlar aynı bilim dalını paylaşan kişiler arasında kısa yoldan anlaşmayı sağlayan özel kelimeler olmakla birlikte, bu tür kelimeleri yazı dilinin diğer kelimelerinden ayırt etmek güçtür. Öyleyse bu farkı belirleyebilmek için terim; yan ve mecaz anlamlarından kurtarılmalı, herkesin hemen anlayabileceği ilk anlam üzere oluşturulmalıdır” (Erdem, 2007, s 47).

Akademik çevrelerde terimler farklı düzlemlerde incelenmektedir. Tamamen Türkçeleştirilmiş kelimeler veya başka dilden çevirme yoluyla elde edilen kelimeler terim sorununu gün yüzüne çıkarmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde terim sorunlarının yanında yaklaşım farklılıkları da bulunmaktadır. Örnek verecek olursak TDK (Türkçe sözlük, 2005, s. 1119) kaynaştırma sesi olarak sadece “y” harfini alırken, yine TDK yayını Korkmaz (2007) Gramer Terimleri Sözlüğü adlı eserinde “y, n” harflerini almaktadır. MEB ise ders kitaplarında “y, ş, s, n” harflerini (Karaörs, 2005) almaktadır. Bu farklılıklar öğrenciyi ve öğretmeni çıkmaza sokacaktır.

“Dilde doğru-yanlış kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak göstermekle açıklayabiliriz; öğrenci de kendi yanlışlarını, ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dil bilgisi, bir bilim olarak kavramları saptayıp adlandırır; başka deyişle terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır” (Göğüş, 1978, s. 338-339).

Meski (2002) çalışmasında “Başarılı dil bilgisi öğretimi için öğretmenlerde bazı özel becerilerin olması gerekir. Bunlar, öğrencilerin dil seviyelerine uygun doğal alanların ayrılması, açıklayıcı örneklerin bulunması ve daha da önemlisi materyal seçimidir. Bunların yapılmasıyla dil bilgisi, daha kolay ve daha bilinçli öğretilir” (akt. Erdem, 2007, s. 48). Öğretmen sadece öğretici değil öğrenme ortamını düzenleyen, yaşantılar oluşturan, yol gösteren konumundadır. Lisans eğitiminde buna yönelik hiçbir uygulama, ders yoktur. Lisans döneminde alınan dil bilgisi dersleri mesleki yaşantılarda yeterli gelmemektedir. Dil bilgisi öğretimi adında müstakil bir

dersin olmaması bile başlı başına bir sorun teşkil etmektedir. Yetişen öğretmenler okullarda hangi konuları anlatacaklarını bilmektedirler. Ama öğrenciler sınav temelli eğitim almak istemektedirler. Bunun nedeni de Fen ve Anadolu liseleri sınavları ile bursluluk sınavının olmasından kaynaklanıyor. Çoktan seçmeli sınavların Türkçe dersinde kullanımı çok sınırlıdır. İyi hazırlanmış bir çoktan seçmeli sınav okuduğunu anlamayı ölçebilir. Fakat Türkçe dört temel dil becerisinden ve dil bilgisi öğrenme alanından oluşmaktadır. Test türü okuma becerisini ve hatırlamayı ölçerken diğer becerileri ölçmede yetersizdir.

Türkçe dil bilgisi öğreniminde önemli sorunlardan biri de dilbilimdir. Dilbiliminin imkânlarının, yöntemlerinin, algılayış tarzının Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde kullanılmaması büyük bir eksikliktir. Dilbilimi dil bilgisini işlevsiz yapmadı ama ona epeyce tesir etti. Çağdaş gramer her şeyden önce var olan dilin hakiki vaziyeti, yakın ve uzak tarihi, ilerlediği yönelimleri hakkında malumatlar verme vazifesini üstlendi. Dilbilimin tarif ve sınıflandırması ile yöntem tekniklerine uygun hale geldi (Banguoğlu, 2007, s. 19). Bu bilimsel bilgileri öne çıkardı. Dilbilimdeki gelişmeler Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır. Anlam bilimi açısından dilbilimin kurduğu yöntem önemli gerçeklikleri ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden dilbilim çalışmalarının görmezden gelmek yerine dil bilgisi öğretiminde aktif kullanmalıyız (Erdem, 2007, s. 54).

Öğretmenlerin yeni kuramları bilmemeleri, lisans programlarında dilbilimi derslerinin yeteri düzeyde olmamasından kaynaklanıyor. Teoride bilinen, uygulamada işe yaramayan bilgiler öğretimi olumsuz etkilemektedir. Çağdaş kuramlar dil öğretimini uygulama yönünden merkeze alarak gerçekleştirmeyi önermektedir.

“Türkçe dil yapılarını, okuma ve dinleme öğrenme alanlarına yansıtma sürecinde, ana dili öğretim stratejileri açısından asıl üzerinde durulması gereken nokta, dil yapılarındaki işlevsel özelliklerin belirlenerek öğrencilerde bir dil farkındalığı oluşturmak; okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımları bu farkındalıklardan yola çıkarak geliştirmektir. Bu süreçte dil yapıları ile anlama becerileri arasındaki ilişki, dil bilgisi öğretimi vasıtasıyla kurulmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki işlevleri, bu farkındalık süreçlerinde aranmalıdır” (Onan, 2005, s. 737).

Genel olarak baktığımızda dil bilgisi öğretimindeki sorunları sıralayacak olursak,

- Ortak kaynak kitap, öğretim için gerekli tutarlı ve kabul görmüş bilgilerin yer aldığı bir kaynak sorunu,
- Yöntem ve teknik, Türkçe dil bilgisi öğretiminde uygulanabilirliği ve başarısı test edilmiş yöntem ve teknik sorunu,
- Materyal, doküman, öğretim esnasında kullanılacak araç gereçlerin, metinlerin seçilmesi sorunu,
- Terim, farklı gruplar tarafından farklı adlandırılan dil bilgisi terimleri sorunu,
- Lisans eğitimi, Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilirken gerçek hayattan kopuk ve eksik bilgilerle yetiştirilmesi sorunu,
- Sınav odaklı (çoktan seçmeli) öğretim, dil bilgisi dört temel dil becerisinin kazanımında araç olmak yerine sınavda doğru sayısını arttırmaya amaç olması sorunu,
- Dilbilim, dilin neden sonucu, varlıksal anlayışı ve derinliklerinin öğretimde yer almayışı sorunu,

Bu şekilde kısaca değerlendirmek sorunların az ama büyük olduğunun bir kez daha göstermektedir.

Alanyazında öğrencilerin ve öğretmenlerin zor ve kolay bulduğu dil bilgisi konularını bulmayı hedefleyen, uygulanan başarı testleri ile hangi dil bilgisi konusunda daha başarılı olunduğunu inceleyen ve bahsi geçen konularda cinsiyet farklılıklarının bir rolünün olup olmadığını ortaya koyan çalışmalara yer verilmiştir. Arıcı (2005), dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerini belirlediği çalışmasında öğrencilerin kavramakta en çok zorlandıkları dil bilgisi konularının “Kipler, Fiilde Çatı ve Ek Fiil” olduğunu, Arslan (2017) ise benzer şekilde “Fiilde Çatı, Fiilimsi ve Birleşik Cümleler”in öğretiminin en zorlanılan dil bilgisi konuları olduğunu belirlemiştir. Yakışan (2017), Erdem (2008) Arslan ile aynı şekilde öğretmenlerin, öğretiminin en zor olduğunu ifade ettikleri dil bilgisi konularının “Fiilde Çatı, Fiilimsiler ve Birleşik Cümleler” olduğunu sıralamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre dil bilgisi konuları başarı düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. (Yakışan, 2017; Engin, 2012)

2.6. Dil Bilgisi ve Dilbilim

Dil bir bütündür. Bir dili bilmek için, o dilin cümle yapısını, kelimelerinin doğru yazımını ve imlâ kurallarını, anlamlarını, zıt anlamlarını ve telaffuzlarını bilmek gereklidir. Bu bilgiler sistemli ya da kendiliğinden öğrenilebilir. Okullardaki dil bilgisi öğretimi, bu bilgileri sistemli hâle getirmek ve daha önceden örtük bir şekilde öğrendiğimiz kuralların bilinç düzeyine çıkarılıp sonra da içselleştirilmesini amaçlamaktadır.

Onan’a (2011) göre; dil bilgisi öğretimi, o dilin yapısal karakterine göre yapılmalıdır. Türkçenin yapısal özellikleri batı dillerinden farklı olduğu için, dil bilgisi öğretimine yönelik yapılandırmalar da farklı olmalıdır. Bu sebeple, Türkçe öğretimi ve Türkoloji sahalarında, Türkçenin lengüistik özelliklerini belirlemeye yönelik dilbilimsel çalışmalara ağırlık verilmeli, ana dili öğretimine yönelik ders kitapları bu araştırmalardan yararlanarak hazırlanmalıdır (s. 429). “Ana dili, topluluk bilincini yansıtan, dünya görüşünü kalıplayan ulusal bir varlık, gramer de eğitimde bu varlığın en güçlü ve güvenilir koruyucusudur” (Dilâçar, 1971, s. 123).

Dil ediniminin büyük bir bölümü dil bilgisi kurallarına ayrılmaktadır. Dil, ailenin tepkileri ile şekillenir. Pekiştirmeler bu sesleri arttırırken uyarılar azaltır. İlk başta ağlama ile başlayan iletişim daha sonra basit anlamlı sözcüklere ve sonra da anlamlı dizgelere dönüşür. Sonra da refleksif bellek ile dil bilgisi edinilir. Dil sınırlı sayıda kelimeden sınırsız anlamlar oluşturacak dizgeler meydana getirebilir. Kelime hazinesinin genişliği bunu zenginleştirir ve kolaylaştırır. Dil bilgisi toplumsal iletişimin daha işlevsel ve pratik olmasında söz sahibidir. Anlatımı şekillendirdiği gibi anlamanın da kolaylaşmasında etkilidir. Algı genişliği bu açıdan önemlidir.

Türkçe öğretiminde dilbilimi ve dil bilgisi kavramlarını birbirinden ayırmak gerekiyor. Dil bilgisi dilbilimin dil hakkında vardığı sonuçlardan çıkarılan kurallar bütünüdür. Dilbilim, dil bilgisini kapsayıcı yapıdadır. Bu yüzden önce dilbilimsel araştırmalar yapılmalı ki elde edilen sonuçlardan dil bilgisi kuralları oluşturulsun. Bizde bu süreç tersine bir gelişim göstermiş; Türkçenin dilbilimsel özellikleri üzerine yapılan araştırmalar, gramer çalışmalarından çok sonraları yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda Türkçenin yapısal özellikleri tam olarak belirlenmemiş ve batıdan alınan şablonlar çerçevesinde dil bilgisi kitapları yazılmıştır. Bu durumda, Türkçenin sahip

olduğu bütün özelliklerin, ana dili öğretimine yansıdığını söylemek mümkün değildir (Onan, 2005, s. 753)

Dilbilimi, dili tüm yönleriyle inceler. Dil eğitimi bu yüzden dilbilimden yararlanmalıdır. Dilbilim dili tanımayı, sırlarını çözmeyi sağlar. Dilin kurallaşmış bilgilerinden hareketle dil eğitimi vermek fayda sağlamaz. Sever (2003) araştırmasında dil bilgisi etkinliklerinin amacının, doğru anlama ve anlatmayı sağlayacak işlevsel bir öğretim gerçekleştirmek olduğunu belirtmiştir. Ancak dil bilgisi öğretiminin gerektiği gibi yapılamaması amacına ulaşmasını engellemektedir. Dilbilim var olan dili her yönüyle ele alırken dil bilgisi var olması gereken kuralları konu edinir. Bu yüzden dil öğretiminde dilbilimden yararlanılsa dahi dil bilgisi merkeze konulmalıdır. Amaç dilin doğru ve etkili kullanımı olduğu için dilbilimi destekleyici olarak planda olmalıdır.

2.7. Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Öğrenciler için planlanan öğrenmeleri gerçekleştirmek adına hazırlanmış etkinliklerin tamamına öğretim programı denir. Hazırlanan programlar amaç, ders, konu listesi veya öğretmenlerin uyması gereken kılavuz kitap olarak düşünülmemelidir (Tekin, 1980, s.5). Öğretim programları daha çok belli bilgi gruplarının sistemli bir şekilde düzenlenmesiyle oluşur (Varış, 1993, akt, Temur, 2007, s.13). Türkçe dersi için hazırlanmış ilköğretimin ikinci kademesini ilgilendiren öğretim programları şunlardır;

- 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı
- 1929 Ortamektep Türkçe Programı
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
- 1938 Ortaokul Müfredat Programı
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı
- 1962 Ortaokul Programı
- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2017 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

İlköğretimin ikinci kademesi 2015 programına kadar üç yıllık (6-7-8. Sınıf) bir süreci kaplarken daha sonra programlarda dört yıllık (5-6-7-8. Sınıf) bir süreci kapsamaktadır.

2.7.1. 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı

Dil bilgisi öğretimi 1924 programında müstakil bir ders olarak okutulmuştur. Sarf ve Nahiv dersleri ikinci kademe ilköğretimin ilk iki yılında yer alırken üçüncü yıl yer almamıştır. Arapça ve Farsça kuralların sıklıkla verildiği bu programda öğretilecek konular başlıklarla belirtilmiş ve yay ayaç içerisinde ilgili konuların sözlü ve yazılı uygulaması istenmiştir. “... Teşdid, tenvîn, âhenk kaideleri (şifahî tatbikat). Tenkit, kelime aksamı: İsim ve muhtelif neveleri (şifahî ve tahrirî tatbikat), ... Türkçede kullanılan zaman, mekân, alet, tasgir isimlerinin teşkili hakkında (şifahî ve tahrirî) tatbikat...” (Temizyürek, 2006, s.229). Dil bilgisi konularının müstakil bir ders olarak verilmesi istenilen görüşlere ters düşse de konuların uygulamalı işlenmesi olumludur.

2.7.2. 1929 Ortamektep Türkçe programı

Harf İnkılabı ile Latin alfabesine geçilmesinin ardından 1928’de önce Türkçe dersi akabinde diğer dersler Latin alfabesiyle işlenmeye başlanmıştır. Bu nedenle 1929 yılında Türkçe dersi öğretim programı yenilenmiştir. (Özbay, 2000, s.18-20).

Yeni programda da eski programda olduğu gibi dil bilgisi konuları müstakil bir ders olarak ele alınmıştır. “Gramer” ismi verilen bu dersin genel amaçları “Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Gayeleri” bölümünde açıklamış ve müstakil bir ders olarak okutulmasına rağmen diğer derslerle bütünlük sağladığı vurgulanmıştır (Maarif Vekaleti, 1929’dan akt.; Yılmaz, 2019 s. 20).

Dil bilgisi dersi programında konular başlıklar halinde verilmiş, detaylara inilmemiştir. Bu programda da konular işlenirken ilgili uygulamaların gerçekleştirilmesi istenmiştir. Dilde sadeleşme akımının etkisinin görüldüğü bu programda yabancı dillerin kurallarının ağırlığı azalırken, öğrencinin aktif rol alması hedeflenmektedir (Kutlubay, 2015, s.62). Bu programda Dil Bilgisi dersi üçüncü sene yer almamaktadır.

2.7.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

Bu program muhteva açısından bir önceki program olan 1929 programıyla aynıdır. Programın farkı dil bilgisi konularının değiştirilmesidir. (Maarif Vekâleti, 1931, akt.; Yılmaz, 2019 s.20).

2.7.4. 1938 Ortaokul müfredat programı

Başöğretmen, Türkçenin geniş tabanlı bir incelemeye tabi tutulup dilimizin kurallarının belirleneceği zamana kadar dil bilgisi konularının müfredata eklenmemesi için bir karar aldığından, 1938 programında dil bilgisi konuları yer almamaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2006, s.9). Milli Eğitim Bakanlığı 1940 yılında dil bilgisi konularının müfredata eklenmesi kararını alınca 1940 yılında Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na “Ana Hatlarıyla Türk Grameri” kitabı yazdırılmış, bu kitabı 1942 yılında Necmettin Halil Onan'ın “Dilbilgisi I” isimli kitabı izlemiştir. Yeni kitapların ardından 1949 yılında yeni bir program hazırlanmıştır (Coşkun, 2007).

2.7.5. 1949 Ortaokul Türkçe programı

Dil bilgisi konuları 1938 yılından sonra yapılan çalışmalar neticesinde 1949 yılında hazırlanan programa dâhil edilmiştir. 1949 yılına kadar müstakil bir ders olarak okutulan dil bilgisi konuları, 1949 yılında hazırlanan programda ayrı değerlendirilmemiştir. Programda “Amaçlar” başlığı altında dil bilgisi ile ilgili dilimizin sahip olduğu kuralları sezdirerek öğretip Türk dilinin kullanımına dair güven oluşturma ifadeleri kullanılmıştır (MEB, 1949, s.43) Bu madde ile dil bilgisi kurallarının öğretilmesinde sezdirme yönteminin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Daha önce müstakil bir ders olarak okutulan dil bilgisi konuları bu programda “Dilbilgisi” başlığı altında amaçları ve açıklamaları yapılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin gayesi “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak” olarak aktarılmıştır (MEB, 1949, s.63). Programda temel dil becerilerinden dinleme becerisine gereken önem verilmemiştir. Dil bilgisi konuları temel dil becerilerine yardımcı, dilin doğru kullanılmasına destek olan bir araç olarak görülmüştür. Bu nedenle dil bilgisi kurallarının sık sık örnekler verilerek, okuma ve yazma becerilerine ek olarak verilmesi istenmiştir. Dil bilgisinin öğretiminin ana gayesinin sözlü ve yazılı ürünlerde kullanılmak olduğu belirtilen bu programda kuralların ezberlenmesinden ziyade defaatle kullanılarak öğretilmesi istenmiştir. Bu amaçla özellikle konuşma ve yazma etkinliklerinde dil bilgisi konularının sezdirilmesi amaçlanmıştır.

Önceki programların aksine bu programda dil bilgisi konuları sınıf düzeyine göre ayrılmamış, ilköğretim ikinci kademe konularının tamamı bir arada verilmiştir.

Programda dil bilgisi konuları öğrencilerin ilgisini çeken, hatta öğrenciler tarafından hazırlanan metinlerden hareketle oluşturulmuş, cümleler üzerinden öğretilmesi istenmiştir. Dilin doğru kullanımının bir gereklilik olduğunu belirten bu program, bu hassasiyete diğer öğretmenlerin de dikkat etmesi gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 1949).

2.7.6. 1962 Ortaokul programı

Yeni hazırlanan programda eski programa göre bir değişiklik yapılmamış olup, muhteva 1949 Ortaokul Türkçe Programıyla aynıdır. Programın dili günün gerekliliklerine uygun şekilde sadeleştirilmiştir.

2.7.7. 1981 İlköğretim okulları Türkçe eğitim programı

İlköğretim Okulları Eğitim Programı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık vermiştir. Programda yer alan “Açıklamalar” bölümünde Türkçe dersinin öğrencinin özellikle anlama ve anlatma seviyesini artırmaya önem vermesi gerektiğini vurgulanmıştır. Bu nedenle dil bilgisi kuralları da anlama ve anlatma becerilerini artıracak araçlar olarak görülmektedir. Programda dil becerileri ve dil bilgisi konuları müstakil bir ders olarak verilmemiş, bir bütün olarak verilmesi gerektiği aktarılmıştır. Dil bilgisi konularının müstakil bir ders olarak okutulmaması anlama ve anlatım etkinliklerinde ihtiyaç halinde fonksiyonel olarak kullanılması, anlama ve anlatma becerilerinin doğru geliştirilebilmesi için bir araç olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2000).

Programda “Dil Bilgisi” adıyla bir başlık bulunmaktadır. Bu başlık altında özel amaçlar 1-3., 4-5., 6-8. sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı aktarılmıştır. Peşinden her sınıf düzeyi için ayrı olacak şekilde “Öğrencilere Kazandırılacak Davranışlar” başlığı altında hedefler verilmiştir. Bu hedefler göz önüne alındığında dil bilgisi konularının bir kısmının her sınıf düzeyinde yeniden ele alındığı görülebilmektedir. Temizyürek ve Balcı’ya (2006, s. 12) göre programda hedeflerin tekrar etmesi dikkat çekiciyken, bu hususun özellikle dil bilgisi konularında hissedilir düzeyde olduğu; konuların tekrar edilmesinin zaman ve emek israfına yol açtığı vurgulanırken konuların sistematik olarak ilerlemesi gerekmektedir.

Programda “Dil Bilgisi Çalışmaları” isimli bölümde dil bilgisi konularının nasıl işlenmesi gerektiği aktarılmıştır. Dil bilgisi kuralları sezdirilerek, işlenen konu ve etkinlik içerisinde fonksiyonel olarak öğretilmesinin uygun olduğu belirtilmiştir.

İlgili bölümde dil bilgisi konularının temel dil becerilerinin bir parçası olduğu, iki tarafın birbirini tamamladığı, etkinlikler sayesinde becerilerle iç içe geçirilmesi ve ayrılmaz bir bütün haline gelmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2000). Aynı bölümde dil bilgisi kurallarının metin içerisinde ve metnin anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde sezdirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Dil bilgisi kurallarının metinlerden bağımsız olarak kurallar bütünü olarak verilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede dil bilgisi kurallarının uygulama esnasında ne kadar önemli olduğunun fark edileceği ve Türkçe dersinin temel amacı olan anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinin sağlanacağı savunulmuştur.

2.7.8. 2005-2006 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı

2006 yılında öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yeniden hazırlanmıştır. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak verilirken, dil bilgisinin temel dil becerilerine yardımcı kurallar olduğu vurgulanmıştır. Dil bilgisi kurallarının anlama ve anlatma becerisi etkinlikleri içerisinde edindirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Etkinliklerin sözcük, cümle ve metin üzerinden gerçekleştirilmesi zorunlu tutulmuştur (MEB, 2006, s.7).

Programda dil bilgisi öğretimi müstakil bir alan olarak verilse de dil bilgisi, anlama ve anlatma becerilerine yardımcı bir araç olarak görülmektedir. Dil bilgisi kurallarının ezberletilmemesi gerektiği, cümle ve metin temelli uygulamayla işlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tümevarım yöntemiyle öğretimi hedeflenen konuların amaçları ve kazanımları bu programda sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı verilmiş olup konular; sınıf seviyelerine uygun, kolaydan zora doğru, konuların birbiriyle ilişkisi düşünülerek kademeli olarak verilmiştir. 6. sınıflar için iki amaç, on altı kazanım, 7. sınıflar için beş amaç, on dokuz kazanım, 8. sınıflar için üç amaç, on yedi kazanım verilmiştir.

2.7.9. 2015 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı

Programda tüm sınıf düzeyleri bütün olarak ele alınmıştır. Programda yer alan öğrenme alanları “Sözlü İletişim, Okuma, Yazma” olarak üç gruba ayrılmıştır. Dil bilgisi müstakil bir alan olarak ele alınmamış “Okuma” öğrenme alanının “Söz Varlığı” başlığı altında, “Yazma” öğrenme alanında ise doğrudan verilmiştir.

Dil bilgisi konularının sezdirerek ve uygulamalarla öğretilmesi gerektiği vurgulanmış olup ilgili kazanımlar öğrenme alanları içerisinde sınıf düzeylerine uygun kademeli olarak verilmiştir. Bununla birlikte dil bilgisi kurallarının metinlerin içerisinde sezdirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2015, s.4). 2005 programında müstakil bir öğrenme alanı olarak vurgulanan dil bilgisi bu program çerçevesinde dil becerilerinin içerisine serpiştirilmiş ve metin bağlamında işlenmesi istenmiştir. Konular kolaydan zora, kademeli olarak verilmiştir. 2006 programında olduğu gibi bu programda da tümevarım yöntemi takip edilmiştir.

2015 programında 5. sınıflar için altı kazanım, 6. sınıflar için sekiz kazanım, 7. sınıflar için beş kazanım ve 8. sınıflar için beş kazanım belirlenmiştir (Ömeroğlu, 2018, s.266). Dil bilgisi konularına yönelik kazanımlar “Okuma” ve “Yazma” öğrenme alanlarının içerisinde yer almıştır.

2.7.10. 2017 Türkçe dersi öğretim programı

Bu programda da 8 yıllık eğitim bir bütün olarak ele alınmıştır. 2015 programında çıkarılan “Dinleme-İzleme” ve “Konuşma” becerileri başlığı yeniden eklenmiştir. Dil bilgisine yönelik kazanımlar ayrı bir öğrenme alanı içerisinde yer almamış dört temel dil becerisinin içerisine paylaştırılmıştır. “Okuma” becerisinin söz varlığı kısmında ve “Yazma” becerisinin içine dağıtılmıştır. Programda dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre kademeli olarak verildiği belirtilmiştir (MEB, 2017, s.10). Bu programda da dil bilgisi konuları kademeli ve sınıf seviyelerine uygun olarak verilmiştir.

2017 Programı’nda 5. sınıflar için üç kazanım, 6. sınıflar için altı kazanım, 7. sınıflar için altı kazanım ve 8. sınıflar için beş kazanım belirlenmiştir (Ömeroğlu, 2018, s.266)

2.7.11. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

2019 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi konuları 2017 yılında hazırlanan programda olduğu gibi müstakil bir öğrenim alanı olarak verilmemiş, temel dil becerilerine ait kazanımlarda kendine yer bulmuştur.

Dil bilgisi kuralları etkinliklerden hareketle sezdirme yöntemi ile öğrenciye kazandırılması amaçlanmıştır. Beşinci sınıf kazanımları incelendiğinde konuşma ve dinleme becerilerinde dil bilgisi kazanımlarına rastlanılmamaktadır. Diğer sınıflara ait

kazanımlar incelendiğinde ise dil bilgisine dair kazanımlar “Okuma” becerisi içerisinde bulunan söz varlığı kazanımı alt başlığında ya da “Yazma” becerisi içerisinde yer almaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin kazanımlarda ise dil bilgisine dair kazanımlara rastlanmamıştır.

Kazanımlara ait yapılan açıklamalar dikkate alındığında açıklamaların dil bilgisi kurallarının doğrudan verilmesini engellemek üzere hazırlandığı görülebilmektedir. Öğrencilerin bu kazanımları kullandıkları becerilerden farklı bir konu olarak görmelerinin önüne geçmek istenmiştir.

Programda yer alan özel amaçlar bölümünde dil bilgisinde artan bir yoğunluk ve aşamalılık ilişkisi görülebilmektedir. Bunun dışında sadece dil bilgisi kazanımları vardır. Temel dil becerileriyle ilişkili olarak etkinliklerle dil bilgisi öğretiminin uygulanması planlanmıştır.

2.8. Öz Yeterlik

Bandura’nın “self-efficacy” mefhumunun, öz yeterlik inancı, yeterlik algısı, öz yeterlik algısı; yetkinlik beklentisi ve öz yetkinlik vb. değişik kavramlarla dilimize çevrilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu gayenin sonunda elde edilen sonuçlar farklı olsa da çıkış yeri Bandura’nın öz yeterlik (self-efficacy) kavramıdır. (İnnalı ve Aydın, 2014). Bandura bu kavramı, eğitimden fen bilimlerine, cebirden teknolojiye kadar birçok alanda, farklı değişkenleri birbirine bağlayarak incelemiştir. Bandura’ya göre öz yeterlik, kişinin belirlenmiş bir başarıya imza atabilmek adına gereken işleri yapabilme kabiliyetine sahip olup olmadığını değerlendirmesidir. Başka bir bakış açısıyla yaklaşacak olursak, öz yeterlik kişinin yeteneklerine olan inançlarıdır. Zimmerman (1995) bu konuyu, bir çabanın neticesini belirleyen bireyin kabiliyeti değil kabiliyetiyle ilgili yetkinlik durumudur diye açıklamaktadır. Öz yeterlik, teori de “farkında olunan öz yeterlik” olarak belirtilir. Öz yeterlik, kişinin önüne çıkabilecek zorlukların altından kalkabileceğine kendine dair inancı ve kararı (Senemoğlu, 1997, s.235; Akar, 2008, s.186); kişinin karşısına çıkan çeşitli olaylara göğüs germe, belli bir yetkinliği gerçekleştirebilmek adına ihtiyaç duyulan çabayı planlayıp, verimli sonuç elde edebilmek kapasitesi hakkındaki farkındalığı, inancı ve kararıdır. (Gürçan, 2005; Akt. Demirtaş, Cömert, Özer, 2011, s.99); belirli bir konuda kişinin yapılacağı umulan tutumları kararlaştırmak ve başarıyla uygulamak ile alakalı kişisel kapasite ve becerilerine olan itikadı (Sallabaş, 2013, s.261) şeklinde tanımlanmıştır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar öz yeterlik inançlarının kişilerin akademik başarı durumlarını etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular ayrıca öğrencilerin akademik konuları öğrenebilme ve başarılı olma algısının, başarı ve güdülenmeyi, diğer bütün psikolojik yapılardan daha çok etkilediğini göstermektedir (Alfassi, 2003). Öz yeterlik bireyin davranışlarına farklı yönlerde tesir eder: bunlardan ilki tutumların tercihine olan etkidir. Kişiler yetkin olduklarına inandıkları alanlara yönelirken yetenekli olduklarına inanmadıkları alanlardan uzak dururlar. İkincisi öz yeterlik, kişilerin endişeli durumlarda sarf etmesi gereken emeğin saptanmasında fayda sağlar. Üçüncüsü, öz yeterlik kişinin düşünüş şekline ve hassas reaksiyonlarına tesir eder. Öz yeterlik seviyesi düşük kişiler bir hususta kabiliyetsiz oldukları konusunda inanç duyabilir, bu hal onları endişeli ve başarısız kimselere dönüştürebilir. (Aktürk ve Aylaz, 2013'ten akt.: Karaarslan, 2015, s.42). Öğrencilerin bir komuda başarı elde etmeleri onların o konuya dair öz yeterliklerinin de artmasını sağlamaktadır. Bunun tam tersi olarak öz yeterlik algısı düşüklüğü başarısızlık ortaya çıkarabilmektedir. Öz yeterlik seviyesi düşük öğrencilerin bir kısmı, kendilerine hedefler belirleyerek ve gayretini artırarak başarı sağlayabilirler. Bir bakıma, öz yeterlik algısı yüksek kişilerin başarılı olması beklenirken, öz yeterlik seviyesi düşük olan kişiler bazen hedeflenen başarı elde edebilirler. Öğrencilerin öz yeterlik inancı, onların doğru öğretim yöntemini kullanabilmeleri ve lüzum hissettiklerinde akademik desteğe başvurma tutumlarını etkileyerek öğrenci başarısının artmasını destekler nitelik taşımaktadır. (Kotaman, 2008, s.116).

2.8.1. Öz Yeterlik Kavramı

Sosyal Öğrenme Kuramında ilk defa Bandura tarafından literatüre sokulan öz yeterlik kavramı şu şekilde tanımlanmıştır: “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1955).

Öz yeterlik bireyin kendini nasıl idrak ettiğini meydana çıkarır. Kişinin başına gelebilecek sorunlara karşı başarı elde edemese de başarı elde edebileceğine dair algısıdır. (Ulusoy, 2003).

Birey karşısına çıkan durumlar hakkında gösterdiği çaba yetersiz olsa da kendisi çabasını yeterli bulabilir. Bunun tam tersi bir durum da gerçekleşebilir. Bu

bilgiler ışığında algısal bir durum olduğu düşünölen öz yeterliğin, bireyin gerçek çabası ile doğrudan bir bağ kuramayacağı söylenebilir (Leithwood, 2007).

2.8.2. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı

Kişinin tutumunda etkisi çok yüksek olan öz yeterlik inancı dört temel kaynağıba bağlı olarak meydana çıkmaktadır. Bunlar;

- a) Benzer bir tutumu bizzat denemek (tam ve doğru deneyimler),
- b) Çevredeki insanların tutumlarını takip etmek (sosyal modeller),
- c) Bir uzmanın yönlendirmesi (sözel ikna),
- d) Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar) dırsağır (Bandura, 1995).

2.8.3. Öz Yeterlilik Algısını Etkileyen Faktörler

Öz yeterlik algısının gelişimi, bireyin çocukluk yıllarından itibaren farklı birtakım değişkenlere bağlıdır. Bandura öz yeterlik algısının başarı ve başarısızlık tecrübelerinden etkilendiğini düşünmektedir. Litaratüre ait verilerde başarıyla sonuçlanmış tecrübelerin öz yeterlik algısını güçlendirdiğı, başarısızlık ile sonuçlanan durumların ise öz yeterlik algısını zayıflattığını göstermektedir. (Bandura, 1986).

Bandura öz yeterlilik algısına etki eden etmenleri 4 grupta sıralamıştır:

1. Temel deneyimler
2. Dolaylı Yaşantılar
3. Sözel İkna
4. Fizyolojik Durum (Bandura, 1986).

2.8.3.1. Temel Deneyimler

Kişinin önceki hayatında edinmiş olduğu tecrübeler ve deneyimler kişinin öz yeterlik düzeyinde etkin bir rol üstlenmektedir. (Bandura, 1995). Buna ispat niteliğinde tecrübelerin kişinin başarısı için lazım olan tüm bireysel vasıflarını ve yeteneklerini birleştirdiğı savunulmaktadır.

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişiler yaşadıkları ortama ayak uydurmaktansa koşulları lehine çarpıtmaya ve muktedir olmaya çaba gösterirler. Sorumluluklarının bilincinde olup eylemlerinin olumsuz karşılıkları sonucunda üzüntüye kapılmazlar.

2.8.3.2. Dolaylı Yaşantılar

Bireyler, kişisel deneyimlerinin neticelerini yorumlamayla birlikte, çevresindeki kişileri de gözlemleyerek, yani o kişilerin tecrübelerinden hareketle öz-yeterlik algısı geliştirirler. Geliştirilen bu tutum, elbette kişisel tecrübelerden elde edilenler oranında etkili değildir. Bandura (1997) dolaylı şekilde elde edilen tecrübelerin öz yeterliğe etkisi, gözlenen modelin gözlemciye ve gözlenen olayın, öz yeterlik geliştirilen olay ve alana benzerliğiyle doğru orantılı olduğunu belirtmektedir.

Bandura'ya göre dolaylı yoldan edinilen deneyimlerin öz-yeterliğe etkisi, gözlenen örneğin gözlemciye ve gözlenen olayın, öz-yeterlik geliştirilen olay ya da alana benzerliğiyle doğru orantılıdır

Kişi kendine yakın bulduğu örneklerin başarı ve ya başarısızlığına bağlı olarak da öz yeterlik inancı geliştirmektedir. Örneğin; kişi kendisine örnek aldığı kişinin emeğinin neticesinde elde ettiği başarıyı kendi başarısı gibi hissederek kendi öz yeterlik inancını geliştirebilir. Bunun tam tersi olarak örnek aldığı kişinin başarısızlığından etkilenecek kendisine düşük öz yeterlik anlayışı oluşturabilir. (Sahranç, 2007)

Kişinin çevresinde var olan başarılı ve ya başarısız aktiviteler kendisinin de başarılı olabileceğine ya da başarısız olacağına dair var olan inancını kuvvetlendirmektedir. Kişiler içinde bulunduğu toplumu gözlemlerler. Kişinin farklı örnekleri gözlemlemesi kendi başarısına dair inancını olumlu yönde etkiler. (Bozgeyikli, 2005)

2.8.3.3. Sözel İkna

Kişinin sözlü olarak yönlendirilmesi, onun öz yeterlik inançlarının meydana çıkması ve kuvvetlenmesinde etkilidir. Kişinin bir gaye uğruna çabalaması sözel ikna ile kuvvetlenmektedir. Sözel ikna vasıtası ile başarabileceğine inandırılan kişilerin öz yeterlik algıları yükselmektedir. Bunun tam tersi şekilde kişinin sözel ikna yoluyla kişinin başarısızlığa inandırılması, başarısızlık ihtimalini artırmaktadır. Geçmiş tecrübelerle ve yaşananlarla örtüşen sözel iknalar kişinin öz yeterlik algısını etkileyecektir. (Bandura, 1995).

Bir amaca ulaşma esnasında sözel olarak ikna edilmiş kişi, o amaca varabilmek için daha yüksek performans göstermektedir. Sözel iknanın etki edebilmesi için en önemli konu; sözel iknanın hayatın standartlarına uygun olmasıdır. Hayatla bağlantısı

olmayan tavsiyeler ile ikna edilen kişi, kişisel kapasitesinin üzerinde bir amaç uğruna çabalar ve başarısız olur. Bu başarısızlık hissi kişide hayal kırıklığına, benzer amaçlarla karşılaştığında başarısız olacağına dair öğrenilmiş çaresizlik geliştirmesine ve öz yeterlik algısının azalmasına neden olur. Bu nedenle kişinin öz yeterlik inancının yükselebilmesi için gereken tavsiyelerin hayatla bir bağıının olması gerekmektedir. Kişi, kapasitesinin yeteceğı amaçlara daha yüksek enerji ile çalışmaktadır. (Sahranç, 2007).

2.8.3.4. Fizyolojik Durum

Kişiler bir iş uğruna çabalarken fiziksel ve duygusal durumları onların o işi yapabilmelerini sağlayan becerilerine ilişkin algılarına da tesir etmektedir. İş gerçekteştirirken hissedilen heyecan, endişe, üzüntü sevinç vb. reaksiyonları o işin nasıl neticeleneceğine dair varsayımlarda bulunabilmemize imkân sağlamaktadır. Öz yeterlik algısı olumlu duygular sonucunda güçlenirken, olumsuz duygular öz yeterlik algısını zayıflatır, Bu da planlanan iş olumsuz yönde etkiler. (Bandura, 1986)

2.8.4. Öz Yeterlilik Algısını Önemi

Bandura'nın 1977 yılında tartışmaya açtığı ve o günden bugüne kadar birçok farklı alanda birçok çeşitli değışkenlerle bir bağlamda değışlendirilen öz yeterlik inancı çalışma azmi, çalışanları kalifiyesi, iş tatmini, baskı, eğitim, liderlik gibi organize süreçlerin sonuçlarını görebilmek adına önemli bir değışken olarak görölmektedir. (Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008; Leithwood ve Jantzi, 2008)

Öz yeterlik inancı gelecekte meydana çıkacak sorunları ortadan kaldırabilmek adına geçmiş yaşantıların ve deneyimlerin kullanılması açısından etkili olduğı görölmektedir. Öz yeterlik inancının değışebilir olması, karşılaşılan problemlere dair elde edilecek sonucun değışebileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artırılması; öğrencilerin, kendi akademik başarısını artırmak adına daha fazla çaba sarf edeceğini düşündürmektedir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artırılmasına destek olmalıdır. Bandura'ya göre öz yeterlik; bireyin karşılaştığı problemler ile mücadele etme azmine olan inancın, problemin üstesinden gelebilmesi ve bu uğurda gösterdiği çabaya etkisidir. Öz yeterlik inancı yükseldikçe problemleri çözmek için gösterilen çaba artacak ve karşılaşılan problemlerin çözölmesi hızlanacaktır (Bolat, 2011; Işık, 2001).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler ve araştırmada izlenen sürece yer verilmiştir.

3.1. Model

Araştırmada model olarak “Betimsel Tarama Yöntemi” kullanılacaktır. Tarama yöntemi literatürde “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması” (Büyüköztürk vd., 2015, s.14) olarak verilir. Bu yöntem seçilen araştırma konusunun yeterli olduğunu gösteren ikna ediciliği yüksek argümanlara ve gerekçelere olan ihtiyacı karşılar, araştırılacak konunun teorik çerçevesinin ve alt yapısının oluşturulması imkânını verir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Ayrıca bu model olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1995).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Türkiye’nin tümünde ortaöğretim 9. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, çalışma evrenini Giresun ili liselerinin 9. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler; araştırmanın örneklemi ise 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Giresun ili Hurşit Bozbağ Anadolu İmam Hatip Lisesi’nin, Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi’nin, Giresun Fen Lisesi’nin, Giresun Güzel Sanatlar Lisesi’nin, Giresun Sosyal Bilimler Lisesi’nin, Giresun Spor Lisesi’nin, Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin, Giresun Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin, Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin, Yeşil Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin, Özel Giresun Doğa Anadolu Lisesi’nin ve Özel Giresun Doğa Fen Lisesi’nin 9. sınıflarında öğrenim gören ve formu cevaplayan 291 öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma esnasında öğrencilerin dil bilgisi konularına dair zorluk algılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan “8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları Zorluk Algısı Formu” kullanılmıştır. Bu formda seçenekler çok zordan çok kolay doğru olacak şekilde beşli likert tipte hazırlanmıştır. Formun uygulanması sonrasında araştırmada ayrıca formda yer alan 8. Sınıf dil bilgisi konularının her biriyle ilgili üç sorunun toplamda 21 sorunun yer aldığı çoktan seçmeli "Dil Bilgisi Başarı Testi" uygulanmıştır. Sorular hazırlanırken alanında uzman isimlere başvurulmuş, uzman görüşleri alınmıştır. Çoktan seçmeli soruların kullanılma nedeni çalışma grubundaki öğrencilerin bir önceki yılsonunda merkezi sınavda çoktan seçmeli sorularla karşılaşmış olmasıdır.

3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler öncelikle SPSS 28.0'e girildi. Ardından çalışmanın amaçları doğrultusunda sıklık analizi yapıldı. Elde edilen frekans ve yüzdeler oluşturulan tabloların uygun yerine yerleştirildi. Sonrasında veriler çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Ki-Kare testi uygulanarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuşsa bunu gösteren sayısal değerler tabloların altında yer alan yazılı bölümde gösterilmiştir.

3.5. Sınırlılıklar

Araştırma

1. Ortaokul 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularıyla;
2. Giresun ili Merkez ilçesinde bulunan Hurşit Bozbağ Anadolu İmam Hatip Lisesi, Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi, Giresun Fen Lisesi, Giresun Güzel Sanatlar Lisesi, Giresun Sosyal Bilimler Lisesi, Giresun Spor Lisesi, Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Giresun Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yeşil Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Özel Giresun Doğa Anadolu Lisesi ve Özel Giresun Doğa Fen Lisesi 9. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

3.6. Araştırma Süreci

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından veri toplama araçları hazırlanmıştır. Giresun Üniversitesi Etik Kurul tarafından 3.11.2021 tarihinde, MEB Giresun il müdürlüğü tarafından 13.12.2021 tarihinde yasal izinler alınmıştır. Araştırma 10-20.01.2022 tarihleri arasında Giresun ili merkez ilçede bulunan 12 okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tüm okullara gitmiştir. Araştırmacı, önce okul yönetimleriyle akabinde araştırmanın yapılacağı dersin öğretmeniyle görüşmüş ve bilgilendirme yapmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilere bilgilendirme yapılmış, “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” ve “Veli Onam Formu” dağıtılmıştır. Çalışma 1 ders saati (40 dakika) sürmüştür. Bu ders saatinin ilk 10 dakikasında algı formun doldurulması sağlanmış kalan 30 dakikada başarı testi uygulanmıştır. Araştırmacı verilerin toplanmasında etkin rol üstlenmiş, temsiliyetin formu ve testi kendi bilgileriyle doldurması sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen veriler paylaşılacaktır. Bulgular iki temel başlık altında paylaşılmıştır. İlk kısımda araştırmaya katılan öğrencilerin “8. Sınıf Dil Bilgisi Algı Formu”ndaki cevapları ve bu cevapların yorumları paylaşılmış, ikinci kısımda ise katılımcı öğrencilerin “Dil Bilgisi Başarı Testi”ndeki başarı durumları yorumlanarak analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Tablolara göre araştırmaya 291 öğrenci katılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
E	137	47,1%
K	154	52,9%

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı yukarıdaki tabloda verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımının dengeli olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu dengeli dağılıma rağmen kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilerin oranına göre daha yüksek olduğu görülebilir.

Tablo 2: Katılımcıların Yaş Dağılımı

Yaş	Sayı	%
13	25	8,6%
14	192	66,0%
15	68	23,4%
16	4	1,4%
Kayıp Oran	2	0,7%

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre elde edilen verileri Tablo.2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %90’dan fazlasının

ortaöğretim 9. sınıfta okumaya uygun yaşta olduğu gözlemlenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %2'ye yakını yaşça büyük olduğu, %8'den fazlasının da yaşça küçük olduğu görülebilir.

Tablo 3: Katılımcıların Okul Dağılımı

Okul Adı	Sayı	%
DOĞA ANADOLU LİSESİ	17	5,8%
DOĞA FEN LİSESİ	25	8,6%
GİRESUN MESLEKİ ve T.A.L.	21	7,2%
FEN LİSESİ	29	10,0%
GÜZEL SANATLAR LİSESİ	22	7,6%
HAMDİ BOZBAĞ ANADOLU L.	27	9,3%
HURŞİT BOZBAĞ ANADOLU İ.H.L.	19	6,5%
ZÜBEYDE HANIM MESLEKİ ve T.A.L.	45	15,5%
ATATÜRK MESLEKİ ve T.A.L.	24	8,2%
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	27	9,3%
SPOR LİSESİ	21	7,2%
YEŞİLGİRESUN MESLEKİ ve T.A.L.	14	4,8%

Araştırmaya katılan öğrencilerin %85'den fazlasının devlet okullarında, bu öğrencilerin %30'dan fazlasının Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde eğitim almakta olduğu, bu okul grubunun içinde en yüksek payın %15'in üzerinde katılımcı ile Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerin %50'den fazlasının Anadolu liselerine devam ettiği söylenilebilir.

4.1. Algı Formu'na Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin dil bilgisi konularına ait zorluk algıları bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Zorluk Algısı Ortalamaları

	En Kolay		Kolay		Orta		Zor		Çok Zor		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Anlatım	57	%19,6	61	%21,0	79	%27,1	41	%14,1	53	%18,2	291	%100
Bozukluğu												
Cümlelerin	111	%38,1	69	%23,7	57	%19,6	31	%10,7	23	%7,9	291	%100
Öğeleri												
Cümle	98	%33,7	57	%19,6	74	%25,4	38	%13,1	24	%8,2	291	%100
Çeşitleri												
Fiilde Çatı	54	%18,6	38	%13,1	36	%26,1	53	%18,2	70	%24,1	291	%100
Fiilimsi	104	%35,7	41	%14,1	67	%23,0	47	%16,2	32	%11,0	291	%100
Yazım	98	%33,7	83	%28,5	51	%17,5	29	%10,0	30	%10,3	291	%100
Kuralları												
Noktalama	154	%52,9	58	%19,9	44	%15,1	17	%5,8	18	%6,2	291	%100
İşaretleri												

Tablo göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin %60'dan fazlasının “Anlatım Bozukluğu” konusunu orta ve kolay bulduğu, %50'den fazlasının “Cümlelerin Öğeleri” konusunu kolay ve çok kolay bulduğu, %30'dan fazlasının “Cümle Çeşitleri” konusunu çok kolay bulduğu, %35'ten fazlasının “Fiilimsi” konusunu çok kolay bulduğu, %55'ten fazlasının “Yazım Yanlışı” konusunu kolay ve çok kolay bulduğu, %50'den fazlasının “Noktalama İşaretleri” konusunu çok kolay bulduğu söylenebilir. Bununla birlikte “Fiilde Çatı” konusu hakkında araştırmaya katılan öğrencilerin zorluk algısının dengeli dağıldığı görülebilir. Aynı zamanda çok zor olduğu düşünülen konular içerisinde %25'e yakın oranla “Fiilde Çatı” konusunun en yüksek oranlı konu, %7'den az yüzdeye sahip “Noktalama İşaretleri” konusunun en düşük oranlı konu olduğu belirtilebilir. Neredeyse tüm konuların öğrenciler açısından kolay ve çok kolay olarak algılanması öğrencilerin konular ile ilgili soruları başarıyla yapabileceklerine dair özgüven seviyelerinin yüksek olduğunu düşündürebilir.

4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Zorluk Algısı Durumları

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının dil bilgisi konuları algı ortalamasına etkisi verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyet ile Algı Arasındaki İlişki

	Anlatım Bozukluğu		Cümlelerin Ögeleri	Cümle Çeşitleri	Fiilde Çatı	Fiilimsi	Yazım Kuralları	Noktalama İşaretleri
	Sayı	Ort.	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
Kız	154	3,12	2,35	2,50	2,42	2,68	2,31	1,84
Erkek	137	2,66	2,17	2,34	2,88	3,36	2,39	2,01

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dil bilgisi konularına dair algı ortalaması yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin zorluk algısı ortalaması dengeli olup 2,00-3,00 arasında olduğu, öğrencilerin konuları kolay ve orta derece zorlukta buldukları söylenebilir. Cinsiyet farklılığı ile algı formu verileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını öğrenmek üzere ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış olup “Fiilde Çatı” konusu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2 = 11,673$ ve $p=0,020$). Buna rağmen kız öğrencilerin ortalama değerinde en yüksek olan yani zor buldukları konu 3,12 ortalama ile “Anlatım Bozukluğu” konusu iken erkek öğrencilerin aynı konudaki ortalamaları 2,66 ortalaması olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte erkek öğrenciler için 3,36 ortalamayla en zor konu “Fiilimsi” konusu iken kız öğrencilerin aynı konuda zorluk algı ortalamalarının 2,68 olduğu görülebilmektedir. Kız öğrenciler “Anlatım Bozukluğu”, “Cümlelerin Ögeleri” ve “Cümle Çeşitleri” konularını erkek öğrencilere kıyasla daha zor bulduğu, kalan dört konuda ise erkek öğrencilerin zorluk algısı ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Zorluk Algısı Ortalamaları

Bu bölümde öğrencilerin yaş farklılığının dil bilgisi konuları algı ortalamalarına etkisi verilmiştir.

Tablo 6: Yaş ve Algı Arasındaki İlişki

	Anlatım Bozukluğu		Cümlelerin Ögeleri	Cümle Çeşitleri	Fiilde Çatı	Fiilimsi	Yazım Kuralları	Noktalama İşaretleri
	Sayı	Ort.	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
13	25	2,56	2,20	2,36	3,16	2,36	2,28	1,36
14	194	2,90	2,27	2,31	2,98	2,46	2,44	2,01
15	68	2,96	2,21	2,72	3,62	2,71	2,04	1,88
16	4	4,50	3,50	3,50	2,73	3,75	3,25	2,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre dil bilgisi konularına dair algı ortalaması yukarıdaki tabloda verilmiştir. Yaş değişkeni ile algı formu sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış olup “Cümlelerin Ögeleri ($X^2=21,530$ ve $p=0,043$), Cümle Çeşitleri ($X^2=21,689$ ve $p=0,041$)” konuları dışında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yaş grupları incelendiğinde 13,14,15 yaşındaki katılımcıların en zor ve en kolay buldukları konular aynı olmakla birlikte zorluk algı ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Yani 13 yaşındaki öğrencilerin en çok zorlandıklarını düşündükleri konu 3,16 ortalamayla “Fiilde Çatı” konusu olduğu, en kolay buldukları konu ise 1,36 ortalamayla çok kolay buldukları “Noktalama İşaretleri” konusu olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan 14 yaşındaki öğrencilerin konulara dair zorluk algıları ortalamalarının birbirine yakın olduğu, ilgili yaş grubundaki öğrencilerin dil bilgisi konularını kolay ve orta seviye zorlukta düşündükleri görülebilir. Yine de 14 yaşındaki öğrencilerin orta seviye zor olarak buldukları “Fiilde Çatı” konusu, ilgili yaş grubunda 2,98 ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip konu olduğu, “Noktalama İşaretleri” konusu ise 2,01 ortalamayla en düşük ortalamaya sahip konu olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan 15 yaşındaki öğrencilerin zorlandıklarını düşündükleri konu 3,62 ortalamayla olan “Fiilde Çatı” konusu iken en kolay olduğunu düşündükleri konu ise 1,88 ortalamayla olan “Noktalama İşaretleri” konusu olduğu söylenebilir. Araştırma grubu içerisinde yaşça en büyük olan 16 yaşındaki öğrencilerin

kolay buldukları konu diğer yaş grubundaki öğrencilerle aynıyken, zor bulunan konunun 4,50 ortalamayla “Anlatım Bozukluğu” konusu olduğu söylenilebilir.

4.1.3. Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Zorluk Algısı Ortalamaları

Okul farklılığının katılımcı öğrencilerin dil bilgisi konuları algı ortalamasına etkisi bu bölümde verilmiştir.

Tablo 7: Okul Tipi ve Algı Arasındaki İlişki

	Anlatım Bozukluğu		Cümlelerin Ögeleri	Cümle Çeşitleri	Fiilde Çatı	Fiilimsi	Yazım Kuralları	Noktalama İşaretleri
	Sayı	Ort.	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
Ö.G.D.A.L.	17	2,71	2,47	2,24	3,12	2,29	1,94	1,59
Ö.G.D.F.L.	25	3,04	2,12	2,08	2,95	1,92	2,32	1,88
G.M.T.A.L.	21	3,05	2,62	2,81	3,43	3,12	3,24	3,00
G.F.L.	29	2,90	1,86	1,90	2,45	1,93	2,69	2,31
G.G.S.L.	22	2,64	2,14	2,55	3,41	2,68	1,64	1,41
G.H.B.A.L.	27	3,26	2,33	2,15	3,00	2,81	2,96	2,30
G.H.B.A.İ.H.L.	19	2,79	1,84	2,32	3,05	2,00	2,84	2,58
Z.H.M.T.A.L	45	3,22	2,51	3,04	3,60	2,96	2,18	1,80
A.M.T.A.L	24	2,58	1,92	2,33	3,13	2,00	2,21	1,54
G.S.B.L.	27	2,37	2,07	2,04	2,56	2,59	2,30	1,96
G.S.L.	21	3,14	3,00	2,90	3,38	3,38	2,43	1,90
Y.G.M.T.A.L	14	2,79	2,29	2,50	3,29	2,21	2,21	1,57

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul değişkenine göre dil bilgisi konularına dair zorluk algı ortalaması yukarıdaki tabloda verilmiştir. Okul değişkeni ile algı formu sonuçları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını sorgulamak amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış olup istatistiksel olarak okul değişkeni ile algı formu arasında 7 konunun 5 tanesinde anlamlı bir ilişki bulunamazken “Fiilimsi ($X^2=77,025$ ve $p=0,002$)” ve “Noktalama İşaretleri ($X^2=73,456$ ve $p=0,004$)” konularında ilişki tespit edilmiştir. Tablodan hareketle Giresun Spor Lisesi öğrencilerinin 3,38 ortalama ile “Fiilimsi” ve “Fiilde Çatı” konuları hakkındaki zorluk algılarının çalışmanın en yüksek değeri olduğu söylenilebilir. Giresun Sosyal Bilimler Lisesinde eğitim gören öğrencilerin 1,41 ortalama ile çok kolay buldukları “Noktalama İşaretleri” konusu çalışmanın en düşük ortalamaya sahip konusu olduğu görülebilir. Bununla birlikte ilgili konu neredeyse tüm öğrenciler tarafından çok kolay ve kolay olarak algılandığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok zorlandıklarını düşündükleri

konunun “Filde Çatı” konusu olduğu söylenebilir. İlgili konunun 8 okulun en yüksek ortalamalı konusu olduğu görülebilir. Giresun Spor Lisesi öğrencilerinin tüm öğrenciler göz önüne alındığında konulara dair zorluk algı ortalaması en yüksek öğrenciler olduğu, Giresun Fen Lisesi öğrencilerinin ise zorluk algı ortalaması en düşük öğrenci grubu olduğu görülebilir. Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin kendi okul türüyle mukayesesi yapıldığında zorluk algı ortalamalarının dengeli olduğu söylenilebilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğrencileri arasında Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin zorluk algı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülebilir.

4.2. Başarı Testine Ait Bulgular

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin “Dil Bilgisi Başarı Testi”ndeki sorulara verdiği cevapların analizi yapılacaktır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Testine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 8. sınıf dil bilgisi konularındaki başarı durumu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8: Cinsiyet ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki

	Erkek				Kız			
	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Anlatım Bozukluğu	327	%79,6	84	%20,4	343	%74,2	119	%24,8
Cümlelerin Öğeleri	272	%66,2	139	%33,8	280	%60,6	182	%39,4
Cümle Çeşitleri	298	%72,5	113	%27,5	327	%70,8	135	%29,2
Filde Çatı	301	%72,3	110	%26,7	353	%76,4	109	%23,6
Filimsi	301	%72,3	110	%26,7	320	%69,3	142	%30,7
Yazım Kuralları	291	%70,8	120	%29,2	321	%69,5	141	%30,5
Noktalama İşaretleri	259	%63,0	152	%37,0	271	%58,7	191	%41,3

Cinsiyet faktörü ile öğrencilerin başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını sorgulamak amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış olup değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tabloya göre kız ve erkek

öğrencilerin başarı düzeyi birbirine yakın olup sorulara doğru cevap verme oranının %20 ile %30 arasında değiştiği yani genel olarak öğrencilerin testte başarısız olduğu söylenilebilir. Kız öğrencilerde en yüksek başarı yüzdesine sahip konunun %40'dan fazla doğru yanıtlanmış olan “Noktalama İşaretleri” konusu olduğu görülebilir. İlgili konunun kız öğrenciler arasında zorluk algı ortalaması en düşük konu olduğu düşünüldüğünde kız öğrencilerin kolay buldukları konuda daha başarılı olduğu söylenilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan 8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları Algı Formu'nda kız öğrenciler tarafından 3,12 ortalama ile en yüksek ortalama değere sahip olan “Anlatım Bozukluğu” konusu, başarı testinde %75'e yakın yanlış yanıtlanma yüzdesiyle kız öğrencilerin en başarısız olduğu konulardan biri olduğu görülebilir. Bu durum bize öğrencilerin konu hakkındaki algılarıyla başarıları arasında bir uyum olduğunu gösterebilir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin en başarılı olduğu konu %35'in üzerinde doğru yanıtlandığı görülebilen “Noktalama işaretleri” konusu olduğu, ilgili konunun erkek öğrenciler arasında zorluk algı ortalamasının 2,01 olduğu düşünüldüğünde erkek öğrencilerin kolay buldukları konuya ait soruları diğer konulara göre daha yüksek oranda doğru cevaplandığı söylenilebilir. Erkek öğrencilerin “Anlatım Bozukluğu” konusundaki soruları %80'e yakın oranda yanlış yanıtladığı, ilgili konunun erkek öğrenciler tarafından orta seviyede zor bulunduğu düşünüldüğünde öğrencilerin konu ile alakalı yanlış bir algıya kapıldıkları söylenilebilir.

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Başarı Testine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre “Başarı Testi”ndeki durumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9: Yaş ve Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki

	13		14		15		16	
	Yanlış Yüzde	Doğru Yüzde	Yanlış Yüzde	Doğru Yüzde	Yanlış Yüzde	Doğru Yüzde	Yanlış Yüzde	Doğru Yüzde
Anlatım	%85,4	%16,6	%75,0	%25,0	%77,5	%22,5	%91,7	%8,3
Bozukluğu								
Cümlelerin	%74,7	%25,3	%60,2	%39,8	%66,6	%33,4	%66,6	%33,4
Öğeleri								
Cümle Çeşitleri	%77,4	%22,6	%71,3	%28,7	%69,6	%30,4	%75,0	%25,0
Fiilde	%81,3	%18,7	%76,5	%24,5	%73,0	%27,0	%58,3	%41,7
Çatı								
Fiilimsi	%80,0	%20,0	%67,7	%32,3	%75,5	%24,5	%91,6	%8,4
Yazım	%72,0	%28,0	%69,1	%30,9	%72,1	%27,9	%75,0	%25,0
Kuralları								
Noktalama	%68,0	%32,0	%58,0	%42,0	%65,2	%34,8	%66,4	%33,3
İşaretleri								

Yaş faktörü ile öğrencilerin başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını sorgulamak amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış olup değişkenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır buna rağmen tabloya göre %42’den yüksek yüzdeyle 14 yaşındaki öğrencilerin “Noktalama İşaretleri” konusundaki başarısı, yaş grupları içerisinde başarı düzeyi en yüksek konu olduğu söylenilebilir. Öğrencilerin en yüksek oranda yanlış yanıtladığı konu ise 16 yaşındaki öğrenciler tarafından 4,5 algı ortalaması ile zor olduğu düşünülen, %90’ın üzerinde yanlış yanıtlanmış “Anlatım Bozukluğu” konusu olduğu söylenilebilir. Araştırmaya katılan 13 yaşındaki öğrencilerin algı formunda 1,32 ortalamayla en kolay buldukları “Noktalama İşaretleri” konusu %30’dan yüksek doğru yanıtlanma oranıyla ilgili grubun en yüksek doğru yanıtlanmış dil bilgisi konusu olduğu söylenilebilir. Araştırmaya katılan 14 yaşındaki öğrencilerin 2,98 ortalamayla en çok zorlandıklarını düşündükleri konu olan “Fiilde Çatı” konusunun ilgili yaş grubu tarafından başarı testinde %75’den fazla yanlış yanıtlanarak en başarısız olunan konu olduğu görülebilir. Araştırmaya katılan 15 yaşındaki öğrencilerin %35’e yakın oranda doğru

yanıtladığı “Noktalama İşaretleri” konusunun, aynı yaş grubu tarafından en kolay bulunan konu olduğu söylenilebilir. İlgili yaş grubunun en çok zorlandıklarını düşündükleri “Fiilde Çatı” konusunda %75’ten fazla başarısızlık olduğu görülebilir. Bu durum öğrencilerin konuya dair algılarının doğru olduğunu gösterebilir.

4.2.3. Okul Değişkenine Göre Başarı Testine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin okul değişkenine göre başarı durumları verilmiştir.

Tablo 10: Yaş ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki

	Anlatım Bozukluğu		Cümlelerin Ögeleri		Cümle Çeşitleri		Fiilde Çatı		Fiilimsi		Yazım Kuralları		Noktalama İşaretleri	
	Y.	D.	Y.	D.	Y.	D.	Y.	D.	Y.	D.	Y.	D.	Y.	D.
Ö.G.D.A.L	80,4	19,6	88,2	11,8	68,6	31,4	68,6	31,4	75,5	24,5	72,6	24,4	70,6	29,4
Ö.G.D.F.L	81,3	18,7	68,0	32,0	80,0	20,0	73,3	26,7	60,0	40,0	69,3	30,7	38,7	61,3
G.M.T.A.L	77,8	22,2	76,2	23,8	63,0	27,0	69,8	30,2	77,8	22,2	77,8	22,2	76,2	23,8
G.F.L.	53,3	46,7	33,3	66,7	46,0	54,0	62,0	38,0	46,0	54,0	46,0	54,0	36,8	63,2
G.G.S.L.	75,8	24,2	69,7	30,3	72,7	27,3	81,8	18,2	75,8	24,2	86,4	13,6	72,7	27,3
G.H.B.A.L	72,8	27,2	33,3	66,7	63,0	37,0	79,0	21,0	72,9	27,1	56,8	43,2	44,4	55,6
G.H.B.A.İ.H.L.	80,7	19,3	84,2	15,8	68,4	31,6	79,0	21,0	79,0	21,0	68,4	31,6	68,4	31,6
Z.H.M.T.A.L	80,0	20,0	71,9	28,1	77,0	23,0	77,8	22,2	78,5	21,5	76,3	23,7	67,4	32,6
A.M.T.A.L	84,7	15,3	68,0	32,0	77,8	22,2	87,5	15,5	77,8	22,2	73,6	26,4	70,8	29,2
G.S.B.L.	79,0	21,0	39,5	60,5	76,5	23,5	75,3	24,7	68,0	32,0	68,0	32,0	49,4	50,6
G.S.L.	84,6	18,4	81,0	19,0	79,4	20,6	68,3	31,7	68,3	31,7	76,2	23,8	84,1	15,9
Y.G.M.T.A.L	71,5	28,5	69,0	31,0	81,0	9,0	76,2	23,8	82,5	17,5	78,6	21,4	66,4	33,3

Okul değişkeni ile öğrencilerin başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını sorgulamak amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmış olup değişkenler arasında “Anlatım Bozukluğu” konusu haricinde anlamlı bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan testler sonucunda elde edilen değerler şunlardır: Cümlelerin Ögeleri; $X^2=137,665$ ve $p=0,001$ Cümle Çeşitleri; $X^2=62,736$ ve $p=0,00$ Fiilimsi; $X^2=61,324$ ve $p=0,002$ Yazım Yanlışı; $X^2=70,350$ ve $p=0,001$ Noktalama İşaretleri; $X^2=101,523$ ve $p=0,041$ Tablo göz önüne alındığında Giresun Fen Lisesi

öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülebilir. En yüksek doğru yanıtlanan konunun Giresun Fen Lisesi ve Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi öğrencileri tarafından %65’den fazla oranda doğru yanıtlanan “Cümlelerin Öğeleri” konusu olduğu söylenilebilir. En yüksek yanlış yanıtlanan konu ise Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri tarafından %87’den fazla oranda yanlış yanıtlanan “Fiilde Çatı” konusu olduğu görülebilir. “Fiilde Çatı” konusu ilgili okul öğrencilerinin 3,13 ortalamayla en zor bulduğu konu olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin zorluk algılarının doğru olduğu söylenilebilir. Özel Giresun Doğa Anadolu Lisesi öğrencilerinin algı formunda 2,47 ortalamayla kolay buldukları “Cümlelerin Öğeleri” konusunda %85’ten fazla başarısız oldukları görülebilir. Bu durum öğrencilerin konu hakkında yanlışlığa düştüklerini düşündürebilir. Özel Giresun Doğa Fen Lisesi öğrencileri 2,08 ortalamayla kolay buldukları “Cümle Çeşitleri” konusunda öğrencilerin başarı ortalaması %20’yi aşamamakta olduğu ve konu hakkında yanlış bir yargıya kapıldıkları söylenebilir. Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil bilgisi konuları hakkında zorluk algı seviyeleri diğer okullara kıyasla daha yüksek olduğu, başarı durumları da aynı oranda diğer okullara kıyasla düşük olduğu söylenilebilir. İlgili okulun öğrencilerinin en yüksek oranla doğru yanıtladıkları konunun %30 başarı oranıyla “Fiilde Çatı” olduğu görülebilir. Bu durum öğrencilerin dil bilgisi konuları algılarının doğru olduğunu düşündürebilir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin 1,64 ortalama ile kolay buldukları “Yazım Kuralları” konusunda sorulan soruları %15’ten az oranda doğru cevaplandırmış olmaları konu hakkında yanlış bir algıya kapıldıklarını düşündürebilir. Giresun Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi öğrencilerinin 2,30 ortalamayla kolay buldukları “Noktalama İşaretleri” konusunu, %55’ten yüksek oranla doğru yanıtladıkları görülebilir. Bu durum ilgili öğrencilerin konu hakkında doğru bir yargılarının olduğunu gösterebilir. Giresun Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin algı formunda “Cümlelerin Öğeleri” ve “Noktalama İşaretleri” konularını kolay buldukları, başarı testinde ise ilgili konularda başarılı oldukları görülebilir. Giresun Spor Lisesi öğrencilerinin araştırmacı tarafından hazırlanan algı formunda konulara dair algı ortalamasının diğer okullara kıyasla yüksek olduğu, “Fiilde Çatı” ve “Fiilimsi” konularının ise 3,38 ile en yüksek ortalamalı konu olduğu görülebilir. Bununla karşın ilgili öğrencilerin soruları doğru yanıtlama yüzdelerinin düşük olduğu, “Fiilde Çatı” ve “Fiilimsi” konularının ise okuldaki öğrencilerin doğru yanıtlama yüzdesi en yüksek

konular olduğu görülebilir. Araştırmaya katılan Yeşil Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri 2,50 ortalamaıyla kolay olduğunu düşündükleri “Cümle Çeşitleri” konusunda %80’den fazla yanlış cevap verdikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin konuya dair algılarının yanlış olduğunu düşündürmektedir.

4.2.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Durumuna Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre soruların kaç tanesini doğru yanıtladıklarına dair veriler sunulmuştur.

Tablo 11: Cinsiyet ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki

		0 Doğru		1 Doğru		2 Doğru		3 Doğru	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Anlatım	Erkek	70	%51,1	52	%38,0	13	%9,5	2	%1,5
Bozukluğu	Kız	66	%38,3	59	%38,3	27	%17,5	2	%1,3
Cümlelerin	Erkek	47	%34,3	52	%38,0	27	%19,7	11	%8,0
Öğeleri	Kız	39	%25,3	64	%41,6	35	%27,7	16	%10,4
Cümle Çeşitleri	Erkek	54	%39,4	55	%40,1	26	%19,0	2	%1,5
	Kız	54	%35,1	70	45,5	25	%16,2	5	%3,2
Filde	Erkek	61	%45,5	48	%35,0	22	%16,1	6	%4,4
Çatı	Kız	74	%48,1	56	%36,4	19	%12,3	5	%3,2
Fiilimsi	Erkek	57	%41,6	54	%39,4	22	%16,1	4	%2,9
	Kız	57	%37,0	60	%39,0	29	%18,8	8	%5,2
Yazım	Erkek	48	%35	62	%45,3	23	%16,8	4	%2,9
Kuralları	Kız	52	%33,8	71	%46,1	23	%14,9	8	%5,2
Noktalama	Erkek	44	%32,1	48	%35,0	31	%22,6	14	%10,2
İşaretleri	Kız	33	%21,4	66	%42,9	40	%26,0	15	%9,7

Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin başarı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını sorgulamak amacıyla ki-kare testi uygulanmış olup istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Tablo göz önüne alındığında araştırmacı tarafından hazırlanan “Başarı Testi”nde hiç doğru cevap veremeyenlerin ve en az bir soruya doğru yanıt veren öğrencilerin çoğunlukta olduğu söylenilebilir. Tabloya göre kız öğrencilerin %10’dan fazlası “Cümlelerin Öğeleri” konusundaki tüm soruları doğru yaptığı, kız öğrencilerin ilgili konuda %75’ten fazlasının en az bir doğru yaptığı görülebilir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %50’den fazlası “Anlatım Bozukluğu” konusunda hiç doğru yapamazken, ilgili konuda en az bir doğrusu olan kız öğrencilerin oranının %50’den fazla olduğu söylenilebilir.

TARTIşMA VE SONUÇ

Veriler ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin dil bilgisi konularına dair zorluk algıları ile dil bilgisi konularındaki başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başarı testinde doğru cevaplanma oranı en yüksek konu olan “Noktalama İşaretleri” konusunda bile öğrencilerin %50’den fazlası soruyu yanlış cevaplamış ya da boş bırakmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dil bilgisine dair algılarının genellikle orta ve kolay olduğu gözlemlenebilir. Buna rağmen öğrencilerin “Başarı Testi”ndeki sorulara doğru cevap veremediği görülebilir. Bu durum öğrencilerin öz yeterlilik seviyesinin yüksek olmasına rağmen dil bilgisi başarılarının düşük olmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin en zor buldukları konunun “Fiilde Çatı” konusu olduğu, benzer bir şekilde uygulanan “Dil Bilgisi Başarı Testi”nde de kız öğrencilerin en başarısız olduğu konunun bu konu olduğu, erkek öğrencilerin ise en başarısız oldukları ikinci konu “Fiilde Çatı” konusudur. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde Arıcı (2005), Erdem (2008), Yakışan (2017) ve Arslan (2017) “Fiilde Çatı” konusunun öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konular arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilen değerlendirildiğinde Giresun Spor Lisesi öğrencilerinin dil bilgisi zorluk algılarının en yüksek, Giresun Fen Lisesi öğrencilerinin ise en düşük olduğu görülmektedir. Giresun Fen Lisesi öğrencileri “Dil Bilgisi Başarı Testi”nde en yüksek başarıya sahip okul olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin öz yeterlik seviyesinin yüksek ve konulara hâkimiyetinin fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte MEB’in (2022) açıkladığı merkezi sınavlarda başarı durumlarını gösteren tabloda en yüksek puan ile alım yapan okulun Fen Lisesi olduğu görülmektedir. MEB’in yaptığı sıralamayla aykırı şekilde “Dil Bilgisi Başarı Testi”nde en başarılı ikinci okul Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi olmuştur. İlgili okul, merkezi sınavlara göre oluşan başarı sırlamasında Giresun Merkez’de yer alan okullar arasında Giresun Sosyal Bilimler Lisesinin ardındadır. Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, meslek liseleri arasında zorluk algısı en yüksek okul olduğu görülebilmektedir. Söz konusu okul meslek liseleri arasında “Dil Bilgisi Başarı

Testi”nde başarı ortalaması en düşük okul olmasına karşın merkezi sınavlarda söz konusu okul türü arasında en başarılı okuldur.

Bandura’ya göre öz yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin öz yeterlilik seviyeleri çok yüksektir. Öğrencilerin öz yeterlilik düzeyinin yüksek olması akademik başarılarının artacağı inancını da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin öz yeterliliğinin yüksek olmasının sebeplerinden en önemlisinin Bandura’ya göre öz yeterliliği artıran faktörler arasında Sözel İkna olduğu düşünülebilir. Özellikle son yıllarda çocuklara özgüven sağlamak adına çocuklar gerçekçi olmayan yönlendirmeler ile ikna edilmekte, kendi becerisinin üzerinde bir etkinliği başarabileceğine dair inancı artırılmaktadır. Sözel ikna ve dolaylı yaşantılar sonucunda öz yeterlilik algısı yükselen bireylerin “Başarı Testi”nde yüksek oranlarda doğru cevaplar vermesi beklenirken öğrencilerin başarısız olduğu görülebilir.

Öğrencilerin başarısızlığında en önemli etkenlerden biri küresel çapta bir sorun olan Coronavirüs salgını sebebiyle eğitime yüz yüze devam edilememesi gösterilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bir sene önce hazırlandığı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Liselere Giriş Sınavı’nda dil bilgisi konularına yer verilmemiştir. Bu durum araştırmacıya araştırmaya katılan öğrenciler tarafından aktarılmış ve öğretmenlerin dil bilgisi konularına gereken önemi vermediği ve eğitim-öğretim esnasında dil bilgisi konularının işlenmediği söylenmiştir. Dil bilgisi dilin kurallarını öğretmenin yanı sıra öğrencilerin sosyal hayatında yaşanacak sorunların ortadan kalkmasına, okurken ve yazarken duygu ve düşünceleri hissedebilmesine, dili akıcı ve etkili kullanabilmesine olanak sağlar. Ayrıca dil bilgisi öğretimi dilin kurallarının ve işleyişinin yanında Türkçenin anlama ve anlatma dil becerilerini de kapsayan etkinlikler içerdiğinden dil bilgisi öğretimi ile diğer dil becerilerinin ayrı ele alınması düşünülemez. Dil bilgisinin bir amaç değil temel dil becerilerinin öğretilmesinde bir araç olduğu düşünüldüğünde gerek MEB’in gerekse dersin öğretmenlerinin hata yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin başarısızlığının önemli sebeplerinden biri dil bilgisinin bir kurallar yumağı olarak görülmesi ve eğitim öğretim esnasında gerçeklikten ve hayattan uzak bir kurallar silsilesi olarak verilmesidir. Bu durum öğrencilerin dil

bilgisi başarısını etkilediği gözlemlenebilir. Bununla birlikte dil bilgisi öğretiminde yaşanan terminoloji karmaşası, araştırmaya katılan öğrencilerde de görülmüştür. Terminoloji sorunu öğrencilerin konulara başarısızlığında etkili olduğu düşünülebilir.

Bunların haricinde öğrencilerin başarısızlığının sebebi olarak dil bilgisi öğretiminde kuralların genellikle sözcükten, sözcük gruplarından hareketle anlatılması, dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel bir yaklaşımın olmayışı, dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği, dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması gibi sorunlar gösterilebilir.

Tüm bu sorunlar ve sebepler düşünüldüğünde öğrencilerin dil bilgisine dair algılarının değişebilmesi için öğrencilerin kendini tanıması ve yeteneklerini bilmesi için gerçekçi olunmalı, son yıllarda özellikle ebeveynler tarafından yüklenen gereksiz özgüven yerini gerçekçiliğe bırakmalıdır.

Öğrencilerin dil bilgisi başarı düzeylerini artırabilmek adına dil bilgisine gereken önem gösterilmelidir. Öğrencilerin etkili ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından dil bilgisi kuralları önemlidir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve kendini doğru ifade etmek için dil bilgisi kurallarına ihtiyaç duyduğu su götürmez bir gerçektir. Dil bilgisi konularının temel dil becerilerinin öğretilmesinde bir araç olduğu gerçeğini unutmadan Türkçe Öğretim Programı yeniden kurgulanmalıdır. Hazırlanacak programda dil bilgisi konuları öğrenciye kurallar yumağı olarak verilmemeli sezdirme yöntemi kullanılmalıdır.

Elde edilen veriler ışığında MEB'in da dil bilgisi konularını merkezi sınavlarda göz ardı etmemesi sınav sorularında dil bilgisi konularına yer vermesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Alfassi, M. (2003). Promoting the will and skill of students at academic risk: an evaluation of an instructional design geared to foster achievement. *Self-Efficacy and Motivation. Journal of Instructional Psychology*, 30, 28-40.
- Arıcı, A.F. (2010). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 52-60.
- Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Social Science Studies*, 10, 231-241.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine notlar. *Dil Dergisi*, 81(Temmuz), 23-29.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A.. (2010). Ana dili eğitiminde dil Bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *IJLET 2017, Volume 5, Issue 4*, 145-164
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri* (8.Bs.), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın E, ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1 ses bilgisi* (1.Bs). Ankara: Öncü Kitap Yayınları.

Basım, H. N., Korkmazıyrek, H., ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların z yeterlik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi. Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*,(19), s. 121-130.

Baş, B. (2012). *Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi ğretimi. Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi ğretimi*, (Edt. M. Özbay) (1.Bs.). Ankara: Pegem Akademi

Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Bolat, İ. O. (2011). *z yeterlilik ve lider ye etkileşimi ilişkisi: Gze girme davranışları ve güç mesafesinin etkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Büyüköztürk ř., Kılıç-akmak E., Akgün . E. , Karadeniz ř., Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yay.

Coşkun, E. (2007). *Geçmişten günümüze Türkçe ğretiminin gelişimi*. A.Kırkkılıç- H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe ğretimi* (s. 1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, H.; Cömert M. ve zer, N. (2011). Öğretmen adaylarının zyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96 111.

Dolunay, S. K. (2012). *Dil bilgisi ğretiminde temel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler, Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi ğretimi*. (Edt. M. Özbay) (1.bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ediskun, H. (1988). *Türk dilbilgisi*. (3. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Engin, A. (2012). *Dil başarı sınavlarında puanların cinsiyet, soru tipi ve beceri alanlarına göre farklılaşması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ergin, M. (2007). *Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Fromkin, V. and Romdan, R. (2010). *An Introduction to language*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning

Göçer, A. (2008b). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242

Göçer, A. (2017). *Öğrenci merkezli-etkileşimli-metin işleme ve çözümleme süreçli Türkçe özel öğretim yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. bs.) Ankara: Pegem Akademi

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Göğüş, B. (1987). Ediskun'un 'Türk dil bilgisi' kitabı ve dil bilgisi öğretimine bakış, *Öğretmen Dünyası*, C.VIII, S.93, Eylül, 17-19.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1.bs.) Ankara: Nobel Yayınları.

Hutchinson, D.; Mccavitt, S.; Kude, K.; Vallow, D. (2002). Improving student achievement through grammar instruction. Chicago, Illinois:St. Xavier University, May

Işık, İ. (2001). *Öz yeterlilik inancı yönetici rolleri açısından bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnnalı, H, Ö. ve Aydın, İ, S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 657-660

İşcan, A., Kolukısa, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.

Karaarslan, T. (2015). *İşbirlikli öğrenmenin ilköğretim 4. sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlilik algıları üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kavcar, C., Ferhan O., Sedat S., (1997), *Türkçe öğretimi*. Engin Yay., Ankara.

Kavruk, H. Vd. (2002). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Uğurel Matbaası. Malatya.

Karaörs, M. M. (2005). Ders kitaplarındaki yardımcı seslerle ilgili bilgi yanlışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. S. 19, 27-36.

Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü* (3.bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişki yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 111-133.

Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, (44), 496-528.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *2022 yılı merkezi sınav puanı ile öğrenci alan liselerin taban/tavan puanları ve yüzdelik dilimleri*. 25-26. Web: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/25103752_2022_ilk_yerlestirme_taban_tavan_yerlesme_bilgileri.pdf adresinden 10 Eylül 2022'de alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve orta okul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Meskhi, A. (2002). *Systemic approach in teaching grammar to adult learners*. ERIC ED468601

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri (1.bs.)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Onan, B. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar, Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, (Edt. M. Özbay) (1.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arasında Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1): 260-280.

Özbay, M. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özmen, H., Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, 1. Baskı, Ankara

Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. (1.Bs) Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbacılık.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E. ve Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*, B.Özer (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Sinanoğlu, S. (1958). Dilbilgisinin önemi, *Türk Dili Dergisi*, 81, s.438-440.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

Temizkan, M.(2012). *Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (Edt. M. Özbay). (1.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları, M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, (129-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temur, T. (2007). *Yeni Türkçe öğretim programları*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (351-394). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, C. (Ed.). (2010). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, S. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algıları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (202–231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. *Contemporary educational psychology*. 397–417.



EKLER

1. Giresun Üniversitesi Etik Kurul Kararı



T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-50288587-050.01.04-58002
Konu : 03 Kasım 2021 tarih ve 16/10 sayılı
Etik Kurul Kararı

23.11.2021

Sayın Yahya Mert YAYLA

İlgi : Yahya Mert YAYLA'nın 29.09.2021 tarihli başvurusu.

Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulumuza sunmuş olduğunuz "*Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konuları Hakkındaki Algıları ve Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine İnceleme*" başlıklı çalışmanız 03 Kasım 2021 tarih ve 16/10 sayılı Etik Kurulumuzca değerlendirilmiş olup; etik açıdan uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunulur.

Prof.Dr. Yusuf ŞAHİN
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 15FDDCC4-7E34-48C9-96EE-FCE45E94E353 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>
Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Güre Yerleşkesi Gaziler Mah. Prof. Ahmet Taner Kışlalı Cad. 28200 Merkez/GİRESUN E-Posta Adresi: bilgi@giresun.edu.tr İnternet Ağı: www.giresun.edu.tr Bilgi için: Meryem TURHAN ÖZDEMİR Bilgisayar İşletmeni Telefon No : (454) 310 10 00 Belgegeçer No : (454) 310 11 19 Telefon No: (454) 310 1833



2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-38904883
Konu : Araştırma İzni
(Yahya Mert YAYLA)

13.12.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Giresun Üniversitesinin 07.12.2021 tarihli ve 38444634 DYS kayıtlı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Yahya Mert YAYLA'nın "Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konuları Algı ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Giresun ilindeki lise öğrencileri ile anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 13.12.2021-30.05.2022 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak; Covid-19 Pandemisi ile mücadele kapsamında alınan önlemler çerçevesinde, ilgili okul müdürlüklerinin sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Fazlı ÇİÇEK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hükümet Konağı A Blok Kat 1

Telefon No : 0 (454) 215 75 25
E-Posta: arge28@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Ekrem GENÇ

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi: Faks:4542157522

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a78d-d99d-3f1b-9430-d9c4 kodu ile teyit edilebilir.

3.Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konuları Algı ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme” adıyla, 10.01.2022-24.01.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Alanyazında yer alan çalışmalarda dil bilgisi konu alanı öğrencilerin başarısız olduğu bir alan olarak görülmektedir. Bundan dolayı da öğrencilerin zor ya da kolay olduğunu düşündüğü konularla başarılı olduğu konular arasındaki ilişkiyi tespit edecek olan bu çalışmanın sonuçları dil bilgisi öğretiminin yeniden planlanması ve eğitim öğretim süreçlerindeki uygulamaların güncellenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Yahya Mert Yayla

İletişim bilgileri : -

Ya...@hotmail.com

0(53.) 9..

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

Ad-Soyadı İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

4. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma,” Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konuları Algı ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme” adıyla, Yahya Mert Yayla tarafından 10.01.2022 – 24.01.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Alan yazında yer alan çalışmalarda dil bilgisi konu alanı öğrencilerin başarısız olduğu bir alan olarak görülmektedir. Bundan dolayı da öğrencilerin zor ya da kolay olduğunu düşündüğü konularla başarılı olduğu konular arasındaki ilişkiyi tespit edecek olan bu çalışmanın sonuçları dil bilgisi öğretiminin yeniden planlanması ve eğitim öğretim süreçlerindeki uygulamaların güncellenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Giresun ili Merkez ilçesinde bulunan Hurşit Bozbağ Anadolu İmam Hatip Lisesi, Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi, Giresun Fen Lisesi, Giresun Güzel Sanatlar Lisesi, Giresun Sosyal Bilimler Lisesi, Giresun Spor Lisesi, Giresun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Özel Giresun Doğa Anadolu Lisesi ve Özel Giresun Doğa Fen Lisesi

Araştırma Uygulaması: XAnket

O Görüşme

O Gözlem

X Likert Tipi Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Yahya Mert Yayla

İletişim bilgileri : -

Ya...@hotmail.com 0(53.) 9..

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../..../.....

Adı-Soyadı İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

5. 8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları Zorluk Algısı Formu

8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları Zorluk Algısı Formu

Bu form kolaydan zora beş seçeneği barındırmaktadır. 1 en kolay, 5 en zor olarak belirlenmiştir. Likert tipte hazırlanmıştır. 32 dil bilgisi konusuna yer verilmiştir. Aşağıda yer alan dilbilgisi konularının zorluk seviyesiyle ilgili düşüncenizi uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Zorluk	1	2	3	4	5
Konular					
1-)Anlatım Bozuklukları					
a-) Özne Yüklem Uyumsuzluğu					
b-) Nesne Yüklem Uyumsuzluğu					
c-) Tamlayan Eksikliğine Bağlı Anlatım Bozuklukları					
2-) Ögeler					
a-) Özne					
b-) Nesne					
c-) Dolaylı Tümleç					
3-) Cümle Çeşitleri					
a-) İsim Cümlesi					
b-) Fiil Cümlesi					
c-) Kurallı Cümle					
ç-) Kuralsız Cümle					
d-) Olumlu Cümle					
e-) Olumsuz Cümle					
f-) Eksiltili Cümle					
g-) Bağlı Cümle					
4-) Fiillerde Çatı					
a-) Geçişli Çatı					
b-) Geçişsiz Çatı					
5-) Fiilimsiler					
a-) İsim Fiil					
b-) Sıfat Fiil					
c-) Zarf Fiil					
6-) Yazım Kuralları					
a-) Kısaltmaların Yazımı					
b-) Bağlaç ve Ekler					
c-) Büyük Harflerin Yazımı					
7-) Noktalama İşaretleri					
a-) Nokta					
b-) Virgül					
c-) Tırnak İşareti					

6. Dil Bilgisi Başarı Testi

Dil Bilgisi Başarı Testi

Cinsiyet:

Kız	
Erkek	

Okul Adı:

Yaş:

Öznenin insan ya da başka varlıklar olması da yüklem tekil veya çoğulluğunu etkiler. Eğer özne bitkiler, hayvanlar, cansız varlıklar ya da soyut kavramlarsa, yüklem daima tekil olur. İnsanlar çoğul özne olduğunda ise yüklem tekil veya çoğul olabilir.

1) Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde yukarıdaki kurallara uyulmadığı için anlatım bozukluğu yapılmıştır?

- A) Leylekler, her yıl aynı yuvayı kullanır ve yıldan yıla yeni malzemeler getirerek yuvayı kaplar.
- B) Yaz ve kış dönemlerinde farklı merkezlerde yaşamlarını sürdüren leylekler, göç ederken genellikle “V şeklinde uçarlar.
- C) Sürüleri o kadar kalabalık ki, leylekler bazen gökyüzünü tamamen kaplayabiliyor.
- D) Her yıl Avrupa’dan yola çıkan yüz binlerce leylek, göç etmek için toplanıp İstanbul üzerinden Anadolu’ya ve oradan Afrika’ya gidiyor.

Birden çok yüklemlili cümlelerde nesnenin bütün yüklemlerle uyumlu olması gerekir.

Aksi takdirde nesne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu meydana gelir.

2) Aşağıdakilerden hangisinde bu açıklamayı örneklendiren bir anlatım bozukluğu vardır?

- A) Bu kitap okurun beğenisini kazanmış, okuru mutlu etmişti.
- B) Hayattan zevk alıyor, hayatı dolu dolu yaşıyorum.
- C) Akrobalarına değer verir, fırsat buldukça ziyaret ederdi.
- D) Arkadaşıma hiç kızmıyorum çünkü onu çok seviyorum.

EN İYİSİ OL

Dağ tepesinde bir çam olamazsan Vadide bir çalı ol.

Fakat oradaki en iyi küçük çalı sen olmalısın.

Bir misk çiçeği olamazsan bir saz ol.

Fakat gölün içindeki en canlı saz sen olmalısın.

Cadde olamazsan patika ol.

Güneş olamazsan yıldız ol.

Kazanmak yahut kaybetmek ölçü değil

Sen her neysen en iyisi ol.

3)Altı çizili sözcük grubundaki anlatım bozukluğunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Nesne eksikliği
- B) Özne- yüklem uyumsuzluğu
- C) Çatı uyumsuzluğu
- D) Tamlayan eksikliği

Özne; yüklem bildirdiği işi yapan, yüklem bildirdiği durumu üzerine alan ögedir.

Nesne ise cümlede öznenin yaptığı “eylemden” etkilenen ögedir. “Seda

kütüphaneden kitap aldı.” cümlesinde alma işini yapan “Seda”dır ve cümle

öznesidir. Seda’nın alma eyleminden etkilenense “kitap”tır ve cümle

4)Bu açıklamaya göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde “nesne” yanlış gösterilmiştir?

- A) Dere kenarında bir güvercin su içiyordu.
- B) Karşı komşumuz kurabiyeyi çok güzel yapıyor.
- C) Babam ceketinin cebinden bir davetiye çıkardı.
- D) Her seferinde bize taze meyveler getirirdi.

Cümlede yüklem bildirdiği işi yapan veya o durumda bulunan ögeye “özne” denir.

5) Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne yanlış gösterilmiştir?

- A) Çocukluk tüm insanların gizli hazinesidir.
- B) Son yıllarda hızla gelişen teknoloji kimi riskleri beraberinde getiriyor.
- C) Hayatımızın en önemli gününü bir şölene çevirmek en büyük hayalimizdir.
- D) Çiçek dikiminde görevlendirilmek üzere işçiler alınacaktır.

Yer tamlayıcısı (dolaylı tümleç); cümlede yönelme, bulunma, ayrılma bildiren ve yüklemi yer anlamıyla tamamlayan ögedir.

6) Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer tamlayıcısı yoktur?

- A) Arkeologlar kazı çalışmalarına katılmak için Göbeklitepe’ye gitti.
- B) Yazar, uzun zamandır ailesiyle birlikte bahçeli bir evde yaşıyor.
- C) Müzeyi, her gün 09.30-18.00 saatleri arasında gezebilirsiniz.
- D) Örümcek ağının ipeği, örümceğin içinde sıvı hâlde bulunur.

“Cahile söz anlatmak deveye hendek atlatmaktan güçtür.” cümlesi; yüklemi isim olduğu için yüklemine göre isim cümlesi, yüklemi sonda olduğu için yüklem yerine göre kurallı cümledir.

7) Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi kurallı bir isim cümlesidir?

- A) Küçük istavrit, yiyecek bir şey sanıp hızla atıldı çapariye.
- B) Aslında hep merak etmişti denizlerin üstünü, neye benzerdi acaba gökyüzü?
- C) Sen bizim geleceğe mektubumuzsun.
- D) Konuşurken sözcükleri doğru telaffuz etmeliyiz.

Bir araştırmada farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerin astronomi kavramına ilişkin “bilimsel olarak kabul edilemez” yanıtları şu şekildedir:

I. “Yıldızlar Güneş sayesinde parlaktır.”

II. “Astronomi havada bulutları görmemizdir.”

III. “Astronomi Ay’ı kontrol etmektir.”

IV. “Dünya kendi eksenini etrafındaki dönüşünü bir haftada tamamlar.”

8) Numaralanmış yanıtlardan hangileri fiil cümlesidir?

A) II ve IV B) Yalnız IV C) Yalnız II D) III ve IV

Görmedin sen bizim mavi suları,

Karlar eriyince kırar yuları

Köpük olur beyaz, sel olur sarı;

Hele taştan taşa dökülsün de gör.

9) Yukarıdaki dizelerdeki cümlelerle ilgili hangisi söylenemez?

A) Birinci dize anlamca olumsuz bir cümledir.

B) İkinci dize eksiltili cümledir.

C) Üçüncü dize iki yüklemlili cümledir.

D) Dördüncü dize bağlı cümledir.

10) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde çatı özeliği aranmaz?

A) Korkunun ecele faydası yoktur.

B) Ne ekersen onu biçersin.

C) Davulun sesi uzaktan hoş gelir.

D) Başak büyüdükçe boynunu eğ.

- * Nesnesi olan veya nesne eklenebilen cümleler geçişlidir.
- * Nesnesi olmayan veya nesne alamayan fiiller geçişsizdir.
- * Birden çok yüklemlili cümlelerde hem geçişli hem de geçişsiz fiiller bir arada bulunabilir.

11)Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisinde hem geçişli hem de geçişsiz fiiller bir arada kullanılmamıştır?

- A) Dünyamız 21. yüzyıldan başlayarak hızlı olarak değişim ve gelişim sürecine girmiş ve küreselleşmenin etkilerini ciddi boyutta hissetmiştir. B) Günümüzde çevre sorunları son yıllarda giderek artış göstermiş ve ulusal ülkeler bu konunun ciddiyetini giderek daha fazla anlamıştır.
- C) Küreselleşmenin de etkisiyle çevre sorunları 70 ve 80’li yıllarda uluslararası boyutta konuşulmaya başlanmış ve Birleşmiş Milletler çevre ve insan konferansı Stockholm’de toplanarak ilk defa çevre sorunları küresel boyutta tartışılmıştır.
- D) Son yıllarda dünyada olan iklim değişiklikleri, sıcaklıkların artması, buzulların erimesi, fırtınalar ve doğal bitki örtüsün değişim göstermesi uluslararası alanda birçok ülkenin beraber hareket etmesini sağlamış, çevreyi tehdit eden bu tarz durumlar uluslararası sorun olarak sayılmaktan çok, küresel sorunlar olarak kabul edilmiştir.

Sözde özne, edilgen çatılı fiillerin yüklem olduğu cümlelerde bulunur.

12)Aşağıdakilerin hangisinde sözde özne vardır?

- A) Bu yarışmaya yeterince hazırlandığınızı sanmıyorum.
- B) Bütün yetkilerimi gelecek ay oğluma devrediyorum.
- C) Yolda rastladığımız kazadan çok etkilendik.
- D) Duvarın alt kısımları yeniden boyanacak.

Kaldırımlar çilekeş yalnızların annesi;

Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır.

13)Bu dizelerdeki fiilimsinin türce özdeşi aşağıdaki dizelerin hangisinde doğru verilmiştir?

A) Sonunda bir soru gibi kaldım yine kendimle

Kentin kırık aynasında eksildikçe düşlerim.

B) Gün biter, sürü yatar ve sararan bir ayla

Çoban hicranlarını bağrına basar yayla.

C) İçimde damla damla bir korku birikiyor.

Sanıyorum, her sokak başını kesmiş devler.

D) Nasıl yaşayacağım ey deniz, senden uzak?

Yanıp sönüyor gibi gözlerimde fenerin.

“Çiçekler soldu.” cümlesinde “soldu” sözcüğü çekimli bir “fiil”dir ve cümleinin yüklemidir. “Solun çiçekleri vazodan aldı.” cümlesinde ise “solun” sözcüğü fiil anlamını korumakla birlikte sıfat görevinde olduğu için “sıfat-fiil”dir.

14)Bu açıklamaya göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat-fiil kullanılmıştır?

A) Çocuk, yıkanacak kıyafetlerini çamaşır makinesine koymuştu.

B) Yağmur dinince rengârenk bir gökkuşağı belirdi gökyüzünde.

C) Büyük sürprizi bozmamak için arkadaşına mecburen yalan söyledi.

D) Zorlansalar da karşı kıyıya yüzerek geçmişlerdi.

Çakırdikeni, en kıraç toprakta biter. Bir toprak ki bembeyaz, yumuşacık peynir gibidir. Ot bitmez, ağaç bitmez, eşek inciri bile yetişmez. İşte orada çakırdikeni keyifle, serile serpile biter, büyür, gelişir... Baharda zayıf, açık yeşildir. Usuldan bir yel esince toprağa degecekmiş gibi yatar. Yaz ortalarında, dikende, önce mavi damarlar ortaya çıkar. Sonra yavaş yavaş dikenin dalları, gövdesi mavileşir. Açıkça bir mavidir bu... Sonra mavi gittikçe koyulaşır. Bir tarla, uçsuz bucaksız bir ova tüm maviye keser. Gün batarken bir yel esince mavi dalgalanır, hışırdar. Aynen deniz gibi. Gün batarken sular nasıl kızarır, çakırdikeni tarlası da öyle kızarır. Güze doğru dikenler kurur. Mavilik beyaza döner. Çıtırtılar gelir çakırdikeninden.

15.Yukarıdaki paragrafta kaç tane bağ fiil(zarf fiil) kullanılmıştır?

- A)4
- B)5
- C)6
- D)7

Kısaltmalarla ilgili bir çalışmada, kısaltmaların farklı yöntemlerle oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır:

- Kelimenin ilk hecesi kullanılarak yapılır.
- Kelimenin bazı ünlü ve ünsüz harfleri birlikte kullanılarak yapılır.
- Birleşik kelimelerde her kelimenin ilk harfi kullanılarak yapılır.

16)Aşağıdakilerden hangisi bu metinde sözü edilen kısaltma türlerinden herhangi birine örnek olabilir?

- A) AA (Anadolu Ajansı)
- B) m (Metre)
- C) Apt. (Apartman, Apartmanı)
- D) TR (Türkiye)

2013 yılının Şubat ayında kütesinin yaklaşık 12 bin ton olduğu düşünölen büyükçe bir meteor, atmosfere girdi ve orada parçalandı. Meteorun parçaları Rusya'nın Çelyabinsk kenti yakınlarına düştü. Çok sayıda bina zarar gördü ve yaralananlar oldu. Uzmanlar bu büyüklükteki bir meteorun en son 1908 yılında yeryüzüne düştüğünü belirtiyor.

17)Bu parçada aşğıdaki yazım kurallarından hangisine örnek olabilecek bir kullanım yoktur?

- A) Ses düşmesine uğrayan birleşik kelimeler bitişik yazılır.
- B) Özel adlara getirilen çekim ekleri kesme işaretiyle ayrılır.
- C) Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar.
- D) Özel ada dâhil olmayıp tamlama kuran şehir, il, ilçe, belde, köy vb. sözcükler küçük harfle başlar

- Kitap, dergi, gazete ve sanat eserlerinin her kelimesi büyük harfle başlar ancak özel ada dâhil olmayan gazete, dergi, heykel vb. sözler büyük harfle başlamaz.
- Yer bildiren özel isimlerde kısaltmalı söyleyiş söz konusu olduğunda yer adının ilk harfi büyük yazılır.
- Kitap, makale, tiyatro eseri, kurum adı vb. özel adlarda yer alan kelimelerin ilk harfleri büyük yazıldığında “ve, ile, ya, veya, yahut, ki, da, de” sözleriyle “mı, mi, mu, mü” soru eki küçük harfle yazılır.
- Cümle içinde özel adın yerine kullanılan makam veya unvan sözleri büyük harfle başlar.

18)Bu kurallara göre aşğıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, yayınlarını yıl sonuna kadar ücretsiz olarak uzaktan erişime açıyor.
- B) Altın Köşk'te çeşitli saraylardan seçilen en güzel süslemelere yer verilmiş, Köşk'ün dış cephesinde kızılâğaç kullanılmıştır.
- C) Dün öğle saatlerinde yapılan toplantıda Müdür'ümüz önümüzdeki yıl yapılacak kurslarla ilgili planlarını anlattı.
- D) Osman Hamdi Bey'in “İstanbul Hanımefendisi” Tablosu Avusturya'nın başkenti Viyana'da açık artırmayla satıldı.

Bin bir zorluğa katlanan adam, bunca yıldan sonra rahata kavuşmanın dayanılmaz hafifliğini yaşıyordu.

19)Yukarıdaki cümlede virgülün görevi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Birbiri ardınca sıralanan eş görevli sözcük ve sözcük gruplarının arasına konmuştur.
- B) Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konmuştur.
- C) Yüklemden uzak düşmüş özneyi belirtmek için konmuştur.
- D) Hitap için kullanılan sözcükten sonra konmuştur.

20)Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktanın kullanımıyla ilgili yanlışlık yapılmıştır?

- A) 18.09.1985 tarihinde dünyaya gelmişti.
- B) Saat 15.00`te bizim evin önünde buluşuruz.
- C) Okulumuzda 1.200 öğrenci var.
- D) Üzerindeki gömleğe 17.5 lira vermiş

21)Aşağıdaki cümlelerin hangisi noktalama bakımından doğrudur?

- A) Çiçero:” Paylaşılan bir sevinç iki kat olur, paylaşılan bir acı yarıya iner.” Demiştir.
- B) Çiçero:” Paylaşılan bir sevinç iki kat olur, paylaşılan bir acı yarıya iner.” demiştir.
- C) Çiçero:” Paylaşılan bir sevinç iki kat olur, paylaşılan bir acı yarıya iner ” demiştir.
- D) Çiçero:” Paylaşılan bir sevinç iki kat olur, paylaşılan bir acı yarıya iner ”, demiştir.

Cevap Kâğıdı

Cinsiyet:

Okul Adı:

Yaş:

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

