

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM SÜRECİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Cafer ÇARKIT

Danışman
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Haziran 2013
KAYSERİ

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM SÜRECİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
Cafer ÇARKIT**

**Danışman
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ**


Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2013
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Adı-Soyadı: Cafer ÇARKIT

İmza: 

“Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

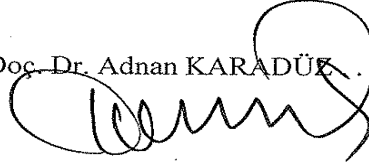

Cafer ÇARKIT

Danışman


Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Başkanı

Doç. Dr. Adnan KARADÜZ



Doç. Dr. Adnan KARADÜZ danışmanlığında Cafer ÇARKIT tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırma Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

20.06.2013

JÜRİ

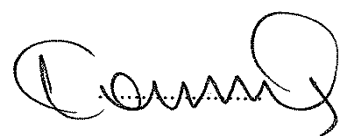
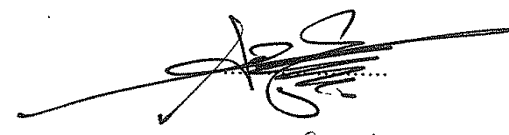
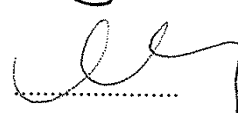
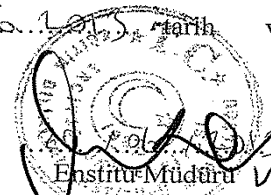
Danışman : Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

Üye : Doç. Dr. Ali Göçer

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA

Onay :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 27.06.2013 tarih ve22..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.





Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN

TEŞEKKÜR

“Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmamın tüm sürecinde benden rehberliğini ve emeğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Adnan KARADÜZ’e minnettarım.

Yetişmemde büyük emekleri olan bölüm hocalarımız Doç. Dr. Ali GÖÇER’e, Doç. Dr. Erhan AYDIN’a, Doç. Dr. Kudret ALTUN’a, Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA’ya ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma yaptığım okullarda bana destek olan ve benden yardımlarını esirgemeyen okul idarecilerine ve saygıdeğer öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan ve beni destekleyen aileme de teşekkürlerimi bir borç biliyorum.

ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM SÜRECİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Cafer ÇARKIT

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2013

Danışman: Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

ÖZET

Bu araştırmada ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci, öğretmenlerin cinsiyet ve meslekte çalışma sürelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin süreçteki uygulamaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu amaçla öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni 2012-2013 eğitim- öğretim yılı Kayseri ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan teadüfi yöntemle seçilen ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada F testi (tek yönlü varyans analizi), derecelendirme analizi (yüzde frekansı), ve t- testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşıma açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin cinsiyet yönünden bir maddede farklılık gösterdiği ve meslekte çalışma sürelerine göre ise on maddede gruplar arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü dil bilgisi konularını kendileri anlatıp öğrencilere not ettirdikten sonra öğrenci çalışma kitabı etkiliklerini yaptıklarını ifade etmişler ve dil bilgisi öğretimi esnasında en çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Dil, Dil Bilgisi, Yapılandırmacı Dil Bilgisi Öğretimi, Geleneksel Dil bilgisi Öğretimi.

ASSESSMENT OF GRAMMER TEACHING PROCESS IN SECONDARY SCHOOLS FOR CONSTRUCTIVIST APPROACH

Cafer CARKIT

Erciyes University, Graduate School of Education Sciences,
M.Sc. Thesis, June 2013

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adnan KARADUZ

ABSTRACT

In this study, process of grammar teaching in secondary school has been evaluated in terms of constructivism approach. During the study, descriptive analysis method is used as qualitative research methods, screening model is used as quantitative research methods. Education process of grammar in secondary schools was examined comparatively in terms of teacher's gender and profession periods. Also were tried to determine teacher's practices in process. The teachers opinions has also been consulted during the research. The open-ended interview form has been applied to the teachers for this reason.

The study universe of research was composed of 2012-2013 education year secondary schools' Turkish teachers in central districts of Kayseri. The study sample was selected randomly among those teachers who were working in those schools. In the study, F test (One-Way Anova), rating analysis (percent frequency) and t- test are used.

Considering the result of the research, the process of grammar teaching in secondary schools has been evaluated in terms of the constructivist approach. It is determined that one item differs in terms of genders and ten items differ in terms of teachers' profession periods among groups. A large part of teachers who participated in interviews, told that first they tell grammar subject their students and then students write down to the information. After they take their notes, teachers have students do the workbook activities. On the other hand they expressed that they generally used question and answer technique and direct method.

Key Words: Language, grammar, grammar teaching, constructivist grammar teaching, traditional grammar teaching

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
BÖLÜM II	5
GENEL BİLGİLER	5
2.1. Dil	5
2.2. Dil Bilgisi	7
2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi.....	8
2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Temel İlkeleri	10
2.5. Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar.....	12
2.5.1 Davranışçı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimi	12
2.5.2. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimi	13
2.5.3 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimi	14
2.5.3.1. Yapılandırmacı Dil Bilgisi Öğretiminde Öğrenme Ortamının Özellikleri	16
2.5.3.2 Yapılandırmacı Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Rolü	18
BÖLÜM III	21
KURAMSAL ÇERÇEVE	21
BÖLÜM IV	26
YÖNTEM	26
4.1. Araştırmanın Amacı	26
4.2. Araştırmanın Önemi.....	26
4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	26

4.4. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	27
4.5. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	29
4.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	29
4.6.1. Likert Tipi Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulamaları Ölçeği	29
4.6.2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme	33
4.7. VERİLERİN TOPLANMASI	34
4.8. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ	34
BÖLÜM V	36
BULGULAR VE TARTIŞMA	36
5.1. NİCEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ İLE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ.....	36
5.1.1. Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Süreci Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?.....	36
5.1.2. Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Süreci Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Farklılık Göstermekte midir?.....	51
5.1.3. Ortaokullarda Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulama Durumları Nasıldır?	64
5.2. NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ İLE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ.....	73
5.2.1 Türkçe Öğretmenleri İle yapılan Görüşmeye Ait Bulgular	74
TARTIŞMA.....	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
ÖNERİLER	95
EKLER.....	97
KAYNAKÇA.....	103
ÖZ GEÇMİŞ	107

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri	28
Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Durumları	28
Tablo 3. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süreleri.....	28
Tablo 4. Ön Uygulama Sonucu Oluşan Alfa Katsayısı Değeri - 50 Madde	30
Tablo 5. Ön Uygulama Sonucu Oluşan Alfa Katsayısı Değeri – 40 Madde.....	30
Tablo 6. Maddelerin Faktör Değerleri.....	32
Tablo 7. Öğretmenlerin Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara İlişkin Cinsiyete Bağlı T- Testi Sonuçları.....	37
Tablo 8. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (1- 10. Maddeler)	56
Tablo 9. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (11- 20. Maddeler).....	57
Tablo 10. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (21- 30. Maddeler)	58
Tablo 11. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (31- 40. Maddeler)	60
Tablo 12. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları Anlamlı Bulunan Maddelerin Sheffe Test Sonuçları (6,7,10,12,13,14,15,16,17,29. Maddeler).....	61
Tablo 13. Ortaokullarda Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulama Durumları Analizi	64

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Edt.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
vb.	: ve benzeri
s.	: sayfa
vd.	: ve diğerleri
TDK	: Türk Dil Kurumu
N	: Frekans
SS	: Standart Sapma
f	: Varyans Analizi
p	: Anlamlılık düzeyi
t	: t değeri
sd	: Eleman Sayısı
M	: Maddeler
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği donanıma sahip yetişmiş insan gücünü elde etmenin yolu eğitimden geçmektedir. Düşünen, fikir üreten, öğrenen ve öğrendiklerini doğru bir şekilde ifade eden ve hayatın içinde aktif olarak kullanan bireyler yetiştirilmesi eğitimin temel amaçları içerisinde yer alır. Bu temel amaçlara ulaşılması da sağlam bir şekilde gerçekleştirilen dil becerisi ile mümkündür.

Birey dış dünyayı dil aracılığı ile algılar ve anlamlandırır. “Soyut somut her varlık, insan zihninde dilin kavramları ile algılanmakta ve bilgiye dönüştürülmektedir.” (Karadüz, 2007: 287). Sağlıklı bir dil eğitimi ile bireylerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bunun için de eğitim sistemleri içinde dil öğretiminin özellikle de ana dili öğretiminin yeri çok önemlidir. “Ana dili öğretiminin en önemli kısmı da dil bilgisidir.” (Kurudayıoğlu, 2012: 48). “Dil bilgisi, dilin ses, sözcük cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler olarak tanımlanmaktadır.” (Karadüz, 2007: 281). Dil bilgisi, dili meydana getiren unsurları yani ses, hece, kelime ve cümleleri; yapı, tür, görev, işleyiş ve anlam özellikleri yönüyle inceler. Dil bilgisi; sözcükleri, sözcüklerin cümle içindeki kullanımını, sözcük tür ve yapılarını, cümlelerin kuruluşu ve yapılarını, kısaca dili her yönüyle ele alıp inceleyen bilim dalıdır. Dil bilgisi, dili her yönü ile inceleyen bir bilim dalı olduğu için o dili konuşan bütün bireyleri ilgilendirmektedir. “Bir dilin temel becerilerinin kazandırılması ve işlevsel bir biçimde kullanılmasında dil bilgisi kurallarının önemi büyüktür.” (Göçer, 2008: 102).

“Dil eğitiminde ve özel olarak dil bilgisi öğretiminde, ülkemizde uzun yıllar davranışçı model etkili olmuştur.” (Onan, 2012: 73). Bu modele göre dil bilgisi öğretiminde uyarı-tepki- pekiştirme- tekrar ilkeleri kullanılmış ve katı bir dil bilgisi verilerek çoğu zaman

dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yöntemine başvurulmuştur. Anlamayı ve öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasını geri planda bırakan bu yaklaşım dil bilgisi hakkında olumsuz düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olmuş, dil bilgisi dersleri sevimsiz kurallar, ezberlenmek zorunda kalınan onlarca tanım, terim, kavram olarak hafızalarda yer etmiştir.

“Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış ve dil bilgisi öğretiminin amaçları ile süreçleri yeniden belirlenmiştir.” (Güneş, 2007: 14). Buna göre dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel bir bakış açısı getirilmiş, öğrencinin dili ve dilin kurallarını okul öncesi dönemden itibaren çevresi ile etkileşim içinde öğrenmeye başladığı vurgulanmış ve dil bilgisi öğretiminin amacı da dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmıştır. Onan (2012: 75): Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine çeşitli etkinliklerle sezdirilmesi ve okullarda öğrenilen dil kurallarının işlevsel olarak dil merkezli iletişim ortamlarında kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi ile öğrenilen dil kurallarının çocuğun okuma, dinleme, konuşma yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunması hedeflenmektedir. Buna göre sonuç değil süreç önem kazanmaktadır. Sonuçta öğrencinin ne kadar çok bilgi öğrendiğinden ziyade sürecin ne derece beceri kazandırmaya yönelik tasarlandığı ve öğrencinin zihninde yapılandırdığı bilgilerin onun dil gelişimine ve dili kullanma becerisine ne oranda katkı getirdiği önemlidir. Karadüz’e (2007: 288) göre: “Dil bilgisi dersleri ezberden uzak, dili kullanarak kurallarını sezdirenen ve dil bilgisini öğrencinin yaşamına sokan bir içerikle tasarlanmalıdır.”

Yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde öğretmenin rolü, bilgiyi aktaran, örneklerle bu bilginin pekişmesini sağlayan ve sorulan sorulara verilen yanıtlar ile öğrenmenin ne oranda gerçekleştiğini ölçen geleneksel öğretmen rolünden farklıdır. Öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin süreci planlama, öğrencilere danışmanlık yapma, onları takip etme ve bu süreçte öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ortam sağlama gibi rolleri vardır. “Yapılandırmacı kurama göre eğitici, bireye bilgiye ulaşması için bilgi sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır.” (Celep, 2008: 115).

Ülkemizde ilköğretim ikinci kademe için hazırlanan son program 30.06.2005 tarihinde Talim ve Terbiye kurulunda kabul edilmiş ve 2006-2007 eğitim öğretim yılında 6.sınıflardan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği program okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşmuş ve bu öğrenme alanları hem kendi içinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Programda dil bilgisi ile ilgili yapılan açıklama şu şekildedir:

“Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. Programda Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbirleriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu yüzden konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.” (MEB, 2006: 7-8).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği program ile okullarda dil bilgisi öğretiminin de bu yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmış, Türkçe dersi içindeki dil bilgisi etkinlikleri de bu çerçevede düzenlenmiştir.

Bu çalışmada ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşım açısından ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Problem

Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesinin görünümü nasıldır?

Alt Problemler

- 1- Ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci, yapılandırmacı yaklaşım açısından, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci, yapılandırmacı yaklaşım açısından, öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi algı ve uygulama durumları nasıldır?
- 4- Ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi uygulamaları nasıldır?

Araştırma sürecinde bu sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Dil

Sosyal bir varlık olan insanın en temel gereksinimlerinden biri iletişimdir. Cüceleoğlu'na (2002: 196) göre “İletişim, iki kişi arasında yer alan anlam alışverişidir.” Dil insanlar arasındaki bu anlam alışverişini sağlayan en temel araç; toplumda duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir sistemdir.

TDK Sözlüğünde dil: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan.” (TDK, 2005: 526). olarak tanımlanır.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan, onun ortak bir malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (Ergin, 1987: 7).

“Dil, onu konuşan ulusun yaşayış biçiminin, en geniş anlamda kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır.” (Aksan, 2001: 14).

“Dil, iletişim kuracak öznelere, aktarmak istedikleri bilgileri kodlayarak, birbirlerine iletmede kullandıkları şifreler bütünüdür.” (Ünalın, 2002: 108). Günlük hayatı incelediğimizde dilin insanların hayatını sürdürmelerine olanak sağladığını görürüz. İnsanların günlük hayatın her evresinde dili kullandıkları ifade edilebilir.

İnsanlar sevgilerini, öfkelerini isteklerini, tepkilerini dil ile ortaya koyarlar dil ile alışverişlerini yapıp dil ile sıkıntılarını ifade ederler.

Dil, bir milleti millet yapan değerlerin en başında gelir. Dil, yalnızca toplumda anlaşmayı sağlamakla kalmaz aynı zamanda milletler dil ile kültürlerini gelecek nesillere aktarırlar. Dil bir toplum için adeta maziden gelip istikbale uzanan bir köprü konumundadır.

Kaplan'a (2003: 151) göre dil duygu ve düşüncenin kabıdır. Bir milletin bütün duygu ve düşünce hazinesi dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere ve nesilden nesile aktarılır. Dil kültürün temelini oluşturur.

“Bir milletin kültürü, milli özellikleri, duyuş ve düşünüşü, dünya görüşü o milletin diline yansır. Dil toplumdaki bağımsız olamaz. Birey doğumu ile kendisini bir dil sisteminin içinde bulur. Fert konuştuğu dili hazır bulur. Dil ferde cemiyetin bağışladığı en büyük miras ve donatımdır. Ana, baba, çevre, okul çocuğa dil vasıtası ile cemiyetin asırlar boyunca biriktirdiği hayat tecrübesini ve kültürünü de aktarır.” (Kaplan, 1977: 12).

Demirel'e (1999: 9) göre, insanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimikler iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu gösterir.

Kurdayıoğlu'na (2012: 48) göre, dil insanların düşünürülüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur.

Güneş'e (2007: 24) göre, dil, öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler. İnsanlar zihinlerindeki duygu ve düşünceleri ifade etmek için de dili kullanırlar. Dil, insanlar arasında özel bir iletişim sistemidir. Dil, çevreyle ve dış dünya ile bütünleşmeye katkı getirir.

Toplumda insanlar arasında iletişimin temel aracı olan dil aynı zamanda belli kurallar taşıyan çok yönlü bir sistem ve toplumda birleştirici ve bütünleştirici rolü olan bir hazinedir.

Dil, insanların birbirlerini anlamalarını sağlar. Dil, insanlar arasında paylaşımın temel aracıdır. İnsanlar ve milletler sanatlarını, felsefelerini, bilimlerini dil ile oluşturur ve dil ile bunları gelecek kuşaklara aktarırlar. Ünalın'a (2002: 143) göre hayata renk katan dil her toplumun ruhunun aynasıdır. Bir toplumun kültür seviyesini ve dünya görüşünü tespit etmek isteyenlerin o toplumun dilini incelemeleri yeterlidir.

“Bir milleti yok etmenin en kolay yolu o milletin dilini yok etmektir. Dili yok edilen bir millet konuşamaz, düşünemez, hem kendisiyle hem de dünya ile iletişim kuramaz; hem kendi yapıp ettiklerini hem de dünyada olup bitenleri anlayamaz, anlamlandıramaz. İnsanlar, toplumlar dil ile düşünebilir, dil ile hayatını sürdürebilir, dil ile sanatta, kültürde, düşüncede özgün, özgür, ve yaratıcı bir şeyler yapabilirler.” (Ünalın, 2002: 212). Bu çerçeveden bakıldığında toplumda yaşayayan insanların dillerini kusursuz olarak öğrenmeleri ve kullanmaları o milletin bekası için vazgeçilmezdir.

2.2. Dil Bilgisi

Her dilin ses ve anlam olarak ortak bazı kuralları vardır. Bireyler sahip oldukları dilin kurallarını çok iyi bir şekilde bilip bunu günlük hayatlarına aktarmazlarsa o dili düzgün bir şekilde kullanamaz ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmede yetersiz kalırlar. Bu bağlamda dil bilgisi dilin düzgün ve etkili bir şekilde kullanılmasında önemli bir yere sahiptir.

“Dil bilgisi dilin ses, sözcük cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler olarak tanımlanmaktadır.” (Karadüz, 2007: 281). “Dil Bilgisi bir dilin ses, kelime ve kelimelerin cümle içindeki görevlerini ayrıntılı olarak inceler.” (Güneş, 2007: 261). “Dil bilgisi sesleri, sözcükleri cümleleri inceler. Daha doğru daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur.” (Kavcar vd. 1995: 74).

Dil gibi geniş ve zengin bir hazinenin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için dil bilgisine ihtiyaç vardır. Sağır'a (2002: 19) göre, dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli yönleriyle incelemekte, daha doğru, daha kusursuz düşünmede yardımcı; doğru konuşmada ve yazmada etkili olmaktadır.

“Bir toplumda bireylerin dili güzel ve doğru kullanabilmeleri ancak dilin kurallarını iyi bir şekilde bilmeleri ve bu kuralları uygulamaları ile mümkün olur. Dil bilgisi çalışmaları, dili kullanmanın doğru yollarını göstermektedir.” (Arıcı, 2005: 53). Dil bilgisi ile öğrencilere sadece dilin doğru kullanım yolları ve kuralları öğretilmez; aynı zamanda öğrencilerin dil sevgisi ve dil bilinci kazanmaları sağlanır.

Dil bilgisi; sözcükleri, sözcüklerin cümle içindeki kullanımını, sözcük tür ve yapılarını, cümlelerin kuruluşu ve yapılarını, kısaca dili her yönüyle ele alıp inceleyen bilim dalıdır. Dil bilgisi, dili her yönü ile inceleyen bir bilim dalı olduğu için o dili konuşan bütün bireyleri ilgilendirmektedir.

Dil öğretim sürecinde dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma, dinlemenin yanında dil bilgisi öğretiminin de üzerinde durulur . Dil bilgisi öğretimi diğer dil becerilerinin gelişimini destekler. Dil bilgisi kurallarını iyi bilen birey, dili daha etkili ve doğru kullanır, daha mükemmel düşünür duygu ve düşüncelerini daha düzgün ve tam olarak ifade eder sonuç olarak da dilin olanaklarından daha çok yararlanır.

“Çeşitli ana dili becerilerinin kazandırılmasına çalışılırken, dil bilgisi öğretimine yer verilmesinin bir çok yararı vardır. 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: 338-339 akt; Sağır, 2002: 24).

2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi

2006 (6-7-8) Türkçe Öğretim programına göre Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda: "Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır." (MEB, 2006: 3) İfadeleri ile Türkçe öğretiminde amacın öğrencilere dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında beceri ve alışkanlık edindirmek olduğu belirtilmiştir. "Dil bilgisi etkinlikleri bu alanlardaki becerileri destekleyen bir unsur durumundadır. 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 amaca varabilmek için yararlanılacak dille ilgili bir çalışma alanıdır." (Temizkan, 2012: 130).

"Dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını öğretmek değil, sahip olunan dilin dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır." (Erdem, 2012: 234). Çocuk okula gelmeden dili kullanmayı becerebilmektedir. Dil bilgisi çocuğun farkına varmadan kullandığı dilin bir takım kurallarını sezmesini ve dili daha bilinçle ve özgüvenle kullanmasını sağlamalıdır.

Karadüz'e (2007: 296) göre, dile ait bilgiler kullanılabiliriyorsa bir değeri vardır. Kullanılmayan dil bilgisinin öğretilmesi ezberleyip de kullanamayarak zamanla unuttuğumuz bilgilerden farksızdır. Kaldı ki dil kullanılmak için vardır. Hiçbir bilgi, dile ait bilgiler kadar yaşantıya yakın, hatta yaşantının içinde değildir. Dil bilgisi çalışmalarının amacı konuşmada, yazmada, okumada başarımızı geliştirebilmektir.

Demirel (1999: 75) dil öğretimindeki çağdaş gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- a. Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme.
- b. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma.
- c. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama. (Demirel, 1999: 75).

“Dil bilgisi bir cümleyi, bir eylemi, bir sıfatı ya da bir metni anlamak için gereklidir. Bu nedenle okuma yazma öğretiminden sonra dil bilgisi öğretimine geçilmektedir. Kelime tanımadan okuma yapılamamaktadır. Dil bilgisi, öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerilerine katkı getirmektedir. Ayrıca öğrencilerin zihnini yapılandırmaktadır. Örneğin geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman gibi kavramları öğrenen öğrenci zaman kavramlarını yapılandırmış olmaktadır.” (Güneş, 2007: 263).

“Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler ana dillerini doğru kullanma bilincine ulaşmalı ve dil bilgisinden yararlanarak her zaman etkili bir iletişime geçebilmelidirler. Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi öğretiminin etkili iletişimin temelini oluşturma gayreti içinde olduğu görülür.” (Kurudayıoğlu, 2012: 49).

2.4. Dil Bilgisi Öğretiminin Temel İlkeleri

Öğretim alanlarının tamamında olduğu gibi dil bilgisi öğretimi de belli ilkeler doğrultusunda yapılır. İlke doğruluğu kabul görmüş artık tartışılmayan temel düşünce, kural olarak tarif edilebilir. Dil bilgisi öğretiminin belli ilkeler doğrultusunda yapılması hem öğrencinin motivasyonunu artırır hem de amaca en kısa yoldan ulaşmaya katkı sağlar. Dil bilgisi öğretiminin temel ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- *Temelde anlam ögesi olan dilin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde dildeki birimlerin işlevinin kazandırılması dil bilgisi öğretiminin temel ilkesi olmalıdır. (Karadüz, 2007: 292) Dildeki her birimin (ek, sözcük, cümle) bağlamda kazandığı işlev ya da anlama katkısı öğrenme etkinlikleri ile öğrencilere sezdirilmelidir.*
- 2- *Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü*

- kazandırmaz. Kurallarla ilgili örnekler okuma parçalarından alınmalıdır. (Göğüş, 1978: 349, akt: Onan, 2012: 76).
- 3- Dil bilgisi dersleri kural öğretene değil, dili kullanarak kurallarını sezdireni; kuralı ezberden değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanmalıdır. (Karadüz, 2007: 288).
- 4- Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka bir ifadeyle, öğrenci kuralları bilmiyorsa, bu ders konusu olmalıdır. Ancak böyle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. (Göğüş, 1978: 351, akt: Onan, 2012: 77).
- 5- Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda kültür de öğretilmelidir. (Erdem, 2007: 24).
- 6- Üzerinde durulan kurallar, elden geldiği kadar basitleştirilmelidir. Onların dillerinden hareketle bol örnekler üzerinde gözlemler yaptırmalı; uzun süre kural verme yerine sezdirme yolundan yararlanarak dil bilgisi işlevsel olarak öğretilmelidir (Öz, 2001: 259, akt. Erdem, 2007: 26).
- 7- Dil çalışmaları yapılırken dil bilimsel yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. (Karadüz, 2007: 293).
- 8- Dil bilgisi öğretiminde, Türkçe Programı'nda belirtilen yaklaşım, yöntem ve teknikler göz önünde bulundurulmalı ve uygulanmalıdır. (Onan, 2012: 78).
- 9- Dil becerileriyle zihinsel beceriler ilişkili olduğu ve birbirini geliştirdiği için, çeşitli zihinsel beceriler gelişmeden bazı dil bilgisi kurallarının öğretilmemesi gerekir. (Güneş, 2007: 266).
- 10- Dil bilgisi dersi etkinlikleri öğrencilerin konuşma, yazma ve okumada oluşturdukları metinlere dayandırılmalıdır. (Karadüz, 2007: 295).
- 11- Dil bilgisi öğretiminden amaç, örneklerden tanım ve kurallara gitmek olduğundan, öğrenciler önce kuralı sezmelidir. Daha sonra da kuralın tanımı verilerek bunların anlatım çalışmalarında uygulanması istenmelidir. Dil bilgisi öğretimindeki bütün etkinlikler bu prensiplere uygun olarak ele alınmalıdır. (Erdem, 2007: 26).

2.5. Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

“Dil bilgisi öğretiminde dünyada ve ülkemizde bugüne kadar bazı dil öğretim yaklaşımları esas alınmıştır. Bu yaklaşımlar davranışçı dil öğretim yaklaşımı, bilişsel dil öğretim yaklaşımı ve yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımı olmak üzere üç başlık altında ele alınabilir.” (Dolunay, 2012: 105). Dil öğretiminde benimsenmiş olan yaklaşım dil bilgisi öğretimini dolayısıyla da dil bilgisi öğretim amacını ve yöntemini doğrudan etkilemekte, her yöntemin kendine özgü uygulama ortamları oluşmaktadır. Her yaklaşımın öğrenen ve öğretene konumunda olan öğrenci ve öğretmene yüklemiş oldukları roller farklıdır. Davranışçı yaklaşımda öğrenci pasif ve sunulan bilgiyi alıcı konumdayken öğretmen bilgiyi sunan ve aktaran konumunda yer alır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenci araştıran, bilgiye ulaşan, ve bilgiyi kendi zihninde yapılandıran aktif bir konuda yer alırken öğretmen öğrencinin bilgiye ulaşmasında rehber konumunda yer alır. Dolayısıyla da her yaklaşımın kendine özgü bir dil bilgisi öğretim ortamı oluşur.

2.5.1 Davranışçı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi Öğretimi

“Bailly 1998 yılında dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarını davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada Bailly, dil öğretiminde uygulanan bütün eski yaklaşım ve yöntemleri ‘davranışçı’ başlık altında toplamıştır.” (Güneş, 2011: 125).

“Geçmişte bütün eski dil öğretim yaklaşımları davranışçı dil yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım dil bilgisi öğretimini davranışçı bir anlayışla ele almıştır.” (Dolunay, 2012: 105). Geleneksel dil öğretim yaklaşımı olarak da isimlendirilen bu yaklaşım; dil bilgisi öğretimini Skinner’in uyarı- tepki kuramı doğrultusunda ele alan yaklaşımdır. “Skinnere göre dil bir davranıştır ve diğer davranışlar gibi öğretilir.” (Güneş, 2007: 29). Bu görüşten hareketle; geleneksel dil bilgisi dersleri tanım ve terimlerin yoğunlukta olduğu bilgiler ve bu bilgileri destekleyen örnekler üzerine temellenmiş, öğrencilere uzun yıllar çeşitli alıştırmalar verilmiş ve sürekli tekrarlar ile bu kural ve terimler öğretilmeye çalışılmıştır. Çoğu zaman da bu kurallar ezberletilerek davranışı gerçekleştiren öğrencilerin pekiştirilmesi ile dil bilgisi öğretimi

gerçekleştirilmiştir. “Terim ve kural öğretmeye dayalı dil bilgisi öğretimiyle terimleri temsil eden kavramların öğretimi, geleneksel olarak süregelen, bu bağlamda oluşan geleneksel anlayış bir amaç gibi algılanmıştır.” (Karadüz, 2007: 282). Sağır’a (2002: 30) göre, bu yaklaşım ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkartılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberlettirilmektedir.

Güneş’e (2007) göre, davranışçı yaklaşımda öğrenciler pasif alıcılar olarak görüldüğü ve öğrencilerin zihinsel becerileriyle fazla ilgilenilmediği için bu yaklaşım yoğun eleştiriler almıştır. “Bütün bu olumsuzluklara rağmen bu yaklaşımın ülkemizdeki dil bilgisi öğretiminde uzun yıllar kullanıldığını görüyoruz.” (Dolunay, 2012: 106).

2.5.2. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimi

İnsanı gelişmiş bir bilgisayar sistemi olarak gören bilişsel yaklaşım, insan zihninin bilgi edinmek, bilgiyi işlemek ve depolamak gibi işlemler yaptığı görüşündedir. Bu kurama göre öğrenen, dış uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. İnsan zihni kazanmış olduğu davranışları depolayabilme ve yeri geldiğinde de bu bilgileri hatırlayıp kullanma kapasitesine sahiptir.

Dil öğretimine davranışçı yaklaşımdan oldukça farklı yaklaşan bilişsel dil yaklaşımının en önemli temsilcisi Noam Chomsky’dır. “Chomsky’e göre dil, edinilmektedir. Dil edinim süreci insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşmektedir. Çocuklarda dil bilgisi, diğer öğrenme süreçlerinden farklıdır. Chomsky, çocukların dil öğrenmek için özel olarak programlandığını söylemektedir. Çocuklar dili bilinçli olarak öğrenmemekte, sosyal koşullar çerçevesinde edinmektedirler. Birey dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır. Birey dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir.” (Güneş, 2007: 264).

Onan'a (2012) göre, bilişselci yaklaşım özellikle uygulama alanında dil öğretimi ve dil bilgisi öğretimine işlevsel bir açıklama getirememiştir. Uygulama sürecindeki yetersizliği sebebiyle davranışçı yaklaşımın dil öğretimi alanında uzun yıllar etkili olmasına neden olmuştur.

2.5.3 Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Dil Bilgisi Öğretimi

Yapılandırmacılık İngilizce 'constructivism' sözcüğüne karşılık kullanılan terimdir. Oluşturmacılık, kurmacılık, yapılandırıcı öğrenme ve yapısalcı öğrenme gibi kavramlar da yapılandırmacılık yerine kullanılan kavramlardır. Yapılandırmacılık son yıllarda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen yaklaşımdır. "Kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından 'insanların nasıl öğrendiğini' açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Kavram daha da açılacak olursa, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir. Çünkü her birey, öğrendiği sürede bireysel ve sosyal olarak anlam meydana getirmektedir." (Arslan, 2007: 46). Jean Piaget, Vygotsky, Bruner gibi bilim adamlarının çalışmaları ile şekillenen bu yaklaşıma göre öğrenme bireyin aktif çabalarıyla oluşur. Arslan (2007) yapılandırmacılığın temel ilkelerini şu şekilde sıralar:

- Öğrenme dış dünyada var olan bilgiyi edilgen olarak kabul edilmiş değildir, öğrenenin dünyayla etkileşime geçmesidir.
- İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler. Öğrenme, hem anlamın oluşturulmasından, hem de anlamlar dizgesi oluşturmaktan meydana gelir.
- Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir, zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlik, elle tecrübe etmek öğrenmek için gerekli olabilir -özellikle çocuklar için- ancak yeterli değildir; elleri olduğu kadar zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler sağlamak gerekmektedir.
- Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme toplumsal bir etkinliktir, hayatımızla öğrenmeyi birbirinden ayıramayız.
- Öğrenmek için bilgiye gereksinim vardır. Üzerine inşa edebileceğimiz daha önceden oluşturulmuş bir bilgi olmadan yeni bilgiyi özümsemek olası değildir.
- Öğrenmek için zamana gereksinim vardır. Öğrenme anlık değildir.

- Gdleme, ğrenmede anahtar kavramlardan biridir. Nedenini bilmeden ğrendiğımız bilgiyi kullanıma geiremeyebiliriz. (Arslan, 2007: 50-51).

“Yapılandırıcı yaklaşım dil bilgisi öğrenme sürecine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşmaktadır. ocukta dil öğrenme sürecini bebeklikten başlayarak ele almakta ve üst düzey öğrenmeye kadar incelemektedir. Aynı zamanda dil öğrenmeyi zihinsel becerilerin gelişimi ile ilişkilendirmektedir. Dil ğrenme sürecinde, çocukla anne-yetişkinler arasındaki etkileşim üzerinde ağırlıklı olarak durmaktadır.” (Güneş, 2007: 265).

“Yapılandırmacı anlayışa göre bireyin bilgiyi dışardan alması, çok şeyler bilmesi hiçbir işe yaramamaktadır. Öğrenmede önemli olan bilgiyi bireyin yapılandırmasıdır. Bilgiye znel anlam da yüklenebilir. Bilgi yapılandırıldığı sürece öğrenme öğrenilmektedir. Burada bilgili olmaktan çok bilgiyi kullanma, onu değerdendirme, değıştirme, yorumlama, öznelleştirme ve hepsinden önemlisi öğrenme becerileri kazanma önemlidir. Soruna dil açısından bakıldığında da benzer bir durum söz konusudur. Dil ezberlenen değil, zihnin her defasında yeniden yapılandırmalar oluşturduğu, öznel yanı olan bir olgudur. Dolayısıyla dil eğitiminde yapılandırmacı bir tavır benimsemek isbetli olacaktır.” (Karadüz, 2007: 291).

Yapılandırmacı dil bilgisi ğretimi davranışçı dil bilgisi öğretiminden tamamen farklıdır. Davranışçı dil bilgisi ğretiminde dil bilgisi kurallarının ve terimlerinin tekrarlar ve pekiştirme yoluyla öğretilmesi çoğu zaman da ezberletilmesi söz konusuyken yapılandırmacı dil bilgisi ğretiminde amaç işlevsellik ve yararlılıktır. Dil bilgisi etkinliklerinin öğrencinin okuma, yazma, konuşma, dinleme olarak bilinen temel dil becerilerini geliştirmesi amaçlanır. Dolunay’a (2012: 108) göre, dil bilgisi ğretimi amaç değil çeşitli becerileri geliştirmede amaç olarak görülmelidir. Bu nedenle de dil bilgisini ayrı bir öğrenme alanı olarak ele almak imkansızdır.

Öğrenenin yeni bilgileri incelediği, seçtiği, n bilgilileri ile bütünleştirdiği ve aktif olarak süreçte yer aldığı yapılandırmacı dil bilgisi dersleri hafızalarda yer alan dil bilgisinin sevimsizliği düşüncesini ortadan kaldıracaktır. Özbay’a (1997: 15) göre, bir öğrencinin sıfat, edat veya fiilin tanımını ezbere bilmesinin ona hiçbir faydası yoktur.

Önemli olan, öğrencinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde şuurdu olarak kullanmayı alışkanlık hâline getirmesi, okuduğu bir metinde veya dinlediği bir konuda işlenen fikir ve duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir.

Yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde bilgilerin öğrenenin zihninde anlamlandırılması çok önemlidir. Erdem'e (2012: 255) göre, yıllarca cümlenin öğeleri öğretildiği halde bunların dil becerilerindeki işlevi üzerinde durulmamıştır. Cümlenin öğeleri cümle içerisinde anlamı oluşturan parçacıklardır. Bu parçacıkların anlamayı kolaylaştırıcı işlevi tartışılmaz bir gerçektir. Beyin anlamlandırmayı gerçekleştirirken beynin çalışma hızı ve ritmine uygun olarak anlamı bölüm bölüm almakta ve ve daha sonra bunları birleştirerek anlamayı gerçekleştirmektedir. Bu metni anlamak için de böyledir. Metni anlamak için paragrafları, paragrafları anlamak için cümleleri, cümleleri anlamak için kelime ve kelime gruplarını anlamlandırmak gerekir. Dolayısıyla anlam üretmenin kelime ve kelime gruplarından meydana geldiği bilinmeli ve öğrencilere bunlar öğretilmelidir.

“Yapılandırmacı öğrenmeye göre sonuç değil süreç önemlidir. Yıllardır dil bilgisi derslerinde öğrencinin ne kadar bilgi öğrendiği ne kadar bilgili olduğu ölçülmekteydi. Halbuki dil becerisini geliştirmenin yolu sürecin beceri kazandırmaya yönelik tasarlanmasından geçmektedir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde öğrenciler bilgi kazandırmaktansa öğrenme sürecinin planlanması, bu süreçte bireyin kendi ölçülerine göre kendini gerçekleştirmesi, öğretmenin de hem öğrenciye danışmanlık yapması hem de onu takip etmesi gerekir.” (Karadüz, 2007: 292).

2.5.3.1. Yapılandırmacı Dil Bilgisi Öğretiminde Öğrenme Ortamının Özellikleri

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenen merkezli bir yaklaşımdır. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme ortamlarının da buna göre tasarlanması gerekir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencinin aktif, derse katılan, karşılaştığı yeni bilgiler üzerinde düşünen ve önceki bilgilerinden hareketle bu bilgileri zihninde yapılandıran bir konumda olması beklenir. “Bir öğretme (ve öğrenme) etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır.

Başka bir ifadeyle, öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanıldığında öğrenmeler hem daha çabuk hem de daha kalıcı izli olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre insanlar:

Okuduklarının % 10'unu

İşittiklerinin % 20'sini

Gördüklerinin % 30'unu

Görüp işittiklerinin % 50'sini

Söylediklerinin % 70'ini

Yapıp söylediklerinin % 90'mı

hatırlamaktadırlar. Sınıf ortamında öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi hatırlayabilmelerini sağlamak için de çoklu ortamların (çoklu ortam özelliklerini taşıyan öğrenme durumlarının) düzenlenmesi önem taşımaktadır.” (Seferoğlu, 2006: 54). Kalıcı bir dil bilgisinin kazandırılabilmesi için öğrencinin kendi deneyimleri ile öğrenmesinin yolları aranmalı bunu için de birçok duyuya hitap edebilen materyaller ile ders zenginleştirilmelidir. “Öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik kazanımlara ulaşabilmeleri için çağın hizmete sunduğu teknolojik olanaklarla zenginleştirilmiş öğrenme- öğretme ortamları hazırlanmalıdır.” (Şahin, 2007: 310).

Karadüz'e (2007) göre, öğrenme etkinliklerinde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için çok çeşitli öğrenme yöntem ve stratejilerini devreye sokarak zengin uyarıcılardan oluşan araç gereçler kullanmak gerekir. Birçok aktif öğrenme tekniği çeşitli grupla çalışma teknikleriyle gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenciler arasındaki etkileşim ve tartışmalar öğrenme ortamının zenginleşmesini sağlar. Derste dil bilgisi konularından herhangi birisi işlenirken konuyu temsil eden örnekleri öğrenciler gösterip bu örneklerin benzer ya da farklı yanlarını tartışmalarını onlardan istemek öğrenmeye katılımlarını, motivasyonlarını artırır. Grupla çalışma teknikleri öğrencilerin iş birliği yapmasını, tartışarak etkileşimli bir biçimde öğrenmesini sağlar.

“Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin dışında ayrı bir ders olarak değil, anlama ve anlatım etkinliklerine bağlı olarak yürütülmeli, verilecek örnekler anlama ve anlatım etkinliklerinde kullanılan metnin içinden seçilmelidir. Dil bilgisi kavram ve kuralları soyuttur. Bu nedenle öğrencilere yalnızca kuralların öğretilmesi yeterli değildir. Dil

bilgisi öğretiminde örnekler ve tekrarların verildiği etkinlikler çok önemlidir.” (Yangın, 2002: 35, akt. Göçer, 2008: 104).

Yapılandırmacı dil bilgisi öğrenme ortamının oluşturulmasında öğrencilerin kullandıkları ders ve çalışma kitaplarının önemini Karadüz şöyle özetlemektedir: “Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitaplarıyla Türkçe kitaplarının dil bilgisi sayfalarında tanım ve terimler yerine, öğrencilerin temel dil becerilerini destekleyecek resim, grafik, şema, bulmaca, araştırma ve tartışma soruları, metin tamamlama örnekleri vs. gibi etkinlikler yer almalıdır. Öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak çalışma yapraklarının içeriği bu bakımdan büyük önem taşır. Öğrenci merkezli yöntem ve yaklaşımların ders ortamında yaşatılabilmesi kullanılan ders araç gereçlerinin öğrencilere etkinlik yapma fırsatı vermesiyle yakından ilgilidir. (Karadüz, 2006: 15).

2.5.3.2 Yapılandırmacı Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Rolü

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene yüklediği rol, geleneksel öğretmen rolünden tamamen farklıdır. Geleneksel yaklaşımda öğretmen bilgileri sunar ve uygun örneklerle konuyu öğretmeye çalışır. Dil bilgisi dersleri için de bu geçerlidir geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kurallarını öğrencilere sunan öğretmen uygun örneklerle ve pekiştirme yoluyla bu kuralları öğrencilere öğretmeye çalışır. Bu durumda öğrenci bilgiyi hazır olarak bulmakta ve bilgiyi ezberlemekte sonuç olarak da ezberlediği bilgiyi davranışa dönüştürememektedir.

Karadüz’e (2007: 283) göre, mevcut duruma bakılırsa dil bilgisi öğretiminin kural ve terim öğretiminden ibaret olduğu, bu kural ve terimleri öğrenen öğrencilerin ise bu bilgileri çoktan seçmeli testler dışında kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Öğrendikleri bilgileri ancak sınavlarda test çözerek kullanan öğrenciler, bir süre sonra da bu bilgileri tekrar unutmaktadır. Dil bilgisine ait terim ve kavramlar ilk, orta ve yüksek öğretimde hep tekrarlanarak sürüp gitmekte, değişkenlik sadece terimlerde görülmektedir. Tekrarlanan bilgiler öğrencilerde dile ve dil bilgisine karşı duyarsızlık, bıkkınlık, ilgisizlik gibi olumsuz tutumları oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi hazır olarak sunmaz. Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında bir rehber konumundadır. Daha açık bir ifade ile yapılandırmacı öğretim sürecinde, öğretmene süreci düzenleme, yönlendirme ve rehberlik rolleri verilir.

Akpınar ve Ergin (2005: 57-65), yapılandırmacı öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralar:

1-Öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alır ve onları çalışma yapmaya teşvik eder.

2-Etkileşimli öğretim materyallerini ve ilk elden kaynakları kullanır. Öğrencilerinin ilk elden bilgi edinmelerine yardımcı olur.

3-Öğrenme-öğretme sürecinde sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanır.

4-Sınıflandırma, analiz, tahmin gibi bilişsel terminolojiyi kullanır. Bu kavramları öğrencilerin kullanmasına fırsatlar verir.

5-Öğrencilere hazır bilgi vermez.

6-Öğrencilerin hem kendileri ile hem de diğer öğrenciler ile diyalog içinde olmalarını destekler, teşvik eder.

7-Öğrencilerin düşüncelerini sorgulayarak, açık uçlu sorularla araştırma yapmalarına ve birbirlerine sorular sormalarına teşvik eder.

8-Soruyu sorduktan sonra belli bir bekleme zamanı verir.

9-Öğrencilerini süreç içerisinde ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirir.

10-Ders planına sık sıkıya bağlı değildir.

11-Yıllık planını takım çalışması şeklinde yapar ve öğretim süreci boyunca takım çalışmasını sürdürür.

Temizkan'a (2012: 140) göre, dil bilgisi dersi uygulamalarında öğretmen şu üç aşamayı dikkate alması gerekir:

- 1- Öğrenciye kuralı örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirmeli,
- 2- Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi vermeli,
- 3- Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürmesini sağlayacak ortamlar oluşturmali.

Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde temel materyal olarak kullanılan metinlerin haricinde işlenecek konuları somutlaştıran, birden çok duyu organına hitap eden materyaller kullanması da dersin anlaşılabilirliği açısından önem taşır. “Günümüzün öğretmeni, eğitim teknolojisinin yarattığı tüm olanakları düşünerek, ana dili öğretimini daha ilginç, daha etkili ve daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç gereçten yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir.” (Kavcar vd. 1998: 12).

Demirel'e (1999: 76) göre, 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 saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur. Örnekler konuşmalardan, okuma parçalarından, dil bilgisi dersi kitaplarından alınabilir. Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte saptanır. Böylece öğretim, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlemiş olur. Gözlemlerde kural çıkarmalarda öğrencilerin eski bilgilerine dayanılır, başka bir deyişle bilinenden bilinmeyene gidilir. Onan'a (2012: 85) göre, 6,7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında, herhangi bir dil bilgisi konusunun öğretimi genel olarak şu süreçlerden meydana gelmektedir ve genel olarak öğretmen bu süreci dikkate almalıdır:

- 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.*

Yapılandırmacı öğretmen dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ile yetinmez, bu kuralların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırır, öğrenilen bilgilerin kullanılacağı ve günlük hayata aktarılabileceği ortamlar hazırlar. Ayrıca işlenecek konunun ve öğrencilerin özelliğine göre, en uygun yöntem ve tekniği seçerek; dersi en kalıcı ve en verimli şekilde işlemek için gerekli özeni gösterir.

BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

Sağır (2002), “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi” isimli çalışmasında ilköğretim okulları I. ve II. kademelerinde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi ele almış, durum başlığında ilköğretim okullarında gerçekleştirilen Türkçe öğretimi ve dil bilgisi öğretiminin genel durumunu ifade etmiş; sorunlar başlığında bu süreçte karşılaşılan problemleri sıraladıktan sonra çözüm önerileri başlığında süreçte karşılaşılan problemlerin giderilmesi ve daha verimli bir dil bilgisi öğretimi yapılabilmesi için çözüm önerilerini sıralamıştır. Çalışmada: Eğitim fakültelerinin bünyesinde yer alan bütün bölüm, ana bilim dallarındaki alan, yan alan olarak verilen Türkçe ve dil bilgisi derslerinin programları ve haftalık kredi saatlerinin gözden geçirilmesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde yan alan uygulamalarına son verilerek, sadece Türkçeye ve onu oluşturan; okuma, dinleme, anlama, anlatma, dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi alanların öğretime daha geniş yer veren programların oluşturulması, Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yönelik, her sınıf için, örnekli, uygulamalı, ders işleme kılavuzlarının düzenlenmesi, IV ve V sınıflarda da Türkçe derslerinin branş öğretmenlerince verilmesi, Özellikle Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarına alınacak öğrencilerin Türkçe sınavı ile seçilmeleri, Öğretmen adaylarına yönelik olarak; programlara dil bilimi dersleri konması, klâsik dil bilgisi anlayışından çok, dil bilimsel anlayışla yazılmış Türk dili kitapları yazılması ve yazdırılması önerilmiştir. (Sağır, 2002: 601).

Yapıcı (2004), “İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu” isimli çalışmasında ilköğretim 1, 2, 3, 4, ve 5. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygun olup olmadığını tartışmış, dil bilgisinin genel özelliklerini sergilemiş, ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin bilişsel düzeylerini betimleyerek, yapılan dilbilgisi öğretiminin eksikliklerini ortaya koymuştur. Sonuç bölümünde mevcut ilköğretim 1. kademe dil bilgisi öğretiminin, çocukların bilişsel düzeyine uygun olarak yeniden tasarlanması gerektiğini ileri sürmüştür. (Yapıcı, 2004: 35-41).

Arıcı (2005), “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi etkinlikleri ile ilgili anket uygulamıştır. Bu amaçla Erzurum ilinde görev yapan otuz öğretmenin konuyla ilgili görüş ve önerilerini alıp değerlendirmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin; öğrencilerin çoğunluğunun dil bilgisi becerilerinin yeterli görmediği ve kip, çatı, ek fiil ile noktalama ve imla konularını kavramakta zorlandıklarını belirttiklerine, Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi etkinliği açısından "yetersiz" bulduklarına ve dil bilgisi etkinliklerine yeterince zaman ayıramadıklarına ayrıca öğrencilerin Türkçe dersinde en çok okuma etkinliğini; en az da dinleme etkinliğini sevmelerine karşın dil bilgisi etkinliklerini orta düzeyde sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. (Arıcı, 2005: 52-60).

İşcan ve Kolukısa (2005), “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri” isimli çalışmalarında, ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretiminin durumunu, sorunlarını ve bu sorunların çözüm yollarını tespit etmeye çalışmışlar, dilin mahiyeti hakkında bilgi verdikten sonra, ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin durumunu belirtip; dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları ana başlıklar hâlinde sıralayıp, sıralanan sorunlara çözüm önerileri sunmuşlardır. (İşcan ve Kolukısa, 2005).

Karadüz (2006), “İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının Öğreticilik Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı çalışmasında ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıfların Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitaplarını öğreticilik yönüyle incelemiştir. Dil bilgisi kitaplarını; işlenen konular, resim ve grafiklerin yeterli olma durumu, dil ve anlatım, konunun sunulduğu sırasının öğretim yöntemleri

bakımından uygunluğu gibi özellikler açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmadığını, metinlerin dil bilgisi konularına yönelik örnekleri yeterince içermediğini ortaya koymuştur. (Karadüz, 2006: 13-31).

Erdem (2007), “II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durmuş ve tespit ettiği sorunlara çözüm önerileri sunmuştur. Hazırladığı anket formu ile Ankara merkez ilçelerde 257 öğretmene ulaşmış ve öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitaplarını kullandıkları, öğrencilere dil bilgisini öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerde zorlandıkları, en az da ünlü uyumları ve ünsüzlerle ilgili kurallarda zorlandıkları, dil bilgisi öğretiminde tüm öğretmenler tarafından kullanılan bir referans kaynak olmamasından şikayet ettikleri tespit edilmiştir. (Erdem, 2007).

Göçer (2008), “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı” adlı çalışmasında Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yöntemi üzerinde durmuş, dil bilgisi öğretiminde çözümlemenin nasıl yapılacağını ifade edip çözümleme yönteminin uygulama basamaklarını sıralamıştır. Çalışmanın sonucunda Tümevarım yöntemi ile öğretilmeye çalışılan dil bilgisel konu, kavram ve kuralların pekiştirilmesi, işlevsel ve kalıcı öğrenme ile dil becerilerinin etkin kullanılmasında katkısının sağlanmasının çözümleme yönteminin amaca uygun bir biçimde uygulanmasına bağlı olduğu, bu bakımdan çözümleme çalışmalarını tümevarım yönteminin bir bütünleyicisi, bir tamamlayıcısı olarak düşünmek gerektiği, tümevarım ve çözümleme yöntemlerinin bütünsel bir anlayışla uygulanması, öğrencilere edindikleri bilgileri beceriye dönüştürme ve dil becerilerini daha etkin biçimde kullanma niteliğini de kazandırdığı, bu tür çalışmalarla bilgi ve beceri bakımından donanımlı hale gelmiş öğrencilerin yazılı sınav, seviye belirleme sınavı vb. sınavlarda başarılı olmalarının alt yapısının oluşturulmuş olduğu ifade edilmiştir. (Göçer, 2008: 101-119).

Atlas (2009), “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması” adlı

yüksek lisans tezinde Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihî gelişimi ile dil bilgisi öğretim metotlarını incelemiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin günümüze kadar gelişimini ve geçirdiği değişimleri, bu değişimlerin eğitim-öğretim sürecine ne derece yansıdığını ele almış ve öğretim metotlarından temel kabul edilebilecek görev ve içerik odaklı metotları karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, dil öğretiminde, metni esas alan Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretim metodunun daha etkili bir rol oynadığı, Öğretmen temelli bir yaklaşım olan görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları öğrenciye verilmeden istenilen görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar olduğu tespit edilmiştir. (Atlas, 2009).

Erdem ve Çelik (2011), “Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler, adlı çalışmalarını Dokuz Eylül Üniversitesi’nde 16-17-18 Aralık 2010 tarihlerinde düzenlenen III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sundukları sözlü bildiriye genişleterek ve düzelterek hazırlamış ve çalışmada dil bilgisi öğretim yöntemlerini değerlendirilmişlerdir. Sonuç ve tartışma bölümünde uygun yöntemle yapılmayan dil bilgisi etkinliklerinin çocuğun dil becerilerine bir katkı sağlamayacağı, dil bilgisinin metinlerden en azından cümlelerden hareketle öğretilmesinin, dil bilgisinin işlevsel olarak verilmesinin, özellikle anlatım becerilerinde öğrencileri dil yapılarını kullanacak düzeye getirerek dil bilgisi öğretimini ezbercilikten uzaklaştırmanın gerekliliği ifade edilmiştir. Sağlıklı dil bilgisi öğretiminin bireylerin sadece ana dillerindeki yeterliliklerini göstermeyeceği aynı zamanda yabancı dil öğrenimine de önemli katkılar sağlayacağı vurgulanmıştır. Klasik dil bilgisi öğretiminden uzaklaşmanın yolunun, dil bilim çalışmalarının ortaya çıkardığı yeni uygulama ve teorileri değerlendirmekten geçtiği ifade edilmiştir. (Erdem ve Çelik, 2011: 1030-1041).

Şahinci (2011), “İkinci Kademe Dilbilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dil bilgisi konularını anlama düzeylerini ve ikinci kademe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırmış ve bu amaçla Niğde ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine ölçek formları uygulamıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip olduklarına, öğretmenlerin kıdemlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark

bulunmadığına, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında manidar fark bulunmadığına, öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığına, ve öğretmenlerin görev yaptıkları okula göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığına ulaşmıştır. (Şahinci, 2011).

Güneş (2011), “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar” adlı çalışmasında Dünyada 1900’lü yıllardan günümüze kadar dil öğretimi alanında uygulanan çeşitli yaklaşım ve yöntemleri ele almıştır. Bunları “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplamış ve Türkçe öğretimine ilişkin ülkemizdeki uygulamaları incelemiştir. Çalışmada ülkemizde dil öğretim yaklaşımları bağlamında son yıllarda önemli gelişmeler olduğu, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni Türkçe öğretim programları hazırlandığı, 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanıldığı, Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı, bu becerilerin geliştirilmesi için çeşitli etkinlik, görev ve projelerle Türkçe öğretimi yapıldığı ifade edilmiştir. (Güneş, 2011: 123-148).

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesidir. Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre dil bilgisi öğretiminin amacı dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları geliştirme ve zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmaktadır. Dil bilgisinin yararlı açık ve işlevsel olması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi üzerinde durmaktadır. (Güneş, 2007: 262). Bu çalışmada ortaokullarda gerçekleştirilen mevcut dil bilgisi öğretim sürecinin, yapılandırmacı dil bilgisi öğretim amacına uygunluğu öğretmen görüşleri bağlamında ele alınıp tespit edilerek değerlendirilmiştir.

4.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma, ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin, öğretmen görüşleri bağlamında, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ele alınıp; mevcut durum tespit edilerek süreçteki eksikliklerin giderilmesi bağlamında öğretmenlere ve alan araştırmacılarına bakış açısı kazandırması açısından önemlidir.

4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2012- 2013 eğitim- öğretim yılı ile Kayseri merkez ilçelerinde bulunan 20 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 100 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

4.4. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bir nitelik hakkında yorum ya da değerlendirme yapabilmek için o niteliğe ait gözlem sonuçlarına ihtiyaç vardır. “O niteliğe ait tüm gözlem sonuçlarına evren denir.” (Şahin, 2011:121). “Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanların bütünüdür.” (Karasar, 2009: 109). Karasar evreni genel evren ve çalışma evreni olarak ikiye ayırır. “Genel evren grubun tamamını temsil eden ancak ulaşılması imkansız olan evrendir. Çalışma evreni ise hedef grubun bütün özelliklerini yansıtabilen ve ulaşılabilir olan küçük bir gruptur. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak hakkında görüş bildireceği evrendir.” (Karasar, 2009: 110).

Araştırmanın çalışma evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden seçilen kümedir.

“Örneklem, belirli kurallara göre, belirli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir.” (Karasar, 2009: 110). “Daha çok sayıda birey, olay veya olguyu içeren evren, belirli yöntemlerle örneklem dediğimiz küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğe indirgenir.” (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 101). Örneklem seçerken yansız olmak ve seçilen örneklemin evreni temsil yeterliliğinde olmasına dikkat etmek gerekir.

Araştırmanın örnekleminin seçiminde şu yöntem uygulanmıştır. Uygulanacak envanterlerin en geçerli ve güvenilir sonuçları verebilmesi için imkanlar da göz önünde bulundurularak Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan 20 ortaokul örneklem olarak seçilmiştir. Bu okullar, Sahra Galip Özsan Ortaokulu, Fatma Zehra Dülgeroğlu Ortaokulu, M.M. Boydak Ortaokulu, Sümer Ortaokulu, Çömlekçi Ortaokulu, Rauf Denктаş Ortaokulu, M.C. Oğulcuklu Ortaokulu, Ahmet Baldöktü Ortaokulu, Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu, Hayriye Dabanoğlu Ortaokulu, 50. Yıl Dedeman İmam Hatip Ortaokulu, 75. Yıl M. Germirli Ortaokulu, Sümer O. Göksu Ortaokulu, Toki Ş. L. Çetinsaya Ortaokulu, Bilge Kağan Ortaokulu, Fatma Mustafa Hasçalık Ortaokulu,

Kağan Arıkan Ortaokulu, Osman Hilmi Kalpaklıoğlu Ortaokulu, Beyazşehir İMKB Ortaokulu, Şehit Binbaşı Mahmut Şahin Ortaokulu.

Örneklemler olarak seçilen okullarda görev yapan 100 Türkçe öğretmenine nicel ölçme aracı olan Likert tipi Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulamaları ölçeği uygulanmıştır. Yine bu okullarda görev yapan ve tesadüfi olarak seçilen 10 Türkçe öğretmeni ile de standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yapılmıştır.

Örneklemlerin özellikleri tablolar şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Bayan	62	62,0
Erkek	38	38,0
Toplam	100	100,0

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde
Lisans	91	91,0
Yüksek lisans	9	9,0
Toplam	100	100,0

Tablo 3. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süreleri

Çalışma Süresi	Sayı	Yüzde
1-5 yıl	22	22,0
5-10 yıl	39	39,0
10-15 yıl	23	23,0
15 yıl üzeri	16	16,0
Toplam	100	100,0

4.5. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları (mixed method researchs) olarak tanımlanan bu yöntem hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplanması ve analiz edilip sunulmasına odaklanmaktadır. Böylece nicel ve nitel verileri sentez, çeşitleme ve bütünleştirme yoluyla daha geniş ve zengin hale getirilmektedir. “Karma araştırma ile kastedilen, nitel araştırmalar ile daha çok örgütsel araştırmalarda bir deneyimi paylaşmak veya konu hakkında bilgi toplamak, toplanan verileri açıklamak ve nicel bulguları netleştirmek ve katılımcılardan elde edilmiş olan verilerin farklı boyutlarını keşfetmek amacıyla her iki yöntemin birlikte kullanılmasıdır. Açık uçlu sorular araştırmayı keşfetme, açıklama ve bilgileri doğrulama amacıyla kullanılırken; nicel yöntemler çalışmanın en güçlü değişkenlerini ayırmaya çalışmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek için kullanılır.” (Kıral ve Kıral, 2011: 297). Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nicel boyutunda tarama (survey) yönteminden yararlanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır.

4.6. Veri Toplama Araçları

4.6.1. Likert Tipi Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulamaları Ölçeği

Dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin algı ve uygulamalarını derecelendirerek değerlendirmeye daha uygun hale getirmek amacıyla dil bilgisi öğretimi algı ve uygulamaları ölçeği hazırlanmıştır.

Ölçeğin hazırlanmasında şu sıra takip edilmiştir:

- 1- İlk olarak amaca uygun soru formatı belirlenmiş ve soruların kapalı uçlu olması kararlaştırılmıştır. Kapalı uçlu sorular ile cevap verenler arasında karşılaştırmalar yapma olanağı sağlanmıştır.
- 2- Soruların oluşturulması aşamasında geniş bir alan taraması yapılarak konu ile ilgili veriler toplanmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınmış daha sonra da soru havuzundan uygun görülen sorular seçilmiştir.

- 3- Cevaplar: ‘Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum.’ Şeklinde hazırlanmıştır.
- 4- Soru formu 50 madde olacak şekilde oluşturulmuş ve ön uygulama için Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan ve örneklem olarak seçilen okullardaki 30 Türkçe öğretmene uygulanmıştır. ‘Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir aşamadır.’ (Büyüköztürk, 2005: 142). ‘Anketin taslak formundaki problemleri belirlemede kritik bir öneme sahip olan ve araştırmanın hedef kitlesiyle benzer özelliklere sahip bir grup üzerinde yapılacak ön uygulama, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için çok önemli bir aşamadır.’ (ASA, 1997; Mertens, 1998 akt: Büyüköztürk, 2005: 142). Yapılan ön test ile ölçeğin faktör yapısının, güvenilirliğinin ve geçerliliğinin belirlenmesinin kolaylaşması amaçlanmıştır. Ölçekte yer alan soruların güvenilirliğini saptamak amacıyla Alfa Katsayısı (Cranbach Alpha) ‘ndan yararlanılmıştır. Güvenirlik hesaplamasında SPSS 15.0 paket programından faydalanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda 50 maddeden oluşan ölçeğin Alfa katsayısı 0,743 olarak tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısına uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde sayısının 40’a düşürülmesi sonucu oluşan Alfa katsayısı ise 0,838 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin güvenilirliğine işaret etmektedir. Ayrıca ankette çıkarılan maddelerden sonra güvenirlilik katsayısının artması uygun formüllerle madde değerlendirilmesinin yapıldığına işaret etmektedir.

Tablo 4. Ön Uygulama Sonucu Oluşan Alfa Katsayısı Değeri - 50 Madde

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,743	50

Tablo 5. Ön Uygulama Sonucu Oluşan Alfa Katsayısı Değeri – 40 Madde

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,838	40

- 5- Ölçeğin güvenirlilik testinin yapılmasından sonra faktör yapısının kantitatif olarak doğrulanması gerekmektedir. Bu amaçla faktör analizine başvurulmuştur. ‘Faktör

analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanabilir.’ (Büyüköztürk, 2011: 123). Faktör analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla ölçek geliştirmede, ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla kullanılır. (Büyüköztürk, 2011: 127). İyi bir faktör oluşumunda bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Değişkenlerde azalma olmalıdır.
- b) Üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalıdır.
- c) Ulaşılan sonuçlar, yani elde edilen faktörler anlamlı olmalıdır. (Büyüköztürk, 2011: 123).

Araştırma sırasında ölçek ilk olarak ön test şeklinde uygulanmıştır. Burada amaç ölçeğin amacına uygun şekilde işlev görüp görmediğini bulabilmektir. Ölçek başlangıçta 50 maddeden oluşmuş ve ön test amacıyla Kayseri ili merkez ilçelerinde örneklem olarak seçilen okullarda görev yapan 30 Türkçe öğretmenine uygulanmış ve çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Maddelerin faktör değerleri tek tek incelenerek, uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Döndürme yapılarak yapılan analizde ankette uygun olmayan 10 madde çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçekteki madde sayısı 40’a indirilmiştir. Maddelerin faktör değerleri 5 grup altında oluşmuştur. Birinci faktör 20 maddeden, ikinci faktör 10 maddeden, üçüncü faktör 5 maddeden, dördüncü faktör 3 maddeden ve beşinci faktör 2 maddeden oluşmuştur. Bu faktör yapısı içerisinde her bir faktörün önem derecesi ve ağırlığına ilişkin bilgi veren birinci faktöre ait özdeğer 7,286, ikinci faktöre ait özdeğer 6,099, üçüncü faktöre ait özdeğer 3,949, dördüncü faktöre ait özdeğer 3,024 ve beşinci faktöre ait özdeğer 2,755 olarak bulunmuştur. Birinci faktör savunma biçimleri değişkeninin % 18,214’ünü, ikinci faktör % 15,248’ini, üçüncü faktör %9,873’ünü, dördüncü faktör %7,559’unu ve beşinci faktör % 6,888’ini açıklamaktadır. Bu beş faktör değişkenlerin varyanslarının % 57,784’ünü açıklamaktadır. Envanteri oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,852 ile 0,301

arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular envanter maddelerinin geçerliliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak kullanılmıştır.

Ankette maddelerin puanlanması şu şekilde yapılmıştır:

‘Tamamen Katılıyorum= 5’, ‘Katılıyorum= 4’, ‘Kararsızım= 3’, ‘Katılmıyorum= 2’ ve ‘Hiç Katılmıyorum= 1’

Tablo 6. Maddelerin Faktör Değerleri

Madde	Faktör				
	1	2	3	4	5
1	,409	,356	-,267	-,152	-,157
2	,137	,352	-,283	-,157	,117
3	,177	,261	-,237	,301	,013
4	,028	,281	-,001	,684	-,168
5	,013	,690	-,196	,286	-,357
6	,425	,645	-,459	-,007	,105
7	,487	,331	-,394	,085	-,230
8	,636	,144	-,346	,035	-,361
9	,561	,278	,218	-,300	,076
10	,093	,531	,129	,169	,372
11	,418	,127	-,102	-,495	,345
12	,261	,852	,057	,066	,042
13	,257	,431	,200	,442	,305
14	,451	,520	-,119	-,280	,278
15	-,013	,564	,173	-,292	-,024
16	,298	,658	-,079	-,287	-,146
17	,214	,439	-,045	-,075	,186
18	,592	,307	,180	,137	-,029
19	,013	,620	,275	,428	-,146
20	,574	-,149	,103	,103	,518
21	,250	-,206	,635	,316	-,158
22	,596	-,236	-,096	,103	-,558
23	,618	,077	,376	,026	,074
24	,571	-,154	,231	-,206	-,327
25	,403	-,477	-,071	,068	-,025
26	,405	-,345	,458	-,242	,059
27	,128	-,008	,678	-,434	-,254
28	,486	-,347	,176	,412	,396
29	,741	-,273	-,360	,246	-,069
30	,473	-,161	-,278	-,339	,000
31	,475	-,491	-,366	-,132	-,380
32	,537	-,486	-,102	,437	,080
33	,225	-,083	-,005	,336	,431

34.	,554	-,575	-,224	,105	-,137
35	,442	-,494	-,281	-,076	,528
36	,571	,005	-,112	-,320	,228
37	,201	,067	,416	-,028	,319
38	,457	,121	,282	-,212	-,185
39	,627	,051	,404	,240	-,237
40	,285	-,034	,841	-,070	-,163

6- Kapsam geçerliliği amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve ölçeğin kapsam geçerliliğinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Hazırlanan Likert Tipi Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulamaları Ölçeği Ek.1.'de yer almaktadır.

4.6.2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme

Araştırma sırasında ortaokullarda dil bilgisi öğretimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla tesadüfi olarak belirlenen on Türkçe öğretmeni ile standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme yapılmıştır. Patton'a göre, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşan ve her görüşülen bireye bu soruların aynı tarzda ve sırada sorulduğu görüşme yöntemidir. (Patton, 1987: 112, akt. Şimşek ve Yıldırım, 2008: 123). Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi her bireye karşı standart ve sistematik olması yönüyle görüşmecinin yanlılığını ve öznelliğini azaltmaktadır. (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 123). Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunu oluşturmak için öncelikle alan taraması yapılmış ardından 5 Türkçe öğretmenine, dil bilgisi öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini almak amacıyla 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile pilot uygulama yapılmış toplanan verilerden sonra görüşme formuna iki soru daha eklenerek 5 sorudan oluşan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır.

Örneklem olarak seçilen okullarda görev yapan ve tesadüfi olarak seçilen 10 Türkçe öğretmeni ile standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme yapılmış ve öğretmenler tarafından verilen cevaplar görüşme esnasında not tutularak kayıt edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler bulgular bölümünde değerlendirilmiştir.

Hazırlanan Standartlaştırılmış Görüşme Formu Ek.2.'de yer almaktadır.

4.7. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında anket ve mülakat formu kullanılmıştır. Bu formların uygulanması için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine bu formlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

İzin formu Ek.3'te yer almaktadır.

4.8. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma sırasında karma araştırma yöntemi uygulandığı için iki farklı kategoride (nitel-nicel) analizler yapılmıştır.

Likert tipi dil bilgisi öğretimi algı ve uygulamaları ölçeğinden elde edilen verilerin yorumlanmasında dil bilgisi öğretim sürecinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve meslekte çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Yine öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi algı ve uygulama durumlarının tespiti de önde gelen amaçlardan biri olarak görülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programından faydalanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin güvenilirlik aşamasında faktör analizi ve alfa katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Böylelikle en güvenilir verilere ulaşılacak istenmiştir. Bu program vasıtasıyla tek yönlü varyans analizi, derecelendirme analizi (yüzde, frekans) t- testi yapılmıştır.

Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı bir farklılık oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t- testi uygulanmıştır. "İlişkisiz örneklem için t- testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılan analiz metodudur." (Büyüköztürk, 2011: 39). Elde edilen veriler tablo halinde sunulmuş ve verilerin analizi yapılmıştır.

Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine bağlı bir farklılık oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. “Tek yönlü faktör analizi aynı ölçme aracıyla ikiden fazla gruptan ölçüm alınmışsa ve grup ortalamaları arasındaki fark test edilmek isteniyorsa başvurulabilecek analizlerden birisidir.” (Yıldız, 2011: 215). Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Maddeler arasında anlamlı farklılıklar oluşturanlar ($p < 0,05$) değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Öğretmenlerin dil bilgisi algı ve uygulama durumlarının tespiti için sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri tablolar halinde sunulmuş ve maddeler değerlendirilmiştir.

Uygulanan açık uçlu mülakat formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. “Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Betimsel analizde, görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen sorular dikkate alınarak yorumlama ve düzenleme yapılmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler not tutularak kayıt edilmiştir. Elde edilen veriler görüşme yöntemine uygun şekilde analiz edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca bu veriler nicel araştırma yöntemleri sonucunda elde edilen verileri desteklemek amacıyla da kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE TARTIŞMA

5.1. Nicel Araştırma Yöntemi İle Elde Edilen Verilerin Analizi

5.1.1. Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Süreci Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokullardaki dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7' de verilmiştir.

Yapılan analizde 40 maddeden oluşan Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulamaları Ölçeğinde, öğretmenler arasında 39 maddede $p < 0,05$ düzeyinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Yalnız 25. maddenin $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre genel olarak ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim sürecinin, yapılandırmacı yaklaşım açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulamaları Ölçeğinde, yer alan maddeler teker teker ele alınarak yapılan t testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Anket Maddelerine Verdikleri Cevaplara İlişkin Cinsiyete Bağlı T- Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
1.Madde	bayan	62	4,2581	,88587	,11251	98	,692
	erkek	38	4,1842	,92577	,15018		
2.Madde	bayan	62	3,2742	1,18970	,15109	98	,632
	erkek	38	3,3947	1,26362	,20499		
3.Madde	bayan	62	2,9194	1,24530	,15815	98	,449
	erkek	38	3,1053	1,08527	,17605		
4.Madde	bayan	62	2,2419	1,16908	,14847	98	,891
	erkek	38	2,2105	,99071	,16071		
5.Madde	bayan	62	4,2903	,91234	,11587	98	,679
	erkek	38	4,3684	,91300	,14811		
6.Madde	bayan	62	4,2742	,63166	,08022	98	,347
	erkek	38	4,1316	,87522	,14198		
7.Madde	bayan	62	3,9516	,73390	,09320	98	,247
	erkek	38	4,1316	,77707	,12606		
8.Madde	bayan	62	4,4194	,55952	,07106	98	,194
	erkek	38	4,2105	,87481	,14191		
9.Madde	bayan	62	4,4839	,50382	,06399	98	,745
	erkek	38	4,4474	,60168	,09761		
10.Madde	bayan	62	3,9516	1,06243	,13493	98	,163
	erkek	38	3,6316	1,17222	,19016		
11.Madde	bayan	62	4,3065	,75939	,09644	98	,360
	erkek	38	4,1579	,82286	,13349		
12.Madde	bayan	62	4,2742	,65710	,08345	98	,627
	erkek	38	4,3421	,70811	,11487		
13.Madde	bayan	62	2,9677	1,22766	,15591	98	,538
	erkek	38	2,8158	1,13555	,18421		
14.Madde	bayan	62	4,1452	,56819	,07216	98	,602
	erkek	38	4,2105	,66405	,10772		
15.Madde	bayan	62	2,9194	1,13511	,14416	98	,102
	erkek	38	3,3158	1,21043	,19636		
16.Madde	bayan	62	3,6613	1,10057	,13977	98	,919
	erkek	38	3,6842	1,09311	,17733		
17.Madde	bayan	62	3,7258	,92629	,11764	98	,492
	erkek	38	3,8684	1,11915	,18155		
18.Madde	bayan	62	2,9839	1,13790	,14451	98	,878
	erkek	38	2,9474	1,16125	,18838		
19.Madde	bayan	62	2,9355	1,31661	,16721	98	,177
	erkek	38	2,5789	1,19981	,19463		

20.Madde	bayan	62	4,1452	,90258	,11463	98	,329
	erkek	38	4,3158	,73907	,11989		
21.Madde	bayan	62	3,9194	,98010	,12447	98	,790
	erkek	38	3,9737	,99964	,16216		
22.Madde	bayan	62	3,7419	1,07025	,13592	98	,463
	erkek	38	3,5789	1,08133	,17541		
23.Madde	bayan	62	4,0645	,80716	,10251	98	,475
	erkek	38	3,9474	,76925	,12479		
24.Madde	bayan	62	3,7419	,86717	,11013	98	,147
	erkek	38	4,0000	,83827	,13599		
25.Madde	bayan	62	4,2581	,59878	,07605	98	,014*
	erkek	38	3,7632	1,10121	,17864		
26.Madde	bayan	62	4,1452	,69770	,08861	98	,927
	erkek	38	4,1316	,74148	,12028		
27.Madde	bayan	62	4,2097	,68082	,08646	98	,857
	erkek	38	4,1842	,69185	,11223		
28.Madde	bayan	62	3,7581	,95274	,12100	98	,421
	erkek	38	3,6053	,85549	,13878		
29.Madde	bayan	62	3,9516	,68777	,08735	98	,562
	erkek	38	3,8684	,70408	,11422		
30.Madde	bayan	62	4,0323	,70053	,08897	98	,463
	erkek	38	3,9211	,78436	,12724		
31.Madde	bayan	62	3,9194	,68469	,08696	98	,859
	erkek	38	3,8947	,64889	,10526		
32.Madde	bayan	62	3,7581	,84321	,10709	98	,127
	erkek	38	3,4737	,97916	,15884		
33.Madde	bayan	62	3,9839	,68931	,08754	98	,510
	erkek	38	4,0789	,71212	,11552		
34.Madde	bayan	62	4,2097	,54734	,06951	98	,500
	erkek	38	4,2895	,61106	,09913		
35.Madde	bayan	62	3,5968	,96597	,12268	98	,822
	erkek	38	3,5526	,92114	,14943		
36.Madde	bayan	62	4,0323	,59966	,07616	98	,388
	erkek	38	4,1316	,47483	,07703		
37.Madde	bayan	62	4,0806	,77456	,09837	98	,523
	erkek	38	4,1842	,80052	,12986		
38.Madde	bayan	62	3,9194	,79545	,10102	98	,850
	erkek	38	3,9474	,56699	,09198		
39.Madde	bayan	62	4,0000	,70129	,08906	98	,334
	erkek	38	3,8684	,57756	,09369		
40.Madde	bayan	62	4,3710	,68314	,08676	98	,589
	erkek	38	4,4474	,68566	,11123		

Not: (*) işaretli maddeler $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

“Sınavlarda dil bilgisi terimlerine yönelik soruların bulunması dil bilgisi öğretimi için önemlidir.” İfadesi uygulanan ölçeğin ilk maddesini oluşturmaktadır. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,25, erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,18 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmadığından bayan ve erkek öğretmenler arasında sınavlarda dil bilgisi terimlerine yönelik soruların bulunmasının önemli görülmesi konusunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenilebilir. ($t= ,11251, / ,15018, p> 0,05$).

“Dil bilgisi kuralları bağımsız şekilde öğretilirse öğrenciler ana dillerini daha iyi öğrenirler.” İfadesi ölçekte yer alan ikinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,27, erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,39 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için bayan ve erkek öğretmenler arasında dil bilgisi kurallarının bağımsız şekilde öğretilmesinin daha yararlı olacağı görüşünde anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenilebilir. ($t= ,15109 / ,20499, p> 0,05$).

“Dil bilgisi dersleri bilgi odaklı olmalıdır.” İfadesi ölçekte yer alan üçüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 2,91, erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,10 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için bayan ve erkek öğretmenler arasında dil bilgisi derslerinin bilgi sunumu odaklı olması görüşünde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. ($t= ,15815 / ,17605, p> 0,05$).

“Dil bilgisi öğretiminde bilgiler tek bir kaynaktan aktarılmalıdır.” İfadesi ölçekte yer alan dördüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 2,24, erkek öğretmenlerin ortalama puanı 2,21 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için bayan ve erkek öğretmenler arasında dil bilgisi bilgilerinin tek bir kaynaktan aktarılması görüşünde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. ($t= ,14847 / ,16071, p> 0,05$).

“Dil bilgisi öğretiminde test çözmek önemlidir.” İfadesi ölçekte yer alan beşinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,29 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,36 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için dil bilgisi öğretiminde test çözenin önemli bulunması görüşünde bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. ($t = ,11587 / ,14811, p > 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve kuralları bilmeleri önemlidir.” İfadesi ölçekte yer alan altıncı maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,27 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,13 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğrencilerin dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve kuralları bilmeleri koşulunu ifade eden görüşte bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. ($t = ,08022 / ,14198, p > 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde öğrenilen terim ve kurallar sınavlarda öğrencilere başarı sağlar.” İfadesi ölçekte yer alan yedinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,95 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,13 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için dil bilgisi derslerinde öğrenilen terim ve kuralların öğrencilere sınavlarda başarı getireceği görüşünde bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. ($t = ,09320 / ,12606, p > 0,05$).

“Dil bilgisi öğretiminde sürekli tekrarlar çok önemlidir.” İfadesi ölçekte yer alan sekizinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,41 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,21 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için dil bilgisi derslerinde sürekli tekrarlarla terim ve kuralların hafızada kalmasını sağlama

uygulamasında bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. ($t = ,07106 / ,14191$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde sorulara doğru cevap verenleri (afetin, bravo v.s) pekiştiririm.” İfadesi ölçekte yer alan dokuzuncu maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,48 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,44 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için dil bilgisinin soru cevap ve pekiştirme yoluyla öğretiminde bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir. ($t = ,06399 / ,09761$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi kurallarını not aldırdıktan sonra öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırırım.” İfadesi ölçekte yer alan onuncu maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,95 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,63 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için dil bilgisi kurallarının öğrenciler not ettirildikten sonra öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yaptırılması öğretmenler arasında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ($t = ,13493 / ,19016$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi çalışmalarında farklı yayınlardan kaynak kitaplar kullanırım.” İfadesi ölçekte yer alan on birinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,30 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,15 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için farklı yayınlardan kaynak kitaplar kullanılarak dil bilgisi çalışmalarının yapılması öğretmenler arasında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ($t = ,09644 / ,13349$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri yaptığım sınavlar yoluyla değerlendiririm.” İfadesi ölçekte yer alan on ikinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,27 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,34 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için dil bilgisi derslerinin yapılan sınavlar yoluyla değerlendirilmesi öğretmenler arasında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ($t = ,08345 / ,11487$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde öğrenciler sessiz bir şekilde anlattıklarımı dinler ve not alır.” İfadesi ölçekte yer alan on üçüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 2,96 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 2,81 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğrencilerin sessiz bir şekilde dinleyip not alması şeklinde yapılan dil bilgisi öğretimi öğretmenler arasında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ($t = ,15591 / ,18421$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde sürekli tekrarlar yaparak öğrenilenlerin hafızada kalmasını sağlarım.” İfadesi ölçekte yer alan on dördüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,14 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,21 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenler sürekli tekrarlar ile öğrenilen bilgilerin hafızada kalmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yapmaktadır ve bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t = ,07216 / ,10772$, $p > 0,05$).

Bu madde ölçeğin sekizinci maddesi ile aynı yönde olan bir maddedir. İstatistiki sonuçlara bakıldığında bu iki maddenin ortalama puan olarak birbirlerine yakın değerler aldığı görülür ($8=4,41 / 4,21 - 14=4,14 / 4,21$). Bu durum öğretmenlerin ölçeğe güvenilir cevaplar verdiğini gösterir. Yine bu durum öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde tekrarlara önem verdiğini ve sürekli tekrarlar yoluyla öğrenilenlerin hafızada kalmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yaptığını gösterir.

“Dil bilgisi derslerinde daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanırım.” İfadesi ölçekte yer alan on beşinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 2,91

erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,31 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar göre erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini daha çok tercih ettikleri ifade edilebilir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemleri ile yapılan dil bilgisi öğretiminde öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,14416/19636, p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerini öğrencileri sınavlara hazırlamaya yönelik tasarlarım.” İfadesi ölçekte yer alan on altıncı maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,66 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,68 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi derslerini sınav odaklı işlemlerinde cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,13977/17733, p> 0,05$).

“Temel eğitimde dil bilgisinin terim ve kuralları verilmezse öğrenci sınavlarda başarısızlık yaşar.” İfadesi ölçekte yer alan on yedinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,72 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,86 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenler arasında temel eğitimde dil bilgisi terim ve kurallarının öğretilmesi ile sınavlarda başarı kazanılacağı görüşünde cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,11764/18155, p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri öğrenciler test çözmek dışında kullanmamaktadır.” İfadesi ölçekte yer alan on sekizinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 2,98 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 2,98 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğrencilerin dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri test çözmek dışında kullanmadıklarını düşüncesinde öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t= ,14451/18838, p> 0,05$).

Bu maddeden hareketle öğretmenlerin öğrencilerde geleneksel dil bilgisi öğretimi ile yapılan öğretiminin sonuçlarını gözledikleri ifade edilebilir. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi öğrencinin derste öğrendiği bilgiyi hayatına aktarıp günlük hayatında kullanmasını öngörür. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine göre dil bilgisi herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim kurmak için kullanılmalıdır.

“Dil bilgisi dersleri dil bilinci ve sevgisi kazandırmamaktadır.” İfadesi ölçekte yer alan on dokuzuncu maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 2,93 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 2,57 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için dil bilgisi derslerinin dil bilinci ve sevgisi kazandırmadığı düşüncesi öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık göstermemektedir. ($t = ,16721/1,19463$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi denilince dili doğru konuşmak ve yazmak için bilinmesi gereken beceriler akluma gelir.” İfadesi ölçekte yer alan yirminci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,14 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,31 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisini dili doğru kullanmak için bilinmesi gereken beceriler olarak görmelerinde cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t = ,11463/1,11989$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde terim ve kurallardan ziyade dilin birimlerinin (eklerin, kelimelerin, cümlelerin) nasıl kullanıldığı kazandırılmalıdır.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi birinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,91 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,97 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dilin birimleri olan ek, kelime ve cümlelerin nasıl kullanıldığının öğretilmesini önemli gördükleri ve bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. ($t = ,12447/1,16216$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi dersleri tamamen etkinlik merkezli olmalıdır.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi ikinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,74 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,57 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenler arasında dil bilgisi derslerinin etkinlik merkezli olması gerekliliği görüşünde, cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,13592/1,17541$, $p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerini tamamen dilin kullanımına yönelik etkileşimli bir süreç olarak görürüm.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi üçüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,06 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,94 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi derslerini dilin kullanımına yönelik etkileşimli bir süreç olarak görmelerinde cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,10251/1,12479$, $p> 0,05$).

“Dil bilgisi Türkçe dersleri içinde metinden hareketle işlenmelidir.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi dördüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,74 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,00 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler dil bilgisi derslerinin metinden hareketle işlenmesi gerektiğini düşünmektedirler ve bu konuda cinsiyete bağlı bir farklılaşma oluşmamaktadır. ($t= ,11013/1,13599$, $p> 0,05$).

Dil bilgisi derslerinde birtakım kuralları kavratmak yerine bireyin dil edinimini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için de dile ait kurallar tek başına değil, Türkçe dersinde metinlerle sezdirilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin bilgiyi süreç içerisinde kendisinin aktif olarak yapılandırmasını öngörür. Bunun için dil bilgisi öğretiminin metinlerden hareketle Türkçe dersleri içerisinde bir bütün olarak ele

alınması isabetli olacaktır. Öğretmenlerin metin temelli dil bilgisi öğretimi gerekliliğini benimsemeleri yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi için olumlu bir adımdır.

“Dil bilgisi dersleri okul öncesi dönemden başlanıp üst düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görülmelidir.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi beşinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,25 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,76 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortalama puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre dil bilgisi derslerinin okul öncesi dönemden başlanıp üst düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görülmesinde bayan ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılaşma oluşmaktadır. ($t= ,07605/1,7864$, $p< 0,05$).

“Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi altıncı maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,14 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,13 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır görüşü öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşturmamaktadır. ($t= ,08861/1,2028$, $p> 0,05$).

Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine göre dil bilgisi öğretiminin amaçlarından bir tanesi de öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişimini desteklemesidir. Bu konuda öğretmenlerin ortalama puanlarının yüksek olması onların bu görüşü benimsediklerini gösterir.

“Dil bilgisi öğretimi sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme vb. zihinsel beceriler gerektirir.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi yedinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,20 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,18 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05

düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenler arasında dil bilgisi öğretiminin zihinsel beceriler gerektirdiği düşüncesi cinsiyete bağlı bir farklılık oluşturmamaktadır. ($t= ,08646/11223, p> 0,05$).

Yirmi altı ve yirmi yedinci maddeler birbirini bütünleyen iki maddedir. Buna göre dil bilgisi öğretimi zihinsel beceri gerektirir aynı zamanda zihinsel becerilerin geliştirilmesinde de dil bilgisinden yararlanır. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri cevapların birbiriyle paralel olması ölçeğin güvenirliğini gösterir.

“Dil bilgisi öğretiminde zengin uyarıcılardan oluşan araç ve gereçler (slayt, video, çalışma yaprakları vb.) kullanırım.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi sekizinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,75 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,60 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde zengin uyarıcılardan oluşan araç ve gereçler kullandıkları ve bu konuda cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmadığı söylenilebilir. ($t= ,12100/13878, p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerini dili kullanarak kuralları sezdiren ve öğrencilerin yaşantılarına sokan bir tasarımla işlerim.” İfadesi ölçekte yer alan yirmi dokuzuncu maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,95 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,86 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi derslerini sezdirerek ve öğrencilerin yaşantılarına sokarak işlemelerinde cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,08735/11422, p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde örnekler vererek öğrencilerin kurallara ulaşmalarını sağlarım.” İfadesi ölçekte yer alan otuzuncu maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,03 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,92 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin örnekler vererek öğrencilerin kurallara ulaşmalarını

sağlamalarında cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t= ,08897/1,12724$, $p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluştururum.” İfadesi ölçekte yer alan otuz birinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,91 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,89 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluşturmalarında cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t= ,08696/1,10526$, $p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerini öğrencilere birlikte çeşitli oyun ve etkinliklerle işleriz.” İfadesi ölçekte yer alan otuz ikinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,75, erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,47 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi derslerini çeşitli oyun ve etkinliklerle işlemelerinde cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t= ,10709/1,15884$, $p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde öğrencilerin öğrendikleri kavramlardan hareketle kendi metinlerini oluşturmalarını desteklerim.” İfadesi ölçekte yer alan otuz üçüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,98, erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,07 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenler, dil bilgisi derslerinde öğrencilerin öğrendikleri kavramlardan hareketle, kendi metinlerini oluşturmalarını desteklemektedirler ve bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,08754/1,11552$, $p> 0,05$).

“Dil bilgisi derslerinde öğrencilere hem danışmanlık yapar hem de onları takip ederim.” İfadesi ölçekte yer alan otuz dördüncü maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,20, erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,28 olarak tespit edilmiştir.

Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin öğrencilere danışmanlık yapıp onları takip ettikleri ve bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılığın oluşmadığı ifade edilebilir. ($t = ,06951/0,09913$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri çalışma yaprakları, kavram haritaları, grup ve öz değerlendirme formları ile ders içerisinde değerlendiririm.” İfadesi ölçekte yer alan otuz beşinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,59 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,55 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi derslerini çalışma yaprakları, kavram haritaları, grup ve öz değerlendirme formları ile değerlendirmelerinde öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t = ,12268/1,14943$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri öğrenciler konuşma ve yazma çalışmalarında kullanırlar.” İfadesi ölçekte yer alan otuz altıncı maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,03 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,13 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğrencilerin dil bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri konuşma ve yazma çalışmalarında kullandıkları söylenilebilir ve bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t = ,07616/0,07703$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi öğretimi öğrencinin yazma ve konuşma becerilerini desteklemiyorsa çok yararlı değildir.” İfadesi ölçekte yer alan otuz yedinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,08 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,18 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisini yazma ve konuşma becerilerini desteklemezse yararlı bulmamaları konusunda öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t = ,09837/1,12986$, $p > 0,05$).

“Dil bilgisi öğretimi dil birimlerinin (ek, kelime, cümle) kullanılması şeklinde yürütülmelidir.” İfadesi ölçekte yer alan otuz sekizinci maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 3,91 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,94 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenler dil bilgisi öğretiminin dil birimlerinin kullanılması şeklinde yürütülmesi gerektiğini ifade etmekte ve bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,10102/0,09198, p> 0,05$).

Bu madde ölçeğin yirmi birinci maddesi ile aynı yönde olan bir maddedir. İstatistiki sonuçlara bakıldığında bu iki maddenin ortalama puan olarak birbirlerine yakın değerler aldığı görülür ($21=3,91/3,97 - 38=3,91/3,94$). Bu durum öğretmenlerin ölçeğe güvenilir cevaplar verdiğini gösterir.

“Dil bilgisi derslerini dilin işleyiş düzenini sezdirmeye yönelik tasarlarım.” İfadesi ölçekte yer alan otuz dokuzuncu maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,00 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,86 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi derslerini dilin işleyiş düzenini sezdirmeye yönelik tasarımlarında, öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,08906/0,09369, p> 0,05$).

“Dil bilgisi öğretimi Türkçeyi doğru kullanmada amaç değil araç olmalıdır.” İfadesi ölçekte yer alan kırkıncı maddedir. Bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,37 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,44 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen t değeri 0,05 düzeyine göre yüksek bir değerde olduğu için öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini Türkçeyi doğru kullanmada amaç değil araç olarak görmelerinde öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılık oluşmamaktadır. ($t= ,08676/0,11123, p> 0,05$).

5.1.2. Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Süreci Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Bu bölümde ortaokullardaki dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilirken sürecin öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme yapılırken dört farklı grup olduğu için (1-5 yıl, 5-10 yıl, 10-15 yıl, 15 yıl üzeri) t testi yerine bağımsız örneklemlili tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12 'de sayısal veriler halinde sunulmuştur.

Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulamaları Ölçeğinin her maddesi için ayrı ayrı yapılan analiz sonuçlarına göre bazı maddelerin öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen f değerlerinden $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunan ifadeler 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 29. maddelerdir. Bu maddeler araştırmanın ilerleyen bölümlerinde ele alınıp değerlendirilmiştir.

Ölçeğin diğer maddelerinde f değerinin $p > 0,05$ şeklinde olduğu görülmüştür. Bu maddelerde öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı söylenilebilir.

Tablo 8'de analizi yapılmış olan altıncı madde "*Dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve kuralları bilmeleri önemlidir.*" ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,68, 5-10 yıl aralığı 4,38, 10-15 yıl aralığı 4,26 ve 15 yıl ve üzeri 4,50 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=6,28$, $p < 0,05$).

Analiz sonuçlarına göre dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve kuralları bilmelerini 1-5 yıl çalışma aralığında bulunan öğretmenler daha az önemli görmektedir. 15 yıl ve üzeri meslekte çalışmış olan öğretmenler ise dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için terim ve kuralların bilinmesine en fazla önem veren grup olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8’de analizi yapılmış olan yedinci madde “*Dil bilgisi derslerinde öğrenilen terim ve kurallar sınavlarda öğrencilere başarı sağlar.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,63, 5-10 yıl aralığı 4,07, 10-15 yıl aralığı 4,13 ve 15 yıl ve üzeri 4,25 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=2,79, p< 0,05$).

Bu madde ölçeğin altıncı maddesi ile aynı yönde olan bir maddedir. İstatistiki sonuçlara bakıldığında bu iki maddenin ortalama puan olarak birbirlerine yakın değerler aldığı görülür ($6=3,68/4,38/4,26/4,50 - 7=3,63/4,07/4,13/4,25$). Bu durumdan hareketle öğretmenlerin ölçeğe güvenilir cevaplar verdiği söylenilebilir. Yine bu durumdan hareketle öğretmenlerin meslekte çalışma süresi olarak 1-5 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin; 5-10 yıl, 10-15 yıl ve 15 yıl üzeri meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerden dil bilgisi öğretiminde terim ve kurallara verilen önem yönünden ayrıldığı söylenilebilir.

Tablo 8’de analizi yapılmış olan onuncu madde “*Dil bilgisi kurallarını not aldırdıktan sonra öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırırım.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,04, 5-10 yıl aralığı 3,94, 10-15 yıl aralığı 4,17 ve 15 yıl ve üzeri 4,12 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=5,60, p< 0,05$)

Analiz sonuçlarına göre dil bilgisi kurallarının not aldırıldıktan sonra öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yaptırılması yönünden 1-5 yıl çalışma aralığında bulunan öğretmenlerin 5-10 yıl, 10-15 yıl ve 15 yıl üzeri meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerden ayrıldığı söylenilebilir.

Tablo 9’da analizi yapılmış olan on ikinci madde “*Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri yaptığım sınavlar yolu ile değerlendiririm.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,81, 5-10 yıl aralığı 4,48, 10-15 yıl aralığı 4,39 ve 15 yıl ve üzeri 4,37 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. (f=5,62, p< 0,05).

Analiz sonuçlarına göre dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilerin yapılan sınavlar yoluyla değerlendirilmesi yönünden 1-5 yıl çalışma aralığında bulunan öğretmenlerin; 5-10 yıl ve 10-15 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerden ayrıldığı söylenilebilir. Buna göre, 1-5 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerin sınavlarla beraber dil bilgisi derslerinde farklı değerlendirme yöntemlerini de kullandıkları söylenilebilir.

Tablo 9’da analizi yapılmış olan on üçüncü madde “*Dil bilgisi derslerinde öğrenciler sessiz bir şekilde anlattıklarını dinler ve not alır.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 2,22 5-10 yıl aralığı 3,05, 10-15 yıl aralığı 3,21 ve 15 yıl ve üzeri 3,06 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. (f=3,43 p< 0,05).

Analiz sonuçlarına göre bu maddenin genel ortalama puanları düşüktür. Bu durum genel olarak öğretmenlerin öğrencileri pasif dinleyiciler olarak görmediklerini ve öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim anlayışını benimsediklerini gösterir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımı açısından olumlu bir göstergedir. Bu madde açısından 1-5 yıl

meslekî tecrübesi bulunan öğretmenler en düşük ortalama puana sahiplerdir ve test sonuçlarına göre 10-15 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Buna göre 1-5 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerin öğrencileri dil bilgisi derslerine daha aktif olarak kattıkları ve öğrenci merkezli bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirdikleri söylenilebilir.

Tablo 9’da analizi yapılmış olan on dördüncü madde “*Dil bilgisi derslerinde sürekli tekrarlar yaparak öğrenilenlerin hafızada kalmasını sağlarım.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,72 5-10 yıl aralığı 4,30, 10-15 yıl aralığı 4,21 ve 15 yıl ve üzeri 4,37 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=6,09$ $p< 0,05$).

Sheffe testi sonuçlarına göre, dil bilgisi derslerinde sürekli tekrarlar ile öğrenilen bilgilerin hafızada kalmasının sağlanması yönünden 1-5 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerin 5-10 yıl, 10-15 yıl ve 15 yıl üzeri meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerden ayrıldığı söylenilebilir.

Tablo 9’da analizi yapılmış olan on beşinci madde “*Dil bilgisi derslerinde daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanırım.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 2,54, 5-10 yıl aralığı 3,43, 10-15 yıl aralığı 2,95 ve 15 yıl ve üzeri 3,06 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=2,96$ $p< 0,05$).

Analiz sonuçlarına göre, ortalama puanı en düşük olan 1-5 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere yer verdikleri ve sheffe testi sonuçlarına göre bu yönüyle 5- 10 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerden ayrıldıkları söylenilebilir.

Tablo 9’da analizi yapılmış olan on altıncı madde “*Dil bilgisi derslerini öğrencileri sınavlara hazırlamaya yönelik tasarlarım.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,04, 5-10 yıl aralığı 3,94, 10-15 yıl aralığı 3,78 ve 15 yıl ve üzeri 3,68 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=3,58$ $p< 0,05$).

Analiz sonuçlarına göre, ortalama puanı en düşük olan 1-5 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerin, dil bilgisi derslerinin daha çok sınav merkezli tasarlanması yönünden, 5-10 yıl meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerden ayrıldıkları söylenilebilir.

Tablo 9’da analizi yapılmış olan on yedinci madde “*Temel eğitimde dil bilgisinin terim ve kuralları verilmezse öğrenci sınavlarda başarısızlık yaşar.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,27, 5-10 yıl aralığı 3,92, 10-15 yıl aralığı 3,78 ve 15 yıl ve üzeri 4,12 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=2,94$ $p< 0,05$).

Analiz sonuçlarına göre, ortalama puanı en yüksek olan 15 yıl ve üzeri meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerin, sınavlarda başarı sağlamak için temel eğitimde dil bilgisi terim ve kurallarının öğretilmesini gerekli gördükleri söylenilebilir.

Tablo 10’da analizi yapılmış olan yirmi dokuzuncu madde “*Dil bilgisi derslerini dili kullandırarak kuralları sezdireni ve öğrencilerin yaşantılarına sokan bir tasarımla işlerim.*” ifadesi şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalama puanı öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri aralığına göre 1-5 yıl aralığı 3,63, 5-10 yıl aralığı 3,84, 10-15 yıl aralığı 4,08 ve 15 yıl ve üzeri 4,25 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek

yönlü varyans analizi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen f değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ($f=3,25$ $p < 0,05$)

Analiz sonuçlarına göre, ortalama puanı en yüksek olan 15 yıl ve üzeri meslekî tecrübesi bulunan öğretmenlerin, dil bilgisi derslerinin, kuralların sezdirilerek öğrencilerin yaşantılarına sokulması şeklinde tasarlanması yönünden diğer gruplardan ayrıldığı ifade edilebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (1- 10. Maddeler)

Maddeler	Meslekte Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	f	p
1.Madde	1-5 yıl	22	3,8636	1,24577	2,124	,102
	5-10 yıl	39	4,3077	,65510		
	10-15 yıl	23	4,2174	,67126		
	15 yıl üzeri	16	4,5625	1,03078		
	Toplam	100	4,2300	,89730		
2.Madde	1-5 yıl	22	2,7727	1,23179	2,362	,076
	5-10 yıl	39	3,5385	1,14354		
	10-15 yıl	23	3,2609	1,28691		
	15 yıl üzeri	16	3,6250	1,08781		
	Toplam	100	3,3200	1,21339		
3.Madde	1-5 yıl	22	2,5455	,91168	1,851	,143
	5-10 yıl	39	3,1282	1,30141		
	10-15 yıl	23	2,9130	1,08347		
	15 yıl üzeri	16	3,3750	1,25831		
	Toplam	100	2,9900	1,18488		
4.Madde	1-5 yıl	22	1,7727	,81251	1,719	,168
	5-10 yıl	39	2,4103	1,20782		
	10-15 yıl	23	2,3043	1,06322		
	15 yıl üzeri	16	2,3125	1,13835		
	Toplam	100	2,2300	1,09963		
5.Madde.	1-5 yıl	22	3,8636	1,32001	2,529	,062
	5-10 yıl	39	4,4615	,85367		
	10-15 yıl	23	4,4783	,59311		
	15 yıl üzeri	16	4,3750	,50000		
	Toplam	100	4,3200	,90877		
6.Madde	1-5 yıl	22	3,6818	,83873	6,281	,001*
	5-10 yıl	39	4,3846	,63310		

	10-15 yıl	23	4,2609	,68870		
	15 yıl üzeri	16	4,5000	,51640		
	Toplam	100	4,2200	,73278		
7.Madde	1-5 yıl	22	3,6364	,90214	2,792	,045*
	5-10 yıl	39	4,0769	,77407		
	10-15 yıl	23	4,1304	,54808		
	15 yıl üzeri	16	4,2500	,57735		
	Toplam	100	4,0200	,75183		
8.Madde	1-5 yıl	22	4,0455	,78542	1,944	,128
	5-10 yıl	39	4,4872	,55592		
	10-15 yıl	23	4,3478	,71406		
	15 yıl üzeri	16	4,3750	,80623		
	Toplam	100	4,3400	,69949		
9.Madde	1-5 yıl	22	4,4091	,50324	,218	,883
	5-10 yıl	39	4,5128	,60139		
	10-15 yıl	23	4,4348	,50687		
	15 yıl üzeri	16	4,5000	,51640		
	Toplam	100	4,4700	,54039		
10.Madde	1-5 yıl	22	3,0455	1,17422	5,606	,001*
	5-10 yıl	39	3,9487	1,07480		
	10-15 yıl	23	4,1739	,88688		
	15 yıl üzeri	16	4,1250	,95743		
	Toplam	100	3,8300	1,11060		

Not: (*) işaretli maddeler $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (11- 20. Maddeler)

Maddeler	Meslekte Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	f	p
11.Madde	1-5 yıl	22	4,1364	,83355	,266	,850
	5-10 yıl	39	4,3077	,76619		
	10-15 yıl	23	4,2174	,79524		
	15 yıl üzeri	16	4,3125	,79320		
	Toplam	100	4,2500	,78335		
12.Madde	1-5 yıl	22	3,8182	,85280	5,652	,001*
	5-10 yıl	39	4,4872	,50637		
	10-15 yıl	23	4,3913	,58303		
	15 yıl üzeri	16	4,3750	,61914		
	Toplam	100	4,3000	,67420		
13.Madde	1-5 yıl	22	2,2273	1,26986	3,432	,020*
	5-10 yıl	39	3,0513	1,02466		

	10-15 yıl	23	3,2174	1,12640		
	15 yıl üzeri	16	3,0625	1,28938		
	Toplam	100	2,9100	1,18998		
14.Madde	1-5 yıl	22	3,7273	,76730	6,093	,001*
	5-10 yıl	39	4,3077	,52082		
	10-15 yıl	23	4,2174	,42174		
	15 yıl üzeri	16	4,3750	,50000		
	Toplam	100	4,1700	,60394		
15.Madde	1-5 yıl	22	2,5455	1,01076	2,964	,036*
	5-10 yıl	39	3,4359	1,09532		
	10-15 yıl	23	2,9565	1,14726		
	15 yıl üzeri	16	3,0625	1,38894		
	Toplam	100	3,0700	1,17426		
16.Madde	1-5 yıl	22	3,0455	1,13294	3,588	,017*
	5-10 yıl	39	3,9487	,88700		
	10-15 yıl	23	3,7826	1,08530		
	15 yıl üzeri	16	3,6875	1,25000		
	Toplam	100	3,6700	1,09226		
17.Madde	1-5 yıl	22	3,2727	1,24142	2,948	,037*
	5-10 yıl	39	3,9231	,98367		
	10-15 yıl	23	3,7826	,79524		
	15 yıl üzeri	16	4,1250	,71880		
	Toplam	100	3,7800	1,00081		
18.Madde	1-5 yıl	22	2,4545	,80043	2,635	,054
	5-10 yıl	39	3,2821	1,14590		
	10-15 yıl	23	3,0000	1,34840		
	15 yıl üzeri	16	2,8750	1,02470		
	Toplam	100	2,9700	1,14111		
19.Madde	1-5 yıl	22	2,2727	1,12045	2,173	,096
	5-10 yıl	39	2,9744	1,38578		
	10-15 yıl	23	3,1304	1,28997		
	15 yıl üzeri	16	2,6250	1,02470		
	Toplam	100	2,8000	1,27920		
20.Madde	1-5 yıl	22	4,2273	1,06600	,212	,888
	5-10 yıl	39	4,2564	,71517		
	10-15 yıl	23	4,0870	,84816		
	15 yıl üzeri	16	4,2500	,85635		
	Toplam	100	4,2100	,84441		

Not: (*) işaretli maddeler $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (21- 30. Maddeler)

Maddeler	Meslekte Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	f	p
21. Madde	1-5 yıl	22	4,2273	1,06600	,811	,491
	5-10 yıl	39	3,8718	,92280		
	10-15 yıl	23	3,8261	1,02922		
	15 yıl üzeri	16	3,8750	,95743		
	Toplam	100	3,9400	,98288		
22.Madde.	1-5 yıl	22	3,6818	1,08612	,327	,806
	5-10 yıl	39	3,7949	,95089		
	10-15 yıl	23	3,6087	1,19617		
	15 yıl üzeri	16	3,5000	1,21106		
	Toplam	100	3,6800	1,07196		
23.Madde	1-5 yıl	22	3,8636	,71016	,919	,435
	5-10 yıl	39	3,9487	,94448		
	10-15 yıl	23	4,1739	,49103		
	15 yıl üzeri	16	4,1875	,83417		
	Toplam	100	4,0200	,79111		
24.Madde	1-5 yıl	22	3,7727	,81251	,468	,705
	5-10 yıl	39	3,9487	,94448		
	10-15 yıl	23	3,6957	,70290		
	15 yıl üzeri	16	3,8750	,95743		
	Toplam	100	3,8400	,86129		
25.Madde	1-5 yıl	22	4,0909	,92113	,014	,998
	5-10 yıl	39	4,0513	,97194		
	10-15 yıl	23	4,0870	,66831		
	15 yıl üzeri	16	4,0625	,77190		
	Toplam	100	4,0700	,85582		
26.Madde	1-5 yıl	22	4,0909	,81118	,337	,799
	5-10 yıl	39	4,1795	,72081		
	10-15 yıl	23	4,0435	,56232		
	15 yıl üzeri	16	4,2500	,77460		
	Toplam	100	4,1400	,71095		
27.Madde	1-5 yıl	22	4,2727	,70250	,535	,659
	5-10 yıl	39	4,2308	,70567		
	10-15 yıl	23	4,0435	,56232		
	15 yıl üzeri	16	4,2500	,77460		
	Toplam	100	4,2000	,68165		
28.Madde	1-5 yıl	22	3,6364	,90214	,555	,646
	5-10 yıl	39	3,6154	,96287		
	10-15 yıl	23	3,9130	,59643		
	15 yıl üzeri	16	3,6875	1,19548		
	Toplam	100	3,7000	,91563		
29.Madde	1-5 yıl	22	3,6364	,72673	3,250	,025*
	5-10 yıl	39	3,8462	,70854		

	10-15 yıl	23	4,0870	,59643		
	15 yıl üzeri	16	4,2500	,57735		
	Toplam	100	3,9200	,69165		
30.Madde	1-5 yıl	22	3,7727	,68534	1,369	,257
	5-10 yıl	39	3,9487	,75911		
	10-15 yıl	23	4,1739	,49103		
	15 yıl üzeri	16	4,1250	,95743		
	Toplam	100	3,9900	,73161		

Not: (*) işaretli maddeler $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları (31- 40. Maddeler)

Maddeler	Meslekte Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	f	p
31.Madde	1-5 yıl	22	4,0000	,61721	1,588	,197
	5-10 yıl	39	3,7949	,61471		
	10-15 yıl	23	3,8261	,77765		
	15 yıl üzeri	16	4,1875	,65511		
	Toplam	100	3,9100	,66810		
32.Madde	1-5 yıl	22	3,5455	1,14340	,286	,836
	5-10 yıl	39	3,6154	,84652		
	10-15 yıl	23	3,7826	,67126		
	15 yıl üzeri	16	3,6875	1,01448		
	Toplam	100	3,6500	,90314		
33.Madde	1-5 yıl	22	4,0455	,65300	1,382	,253
	5-10 yıl	39	3,9744	,81069		
	10-15 yıl	23	3,8696	,62554		
	15 yıl üzeri	16	4,3125	,47871		
	Toplam	100	4,0200	,69602		
34.Madde	1-5 yıl	22	4,2273	,81251	,926	,431
	5-10 yıl	39	4,2308	,42683		
	10-15 yıl	23	4,1304	,54808		
	15 yıl üzeri	16	4,4375	,51235		
	Toplam	100	4,2400	,57066		
35.Madde	1-5 yıl	22	3,5909	,85407	,287	,835
	5-10 yıl	39	3,6667	,95513		
	10-15 yıl	23	3,4348	,99206		
	15 yıl üzeri	16	3,5625	1,03078		
	Toplam	100	3,5800	,94474		
36.Madde	1-5 yıl	22	4,0455	,48573	,279	,840

	5-10 yıl	39	4,0513	,60475		
	10-15 yıl	23	4,0435	,56232		
	15 yıl üzeri	16	4,1875	,54391		
	Toplam	100	4,0700	,55514		
37.Madde	1-5 yıl	22	4,0909	,92113	,122	,947
	5-10 yıl	39	4,0769	,87011		
	10-15 yıl	23	4,1739	,65033		
	15 yıl üzeri	16	4,1875	,54391		
	Toplam	100	4,1200	,78212		
38.Madde	1-5 yıl	22	3,9091	,68376	,559	,643
	5-10 yıl	39	3,9744	,62774		
	10-15 yıl	23	3,7826	,85048		
	15 yıl üzeri	16	4,0625	,77190		
	Toplam	100	3,9300	,71428		
39.Madde	1-5 yıl	22	3,8182	,73266	,588	,625
	5-10 yıl	39	4,0000	,60698		
	10-15 yıl	23	4,0435	,56232		
	15 yıl üzeri	16	3,8750	,80623		
	Toplam	100	3,9500	,65713		
40.Madde	1-5 yıl	22	4,4545	,91168	,384	,764
	5-10 yıl	39	4,4615	,60027		
	10-15 yıl	23	4,3043	,47047		
	15 yıl üzeri	16	4,3125	,79320		
	Toplam	100	4,4000	,68165		

Not: (*) işaretli maddeler $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Dil Bilgisi Algı ve Uygulamalarına Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarına Ait Varyans Analizi Sonuçları Anlamlı Bulunan Maddelerin Sheffe Test Sonuçları (6,7,10,12,13,14,15,16,17,29. Maddeler)

Farklılık Gösteren Maddeler	I.Çalışma Süresi	II.Çalışma Süresi	p
6.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,003*
		10-15 yıl	,049*
		15 yıl üzeri	,006*
	5-10 yıl	1-5 yıl	,003*
		10-15 yıl	,923
		15 yıl üzeri	,955
	10-15 yıl	1-5 yıl	,049*
		5-10 yıl	,923

		15 yıl üzeri	,761
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,006*
		5-10 yıl	,955
		10-15 yıl	,761
7.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,173
		10-15 yıl	,171
		15 yıl üzeri	,097
	5-10 yıl	1-5 yıl	,173
		10-15 yıl	,994
		15 yıl üzeri	,888
	10-15 yıl	1-5 yıl	,171
		5-10 yıl	,994
		15 yıl üzeri	,969
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,097
		5-10 yıl	,888
		10-15 yıl	,969
10.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,018*
		10-15 yıl	,006*
		15 yıl üzeri	,023*
	5-10 yıl	1-5 yıl	,018*
		10-15 yıl	,878
		15 yıl üzeri	,955
	10-15 yıl	1-5 yıl	,006*
		5-10 yıl	,878
		15 yıl üzeri	,999
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,023*
		5-10 yıl	,955
		10-15 yıl	,999
12.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,002*
		10-15 yıl	,031*
		15 yıl üzeri	,072
	5-10 yıl	1-5 yıl	,002*
		10-15 yıl	,953
		15 yıl üzeri	,948
	10-15 yıl	1-5 yıl	,031*
		5-10 yıl	,953
		15 yıl üzeri	1,000
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,072
		5-10 yıl	,948
		10-15 yıl	1,000
13.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,071
		10-15 yıl	,045*
		15 yıl üzeri	,187
	5-10 yıl	1-5 yıl	,071
		10-15 yıl	,959
		15 yıl üzeri	1,000
	10-15 yıl	1-5 yıl	,045*

		5-10 yıl	,959
		15 yıl üzeri	,982
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,187
		5-10 yıl	1,000
		10-15 yıl	,982
14.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,003*
		10-15 yıl	,041*
		15 yıl üzeri	,009*
	5-10 yıl	1-5 yıl	,003*
		10-15 yıl	,945
		15 yıl üzeri	,983
	10-15 yıl	1-5 yıl	,041*
		5-10 yıl	,945
		15 yıl üzeri	,863
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,009*
		5-10 yıl	,983
		10-15 yıl	,863
15.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,041*
		10-15 yıl	,692
		15 yıl üzeri	,595
	5-10 yıl	1-5 yıl	,041*
		10-15 yıl	,469
		15 yıl üzeri	,750
	10-15 yıl	1-5 yıl	,692
		5-10 yıl	,469
		15 yıl üzeri	,994
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,595
		5-10 yıl	,750
		10-15 yıl	,994
16.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,019*
		10-15 yıl	,145
		15 yıl üzeri	,333
	5-10 yıl	1-5 yıl	,019*
		10-15 yıl	,948
		15 yıl üzeri	,873
	10-15 yıl	1-5 yıl	,145
		5-10 yıl	,948
		15 yıl üzeri	,994
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,333
		5-10 yıl	,873
		10-15 yıl	,994
17.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,106
		10-15 yıl	,383
		15 yıl üzeri	,075
	5-10 yıl	1-5 yıl	,106
		10-15 yıl	,959
		15 yıl üzeri	,921

	10-15 yıl	1-5 yıl	,383
		5-10 yıl	,959
		15 yıl üzeri	,761
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,075
		5-10 yıl	,921
		10-15 yıl	,761
29.Madde	1-5 yıl	5-10 yıl	,710
		10-15 yıl	,172
		15 yıl üzeri	,057
	5-10 yıl	1-5 yıl	,710
		10-15 yıl	,601
		15 yıl üzeri	,254
	10-15 yıl	1-5 yıl	,172
		5-10 yıl	,601
		15 yıl üzeri	,905
	15 yıl üzeri	1-5 yıl	,057
		5-10 yıl	,254
		10-15 yıl	,905

Not: (*) işaretli maddeler $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olan maddelerdir.

5.1.3. Ortaokullarda Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulama Durumları Nasıldır?

Ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi algı ve uygulama durumlarını belirlemek için öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri puanların aritmetik ortalamaları alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Maddelerin ortalama puanları Tablo 13' te bulunmaktadır.

Tablo 13. Ortaokullarda Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretimi Algı ve Uygulama Durumları Analizi

M.	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	1	1,0	8	8,0	1	1,0	47	47,0	43	43,0
2	7	7,0	26	26,0	10	10,0	42	42,0	15	15,0
3	8	8,0	35	35,0	18	18,0	28	28,0	11	11,0
4	27	27,0	42	42,0	17	17,0	9	9,0	5	5,0
5	2	2,0	5	5,0	3	3,0	39	39,0	51	51,0
6	0	0	3	3,0	9	9,0	51	51,0	37	37,0

7	0	0	7	7,0	6	6,0	65	65,0	22	22,0
8	0	0	2	2,0	7	7,0	46	46,0	45	45,0
9	0	0	0	0	2	2,0	49	49,0	49	49,0
10	1	1,0	19	19,0	8	8,0	40	40,0	32	32,0
11	0	0	6	6,0	3	3,0	51	51,0	40	40,0
12	0	0	3	3,0	3	3,0	55	55,0	39	39,0
13	11	11,0	35	35,0	13	13,0	34	34,0	7	7,0
14	0	0	2	2,0	5	5,0	67	67,0	26	26,0
15	7	7,0	32	32,0	20	20,0	29	29,0	12	12,0
16	3	3,0	18	18,0	9	9,0	49	49,0	21	21,0
17	2	2,0	12	12,0	15	15,0	48	48,0	23	23,0
18	6	6,0	37	37,0	22	22,0	24	24,0	11	11,0
19	16	16,0	30	30,0	27	27,0	12	12,0	15	15,0
20	1	1,0	6	6,0	3	3,0	51	51,0	39	39,0
21	0	0	14	14,0	9	9,0	46	46,0	31	31,0
22	2	2,0	17	17,0	15	15,0	43	43,0	23	23,0
23	0	0	7	7,0	9	9,0	59	59,0	25	25,0
24	1	1,0	8	8,0	16	16,0	56	56,0	19	19,0
25	3	3,0	3	3,0	6	6,0	60	60,0	28	28,0
26	0	0	5	5,0	4	4,0	63	63,0	28	28,0
27	1	1,0	3	3,0	0	0	67	67,0	29	29,0
28	0	0	14	14,0	19	19,0	50	50,0	17	17,0
29	0	0	4	4,0	16	16,0	64	64,0	16	16,0
30	0	0	3	3,0	18	18,0	56	56,0	23	23,0
31	0	0	4	4,0	15	15,0	67	67,0	14	14,0
32	2	2,0	12	12,0	16	16,0	59	59,0	11	11,0
33	1	1,0	1	1,0	14	14,0	63	63,0	21	21,
34	0	0	1	1,0	4	4,0	65	65,0	30	30,0
35	3	3,0	13	13,0	17	17,0	57	57,0	10	10,0
36	0	0	0	0	12	12,0	69	69,0	19	19,0
37	0	0	6	6,0	7	7,0	56	56,0	31	31,0
38	2	2,0	2	2,0	11	11,0	71	71,0	14	14,0
39	1	1,0	2	2,0	12	12,0	71	71,0	14	14,0
40	1	1,0	1	1,0	2	2,0	49	49,0	47	47,0

“Sınavlarda dil bilgisi terimlerine yönelik soruların bulunması dil bilgisi öğretimi için önemlidir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i hiç katılmıyorum, % 8’i katılmıyorum, % 1’i kararsızım, % 47’si katılıyorum ve % 43’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli için sınavlarda dil bilgisi terimlerine yönelik soruların bulunması önemlidir.

“Dil bilgisi kuralları bağımsız şekilde öğretilirse öğrenciler ana dillerini daha iyi öğrenirler.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 7’si hiç katılmıyorum, % 26’sı katılmıyorum, % 10’u kararsızım, % 42’si katılıyorum ve % 15’i tamamen katılıyorum

cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi kurallarının bağımsız şekilde öğretilmesi durumunda öğrencilerin ana dillerini daha iyi öğreneceklerini düşünmektedirler.

“Dil bilgisi dersleri bilgi odaklı olmalıdır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 8’i hiç katılmıyorum, % 35’i katılmıyorum, % 18’i kararsızım, % 28’i katılıyorum ve % 11’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü derslerin bilgi odaklı olmaması gerektiğini düşünmektedir. Diğer öğretmenlerin ise bu görüşe katıldıkları veya kararsız oldukları söylenilebilir.

“Dil bilgisi öğretiminde bilgiler tek bir kaynaktan aktarılmalıdır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 27’si hiç katılmıyorum, % 42’si katılmıyorum, % 17’si kararsızım, % 9’u katılıyorum ve % 5’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğretiminde bilginin tek bir kaynaktan aktarılarak verilmesine karşı çıkmaktadır.

“Dil bilgisi öğretiminde test çözmek önemlidir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si hiç katılmıyorum, % 5’i katılmıyorum, % 3’ü kararsızım, % 39’u katılıyorum ve % 51’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi öğretiminde test çözmeyi önemli görmektedir.

“Dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve kuralları bilmeleri önemlidir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 3’ü katılmıyorum, % 9’u kararsızım, % 51’i katılıyorum ve % 37’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneline göre öğrencilerin dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmeleri için terim ve kuralları bilmeleri önemlidir.

“Dil bilgisi derslerinde öğrenilen terim ve kurallar sınavlarda öğrencilere başarı sağlar.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 7’si katılmıyorum, % 6’sı kararsızım, % 65’i katılıyorum ve % 22’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi derslerinde öğrenilen terim ve kuralların sınavlarda öğrencilere başarı sağlayacağını düşünmektedir.

“Dil bilgisi öğretiminde sürekli tekrarlar çok önemlidir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si katılmıyorum, % 7’si kararsızım, % 46’sı katılıyorum ve % 45’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi öğretiminde sürekli tekrarları önemli görmektedir.

“Dil bilgisi derslerinde sorulara doğru cevap verenleri (aferin, bravo v.s) pekiştiririm.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si kararsızım, % 49’u katılıyorum ve % 49’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu dil bilgisi öğretiminde pekiştirmeyi kullanmaktadır.

“Dil bilgisi kurallarını not aldırdıktan sonra öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırırım.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i hiç katılmıyorum, % 19’u katılmıyorum, % 8’i kararsızım, % 40’u katılıyorum ve % 32’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi kurallarını not ettirmekte ve sonrasında öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini yaptırmaktadır.

“Dil bilgisi çalışmalarında farklı yayınlardan kaynak kitaplar kullanırım.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 6’sı katılmıyorum, % 3’ü kararsızım, % 51’i katılıyorum ve % 40’ı tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi çalışmalarında farklı yayınlardan kaynak kitaplar kullanmaktadır.

“Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri yaptığım sınavlar yolu ile değerlendiririm.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 3’ü katılmıyorum, % 3’ü kararsızım, % 55’i katılıyorum ve % 39’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi çalışmalarında öğrenilen bilgilerin değerlendirmesini yapmış olduğu sınavlar ile yapmaktadır.

“Dil bilgisi derslerinde öğrenciler sessiz bir şekilde anlattıklarımı dinler ve not alır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 11’i hiç katılmıyorum, % 35’i katılmıyorum, % 13’ü kararsızım, % 34’ü katılıyorum ve % 7’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümünde öğrenciler dinleyip not

alan pasif dinleyiciler değillerdir. Diğer öğretmenlerin ise bu görüşe katıldıkları veya kararsız oldukları söylenilebilir.

“Dil bilgisi derslerinde sürekli tekrarlar yaparak öğrenilenlerin hafızada kalmasını sağlarım.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si katılmıyorum, % 5’i kararsızım, % 67’si katılıyorum ve % 26’sı tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi derslerinde sürekli tekrarlarla bilgilerin hafızada kalmasını sağlamaya çalışmaktadırlar.

“Dil bilgisi derslerinde daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanırım.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 7’si hiç katılmıyorum, % 32’si katılmıyorum, % 20’si kararsızım, % 29’u katılıyorum ve % 12’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü dil bilgisi öğretiminde daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanmayıp farklı yöntem ve teknikler de kullanmaktadır. Diğer öğretmenlerin ise bu görüşe katıldıkları veya kararsız oldukları söylenilebilir.

“Dil bilgisi derslerini öğrencileri sınavlara hazırlamaya yönelik tasarlarım.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 3’ü hiç katılmıyorum, % 18’i katılmıyorum, % 9’u kararsızım, % 49’u katılıyorum ve % 21’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi derslerini tasarlarken öğrencilerin sınavlara hazırlanmasını kriter olarak kabul etmektedir.

“Temel eğitimde dil bilgisinin terim ve kuralları verilmezse öğrenci sınavlarda başarısızlık yaşar.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si hiç katılmıyorum, % 12’si katılmıyorum, % 15’i kararsızım, % 48’i katılıyorum ve % 23’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu temel eğitimde dil bilgisi terim ve kurallarının öğretilmemesi durumunda öğrencilerin girecekleri sınavlarda başarısız olacaklarını düşünmektedir.

“Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri öğrenciler test çözmek dışında kullanmamaktadır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 6’sı hiç katılmıyorum, % 37’si katılmıyorum, % 22’si kararsızım, % 24’ü katılıyorum ve % 18’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarıya yakın bir

bölümü öğrencilerin dil bilgisi çalışmalarında öğrendikleri bilgileri test çözmek dışında kullandıklarını düşünmektedir. Diğer öğretmenlerin ise bu görüşe katıldıkları veya kararsız oldukları söylenilebilir.

“Dil bilgisi dersleri dil bilinci ve sevgisi kazandırmamaktadır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 16’sı hiç katılmıyorum, % 30’u katılmıyorum, % 27’si kararsızım, % 12’si katılıyorum ve % 15’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü dil bilgisi derslerinin dil bilinci ve sevgisi kazandırdığını düşünmektedir. Diğer öğretmenlerin ise bu görüşe katıldıkları veya kararsız oldukları söylenilebilir.

“Dil bilgisi denilince dili doğru konuşmak ve yazmak için bilinmesi gereken beceriler aklıma gelir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i hiç katılmıyorum, % 6’sı katılmıyorum, % 3’ü kararsızım, % 51’i katılıyorum ve % 39’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisini dili doğru konuşmak ve yazmak için bilinmesi gereken beceriler olarak görmektedir.

“Dil bilgisi derslerinde terim ve kurallardan ziyade dilin birimlerinin (eklerin, kelimelerin, cümlelerin) nasıl kullanıldığı kazandırılmalıdır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 14’ü katılmıyorum, % 9’u kararsızım, % 46’sı katılıyorum ve % 31’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi derslerinde terim ve kurallardan ziyade dil birimlerinin nasıl kullanıldığının kazandırılması gerektiğini düşünmektedir.

“Dil bilgisi dersleri tamamen etkinlik merkezli olmalıdır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si hiç katılmıyorum, % 17’si katılmıyorum, % 15’i kararsızım, % 43’ü katılıyorum ve % 23’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi derslerinin tamamen etkinlik merkezli olması gerektiğini düşünmektedir.

“Dil bilgisi derslerini tamamen dilin kullanımına yönelik etkileşimli bir süreç olarak görürüm.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 7’si katılmıyorum, % 9’u kararsızım, % 59’u katılıyorum ve % 25’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu

sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi derslerini dilin kullanımına yönelik etkileşimli bir süreç olarak görmektedir.

“Dil bilgisi Türkçe dersleri içinde metinden hareketle işlenmelidir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i hiç katılmıyorum, % 8’i katılmıyorum, % 16’sı kararsızım, % 56’sı katılıyorum ve % 19’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisinin Türkçe derslerinde metinlerden hareketle işlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Dil bilgisi dersleri okul öncesi dönemden başlayıp üst düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görülmelidir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 3’ü hiç katılmıyorum, % 3’ü katılmıyorum, % 6’sı kararsızım, % 60’ı katılıyorum ve % 28’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi derslerini okul öncesi dönemden başlayıp üst düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görmektedir.

“Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 5’si katılmıyorum, % 4’ü kararsızım, % 63’ü katılıyorum ve % 28’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılması gerektiğini düşünmektedir.

“Dil bilgisi öğretimi sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme vb. zihinsel beceriler gerektirir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i hiç katılmıyorum, % 3’ü katılmıyorum, % 67’si katılıyorum ve % 29’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi öğretiminde sıralama, sınıflama, ilişkilendirme vb. zihinsel beceriler kullanıldığını düşünmektedir.

“Dil bilgisi öğretiminde zengin uyarıcılardan oluşan araç ve gereçler (slayt, video, çalışma yaprakları vb. kullanırım.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 14’ü katılmıyorum, % 19’u kararsızım, % 50’si katılıyorum ve % 17’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğretiminde zengin uyarıcılardan oluşan araç ve gereç kullanmaktadır.

“Dil bilgisi derslerini dili kullandırarak kuralları sezdiren ve öğrencilerin yaşantılarına sokan bir tasarımla işlerim.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 4’ü katılmıyorum, % 16’sı kararsızım, % 64’ü katılıyorum ve % 16’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi derslerini sezdirme ve öğrencilerin yaşantıları ile ilişkilendirme şeklinde işlemektedir.

“Dil bilgisi derslerinde örnekler vererek öğrencilerin kurallara ulaşmalarını sağlarım.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 3’ü katılmıyorum, % 18’i kararsızım, % 56’sı katılıyorum ve % 23’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi derslerinde öğrencilerin kurallara kendilerinin ulaşmalarını sağlamaktadır.

“Dil bilgisi derslerinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluştururum.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 4’ü katılmıyorum, % 15’i kararsızım, % 67’si katılıyorum ve % 14’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi derslerinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluşturmaktadır.

“Dil bilgisi derslerini öğrencilere birlikte çeşitli oyun ve etkinliklerle işleriz.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si hiç katılmıyorum, % 12’si katılmıyorum, % 16’sı kararsızım, % 59’u katılıyorum ve % 11’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi derslerini öğrencilerle birlikte çeşitli oyun ve etkinliklerle işlemektedir.

“Dil bilgisi derslerinde öğrencilerin öğrendikleri kavramlardan hareketle kendi metinlerini oluşturmalarını desteklerim.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i hiç katılmıyorum, % 1’i katılmıyorum, % 14’ü kararsızım, % 63’ü katılıyorum ve % 21’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin dil bilgisi derslerinde öğrendikleri kavramları, metinlerinde kullanmalarını desteklemektedir.

“Dil bilgisi derslerinde öğrencilere hem danışmanlık yapar hem de onları takip ederim.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i katılmıyorum, % 4’ü kararsızım, % 65’i katılıyorum ve % 30’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli dil bilgisi derslerinde öğrencilere hem danışmanlık yapıp hem de onları takip etmektedir.

“Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri çalışma yaprakları, kavram haritaları, grup ve öz değerlendirme formları ile ders içerisinde değerlendiririm.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 3’ü hiç katılmıyorum, % 13’ü katılmıyorum, % 17’si kararsızım, % 57’si katılıyorum ve % 10’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisinde öğrenilen bilgileri 12. Maddede belirtilen sınavlar ile değerlendirmelerinin yanında çalışma yaprakları, grup ve öz değerlendirme formları ile de ders içerisinde değerlendirmektedir.

“Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri öğrenciler konuşma ve yazma çalışmalarında kullanırlar.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 12’si kararsızım, % 69’u katılıyorum ve % 19’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin geneli, öğrencilerin dil bilgisinde öğrendikleri bilgileri konuşma ve yazma çalışmalarında kullandıklarını ifade etmiştir.

“Dil bilgisi öğretimi öğrencinin yazma ve konuşma becerilerini desteklemiyorsa çok yararlı değildir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 6’sı katılmıyorum, % 7’si kararsızım, % 56’sı katılıyorum ve % 31’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geneli konuşma ve yazma becerilerini desteklemeyen dil bilgisi öğretimini yararlı görmemektedir.

“Dil bilgisi öğretimi dil birimlerinin (ek, kelime, cümle) kullanılması şeklinde yürütülmelidir.” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 2’si hiç katılmıyorum, % 2’si katılmıyorum, % 11’i kararsızım, % 71’i katılıyorum ve % 14’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin geneline göre dil bilgisi dersleri dil birimlerinin kullanılması şeklinde yürütülmelidir.

“*Dil bilgisi derslerini dilin işleyiş düzenini sezdirmeye yönelik tasarlarım.*” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’i hiç katılmıyorum, % 2’si katılmıyorum, % 12’si kararsızım, % 71’i katılıyorum ve % 14’ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin geneli dil bilgisi derslerinde dilin işleyiş düzenini sezdirmeyi amaçlamaktadır.

“*Dil bilgisi öğretimi, Türkçeyi doğru kullanmada amaç değil araç olmalıdır.*” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 1’si hiç katılmıyorum, % 1’i katılmıyorum, % 2’si kararsızım, % 49’u katılıyorum ve % 47’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin tamamına yakın bir bölümü dil bilgisi öğretimi, Türkçeyi doğru kullanmada amaç değil araç olarak görmektedir.

5.2. Nitel Araştırma Yöntemi İle Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. (Yıldırım, Şimşek, 2008: 224). Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmenlerin uygulamalarını tespit etmek ve süreci yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirebilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir form oluşturulmuştur. Görüşme formunu oluşturmak için öncelikle alan taraması yapılmış ardından 5 Türkçe öğretmenine, dil bilgisi öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini almak amacıyla 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile pilot uygulama yapılmış toplanan verilerden sonra görüşme formuna iki soru daha eklenerek 5 sorudan oluşan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- *Dil bilgisi derslerini genel olarak nasıl işlersiniz?*
- *Ders işleme sürecinde genellikle hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?*
- *Ders işleme sürecinde genellikle hangi materyalleri kullanırsınız?*
- *Ders işleme sürecinde sınıf içi etkileşim nasıldır?*

- *Dil bilgisi öğretimi değerlendirmesini nasıl yaparsınız?*

Görüşme sonucu elde edilen veriler değerlendirilirken öğretmenlerin isimleri ve soy isimleri kullanılmamış meslekte çalışma süreleri alfabetik sıraya göre kodlanmış ve değerlendirme yapılmıştır.

5.2.1 Türkçe Öğretmenleri İle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Dil bilgisi derslerini genel olarak nasıl işlersiniz? Sorusu ilk olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin dil bilgisi öğretimindeki genel uygulamalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplar incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerden bir bölümü öncelikle dil bilgisi konularını kendisinin anlattığını ve öğrencilere terim ve kavramları not aldığını daha sonra da öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle konuyu pekiştirdiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin diğer bölümü ise genel olarak örneklerden hareketle öğrencilere konuyu sezdirdiğini daha sonra da öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle öğrencilerin konuyu kendilerinin yapılandığını ve dil bilgisi kurallarına ulaştıklarını ifade etmiştir.

Daha çok geleneksel yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretimi yapan öğretmenlerden alınan bazı cevaplar şöyledir:

- *Dil bilgisi derslerinde, genel olarak terim ve kuralları öğrencilere aktardıktan sonra örnekler üzerinden öğrencilerin pratikler yapmalarını sağlıyorum. (B. 4. Görüşmeci).*
- *Önce konuyu anlatıyorum sonra örneklerle konuyu pekiştiriyorum. (C. 6. Görüşmeci).*
- *Konuyu ben not ettirdikten sonra öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yapıyoruz. (D. 8. Görüşmeci).*
- *Dil bilgisi derslerinde önce konu anlatımı yapıyorum sonra soru cevap yöntemi ile hem konuyu kavratıyorum hem de öğrencileri aktif olarak derse katmış*

oluyorum. (G. 9. Görüşmeci).

- *Derste dil bilgisi konularını ve kurallarını öğrencilerin defterlerine yazdırıyorum. Daha sonra örneklerle ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle konuyu pekiştiririz. (İ. 20. Görüşmeci).*

Cevaplar değerlendirildiğinde geleneksel dil bilgisi öğretim modelinin ortaokullarda hala kendisini gösterdiği ifade edilebilir. Öğrencilerin birer pasif alıcı olarak görüldüğü bu yaklaşımda dersle ilgili herhangi bir konu öğretmenin sözlü anlatımı ile öğrencilere kavratılmaya çalışılır. Daha çok anlatım ve soru cevap yönteminin kullanıldığı geleneksel yaklaşımda öğrenciler aktif olarak öğrenmenin içerisinde bulunmadıklarından yüksek seviyeli bilişsel öğrenme gerçekleşmemektedir. Kurallara, tanım ve terimlere dayalı olarak sürdürülen bu yaklaşım öğrencilerin dil becerilerini desteklememektedir. Bu yöntem ile öğrenilen bilgiler ancak sınavlarda test çözmek için kullanılmakta bir süre sonra ise unutulmaktadır.

Daha çok yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretimi yapan öğretmenlerden alınan bazı cevaplar şöyledir:

- *Öğrenci çalışma kitapları etkinlik sıralaması öncelikle öğrencilerin konuları farketmeleri yani sezmeleri daha sonra ise konuyu ve kavramları kavramaları en sonunda ise o konuyu zihinlerinde yapılandırmaları ve kendilerinin o konuya yönelik yaratıcı örnekler vermeleri şeklindedir. Ben derslerimde bu yolu takip ediyorum. (A. 3. Görüşmeci).*
- *Dil bilgisi derslerini konunun yapısına göre değişik yöntemlerle işliyorum. Öğrencilerin temellerinin olduğu konularda tahtaya örnekler yazıyorum ve öğrencilerin işleyeceğimiz konuyu sezmelerini ve örneklerden hareketle kurala kendilerinin ulaşmalarını sağlıyorum. (D. 8. Görüşmeci).*
- *Örneklerden ve günlük yaşamdan hareketle öğrencilere kuralları sezdiriyorum. Kuralları ve terimleri ben asla not ettirmiyorum, dikte yaptırmiyorum. Örnekleri*

inceleyen öğrenciler kuralın ne olduğunu ve nerelerde kullanıldığını defterlerine kendileri yazıyorlar. (E. 8. Görüşmeci).

- *Dil bilgisi konularını öncelikle örnekler vererek işlediğimiz metinden de hareketle sezdirmeye çalışıyorum. (G. 8. Görüşmeci).*

Ülkemizde ilkököl ve ortaokullarda uygulanmakta olan Türkçe dersi programında yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımı esas alınmış ve dil bilgisi öğretimi de bu çerçevede düzenlenmiştir. Cevaplar incelendiğinde genel olarak yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretimi yapan öğretmenlerin kuralları ve dil bilgisi terimlerini öğrencilere not ettirmek ve anlatmak yerine, örneklerden hareketle ve öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgileri zihinlerinde bütünleştirmelerini sağladıkları görülür. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde öğrencinin aktif olarak sürece katılması ve zihinsel becerilerini kullanması temel şarttır. Bu şekilde yapılan dil bilgisi öğretimi öğrencinin dil becerilerini geliştirir, kalıcı olur.

Ders işleme sürecinde genellikle hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız? Sorusu ikinci olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin ortaya çıkarılması ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan bu yöntem ve tekniklerden hareketle sürecin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplar incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin daha çok düz anlatım, soru cevap, grup çalışması, kavram haritası, zihin haritası, beyin fırtınası, buluş yöntemi, tümevarım, tümdengelim, problem çözme, birlikte öğrenme, sınıf içi oyunlar, yaratıcı yazma, rol yapma gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. Cevaplardan hareketle öğretmenlerin işlenecek dil bilgisi konusunun özelliğine göre yöntem ve teknik belirledikleri söylenilebilir.

Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

- *Daha çok öğrencilerin dersle iç içe olmalarını istediğim için zihin haritaları ve kavram haritaları oluşturuyoruz. Soru cevap yöntemi, birlikte öğrenme yöntemi, çeşitli sınıf içi oyunlarla öğretim, yaratıcı yazma çalışmalarında dil bilgisinde*

öğrenilen kavramların kullanılması gibi yöntem ve teknikleri kullanıyorum. (A. 3. Görüşmeci).

- *Soru cevap ve düz anlatım en çok kullandığım yöntem ve tekniktir. Grup çalışmaları, istasyon, kavram haritası, beyin fırtınası vb. yöntem ve teknikleri ise yapacağımız etkinliğe uygunluk durumlarına göre tercih ediyorum. (C. 6. Görüşmeci).*
- *Anlatım ve soru cevap. (D. 8. Görüşmeci).*
- *En çok düz anlatım ve soru cevap yöntemini kullanıyorum. Konunun özelliğine göre buluş yöntemi, beyin fırtınası, kavram haritaları da kullanmış olduğum yöntem tekniklerdir. (H. 11. Görüşmeci).*

Dil bilgisi öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknik, öğrenmenin amaca uygun olarak gerçekleşmesi bakımından önemli bir paya sahiptir. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretim yaklaşımı, öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlayan yöntem ve teknikler ile öğrenme sürecinin yürütülmesini öngörür. Bu çerçevede görüşmeye katılan öğretmenlerin konunun özelliğine göre yöntem ve teknik belirledikleri ama düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini yoğun olarak tercih ettikleri söylenilebilir. Düz anlatım ve soru cevap yöntem ve tekniği çerçevesinde yürütülen dil bilgisi öğretiminde öğrencinin aktif olarak sürece katılmasının ve zihinsel yapılandırmanın önüne geçilmiş olduğu için üst bilişsel öğrenme buna bağlı olarak da kalıcı öğrenme gerçekleşmez.

Ders işleme sürecinde genellikle hangi materyalleri kullanırsınız? Sorusu üçüncü olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde kullandıkları materyallerin ortaya çıkarılması ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan bu materyallerden hareketle sürecin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplar incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin daha çok materyal olarak öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, çalışma kağıtları, yaprak testler, defter ve farklı yayınlardan hazırlanan soru bankalarını, kullandıkları görülür. Görüşme yapılan öğretmenlerin küçük bir kısmı ise derslerde görselliği artırmak için slaytlar ve videolar kullandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

- Öğrenci çalışma kitapları, defter, hazırlamış olduğum çalışma kağıtları ve SBS'ye yönelik testler. (A. 4. Görüşmeci).
- Öğrenci çalışma kitabı ve çeşitli yayınlardan hazırlanan soru bankaları, kaynak kitaplar kullanmış olduğum materyallerdir. (C. 6. Görüşmeci).
- Öğrenci çalışma kitapları, çeşitli yayınlardan testler. (D. 8. Görüşmeci).
- Öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve yaprak testler. (E. 8. Görüşmeci).
- Öğrenci çalışma kitapları temel materyalimizdir. Öğrenci defterleri, test kitapları, yaprak testler kullandığımız materyallerdir. (H. 11. Görüşmeci).
- Öğrenci çalışma kitabı, yaprak testler ve çeşitli yayınların kitaplarından soru çözmek amaçlı yararlanıyoruz. (İ. 20. Görüşmeci).
- Öğrenci çalışma kitabı, defter, slaytlar ve çeşitli görseller ile zaman zaman videolar kullanıyorum. (F. 8. Görüşmeci).
- En önemli materyalimiz öğrenci çalışma kitabımızdır. Konunun özelliğine göre slaytlar, görseller, videolar kullanıyorum. Zaman zaman da çalışma kağıtları hazırlıyorum. (A. 3. Görüşmeci).

Okullarımızda uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programında giriş bölümünde dil bilgisi öğretimi hakkında: *'Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının*

anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.'(MEB, 2006, 7-8) İfadesine yer verilmiş öğrenmenin daha kolay olabilmesi için dil bilgisi öğretim sürecinin görsel materyaller ile desteklenmesi istenmiştir. Yine dil bilgisi konularının kalıcı olabilmesi için konuların beceriye dönüştürülmesi gereği ifade edilmiş ve konuların konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilmesi istenmiştir.

Soruya verdikleri cevaplardan hareketle görüşmeye katılan öğretmenlerin, temel materyal olarak öğrenci çalışma kitaplarını, bunu yanında ise öğrencileri sınavlara hazırlamak amaçlı yaprak testler ve çeşitli kaynak kitaplar kullandıklarını ifade edebiliriz. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminde, konuların beceriye dönüşebilmesi için konuları somutlaştıran ve çocuğun birden çok duyu organına hitap eden materyaller ile sürecin desteklenmesi öngörülür. Bunun için dil bilgisi öğretim sürecinde konuların görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi gerekir aksi takdirde öğrendikleri bilgileri ancak sınavlarda test çözmek için kullanan öğrenciler bir süre sonra bu bilgileri tekrar unutacaklardır.

Ders işleme sürecinde sınıf içinde etkileşim nasıldır? Sorusu dördüncü olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu soru ile ortaokullarda dil bilgisi öğrenme ortamındaki sınıf içi, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin tespit edilmesi ve bundan hareketle sürecin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Soruya verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

- *Öğretmen- öğrenci etkileşimi temel şekliyle gerçekleşiyor. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilerin de fikirleri ve görüşleri doğrultusunda en uygun yöntem ve tekniği belirlemeye çalışıyorum. Öğrenciler anlamadıkları yerleri rahatlıkla sorabiliyorlar. Öğrenci öğrenci etkileşimini ise daha çok grup çalışmalarında gerçekleştirmek istiyorum ama sınıflar kalabalık olduğu için bu çok verimli olmuyor. (A. 4. Görüşmeci).*

- *Dersimde öğrenciler kendilerini ifade etmede herhangi bir sıkıntı yaşamıyorlar öğretmen- öğrenci etkileşimi iyi düzeydedir diyebilirim. Grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi gerçekleştirmeye çalışıyorum ama sınıflarımız çok kalabalık bundan dolayı çok verim alamıyorum. Öğrenciler arasındaki etkileşim performans çalışmalarında daha verimli oluyor. (C. 6. Görüşmeci).*
- *Öğrenciler dersin her aşamasında derse katılıyorlar, zaten kurallara kendileri ulaştıkları için sınıf içi çok hareketli oluyor. Söyleyecekleri yanlış da olsa öğrencilerim hiç çekinmeden söyleyebiliyorlar. Öğrencilerimle iletişimim çok iyi. Grup ve küme çalışmalarında hiç derslere katılmayan öğrenciler bile grup psikolojisi ile derse katılıyorlar ayrıca öğrenciler böylece birbirlerini değerlendirmiş oluyorlar. (F. 8. Görüşmeci).*
- *Öğrenciler derse katılımlarında çok rahatlar. Ders ortamımız çok rahat ve keyiflidir diyebilirim. Ders işleme sürecinde öğrenci- öğrenci etkileşimi ise çok rahat olmuyor. Sınıflarımız kalabalık grup ve küme çalışmalarında çok fazla kargaşa çıkıyor, ses ve gürültü oluyor, sınıf hakimiyeti çok zorlaşıyor. (I. 14. Görüşmeci).*

Soruya verilen cevaplardan hareketle görüşmeye katılan öğretmenlerin, öğrencilerin derslere katılımları konusunda teşvik edici ve öğrencilerle etkileşimlerinin rahat olduğu, konuların daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini de dikkate alarak süreci yönettikleri, öğrencilerin derslere katılımları için rahat bir ortam oluşturdukları ifade edilebilir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden birçoğu sınıfların kalabalık olduğunu ve buna bağlı olarak da öğrenciler arası etkileşimin gerçekleşmesi için uygun ortamın oluşmadığını ifade etmişlerdir. Grup ve küme çalışmalarında çok fazla ses ve gürültü çıktığını belirten öğretmenler sınıf hakimiyetinin zorlaştığını buna bağlı olarak da öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlıklı olarak yapılmadığını ve istenilen verimin alınmadığını ifade etmişlerdir.

Dil bilgisi ölçme ve değerlendirmesini nasıl yaparsınız? Sorusu beşinci olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin dil bilgisi değerlendirmelerini nasıl yaptıkları tespit edilmesiye çalışılmıştır. Böylece ortaokullarda gerçekleşen dil

bilgisi öğretim sürecinin değerlendirme boyutu, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır.

Soruya verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

- *Dil bilgisi derslerinin ölçme ve değerlendirmesini genellikle yapmış olduğum yazılı sınavlar ile yapıyorum. Konu sonlarında değerlendirme ve deneme kitapçıkları ile konunun anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendiriyorum. SBS'ye yönelik yaprak testler kullanıyorum. Ders sonlarında ise soru cevap tekniğini kullanarak dersi değerlendiriyorum. (B. 4. Görüşmeci).*
- *Yazılı sınavlar, öğrenci çalışma kitabı etkinlikleri ve soru cevap tekniği ile değerlendiriyorum. (C. 6. Görüşmeci).*
- *Yazılı sınavlar, hazırlamış olduğum çalışma yaprakları, çalışma kitapçıkları ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan yaprak testler ile dil bilgisinde öğrenilen bilgileri değerlendiririm. (D. 8. Görüşmeci).*
- *Dil bilgisi ölçme ve değerlendirmelerimi sınavlar ile yapıyorum. İşlediğimiz konuları pekiştirmek için alıştırma görevleri veriyorum. Test çözüyoruz böylece SBS'ye yönelik çalışma da yapmış oluyoruz. (G. 9. Görüşmeci).*
- *Öğrencilerin genel değerlendirmesi için sınavlarda dil bilgisi sorularına yer veriyoruz. Ayrıca yaprak testler çözüyoruz. (I. 14. Görüşmeci).*
- *Ben dil bilgisi değerlendirmesine soru mantığı ile bakmıyorum. Öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını kullanıyorum. Bana önemli olan öğrencinin dil bilgisi kurallarını nasıl ve nerede kullandığını bilmesi ve Türkçemizi en güzel şekilde konuşması. Tabi sınavlar da değerlendirme araçları ve çocuklar çözdükleri testler ile liselere yerleştirilmektedir. Bunun için bu sınavlara yönelik çalışmalar da yapmak zorundayız. Kendi sınavlarımda dil bilgisi konuları çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirme, klasik sorular olarak yer alır. (F. 8. Görüşmeci).*

Soruya verdikleri cevaplardan hareketle görüşmeye katılan öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilerin ölçme ve değerlendirmesini klasik ölçme değerlendirme araçları olan testler ve sınavlar ile yaptıklarını söyleyebiliriz. İşlenen dersin sonunda soru ve cevap yöntemi kullanarak konunun değerlendirmesini yaptığını ifade eden öğretmenler çeşitli yayınlar tarafından hazırlanan yaprak testleri ve soru bankalarını da dil bilgisi ölçme ve değerlendirmesinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. SBS'ye yönelik yaprak testler ve tarama kitapçıkları hazırladıklarını ifade eden öğretmenler işlenen dil bilgisi konusunu metinler üzerinde uygulatarak değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin birçoğu öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci gözlem formları gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dil bilgisinde daha çok sonuç odaklı değerlendirme yaptıkları, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde sonuç odaklı değerlendirmenin yanında yapılması gereken süreç değerlendirmesini ihmal ettikleri ifade edilebilir.

TARTIŞMA

Ülkemizde ilkokul ve ortaokullarda uygulanmakta olan Türkçe dersi programında 2005 yılından itibaren yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımı esas alınmış ve dil bilgisi öğretimi de bu çerçevede düzenlenmiştir. Araştırma boyunca ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmiş ve yapılan analizlere bulgular bölümünde yer verilmiştir. Analizler incelendiğinde ortaokullarda yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine yönelik uygulamaların olduğu ancak geleneksel dil bilgisi öğretiminin de okullarımızda hala kendini gösterdiğini ifade edilebilir.

Kural ve terimler üzerinden yapılan dil bilgisi öğretimi ortaokullarda geleneksel dil bilgisi öğretiminin en büyük izleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin dil bilgisi algı ve uygulamalarını tespit etmeye yönelik uygulanan ölçekte yer alan *“Sınavlarda dil bilgisi terimlerine yönelik soruların bulunması dil bilgisi öğretimi için önemlidir.”* Sorusuna öğretmenlerin % 47'si katılıyorum ve % 43'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınavlarda dil bilgisi terimlerine yer verilmesini dil bilgisi öğretimi için önemli görmektedir. *“Dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve*

kuralları bilmeleri önemlidir.” Sorusuna ise öğretmenlerin % 51’i katılıyorum ve % 37’si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu maddeye verilen cevaplara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu açısından öğrencilerin dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmeleri için terim ve kuralları bilmeleri önem arz etmektedir. Aynı ölçekte sorulan: *“Dil bilgisi öğretiminde test çözmek önemlidir.”* Sorusuna öğretmenlerin, % 39’u katılıyorum ve % 51’i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisinde kural ve terim öğretimini ve test çözmeyi önemli görmektedir. Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir. Yapılan görüşmede öğretmenler derslerde dil bilgisi konularının değerlendirmesinde test yöntemine sıklıkla başvurduklarını ifade etmişlerdir. Ders işleme sürecinde en çok hangi materyallerin kullanıldığını belirlemeye yönelik sorulan soruya verilen cevaplarda ise öğrenci çalışma kitabı ile beraber:

-SBS’ye yönelik testler,

-Soru bankaları,

-Çeşitli yayınlardan testler,

-Yaprak testler,

-Test kitapları

İfadeleri sıklıkla yer almıştır. Yine likert tipi ölçekte yöneltilen *“Dil bilgisi çalışmalarında farklı yayınlardan kaynak kitaplar kullanırım.”* şeklindeki soruya öğretmenlerin % 51’i katılıyorum ve % 40’ı tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu durum da yukarıda ifade edilen yargıyı desteklemektedir.

Kural ve terim öğretimi ve bunların çoktan seçmeli sınavlar ile değerlendirilmesi geleneksel dil bilgisi öğretiminin bir ürünüdür. Karadüz’e (2007: 282-283) göre, *“Kuralara, tanım ve terimlere dayalı olarak sürdürülen geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı öğrencilerin dil becerilerini desteklememektedir. Kural ve terimleri öğrenen öğrenciler bu bilgileri çoktan seçmeli testler dışında kullanmamakta öğrendikleri bilgileri ancak sınavlarda test çözümleri kullanarak öğrenen öğrenciler, bir süre sonra bu bilgileri tekrar unutmaktadır.”*

Yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımına göre dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dilsel ve zihinsel becerilerini fark edip onları geliştirmeleri amacını taşımaktadır. Dil bilgisi öğretimi öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve yazma becerilerini desteklemeli ve

süreçte dil bilgisi öğretimi tek başına bir amaç olarak görülmemelidir. “Dil bilgisi herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim kurmak için kullanılmalıdır.” (Dolunay, 2012: 107). Yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminin temel özelliklerinden bir de işlevsel olmasıdır. “Ana dilinin dil bilgisi kurallarını iyi bilen ve uygulayabilen bir bireyin yazma becerisi gelişmekte, birey diğer bireylerle daha iyi iletişim kurabilmekte, başka bir dili çok daha kolay öğrenebilmekte; bireyin dile ilişkin yanlışları azalmakta ve zihninin gelişmesine olumlu katkıları olmaktadır.” (Ünal, Şahinci, 2011: 1852).

Dil bilgisi öğretiminde, öğretmenlerin düz anlatım, soru cevap, grup çalışması, kavram haritası, zihin haritası, beyin fırtınası, buluş yöntemi, tümevarım, tümdengelim, problem çözme, birlikte öğrenme, sınıf içi oyunlar, yaratıcı yazma, rol yapma gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları ama en çok başvurulan yöntem, tekniğin düz anlatım ve soru cevap olduğu tespit edilmiştir. “*Dil bilgisi derslerinde daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanırım.*” Şeklinde öğretmenlere yöneltilen soruya öğretmenlerin, % 41’i olumlu cevap vermiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü de dil bilgisi öğretiminde düz anlatım yöntemini ve soru cevap tekniğini sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir. Özbay (2003: 12 ,37 akt. Dolunay, 2012: 110)’ ın “Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre anlatma yöntemi öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemler arasında yer almaktadır.” tespiti araştırmada ulaşılan bulguyu desteklemektedir.

Dil bilgisi öğretiminin tek bir yöntem ile gerçekleştirilmesi düşünülemez. Öğretmenin konuların daha iyi anlaşılabilmesi için derste farklı yöntemlere başvurarak süreci daha dinamik hale getirmesi gerekir. “Anlatım yöntemi dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralların aktarımında kullanılmakla birlikte öğretmenin dersin tamamını bu yönteme dayandırması bir süre sonra öğrenci motivasyonunu düşürebilir. Bunun yerine öğrenci merkezli diğer yöntem ve tekniklerle desteklenmiş bir dersin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye daha çok yardım edeceği düşünülebilir. (Yaman, 2009: 17 akt: Dolunay, 2012: 110).

Öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri değerlendirmede yapmış oldukları sınavları kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında çalışma yaprakları ve çeşitli değerlendirme formları ile ders bitiminde başvurulan soru cevap yöntemi de dil

bilgisi değerlendirmesinde kullanılmaktadır. “*Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri yaptığım sınavlar yolu ile değerlendiririm.*” İfadesi incelendiğinde öğretmenlerin % 55’i katılıyorum ve % 39’u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. “*Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri çalışma yaprakları, kavram haritaları, grup ve öz değerlendirme formları ile ders içerisinde değerlendiririm.*” İfadesine ise öğretmenlerin % 67’si olumlu cevap vermiştir. Ancak yapılan görüşmede öğretmenlerin “*Dil bilgisi değerlendirmesini nasıl yaparsınız?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar bu bulguyu desteklememektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu dil bilgisi değerlendirmesinde sınavlarla beraber yaprak testler, değerlendirme ve deneme kitapçıkları, SBS’ye yönelik testler, çalışma kitapçıkları kullandıklarını belirtmişler ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle dil bilgisi öğretiminde süreç değerlendirmesinin ihmal edildiği nitel bulgular bölümünde tespit edilmiş ve vurgulanmıştır.

‘Günümüzde bilgi sahibi olmaktan çok sahip olunan bilginin günlük yaşamda ne kadar kullanılabilirdiği önem taşımaktadır. Bunun için öğretmenler öğrencilerin anlama ve anlatma öğrenme alanlarında edindikleri bilgileri konuşma, dinleme, okuma gibi becerilerle günlük yaşama ne kadar yansıtıklarına da dikkat etmeli ve değerlendirmelidirler. Hatta bu yaklaşımlarını öğrencilere de bildirmeli ve onların olumlu davranış geliştirmelerini teşvik etmelidirler. Her öğretim döneminde sahip oldukları becerileri belirleyebilmek için öğrencinin öz değerlendirme yapmasına ortam hazırlanmalıdır. Öğretmenler değerlendirmelerini öğrencilerin bilgi seviyelerini tespit noktasında yoğunlaştırıp onların sahip oldukları bilgileri davranışa dönüştürme niteliklerini ihmal etmemelidirler.’ (Göçer, 2007: 436).

‘Öğrenci merkezli olduğu sık sık vurgulanan yeni Türkçe eğitim programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışıyla öğrencilerin neyi bilmedikleri değil ne öğrendikleri, ne anladıkları ve neleri yapabilecekleri konusunda öğrencilerin tanınmaları amaçlanmıştır. Bundan hareketle öğrencilerin kendilerini tanımalarına fırsat tanınmasına önem verilmiştir. Öğrencilerin değerlendirmede öğrenme ürünleriyle öğrenme sürecinde gösterdikleri performansın da göz önünde tutulması ve sonraki etkinlikleri buna göre biçimlendirmesi önemsenmiştir.’ (Göçer, 2007: 432).

Analiz sonuçlarına göre ortaokullarda geleneksel dil bilgisi öğretiminin yukarıda da bahsedilen birtakım etkileri görülse de öğretmenlerde yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi algısının oluştuğu söylenilebilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı dil bilgisi öğretim algılarını tespit etmeye yönelik tasarlanan aşağıdaki sorulara verilen cevapların analizi bu tespiti doğrulamaktadır. *“Dil bilgisi derslerini tamamen dilin kullanımına yönelik etkileşimli bir süreç olarak görürüm.”* sorusuna öğretmenlerin % 84’ü, *“Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır.”* sorusuna öğretmenlerin % 91’i *“Dil bilgisi öğretimi öğrencinin yazma ve konuşma becerilerini desteklemiyorsa çok yararlı değildir.”* sorusuna öğretmenlerin % 87’si olumlu cevap vermiştir. Yine *“Dil bilgisi öğretimi, Türkçeyi doğru kullanmada amaç değil araç olmalıdır.”* Sorusuna öğretmenlerin % 96’sı olumlu cevap vermiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisinin kuru bilgi yığını olmayıp kullanılır ve işlevsel bir yönünün olduğu algısını taşımaktadır. Kaldı ki kullanılmayan, konuşma ve yazma becerilerini desteklemeyen, öğrencinin zihinsel becerilerinin gelişimine destek olmayan bir dil bilgisi öğretiminin öğrenciye hiçbir katkısı olmaz. Karadüz (2007: 296)’e göre de *“Dile ait bilgiler kullanılabiliriyorsa bir değeri vardır.”*

Araştırma boyunca yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi algısı taşıyan öğretmenlerin uygulamalarında neden geleneksel dil bilgisi öğretiminin etkilerinin görüldüğü sorusunun da cevabı aranmış ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden hareketle aşağıdaki tespitlere ulaşılmıştır:

- Ortaokullarda sınıfların kalabalık olması
- Okulların yeterli teknolojik donanıma sahip olmaması
- 8. Sınıf sonunda yapılan ve öğrencilerin bir üst öğrenim olan ortaöğretime yerleşmelerinde etkili olan SBS’de çoktan seçmeli ve terim ve kurallara yönelik dil bilgisi sorularının varlığı
- Öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerindeki eksiklik
- Öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri
- Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygıları
- Yıllardır geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımına göre dil bilgisi öğretimi yapan öğretmenlerin yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine uyum sağlayamamalarıdır.

Analiz sonuçlarına göre ortaokullarda yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların tespitine yönelik likert tipi ölçekte yöneltilen: *“Dil bilgisi derslerinde örnekler vererek öğrencilerin kurallara ulaşmalarını sağladım.”* Sorusuna öğretmenlerin % 79’u, *“Dil bilgisi derslerinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluştururum.”* Sorusuna öğretmenlerin, % 81’i, *“Dil bilgisi derslerini öğrencilere birlikte çeşitli oyun ve etkinliklerle işleriz.”* Sorusuna öğretmenlerin % 70’i, *“Dil bilgisi derslerinde öğrencilerin öğrendikleri kavramlardan hareketle kendi metinlerini oluşturmalarını desteklerim.”* Sorusuna öğretmenlerin % 84’ü, *“Dil bilgisi derslerinde öğrencilere hem danışmanlık yapar hem de onları takip ederim.”* sorusuna öğretmenlerin, % 95’i ve *“Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri öğrenciler konuşma ve yazma çalışmalarında kullanırlar.”* sorusuna öğretmenlerin % 88’i olumlu cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre ortaokullarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde uygulamalar yaptıkları ifade edilebilir. Yapılandırmacı dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan Türkçe öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının bu sonuçtaki payı çok büyüktür. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin, öğrencilerin kuralları zihinlerinde kendilerinin yapılandırmasına yönelik hazırlanmış olması ayrıca öğrenilen dil bilgisi kurallarının kullanılmasına yönelik yazma ve konuşma etkinliklerinin bu kitaplarda yer alması, ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinde bu uygulamaların gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir.

Firdevs’e (2011: 144,145) göre: *“Dil bilgisi öğretiminde öğretmenin görevi öğrencilerin etkinlikleri yaparken dili iyi öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler ihtiyaçları olan dili aktif olarak araştırmak, amaçlarına ulaşmak için gerekli becerilerini uygulamaya koymak zorundadırlar. Bu yaklaşım kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan, dille ilgili riskler almaya istekli, kendine güvenen, girişimci öğrencileri gerektirir. Öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımların tersine bu yaklaşımda öğrenme süreçlerinin her aşamasını kontrol etme görevi öğrenciye verilmektedir. Etkinlik yaklaşımıyla birlikte artık öğrenciler dil bilgisi veya kültür öğrenmek için güdülenmiyor, tam tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendiriliyorlar. Öğretmen öğrencileri önce yapılacak etkinliğe hazırlıyor ardından etkinliği uygulamaya koyuyor. Böylece öğrenciler çeşitli etkinlikler yaparak dil ve kültürü öğreniyorlar. Öğrenme etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, eğitim ortamının çevresel özellikleri gibi*

durumlar göz önünde bulundurulur. Ayrıca öğrenme etkinlikleri veya görevlerinin hangi becerileri geliştirmeye yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilir. Bir beceriyi geliştirmek için çeşitli etkinlikler kullanılır. Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Çeşitli tür veya tipte öğrenme etkinliği kullanılabilir. Etkinliklerin bireysel olduğu kadar grupta yapılmasına da dikkat edilir. Örneğin öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi ve becerilerini geliştirmesi yerine arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak ve uygulayarak öğrenme sürecine aktif katılmasına ağırlık verilir.”

Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin öğretmenlerin cinsiyet faktörüne bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği araştırma sürecinde ele alınmıştır. Bunun belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan likert tipi dil bilgisi algı ve uygulamaları ölçeğine verilen cevapların cinsiyete bağlı analizi için t- testine başvurulmuş ve 40 maddelik ölçekte 1 maddede cinsiyete bağlı farklılık tespit edilmiştir. *“Dil bilgisi dersleri okul öncesi dönemden başlanıp üst düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görülmelidir.”* İfadesinde bayan öğretmenlerin ortalama puanı 4,25 erkek öğretmenlerin ortalama puanı 3,76 olarak tespit edilmiş ve elde edilen t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre dil bilgisi derslerinin okul öncesi dönemden başlanıp üst düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görülmesinde bayan ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılaşma oluşmaktadır. Bayan öğretmenler dil bilgisi öğretimini daha uzun bir süreç olarak görmeleri yönüyle erkek öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Yapılan analizlerde ölçeğin diğer maddelerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği de araştırma sürecinde ele alınmış ve bunun belirlenmesi için öğretmenlere uygulanan likert tipi dil bilgisi algı ve uygulamaları ölçeğine verilen cevapların öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine bağlı analizi için bağımsız örneklemlili tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bazı maddelerde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Maddeler bazındaki farklılaşmaların, genel olarak çalışma süresi 1-5 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin, diğer aralıklarda (5-10, 10-15, 15+) bulunan öğretmenlerden farklılaşması yönünde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre çalışma

süresi 1-5 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin terim ve kural öğretimine diğer aralıkta bulunan öğretmenlere göre daha az önem verdikleri söylenilebilir. Yine dil bilgisi kurallarının not ettirilmesi ve daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerinin kullanılması yönünden de çalışma süresi 1-5 yıl aralığında bulunan öğretmenler diğer aralıklardaki öğretmenlerden ayrılmaktadır. Sonuç olarak mesleki tecrübesi 1-5 yıl olan genç öğretmenlerin yapılandırmacı dil bilgisi öğretim yaklaşımını daha fazla benimsedikleri ve bu yöndeki uygulamalarının daha yoğun olduğu söylenilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde yapılan analiz ve değerlendirmelerden elde edilen bulgu ve yorumlar doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmada ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilerek alanda yapılan çalışmalara ve sürecin uygulayıcıları olan öğretmenlere katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Çalışma sırasında nicel bulguların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için t-testi, tek yönlü Varyans Analizi (Anova) ve yüzde (%), sıklık (f) hesaplamaları kullanılmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ön görülen problemlere yönelik bulgular tek tek analiz edilmiştir. Bu bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1- Ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi, araştırma çerçevesinde ele alınıp değerlendirildiğinde okullarda yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda uygulamaların olduğu ancak geleneksel dil bilgisi öğretiminin de hala kendini gösterdiğini ifade edilebilir.

Araştırma verileri sonucunda Türkçe öğretmenlerinde yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi algısının oluştuğu buna rağmen birtakım sebeplerden, öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulamalarını da sürdürdükleri tespit edilmiştir. Geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulamalarının neden devam ettiği yönündeki tespitler aşağıda yer almaktadır:

- Ortaokullarda sınıfların kalabalık olması,

- Okulların yeterli teknolojik donanıma sahip olmaması,
- 8. Sınıf sonunda yapılan ve öğrencilerin bir üst öğrenim olan ortaöğretime yerleşmelerinde etkili olan SBS’de çoktan seçmeli dil bilgisi sorularının terim ve kurallara yönelik olması,
- Öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerindeki eksiklik,
- Öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri,
- Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygıları,
- Yıllardır geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımına göre dil bilgisi öğretimi yapan öğretmenlerin yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine uyum sağlayamamalarıdır.

2- Ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim sürecinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği yönünde yapılan analiz sonuçlarına göre sürecin genel olarak öğretmenlerin cinsiyetleri bağlamında farklılık göstermediği görülmüştür. Yapılan analiz sonuçlarına göre 40 maddeden oluşan ölçeğin 1 maddesinde cinsiyet bağlamında farklılığın olduğu tespit edilmiş ve farklılık gösteren madde bulgular bölümünde değerlendirilmiştir. Buna göre dil bilgisi derslerinin okul öncesi dönemden başlanıp üst düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görülmesinde bayan ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete bağlı bir farklılaşma oluşmaktadır. Bayan öğretmenler dil bilgisi öğretimini daha uzun bir süreç olarak görmeleri yönüyle erkek öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Ölçeğin diğer maddelerinde ise bayan ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının birbirlerine yakın olduğu görülmüştür.

3- Ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim sürecinin öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği yönünde yapılan analiz sonuçlarına göre genel olarak bir farklılaşmanın olmadığı ama maddeler özelinde farklılaşmaların olduğu saptanmıştır. Buna göre 10 maddede öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre farklılaşma olduğu tespit edilmiş, farklılaşmanın ise genel olarak çalışma süresi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenler ile diğer aralıklarda (5-10, 10-15, 15+) bulunan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve kuralları bilmelerini meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenler daha az önemli görmektedir. Meslekte 15 yıl ve üzeri çalışmış olan öğretmenler ise dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için terim ve kuralların bilinmesine en fazla önem veren grup olarak tespit edilmiştir.

Dil bilgisi kurallarını not aldırdıktan sonra öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yaptırılması yönünden meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin oluşturduğu grup ortalama puanı en düşük grup olarak tespit edilmiştir. Buna göre meslekî tecrübesi 5-10 yıl, 10-15 yıl ve 15 yıl üzeri olan öğretmenlerin daha çok, dil bilgisi kurallarını not aldırdıktan sonra öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yaptırdıkları ifade edilebilir. Açık uçlu sorular yoluyla yapılan mülakatta elde edilen veriler de bu analizi desteklemektedir. Yapılan mülakatta daha çok meslekî tecrübesi 5-10 yıl, 10-15 yıl ve 15 yıl üzeri olan öğretmenler dil bilgisi kural ve terimlerini öğrencilere not aldırdıklarını ifade etmişlerdir.

Elde edilen araştırma verilerine göre dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilerin yapılan sınavlar yoluyla değerlendirilmesi yönünden en düşük ortalama puana, meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür. Buna göre, çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin dil bilgisi değerlendirmelerinde sınavlarla beraber alternatif değerlendirme yöntemlerini diğer gruplara göre daha çok kullandıkları ifade edilebilir.

Yapılan analizlerde, meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin öğrencileri dil bilgisi derslerine daha aktif olarak kattıkları ve öğrenci merkezli bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Dil bilgisi derslerinde sürekli tekrarlarla öğrenilenlerin hafızada kalmasının sağlanması yönünden en düşük ortalamaya meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ise meslekî tecrübesi 15 yıl üzeri olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür. Buna göre bilgilerin hafızada saklanmasına meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenler daha az önem vermektedir.

Dil bilgisi derslerinde daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerinin kullanılması yönünden en düşük ortalamaya meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, en yüksek ortalamaya ise meslekî tecrübesi 5-10 yıl olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür. Buna göre, çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere daha çok başvurdukları geleneksel eğitimin temel yöntemlerinden olan soru cevap ve düz anlatım yöntemini daha az kullandıkları ifade edilebilir.

Dil bilgisi derslerinin sınav merkezli tasarlanmasında en düşük ortalamaya meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sahip olduğu diğer grupların ortalamalarının ise birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenler için dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilerin sınavlarda test çözmek amaçlı kullanılmasından ziyade öğrencilerde dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamanın önemli olduğu analiz sonuçlarına göre ifade edilebilir.

Öğretmenlerin çalışma sürelerine göre farklılık gösteren maddelerin özellikleri incelendiğinde genel olarak geleneksel dil bilgisi öğretimi algı ve uygulamalarını içeren maddeler olduğu ve farklılığın da genel anlamda meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenler ile diğer gruplarda yer alan öğretmenler arasında olduğu görülür. Buna göre çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin üniversitelerde yapılandırmacı öğretim doğrultusunda almış oldukları eğitime bağlı olarak okullarda yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde eğitim hizmeti sundukları ve bu durumun dil bilgisi öğretimi algı ve uygulamalarını da etkilediği ifade edilebilir. Sonuç olarak meslekî tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesindeki uygulamaları diğer öğretmenlere göre daha fazladır.

4- Ortaokullarda dil bilgisi öğretimi uygulamalarını tespit etmek amacıyla 10 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşülen öğretmenlerin seçiminde öğretmenlerin farklı cinsiyette ve farklı mesleki tecrübeye sahip olmalarına özen gösterilmiştir. Yapılan görüşmede öğretmenlerin yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi uygulamalarının yanında, geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulamalarını da devam ettirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplar incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde daha çok düz anlatım, soru cevap, grup çalışması, kavram haritası, zihin haritası, beyin fırtınası, buluş yöntemi, tümevarım, tümdengelim,

problem çözüme, birlikte öğrenme, sınıf içi oyunlar, yaratıcı yazma, rol yapma gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları saptanmıştır. Bu yöntem ve teknikler içerisinde düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini öğretmenlerin yoğun olarak tercih ettikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin daha çok materyal olarak öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, çalışma kağıtları, yaprak testler, defter ve farklı yayınlardan hazırlanan soru bankalarını, kullandıkları saptanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin küçük bir kısmı ise derslerde görselliği artırmak için slaytlar ve videolar kullandığını ifade etmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre görüşmeye katılan öğretmenlerin, öğrencilerin derslere katılımları konusunda teşvik edici ve öğrencilerle etkileşimlerinin rahat olduğu, ifade edilebilir. Konuların daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini de dikkate alarak süreci yönettikleri, öğrencilerin derslere katılımları için rahat bir ortam oluşturdukları tespit edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden birçoğunun sınıfların kalabalık olmasından ve buna bağlı olarak da öğrenciler arası etkileşimin gerçekleşmesi için uygun ortamın oluşmamasından şikayetçi oldukları saptanmıştır. Grup ve küme çalışmalarında çok fazla ses ve gürültü çıktığından sınıf hakimiyetinin zorlaştığı buna bağlı olarak da öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlıklı olarak yapılmadığı ve istenilen verimin alınmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma verilerine göre, öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilerin ölçme ve değerlendirmesini klasik ölçme değerlendirme araçları olan testler ve sınavlar ile yaptıkları ifade edilebilir. İşlenen dersin sonunda kullanılan soru ve cevap yöntemi ve çeşitli yayınlar tarafından hazırlanan yaprak testler ve soru bankalarının da dil bilgisi ölçme ve değerlendirmesinde kullanıldığı görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin birçoğu öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci gözlem formları gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dil bilgisinde daha çok sonuç odaklı değerlendirme yaptığı, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde sonuç odaklı değerlendirmenin yanında yapılması gereken süreç değerlendirmesinin ihmal edildiği tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

1- Ortaokullarda yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretiminin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin bu yaklaşım hakkındaki eksikliklerinin giderilmesine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

2- Ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin geleneksel dil bilgisi öğretimi algısından uzaklaşarak yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi algısını benimsemelerini sağlamak için alan uzmanları ile bir araya gelip görüş alışverişinde bulunabilecekleri seminer, kurs, sempozyum gibi ortamların oluşturulması gerekmektedir.

3- Öğrencileri liselere yerleştirmek amacıyla yapılan SBS' de, sonuç odaklı test tekniğinden vazgeçilerek öğrencilerin yorum gücünü kullandıkları ve öğrendikleri bilgileri uygulama ortamları buldukları sürecin de ön planda olduğu bir sınav sistemi uygulanmalıdır.

4- Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretiminin sınıflarda sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için kalabalık sınıf mevcutlarının maksimum verim alınabilecek sayıya düşürülmesi gerekmektedir.

5- Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretiminin sınıflarda sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıfların yeterli teknolojik donanıma kavuşturulması gerekmektedir.

6- Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi ölçme değerlendirmesinde sonuç değerlendirmesi olan sınavlarla beraber öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını da göz önünde bulundurarak, alternatif ölçme değerlendirme araçlarını önemle kullanmalarını gerekmektedir.

7- Sınıflarda öğrencilerin dil bilgisi etkinlikleri sırasında birbirleriyle rahatça iletişim kurabilecekleri çok etkileşimli ortamlar hazırlanmalıdır.

8- Dil bilgisi kazanımlarının, öğrencilerin dil becerilerini geliştirip geliştirmediği ya da

hangi oranda bu kazanımlara ulaşıldığı öğretmenler tarafından daima göz önünde bulundurulmalı ve takip edilmelidir.

9- Öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmeli ve dersin anlaşılmasına en fazla hizmet eden yöntem- teknik seçimine özen gösterilmeli.

10- Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin maksimum, ön bilgi eksikliklerinin minimum seviyede tutulabilmesi için Türkçe öğretmenleri ile ilkokul 3 ve 4. sınıf öğretmenlerinin bir araya gelip görüş alışverişinde bulunabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

EKLER

EK

1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ALGI VE UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ

2. ÖĞRETMEN MÜLAKAT FORMU

3. VALİLİK İZİNİ

EK-1**DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ALGI VE UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ****SAYGIDEĞER EĞİTİMCİ**

Bu anket ortaokullardaki dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesine yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada sizin görüşleriniz bizler için önemli ve değerlidir. Umuyorum ki ankete içtenlikle cevaplar vererek yapılan bilimsel bir araştırmaya engin birikimlerinize katkı sağlamış olacaksınız. Desteğinizden dolayı teşekkür eder saygılar sunarız.

Cinsiyetiniz:

Bayan () Erkek ()

Eğitim Durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Meslekte Çalışma Süreniz:

1-5 yıl () 5-10 yıl () 10-15 yıl () 15 yıl ve üzeri ()

	<u>Sorular</u>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Sınavlarda dil bilgisi terimlerine yönelik soruların bulunması dil bilgisi öğretimi için önemlidir.					
2.	Dil bilgisi kuralları bağımsız şekilde öğretilirse öğrenciler ana dillerini daha iyi öğrenirler.					
3.	Dil bilgisi dersleri bilgi odaklı olmalıdır.					
4.	Dil bilgisi öğretiminde bilgiler tek bir kaynaktan aktarılmalıdır.					
5.	Dil bilgisi öğretiminde test çözmek önemlidir.					
6.	Dil bilgisi derslerinde başarılı olabilmek için öğrencilerin terim ve kuralları bilmeleri önemlidir.					
7.	Dil bilgisi derslerinde öğrenilen terim ve kurallar sınavlarda öğrencilere başarı sağlar.					
8.	Dil bilgisi öğretiminde sürekli tekrarlar çok önemlidir.					
9.	Dil bilgisi derslerinde sorulara doğru cevap verenleri (aferin, bravo vb.) pekiştiririm.					
10.	Dil bilgisi kurallarını not aldırdıktan sonra öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini yaptırırım.					
11.	Dil bilgisi çalışmalarında farklı yayınlardan kaynak kitaplar kullanırım.					
12.	Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri yaptığım sınavlar yoluyla değerlendiririm.					
13.	Dil bilgisi derslerinde öğrenciler sessiz bir şekilde anlattıklarımı dinler ve not alır.					
14.	Dil bilgisi dersinde sürekli tekrarlar yaparak öğrenilenlerin hafızada kalmasını sağlarım.					
15.	Dil bilgisi derslerinde daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanırım.					
16.	Dil bilgisi derslerini öğrencileri sınavlara hazırlamaya yönelik tasarlarım.					
17.	Temel eğitimde dil bilgisinin terim ve kuralları verilmezse öğrenci sınavlarda başarısızlık yaşar.					
18.	Dil bilgisi derslerinde öğrenilen bilgileri öğrenciler test çözmek dışında kullanmamaktadır.					
19.	Dil bilgisi dersleri dil bilinci ve sevgisi kazandırmamaktadır.					
20.	Dil bilgisi denilince dili doğru konuşmak ve yazmak için bilinmesi gereken beceriler aklıma gelir.					
21.	Dil bilgisi dersinde kural ve terimlerden ziyade					

	dilin birimlerinin (eklerin, kelimelerin, cümlelerin) nasıl kullanıldığı kazandırılmalıdır.					
22.	Dil bilgisi dersleri tamamen etkinlik merkezli olmalıdır.					
23.	Dil bilgisi öğretimi tamamen dilin kullanımına yönelik etkileşimli bir süreç olarak görürüm.					
24.	Dil bilgisi Türkçe dersleri içinde metinden hareketle işlenmelidir.					
25.	Dil bilgisi öğretimi okul öncesi dönemden başlanıp üs düzeye kadar uzanan bir süreç olarak görülmelidir.					
26.	Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır.					
27.	Dil bilgisi öğretimi sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme vb. zihinsel becerileri gerektirir.					
28.	Dil bilgisi öğretiminde zengin uyarıcılardan oluşan araç ve gereçler (slayt, video, çalışma yaprakları vb.) kullanırım.					
29.	Dil bilgisi derslerini dili kullandırarak kuralları sezdiren ve öğrencilerin yaşantılarına sokan bir tasarımla işlerim.					
30.	Dil bilgisi derslerinde örnekler vererek öğrencilerin kurallara ulaşmalarını sağlarım.					
31.	Dil bilgisi derslerinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluştururum.					
32.	Dil bilgisi derslerini öğrencilerle birlikte çeşitli oyun ve etkinliklerle işleriz.					
33.	Dil bilgisi derslerinde öğrencilerin öğrendikleri kavramlardan hareketle kendi metinlerini oluşturmalarını desteklerim.					
34.	Dil bilgisi derslerinde öğrencilere hem danışmanlık yapar hem de onları takip ederim.					
35.	Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri çalışma yaprakları, kavram haritaları, grup ve öz değerlendirme formları ile ders içerisinde değerlendiririm.					
36.	Dil bilgisinde öğrenilen bilgileri öğrenciler konuşma ve yazma çalışmalarında kullanırlar.					
37.	Dil bilgisi öğretimi öğrencinin yazma ve konuşma becerisini desteklemiyorsa çok yararlı değildir.					
38.	Dil bilgisi öğretimi dil birimlerinin (ek, kelime, cümle) kullanılması şeklinde yürütülmelidir.					
39.	Dil bilgisi derslerini dilin işleyiş düzenini sezdirmeye yönelik tasarlarım.					
40.	Dil bilgisi öğretimi Türkçeyi doğru kullanmada amaç değil araç olmalıdır.					

Cevaplarınız için teşekkür ederiz.

EK-2

ÖĞRETMEN MÜLAKAT FORMU

Araştırma Sorusu: Ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi uygulamaları nasıldır?

Merhaba ben Cafer ÇARKIT. Erciyes Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD’de Yüksek lisans öğrencisiyim. “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırıcı yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi”ne yönelik bir tez çalışması yürütmekteyim. Sizinle dil bilgisi öğretim süreciniz ile ilgili olarak konuşmak ve bu konuda görüş ve değerlendirmelerinizi öğrenmek istiyorum. Bu görüşmede amacım ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecini yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde ele alarak değerlendirmek ve bu konu üzerine dikkat çekerek bu alandaki uygulamaların geliştirilmesine ve bilinçli yapılmasına katkıda bulunmaktır. Bu nedenle sizin bu alanda yapmış olduğunuz uygulamaları ve bu konudaki görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık kırk dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularıma başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Dil bilgisi derslerini genel olarak nasıl işlersiniz?
- 2- Ders işleme sürecinde genellikle hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?
- 3-Ders işleme sürecinde genellikle hangi materyalleri kullanırsınız?
- 4- Ders işleme sürecinde sınıf içinde etkileşim nasıldır?
- 5- Dil bilgisi değerlendirmesini nasıl yaparsınız?

EK-3

VALİLİK İZNI

**T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01/ 15.11.2012-034067

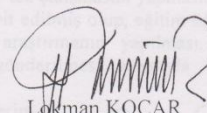
Konu : Tez Çalışması

**ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)**

İlgi : 01/11/2012 tarih ve 1214 sayılı yazınız.



Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Cafer ÇARKIT**'ın ekli listedeki ortaokullardaki görev yapan Türkçe Öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak **"Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırma Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi"** konulu anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün, Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamınının 14/11/2012 tarih ve 33901 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Lokman KOÇAR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

EKLER:
1- Onay Örneği (1 sayfa)
2- Anket Örneği (6 sayfa)

Bekir Bey
20/11/2012

	EĞİTİM %100 DESTEK	Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü – ARGE Osman Kavuncu Bulv.No:40/B Kocasinan /KAYSERİ Tel: 352 330 11 25 Faks:352 320 95 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr , http://www.kayseriarge.org E-posta :arge38@meb.gov.tr	Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138) E-posta: msahin38@windowslive.com Hüseyin YANDIM (Şef) (160)	
---	-----------------------------------	---	---	---

KAYNAKÇA

- Akpınar, E. Ergin, Ö. (2005) *Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü*, İlköğretim-Online, 4(2), 55-64, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Aksan, Doğan (2001). *Türkçenin Gücü*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- American Statistical Associatin [ASA] (1997). *ASA series: What is a survey*. Retrieved December 28, 2002, <<http://www.amstat.org/sections/srms/whatsurvey.html> >
- Arıcı, Ali Fuat (2005). *İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri*, KKEFD, Sayı 12. s. 52-60.
- Arslan, Mehmet (2007). *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 40, Sayı: 1, 41-61.
- Atlas, Sümeyye (2009). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Şener (2005). *Anket Geliştirme*, Tebd.edu.tr, Cilt: 3, Sayı: 2, 133- 151
- Büyüköztürk, Şener (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Cüceloğlu, Doğan (2002). *İletişim Donanımları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Demirel, Özcan (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Meb, İstanbul.
- Dolunay, Salih Kürşad (2012). *Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler*, (Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, Edt. M. Özbay) Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Erdem, İlhan (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İlhan, Çelik, Muhittin (2011). *Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler*, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011.
- Erdem, İlhan (2012). *Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Ergin, Muharrem (2005). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım/ Yayım/Tanıtım, İstanbul.
- Göçer, Ali (2007). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*, (İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Edt. H. Akyol, A. Kırkkılıç), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Göçer, Ali (2008). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 5, Sayı 10, s. 101-119.
- Göğüş, Beşir (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 8, Sayı 15, s. 123-148.
- İşcan, Adem, Kolukısa, Hamza (2005). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 5, Sayı 1. s. 299-308.
- Kaplan, Mehmet (1977). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*, İstanbul.
- Kaplan, Mehmet (2003). *Kültür ve Dil*, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Karadüz, Adnan (2006). *İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının Öğreticilik Kavramı Bağlamında Eleştirisi*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı.21, s. 13-31.
- Karadüz, Adnan (2007). *Dil Bilgisi Öğretimi*, (İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Edt. H. Akyol, A. Kırkkılıç), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kıral, B. Kıral, E. (2011). *Karma Araştırma Yöntemi (Mixed research design)*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 294-298.
- Kurudayıoğlu, Mehmet (2012). *Dünyada ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretimi’nin Temel Problemleri*, (Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, Edt. M. Özbay) Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology*. New York: SAGE Pub.
- Onan, Bilginer (2012). *Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar*, (Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, Edt. M. Özbay) Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Özbay, Murat (1997). *Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri*, Bilge. K11 11.
- Özbay, Murat (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Gölge Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sağır, Mukim (2002). *İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi*, Türk Dili, S. 601.
- Sağır, Mukim (2002). *Türkçe Dil bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, Baki (2011). *Metodoloji*, (Bilimsel Araştırma Yöntemleri Edt. Abdurrahman Tanrıöğen,) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin Abdullah, Şahin Esin (2007) *Türkçe Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyaller*, (İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Edt. H. Akyol, A. Kırkkılıç), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Temizkan, Mehmet (2012). *Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara.
- Ünal, Emre, Şahinci, Cihan (2011) *Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011
- Ünal, Şükrü (2002). *Dil ve Kültür*, Gazi Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Yaman, Havva (2009). *Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Dersal Yayıncılık, Ankara.

- Yapıcı, Mehmet (2004). *İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu*, İlköğretim-Online, 3(2), 35-41, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yıldırım Ali, Şimşek Hasan (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Turgut (2011). *Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nitel ve Nicel* (Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Edt. A. Tanrıöğen), Anı Yayıncılık, Ankara.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Cafer ÇARKIT

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 1987, KAYSERİ

Medeni Durumu: Bekar

Tel: 0554 628 94 81

Email: cafer_carkit_87@hotmail.com

Yazışma Adresi: Mevlana Mah. Mehmet Timuçin Cad. Kumru Apt. Daire:49

Talas/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece Kurum Mezuniyet Tarihi

Yüksek Lisans: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2013

Lisans: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi 2009

Lise: Aydınlıkevler Lisesi 2005

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl Kurum Görev

2009- Halen MEB- Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

