



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

**ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
HÂL EKLERİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emre HERGÜNER**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK**

Hatay-2013



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

**ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
HÂL EKLERİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Emre HERGÜNER**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK**

Hatay-2013

ONAY

EMRE HERGÜNER tarafından hazırlanan “*ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: HÂL EKLERİ ÖRNEĞİ*” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

25.06.2013

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK(Tez Danışmanı-Başkan)	
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN	
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER	

Emre Hergüner tarafından hazırlanan “*Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi: Hâl Ekleri Örneği*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Halil DEMİRER

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

“Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi: Hâl Ekleri Örneği” isimli çalışmanın;

Birinci bölümünde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu, “Problem Cümlesi”, Araştırmanın Amacı”, “Alt Amaçları”, “Tezin Önemi” anlatılmıştır.

İkinci bölümünde dil bilgisi öğretimi alt başlıklar halinde anlatılmış, kök-, eklerin tasnifi, hâl ekleri ve hâl ekleri öğretiminin önemi açıklanmıştır.

Üçüncü bölümü oluşturan ”Yöntem” bölümünde, “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları ve Uygulanması” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” anlatılmıştır.

Dördüncü bölümde araştırmada ulaşılan “Bulgular” ortaya konulmaktadır. Bu bölümde 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında hâl eklerini kullanma düzeyleri ile hâl ekleri değerlendirme test sonuçları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler yapılırken öğrencilerin hâl eklerini hangi sıklıkla kullandıklarına, hâl eklerinin doğru ve yanlış kullanım yüzdesine, doğru kullanılan hâl eklerinin birbirine oranına, yanlış kullanılan hâl eklerinin birbirine oranına bakılmış; öğrencilere ait örnek yazılı anlatım çalışmalarından yararlanılarak yanlış hâl eki kullanımı örneklendirilmiş; sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Ayrıca öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testindeki başarıları çeşitli değişkenler (cinsiyet, dershaneye gitme durumu, sosyo-ekonomik düzey) açısından incelenerek sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Dördüncü bölümde Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimi ve dil bilgisi öğretiminin sorunları konusundaki düşünceleri anlatılmaktadır. Bu bölümde Türkçe öğretmenlerine; öğrencilerin en çok hangi hâl ekini öğrenirken zorlandıkları, hâl eklerini öğretirken kullandıkları soru tipleri, Türkçe öğretmenlerinin şekil bilgisi (Morfoloji) hakkındaki görüşleri ve dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili düşünceleri sorulmuş, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Beşinci bölümde, öncelikle araştırmada ulaşılan sonuçlar benzer içerikli başka araştırma sonuçları ve mevcut literatür ile karşılaştırılarak tartışılmış, daha sonra elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitimin temel faktörleri olan

öğretmenlere, öğretim programlarına, ders kitaplarına, öğretim materyallerine ve araştırmacılara yönelik öneriler dile getirilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında birikimiyle bana yol gösteren, görüşleriyle destek olan, danışman hocam Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmayla ilgili kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve çalışmanın istatistik kısmında değerli yardımlarını esirgemeyen, Doç. Dr. Eyyup COŞKUN'a; ölçek geliştirme sürecinde görüşlerinden yararlandığım değerli uzmanlar Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN, Yrd. Doç. Dr. Bilginer ONAN ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI'ya; çalışmamda görüş ve yorumlarına başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Bayram Özer'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak çalışmam süresince beni yalnız bırakmayan, maddi-manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, hayat arkadaşım Arzu HERGÜNER'e şükranlarımı sunuyorum.

Emre HERGÜNER

ORTAOKULLARDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: HÂL EKLERİ ÖRNEĞİ

Emre HERGÜNER

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2013

Danışman: Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eki kullanma düzeylerini belirlemektir. Bunun yanında yazılı anlatım becerileri ile hâl ekleri değerlendirme testi başarılarını karşılaştırmak ve Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimiyle ilgili düşüncelerinden hareketle hâl ekleri örneğinde dil bilgisi öğretimini değerlendirmek de amaçlanmıştır.

Araştırma hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Hatay ili, Antakya ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise evrende yer alan tüm Türkçe öğretmenleri ile Antakya ilçe merkezinden araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiş, iki dillilik sorunu yaşanmayan 6 ilköğretim okulunun 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 12 sınıftan 328 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, “Yazılı Anlatım Çalışması”, “Hâl Ekleri Değerlendirme Testi” ve “Öğretmen Görüşleri Anketi”dir. Veri toplama araçlarıyla ilgili 4 ayrı uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilmiştir. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin hâl eklerini kullanma becerileri önce yazılı anlatım çalışması ile ölçülmüş; bu sonuçtan yola çıkılarak “Hâl Ekleri Değerlendirme Testi” hazırlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eki kullanma oranı % 55,41'dir. Hâl eki doğru kullanım oranı ise % 98'dir. Öğrenciler doğru hâl eki kullanımında % 56,34 ile en çok yalın hâli kullanmaktadır. En az kullanılan hâl eki ise % 0,60 ile eşitlik hâl ekidir. Ayrıca öğrencilerin hâl eki değerlendirme testinde en başarılı olunan hâl eki % 76,82 ile ayrılma hâlidir. En başarısız olunan hâl eki % 64,48 ile belirtme hâl ekidir.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir: Araştırmada hâl eki test başarıları, cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir. Hâl ekleri test başarıları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ve öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğretirken zorlandıkları hâl eki, tamlayan hâl ekidir. Öğretmenlerin öğretirken zorlanmadıkları hâl eki ise ayrılma hâl ekidir. Türkçe öğretmenleri hâl ekleri öğretiminde en çok çoktan seçmeli test sorularını ve en az boşluk doldurma tipi soruları tercih etmektedir. Türkçe öğretmenlerinin % 72'si şekil bilgisi konularının öğretimi sırasında öğrencilerin zorlandıklarını söylemiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretimiyle ilgili en önemli sorunun "terim farklılaşması" olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ile hâl ekleri test başarıları birbirine oldukça yakın çıkmaktadır.

ANAHTAR KELİMELER

Türkçe Öğretimi, Dil Bilgisi Öğretimi, Hâl Ekleri, 6. Sınıf Öğrencileri, Türkçe Öğretmenleri, Yazma Becerisi, Çoktan Seçmeli Test Becerisi.

EVALUATION OF TEACHING GRAMMAR IN THE SECONDARY SCHOOLS: THE SAMPLE OF CASE SUFFIXES

Emre HERGÜNER

The Department of Turkish Education, Master's Thesis, 2013

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the levels of using case suffixes of 6th grade students in their written expressions. Besides this, it is aimed to compare the written expression skills with evaluation test scores of case suffixes and evaluate of teaching grammar in the sample of case suffixes considering the opinions of Turkish Education teachers about teaching of case suffixes.

This is a descriptive research in which both quantitative and qualitative research techniques were used together. The population of the research consists of Turkish Education teachers and 6th grade students of the primary education schools in Hatay province, Antakya city center. The sample of the research consists of all Turkish Education teachers in the population and 328 students, who were chosen considering the purpose of research in Antakya city center. They are the 6th grade students from different 12 classes of 6 primary schools where no any bilingualism problems occur.

In the research, three different data collection devices were used. These are “Written Expression Study”, “Evaluation Test of Case Suffixes” and “Teacher Opinions Questionnaire”. Four different experts were consulted for their opinions about data collection devices and regarding experts' suggestions, data collection devices were developed. In the research, 6th grade students' skills of using case suffixes were firstly measured with written expression study; based on this result, “Evaluation Test of Case Suffixes” was prepared.

According to research results, the percentage of using case suffix of 6th grade students in their written expressions is % 55,41. The percentage of proper use of case suffix is % 98. In the proper use of case suffix, students mostly use nominative case

with % 56,34. The least used case suffix is the equality case suffix with % 0,60. Also, the most succeeded case suffix by the students is the ablative case with % 76,82 in the Evaluation Test of Case Suffixes. The least succeeded case suffix by the students is the accusative case suffix with % 64,48.

The findings obtained in the research are as these: In the research, test achievement of case suffix differs according to sex in favour of female students. It was determined that test achievement of case suffixes differed according to socio-economic levels of the students and whether they go to specialized courses or not. Also, according to findings of the research, while Turkish Education Teachers were teaching case suffix, they had difficulty in teaching genitive case suffix. While they were teaching case suffix, they didn't have any difficulty in the ablative case suffix. Turkish Education teachers prefer mostly multiple choice questions and prefer least filling in the blanks questions in teaching case suffixes. %72 of Turkish Education teachers said that while they were teaching morphology, students had difficulty in that. Also, Turkish Education teachers said that the most important problem related to teaching grammar is "term differentiation".

As a result, 6th grade students' skills of written expression and test achievement of case suffixes are very close to each other.

KEY WORDS

Turkish Education, Teaching Grammar, Case Suffixes, 6th Grade Students, Turkish Education Teachers, Writing Skill, Multiple Choice Test Skill.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELEER.....	iii
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xv

GİRİŞ 1**BİRİNCİ BÖLÜM** 2**PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ**

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Alt Amaçları.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. İlgili Araştırmalar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

15

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

2.1. Dil.....	15
2.2. Dil Bilgisi.....	19
2.3. Dil Bilgisinin Önemi.....	21
2.4. Dil Bilgisi Öğretimi ve Amaçları.....	23
2.4.1. Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisinin Özel Amaçları (6-7-8. Sınıflar).....	27
2.4.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları.....	29
2.5. Kök, Ek Kavramı.....	31
2.5.1. Eklerin Tasnifi.....	33
2.5.2. Hâl Ekleri.....	37
2.5.3. Hâl Ekleri Öğretiminin Önemi.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

43

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Evren.....	43
3.3. Örneklem.....	43
3.4. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması.....	45
3.4.1. Yazılı Anlatım Çalışması.....	46
3.4.2. Hâl Ekleri Değerlendirme Testi.....	46
3.4.3. Öğretmen Görüşleri Anketi.....	48
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	50

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

51

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerini Kullanma Sıklığı.....	51
4.1.1. Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerinin Doğru Kullanımı.....	53
4.1.2. Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerinin Yanlış Kullanımı.....	54
4.1.3. Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Görülen Hâl Eki Yanlışları.....	55
4.1.3.1. Öğrencilerin Yalın Hâlin Kullanımıyla İlgili Yanlışları.....	55
4.1.3.1.1. Yalın Hâlin Yerine Belirtme Hâl Ekinin Kullanılması.....	55
4.1.3.1.2. Yalın Hâlin Yerine Yönelme Hâl Ekinin Kullanılması.....	55
4.1.3.1.3. Yalın Hâlin Yerine Vasıta Hâl Ekinin Kullanılması.....	56
4.1.3.1.4. Yalın Hâlin Yerine Tamlayan Hâl Ekinin Kullanılması.....	56
4.1.3.2. Öğrencilerin Belirtme Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışları.....	56
4.1.3.2.1. Belirtme Hâl Eki Yerine Yalın Hâl.....	57
4.1.3.2.2. Belirtme Hâl Eki Yerine Yönelme Hâl Eki.....	57
4.1.3.2.3. Belirtme Hâl Eki Yerine Tamlayan Hâl Eki.....	58
4.1.3.3. Öğrencilerin Yönelme Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışları.....	58
4.1.3.3.1. Yönelme Hâli Yerine Yalın Hâl.....	58
4.1.3.3.2. Yönelme Hâl Eki Yerine Belirtme Hâl Eki.....	59
4.1.3.3.3. Yönelme Hâl Eki Yerine Vasıta Hâl Eki.....	59
4.1.3.4. Öğrencilerin Bulunma Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışları.....	59
4.1.3.4.1. Bulunma Hâl Eki Yerine Yalın Hâl.....	60
4.1.3.4.2. Bulunma Hâli Yerine Yönelme Hâli.....	60

4.1.3.4.3. Bulunma Hâl Eki Yerine Ayrılma Hâl Eki.....	61
4.1.3.5. Öğrencilerin Ayrılma Hâl Ekinin Kullanımıyla	
İlgili Yanlışları.....	61
4.1.3.5.1. Ayrılma Hâl Eki Yerine Yalın Hâl.....	61
4.1.3.5.2. Ayrılma Hâl Eki Yerine Bulunma Hâl Eki.....	62
4.1.3.5.3. Ayrılma Hâl Eki Yerine Vasıta Hâl Eki.....	62
4.1.3.6. Öğrencilerin Vasıta Hâl Ekinin Kullanımıyla	
İlgili Yanlışları.....	63
4.1.3.6.1. Vasıta Hâl Eki Yerine Yalın Hâl.....	63
4.1.3.6.2. Vasıta Hâl Eki Yerine Yönelme Hâl Eki.....	63
4.1.3.6.3. Vasıta Hâl Eki Yerine Bulunma Hâl Eki.....	64
4.1.3.6.4. Vasıta Hâl Eki Yerine Ayrılma Hâl Eki.....	64
4.1.3.6.5. Vasıta Hâl Eki Yerine Tamlayan Hâl Eki.....	65
4.1.3.7. Öğrencilerin Tamlayan Hâl Ekinin Kullanımıyla	
İlgili Yanlışları.....	65
4.1.3.7.1. Tamlayan Hâl Eki Yerine Yalın Hâl.....	65
4.1.3.7.2. Tamlayan Hâl Eki Yerine Belirtme Hâl Eki.....	66
4.2. Öğrencilerin Hâl Ekleri Değerlendirme Testindeki Başarı Düzeyi.....	67
4.3. Öğrencilerin Hâl Eki Yazılı Anlatım Becerisi ile Hâl Eki	
Test Başarısının Karşılaştırılması.....	68
4.4. Öğrencilerin Hâl Ekleri Test Başarılarının Cinsiyete Göre Durumu.....	70
4.5. Hâl Eki Değerlendirme Test Başarısının Öğrencilerin	
Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Durumu.....	70
4.6. Öğrencilerin Hâl Eki Değerlendirme Testi Başarılarının	
Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Durumu.....	71
4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Eklerinin Öğretimi ve	
Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunlarıyla İlgili Düşünceleri.....	72
4.7.1. Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Eklerinin Öğretimi	

Sırasında Zorlanma Durumu.....	72
4.7.2. Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Ekleri Öğretiminde Kullandıkları Soru Tipleri.....	73
4.7.3. Türkçe Öğretmenlerinin Şekil Bilgisi (Morfoloji) Hakkındaki Görüşleri	74
4.7.4. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerle İlgili Düşünceleri	75

BEŞİNCİ BÖLÜM

77

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	77
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	78
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	83
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	85
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	85
5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	87
5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	88
5.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	89
5.1.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	90
5.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	91
5.1.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	91
5.2. Öneriler.....	92
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	92
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	93
KAYNAKÇA.....	94

EKLER

Ek-1: Hâl Ekleri Değerlendirme Testi.....	102
Ek-2: Öğretmen Görüşleri Anketi.....	106
Ek-3: Yazılı Anlatım Doğru ve Yanlış Tabloları.....	109
Ek-4: Öğrenci Yazılı Anlatım Örnekleri.....	111

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Türkiye Türkçesinde Hâl Kavramının Araştırmacılara Göre Durumu.....	41
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Okul ve Öğrenciler.....	44
Tablo 3: Örneklemdeki Öğrencilere Ait Bilgiler.....	44
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dağılımı.....	45
Tablo 5: Hâl Ekleri Değerlendirme Testi Soru Dağılımı.....	47
Tablo 6: Verilerin Çözümlemesi ve Kullanılan Teknikler.....	50
Tablo 7: Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerinin Kullanım Sıklığı.....	52
Tablo 8: Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eki Kullanımının Toplam Kelime Kullanımına Oranı.....	53
Tablo 9: Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Doğru Kullanılan Hâl Eklerinin Dağılımı.....	53
Tablo 10: Öğrenci Metinlerinde Yanlış Kullanılan Hâl Eklerinin Dağılımı.....	54
Tablo 11: Öğrencilerin Hâl Ekleri Değerlendirme Testindeki Başarıları.....	67
Tablo 12: Öğrencilerin Hâl Ekleri Değerlendirme Testindeki Başarısızlık Dağılımı.....	68
Tablo 13: Hâl Ekleri Başarısızlığı Karşılaştırma Tablosu.....	69
Tablo 14: Hâl Ekleri Testi Başarısının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 15: Öğrencilerin SED'e Göre Hâl Ekleri Testindeki Düzeyleri.....	70
Tablo 16: Öğrencilerin Hâl Eki Test Başarılarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71

Tablo 17: Hâl Ekleri Testi Başarısının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18: Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Ekleri Öğretiminde Zorlanma Durumları.....	72
Tablo 19: Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Ekleri Öğretiminde Kullandıkları Soru Tipleri.....	73
Tablo 20: Türkçe Öğretmenlerinin Şekil Bilgisi(Morfoloji) Hakkındaki Görüşleri	74
Tablo 21: Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerle İlgili Düşünceleri.....	76

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz.	Bakınız
HEDT	Hâl Ekleri Değerlendirme Testi
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PYBS	Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
s.	sayfa
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
SED	Sosyo-Ekonomik Düzey
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
vs.	ve sair
Yay.	Yayımları
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

GİRİŞ

İnsanoğlu yaradılışı gereği başka insanlarla bir arada bulunmaya, onlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu iletişimin de en mükemmel vasıtası adına dil dediğimiz o büyülu düzendir. İnsan öteden beri dilin anlatım imkânlarını kullanarak diğer insanlarla konuşmuş, anlaşmış, problemlerini çözmüştür ve bundan sonra da aynı metotla fakat değişerek, dönüőerek iletişimine devam edecektir.

Dünyanın hızla deđiőtđi, iletişimin en önemli ihtiyaçların başında geldiği günümüz dünyasında insanların birbirleriyle iletişimini koparacak her türlü dil faaliyetinden kaçınması gereklidir. Bu noktada dilin kurallarını tanımaya yönelik olarak oluşturulan dil bilgisi alanının önemi, daha iyi anlaşılmıştır. Dil bilgisi alanında yapılan çalışmalar, bu alanla ilgili öteden beri sorunların var olduğunu işaret etmektedir.

Dil bilgisi alanıyla ilgili araőtirmacıların dile getirdiği sorunlardan biri dil bilgisi çalışmalarının beceriye dönüőtürülememe sorunudur. Öğrenilen ancak beceriye dönüőtürülemeyen dil bilgisi konuları dil bilgisini sürekli öğrenilen ve sürekli unutilan bir alan hâline getirmiştir. Bu noktada dil bilgisi öğretiminin nasıl, ne kadar ve ne şekilde olacağı araőtirmacılarca tartışılmaktadır.

Bu çalışmada, dil bilgisinin biçim bilgisi alanıyla ilgili önemli konularından olan hâl ekleri ele alınmıştır. Hâl ekleri 6. sınıf öğrencileri seviyesinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmasında kullandıkları hâl ekleri ile hâl ekleri değerlendirme testindeki başarıları karşılaştırılmış; bilginin beceriye dönüőüp dönüőmediđine bakılmıştır. Çalışmada bu temel amaçla birlikte öğrencilerin hâl ekleri test başarısını etkileyen cinsiyet, dershaneye gitme durumu, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin etkisine bakılmış; ayrıca bu eklerin öğretimini yapan Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimi ve dil bilgisi öğretiminin sorunlarına dair görüşleri de değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonunda ortaya çıkan sonuçların dil bilgisi öğretimiyle ilgili verdikleri ipuçları tartışılmış; öğretmen ve araőtirmacılara önerilerde bulunulmuőtür.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ

Bu bölümde, araştırmanın temel problemine, amaç ve alt amaçlarına, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna dair açıklamalara, yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanların çevreleriyle iletişim kurmaları, birbirleriyle anlaşmaları, topluma ayak uydurmaları önemli ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçları ancak dili doğru kullanarak giderilebilir. Düşündüğünü karşısındaki kişiye doğru anlatamayan insan zamanla ilişkilerinde, topluma ayak uydurmakta zorluklar yaşamaya başlar ve problemleri olarak ortaya çıkar. Dil bilgisi de dilin doğru kullanılabilme ihtiyacından ortaya çıkmış bir alandır.

Dil bilgisi kurallarının gerçek anlamda öğrenilmesi uygulama becerisindeki başarıya bağlıdır. Çünkü uygulamaya geçirilemeyen dil bilgisi kuralları sadece bir ezberdir. Ne zaman, nerede, nasıl kullandığımızı bildiğimiz bir şeyi gerçek anlamda öğrenmiş sayabiliriz. Göğüş'ün (1978: 349) çalışmasında dil bilgisi kurallarının sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilmemesi gerektiği vurgusu yapılırken, böyle bir öğretimin dil kurallarını ezberlemeye alıştıracığı ve uygulama gücü kazandırmayacağı söylenmektedir. Karadüz de (2007: 288), dil bilgisi derslerinin kural öğretene değil, dili kullanarak kuralları sezdirene; kuralı ezberletene değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanması gerektiğini söyler.

Dil bilgisi öğretiminin birçok probleminden kaynaklanan nedenlerle öğrencilerde yeteri kadar dil bilgisi bilinci oluşturulamamaktadır. Erdem (2007: 96-97), çalışmasında dil bilgisi kurallarının okullarda genellikle ezberletildiğini, dil bilgisi terimlerinin öğretmenlerce farklı öğretildiğini, dil bilgisi konularının ayrı bir ders olarak işlenerek ders bağlamından koparıldığını, öğretim yöntemi seçilirken

öğrenci ve öğretme ortamının dikkate alınmadığını, dil bilgisi ile ilgili uzmanların akademik yorumlarının kesin doğrular gibi düşünülerek öğretime yansıtıldığını, hepsinden de önemlisi işlevsel bir dil bilgisi öğretimi yapılmadığını söylemektedir.

Ayrıca ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla yapılan çoktan seçmeli test sınavları, doğru cevabın en kısa sürede, belli metotlarla (eleme, ipuçlarını takip etme vb.) bulunmasını amaçlamaktadır. Bu sınavlar öğrencinin dil bilgisi düzeyini ölçebilir, ancak sınavın sonucu öğrenci beceri düzeyinin de aynı olduğunu göstermez. Dolayısıyla dil bilgisi alanıyla ilgili öğrencinin öğrendiğini varsaydığımız bilgi düzeyini beceri saymak mümkün değildir.

Hâl ekleri de öğrencilerin beceri düzeyine ulaştıramadıkları bir alandır. Korkmaz'a göre (2007: 266) hâl yani ad çekim ekleri, adları adlara, edatlara ve çoklukla fiillere bağlayarak cümlenin kuruluşuna yardımcı olan, cümleye işlevlik kazandıran eklerdir. Görüldüğü gibi isimleri yükleme bağlama görevi üstlenen hâl ekleri cümle kurgusunda çok önemli bir role sahiptir. Onan'ın Türkçe'nin eklemeli yapısını anlattığı çalışmasında (2009: 238) Türk dilinin işleminde en büyük yükün eklerde olduğu söylenmektedir. Üstünova'ya göre de (2004: 180), Türkçenin eklemeli yapısı, eklerin değerini artırmakta, dil öğretiminde dikkati üzerlerine çekmektedir. Sonuç olarak hâl eklerini ve işlevlerini bilmeyen öğrenciler bu eklerin kullanımıyla ilgili yanlışlara sebep olacaklar, hâl eklerinin yanlış kullanımı da cümle kurgusundaki bozukluklara yol açacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eklerini kullanma becerileri ile bu konuda hazırlanan değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında farklılık var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

- ✓ Öğrenci yazılı anlatımlarında hâl ekleriyle ilgili yapılan yanlışlar nelerdir?
- ✓ Hâl ekleriyle ilgili hazırlanan değerlendirme testi başarısında öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, dershaneye gitme durumları gibi faktörler etkili midir?

- ✓ Hâl eklerinin öğretimini yapan Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimiyle ilgili görüşleri nelerdir?
- ✓ Hâl eklerinin öğretimini yapan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminin sorunlarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, 6.sınıf öğrencilerinin hâl ekleri yazılı anlatım becerisi ile hâl ekleri test başarısını karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

1.4. Alt Amaçları

Yukarıda belirtilen genel amaca bağlı olarak 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, hâl ekleri değerlendirme testi başarıları ve bu ekleri öğreten Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimiyle ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik alt amaçlar şunlardır:

1.4.1. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında hâl eklerini kullanma sıklıklarını tespit etmek.

a) Hâl ekiyle ilgili doğru kullanımların yazılı anlatımdaki sıklıklarını tespit etmek.

b) Hâl ekiyle ilgili yanlış kullanımların yazılı anlatımdaki sıklıklarını tespit etmek.

c) Hâl ekinde görülen yanlış kullanımları sınıflandırmak ve örneklendirmek.

1.4.2. Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testindeki başarı düzeyini tespit etmek.

1.4.3. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile hâl eki değerlendirme testi başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek.

1.4.4. Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testi başarılarında cinsiyet faktörünün etkisini tespit etmek.

1.4.5. Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testi başarılarında sosyo-ekonomik düzey faktörünün etkisini tespit etmek.

1.4.6. Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testi başarılarında dershaneye gitme faktörünün etkisini tespit etmek.

1.4.7. Türkçe öğretmenlerinin, öğretme sürecinde hangi hâl ekinin öğretiminde zorlandığını belirlemek.

1.4.8. Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretiminde hangi tip sorular sorduğunu belirlemek.

1.4.9. Türkçe öğretmenlerinin şekil bilgisi (morfoloji) öğretimi konusundaki düşüncelerini belirlemek.

1.4.10. Türkçe öğretmenlerinin, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili düşüncelerini belirlemek.

1.5. Araştırmanın Önemi

Dil bilgisi öğretiminde amaç, öğrencilerin zihinlerini dile dair bir yığın kuralla doldurmak ve bunları öğrencilere bir şekilde öğretmek değildir. Tam aksine öğrenilen dil kurallarıyla bir dil farkındalığı oluşturarak dilin gerçek mahiyetinin tam olarak anlaşılmasını, bireylerin dilin anlatım imkânlarını en güzel şekilde kullanmalarını sağlamaktır. İşte bu noktada dil farkındalığının bilinçli olarak oluşmaya başladığı ilköğretim safhasında dil bilgisi öğretiminin yapılaş şekli önem kazanmaktadır. Özellikle Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi gibi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına girebilmek için yapılan sınavlar, öğrencileri çoktan seçmeli test tekniğine mahkûm etmektedir. En kısa sürede doğru cevabın bulunmasının amaçlandığı bu sınavlarla öğrencide yeteri kadar dil farkındalığı, dil bilgisi bilinci oluşturulamamakta, öğrencinin öğrendiği bilgiler beceri düzeyine yeteri kadar ulaşmamaktadır. Bu durum dil bilgisini sürekli öğrenilen ve unutulmuş bir alan haline getirmektedir.

Bu çalışmayla hâl ekleri örneğinde dil bilgisi öğretiminin bu gerçeğine dikkat çekilecek; öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile test becerileri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı hâl ekleri örneğinde değerlendirilecek, dil bilgisi öğretiminin beceri düzeyine nasıl ulaştırılabileceği araştırılacaktır. Dil bilgisi çok geniş bir alan olduğundan bu çalışmada sadece hâl ekleri açısından bir dil bilgisi değerlendirmesi yapılacaktır. Bu çalışmanın hâl ekleri yazılı anlatım becerileri ile hâl ekleri test becerileri arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Hatay ili, Antakya ilçesi merkezinde yer alan ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri ile “yalın hâl, belirtme hâli, yönelme hâli, bulunma hâli, ayrılma hâli, eşitlik hâli, vasıta hâli ve tamlayan hâli” olmak üzere toplamda 8 hâl durumu ile sınırlıdır.

1.7. İlgili Araştırmalar

İşcan ve Kolukısa (2005) çalışmalarında ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin durumunu ve karşılaşılan sorunları belirlemiş ve çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Çalışmada dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları: kuralların ezberletilmesi, bağımsız bir ders olarak okutulması, kuralların verilmiş amaçlarının söylenmemesi, imlâ kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması, dil bilgisi öğretiminde kuralların genellikle sözcükten veya sözcük gruplarından hareketle anlatılması, dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel bir yaklaşım olmaması, materyal eksikliği, terim karmaşası ve dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması şeklinde sıralamışlardır.

Erdem (2007) çalışmasında ilköğretim 2. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunlarını incelemiş ve bu sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin çözüm önerilerini belirlemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ders materyali olarak en çok ders kitaplarını kullandığını söylemiştir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin sorun olarak gördüğü en önemli konular: ders kitapları dışında kaynak eser olamayı, ÖSYM tarafından yapılan sınavlar ile okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı, imla birliği amacına hizmet edecek bir referans kaynağın olmayışı, alanla ilgili kitaplarda farklı terimler kullanılmasıdır.

Aydın (1999) ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlere dil bilgisinin Türkçe dersleri içindeki yeri, dil bilgisinin öğretilme nedenleri ve öğretmenlerin bu konudaki diğer görüşlerini sormuş; araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak dil bilgisi öğretimini önemsediklerini söylemiştir. Ancak dil bilgisi ders kitaplarını

yeniden değerlendirmek gerektiğini, dil bilgisi öğretimimizde nitelikli gereç yetersizliği olduğunu, bu yetersizliğin önüne geçmek için de dilbilimin kılavuzluğuna başvurmayı tavsiye etmiştir.

Öztürk (2003) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bilimsel geçerliliğini kalmamış birtakım bilgilerin kullanıldığını, dil bilgisi konularını anlatırken kullanılan örneklerin tespitinde dikkatli olunmadığını belirlemiştir.

Yücel, Batur ve Akar (2004) çalışmalarında ilköğretim 8. sınıf öğretmenlerinin Türkçe programında yer alan dil bilgisi becerileri ile ilgili hedeflere ne derecede önem verdiklerine ve öğrencilerin bu hedefleri ne düzeyde kazanabildiklerine bakmıştır. Çalışmada öğretmenlerin programda yer alan tüm dilbilgisi ile ilgili hedeflere, diğer hedeflerin ortalamasının üstünde önem verdikleri, öğrencilerin de dilbilgisi ile ilgili hedefleri genel ortalamanın üstünde kazanabildiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin, diğer gruplara göre dilbilgisi ile ilgili hedeflere daha fazla önem verdikleri, buna karşılık öğrencilerin hedefleri kazanımı konusunda gruplar arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kıdem ve mezuniyet durumu öğretmenlerin dilbilgisi ile ilgili hedeflere önem verme dereceleri ve öğrencilerin hedefleri kazanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

Erdem (2008) araştırmasında ilköğretim II. kademedeki görev yapan öğretmenlere iki farklı soruyla 14'er konu başlığının öğrenme güçlüğüne sormuştur. Birinci soru: "Dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencileriniz hangi konuda ne oranda zorlanmaktadır?" İkinci soru ise: "Aşağıda verilen dil bilgisi konularını öğretirken hangilerinde ne oranda problem yaşıyorsunuz?" şeklindedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en çok ve en az zorlandıkları konuların benzer olduğunu tespit etmiştir.

Güven (2013) dil bilgisi konularının öğretim sorunlarıyla ilgili yaptığı araştırmasında dil bilgisi konularının öğretimi üzerine önerilen uzman görüşlerine yer verdikten sonra önerilerin ilköğretim Türkçe öğretimi programında yer alan aktif

öğrenme ve çoklu zekâ kuramıyla paralel yönde öneriler olduğunu söylemiştir. Ayrıca araştırmada sözdizimi konularının öğretiminde sistematik bir sıranın takip edilmesinin daha doğru olacağı belirtilmektedir.

Şahinci (2011) araştırmasında ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dil bilgisi konularını anlama düzeylerini araştırmış ve bu amaçla ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ölçek formları uygulamıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları, öğretmenlerin kıdemlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı, cinsiyetlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında manidar fark bulunmadığı, öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ve görev yaptıkları okula göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapıcı (2004) çalışmasında ilköğretim 1-5. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğunu araştırmıştır. Araştırmada ilk beş sınıf (6/7-11/12 yaş arası) çocukların somut işlemler döneminde olmasından dolayı seçilmiş, oldukça soyut bir olgular düzeneği olan dilbilgisi alanını değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda mevcut ilköğretim 1. kademe dil bilgisi öğretiminin, çocukların bilişsel düzeyine uygun olarak yeniden tasarlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012) çalışmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerini sosyo-kültürel değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda kendine ait bir kütüphanesi olan öğrencilerin dil bilgisi becerileri bakımından üst düzeyde olduğu tespit edilirken, cinsiyet, aylık gelir, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim düzeyi, oturulan evin mülkiyet durumu, kendine ait oda durumu, eve gazete alma alışkanlığı, ders çalışma ve boş zamanla değerlendirme faaliyetleri gibi değişkenlerin öğrencilerin dil bilgisi becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

İtmeç (2008) araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kazanımları öğrenci dil gelişimine çoğunlukla uygun buldukları, programda önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanıldığı, öğretmenlerin daha çok kolay ulaşılabilir materyalleri tercih ettikleri ve dil bilgisi öğretiminde daha çok anlatım, soru-cevap vb. yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kartallıoğlu (2008) çalışmasında ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyini incelemiştir. Dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için 63 soruluk bir testin uygulandığı çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin en başarılı olduğu dil bilgisi konusu zarflardır. Dil bilgisi konularına erişim düzeyinde cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklar vardır. Öğrencinin ikamet yeri, süreli yayın takip edip-etmediği, çalışma odasının olup-olmaması, dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyinde etkili değildir. Öğrencinin çalışma masasına sahip olması, evde kitaplık bulunması, sosyo-ekonomik düzeyin yüksekliği, yılda okunan kitap sayısının çokluğu, baba ve annenin eğitim düzeyinin yüksek oluşu dil bilgisi kazanımlarına erişim düzeyinde olumlu etki yapmaktadır.

Melanlıoğlu (2012) çalışmasında yabancılara hâl eklerinin öğretimi sırasında yaşanan zorluklardan bahsetmektedir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerin konuya ilişkin görüş ve deneyimlerini tespit etmek için fenomografi kullanılmıştır. Fenomenografi çevremizdeki fenomenler hakkında insanların deneyimlerini, algılarındaki farklılıkları açığa çıkarmaya odaklanan ampirik bir çalışmadır. Araştırma sonucunda şu önerilere yer verilmiştir: Soyut nitelik taşıyan hâl eklerinin öğretiminde somutlaştırmadan mutlaka yararlanılmalıdır. Hâl eklerinin hangi sıra ile öğrenciye sunulacağı ve kazandırılacağı noktasında literatürde birlik sağlanmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretmenler, bu eklerin kullanımını pekiştirmek için uygulama sayısını çoğaltmalıdır. Hâl eklerinin öğretimi sırasında sadece hedef dilin bir başka ifadeyle Türkçenin imkânlarından yararlanılmalıdır.

Aytaş ve Çeçen (2010) çalışmalarında ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yerini ve önemini incelemiştir. Çalışma sonucunda temel dil becerilerine zaman zaman olumsuz etkide bulunduğu dile getirilse de dil bilgisi

öğretiminin, özellikle ana dili bilincini geliştirmede katkılar sağladığı söylenmektedir. Dil kullanımını doğru, düzgün ve sistemli hâle getirmesi, dil bilgisi öğretimini gerekli kılmaktadır. Türkçe dersinin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde de dil bilgisinin önemli bir yeri vardır. Dil bilgisinin dil becerileriyle ilişkisinde asıl işlevlerinden biri, zihinde oluşturulan tasarıların doğru bir şekilde ifadelendirilmesidir. Bunun için de dil bilgisinin alanına giren, sözcüklerin söz diziminde doğru yerde ve anlamda kullanılması, eklerin uygun biçimde kullanılması vb. etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşmasında hedef kitlenin dikkate alınması gerekmektedir.

Üstünova (2004) çalışmasında Türkçenin eklemeli yapısının, eklerin değerini arttırıp onları ön plana çıkardığını söylemektedir. Ekler; sözlük anlamı olmayan ama görev anlamları olan dil birimleri olduklarından, diğer dil birimleri gibi hem görevsel, hem anlamsal işlevleri bakımından değerlendirilmeli; bulunduğu yerdeki iki işlevi de açıkça ortaya konmalıdır. İşlevlerinin sağlıklı belirlenebilmesi için, ait olduğu bütün içinde ele alınmalı; buldukları yere katkıları belirlenmelidir. Ancak o zaman dilin mantığı kavranacak, daha etkili ve yetkin bir Türkçeye ulaşılabilecektir.

Büyükkantarcıoğlu (2000) çalışmasında üretimsel dilbilgisi kuramını, tüm dilsel bileşenleri, bu bileşenlerin ilişkilerini ve ilişkileri yöneten kuralları dilsel yeti (linguistic competence) bağlamında açıklar. Dilsel üretim üst yapıdaki sözel boyuta ancak zihinsel alt-yapı süreçlerinden sonra yansır. Biçimbilimsel bileşenin (morphological component) incelenmesi de, bu bileşenin diğer dilsel bileşenlerle olan ilişkilerinin, zihinsel süreçlerin ve bu süreçlerin sonunda ortaya çıkan biçimbilimsel oluşumların üretimsel kurallar açısından incelenmesi demektir. Biçimbilimsel açıdan sözcük biçimlenmesi, kök-ek bileşmelerinin zihinsel öncelik-sonralık (hierarchy) düzlemleri içinde yer alır ve bu düzlemlerin işleyişinin de dil yetisi tarafından belirlenir. Eklerin salt yapı taşları olarak değil, biçimbilimsel üretim sürecinin temel amacı olan geçerli sözcük oluşumunu destekleyen, bu nedenle de sesbilimsel, sözdizimsel, anlamsal diğer bileşenlerle sürekli etkileşimde olan birimler olarak önem taşımaktadır. Üretimsel bağlamda sözlüksel biçimbilime (lexical morphology) göre, temel birim, biçimbirim (morpheme) değil, sözcüktür.

Onan (2009) çalışmasında Türkçeyi kaynaşık dillerden ayıran en temel özelliklerden birinin, eklemeli dil yapısı olduğunu söylemektedir. Eklemeli dil yapısı, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi sürecinde yeni bakış açıları oluşturabilecek bilişsel (kognitif) zeminler oluşturmaktadır. Türkçede statik bir yapıya sahip olan isim ve fiil kökleri, yapım eklerinin türetme, çekim eklerinin bağımlılaştırma işlevlerine bağlı olarak söz dizimi yapısı içerisinde etkinlik kazanmaktadır. Türkçenin söz dizimi yapısında bağımlılaştırma işlevini yerine getiren çekim ekleri, anlamsal ilişkileri kurgulayan bir yapı özelliğine sahiptir. Anlamsal ilişkileri kurguluyor olması, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi sürecinde çekim eklerini bilişsel açıdan önemli bir konuma getirmektedir. Türkçede, fiil çatılarında meydana gelen ve söz dizimi anlamını doğrudan etkileyen dönüşümler, çekim ekleri sayesinde gerçekleşmektedir. İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde, yapım ve çekim eklerinin işlevlerini sergileyici etkinliklere sık sık yer verilmeli, öğrencilerin bu yapılarla ilgili açık bilgileri farkındalık düzeyine ulaştırılarak sağlam bir zemine oturtulmalıdır.

Kalkan (2006) çalışmasında Türkiye Türkçesinde durum kavramı ve durum ekleri üzerinde durmuştur. Dil bilgisi kitaplarından, terim sözlüklerinden ve ilgili makalelerden tespit ettiği durum kavramı tanımlarını vermiş; ad durumlarını sekiz durum olarak belirlemiştir. Bunlar; yalın, yönelme, belirtme, bulunma, ayrılma, ilgi, vasıta ve eşitlik durumlarıdır. Bu durum eklerinin işlevleri üzerine söylenenlerden yola çıkarak eklerin işlevlerine açıklık getirmiştir. Ayrıca, eklerin kurduğu yapılar ile işlevleri, ilgili araştırmalardan tespit edilen ve tarafımızdan kurulan cümlelerle örneklendirilmiştir.

Mert (2003) çalışmasında Türkçe'de hâl kategorisi ve öğretimi ile ilgili hâlâ ciddi sorunlar bulunduğunu söylemektedir. Mevcut dil bilgisi kitaplarında hâl kategorisinden ziyade bu kategoriyi ifade eden ekler ön plana çıkarıldığını, araştırmada bu geleneksel bakış açısının aksine hâl kategorisinin yapımında kullanılan görevli dil öğeleri ve bunların öğretimi üzerinde durulacağını söylemektedir.

Gülsevin (2004) çalışmasında eklerin genel olarak eklerin “*kök/tabana + yapım eki + çekim eki*” şeklinde sıralandığını, çekim eklerinin üst üste kullanılmaları durumunda ise “*isim + çokluk eki + iyelik eki + hâl eki*” şeklinde dizildiğini söyledikten sonra bu tanımlama ve diziliş sırasına uymayan ve yaygın olarak kullanılan yanlışlardan hareketle söz dizimi temeline dayanan fonksiyonel bir ek tasnifi önerisinde bulunur. Buna göre ekler: *Türetme Ekleri, Tür Değiştirici Ekler, İşletme Ekleri ve Kategori Ekleri* olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Hâl ekleri, bu sınıflandırmada çatı ekleriyle beraber öge belirleyici işletme ekleri olarak belirtilmiştir.

Delice (2000) araştırmasında Türkçe ek tasnifinin, sınıflandırmanın amacına yeterince hizmet etmediğini; çünkü Türkçe'nin eklemcilik en azından birinci eklemcilik sürecini tanımak ve tanıtmakta yetersiz kaldığını düşünmektedir. Ona göre ekler: *Genişletme ekleri, Durum ekleri, Kurucu ekler, Dönüştürücü ekler, Yapım ekleri, Bütünleşik ekler, Temsil ekleri* olmak üzere yedi türdür. Hâl eklerinin çoğunluğu, bu sınıflandırmada durum ekleri içinde ele alınmaktadır. Eşitlik ve vasıta durumları zarfa dönüştürücü ekler olarak sınıflandırılırken, tamlayan hâli kurucu ekler kategorisindedir.

Önler (2011) çalışmasında dil bilgisinin önemli kategorilerinden olan ad durumu (hâl) konusunda kimi belirsizlikler ve farklı değerlendirmeler yapıldığını söylemektedir. Araştırmacıların kimi ad durumu sayısını dokuza ve ona kadar çıkarmaktadır. Özellikle bu kategorinin zarflarla olan sınırında belirsizlikler bulunmaktadır. Durum kategorisinin fiille olan ilişkisi yönünden tanımlanması gerekir. Bu bakımdan Türkiye Türkçesinde beş ad durumu söz konusudur. -n, ve -Ari, -rA ve -CA morfeplerinin işlevi zarf türetmedir. Edatların durum ekleriyle kullanılmaları da bu öbeklerin zarflaştırılmasından başka bir şey değildir.

Tosun (2010) çalışmasında Türkçenin her döneminde işlek eklerden biri olarak kullanılan +CA ekinin ilk yazılı metinlerde ad durum ekleri arasında, eşitlik eki görevinde kullanıldığını söylemektedir. Geline süreçte bu ek hem kullanım alanını genişleterek yapım eki olma özelliği kazanmış, hem de karşıladığı kavramlar bakımından anlam alanını genişletmiştir. Türkiye Türkçesi ölçünlü dilinde bu ekin yaygın olarak yapım eki görevinde kullanıldığı ve sözcüklere farklı anlamlar kattığı,

örneklerden yola çıkılarak kanıtlanabilmektedir. Türkiye Türkçesinde +CA ekinin görev ve anlam çeşitliliği, farklı türden sözcüklere ulanabilmesi ve değişik türden sözcükler türetebilmesi onu işlek bir ek haline getirmiştir.

Üstünova (2007) çalışmasında Türkçede sıfır biçimbirimle gösterilen yalın durumun, yalnız “ad” ve “zamir” görevini üstlenmiş dil birimlerinde bulunabildiğini söylemektedir. Ad soylu olmalarına karşın sıfat, zarf, edat, bağlaç ve ünlemler, ad durumu çekimine giremediklerinden yalın durum özelliği gösteremezler. Ad görevini üstlenmiş dil birimleri de, eylemle bağlantı kurup işi, oluşu, kılışı yapanı/edeni gösterme işlevini üstlenirlerse yalın durum çekimine girmiş olurlar.

Güneş (2012) çalışmasında dünyamızda dil öğretimi alanında uygulanan çeşitli yaklaşım ve yöntemlerden bahsetmektedir. Bunları genel olarak “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplar. Günümüzde ülkemizde olduğu gibi çoğu ülkede yapılandırıcı yaklaşımla dil öğretimi yapıldığını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Türkçe derslerinde eski uygulamaların yapıldığı, bilgiyi ölçen soruların sorulduğu, çoktan seçmeli testlerin uygulandığı görülmektedir. Oysa yeni Türkçe öğretim programlarında çoktan seçmeli testler yerine etkinliklere ağırlık verilmektedir. Günümüzde çoğu araştırmada çoktan seçmeli testler, bilimsel yönden zayıf olduğu, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı, konuşma ve yazma becerilerini değerlendiremediği gibi yönlerden eleştirilmektedir. Türkçemizin ve öğrencilerimizin geleceği açısından çoktan seçmeli testler yerine Programlarda öngörülen etkinlik, görev ve projelere ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerileri çeşitli etkinliklerle geliştirilmelidir.

Üstüner ve Şengül (2004) araştırmalarında, Türkçe öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin belli bir konu üzerinde düşünme, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme, yaratıcılıklarını ortaya koyma, eleştirel düşünme, yorumlama, çözümlenme ve konu üzerinde değerlendirmelerde bulunmasına olumsuz yönde etki ettiğini söylemektedir. Öğrencilerdeki anlama ve anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, Türkçe dersinin gereken katkıyı sağlayabilmesi için, Türkçe öğretiminin temel hedeflerini kazandırmaya yönelik dil

becerilerini geliştirici etkinlikleri ön plana çıkaran uygulamalar yapılmalıdır.

Güney, Aytan ve Özer (2012) çalışmalarında, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğretmekte güçlük çektiği konuları ve bu konuların öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri araştırmışlardır. Çalışma sonucunda programda ağırlıklı olarak yapı bilgisi ve filimsilerle ilgili etkinlik önerilerinin olmasına karşın öğretmenlerin güçlük çektiği konularla ilgili etkinlik önerilerinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca sekizinci sınıflarda soru çözürerek konunun kavratılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu veri, SBS'nin Türkçe dersinin amacına ulaşmasını engelleyici etkisini göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

2.1. Dil

Günümüz dünyasında iletişim oldukça önem kazanmıştır. İnsanlar arasında sağlanacak sağlıklı bir iletişim birçok problemi daha ortaya çıkmadan önleyecek, daha rahat bir anlaşma zemini oluşturacaktır. Bu süreçte iletişimin temel vasıtası olarak kabul ettiğimiz dilin ve sahip olduğu imkânların iyi bilinmesi, aynı zamanda uygulanması esastır. Dilin kuralları uygulanmadığında insanlarla anlaşma zemini ortadan kalkacaktır. Dil ile ilgili söylenenlerden yola çıkarak dil olgusuna baktığımızda çok çeşitli tanımlamalar görürüz.

Ergin (2005: 3) dille ilgili kapsamlı bir tanım yapmaktadır: "...insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir". Tanımda dilin anlaşmada tabî bir vasıta oluşu, kendi kuralları çerçevesinde gelişmesi, canlı oluşu ve içtimaî bir müessese oluşuna dikkat çekilmektedir. Dilin tabî bir vasıta olduğundan insanın anlaşmak için ilk olarak tercih edeceği vasıta olması anlaşılabilirliği gibi doğduğunda anlaşmak için kullandığı ilk vasıta olarak da anlaşılabilir. Bu tabî vasıta canlıdır, gelişimini sürdürür.

Sağır (2002: 1) dili, bir bildirişim aracı olmakla birlikte basit değil, çok yönlü ve gelişmiş bir sistem aracı; insanı yücelten, onurlandıran, ona şahsiyet ve saygınlık kazandıran sosyal kurum olarak tanımlar ve dilin bir sistem aracı olduğuna, aynı zamanda sosyal kurum olduğuna vurgu yapar. İnsanoğlu, zekâsını duygu ve düşüncelerini dil ile aktarır, paylaşmıştır.

Aksan (1998: 11) dili, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyü bir varlık olarak tanımlar ve çok yönlülüğüne, büyü oluşuna

dikkat çeker. Dil çok yönlüdür. Baktığımız her açıdan farklı bir gizemini görebiliriz. Aynı zamanda kurallarıyla, gelişmesiyle, insanları etkilemesiyle büyüldür.

Aksan (2006: 13) başka bir araştırmasında ise dille ilgili sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyüldü bir düzendir; düşünme ve düşünülünü aktarma dizgesidir, diyerek dilin düşünme ve düşünceyi aktarma dizgesi oluşuna dikkat çekmiştir. Eker'e göre (2009: 3-4) dil; doğal, alışlagelmiş niteliklerinin yanında, çok sayıdaki değişkenin olağanüstü birleşimidir. Dil denince akla yazı gelir, ancak diller her şeyden önce sözel dizgelerdir. Onan da (2012: 71-72) dilin, insanlar arasında iletişimi sağlayan uzlaşımsal bir dizge olduğunu söylemektedir. Dil dizgesini oluşturan sistemlerin birbirini tamamlayan ve birbirini oluşturan birimler olduğu vurgulanır. Üç tanımda da dilin bir dizge olduğuna vurgu yapılmaktadır. Dil, üzerinde uzlaşılan, düşünceyi aktarmak için oluşturulmuş, sözel bir işaretler dizgesidir. Bu tanımlardan yola çıkılırsa dil için bir uzlaşma olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dil, üzerinde uzlaşılan bir olgu olmalı aynı zamanda anlaşmayı sağlamalıdır. Dilin gerçek görevi de bu olmalıdır: anlaşmayı sağlamak.

Sapir vd. göre (1999: 53) dil, sistemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin iletilmesinde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir. İnsan dili, içgüdüsel değil, ses organlarında üretilmiş işitmeye dayalı simgelerdir. Bu tanımlamada dilin işitmeye dayalı simge oluşu vurgulanmaktadır. Bu, dilin bilinçli bir kullanımla ortaya çıktığını, geliştiğini göstermektedir.

Saussure (1978: 57) ise dili oluşturan değerler içinde önemli payı oluşturan sözcüklerin, işaret ettikleri kavramlarla doğrudan, ancak nedensiz bir ilişki içinde olduğunu söyler. Buna göstergenin nedensizliği ilkesi adı verilir. Bu ilke, dilin büyüldü dünyasının izah kabul etmediğini düşündürmektedir.

Türkçe sözlük (TDK, 1988: 374) dili, "insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve işaretlerle yaptıkları anlaşma" olarak tanımlarken; Banguoğlu (2007: 9) insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi olduğunu söyler. Erdem'e göre (2007: 1) öncelikle bir

işaretlerle anlaşma sistemidir. Kaplan'a göre(2009: 189) dil, bir konuşma ve anlaşma vasıtasıdır. Doğan (2006: 1) ise insan dilini, “varlık ve kavramları, insanların çıkardığı seslerden oluşan kodlarla karşılayan, bu kodlarla belli bir sistem oluşturarak duygu ve düşünceleri aktaran araç.” olarak tanımlar. Beş çalışmada da dilin bir anlaşma ve işaretler sistemi oluşuna vurgu yapılmaktadır. Dil, anlaşmak amacıyla oluşturulmuş mükemmel bir sesli işaretler sistemidir. Eğer ortada böyle mükemmel bir sistem varsa; bu sistemin işleyişi çok iyi bilinmelidir. Bu hem anlaşmayı sağlayacak hem de bilimsel çalışmalarla sistemin geliştirilmesi mümkün olabilecektir.

Kaplan'a göre (2009: 39) dil, bir milletin, kültürel değerlerinin başında gelir. Aynı dili konuşan insanlar “millet” denilen sosyal varlığın temelini teşkil ederler. Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan bir cemiyet yani millet hâline getirir. Aksan'a göre (1998: 13) her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır; insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı dildir. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir. Sağır da (2002: 1) dil için kültürün taşıyıcısı olduğu kadar aynı zamanda vazgeçilmez bir ögesidir, demektedir. Dil, millete mahsus duygu ve düşünce birliğinin ortak ruhunu oluşturan ve yansıtan kültürü en iyi aktaran taşıyan sistem de gene dildir. Sever (2004: xi) dili, toplumun bütün kültür birikimini, kültür dokusunu kuşaktan kuşağa aktaran bir araç olarak görür. Bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin oluşmasını sağlar; bu bilinci pekiştirir. Bu tanımlamalara göre dil, kültürel değerlerin en önemlilerinden biri olduğu gibi kültürün aynasıdır. Milletlerin kültür birikimlerini geleceğe aktaran önemli bir araçtır. Buna göre dilin korunması, kültürün korunması anlamına gelmektedir.

Aksan'a göre (1998: 12), insanı öteki yaratıklardan ayıran, insan yapan niteliklerden biri de onun sanat yönüdür. Söze dayanan bütün sanatların hammaddesi ve ürünü de dildir. Tanımda dilin farklı bir yönü vurgulanmaktadır. Bu açıdan

bakıldığında dil, birçok sanatın varlık sebebidir. Birçok sanat dil sayesinde gelişme imkânı bulmuştur.

Kaplan (2009: 143) dili, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağı olarak görür. Demirel'e göre (1999: 10) dil, aynı zamanda bir düşünce aracıdır. İnsanlar, duygu, düşünce ve istekleri dille ifade ederler. Dilin, düşüncenin aynası olduğu görüşünü savunanlar, düşünceler sözcüklerle oluştuğunu, kullanılan dilde ne kadar sözcük varsa, düşüncelerin de oranda geliştirilebileceğini, beyindeki düşünce alanının genişliğinin ve derinliğin dildeki sözcük sayısı ile doğru orantılı olduğunu belirtmektedirler, demektedir. Sever de (2004: xi), kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde, onun iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler, demektedir. Çünkü dil, bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bir başka deyişle, insanın var olduğu dünyayı anlama ve anlatma aracıdır. Bu anlamda dil, insanın duygu ve düşünce yapısını oluşturan ve biçimlendiren bir araçtır. Bu üç tanımlamada dilin düşünce aracı oluşu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede bakıldığında dil malzemesinin çokluğu düşüncenin çokluğu anlamını taşımaktadır. Dili daha çok kullanan, daha çok düşünür; denebilir.

Dilin önemine, doğru kullanılmasına, dilin öğretimine yönelik yapılan bazı açıklamalar şöyledir:

Ünalın (1999: 1), ana dilin insanların hayatında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu söyler. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri, eğitimleri boyunca her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri büyük oranda ana dilini etkili bir biçimde kullanmalarına bağlıdır. Dil bir iletişim aracı olmasının yanında geçmiş bugüne, bugünü de yarına taşıyan bir bilgi taşıyıcısıdır. Yalçın (2002: 13) ise ana dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanma da ancak iyi bir ana dili eğitiminden geçmekle mümkün olur, demektedir. Ayrıca ülkelerin ve farklı kültürlerin, birbirleriyle temasında, alışveriş içinde bulunmalarında toplumu oluşturan bireylerin dayanışma içinde bulunmalarında dil öğretimi toplum için birinci derecede öneme sahiptir. Bundan dolayıdır ki bu alanda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda yeni kavramlar ortaya çıkmakta ve dil öğretimi dil biliminin de yardımıyla yeni boyutlar kazanmaktadır. Sever'e göre (2004: xi), insanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek ayrıca onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini, o ulusun bireylerine

etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine büyük bir önem verildiği ve bu öğretimin niteliğini yükseltecek önlemlerin alındığı görülmektedir. Bölükbaş'a göre ise (2007: III), dili doğru ve düzgün kullanmak doğuştan gelen bir yetenek değil; eğitimle kazanılan davranışlar zinciridir. Türkçe, bir bilgi dersi değil; ifade ve beceri dersidir. Öğrencinin zihin ve ruh gelişiminde iyi bir anadili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür.

2.2. Dil Bilgisi

Dil bilgisi dilin tüm kurallarının incelendiği bilimdir. Dili daha iyi anlayabilmek, kavrayabilmek için o dile ait dil bilgisi kurallarını bilmek gerekmektedir. Dil bilgisi ile yapılmış tanım ve açıklamalardan bazıları şöyledir:

Türkçe sözlükte (1988: 376) dil bilgisi bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, olarak açıklanmaktadır.

Ergin (2005: 28) dil bilgisini, bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi kolu olarak tanımladıktan sonra dil bilgisinin bölümlerini sayar: dilin seslerini inceleyen kısmına ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekillerin yapısını inceleyen kısmına şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin menşeyini araştıran kısmına menşe bilgisi yahut türeme bilgisi (etimoloji), kelime ve şekillerin mânâları üzerinde duran kısmına mânâ bilgisi (semantik), kelime ve şekillerin birbirleriyle olan münasebetlerini ve cümleleri inceleyen kısmına cümle bilgisi (sentaks) denmektedir. Ergin, dil bilgisinin bu bölümlerini ayrı ayrı ele almanın doğru olmadığını söyler. Çünkü bunların daima birbirine karışan tarafları vardır ve aralarına kesin hudutlar çizilemez. Bu açıdan bakılırsa dil bilgisi alanını bütüncül olarak ele almak gereklidir.

Eker'e göre (2009: 23), dil bilgisi genel anlamıyla, öğrenim kurumlarının çeşitli aşamalarında, dilin seslerini, sözcük yapılarını, sözcük anlamlarını, sözcük kökenlerini, tümce kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilimdir. Dil bilgisi, amacına göre, *kuralcı*, *betimleyici*, *tarihsel karşılaştırmalı*, *pedagojik*, *geleneksel ya da metin bilgisel* olabilir.

Banguoğlu (2007: 18-19), “*gramer, dil bilgisi*” sözcüklerinin ikisini de kullanır. Gramer bize bir dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini gösterir. Dili iyi kullanma sanatını gösterir, demektir. Ayrıca dil bilimi kastederek kullandığı diller bilgisinin grameri lüzumsuz hâle getirmediyini ancak onu derinden etkilediyini; modern gramerin yaşayan dilin gerçek durumunu, geçmişini, gelişme yönlerini üzerine aldığını söyler. Eker de (2009: 26) Banguoğlu gibi düşünmektedir: Dil bilim ve dil bilgisi (gramer) terimlerinin birbiriyle karıştırılmaktadır; dil bilgisi daha sınırlı ve pratik amaçlar güden inceleme alanıdır. Göğüş’ün düşünceleri de (1978: 337) yukarıdakilere benzemektedir. Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise, dilbilim adını alır. Buna göre dil bilim ile dil bilgisi karıştırılmamalıdır. Çünkü birbirinden farklı alanlardır.

Aksan (1998: 13-14), dil bilgisi terimi yerine “dilbilim” tabirini kullanır ve “dili inceleyen bilim, dilin bilimi” şeklinde tanımlar. Ona göre dillerin kendine özgü yasaları, eğilimleri, sorunları olduğu gibi, bütün dilleri kapsayan ortak yasalar, eğilimler ve sorunlar da vardır. İşte dil dediğimiz bu çok yönlü, büyüklü varlığı inceleyen, özellikle onun başlıca sorunlarına eğilen bilime dilbilim adını veriyoruz. Ayrıca, dilbilim teriminden, dilin bütün özel ve genel niteliklerini, yani herhangi bir dile, bir dil öbeğine özgü ya da bütün dillerde görülen özellikleri, dil olaylarını araştırma konusu edinen, dilin ortak ya da tek özelliklerini inceleyen, konuları birçok bilim dallarıyla ilişkili ve geçişme hâlinde bulunan, geniş çerçeveli bir bilim anlıyoruz (Aksan, 1998: 24).

Eski Yunan geleneğinde dil bilgisi, felsefenin bir dalı olarak, yazma sanatı; benzer biçimde, Orta Çağlarda da salt doğru yazma, doğru konuşma, dil kurallarına uyma şeklinde algılanmıştır. Bugünün geleneksel gramerleri de, büyük ölçüde geçmiş dönemlerin çalışmalarına dayanmaktadır (Eker, 2009: 21-22).

Korkmaz (1992: 75), dil bilgisi ve gramer sözcüklerini birlikte kullanır. Dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya

koyan bilimdir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gramerin başlıca bölümleridir. Tür olarak tasvirî gramer, tarihî gramer ve karşılaştırmalı gramer gibi türleri vardır.

Dilâçar'a göre (1971: 83) dil bilgisinin batı dillerindeki karşılığı olan gramer kelimesi, Yunancada "yazı" demek olan gramma (yazmak) köküne dayanır. Bundan da Yunanca grammatike, Latince grammatica, Fransızca grammaire, İngilizce grammar, Almanca grammatik sözcükleri türemiştir. Gramer, geniş anlamıyla şöyle tanımlanabilir: Dilin kullanımında yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli olarak inceleyen bilim. Buna göre gramer, aynı zamanda, edim ve kılğı bakımından, konuşma ve yazmayı bu incelemeyen çıkan kurallara uygun kılma sanatını öğreten bir bilim dalı da sayılabilir. Bu geniş anlamıyla alındığında, gramer, ses bilgisi (ponetique), şekil ve görev bilgisi (morphologie), dizi ve sözcük grupları bilgisi, sözcük yapısı bilgisi ve sözdizimi bilgisinden (syntax) başka, anlam bilgisini (semantique), sözcük bilgisini (lexicologie), deyim bilgisini (phraseologie), kaynak ve kök bilgisini (etymologie), dil tarihini (historire de la langue), yazımı (imlâ, orthographie), tecvidi (orthoepie) ve üslûp bilgisini (stylistique) de içine alır.

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

2.3. Dil Bilgisinin Önemi

Dilin doğru ve etkili kullanımı esas olduğundan dil bilgisi konuları ve dil bilgisi öğretimi önem kazanmaktadır. Doğru ve etkili bir dil bilgisi öğretimi anlaşmayı kolaylaştıracaktır. Dil bilgisinin öğretimine yönelik bazı açıklamalar şunlardır:

Kurudayıoğlu'na göre (2012: 49) dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi dilin doğru kullanılmasına yardımcı olur. İyi bir dil bilgisi almış birey, bilgi, duygu ya da düşünceyi herhangi bir noktayı atlamadan sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir. Kuralları öğrenmiş olarak iyi bir yazma alışkanlığı da kazanır.

Sever ise (2004: 28), dil bilgisinin doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanı olduğunu söyler. Dil bilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkaracaklardır.

Ergin (2005: 28) daha kapsamlı bir açıklama yapmaktadır ve dilin bütün yönleriyle ele alınması gerekliliğini vurgular. Ona göre dil, seslerden yapılmış bir takım şekiller manzumesidir. Bu şekillerin mânâları veya vazifeleri vardır. O hâlde seslerden cümleye kadar bütün bir dil, mânâsı veya vazifesi olan sesli şekillerden ibarettir. Şekil kelimesini burada morfolojik şekil yani morfem karşılığı olarak kelime bünyesindeki gramatikal şekiller yerine değil; sestem cümleye kadar müstakil gramer hüviyeti olan her türlü dil malzemesini, dil unsurunu; sesler, kelimeler, kök ve ek şekilleri, kelime gurupları, cümle gibi çeşitli birlikleri karşılamak üzere geniş mânâsı ile kullanıyoruz. İşte bir dili incelemek demek bu dil birliklerini, gramer birliklerini, şekilleri mânâ ve vazifeleriyle birlikte incelemek demektir. O hâlde dil bilgisinin vazifesi seslerden cümleye kadar bütün dil birliklerini yapı, mânâ ve vazife bakımından incelemektir. Bu sebeple bir dili incelerken, bir dilin gramerini ortaya koymağa çalışırken dil bilgisini yukarıda gördüğümüz klasik bölümlere ayırmak yerine, dili bütün hâlinde yapı, mânâ ve vazife bakımından ele almak daha doğrudur.

Göğüş ise diğerlerinden (1978: 337-338) farklı düşünmektedir. Ona göre, dil bilgisinin yazılı ve sözlü anlatımdaki etkisi, matematik öğrenmeye etkisinden azdır. Dil bilgisi öğretimi ile yazma yeteneği arasında da zayıf bir bağlantı vardır. Ayrıca dil bilgisinin dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğu için, gençlerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görülen yetersizliklerin ve dil yanlışlarının, genellikle dil bilgisi eğitiminin eksikliğine bağlandığını ve bunların giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğretmek gerektiğinin sanıldığını söyler. Bundan dolayı her ülkede ana dili eğitiminin geniş ölçüde dil bilgisi egemenliği altında bulunduğunu, bu kanının yanlış olduğunu; okuduğunu,

dinlediğini anlamının apayrı bir eğitim istediğini söyler. Anlatım yanlışları ise dilin çeşitli yönlerindeki eksik eğitimden ileri gelmektedir.

Göğüş'e göre, (1978: 350) dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez. Böyle bir öğretim ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen verdiği örneklerdeki benzerliklerden yola çıkarak kurallara ulaşır. Böylece öğretimde gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlemiştir. Ayrıca kuralların öğretiminde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir.

2.4. Dil Bilgisi Öğretimi ve Amaçları

Esasen dil bilgisi öğretmek amaç değil araç olduğunu söyleyebiliriz. Metnin anlaşılmasını sağlayacak, öğrencinin dili doğru kullanımını sağlayacak kadar dil bilgisi kuralı vermek esas olmalıdır. Bu kurallar da metin değerlendirmesi sırasında doğal olarak ortaya çıkarılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin amaçlarıyla ilgili yapılan bazı açıklamalar şöyledir:

Özdemir (1987: 251), modern öğretimde dil bilgisi öğretiminin amacını, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler belletme olmadığını söyler. Kuralların belletilmesi, ilkelerin tanınması bir dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaz. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi bir amaç olarak düşünülmemelidir. O, bir amaç değil araçtır. Dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayan bir araçtır.

Erdem de (2008: 86-87), modern öğretimde dil bilgisi öğretiminin amacını, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler öğretme olmadığını söyler. Önemli olan öğrenilen konuların birer beceriye dönüşmesidir. Beceriye dönüşmeyen kurallar, ezberci eğitimin bir ürünüdür. Oysa eğitimde öğrencileri ezbercilikten kurtarmak esas gaye olmalıdır. Öğrenci dil bilgisini niçin öğrenmesi gerektiğini kavrayıp bunu uygulamadıkça, bilgilerini diğer alanlarla yapılandırmadıkça başarılı bir eğitim yapılmamış olur. Bu açıklamada dilin beceriye dönüşmesi öncelenmiş, bu becerilerin diğer alanlarla yapılandırılması vurgulanmıştır.

Dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini Hudson (Akt. Kartallıoğlu,1998: 20) şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak
- b. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak
- c. Başarımı (performans) arttırmaya yardımcı olmak
- d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak
- e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak
- f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek
- g. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak
- h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak
- i. Dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek

Bu söylenenlere göre dil bilgisi öğretiminin çeşitli amaçları söz konusudur. Dil bilgisi bu amaçların gerçekleştirilmesi için öğretilmelidir. Bugün ilk ve ortaokullarda yapılan dil bilgisi öğretiminin bu amaçları öncelediği söylenemez.

Ünalın'a göre (1999: 130) dil bilgisi öğretimiyle ilgili önemli bir ilke şudur: Dil bilgisi bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Öğrencilerin konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırmaya yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca dil bilgisi kavramları öğrencilere kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmelidir. Bu açıklamada dil bilgisi çalışmalarının metin incelemesi sırasında yapılması, ayrıca öğretilmemesi vurgulanmaktadır. Öğrencinin metinden kopuk bir dil bilgisi öğretimiyle karşılaşması bir anlam ifade etmeyecektir.

Temizkan'a göre de (2012: 135-136), dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesi aynı zamanda dil kurallarının ortaya çıkış sistematiğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması demektir. Sözlü ve yazılı metinlerden bağımsız olarak yapılan bir dil bilgisi öğretiminde kurallar öğrencilere ezberletilmeye çalışılır. Öğrenci konunun tanımını öğretmenden öğrenir. Daha sonra bu tanıma uygun birkaç örnek görür. En son aşamada ise öğretmeninden öğrendiği tanıma kendisi örnek vermek durumundadır. Ancak verilen örnekler günlük hayattan kopuk, ihtiyaçları karşılamayan, soğuk ve donuk kelimelerden oluşur. Bu da öğrenmeyi değil de ezberi beraberinde getirir.

Aydın'ın (1999: 25) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir bölümü, dil bilgisine önem verdiklerini ve öğretilmesinden yana olduklarını belirtmişler, niçin öğretilmesi gerektiğini de şu şekilde sıralamışlardır:

✓ <i>Dil bilgisi öğrencinin dile ilişkin yanlışlarını azaltır</i>	%13.59
✓ <i>Dil bilgisine ilişkin bilgi öğrencinin yazma becerisini geliştirir</i>	%11.96
✓ <i>Dil bilgisi çalışmalarını öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olur</i>	%10.87
✓ <i>Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur</i>	%10.87
✓ <i>Ölçünlü Türkçe'nin öğrenilmesine yardımcı olur</i>	%9.24
✓ <i>Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretir</i>	%9.24
✓ <i>Dil bilgisi öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar</i>	%8.70
✓ <i>Dilsel özgüveni oluşturur</i>	%8.70
✓ <i>Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır</i>	%5.98
✓ <i>Müfredat dil bilgisi öğretmeyi gerektiriyor</i>	%3.80
✓ <i>Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum</i>	%3.26
✓ <i>Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha egemen olunmasını sağlar</i>	%2.72

Erdem'e göre (2008: 88), yeni Türkçe programı yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulduğu için, program dil bilgisi öğretiminin işlevsel öğretime imkân sağlamaktadır. Ona göre dil bilgisi öğretiminde öncelikli amaç, öğrencinin kuralı sezdikten, onu içselleştirdikten sonra kurala ulaşmaktır. Kurala ulaşma aşamasında öğrenci, önceki bilgilerinin üzerine yeni yapılar koyacaktır. Böylelikle öğrenci, kuralı içselleştirmiş olacak, işlevsel bir şekilde beceriye dönüştürdüktan sonra bunu uygulamalarında da kullanacaktır. Bu açıklamada işlevsel dil bilgisi öğretime dikkat çekilmektedir. İşlevsel olan bilgi daha kolay uygulanacak, aynı zamanda kalıcı da olacaktır.

Onan (2012: 32-33) son yıllarda, dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki işlevlerinin, Avrupa Birliği ülkelerinde de araştırıldığını, öğrencilere belirli bir zihin disiplini kazandırmada son derece etkili olduğu sonucuna varıldığını söylemektedir. Onan'a göre bu araştırmaların verileri genel olarak konuşma ve yazma becerileri göz önüne alınarak ifade edilmiştir. Hâlbuki dil bilgisi öğretimi sadece anlatma becerileri açısından değerlendirilmemeli, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden de ele alınmalıdır. Özellikle Türkçe gibi son derece mantıklı dizge kurallarına sahip olan dillerde, dil bilgisi öğretiminin anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki amaca yönelik işlevsellikleri göz ardı edilmemelidir.

Gezundhajt (t.y.: 1) geleneksel olarak okullarda yapılan dil bilgisi öğretiminin “dil öğretimi = dil bilgisi öğretimi = tahlil (analiz)” tarzında

özetlenebilecek yanlış bir düşünceye dayandığını söyler. Bu düşüncenin yanlışlığı bir tarafa, yapılan bu tahlillerin teorik temelleri ve prensipleri tenkide dayanacak güçte değildir. Bu açıklamaya göre okullarda yapılan dil öğretiminden kasıt dil bilgisi öğretimidir ve yanlıştır. Dil bilgisi öğretimi metin tahlil ederek yapılmamalıdır.

Erdem, (2007: 24-26) Dil bilgisi öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri şöyle özetler:

1. *Dil bilgisi öğretimi, ezberden arındırılarak yapılmalı ve işlevsel bir yapıda uygulanmalıdır.*
2. *Bir bilgi değil, beceri alanı olan Türkçe öğretiminde bilgilerin beceriye dönüşmesi esas olduğundan dil bilgisi de beceriye dönüştürülmelidir.*
3. *Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır.*
4. *Dil bilgisi, Türkçe dersinin anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte ele alınmalıdır.*
5. *Dil bilgisi öğretimini somutlaştırmak için metinden veya en azından cümleden hareket edilmelidir.*
6. *Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır.*
7. *Metinlerden sezdirilen konular hakkında bilgi verildikten sonra bunların uygulama alanlarına yansımaları gerekir. Böylece dil bilgisi öğretimi, ezberci ve soyut bir öğretimden arınmış olur.*
8. *Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka deyişle, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, bu ders konusu olmalıdır.*
9. *Dil bilgisi öğretiminde gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesidir.*
10. *Dil bilgisi öğretiminde dil bilimden faydalanılmalıdır. Dil bilgisinin durağanlığına karşın dil bilim sürekli kendini yenileme çabasıdadır.*
11. *Üzerinde durulan kurallar, elden geldiği kadar basitleştirilmelidir.*
12. *Dil bilgisi öğretiminden amaç, örneklerden tanım ve kurallara gitmek olduğundan, öğrenciler önce kuralı sezmelidir.*

Karakuş (2005: 130-131) dil bilgisi öğretiminin belli bir sıraya göre yapılması gerektiğini söyler. Ona göre Türkçe matematiksel bir dil olduğu için akıl yürütme ve düşünme yöntemiyle öğretilmek zorundadır. Türkçeyi ezber yöntemiyle öğretmek mümkün de değildir, doğru da değildir. Dolayısıyla Türkçeyi basitten karmaşığa, parçadan bütüne, kolaydan zora doğru giden bir metotla öğretme zorunluluğu vardır. Türkçe dil bilgisinin öğretimi de böyle bir mantık örgüsü içinde gerçekleştirilmelidir. Örneğin adları öğretmeden zamirleri öğretemezsiniz.

Ergin'e göre (2002: 18), dil bilgisi öğretiminin bir gayesi dili iyice öğretmekse, bir gayesi de insan dehasının en mükemmel eseri olan dilin yapısını inceleyerek çocuklarımızın zihnî gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu açıklamada dilin kendi yapısının incelenmesi ve zihni gelişmeye yardımcı olunması vurgulanmış,

bilimsel çalışmalar hedef gösterilmiştir. Dil olgusunun bilimsel izahları da böylece mümkün olacaktır.

2.4.1. Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisinin Özel Amaçları (6-7-8. Sınıflar)

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2006 yılında yayınlamış olduğu Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programında dil bilgisi alanıyla ilgili açıklamalar ve özel amaçlar şöyledir:

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını 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 birbiriyle 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 bağlamda 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).

6. Sınıf Amaçları

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

- Kök ve eki kavrar.
- İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
- Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
- Gövdeyi kavrar.
- Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
- Birleşik kelimeyi kavrar.
- Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
- İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
- İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

7. Sınıf Amaçları

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.
- Kip ve çekimli fiili kavrar.
- Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
- Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
- Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
- Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
- Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

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

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

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

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

4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

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

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

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

8. Sınıf Amaçları

1. Fülimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- a) Fülimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
- b) Fülimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
- c) Fülimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
- d) Cümlede, filimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- a) Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
- b) Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
- c) Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
- d) Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
- e) İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
- f) Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
- g) Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.
- h) Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
- i) Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.
- j) Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.
- k) Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.

3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme

- a) Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.
- b) Anlatım bozukluklarını düzeltir.

Yukarıdaki özel amaçlara bakıldığında her sınıf seviyesinde dil bilgisi amacı olduğu görülmektedir. Bu çalışma sadece hâl ekleriyle sınırlıdır. Hâl ekleri de 6. sınıf amaçları içinde yer almaktadır. Çalışmada evreni oluşturacak öğrenciler 6. sınıf düzeyinde belirlenmiştir.

2.4.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Dil bilgisi öğretimi uygulamaya dönük bir alandır. Aynı zamanda soyut faaliyetler bütünüdür. Bu faaliyet alanıyla ilgili mutlaka sorunlar olacaktır. Kurudayıoğlu (2012: 54), dil bilgisi ile ilgili sorunların kökeninin Kaşgarlı Mahmut'a kadar dayandığını söylemektedir. Dil bilgisi öğretimiyle ilgili araştırmacıların dile getirdiği birçok sorun vardır. Konuya açıklık getirmek için dile getirilen sorunlardan bazıları aşağıda anlatılmıştır.

Balcı (2012: 43), dil bilgisi öğretiminin hâlâ üzerinde tam bir mutabakata varılmamış pek çok sorunu bulunduğunu söylemektedir. “Öğretim sürecinin içeriği, nasıl ve hangi sırayla öğretileceği ve ne zaman öğretilmeye başlanacağı” gibi problemler üzerinde hâlâ görüş bildirilmekte ve araştırmalar sürdürülmektedir.

Öztürk, ilköğretim ikinci kademe Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümlerini değerlendirdiği çalışmasında (2003: 12); Türkçe kitaplarında, bilimsel incelemeler sonucu bulunmuş doğrular yerine, bilimsel geçerliliğini kaybetmiş bir takım bilgilerde hâlâ ısrar edildiğini söylemektedir. Diğer yandan, dil bilgisi anlatımında çok önemli bir yeri olan örneklerin tespitinde pek dikkatli olunmadığını, bazen yanlış bazen de öğrenciyi çelişkiye düşürücü örnekler verildiğini belirtir. Ayrıca incelenen ders kitaplarından bazılarının kaynakça bölümünde hiç dil bilgisi kaynağı gösterilmediğine dikkat çeker.

İşcan ve Kolukısa'nın birlikte hazırladıkları çalışmada (2005: 299-308) ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar, aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi
- ✓ Bağımsız bir ders olarak okutulması
- ✓ Kuralların verilmiş amaçlarının söylenmemesi
- ✓ İmla kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması
- ✓ Noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmaması
- ✓ Kuralların sözcükten, sözcük grubundan hareketle anlatılması
- ✓ Dil bilgisi öğretiminde dil bilgisel bir yaklaşımın olmayışı
- ✓ Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği
- ✓ Terim karmaşası
- ✓ Dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması

Özby (2006:153) da dil bilgisinin öğretimi konusunda tespit edilen ortak sorunları şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmenler; bugün dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dil bilgisini kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde öğretmektedirler.
2. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır.
3. Öğretmenler ve dil bilgisi kitapları yazarları arasındaki gerek tanım, terim gerek sınıflandırma bakımından görüş farkları öğrencilerin kafasında karışıklık yaratmakta, ana dili öğrenimini öğrencinin gözünde zorlaştırmaktadır.
4. Dilin iyi öğrenilmemesi, konuşma ve yazmada eksikliklere neden olmaktadır.
5. Dil bilimin ortaya koyduğu yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansıtılmamaktadır.
6. Dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişkilere sebep olmaktadır.

Kurudayıoğlu ise (2012: 55-67) çalışmasında dil bilgisi öğretimiyle ilgili sekiz temel sorundan bahsetmektedir. Bunlar:

1. Terimler sorunu
2. Yaklaşım sorunu
3. Lisans eğitimi ile ilgili sorunlar
4. Dil bilim sorunu
5. İşlevsel dil bilgisi

6. Dil bilgisinde kural sorunu
7. İmla ve noktalama sorunları
8. Dil bilgisinin bütünselliği

Yukarıdaki sayılan sorunlar incelendiğinde genellikle benzer sorunların dile getirildiği görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminin genel sorunları bu çalışmanın direkt bir problemi değildir. Bu çalışmada Erdem'in (2007: 96-97) dile getirdiği 14 probleme göre değerlendirme yapılacaktır. Erdem'in dile getirdiği problemler şunlardır:

1. Dil bilgisi derslerinde sadece kurallar ezberletilmektedir.
2. Dil bilgisi, Türkçe dersinin içinde değil ayrı bir ders olarak işlenmektedir.
3. Dil bilgisi kuralları sezdirilmeye değil, ezberletilmeye çalışılmaktadır.
4. Dil bilgisi öğretiminde öğretmenler tarafından kullanılabilir bir referans kaynak yoktur.
5. Öğrencilerin dil bilgisi derslerine ilgi duymamalarının sebebi sınav kaygısıdır.
6. ÖSYM/MEB tarafından yapılan sınavlar ile okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı, dil bilgisi öğretiminde problemlere yol açmaktadır.
7. Dil bilgisi sınavları, işlevsel bilgiyi ölçmekten çok ezber gücünü ölçmektedir.
8. Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde aldıkları dil bilgisi dersleri yetersizdir.
9. Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi öğretimi için yeterli zaman ayrılmamıştır.
10. Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.
11. Programın içindeki dil bilgisi bölümü, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzaktır.
12. Terim farklılaşması, dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.
13. Dil bilgisi öğretiminde önce kuralın tanımı verilmekte sonra bu kurala uygun örnek verilmektedir.
14. Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih etmektedirler.

2.5. Kök, Ek Kavramı

Çalışmanın konusu, hâl ekleri ve kullanımı olduğu için önce kök ve ek kavramlarını incelemek gereklidir. Kök ve ekle ilgili yapılan tanımlamalardan bazıları şöyledir:

Kökler; kelimelere anlam ve biçim bakımından temel oluşturan ve bölünemeyen parçalardır. Ekler ise ancak bir kelimeyle birleştiği zaman bir anlam ifade eden yardımcı parçalardır (Barın, 2008: 9).

Barın'a göre (2008: 10), dilimizdeki köklerin sayısı sabittir. Ortaya çıkan bir kavramı veya keşfedilen bir varlığı isimlendirmek için bu köklerden yeni kelimeler türetilir; fakat yeni bir kök icat edilemez. Dilimizdeki köklerin sayısı ancak başka dillerden giren kelimelerle artmaktadır. Çünkü başka dillerden alınıp Türkçeleştirilen kelimelerde dilimizdeki mevcut isim kökleri gibi görev yapmaktadır. Bu yüzden bu kelimeler isim kökü olarak değerlendirilmektedir.

Banguoğlu'na göre (2007:144), sözlük kelimelerinden bir takımı bölünmez anlam unsurlarıdır. Çoğu tek heceli olan bu ses topluluklarını daha basit parçalara bölmek mümkün olmaz: baş, su, ak, boş, sev(mek), deve, sekiz, uyu(mak) gibi. Bunlara *kökler* deriz. Bir takımı ise anlam değişikliği yapan üretim ekleri ile uzatılmış kelimelerdir: baş-lık, su-lu, boş-a-, sev-dir-, deve-ci, uyu-t- gibi. Bunlara da kökenler adını veririz.

Banguoğlu ayrıca (2007:146), köklerin dilimizde baştan beri gördükleri vazifeye göre tabii olarak ikiye ayrıldığını söyler. Bir takımı doğrudan doğruya yoğun ve yalın varlıkları veya onların vasıf, durum ve ilişkilerini gösteren kelimelerdir (kuş, dil, sarı, alt, pek). Bir takımı ise tabiatta olup bitenleri anlatmaya yarayan anlam unsurlarıdır (ak-mak, kaz-mak, duy-mak, sin-mek). Birincilere isim kökleri, ikincilere fiil kökleri adını veririz

Ergin'e göre ise (2005: 105) kelimelerin bünyesinde iki çeşit şekil vardır: mânâlı şekiller, vazifeli şekiller. Mânâlı şekiller tek başlarına kullanılabilir veya bir mânâ ifade ederler. Vazifeli şekiller ise ancak mânâlı şekillerle birleşerek kullanılan ve ancak o zaman mânâ ile ilgili bir vazife gören, fakat tek başına mânâsı olmayan ve kullanılmayan kelime parçalarıdır. Kelime yapısında görülen morfolojik şekillerin tek başına mânâlı olanlarına kök adı verilir. Tek başına mânâsı olmayan ve kullanılmayan, ancak köklerle birleşmek suretiyle mânâ ile ilgili bir vazife gören şekillere ise ek denir. Kök morfemi kelime bünyesinin esas morfemidir. Ek morfemleri ise kök morfemlerine bağlı morfemlerdir.

Dany de (Akt. İpek, 2008: 64) Türk dilinde kelimeyi meydana getiren unsurları, “kök + yapım ekleri + çekim ekleri” şeklinde sıralamıştır. Yapım ve çekim eklerinin görevleri farklıdır. Türk dilinin en büyük özelliklerinden birisi, eklerin kelime bünyesinde bir tek görevde kullanılmasıdır. Bir ek istisnalar dışında (iç+ten+lik, göz+de) ya yapım ya da çekim ekidir. Eklerin üst üste gelmesi Türk dilinin ve genellikle sondan eklemeli dillerin en büyük özelliğidir.

Ek kelime bünyesinde görülen, tek başına mânâsı olmayan ve kullanılmayan, ancak köklerle birleşmek suretiyle kullanılan ve mânâ ile ilgili bir vazife gören şekillerdir (Ergin, 2005: 114).

Banguoğlu (2007: 147-148) ekleri işleyiş yönünden çekim ekleri ve üretim ekleri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Çekim ekleri için kelimelerin hâl, sayı, durum, zaman, kişi, gibi gramer ilişkileri kuran ve sözü teşkil eden eklerdir der. Üretim ekleri ise isim ve fiil köklerine gelip onların anlamlarında sürekli bir değişiklik yaparak farklı kavramları karşılayan kelimeler yaratan eklerdir.

Büyükkantarcıoğlu (2000: 84), biçimbilim incelemelerinde en geçerli kuram olarak gördüğü üretimsel dil bilgisi kuramı içinde geliştirilen biçimbilim incelemesini sözlüksel biçimbilim kuramı olarak adlandırır. Buna göre her biçimbilimsel üretim sürecinin amacı, sesdizimsel, sözdizimsel ve anlamsal kurallarla da uyum içinde olabilecek bir sözcük oluşturmaktır. Bu sözcük, ister üretim, ister çekim ekleriyle, isterse de var olan biçime yeni anlam yüklemeleriyle oluşmuş bir sözcük olsun, oluşumu ve kullanımı içinde dilin tüm kurallarına uygunluk göstermek zorundadır.

2.5.1. Eklerin Tasnifi

Araştırmacıların kök ve ek kavramlarıyla ilgili düşünceleri genellikle birbirine yakındır. Ancak eklerin sınıflandırılmalarında fikir ayrılıkları söz konusudur. Araştırmacılar arasındaki sınıflandırmadan kaynaklanan bu fikir ayrılıklarının dile getirilmesi zorunludur. Çalışma sonunda ortaya çıkabilecek bulguların, eklerin sınıflandırılmasıyla ilgili olması muhtemeldir. Buna göre eklerin tasnifiyle ilgili bazı değerlendirmeler şöyledir:

Delice'ye göre işlevsel ek tasnifi şöyle olmalıdır (2000: 225-232).

1. *Genişletme ekleri*
 - ✓ *İsmi Genişleten Ekler: (-cIk, -cAğIz, -gII, -lAr, ç)*
 - ✓ *Fiili Genişleten Ekler*
 - *Olumsuzluk: (-mA)*
 - *Şahıs Ekleri*
 - *Kip Ekleri*
 - *Çatı Ekleri*
 - ✓ *Hem İsmi Hem Fiili Genişleten Ekler: (-mI)?*
2. *Durum ekleri*
 - ✓ *Tümleç durumu ekleri: -(y)I, -(y)A, -DA, -DAn*
 - ✓ *Yüklem Durumu Ekleri: -DIr, -ImIş*
3. *Kurucu ekler: Söz öbeği kurmakla görevli eklerdir. (-In, -Im, -lArI, -ImIz v.s...)*
4. *Dönüştürücü ekler: Sözcüğün anlamını değiştirmeden türünü değiştiren eklerdir.*
 - ✓ *Sıfata Dönüştürücü Ekler*
 - ✓ *Zarfa Dönüştürücü Ekler*
 - ✓ *İsme Dönüştürücü Ekler*
 - ✓ *Fiile Dönüştürücü Ekler*
5. *Yapım ekleri*
 - ✓ *Fiilden İsim Yapım Ekleri*
 - ✓ *İsimden İsim Yapım Ekleri*
 - ✓ *İsimden Fiil Yapım Ekleri*
6. *Bütünleşik ekler*
 - ✓ *Çekim Edatlarıyla Bütünleşenler: -A göre, -DAn beri*
 - ✓ *Fiil Öbeklerinde Yardımcı Fiille Bütünleşenler: -(y)A, I + bilmek, durmak, kalmak, yazmak vb...*
7. *Temsil ekleri: -A, -An (Bu kitabı Ali'ye aldım: Ali için.)*

Gülsevin (2004: 1267-1268) , bildirisinde eklerin genel olarak çekim ekleri ve yapım ekleri şeklinde sınıflandırıldığını, eklerin “*kök/tabana + yapım eki + çekim eki*” şeklinde sıralandığını, çekim eklerinin üst üste kullanılmaları durumunda ise “*isim + çokluk eki + iyelik eki + hâl eki*” şeklinde dizildiğini söyledikten sonra bu tanımlama ve diziliş sırasına uymayan ve yaygın olarak kullanılan örneklerden bahseder:

anne + ler + im (isim + çokluk + iyelik)

anne + m + ler (isim + iyelik + çokluk)

Gülsevin, diziliş bakımından burada bir sıra dışılık (kuralsızlık, istisnailik) görüldüğünü söyledikten sonra bunun aslında kural dışı bir kullanım olmadığını çünkü zaten böyle kullandıklarından dilin kuralını bozmadıklarını; aslında eklerin

sınıflandırılma ve tanımlandırılmalarında sorunlar olduğunu söyler ve söz dizimi temeline dayanan fonksiyonel bir ek tasnifi önerisinde bulunur (2004: 1278-1283).

Gülsevin'e göre ekler:

1. *Türetme Ekleri*
 - 1.1. *İsimden İsim Türeten Ekler*
 - 1.2. *İsimden Fiil Türeten Ekler*
 - 1.3. *Fiilden İsim Türeten Ekler*
 - 1.4. *Fiilden Fiil Türeten Ekler*
2. *Tür Değiştirici Ekler*
 - 2.1. *Fiillere Eklenenler(Fiilimsiler): Mastar ekleri, Sıfat-fiil ekleri, Zarf-fiil ekleri*
 - 2.2. *İsmlere Eklenenler: ilgi eki(+ki), yokluk eki(+sIz), varlık eki(+I)*
3. *İşletme Ekleri: Cümlede kelimeler ve kelime grupları arasında ilişki kurarlar. Bir kısmı öge belirleyicidir, bir kısmı da bağlantı kurucudur.*
 - 3.1. *Öge Belirleyiciler*
 - 3.1.1. *İsimlerde: Ad durum ekleri: yalın(+Ø), belirtme(+I), yönelme(+A), bulunma(+DA), ayrılma(+DAn), vasıta(+IA), eşitlik(+CA)*
 - 3.1.2. *Fiillerde: Çatı ekleri: geçişli/ettirgenlik ekleri (-Dır, -It-, -Ar-), meçhul/edilgenlik ekleri (-Il-, -In-), işteş/karşılıklılık ekleri (-Iş-), dönüşlülük ekleri (-Il-, -In-), Şahıs ekleri, Zaman ekleri (-DI, -mIş, -AcAk, -ıyor, -Ar), kip ekleri (-mAı, -sA, -sIn, Allm), Bildirme ekleri (+Dır, +i-).*
 - 3.2. *Bağlantı Kurucu Ekler*
 - 3.2.1. *İyelik ekleri (+m, +n, +sI, +mIz, +nIz, +sI)*
 - 3.2.2. *Tamlayan eki (+In)*
4. *Kategori Ekleri: Eklendikleri kelimelerin kendileri ile sınırlı kalan değişik özellikler katarlar. Bunlar:*
 - 4.1. *Çokluk kategorisi (+lAr)*
 - 4.2. *Grup/aile kategorisi (+gil)*
 - 4.3. *Küçültme/sevimlilik kategorisi (+Cık, +CAğIZ, +CacIk)*
 - 4.4. *Sıralama sayı kategorisi (+Incl)*
 - 4.5. *Üleştirme kategorisi (+[ş] Ar)*
 - 4.6. *Nitelik dereceleyici kategorisi (+ImSI, +Imtrak), +sI, +CA)*
 - 4.7. *Olumsuzluk kategorisi (-mA-)*

şeklinde tasnif edilmiştir.

Bu araştırmada Eker'in (2009: 314) ek tasnifine göre değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Ekler

- ❖ *Yapım Ekleri*
 - ✓ *İsim Yapım Ekleri*
 - *İsimden İsim Yapan Ekler*
 - *Fiilden İsim Yapan Ekler*
 - ✓ *Fiil Yapım Ekleri*
 - *İsimden Fiil Yapan Ekler*
 - *Fiilden Fiil Yapan Ekler*

- ❖ *Çekim Ekleri*
 - ✓ *İsim Çekim Ekleri*
 - *Soru Eki*
 - *Çoğul Eki*
 - *Aitlik Eki*
 - *İyelik Ekleri*
 - *Hâl Ekleri*
 - *Ek-Fiil*
 - ✓ *Fiil Çekim Ekleri*
 - *Soru Eki*
 - *Kipler*
 - *Şahıs Ekleri*
 - *Sıfat-Fiil Ekleri*
 - *Zarf-Fiil Ekleri*

2.5.2. Hâl Ekleri

Çalışmanın esas amacı öğrencilerin hâl eki kullanımları olduğu için hâl (durum) eklerinin araştırmacılara göre durumuna bakmak gerekmektedir. Buna göre dil bilgisi araştırmacılarının hâl ekleri, işlevleri, sayılarıyla ilgili düşünceleri aşağıda belirtilmektedir.

Demir ve Yılmaz (2005: 184), hâl eklerinin öbek veya cümle içindeki isimleri diğer kelimelere farklı anlam ilişkilerini ifade edecek biçimde bağlayan ekler olduğunu söylemektedir. Hâl eklerinin aslında tek bir işlevi yoktur; bundan dolayı bu eklerin farklı adlandırılmalarında, araştırmacıların tercihi kadar çok işlevliliğin de rolü vardır.

Buran'a göre (1995: 37), dünyanın birçok dilinde durum kategorisi mevcuttur. Bu konu ilk defa Aristo'nun Poetika'sında eski Yunanca için söz konusu edilmiştir. Türkçe, Rusça, Arapça, Almanca gibi birçok dünya dilinde durum kategorisi mevcuttur. Fransızca ve Farsça gibi durum kategorisi bulunmayan dillerde ise, durum eklerinin işlevini bazı ön ekler veya kelimelerin değişik dizilişleriyle meydana gelen gramer şekilleri karşılar.

Korkmaz (2007: 23), hâl ekleri için ad işletme ekleri tabirini kullanır. Bu ekler, adlar ile adlar veya adlar ile fiiller arasında geçici ilişki kuran ve durum kavramını karşılayan eklerdir. Adlar, cümlede böyle bir bağlantıyı kurabilmek için birbirinden farklı ekler olarak çekime girerler.

Üstünova da (2008: 51) ad işletme ya da ad çekimi ekleri terimleriyle karşılanan eklerin diğer sözcüklerle bağlantısını sağladığını söylemektedir. Bu ekler geleneksel dil bilgisine göre türetme eklerinden sonra(< çokluk eki + iyelik eki + durum eki + soru eki) sözcüğe gelirler. Ancak ad işletiminin sadece eklerle yapılmadığını söyler. Ona göre ad işletimini üçe ayırmak gereklidir: ad işletim ekleri, ad işletme edatları, ulam ekleri.

Gülensoy (1995:178) bu eki, “hâl eki” (ad durum eki) olarak isimlendirir ve bir ismin, başka bir kelimeyle ilgi kurmak üzere aldığı ek olarak tanımlar. Hâl ekleri, ismi kendisine tabi olmayan, kendisinin tabi olduğu unsurlarla ilgi kuran eklerdir.

Ergin ise (2005: 227) durum ekleri ile ilgili olarak “hâl ekleri” ifadesini kullanır. Ergin’e göre ismin hâlleri ismin diğer kelimelerle münasebeti sırasında içinde bulunduğu durumlardır. İsim bu münasebetleri bazen eksiz olarak, fakat çok defa da ek alarak ifade eder. İsimleri çeşitli münasebetler için türlü hâllere durumlara sokan bu eklere hâl ekleri denir. Hâl ekleri ismi isimlere, edatlara ve özellikle fiillere bağlayarak birçok ilişki kurar ve bu ilişkilerden birçok isim, edat ve fiil grupları ile cümleler doğar. Ancak hâl ekleri asıl olarak ismi fiile bağlayan eklerdir. Bu özelliği ile asıl çekim ekleri hâl ekleridir.

Banguoğlu’na göre (2007:326-327) adların çekimi iç ve dış çekim ekleriyle yapılır. İç çekim ekleri işlek olarak kullanılan çekim hâlleridir. Dış çekim hâlleri ise daha az işlek çekim eklerinin oluşturduğu hâl çekimleridir. Banguoğlu, ad çekimini 6 iç çekim hâli; 4 de dış çekim hâli şeklinde anlatır ve bu hâlleri kim zamirine göre adlandırır:

İç Çekim Hâlleri

- | | |
|----------------|--------|
| 1. kim hâli | ev |
| 2. kimi hâli | ev-i |
| 3. kime hâli | ev-e |
| 4. kimde hâli | ev-de |
| 5. kimden hâli | ev-den |
| 6. kimin hâli | ev-in |

Dış Çekim Hâlleri

- | | |
|----------------|---------------------|
| 1. kimle hâli | ev-le |
| 2. kimce hâli | ev-ce |
| 3. kimli hâli | ev-li(ayrıca sıfat) |
| 4. kimsiz hâli | ev-siz |

Aksan'a göre (1998: 90-92) tümcenin düzeni içinde adların (ve kimi dillerde ad soylu öteki öğelerin) yüklendiği görevi belirleyen, tümcede adın söz dizimi açısından rolünü ve öteki öğelerle ilişkisini gösteren, aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleyen durum kavramı çoğu dillerde adların biçim açısından değişimi ve çekimi biçiminde belirir. Aksan, durum çeşitlerini şu şekilde sıralamıştır:

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. <i>Yalın durum(nominativus)</i> | <i>ev, düşünce, güzellik</i> |
| 2. <i>Belirtme durumu(accurativus)</i> | <i>radyoyu, evi</i> |
| 3. <i>Yönelme durumu(dativus)</i> | <i>bahçeye, okula</i> |
| 4. <i>Kalma durumu(locativus)</i> | <i>kitapta, tatilde</i> |
| 5. <i>Çıkma durumu(ablative)</i> | <i>otobüsten, postadan</i> |
| 6. <i>Tamlayan durumu(genetivus)</i> | <i>kadının</i> |
| 7. <i>Eşitlik durumu(aequativus)</i> | <i>kanımca, yaşça, bilgice</i> |
| 8. <i>Araçlı durum(instrumentalis)</i> | <i>bıçakla, kalemlle,</i> |

Ergin (2005: 227-228) Türkçede ad durumlarını da şöyle sıralar: “*Nominatif hâli (yalın hâl), genitif hâli (ilgi hâli), akkuzatif hâli (yapma hâli), datif hâli (yaklaşma hâli), lokatif hâli (bulunma hâli), ablatif hâli (uzaklaşma hâli), instrumental hâli (vasıta hâli), ekvatif hâli (eşitlik hâli), direktif hâli (yön gösterme hâli).*”

Korkmaz'a göre (2007: 267-329) başlıca ad durumları şunlardır: *Yalın durum, ilgi durumu, yükleme durumu, yönelme durumu, bulunma durumu, çıkma durumu, vasıta durumu, eşitlik durumu.*

Koç (1996: 169-171), ad durum eklerini çekim ekleri başlığı altında incelemiş, Türkiye Türkçesinde yalın durum, belirtme durumu, yönelme durumu, kalma durumu, çıkma durumu ve tamlayan durumu olmak üzere altı durumdan söz etmiştir.

Eker (2009: 336), durum eklerini tümce içindeki isimleri diğer sözcüklere değişik anlam ilişkileri çerçevesinde bağlayan biçimbirimler olarak tanımlar. Durum ekleri genellikle adlarla tümcenin asıl ögesi olan yüklem arasında ilişki kurar. “Çağdaş Türk Dili” adlı eserinde durum ekleriyle ilgili terim sorununun olduğunu belirtir. Durum eklerini şöylece sıralar: *Yalın durum (nominatif), yaklaşma durumu (datif), bulunma durumu (lokatif), uzaklaşma / ayrılma / çıkma durumu (ablative), ilgi durumu (genitif), yükleme / belirtme durumu (akkuzatif), eşitlik durumu (ekvatif), araç durumu (enstrümantal).*

Atabay, Özel ve Kutluk, çalışmalarında (1983: 38-46) ad durumları olarak yalın durum, belirtme durumu, yönelme durumu, kalma durumu, çıkma durumu, tamlayan durumu ve eşitlik durumu (ek durum olarak verilmiştir) sayılır.

Hengirmen ise (2006: 123), ad durum ekleri maddesi altında ad durumlarını şöyle sıralar: yalın durum, belirtme durumu, yönelme durumu, kalma durumu, çıkma durumu, tamlayan durumu. Hengirmen, eşitlik durumu ve araç durumunu tartışmalı iki durum olarak gösterir.

Gülsevin (2004:1267-1283) durum eklerini, öğeleri belirleyiciler başlığı altında ele alır. Ad durum eklerini; yalın hâl, belirtme hâli, yönelme hâli, bulunma hâli, ayrılma hâli, vasıta hâli, eşitlik hâli olarak sıralar. Tamlayan ekini, bağlantı kurucu ekler olarak değerlendirir.

Yukarıda verdiğimiz durum eklerinin sayısına ve adlandırılmasına benzeyen birçok açıklama mevcuttur. Bu kaynakların dışında farklı bir görüş sunan Mert (2003: 25-31), ad durumlarını Türkçede “seslenme hâli”, “özne hâli”, “belirten hâli”, “belirtilen hâli”, “nesne hâli”, “bulunma hâli”, “ayrılma hâli”, “birliktelik-beraberlik hâli”, “hedef hâli”, “yönelme hâli”, “sebep hâli”, “vasıta hâli”, “nasıllık hâli”, “nicelik hâli”, “görelilik hâli”, “karşılaştırma hâli”, “benzetme hâli”, “sınırlandırma hâli”, “karşıtlık hâli”, “yaklaşma / varma hâli” gibi kategorilerde değerlendirip bunları ifade eden farklı görevli dil elemanları olarak kabul etmektedir.

Kalkan’ın (2006: 29) “Türkiye Türkçesinde Hâl (Durum) Kavramı ve Hâl (Durum) Eklerinin İşlevleri” isimli çalışmasında hâl durumlarının araştırmacılara göre durumu Tablo-1’de belirtilmiştir.

Tablo 1: Türkiye Türkçesinde Hâl Kavramının Araştırmacılara Göre Durumu

	ME	TB	NEU	MH	VH	ZK	NSİ	SE	DA	KD	NK	HE	KB	TD	SM	AÖ	BG	TG	MK	TNG	AT	GG
Yalın durum (nominatif)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Yönelme durumu (datif, yaklaşma)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Belirtme durumu ((akuzatif, yükleme)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bulunma durumu (lokatif, kalma)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ayrılma durumu (ablatif, çıkma, uzaklaşma)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hâli durumu (genitif, tamlayan)	+	+		+	+	+	+	+	+		+				+	+	+	+	+		+	
Vasita durumu (instrumental, araç, araçlı)	+	+				+		+	+						+	+	+	+			+	+
Eşitlik durumu (ekvatif)	+	+				+	+	+	+							+		+			+	+

ME: Muharrem Ergin, **TB:** Tahsin Banguoğlu, **NEU:** Nadir Engin Uzun, **MH:** Mehmet Hengirmen, **VH:** Vecihe Hatiboğlu, **ZK:** Zeynep Korkmaz, **NSİ:** Neşe Atabay-Sevgi Özel-İbrahim Kutluk, **SE:** Süer Eker, **DA:** Doğan Aksan, **KD:** Kemal Demiray, **NK:** Nurettin Koç, **HE:** Haydar Ediskun, **KB:** Kaya Bilgegil, **TD:** Tufan Demir, **SM:** Sadettin Özçelik, **AÖ:** Atilla Özkırmımlı, **BG:** Beşir Göğüş, **TG:** Tuncer Gülensoy, **MK:** Mahzar Kükey, **TNG:** Tahir Nejat Gencan, **AT:** Ahmet Topaloğlu, **GG:** Gürer Gülsevin

Sonuç olarak gerek hâl eklerinin sayısı gerekse hâl eklerinin işlevi konusunda farklı görüşler bulunsa da biz bu çalışmada hâl durumlarını: “yalın, belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma, vasıta, eşitlik ve tamlayan durumu” olarak belirledik.

2.5.3. Hâl Ekleri Öğretiminin Önemi

Hâl ekleri adları birbiriyle veya fiile ilişkilendiren ekler olduğundan cümle kurgusu içindeki rolleri oldukça önemlidir. Hâl eklerini, işlevlerini bilmeyen ve bu ekleri kullanamayan öğrencilerin cümle kurgusunda, dolayısıyla duygu ve düşüncelerini anlatmada ciddi sorunlar yaşayacağı bir gerçektir. Karahan’a göre (2009: 29) dil bilgisi öğretiminde sıra bakımından cümle öncelikli olmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde cümleyi öne alırsak hâl eklerinin öğretiminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkacaktır.

Erdem ve Çelik’e göre de (2011: 1065) dil bilgisi öğretimindeki bir başka sıkıntı da morfolojinin sentaksıyla bağlantısının kurulmamasıdır. Özellikle isim hâl

ekleri isimlerin diğer kelimelerle ilişkilendirilerek cümlenin anlam kazanmasını sağlayan temel vasıtalar olduğu örnek metinlerle sindirilerek öğretilmelidir.

Üstünova'ya göre (2008: 50) adlar, dil adı verilen dizgede ileri doğru gitmek, maceralarını tamamlamak, sistemi çalıştırmak için başka dil birimlerine bağlanmak zorundadır. Bu da hâl durumlarının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Doğan (2008: 320), çalışmasında isim çekim ekleri içinde hâl eklerinin temel işlevini, ismin cümlede yer aldığı şartlara göre fiil ve isimlerle olan ilgilerini sağlamak şeklinde açıklamaktadır. Aydın da (2008: 27) Türkçede yüklemle tümleç arasındaki bağlantı ad durum ekleriyle sağlanmaktadır. Bu da hâl eklerinin önemini daha da belirginleştirmektedir. Benzer bir açıklamayı Alyılmaz'ın çalışmasında (2010: 120) görürüz. Alyılmaz, Türkçede farklı durumlarla ifade edilen hâl (ad durum) kategorisinin asıl işlevinin yüklemle asıl ve geçici açıklayıcıları, belirleyicileri olan tümleçleri yapmak olduğunu söylemektedir. Calp ise (2005: 289), hâl eklerinin isimlerin fiillerle olan ilişkilerini düzenlediğini söylemektedir.

Hâl ekleriyle ilgili bütün bu söylenenlerden sonra bu eklerin hem cümle kurgusundaki rolleri hem de tümleçler vasıtasıyla yüklemle olan bağlantıyı kurma görevleri, bu eklerin dil bilgisinin biçim bilimi alanında oldukça önemli bir yere sahip olduklarını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi anlatılmaktadır. Bu maksatla sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Teknikleri” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

6. sınıf öğrencilerinin hâl eklerini yazılı anlatımlarında uygulama becerileri ile hâl ekleri değerlendirme testindeki başarılarının ortaya konulmasını ve Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimiyle ilgili düşüncelerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı betimleyici, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Hatay ili, Antakya ilçesi merkezinde yer alan ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Antakya’da ana dili Arapça olan öğrencilerin yoğun biçimde devam ettikleri okullar yerine ana dili Türkçe olan okullar tercih edilmiştir.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemindeki öğrenciler tabakalı tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bunun için Antakya’daki okullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınarak sınıflandırılmış ve her düzeyden tesadüfi olarak belirlenen 2’şer okulda uygulamalar yapılmıştır.

Örneklem olarak seçilen 6 okulun toplamda 391 öğrencisi çalışmaya katılmış, eksik ve yanlış veri nedeniyle 63 öğrenci çalışmadan çıkartılmıştır. Araştırmanın örnekleminde Antakya merkezinde yer alan 6 ilköğretim okulunun 6. sınıflarında öğrenim gören ikişer sınıf olmak üzere toplam 12 sınıftan 328 öğrenci yer almıştır.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Okul ve Öğrenciler

Sosyo-ekonomik Düzey	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Üst	İnönü İlköğretim Okulu	2	55
	Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu	2	75
Orta	Beyhan Gençay İlköğretim Okulu	2	71
	TOBB İlköğretim Okulu	2	58
Alt	İstiklal İlköğretim Okulu	2	36
	Şeyhoğlu İlköğretim Okulu	2	33
Toplam	6 Okul	12	328

Örnekleimde üst sosyo-ekonomik düzeyde 4 sınıftan 120 öğrenci, orta sosyo-ekonomik düzeyde 4 sınıftan 129 öğrenci, alt sosyo-ekonomik düzeyde ise 4 sınıftan 69 öğrenci yer almıştır.

Tablo 3: Örneklemdaki Öğrencilere Ait Bilgiler Tablosu

Değişken		f	Yüzde
Cinsiyet	Kız	171	% 52,1
	Erkek	157	% 47,9
Dershaneye	Gidiyorum	89	% 27,1
	Gitmiyorum	239	% 72,9
Toplam		328	% 100

Tablo 3'te görüldüğü gibi örnekleimde yer alan 328 öğrencinin % 52,1'i kız, % 47,9'u ise erkektir. Öğrencilerin % 27,1'i dershaneye gitmekte, % 72,9'u dershaneye gitmemektedir.

Ayrıca araştırmanın örnekleminde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 60 Türkçe öğretmeni yer almıştır.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dağılımı

	Değişken	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	32	% 53,3
	Erkek	23	% 38,3
	Boş bırakan	5	% 8,3
Kıdem	1-5 yıl	5	% 8,3
	6-10 yıl	21	% 35,0
	11-15 yıl	11	% 18,3
	16 yıl ve üstü	18	% 30,0
	Boş bırakan	5	% 8,3
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	30	% 50,0
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	% 13,3
	Türk Dili ve Edebiyatı	11	% 18,3
	Diğer	7	% 11,7
	Boş bırakan	4	% 6,7
Toplam			

Örnekleimde yer alan 60 Türkçe öğretmenin % 53,3'ü kadın, % 38,3'ü erkektir. Öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arasında olanlar % 8,3'ü, 6 ve daha fazla yıl olanlar % 83,3 oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin % 50'sini Türkçe öğretmenliği mezunları, % 31,6'sını Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları, % 11,7'sini ise diğer bölüm mezunları oluşturmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Nitel/nicel araştırma teknikleri birlikte kullanılarak gerçekteşirilen bu çalışmada araştırmanın alt problemlerine göre üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar: Yazılı Anlatım Çalışması, Hâl Ekleri Değerlendirme Testi, Öğretmen Görüşleri Anketi'dir.

3.4.1. Yazılı Anlatım Çalışması

Bu çalışmada ilk olarak 6. sınıf öğrencilerinin “hâl eklerini kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin daha rahat yazabilecekleri bir konuda yazılı anlatım çalışması yaptırılmasına karar verilmiştir.

Yazılı anlatım çalışmasının konusunu belirlemek için, 2 Türkçe öğretimi uzmanının görüşü sözlü olarak alınmış, “Bilgisayar ve İnternetin Yararları ve Zararları” konulu bir yazılı anlatım yaptırılması kararlaştırılmıştır.

Uzmanların önerileri doğrultusunda örnekleme yer almayan okulların birinde ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmacı tarafından taranmış ve araştırmacı ve 2 Türkçe öğretimi uzmanınca değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu öğrenci metinlerinde yapılan hâl eki yanlışlarından hareket edilmesi durumunda yeterli verinin sağlanacağı görüşü benimsenmiştir. Çünkü yapılan hâl eki yanlışları daha kolay sınıflandırılabilir sayıdadır.

Ön uygulama değerlendirme sonuçları ve daha önce görüşü alınan Türkçe öğretimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda; farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 6 ilköğretim okulundaki 328 öğrenciye daha önce ön uygulaması yapılan “Bilgisayar ve İnternetin Yararları ve Zararları” konulu bir yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin hâl eklerini doğru ve yanlış kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen öğrenci metinleri araştırmacı tarafından taranmış; öğrenci metinlerinde hâl eklerinin doğru ve yanlış kullanımları belirlenmiştir.

3.4.2. Hâl Ekleri Değerlendirme Testi

Bu test, araştırmacı tarafından öğrencilerin yazılı anlatımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrenci yazılı anlatımlarında hâl ekleriyle ilgili yanlışlar sınıflandırılarak her bir hâl eki türü için yüzdelik oranlar belirlenmiştir. Hâl ekleriyle ilgili yanlışların sınıflandırılmasında olması gereken hâl ekine göre sınıflandırma yapılmıştır (Bkz. Ek-3). Yani belirtme hâl eki olması gereken sözcükte belirtme hâl eki kullanılmamışsa bu yanlış belirtme hâl eki yanlış olarak

sınıflandırılmıştır. Bu, bulgular bölümüne örneklerle anlatılmaktadır. Her bir hâl eki ile ilgili yanlış oranı dikkate alınarak bir belirtke tablosu (Bkz. Tablo 5) oluşturulmuştur. Testteki soruların dağılımı, öğrenci yazılı anlatımlarındaki hâl eki yanlış oranlarına göre oranlanarak yapılmıştır.

Hazırlanan 40 soruluk taslak hâl ekleri değerlendirme testinin kapsam geçerliliği denetlenmek üzere test, 4 Türkçe öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda testteki 8 soru çıkarılmış, bazı sorularda da değişiklik yapılmıştır.

Testin yeni hâli, örnekleme yer almayan bir ilköğretim okulunda uygulanmıştır. 35 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda bazı sorularda değişiklikler yapılmıştır.

Testin başında öğrencilerin cinsiyetlerini ve dershaneye gitme durumlarını belirlemek üzere iki soru sorulmuştur. Testin son hâli daha önce yazılı anlatım çalışması yaptırılan öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 5: Hâl Ekleri Değerlendirme Testi Soru Dağılımı

Hâl Ekleri	Yanlış sayısı f	Yanlış Yüzdesi %	Soru sayısı f	Soru Yüzdesi %
Yalın Hâl	20	6,8	2	6,3
Belirtme Hâli	36	12,3	4	12,5
Yönelme Hâli	28	9,6	3	9,4
Bulunma Hâli	88	30,1	9	28,1
Ayrılma Hâli	13	4,5	2	6,3
Vasıta Hâli	59	20,2	7	21,9
Tamlayan Hâli	48	16,4	5	15,6
Toplam Ortalama	292	100	32	100

Öğrencilerden elde edilen veriler normal dağılım özelliği gösterdikleri için ($P>0.05$) öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testindeki başarılarında cinsiyetleri ve dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Ayrıca öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testindeki başarılarında sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3.4.3. Öğretmen Görüşleri Anketi

Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimi konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu anket araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Bkz. Ek 2). Anketin hazırlanmasında ilk olarak ilgili literatür taranarak konuyla ilgili sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara göre anket maddelerinin taslak hâlleri yazılmıştır. Daha sonra taslak anket 4 Türkçe öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda ankette bazı değişiklikler yapılmıştır. Anket, evrendeki 60 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Ankette, Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimi ile ilgili görüşlerine yönelik likert türü sorularla birlikte cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm gibi bilgileri belirlemeye yönelik sorular da yer almıştır.

Anketin 1. sorusunda öğretmenlere öğrencilerin ismin en çok hangi hâlini öğrenirken zorlandıkları; 2. sorusunda ise hâl eklerini öğretirken hangi tip soru kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden soruya “*her zaman, sık sık, nadiren, hiçbir zaman*” cevaplarından birini vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerin cevapları,

- ✓ Her zaman (1 puan), (1.00 – 1.75)
- ✓ Sık sık (2 puan), (1.76 – 2.50)
- ✓ Nadiren (3 puan), (2.51 – 3.25)
- ✓ Hiçbir zaman (4 puan), (3.26 – 4.00)

olacak şekilde puanlanmıştır. Buna göre;

- 1. soruda ortaya çıkan ortalama veri değeri azaldıkça zorluk artacaktır. Veri değeri arttıkça zorluk düşecektir.
- 2. soruda ortaya çıkan ortalama veri değeri azaldıkça soru tipi kullanımı artacak, veri değeri arttıkça soru tipi kullanımı düşecektir.

Anketin 3. sorusunda öğretmenlerin şekil bilgisi (Morfoloji) hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden soruya “*evet, hayır, kısmen*” cevaplarından birini vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerin cevapları, her soru için “*evet, hayır, kısmen*” beraber verilerek değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 20).

Anketin 4. sorusunda öğretmenler dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerden soruya “*tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum*” cevaplarından birini vermeleri istenmiştir.

Öğretmenlerin cevapları,

- ✓ Tamamen katılıyorum (1 puan), (1.00 – 1.80)
- ✓ Katılıyorum (2 puan), (1.81 – 2.60)
- ✓ Kararsızım (3 puan), (2.61 – 3.40)
- ✓ Katılmıyorum (4 puan), (3.41 – 4.20)
- ✓ Kesinlikle katılmıyorum (5 puan) (4.21 – 5.00)

olacak şekilde puanlanmıştır. Buna göre ortaya çıkan ortalama veri değeri azaldıkça o problemle ilgili düşüncelere katılma artacaktır. Veri değeri arttıkça probleme ilişkin düşüncelere katılma düşecektir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Yazılı anlatım çalışması, hâl ekleri değerlendirme testi ve öğretmen görüşleri anketi ile elde edilen verilerin çözümlemesine, yukarıda ilgili bölümlerde kısaca değinilse de verilerin çözümlemesi Tablo 6'da aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Tablo 6: Verilerin Çözümlemesi ve Kullanılan Teknikler

Sıra	Alt Amaçlar	Kullanılan Teknik	Tablo No
1	Öğrenciler yazılı anlatımlarında hâl eklerini hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?	Betimsel (f - %)	Tablo 7 Tablo 8
2	Hâl ekinde görülen doğru kullanımların yazılı anlatımdaki sıklıkları nelerdir?	Betimsel (f- %)	Tablo 9
3	Hâl ekinde görülen yanlış kullanımların yazılı anlatımdaki sıklıkları nelerdir?	Betimsel	Tablo 10
4	Öğrenciler hâl eki kullanımlarında hangi tür yanlışlar yapmaktadır? Bu yanlışların örnekleri nelerdir?	Betimsel	-
5	Öğrencilerin hâl ekleriyle ilgili hazırlanan hâl ekleri değerlendirme testindeki başarı düzeyi nedir?	Betimsel (f- %)	Tablo 11, Tablo 12
6	Öğrencilerin hâl eki kullanımları ile ilgili yazılı anlatım becerileri ile hâl eki değerlendirme testi başarıları arasında bir ilişki var mıdır?	Betimsel	Tablo 13
7	Öğrencilerin hâl ekleriyle ilgili değerlendirme testindeki başarılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?	t-testi	Tablo 14
8	Öğrencilerin hâl ekleriyle ilgili değerlendirme testindeki başarılarında sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?	Anova	Tablo 15, Tablo16
9	Öğrencilerin hâl ekleriyle ilgili değerlendirme testindeki başarılarında dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?	t-testi	Tablo 17
10	Türkçe öğretmenleri, öğrenme sürecinde hangi hâl eklerini öğretirken zorlanmaktadır?	Betimsel	Tablo 18
11	Türkçe öğretmenleri, hâl eklerini öğretirken hangi tip sorular sormaktadır?	Betimsel	Tablo 19
12	Türkçe öğretmenlerinin, şekil bilgisi (morfoloji) öğretimi konusunda düşünceleri nelerdir?	Betimsel	Tablo 20
13	Türkçe öğretmenlerinin, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili düşünceleri nelerdir?	Betimsel	Tablo 21

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde öğrenci ve öğretmenlerle ilgili olmak üzere iki çeşit veri ve bu verilerle ilgili bulgular yer almaktadır.

İlk olarak, 6. sınıf öğrencilerinin hâl eklerini kullanma düzeyleri, yazılı anlatım becerisi ve test başarısı olmak üzere iki şekilde ölçülmüştür. Bu iki veri arasında farklılık olup olmadığı, farklılık varsa bu farklılığın anlamlı olup olmadığı farklı değişkenler (cinsiyet, dershaneye gitme durumu, sosyo-ekonomik düzey) açısından değerlendirilmiştir.

Ayrıca Türkçe öğretmenlerine;

- Öğrencilere en çok hangi hâl eklerini öğretirken zorlandıkları,
- Öğrencilerin hangi hâl eklerini birbiriyle karşılaştırdıkları,
- Hâl eklerini öğretirken hangi tip soruları sordukları
- Öğretmenlerin şekil bilgisi(morfoloji) hakkındaki düşünceleri
- Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili öğretmenlerin

düşünceleri,

sorulmuş; elde edilen sonuçlar tablolar ve örneklerle sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerini Kullanma Sıklığı

6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları araştırmacı tarafından incelenmiş, örnekleme yer alan 328 öğrencinin yazılı anlatımlarında toplamda 26367 kelime kullandıkları; bu kelimelerin 14611 tanesinde doğru veya yanlış olmak üzere hâl eki kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin hâl eki kullandıkları kelime sayısı toplam kelime sayısına oranlandığı zaman % 55,41'lik bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Tablo 7’de öğrencilerin hâl eklerinin doğru ve yanlış olarak kullanımı yer almaktadır.

Tablo 7: Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerinin Kullanım Sıklığı

Hâl Ekleri	Doğru Kullanım f	Yanlış Kullanım f	Toplam f	Yüzde %
Yalın Hâl	8068	20	8088	% 55,36
Belirtme Hâli	1504	36	1540	% 10,54
Yönelme Hâli	1167	28	1195	% 8,18
Bulunma Hâli	1257	88	1345	% 9,21
Ayrılma Hâli	749	13	762	% 5,22
Vasıta Hâli	335	59	394	% 2,70
Eşitlik Hâli	86	0	86	% 0,59
Tamlayan Hâli	1153	48	1201	% 8,22
Toplam	14319	292	14611	% 100

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplamda kullandıkları hâl eki sayıları incelendiğinde; öğrencilerin % 55,36 ile en çok yalın hâli kullandıkları gözlenmiştir. Yalın hâlden sonra en çok kullanılan hâl ekleri, belirtme hâl eki % 10,54 ve bulunma hâl eki % 9,21’dir.

Öğrencilerin en az kullandıkları hâl eki ise % 0,59 ile eşitlik hâl ekidir. Eşitlik hâl ekinden sonra az kullanılan hâl ekleri sırasıyla % 2,70 ile vasıta hâl eki, % 5.22 ile ayrılma hâl ekidir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayıları ile yanlış veya doğru hâl durumunda kullandıkları kelime sayıları dört grupta incelenerek Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8: Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eki Kullanımının Toplam Kelime Kullanımına Oranı

Kelime Sayısı f	Öğrenci Sayısı f	Toplam Kelime \bar{X}	Doğru Kullanım \bar{X}	Yüzde %	Yanlış Kullanım \bar{X}
0-50	78	38,15	23,55	% 61,73	0,96
51-100	166	74,8	40,97	% 54,77	0,77
101-150	64	117,94	61,53	% 52,17	0,98
151 ve Üstü	20	171,25	87,05	% 50,83	1,2

Tablo 8'e göre öğrencilerin % 50,61'i yazılı anlatımlarında toplamda 51-100 arası kelime kullanmaktadır. % 6,1'i ise 151 ve üstünde toplam kelime kullanmaktadır. Toplam kelime ortalamasıyla doğru hâl kullanım ortalamasının oranına bakıldığında öğrenci yazılı anlatımlarında kelime kullanım oranı arttıkça doğru kullanım oranı düşmektedir. Gruplar arası fark eşit oranda değildir. 0-50 kelime arası toplam kelime kullanımında oran % 61,73 iken 151 ve üstü toplam kelime kullanımında oran % 50,83 olarak gerçekleşmektedir. Ayrıca toplam kelime kullanımı arttıkça öğrencilerin hâl eki yanlış kullanım oranları da artmaktadır.

4.1.1. Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerinin Doğru Kullanımı

Aşağıdaki tabloda öğrenci yazılı anlatımlarında hâl eklerinin doğru kullanımı incelenmiş, tablodaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 9: Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Doğru Kullanılan Hâl Eklerinin Dağılımı

Hâl Ekleri	Kullanım f	Yüzde %
Yalın Hâl	8068	% 56,34
Belirtme Hâli	1504	% 10,50
Yönelme Hâli	1167	% 8,15
Bulunma Hâli	1257	% 8,77
Ayrılma Hâli	749	% 5,23
Vasıta Hâli	335	% 2,33
Eşitlik Hâli	86	% 0,60
Tamlayan Hâli	1153	% 8,05
Toplam	14319	% 100

Öğrenci yazılı anlatımlarının incelenmesi sonucu hâl eklerinin doğru kullanım tablosuna (Tablo 9) baktığımızda öğrencilerin ismin en çok yalın hâlini kullandıkları gözlenmiştir. Yalın hâli, belirtme ve bulunma hâl eklerinin kullanımı izlemektedir. Eşitlik hâl eki öğrencilerin pek kullanmadıkları bir hâl eki olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu vasıta ve ayrılma hâl ekleri takip etmektedir.

4.1.2. Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Hâl Eklerinin Yanlış Kullanımı

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrenci yazılı anlatımlarında hâl eklerinin yanlış kullanımını incelenmiş, tablodaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 10: Öğrenci Metinlerinde Yanlış Kullanılan Hâl Eklerinin Dağılımı

Hâl Ekleri	Kullanım f	Yüzde %
Yalın Hâl	20	% 6,85
Belirtme Hâli	36	% 12,33
Yönelme Hâli	28	% 9,59
Bulunma Hâli	88	% 30,14
Ayrılma Hâli	13	% 4,45
Vasıta Hâli	59	% 20,21
Eşitlik Hâli	0	% 0
Tamlayan Hâli	48	% 16,43
Toplam	292	% 100

Öğrenci yazılı anlatımlarının incelenmesi sonucu hâl eklerinin yanlış kullanım tablosuna (Tablo 10) baktığımızda hâl eki kullanımı yanlışının en çok olduğu ekler, sırasıyla bulunma, vasıta ve tamlayan hâl ekleri olduğu gözlemlenmektedir. Buna karşın eşitlik hâl eki yanlış kullanımını bulunmamaktadır. Eşitlik hâl ekinden sonra yanlış hâl eki kullanımının az olduğu ekler sırasıyla ayrılma, yalın, yönelme ve belirtme hâl ekleri olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.3. Öğrenci Yazılı Anlatımlarında Görülen Hâl Eki Yanlışları

Bu yanlışlar ayrı ayrı gruplanmış ve örneklerle anlatılmıştır. Öğrenci yanlışları öğrenci metinlerinin aslına uygun olarak metne aktarılmıştır.

4.1.3.1. Öğrencilerin Yalın Hâlin Kullanımıyla İlgili Yanlışları

Öğrencilerin yalın hâl kullanımıyla ilgili toplamda 20 yanlışı gözlenmiştir.

4.1.3.1.1 Yalın Hâlin Yerine Belirtme Hâl Ekinin Kullanılması

Yalın hâl yerine belirtme hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 9 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Amerika 'yıl, Antartika 'yıl belki de Afrika 'dır yanında olan.*

(BS-6/A-5)

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi öğrenci, aynı yüklem farklı öğeleri (nesne ve özne) bağlayarak yanlış hâl eki kullanımına sebep olmuştur.

Örnek 2: *Merak ettiklerimi veya araştırmak istediğim zamanlarda bilgisayar ve internetten yararlanıyorum. (İN-6A-10)*

Bu örnekte öğrenci cümleye başlarken başka bir şey söylemeye niyetliyken ... veya'dan sonra başka bir şey söylemeye niyetleniyor. Sonrasında hâl eki yanlışı karşımıza çıkıyor.

Örnek 3: *Bilgisayarı oyun oynamak içinde kullanılır. (TOBB-6D-7)*

Bu örnekte ise hâl eki kullanıldıktan sonra ona uygun yüklem çekimi gerçekleştirilmiyor. Öğrencinin cümle konusundaki bilgilerinde eksiklik vardır.

4.1.3.1.2 Yalın Hâlin Yerine Yönelme Hâl Ekinin Kullanılması

Yalın hâl yerine yönelme hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *İnternete kısa olarak çok faydalıdır. (ŞH-6A-9)*

Bu örnekte hâl eki alan sözcükten sonra, cümlenin gidişatı başka şekilde gerçekleşiyor. İsmi yüklemle olan bağlantısı unutuluyor.

Örnek 2: *Bilgisayara bir fidyoyu izlemek için lazım olur. (İST-6D-7)*

Bu örnekte hâl eki alan sözcükten sonra cümleye uygun olmayan başka bir yüklemle cümle bitiyor.

4.1.3.1.3. Yalın Hâlin Yerine Vasıta Hâl Ekinin Kullanılması

Yalın hâl yerine vasıta hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *... internet denen şeyle sayesinde 2 dakikada bulabilir. (BS-6G-37)*

Bu örnekte hâl eki alan sözcük, sonraki kelimenin anlamını içinde barındırıyor ve anlatım bozukluğuna sebep oluyor.

Örnek 2: *...ama bilgisayarın bizlere yararı olduğu kadarıyla, zararları da var. (TOBB-6C-33)*

Bu örnekte de hâl eki alan sözcük daha sonra gelen bağlacın anlamını içinde barındırdığından yanlış hâl eki kullanımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.1.3.1.4. Yalın Hâlin Yerine Tamlayan Hâl Ekinin Kullanılması

Yalın hâl yerine tamlayan hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 5 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Bu site aynı zamanda birçok kişiyi bağımlı yapıyor. Bunun yüzünden herkezin bir şeylerden geri kalıyor. (TOBB-6D-41)*

Bu örnekte öğrenci hâl ekini kullandıktan sonra, yüklemle uyumuna dikkat etmiyor.

Örnek 2: *İnternetin ve bilgisayar şu an bilgi amaçlı kullanıldığı kadar eğlence amaçlıda kullanılıyor. (ŞH-6A-9)*

Bu örnekte hâl eki alan sözcüğün, tamlananla ve yüklemle bağlantısı sağlanmamıştır.

4.1.3.2. Öğrencilerin Belirtme Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışları

Öğrencilerin belirtme hâl eki kullanımıyla ilgili toplamda 36 yanlış gözlenmiştir.

4.1.3.2.1. Belirtme Hâl Eki Yerine Yalın Hâl

Belirtme hâl eki yerine yalın hâlin kullanılmasıyla ilgili 21 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Faydaları ise internetten ders çalışmalyız, konular[**ı**] okuyabiliriz.*
(BS-6/A-14)

Bu örnekte öğrenci cümleyi sıralı cümle olarak oluşturmuştur. Ancak kip farklılığı ikinci cümlede bir hâl ekini gerektirmiştir.

Örnek 2: *Bilgisayar(in) bize hem yararları[**ni**] hem zararları[**ni**] yazacam.*
(TOBB-6D-37)

Bu örnekte öğrenci hem tamlayan hâl ekini hem de belirtme hâl ekini kullanmamıştır. Cümlenin kastettiği anlam bu ekleri gerekli kılmaktadır.

Örnek 3: *Bilgisayar[**ı**]çok kullandık mı gözümüzü ağırtır.* (İST-6D-2)

Bu örnekte öğrenci “gözümüzü” kelimesinde belirtme hâl ekini kullanırken, “bilgisayar” kelimesinde gerektiği hâlde kullanmamıştır.

4.1.3.2.2. Belirtme Hâl Eki Yerine Yönelme Hâl Eki

Belirtme hâl eki yerine yönelme hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 9 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Canımız sıkıldığında bilgisayara[**ı**]açarak müzik dinleyebiliriz.*
(ŞH-6A-14)

Bu örnekte öğrenci belirtme hâl eki yerine sebepsiz yönelme hâl eki kullanmıştır. Öğrencinin kompozisyonu incelendiğinde daha önceki ve sonraki cümlelerde (...fotoğraflara, vidyolara bakarak..., mesengara girerek...) yönelme hâl eki kullandığı; bu hâl ekini de bu sebepten kullandığını görmekteyiz.

Örnek 2: *Su faturalamızı öğrenmemize [i]sağlar.* (BG-6E-27)

Bu örnekte öğrenci hâl ekinin yüklemle bağlantısını düşünmemiştir. Hâl ekiyle uyumlu bir yüklem olmaması bu yanlışın sebep olmuştur.

4.1.3.2.3. Belirtme Hâl Eki Yerine Tamlayan Hâl Eki

Belirtme hâl eki yerine tamlayan hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 5 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Bizim komşumuz bilgisayarımızın sadece bilgi için kullanırız diyo. (TOBB-6D-13)*

Bu örnekte belirtme hâl eki gerektiren bu kelimeye tamlayan hâl ekinin getirilmesinin mantıklı bir sebebini göremiyoruz. Bir yazım yanlışından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Örnek 2: *Bir kelimenin internette araştırabiliriz. (ŞH-6C-12)*

Bu örnekte hâl ekinin yanlış kullanımı, aslında tamlanan eksikliğinden (kelimenin anlamını) kaynaklanan bir yanlışlık olduğunu düşündürmektedir.

4.1.3.3. Öğrencilerin Yönelme Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışları

Öğrencilerin yönelme hâl eki kullanımıyla ilgili toplamda 28 yanlış gözlenmiştir.

4.1.3.3.1. Yönelme Hâli Yerine Yalın Hâl

Yönelme hâl eki yerine yalın hâlin kullanılmasıyla ilgili 16 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *...facebooka girip akrabalarımızla ve arkadaşlarımızla konuşup görüşmek. (BG-6E-15)*

Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin daha önceki cümlede yönelme hâl ekini kullandığı (*e-okula girmek*) görülmüştür. Bu örnek öğrencinin sehven yanlış yazdığını düşündürmektedir.

Örnek 2: *...yemek tarif(i) öğrenmemize yarar. (ŞH-6C-2)*

Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin daha önceki cümlelerde yönelme hâl ekini kullandığı (*araştırma yapmamıza, ders çalışmamıza*) görülmüştür. Bu örnekte sehven yanlış yazdığını düşündürmektedir.

4.1.3.3.2. Yönelme Hâl Eki Yerine Belirtme Hâl Eki

Yönelme hâl eki yerine belirtme hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 9 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: Öğretmen ödev verir o ödevi[e] internetten bakabiliriz.

(BS-6G- 22)

Bu örnekte öğrenci yönelme hâl eki getirilmesi gereken sözcüğe belirtme hâl eki getirmiştir. Cümle iyi incelenirse yüklemın yönelmeli bir öge istediği görülecektir.

Örnek 2: ... ve çevresindeki insanları[a] bilgisayarın zararlarını gösterir.

(İN-6A-24)

Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin daha önceki ve sonraki cümlelerde kullandığı ifadeler, bu hâl ekini sehven yanlış yazdığını düşündürmektedir.

4.1.3.3.3. Yönelme Hâl Eki Yerine Vasıta Hâl Eki

Yönelme hâl eki yerine vasıta hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: Bizle[e]çok alanda yardımcı olur. (ŞH-6C-21)

Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin “vasıta hâl ekini” daha önceki ifadesinde de kullandığını (bizle birlikte...); ilk kullanımın doğru olduğu görülmüştür. Bu kullanım hâl ekinin işlevini bilmediğini düşündürmektedir.

Örnek 2: Bilgisayarın zararı internetin zararı yaşımızla[a]uygun olmayan şeyleri açıyolar. (İST-6B-1)

Bu örnekte öğrenci yönelme hâl eki getirilmesi gereken sözcüğe vasıta hâl eki getirmiştir. Cümle iyi incelenirse yüklemın yönelmeli bir öge istediği görülecektir.

4.1.3.4. Öğrencilerin Bulunma Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışıları

Öğrencilerin bulunma hâl eki kullanımıyla ilgili toplamda 88 yanlış gözlenmiştir.

4.1.3.4.1. Bulunma Hâl Eki Yerine Yalın Hâl

Bulunma hâl eki yerine yalın hâlin kullanılmasıyla ilgili 19 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: ...bilgisayar[da]sözlük oyun(u) oynamak...(BG-6E-5)

Bu örnekte bulunma hâl eki ve tamlanan(iyelik) eki eksikliği vardır. Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin genelde ismin yalın hâlini kullandığı diğer hâl eklerini pek tercih etmediği görülmektedir.

Örnek 2:... ve bilgisayar[da] az oturmamız gerekir. (TOBB-6D-9)

Bu örnekte bulunma hâl eki kullanılması gereken yerde yalın hâl kullanılmıştır. Öğrenci bulunma hâl ekinin işlevini pek bilmemektedir.

Örnek 3:Bu çağ[da] internetin çok kullanıldığı ve insanlara çok faydalı olduğu söylenmektedir. (ŞH-6A-13)

Bu örnekte de bulunma hâl eki kullanılması gereken yerde yalın hâl kullanılmıştır. Öğrenci bulunma hâl ekinin işlevini pek bilmemektedir.

4.1.3.4.2. Bulunma Hâli Yerine Yönelme Hâli

Bulunma hâl eki yerine yönelme hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 14 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: Bilgisayar araştırmalara[da]bize yardım ediyor. (ŞH-6A-1)

Bu örnekte bulunma hâl eki kullanılması gereken yerde yönelme hâl eki kullanılmıştır. Yükleme, bulunma ekli bir öge istemektedir. Öğrenci bulunma hâl ekinin işlevini pek bilmemektedir.

Örnek 2: Veya o gün okula gitmediğimizde facebooka[da]arkadaşlarımızdan ödevi alabiliriz.(BG-6E-23)

Bu örnekte bulunma hâl eki kullanılması gereken yerde yönelme hâl eki kullanılmıştır. Yanlış kullanımın fiilimsi eksikliğinden (facebooka girip...) kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1.3.4.3. Bulunma Hâl Eki Yerine Ayrılma Hâl Eki

Bulunma hâl eki yerine ayrılma hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 54 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: ... onları kitaptan araştırmaktan[ta] zorluk çekiyorum. (BG-6E-36)

İnternetten[te]o filmin adını ve bölümünü yazınca direk çıkıyor. (BG-6E-36)

Bu örneklerde öğrenci bulunma hâl eki yerine ayrılma hâl eki kullanmaktadır. Bunun sebebinin hâl eklerinin birbirine yakın seslerden oluşmuş olması gösterilebilir.

Örnek 2: ...bilgisayardan[da]ödevlerimizi yapabiliriz.

...bilgisayardan[da]arkadaşlarımızla görüşebiliriz.

...bilgisayardan[da]oyun oynayabiliriz. (BS-6D-12)

Bu örnekler aynı öğrencinin kompozisyonundan alınmıştır. Öğrenci bulunma hâl ekinin işlevini bilmemekte bundan dolayı ayrılma hâl ekiyle karıştırmaktadır.

Örnek 3:Ali bilgisayardan[da]oyun oynamak için annesinden izin aldı.

Bilgisayardan[da]oyun oynanır ama belli bir süreye kadar. (İN-6C-33)

Bu örnekler de aynı öğrencinin kompozisyonundan alınmıştır. Öğrenci bulunma hâl ekinin işlevini bilmemekte bundan dolayı ayrılma hâl ekiyle karıştırmaktadır.

4.1.3.5. Öğrencilerin Ayrılma Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışları

Öğrencilerin ayrılma hâl ekinin kullanımıyla ilgili toplamda 13 yanlış gözlenmiştir.

4.1.3.5.1. Ayrılma Hâl Eki Yerine Yalın Hâl

Ayrılma hâl eki yerine yalın hâlin kullanılmasıyla ilgili 2 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: Bilgisayardan[da]bir programı indirebiliriz.

Günümüzde e-okuldan[da]üniversite notlarına bakmaya başladık. (BG-6E-4)

Bu iki örnek aynı öğrencinin kompozisyonundan alınmıştır. Örneklerde öğrenci ayrılma hâl eki kullanması gerekirken yalın hâl kullanmaktadır. Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin başka hâl eki yanlışları yaptığı da

görülmüştür. Bu kullanım öğrencinin hâl eklerinin işlevini bilmediğini düşündürmektedir.

4.1.3.5.2. Ayrılma Hâl Eki Yerine Bulunma Hâl Eki

Ayrılma hâl eki yerine bulunma hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 8 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *İnternette[ten]daha çok bilgi öğreniyoruz. (ŞH-6A-2)*

Bu örnekte öğrenci ayrılma hâl eki yerine bulunma hâl eki kullanmıştır. Bu kullanım, öğrencinin ayrılma hâl ekinin işlevini pek bilmediğini düşündürmektedir.

Örnek 2: *Bilgisayar olmasaydı.... Telefonda[dan] başka haberleşme kaynağı olmazdı. (BS-6G- 11)*

Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin pek hâl eki yanışı yapmadığı görülmüştür. Bu kullanım yanışın sehven yapıldığını düşündürmektedir.

Örnek 3: *Annesi Ayşe 'ye sürpriz bir pasta yapmıştı. Ama bunda[dan]haberi yoktu. (İN-6C- 32)*

Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin pek hâl eki yanışı yapmadığı görülmüştür. Bu kullanım yanışın sehven yapıldığını düşündürmektedir.

4.1.3.5.3. Ayrılma Hâl Eki Yerine Vasıta Hâl Eki

Ayrılma hâl eki yerine vasıta hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Sonra çok üzüldüm ve gittim. Onunla[dan]özür diledim. (İST-6B-14)*

Bu örnekte öğrenci ayrılma hâl eki yerine vasıta hâl eki kullanmıştır. Öğrenci kompozisyonu incelendiğinde öğrencinin başka hâl eki yanışları yaptığını da göstermektedir. Bu kullanım, öğrencinin ayrılma hâl ekinin işlevini pek bilmediğini düşündürmektedir.

4.1.3.6. Öğrencilerin Vasıta Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlıları

Öğrencilerin vasıta hâl ekinin kullanımıyla ilgili toplamda 59 yanlı gözlenmiştir.

4.1.3.6.1. Vasıta Hâl Eki Yerine Yalın Hâl

Vasıta hâl eki yerine yalın hâlin kullanılmasıyla ilgili 24 yanlı bulunmuştur.

Örnek 1: ...derken biz onları duymayarak yine bilgisayar[la] oynuyoruz.

(BS-6A-22)

Bu örnekte öğrenci vasıta hâl eki yerine yalın hâl kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir ek ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu kullanım, öğrencinin vasıta hâl ekinin işlevini pek bilmediğini düşündürmektedir.

Örnek 2: Fakat bilgisayar[la] fazla oynarsak gözlerimiz zarar görür.

(İN-6C-1)

Bu örnekte de öğrenci vasıta hâl eki yerine yalın hâl kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir ek ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu kullanım, öğrencinin vasıta hâl ekinin işlevini pek bilmediğini düşündürmektedir.

Örnek 3: Her istediğinizi bilgisayar[la] yapabiliyorsunuz. (TOBB-6D-7)

Bu örnekte öğrenci vasıta hâl eki yerine yalın hâl kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir ek ihtiyacı diğer örneklere göre daha kesindir.

4.1.3.6.2. Vasıta Hâl Eki Yerine Yönelme Hâl Eki

Vasıta hâl eki yerine yönelme hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 yanlı bulunmuştur.

Örnek 1: Bilgisayarlara[la] hep internete geçiyorlar. (İN-6A-23)

Bu örnekte öğrenci vasıta hâl eki yerine yönelme hâl eki kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir ek ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin kompozisyonunda pek hâl eki yanlı olmadığı görülmüştür. Bu yanlıın sehven yapılmış olabileceği düşünülmektedir.

Örnek 2: *İnsanlara la iletişim kurmak kendileri için kolaylaştırıyor.*

(*ŞH-6A-1*)

Bu örnekte de öğrenci vasıta hâl eki yerine yönelme hâl eki kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir eke ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu kullanım, öğrencinin vasıta hâl ekinin işlevini pek bilmediğini düşündürmektedir.

4.1.3.6.3. Vasıta Hâl Eki Yerine Bulunma Hâl Eki

Vasıta hâl eki yerine bulunma hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 4 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Sınıfımız da ve akrabalarımız da paylaşabiliriz.* (*BG-6E-20*)

Bu örnekte de öğrenci vasıta hâl eki yerine bulunma hâl eki kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir eke ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu kullanım, öğrencinin vasıta hâl ekinin işlevini pek bilmediğini düşündürmektedir.

Örnek 2: *Günümüzde bilgisayar ve internet her amaçta la kullanılır.*

(*İN-6A-1*)

Bu örnekte de öğrenci vasıta hâl eki yerine bulunma hâl eki kullanmıştır. Hâl ekinin cümleye “için” anlamı katmaktadır. Ancak cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir eke ihtiyacı olduğunu görülecektir.

4.1.3.6.4. Vasıta Hâl Eki Yerine Ayrılma Hâl Eki

Vasıta hâl eki yerine ayrılma hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 26 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Mesela bir kişinin msn'si varsa başka birinden yle görüşebilir.*

(*İN-6C-5*)

Bu örnekte öğrenci vasıta hâl eki yerine ayrılma hâl eki kullanmıştır. Bu kullanım diğer örneklerle birlikte o kadar çoktur ki öğrenci ayrılma hâl ekini çok rahat vasıta hâl eki yerine kullanmaktadır.

Örnek 2: ...bilgisayardan[la]internette ödevimizi yaparız.(BG-6C-22)

Bu örnekte de öğrenci vasıta hâl eki yerine ayrılma hâl eki kullanmıştır.

Örnek 3: ...ayıp siteler, silahlı çatışma arkadaşlarımızdan[la]küstürüyor.

...ailemizden[le]darılıyoruz. (İST-6B-15)

Bu örneklerde de öğrenci vasıta hâl eki yerine ayrılma hâl eki kullanmıştır. Bu kullanımlarda diğer kullanımlardan farklı olarak vasıta hâl eki mutlaka olmalıdır.

Örnek 4: Kimse kimseden[yle]ilet(i)şemezdi. (ŞH-6A-23)

Bu örnekte de öğrenci vasıta hâl eki yerine ayrılma hâl eki kullanmıştır. Öğrenci ayrılma hâl ekini vasıta eki gibi düşünmektedir.

4.1.3.6.5. Vasıta Hâl Eki Yerine Tamlayan Hâl Eki

Vasıta hâl eki yerine tamlayan hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: Çocuklar televizyonda gördüğü çizgi film kahramanlarınun[yla] bilgisayar(da) oynamak istiyor. (TOBB-6C-32)

Bu örnekte öğrenci vasıta hâl eki yerine tamlayan hâl eki kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir eke ihtiyacı olduğunu görülecektir.

Örnek 2: Arkadaşlarımızın[la]görüşmemizi (sağlar).(BG-6C-17)

Bu örnekte de öğrenci vasıta hâl eki yerine tamlayan hâl eki kullanmıştır. Cümle incelendiğinde yüklem vasıta bildiren bir eke ihtiyacı olduğunu görülecektir.

4.1.3.7. Öğrencilerin Tamlayan Hâl Ekinin Kullanımıyla İlgili Yanlışları

Öğrencilerin tamlayan hâl ekinin kullanımıyla ilgili toplamda 48 yanlış gözlenmiştir.

4.1.3.7.1. Tamlayan Hâl Eki Yerine Yalın Hâl

Tamlayan hâl eki yerine yalın hâlin kullanılmasıyla ilgili 39 yanlış bulunmuştur.

Örnek 1: *Bazı kişiler[in]hayatını araştırabiliriz. (BG-6C-35)*

Bu örnekte öğrenci tamlayan hâl eki yerine yalın hâl “*kişiler*” kullanmıştır. Cümle incelendiğinde “*hayatı*” sözcüğünün tamlanan olduğu, tamlayan hâl ekine ihtiyaç duyulduğu görülecektir. Bu kullanım, öğrencinin tamlayan hâl ekinin işlevini bilmediğini göstermektedir.

Örnek 2: *İnternet[in]içinde milyonlarca siteler olduğunu bilirsiniz.*

(BS-6A-38)

Bu örnekte de öğrenci tamlayan hâl eki yerine yalın hâl “*internet*” kullanmıştır. Cümle incelendiğinde “*içi*” sözcüğünün tamlanan olduğu, tamlayan hâl ekine ihtiyaç duyulduğu görülecektir. Bu kullanım, öğrencinin tamlayan hâl ekinin işlevini bilmediğini göstermektedir.

Örnek 3: *Sonuç olarak bilgisayar[in] çok büyük kolaylıkları olduğu kadar büyük zararları da olabilir. (İN-6C-18)*

Bu örnekte de öğrenci tamlayan hâl eki yerine yalın hâl “*bilgisayar*” kullanmıştır. Cümle incelendiğinde “*kolaylıkları*” sözcüğünün tamlanan olduğu, tamlayan hâl ekine ihtiyaç duyulduğu görülecektir. Öğrenci kompozisyonunda öğrencinin cümle kurgusunun düzgün olduğu, pek hâl eki yanlışı yapmadığı görülmüştür. Bu kullanımın sehven yapılmış olabileceği düşünülmektedir.

4.1.3.7.2. Tamlayan Hâl Eki Yerine Belirtme Hâl Eki

Tamlayan hâl eki yerine belirtme hâl ekinin kullanılmasıyla ilgili 6 yanlışı bulunmuştur.

Örnek 1: *Bizi[im]çalışkan olmamızı sağlar. (ŞH-6A-17)*

Bu örnekte de öğrenci tamlayan hâl eki yerine belirtme hâl eki “*bizi*” kullanmıştır. Cümle incelendiğinde “*olmamız*” sözcüğünün tamlanan olduğu, tamlayan hâl ekine ihtiyaç duyulduğu görülecektir. Öğrenci kompozisyonunda başka hâl eki yanlışına rastlanmamıştır. Bu kullanım, öğrencinin tamlayan hâl ekini unutmuş olabileceğini göstermektedir.

Örnek 2:... ve onu[un] hem faydaları hem de zararları vardır. (ŞH-6A-11)

Bu örnekte de öğrenci tamlayan hâl eki yerine belirtme hâl eki “onu” kullanmıştır. Cümle incelendiğinde “faydaları, zararları” sözcüklerinin tamlanan olduğu, tamlayan hâl ekine ihtiyaç duyulduğu görülecektir. Öğrenci kompozisyonundaki diğer hâl eki yanlışları öğrencinin tamlayan hâl ekinin işlevini bilmediğini göstermektedir.

Örnek 3:O zaman interneti[in]hem yararlı yeri(ni) hem zararlı yeri varmış. (TOBB-6D-21)

Bu örnekte ise öğrenci tamlayan hâl eki yerine belirtme hâl eki “interneti” kullanmıştır. Cümle incelendiğinde “yeri” sözcüğünün tamlanan olduğu, tamlayan hâl ekine ihtiyaç duyulduğu görülecektir. Öğrenci kompozisyonundaki diğer hâl eki yanlışları öğrencinin tamlayan hâl ekinin işlevini bilmediğini göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin Hâl Ekleri Değerlendirme Testindeki Başarı Düzeyi

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin hâl eki kullanımlarıyla ilgili hazırlanan hâl ekleri değerlendirme testindeki başarı düzeyleri incelenmiş ve aşağıdaki tabloda belirtilen veriler elde edilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Hâl Ekleri Değerlendirme Testindeki Başarıları (n=328)

Hâl Ekleri	Soru Sayısı	\bar{X}	ss	Yüzde %
Yalın Hâl (27, 28. Sorular)	2	1,3902	0,72956	% 69,51
Belirtme Hâli (5, 16, 29, 31. Sorular)	4	2,5793	1,25610	% 64,48
Yönelme Hâli (6, 25, 26. Sorular)	3	2,1707	0,90266	% 72,35
Bulunma Hâli (1, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18. Sorular)	9	6,7165	2,25895	% 74,62
Ayrılma Hâli (30, 32. Sorular)	2	1,5366	0,70290	% 76,82
Vasita Hâli (2, 4, 8, 9, 20, 21, 24. Sorular)	7	5,2287	1,79521	% 74,69
Tamlayan Hâli (3, 10, 19, 22, 23. Sorular)	5	3,4543	1,50769	% 69,08
Toplam Ortalama	32	23,0700	7,47600	% 71,65

Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testindeki başarı durumları incelendiğinde öğrencilerin % 76,82 oran ile ayrılma hâl ekini kullanmada daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrılma hâl ekinden sonra en başarılı olunan hâl ekleri sırasıyla: % 74,69 oran ile vasıta hâl eki, % 74,62 oran ile bulunma hâl eki ve % 72,35 oran ile yönelme hâl ekidir.

Buna karşın en başarısız olunan hâl eki ise % 64,48 oran ile belirtme hâl ekidir. Belirtme hâl ekinden sonra en başarısız olunan diğer hâl ekleri ise % 69,08 oran ile tamlayan hâl eki ve % 69,51 oran ile yalın hâl olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğrencilerin hâl eki kullanımlarıyla ilgili hazırlanan hâl ekleri değerlendirme testindeki başarısızlıkları incelenmiş ve aşağıdaki tabloda belirtilen veriler elde edilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Hâl Ekleri Değerlendirme Testindeki Başarısızlık Dağılımı

Hâl Durumu	Toplam Soru f	Toplam Öğrenci f	Toplam Yanlış f	Yüzde %
Yalın Hâl	2	656	200	% 6,83
Belirtme Hâli	4	1312	466	% 15,9
Yönelme Hâli	3	984	272	% 9,29
Bulunma Hâli	9	2952	750	% 25,6
Ayrılma Hâli	2	656	152	% 5,19
Vasıta Hâli	7	2296	581	% 19,8
Eşitlik Hâli	0	0	0	0
Tamlayan Hâli	5	1640	507	% 17,3
Toplam	32	10496	2928	100

4.3. Öğrencilerin Hâl Eki Yazılı Anlatım Becerisi ile Hâl Eki Test Başarısının Karşılaştırılması

Yöntem bölümünde de izah edildiği gibi araştırmada yanlış hâl eki kullanımlarından hareket edildiği için yazılı anlatım ve HEDT başarısızlığını birbiriyle kıyaslanabilir bir tabloya dönüştürdük. Toplam yazılı anlatım yanlışları ve

toplam test yanlışları yüzde olarak dağıtılarak aşağıdaki başarısızlık tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 13: Hâl Ekleri Başarısızlığı Karşılaştırma Tablosu

Hâl Ekleri	Yazılı Anlatım		HEDT	
	Yanlış Kullanım f	Yüzde %	Yanlış Cevap f	Yüzde %
Yalın Hâl	20	% 6,85	200	% 6,83
Belirtme Hâli	36	% 12,33	466	% 15,9
Yönelme Hâli	28	% 9,59	272	% 9,29
Bulunma Hâli	88	% 30,14	750	% 25,6
Ayrılma Hâli	13	% 4,45	152	% 5,19
Vasıta Hâli	59	% 20,21	581	% 19,8
Eşitlik Hâli	0	0	0	0
Tamlayan Hâli	48	% 16,43	507	% 17,3
Toplam	292	% 100	2928	% 100

Tablo 13'e göre yalın hâl başarısızlığı her iki grupta birbirine oldukça yakındır (6,85-6,83). Belirtme hâli başarısızlığı yazılı anlatımda % 12,33 iken HEDT'de % 15,9'dur. Yönelme hâlinde yazılı anlatım başarısızlığı (% 9,59), HEDT'ye göre (% 9,29) fazladır. Bulunma hâlinde yazılı anlatım başarısızlığı (% 30,14), HEDT'ye göre (% 25,6) biraz fazladır. Ayrılma hâlinde yazılı anlatım başarısızlığı (% 4,45), HEDT'ye göre (% 5,19) azdır. Vasıta hâlinde yazılı anlatım başarısızlığı (% 20,21), HEDT'ye göre (% 19,8) fazladır.

Genel olarak bakılınca birbirinden farklı yöntemlerle ölçülen hâl eki başarısızlığı küçük farklılıklar olsa da her iki grupta da birbirine oldukça yakındır.

4.4. Öğrencilerin Hâl Ekleri Test Başarılarının Cinsiyete Göre Durumu

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre hâl ekleri testindeki başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 14: Hâl Ekleri Testi Başarısının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Kız	171	25.03	6.533	304.162	5.093	.000
Erkek	157	20.94	7.868			

Tablo 14'te görüldüğü gibi kız öğrencilerin hâl ekleri testindeki başarı ortalamaları 25.03 iken erkek öğrencilerin ortalamaları 20.94'tür. İki grup arasındaki fark anlamlıdır [$t_{(304.162)} = 5.093, p < .01$].

4.5. Hâl Eki Değerlendirme Test Başarısının Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Durumu

Öğrencilerin SED'e göre hâl ekleri testindeki başarı düzeyleri Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15: Öğrencilerin SED'e Göre Hâl Ekleri Testindeki Düzeyleri

SED	n	\bar{X}	ss
Alt	69	16,09	6,795
Orta	129	23,78	6,315
Üst	130	26,08	6,487
Toplam	328	23,07	7,476

Tablo 15'e göre, sosyo-ekonomik düzeylerine göre alt gruba dâhil öğrencilerin başarı ortalaması 10.09; orta gruba dâhil öğrencilerin başarı ortalaması 23.78; üst gruba dâhil öğrencilerin başarı ortalaması ise 26.08'dir.

Hâl ekleri testi puan ortalamaları bakımından gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Hâl Eki Test Başarılarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort. \bar{X}	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4605,612	2	2302,806	54,738	,000	Tüm gruplar
Gruplar İçi	13672,632	325	42,070			
Toplam	18278,244	327				

Tablo 16, hâl ekleri testi başarı ortalamalarında sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-325)} = 54,738$, $p < 0.01$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre bu fark, tüm gruplar arasında ortaya çıkmaktadır.

4.6. Öğrencilerin Hâl Eki Değerlendirme Testi Başarılarının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Durumu

Araştırmada öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre hâl ekleri testindeki başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 17: Hâl Ekleri Testi Başarısının Dershaneye Gitme Durumlarına Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Dershane	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Giden	89	26.96	5.952	196.799	6.7	.000
Gitmeyen	239	21.63	7.481			

Tablo 17’de görüldüğü gibi dershaneye giden öğrencilerin hâl ekleri testindeki başarı ortalamaları 26.96 iken gitmeyen öğrencilerin ortalamaları 21.63’tür. İki grup arasındaki fark anlamlıdır [$t_{(196.799)} = 6.7$, $p < .01$].

4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Eklerinin Öğretimi ve Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunlarıyla İlgili Düşünceleri

Aşağıda görüleceği üzere Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimi ve dil bilgisi öğretiminin sorunlarıyla ilgili düşünceleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve aşağıda açıklanan veriler elde edilmiştir.

4.7.1. Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Eklerinin Öğretimi Sırasında Zorlanma Durumu

Türkçe öğretmenlerine hâl eklerinin öğretimi sırasında hangi hâl ekinin öğretiminin daha zor olduğu sorulmuş, Tablo 18’de belirtilen veriler elde edilmiştir.

Tablo 18: Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Ekleri Öğretiminde Zorlanma Durumları

Hâl ekleri	n	\bar{X}	ss
Yalın Hâl	49	3,24	0,925
Belirtme Hâli	55	2,64	0,930
Yönelme Hâli	48	3,29	0,617
Bulunma Hâli	47	3,23	0,666
Ayrılma Hâli	47	3,32	0,594
Eşitlik Hâli	43	2,70	0,887
Vasıta Hâli	42	2,79	0,898
Tamlayan Hâli	54	2,46	0,862

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin öğretiminde zorlandıkları hâl ekleri sırasıyla tamlayan hâl eki (2,46), belirtme hâl eki (2,64), eşitlik hâl eki (2,70)’dir.

Türkçe öğretmenlerinin öğretiminde zorlanmadıkları hâl ekleri ise sırasıyla ayrılma hâl eki (3,32), yönelme hâl eki (3,29) ve yalın hâl (3,24)’dir.

4.7.2. Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Ekleri Öğretiminde Kullandıkları Soru Tipleri

Türkçe öğretmenlerine hâl eklerinin öğretiminde kullandıkları soru tipleri sorulmuş, aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 19: Türkçe Öğretmenlerinin Hâl Ekleri Öğretiminde Kullandıkları Soru Tipleri

Soru Tipi	n	\bar{X}	ss
Çoktan Seçmeli	55	2,04	0,744
Açık Uçlu Soru	50	2,10	0,678
Boşluk Doldurma	53	2,40	0,862
Doğru Yanlış	56	2,27	0,774
Eşleştirme	49	2,20	0,866

Tablo 19'a göre Türkçe öğretmenlerinin hâl ekleri öğretiminde en çok kullandıkları soru tipleri sırasıyla çoktan seçmeli sorular (2,04) ve açık uçlu sorular (2,10)'dur. Öğretimde en az başvurulan soru tipleri ise boşluk doldurma tipi sorular (2,40), doğru-yanlış sorusu (2,27) ve eşleştirme tipi sorular (2,20)'dir.

4.7.3. Türkçe Öğretmenlerinin Şekil Bilgisi (Morfoloji) Hakkındaki Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine şekil bilgisi (Morfoloji) hakkındaki görüşleri sorulmuş, aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 20: Türkçe Öğretmenlerinin Şekil Bilgisi(Morfoloji) Hakkındaki Görüşleri (n=57)

Sorular	Evet		Hayır		Kısmen	
	f	%	f	%	f	%
1.Lisans eğitimi sırasında, Türkçe dil bilgisinin Şekil Bilgisi (Morfoloji) konuları, zorlandığınız konulardan biri miydi?	1	1,8	49	86,0	7	12,3
2.Öğrencilere dil bilgisi öğretirken Şekil Bilgisi (Morfoloji) konuları, sizi zorluyor mu?	2	3,3	39	68,4	16	28,1
3.Şekil Bilgisi (Morfoloji) konularıyla ilgili temel kaynak bulmakta zorluk çekiyor musunuz?	5	8,8	45	78,9	7	12,3
4.Öğrenciler sizce, Türkçe dil bilgisinin Şekil Bilgisi (Morfoloji) konularını öğrenirken zorlanıyorlar mı?	14	24,6	16	28,0	27	47,4
5.Şekil Bilgisi (Morfoloji) konuları, ölçme değerlendirme sürecinde sizi zorlayan bir alan mı?	4	7,0	45	78,9	8	14,0

Tablo 20'ye göre 1. soruya öğretmenlerin % 86'sı "hayır" diyerek lisans eğitimi sırasında şekil bilgisi (Morfoloji) konusunda zorlanmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin % 12,3'ü bu soruya "kısmen" demiştir. Bu soruda "evet" diyenlerin oranı % 1,8'dir.

2. soruya öğretmenlerin % 68,4'ü "hayır" diyerek dil bilgisi öğretirken şekil bilgisi konusunda zorlanmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin % 28,1'i bu soruya "kısmen" demiştir. Bu soruda "evet" diyenlerin oranı % 3,3'tür.

3. soruya öğretmenlerin % 78,9'u "hayır" diyerek şekil bilgisi konusunda kaynak bulmakta zorlanmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin % 12,3'ü bu soruya "kısmen" demiştir. Bu soruda "evet" diyenlerin oranı % 8,8'dir.

4. soruya öğretmenlerin % 47,4'ü “kısmen” diyerek, öğrencilerin şekil bilgisi konularını öğrenirken “kısmen” zorlandığını söylemiştir. Öğretmenlerin % 24,6'sı bu soruya “evet” demiştir. Bu soruda “hayır” diyenlerin oranı % 28,0'dır.

5. soruya öğretmenlerin 78,9'u “hayır” diyerek şekil bilgisinin ölçme değerlendirme sürecinde kendini zorlayan bir alan olmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin % 14'ü bu soruya “kısmen” demiştir. Bu soruda “evet” diyenlerin oranı % 7'dir.

Öğretmenlere sorulan sorulara ve verilen cevaplara bakıldığında 4. Soru dışında öğretmenlerin verdiği cevaplar birbirine yakındır. 4. soruda öğrenci başarısı sorgulanırken diğer sorularda öğretmenin durumu sorgulanmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin cevapları, hâl eklerinin de içinde bulunduğu şekil bilgisi (morfoloji) konularına yatkınlık, bu konularda hazır bulunuşluk bakımından değerlendirildiğinde; şekil bilgisi konuların başarısızlığında öğretmenler genelde kendileri dışındaki faktörlerin etkili olduğunu düşünmektedirler.

4.7.4. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerle İlgili Düşünceleri

Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili düşünceleri sorulmuş, aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 21: Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerle İlgili Düşünceleri

Problemler	n	\bar{X}	ss
1.Dil bilgisi derslerinde sadece kurallar ezberletilmektedir.	57	3,44	1,210
2.Dil bilgisi, Türkçe dersinin içinde değil ayrı bir ders olarak işlenmektedir.	57	3,32	1,311
3.Dil bilgisi kuralları sezdirilmeye değil, ezberletilmeye çalışılmaktadır.	57	3,40	1,223
4.Dil bilgisi öğretiminde öğretmenler tarafından kullanılabilir bir referans kaynak yoktur.	54	3,13	1,198
5.Öğrencilerin dil bilgisi derslerine ilgi duymamalarının sebebi sınav kaygısıdır.	55	3,18	1,234
6.ÖSYM/MEB tarafından yapılan sınavlar ile okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı, dil bilgisi öğretiminde problemlere yol açmaktadır.	57	2,44	1,102
7.Dil bilgisi sınavları, işlevsel bilgiyi ölçmekten çok ezber gücünü ölçmektedir.	57	2,81	1,109
8.Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde aldıkları dil bilgisi dersleri yetersizdir.	57	3,28	1,278
9. Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi öğretimi için yeterli zaman ayrılmamıştır.	57	2,75	1,199
10. Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.	57	3,00	1,069
11. Programın içindeki dil bilgisi bölümü, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzaktır.	57	2,82	1,212
12. Terim farklılaşması, dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.	57	2,23	0,982
13.Dil bilgisi öğretiminde önce kuralın tanımı verilmekte sonra bu kurala uygun örnek verilmektedir.	57	3,02	1,343
14.Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih etmektedirler.	57	3,25	1,258

Yukarıdaki tabloya göre Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili en çok “Terim farklılaşması, dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.” problemine katıldıkları (2,23) görülmüştür. Öğretmen katılımının çok olduğu diğer problem ise “ÖSYM/MEB tarafından yapılan sınavlar ile okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı, dil bilgisi öğretiminde problemlere yol açmaktadır.” problemi (2,44)’dir. Öğretmenler “Dil bilgisi derslerinde sadece kurallar ezberletilmektedir.” problemine yoğun bir şekilde(3,44) katılmamışlardır. Diğer problemlerle öğretmen cevapları “kararsızım” (2,61-3,40) düzeyindedir. Öğretmenlerden bazıları bunları problem olarak görmektedir. Bazıları ise böyle bir problemi kabul etmemektedirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar yazılmış, sonuçlar literatürde bulunan kaynaklarla desteklenerek tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, 6. sınıf öğrencilerinin hâl eklerini öğrenme ve yazılı anlatımda kullanma düzeylerini hâl ekleri test başarılarıyla karşılaştırmak ve Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimi konusundaki görüşlerini belirlemektir.

Öğrencilerin hâl eki kullanım durumlarının değerlendirildiği bu araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ile çoktan seçmeli testteki başarıları karşılaştırılmış, Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimiyle ilgili görüşlerine başvurulmuş, bu bağlamda öğrencilerin hâl eki başarı durumları saptanmıştır. Bunun için üç ayrı ölçme aracı geliştirilmiş, ölçme araçları geliştirilirken ilgili literatürden ve uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin hâl eki kullanım durumlarını belirlemede amaç, hâl eklerinin ve işlevlerinin gerçek anlamda öğrenilip öğrenilmediğini tespit etmektir. Senemoğlu'na göre (2010: 4) öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir. Buna göre çoktan seçmeli test soruları vasıtasıyla kalıcı bir öğrenme hedeflenmektedir. Ancak öğrenci seçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan SBS, PYBS vb. sınavlar ile ÖSYM tarafından yapılan eski adıyla ÖSS yeni adıyla YGS ve LYS vs. sınavlarda sorulan çoktan seçmeli soruların öğrencinin hâl eki başarısını gerçek

anlamda ölçüp ölçmediği merak konusudur. Üstüner ve Şengül (2004: 202-207) çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe eğitimine etkilerini araştırdıkları çalışmada bu tekniğin olumsuzluklarını şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Çoktan seçmeli testler daha çok olgusal bilgiyi ölçtükleri için üst düzey zihinsel becerileri ölçemez.
- ✓ Aktarılan bilgi, bilgi düzeyinden öteye (analiz, sentez, değerlendirme) geçmez.
- ✓ Öğrenciler cevabı muhtemel cevaplar arasından tahminle bulabilir.
- ✓ Çoktan seçmeli testler, öğrencinin yorum gücünü ölçmeye yönelik değildir.
- ✓ Çoktan seçmeli testlerin puanlanmasında öğrencinin sınıf içi başarısı, davranışı, yazı güzelliği, kompozisyon becerisinin etkisi olmaz.
- ✓ Çoktan seçmeli testler, uzmanlık ve tecrübe gerektirdiğinden öğretmenlerin yeterliliği konusunda sıkıntılar oluşmaktadır.

Yapılan araştırmada öğrencilerin hâl eki test başarısıyla hâl eki yazılı anlatım başarısı arasında ciddi bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır. Hâl ekleri değerlendirme testinde başarılı olan öğrenciler benzer başarıyı yazılı anlatımlarında da göstermektedirler. Bu amaçla yapılan araştırma için toplanan verilerin sonuçları, muhtemel sebepleri ve yorumları devam eden bölümde sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacına bağlı olarak “öğrencilerin yazılı anlatımlarında hâl eklerini hangi sıklıkta kullandıkları”, “doğru ve yanlış hâl eki kullanımının yazılı anlatımdaki sıklıkları”, “hâl eki kullanımlarında hangi tür yanlışların yapıldığı, bu yanlışların örnekleri” incelenmiş ve ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler yazılı anlatımlarında toplamda 26367 sözcük kullanmışlardır. Bu sözcüklerin 14611 tanesinin herhangi bir hâl durumunda kullanıldıkları tespit edilmiştir. Bu sayıya doğru ve yanlış kullanılan hâl kullanımları dâhildir. Hâl durumunda kullanılan kelime oranı % 55,41 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin kullandıkları her iki kelimedenden birinin hâl durumunda bir sözcük olduğu söylenebilir. Yapılan literatür taramasında Türkçe’de hâl eklerinin cümlede kullanım sıklığının ne kadar olduğuna dair herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Ancak hâl eklerinin adları, adlara, edatlara, çoklukla fiillere bağlayıp cümleye işleklik

kazandıran ekler oldukları düşünüldüğünde bu sayının beklentilere uygun olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin hâl eki kullandıkları 14611 kelimenin hâl durumlarına dağılımına göre öğrenciler, % 55,36'lık bir oranla en çok yalın hâli kullanmaktadırlar. Diğer hâl eklerinin toplam kullanım oranları % 44,64'tür. En az kullanılan hâl eki ise % 0,59 ile eşitlik hâl ekidir. Öğrencilerin hâl eki kullandıkları 14611 kelimeden yanlış kullanılan hâl ekleri çıkarıldığında 14319 doğru hâl eki kullanımı ortaya çıkmaktadır. Doğru kullanılan hâl eklerinin dağılımı, toplam hâl eki kullanımındaki dağılıma oldukça yakındır. Tablo 8'e göre doğru kullanılan hâl eklerinin dağılımında % 56,34 ile en çok yalın hâlin kullanıldığı görülmektedir. En az kullanılan hâl eki % 0,60 ile yine eşitlik hâl ekidir.

Solmaz, (2011: 1194) MEB-2005 Türkçe ders kitabında önce yalın hâl için *“adın, ad durum eklerinden herhangi birini almamış hâlidir”* dendiğini; daha sonra bu tanımın *“ismin hâl eki almamış biçimidir”* şeklinde verildiğini ve *“yalın hâlde bulunan isimler cümlede özne ya da belirtisiz nesne görevini üstlenir”* açıklaması yapıldığını söylemektedir. Yani eksiz kullanılan isimler yalın hâlde kabul edilmektedir. Buna göre yalın hâl kullanımının çokluğu, öğrencilerin diğer hâl durumlarının işlevini tam bilmediklerini, bu yüzden yalın hâl kullanımının arttığını düşündürmektedir. Tablo 9'daki yanlış kullanılan hâl ekleri dağılımındaki veriler de bu durumu desteklemektedir. Buna göre öğrencilerin yalın hâl kullanımıyla ilgili yanlış oranı % 6,85'tir. Yani öğrencilerin hâl eki yanlışları genellikle yalın hâl dışındaki hâl durumlarında görülmektedir (% 93,15). Öğrenciler hâl eki yanlışlarını büyük bir oranda yalın hâl durumu dışında diğer hâl eki kullanımlarında yapıyorlarsa yalın hâl durumunu bilmedikleri gibi diğer hâl eki kullanımlarını da pek bilmemektedirler.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında hâl eklerinin kullanımıyla ilgili 292 yanlışla karşılaşmıştır. Buna göre en çok yanlış yapılan hâl eki % 30,14 ile bulunma hâl ekidir. Onu % 20,21 ile vasıta hâl eki izlemektedir. En az yanlış yapılan hâl ekleri ise % 6,85 ile yalın hâl durumu, % 4,45 ile ayrılma hâl eki, % 0 ile eşitlik hâl ekidir.

Öğrencilerin bu hâl eklerini (bulunma hâl eki, vasıta hâl eki) iyi bilmediklerini söyleyebiliriz.

Öztürk'ün (2009: 144) Hatay ağzını incelediği çalışmasında elde ettiği veriler de bu durumu destekler mahiyettedir. Çalışmada bulunma hâlinin yönelme işlevi, çıkma (ayrılma) işlevi ile kullanıldığı örneklerle anlatılmaktadır.

Örnek: gözümde gara su iniyur.(yönelme işlevi)

daha önce ayağında ameliyat oldum.(çıkma işlevi)

Ayrıca aynı çalışmada (2009: 150) “+dan” ekinin vasıta hâli işleviyle kullanıldığı da ifade edilmektedir.

Örnek: unu yağdan gavururlar, şeker yoğsa bekmezden.(vasıta işlevi)

Bizim araştırmamızda da yukarıdaki örneklerle benzeşen örnekler tespit edilmiştir.

Örnek: Annesi Ayşe'ye süpriz bir pasta yapmıştı. Ama bunda[dan]haberi yoktu. (İN-6C- 32) (çıkma işlevi)

Örnek: Mesela bir kişinin msn'si varsa başka birinden[yle]görüşebilir.

(İN-6C-5) (vasıta işlevi)

Ayrıca Akbaş (2007: 163) başlangıçtan bugüne çıkma hâlini ele aldığı çalışmasında çıkma hâli ekinin en çok bulunma hâli eki yerine kullanıldığını söylemektedir. Bizim çalışmamızda da çıkma (ayrılma) hâl eki bulunma hâl eki yerine 54 defa kullanılmıştır ve en çok kullanılan hâl eki olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci yazılı anlatımlarında eşitlik hâl eki çok az kullanılmıştır. Bu ekle ilgili yanlış kullanıma da rastlanmamıştır. Bu durum bu hâl ekinin yapım eki işlevine yakın bir ek olmasıyla açıklanabilir. Delice (2000: 230), eşitlik ekini hâl eki olarak değil zarfa dönüştürücü ekler kategorisinde değerlendirmektedir. Başdaş (2006: 5) ise aynı eki yapım eki ile çekim eki arasında, her iki ekin özelliklerini gösteren ara ekler kategorisinde değerlendirmektedir. Önler'e göre (2012: 710) eşitlik, vasıta ve yön gösterme terimleriyle adlandırılan yapılar zarf işlevindeki ögeler olup ismin

hâllerinden değildir. Ayrıca Tosun (2010: 1477), Türkiye Türkçesinde +CA ekinin kullanım ve anlam çeşitliliğini incelediği çalışmasında, “+ca”nın Türkiye Türkçesine kadar geldiği süreçte durum eki olma özelliğinde bir zayıflama, yapım eki olarak kullanılma işlevinde ise bir güçlenme söz konusu olduğunu söylemektedir.

Öğrenci yazılı anlatımlarında eşitlik hâl ekiyle ilgili yanlış kullanım bulunmamıştır. Bu, eşitlik hâl ekinin çok iyi bilindiği şeklinde anlaşılmalıdır. Çünkü eşitlik hâlinin doğru kullanım oranı yok denecek kadar azdır (f = 86). Yani öğrenciler günlük hayatta çok az kullanılan bu hâl ekini doğal olarak çok az kullanmaktadır.

Yukarıda da vurgulandığı gibi yalın hâl ile ilgili yanlış kullanımın azlığını, o hâl durumunun iyi bilindiği şeklinde anlamak doğru olmaz. Çünkü öğrenciler yalın hâli % 55,36 oranında, diğer hâl eklerini % 44,64 oranında kullanmıştır. Diğer hâl eki kullanımları azdır. Öğrencilerin o sınıf seviyelerinde diğer hâl eklerinin işlevlerini bilmemeleri ve bu hâl eklerini az kullanmaları muhtemeldir. Ayrıca öğrencilerin yalın hâl kullanımları, cümle ve metin bağlamında düşünüldüğünde daha farklı bir durumun ortaya çıkacağı muhakkaktır. Türkçede bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş, birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır. Coşkun (2005: 45)’de metinsellik ölçütlerini anlattığı çalışmasında metin bağdaşıklığını, söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olarak yapılması olarak tanımlamaktadır. Yazarın en önemli görevlerinden biri kelime ve cümleleri uygun bağlantılarla bir metin haline getirmektir. Bu noktada hâl ekleri, bağdaşıklığı sağlamada önemli bir unsurdur. Öğrenci yazılı anlatımlarında yalın hâl kullanımı başta olmak üzere tüm hâl durumları sayılan bu kriterlere uygun olarak değerlendirilmelidir (Bkz. Örnek Metin-2, Örnek Metin-4).

Dilbilimciler arasında yalın durum ve işlevleri tartışılmaktadır. Adalı’ya göre (2004: 68) adların eksiz kullanımı yalın durumdur. Korkmaz’a göre (2007: 267) adın cümlede anlam ilişkisi yönünden başka bir kelimeye bağlı olmayan durumu yalın durumdur. Hengirmen’e göre (2006: 123) yalın durumda adlar ek almaz. Genellikle,

söz içinde bir şey yapanı ya da yapılanı gösterir. Ergin (2005: 227), yalın durumu şöyle tanımlar: “Bu hâl ismin karşıladığı nesne ve kendisine tabi olan isim dışında hiçbir münasebet ifade etmeyen hâlidir.”

Üstünova’ya göre (2007: 738), biçimsel olarak ek almamış bütün ad soylu sözcükler, yalın durumda sayılmamalıdır. Zarf, sıfat, edat, bağlaç ve ünlemlerin ad çekimine girmedikleri; ayrıca tamlayanın ve belirtme durumunun eksiz biçimlerinin oluşu unutulmamalıdır. “*Yarın Ilgın’a ayakkabı alınacak ve elbise için kadın terzisine gidilecek.*” örneğinde “*yarın, ayakkabı, için ve kadın*” sözcükleri yüzey yapıda herhangi bir ek almamalarına karşın yalın durumda değildirler. Çünkü bu cümledeki *yarın* (zarf), *ve* (bağlaç), *için* (edat) ad görevini üstlenmediklerinden ad çekimine giremezler. Buna göre ek almamış her isim soylu sözcüğü yalın durumda değerlendirmemiz düşünülemez.

Öğrencilerin yanlış kullandıkları hâl ekleri dağılımı incelendiğinde (Tablo 9) toplamda 292 yanlış hâl eki kullanımının olduğu görülmektedir. Toplam hâl eki kullanımının 14611 olduğu düşünüldüğünde yanlış kullanım oranının yaklaşık % 2 olduğu ortaya çıkmaktadır. Doğru hâl eki kullanımı ise % 98 olarak gerçekleşmektedir.

Ayrıca Tablo 8’e göre öğrenci yazılı anlatımları toplam kelime kullanımı açısından incelendiğinde, toplam kelime kullanımı arttıkça hâl eki kullanma oranının düştüğü görülmüştür (Bkz. Örnek Metin-1, Örnek Metin-3). Toplam kelime kullanımının artışı yanlış kullanımını da arttırmaktadır. Buna göre toplamda daha çok kelime kullanan öğrenciler hâl eki kullanımında daha bilinçlidir, diyebiliriz. Çünkü hâl ekini yerinde kullanmaktadırlar. Çok kelime kullanan öğrencilerde yanlışların artışı bir başarısızlık değildir. Aksine başarıdır. Çünkü daha çok kelime kullanan öğrenci daha çok yanlış yapmıştır. Daha az kelime kullanan ise daha az yanlış yapmıştır. Yani daha kısa bir metin oluşturarak yanlış yapma riskini azaltmıştır.

Öğrenci yazılı anlatımlarında görülen 292 yanlış kullanımın, toplam hâl kullanımı (14611) içindeki sayısına bakarak; öğrenciler bu kadar az yanlış yapıyorlarsa hâl eki kullanımlarında başarılıdır, diye düşünülebilir. Ancak öğrenci metinlerinde hâl eki kullanımını büyük oranda yalın hâl kullanımının oluşturması, öğrenci metinlerinde yalın hâl kullanımının cümle ve metin bağlamından yoksun oluşu (Bkz. Örnek Metin-2, Örnek Metin-4) yanlış kullanımlarda da yalın hâl kullanımının azlığı diğer hâl kullanımlarının çokluğu göz önüne alındığında; öğrencileri yazılı anlatımda, hâl eki kullanımı bakımından başarılı saymak mümkün değildir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacında öğrencilerin hâl ekleriyle ilgili hazırlanan hâl ekleri değerlendirme testindeki başarı düzeyleri incelenmiş ve ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir. Araştırmamızın hareket noktası öğrencilerin yanlış hâl eki kullanımlarıdır. Hâl ekleri değerlendirme testi, öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen yanlış kullanımların dağılımlarına göre (Bkz. Tablo 5) oluşturulmuştur. Doğru kullanımların özellikle yalın durumla ilgili doğru kullanım oranının bizi yanıltabileceğinden hareketle böyle bir uygulamaya gidilmiştir.

Tablo 10'da belirtilen verilere göre öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testinde en başarılı oldukları hâl eki % 76,82 ile ayrılma hâl ekidir. Bunu % 75,69 ile vasıta hâl eki ve % 74,62 ile bulunma hâl eki izlemektedir. Öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testinde en başarısız oldukları hâl eki % 64,48 ile belirtme hâl ekidir. Bunu % 69,08 ile tamlayan hâl eki ve % 69,51 ile yalın hâl durumu izlemektedir.

Belirtme hâl ekinin en başarısız olunan hâl eki oluşu, üçüncü şahıs iyelik eki ile benzerliğiyle ilgili olması muhtemeldir. Başdaş'a göre (2008: 6), üçüncü şahıs iyelik eki, doğal olarak diğer iyelik eklerine göre daha geniş bir kullanım alanına sahiptir. Üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin çeşitli ve sık kullanılışı (özellikle yükleme

hâli) ile bağlantılı olarak ortaya çıkan şekil sorunu tereddütlere yol açmaktadır. Ek, kendisinden sonra başka bir çekim eki yoksa genellikle $+(s)I$ biçimindedir. Ancak hâl eki almış iyelikli isimlerde, iyelik ekiyle hâl ekleri arasında, işlevi henüz tam olarak anlaşılamayan, bir n ünsüzü ortaya çıkmaktadır.

Solmaz (2011: 1195), Aydın'ın (1997) çalışmasına atıf yaparak, Türkçede belirtme durumunun soyut ve biçim bilimsel olmak üzere iki farklı görünüm sergilediğini, bu durumun özellikle Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi başta olmak üzere Türkçe öğretiminde sıkıntı yarattığını; bu yüzden öğretimde bu hususa dikkat edilmesi gerektiğini belirtir.

Karahan da (1999: 609-610) yükleme (belirtme) ve ilgi (tamlayan) hali ekleri üzerine bazı düşünceler isimli bildirisinde yükleme ekinin bazı dönemlerde ilgi hâli yerine kullanıldığını, her iki ekin de belirtme görevi yaptığını söyler. Yükleme ve ilgi hâli ekleri, diğer hâl ekleri gibi ileriye doğru münasebetler kuran ekler değildir. Fonksiyonları eklendikleri kelimelerle sınırlıdır. Yükleme ve ilgi hâli ekinin bu fonksiyonları "hâl" kavramına uygun düşmemektedir. Bu iki ekin hâl eki sayılması doğru değildir. Boz (2007) ve Baba da (2001) Karahan gibi bu eklerinin hâl eki sayılmaması gerektiğini söylemektedir.

Ayrıca Öztürk, ikinci kademe Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümlerinin değerlendirdiği çalışmasında (2003: 5), belirtme hâl eki ile iyelik ekinin karıştırıldığını söylemektedir. Çalışmada "*Oltayı bir saatliğine kiraladılar.*" "*Yüreği küt küt atıyordu.*" cümlelerindeki '*oltayı*' ve '*yüreği*' kelimeleri ise $-i$ ($-ı, -u, -ü$) ekini alarak yükleme bağlanmışlardır. Bu ek, sözü edilen varlığın daha önceden bilindiğini ifade eder. Onun için bu eke belirtme hâli (ismin $-i$ hâli) denir." örneği verilmektedir. Öztürk'e göre ikinci cümledeki *yüreği* kelimesindeki $-i$ eki belirtme hâl eki değil, 3. teklik kişi iyelik ekidir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda yanlış hâl eki kullanımlarından hareket edildiği için yazılı anlatım ve hâl ekleri değerlendirme testi başarısızlığını birbiriyle kıyaslanabilir bir tabloya dönüştürülerek Tablo 12 oluşturulmuştur. Tabloda öğrenci yazılı anlatım başarısızlık durumu ve hâl ekleri test başarısızlık durumu kıyaslanarak yorumlanmıştır.

Tablo 12'ye göre şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır. Bulunma hâli dışında tüm hâl durumlarında yazılı anlatım başarısı ile hâl ekleri test başarısı birbirine çok yakındır. Bulunma hâlinde yazılı anlatım başarısı % 30,14 iken HEDT'de % 25,6'dır.

Sonuçlar, araştırmanın başında savunduğumuz görüşü desteklememektedir. Hâl ekleri yazılı anlatım becerisi ile hâl ekleri test başarısı bulunma hâli dışında birbiriyle örtüşmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacı, hâl ekleri değerlendirme testi başarılarında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemektir.

Tablo 13'e göre kız öğrencilerin hâl ekleri testindeki başarı ortalamaları 25.03 iken erkek öğrencilerin ortalamaları 20.94'tür. İki grup arasındaki fark anlamlıdır [$t_{(304.162)} = 5.093, p < .01$].

Kartallıoğlu (2008: 45) 7. sınıf öğrencileri üzerinde dil bilgisiyle ilgili “fiil, zarf, kip, ek-fiil” kazanımlarını ölçtüğü çalışmasında, hem ayrı ayrı bütün kazanımlarda hem de genelde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Özbay, Büyükkiz ve Uyar'ın (2011: 157) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazinelerini incelediği çalışmalarında, yedinci sınıf öğrencilerinin bir metinde bir defa kullandıkları kelime sayısının ve bir metinde kullanılan toplam kelime sayısı bakımından cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu söylenmektedir. Aynı çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde daha fazla atasözü ve deyim kullandığı görülmüştür.

Gelbal (2008: 12) sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin Türkçe test başarıları üzerinde etkisini araştırdığı çalışmada cinsiyete göre başarı durumuna da bakılmış; çalışmada da kızların erkeklere göre Türkçe testinde daha başarılı olduğu izlenmiştir.

Yılmaz (2011: 176), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada kız kız öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olduğunu söylemektedir.

Şahin de (2011: 316) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyesinde kız öğrencilerin başarıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu başarı farkı istatistiksel olarak anlamlı bir farktır. Şahin ayrıca sonuçların MEB istatistikleriyle paralellik gösterdiğini belirtmektedir.

Cinsiyetin etkisini erkek öğrenciler lehine bulan araştırmacılar da vardır. Çetinkaya (2011: 4), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını samsun ili örneğinde incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir ayırım yapıldığında erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ortalamalarının, kız öğrencilerinkinden yüksek olduğunu söylemektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacında öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testi başarılarında sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve bu amaçla yapılan t testi sonuçlarına göre alt gruba dâhil öğrencilerin başarı ortalaması 10.09; orta grup başarı ortalaması 23.78; üst grup başarı ortalaması ise 26.08 olarak tespit edilmiştir. Tüm gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-325)} = 54,738, p < 0.01$].

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin değişiminin hâl eki test başarısını etkilediği bir gerçektir. Alt sosyo-ekonomik gruba dâhil öğrencilerin hâl eki değerlendirme testindeki başarısızlığı, öğrencilerin yöresel ağız kullanımıyla ilgili olduğunu düşündürmektedir. Ölçünlü dil kullanımından uzaklaşan öğrencilerin hâl eki test başarısı da düşmüştür. Öğrenci yazılı anlatımlarında görülen yanlış kullanımların örneklerine bakıldığında yöresel ağız özelliklerinin kullanımından kaynaklanan birçok örnek kullanımın olduğu görülecektir.

Araştırma sonucuna göre hâl ekleri değerlendirme testi başarısında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri oldukça etkilidir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe test başarısı da artmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyin başarıya etkisini araştıran birçok çalışma vardır. Gelbal (2008: 12-13) sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin (evlerdeki olanaklar, annelerin eğitim düzeyi ve kardeş sayıları) Türkçe test başarısı üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin evlerindeki olanakların artmasıyla başarılarının da arttığı; anne eğitim düzeyinin artmasının, çocuklarının başarılarına olumlu katkı sağladığı; kardeş sayısının artmasının test başarısını düşürdüğü görülmüştür.

Özbay, Büyükkız ve Uyar'ın (2011: 159-160) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazinelerini incelediği çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Bu fark, her sosyo-ekonomik düzey arasında mevcut olup, sosyo-ekonomik düzey arttıkça yazılı anlatımdaki kelime hazinesi artmaktadır.

Şahin'in (2011: 325-326) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, sosyo-ekonomik faktörlerin (anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu, sınavlara hazırlık dergisi takip etme durumu) etkisine de bakılmıştır. Araştırma sonucunda hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyesinde anne ve babalarının eğitim durumu arttıkça başarılarının arttığı; aynı şekilde öğrencilerin, ailesinin gelir durumu arttıkça başarılarının da arttığı görülmüştür. Ayrıca sınavlara hazırlık dergisi takip eden öğrenciler, takip etmeyen öğrencilere göre hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyesinde daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyin dil bilgisi becerilerine etkisi olmadığını söyleyen araştırmalar da vardır. Yılmaz'ın (2012: 1262-1264) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerini sosyo-kültürel değişkenler açısından değerlendirdiği çalışmasına göre: öğrencinin “cinsiyet, gelir düzeyi, anne-baba mesleği ve eğitim düzeyi, eve gazete ve dergi alma durumu, kardeş sayısı, boş zamanları değerlendirme, eve ve odaya sahip olma” gibi özellikleri ile dil bilgisi becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış; evde kütüphane bulunması ve son bir yılda okunan kitap sayısı bakımından anlamlı farklar bulunmuştur.

5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt amacında öğrencilerin hâl ekleri değerlendirme testi başarılarında dershaneye gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarında dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür [$t_{(196.799)} = 6.7$, $p < .01$]. Dershaneye giden öğrencilerin, gitmeyenlere göre hâl eki değerlendirme testinde daha başarılı olmasında şu hususların etkili olduğu düşünülmektedir.

- ✓ Dershane aracılığıyla alınan bilgiler, okulda alınan bilgileri tamamlamış ve takviye etmiştir.
- ✓ Dershanede yaptırılan tekrarlar ve kazanılan test çözme becerisi, öğrencilerin soruları daha pratik çözmesinde etkili olmuştur.
- ✓ Dershaneye giden öğrenciler, gitmeyenlere göre ders çalışma aktivitelerine daha çok vakit ayırmaktadır.

Ayrıca bu çalışmayla direk ilgili olmayan başka çalışmalarda da dershaneye gitme faktörü, dershaneye gidenler lehine anlamlı farklar oluşturmaktadır. Buna göre hâl ekleri değerlendirme testi başarısında olduğu gibi dil bilgisinin diğer alanlarında da dershaneye gitme faktörünün başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

5.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt amacında Türkçe öğretmenlerine hâl eklerinin öğretimi sırasında hangi hâl ekinin öğretiminin daha zor olduğu sorulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin öğretiminde zorlandıkları hâl ekleri sırasıyla tamlayan hâl eki (2,46), belirtme hâl eki (2,64), eşitlik hâl eki (2,70)'dir. Türkçe öğretmenlerinin öğretiminde zorlanmadıkları hâl ekleri ise sırasıyla ayrılma hâl eki (3,32), yönelme hâl eki (3,29) ve yalın hâl (3,24)'dir. Hâl ekleri öğrenci bulguları ile Türkçe öğretmenlerinin hâl eki zorluğu konusundaki görüşleri birbiriyle benzeşmektedir. Tamlayan, belirtme ve eşitlik hâl ekleri hâl ekleri değerlendirme testinde ve öğrenci yazılı anlatımlarında en başarısız olunan hâl ekleri olarak geçmektedir. Türkçe öğretmenleri aynı ekleri öğretiminde zorlanılan hâl ekleri olarak belirtmektedir. Ayrılma, yönelme ve yalın hâl durumları da en başarılı olunan hâl ekleridir. Türkçe öğretmenleri bu ekleri ise öğretiminde zorlanılmayan hâl ekleri olarak belirtmektedirler. Bu sonuca göre Türkçe öğretmenleri hâl eklerinin hangisinin zor öğrenildiği konusundaki öğrenci tutumlarını ölçebilmektedirler.

5.1.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt amacında Türkçe öğretmenlerine hâl eklerinin öğretimi sırasında kullandıkları soru tipleri sorulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin hâl ekleri öğretiminde en çok kullandıkları soru tipleri sırasıyla çoktan seçmeli sorular (2,04) ve açık uçlu sorular (2,10)'dur. Öğretimde en az başvurulan soru tipleri ise boşluk doldurma tipi sorular (2,40), doğru-yanlış sorusu (2,27) ve eşleştirme tipi sorular (2,20)'dir.

Bu sonuca göre Türkçe öğretmenleri sınav sisteminin gereklerine uygun daha çok çoktan seçmeli test sorularını tercih etmektedirler. Işıksalan'ın (2011), Türk edebiyatı dersi öğretim programını değerlendirdiği çalışmada öğretmenlerin 2005 programında öngörülen kazanım ve becerilerin yoklanmasında en çok çoktan seçmeli test sorularını kullandıkları ifade edilmektedir. Işıksalan (1998), bilginin testle sınanmasının düşük oranlardayken (% 2.67; % 16.5), günümüzde test tekniğinin ilk sıraya oturmasıyla, sistemin getirdiği bir zorunluluk olduğunu söylemektedir.

Güneş'in (2012: 37-39), çoktan seçmeli testlerle etkinlikleri karşılaştırdığı çalışmasında çoktan seçmeli test sorularının olumsuzlukları şöyle sıralanır:

- ✓ Doğrudan çok yanlışları öğretir.
- ✓ Ezbere yöneltir
- ✓ Doğru cevapların % 25'i tesadüfen bulunur.
- ✓ Kopya çekmeyi kolaylaştırır.
- ✓ Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kalır.
- ✓ Dil ve düşünceyi tek tip hâle getirir.
- ✓ Yaratıcılık ve üreticilik becerilerini sınırlandırır.
- ✓ Tek doğru cevaba yöneltir ve zihinsel zenginliği sınırlandırır.
- ✓ Öğrencileri robotlaştırır.
- ✓ Bazı becerileri ölçmede yetersiz kalır.

Ayrıca etkili bir Türkçe öğretimi için bilgi ağırlıklı sorulardan ve çoktan seçmeli testlerden vazgeçilerek, bunun yerine beceri öğretimini gerçekleştiren etkinliklere ağırlık verilmesi tavsiye edilmektedir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt amacında Türkçe öğretmenlerine şekil bilgisi (Morfoloji) hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmen cevapları “*evet, hayır, kısmen*” şeklinde alınmıştır.

Öğretmen cevaplarına bakıldığında, 4. soru dışında öğretmenlerin verdiği cevaplar birbirine yakındır. 4. soruda öğrenci başarısı sorgulanırken, diğer sorularda öğretmenin durumu sorgulanmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin cevapları, hâl eklerinin de içinde bulunduğu şekil bilgisi (morfoloji) konularına yatkınlık, bu konularda hazır bulunuşluk bakımından değerlendirildiğinde; şekil bilgisi konuların başarısızlığında öğretmenler genelde kendileri dışındaki faktörlerin etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuca göre Türkçe öğretmenleri şekil bilgisi konusunun öğretimi konusunda kendilerini yeterli öğrencileri ise yetersiz görmektedirler.

5.1.10. Onuncu Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın onuncu alt amacında Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan problemlerle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen cevapları 1 ve 5 arası puanla değerlendirilmiştir. 1 “tamamen katılıyorum”u 5 ise “hiç katılmıyorum”u ifade etmektedir.

Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan en önemli problem, (2,23) oranla “katılıyorum” anlamı taşıyan “terim farklılaşması”dır. Bunu (2,44) oranla “katılıyorum” anlamı taşıyan “ÖSYM/MEB tarafından yapılan sınavlar ile okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı” problemi izlemektedir. Öğretmenler “Dil bilgisi derslerinde sadece kurallar ezberletilmektedir.” problemine yoğun bir şekilde (3,44) katılmamışlardır. Bu oran “katılmıyorum” anlamı taşımaktadır.

Bu sonuca göre Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretimiyle ilgili Tablo 21’de belirtilen sorunların 12’sini sorun olarak görmemektedirler. Sorun olarak görülmeyen problemlerin çoğunun, öğretmenin ders anlatım şekliyle ilgili oluşu, öğretmen yeterliliklerini düşündürmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitimin temel faktörleri olan öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler dile getirilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Dil bilgisi öğretiminde amaç, bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaktır. Öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını beceriye dönüştürmek için uygulamalı çalışmalara öncelik verilmesi esas olmalıdır.

2. Dil bilgisi konuları soyut konular olduğu için örnekler somutlaştırılarak anlatılmalıdır. Öğrenciler yaş seviyeleri itibariyle soyut bir konuyu anlamada zorluk çekebilirler.

3. Hâl ekleri öğretiminde verilen örnekler genelde kelime üzerinde gösterilmektedir. Cümle ve metin bağlamından kopuk bu örnekler hâl eki öğretimini zorlaştırmaktadır. Hâl eklerinin öğretimi sırasında verilen örnekler kelime üzerinde değil de metin üzerinde gösterilmelidir.

4. Hâl eklerinin öğretimi sırasında metinlerin bağdaşıklık unsurlarına dikkat edilerek hâl eklerinin gerçek işlevleri ortaya çıkarılmalıdır.

5. Dil bilgisi öğretiminde önemli problemlerden biri olan araştırmamızda da altını çizdiğimiz “terim farklılaşması” sorununun dil bilgisi öğretimine etkisini azaltmak için dil bilgisi konularının öğretiminde sezdirerek öğretme anlayışı benimsenmelidir. Birbirinden farklı terimlerle öğrencinin zihni karıştırılmamalıdır.

6. Yazılı anlatım çalışması uygulamalarında yazdırılacak metinlerin çok kısa veya çok uzun olmamasına dikkat edilmelidir. Çok kısa metinler hâl eki

kullanımı bakımından yeterli örnek vermezken çok uzun metinler de yanlış hâl eki kullanımını arttırmaktadır.

7. Yalın hâl durumu kullanımının çokluğu, bu hâl ekinin başarısından çok diğer hâl eklerinin iyi bilinmediğini yansıttığından, yalın hâl durumu öğretilirken “hâl eki olmadan” kullanılan her ismin yalın hâlde olmadığı iyi anlatılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Hâl eklerinin öğrencilere hangi sırayla öğretilmesi gerektiği konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

2. Dilbilimcilerin eşitlik hâl ekinin farklı türde bir ek olduğu yorumlarından hareketle, bu hâl ekinin gerçek işlevini ortaya çıkaracak çalışmaların yapılması gerekmektedir.

3. Belirtme hâl eki, hâl ekleri değerlendirme testinde en başarısız olunan hâl ekidir. Bu hâl eki başarısızlığının iyelik eki benzerliğiyle izah edilip edilemeyeceğine dair araştırmalar yapılmalıdır.

4. Hâl ekleri değerlendirme testi sonuçlarına göre cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve dershaneye gitme gibi faktörlerin hâl eki başarısında etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin lise ve üniversite öğrencileri düzeyinde de etkili olup olmadığını araştıran çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya. (2004). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Akbaş, Nurcan. (2007). *Türkçede Başlangıçtan Bugüne Çıkma Hâli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksan, Doğan. (1998). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim) 1. Cilt*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Doğan. (1998). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim) 2. Cilt*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Doğan. (2006). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Alyılmaz, Semra. (2010). Türkiye Türkçesinde Bulunma Hâli Kategorisi. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 7, 107-123.
- Atabay, Neşe., Özel Sevgi ve Kutluk, İbrahim. (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aydın, İlker. (2008). Türkçe ve Fransızcanın Sözdizimi Üzerine Birkaç Söz. *Synergies Turquie n° 1*, 25-35.
- Aydın, Özgür. (1999). Ortaokullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Tömer Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Aytaş, Gıyasettin ve Çeçen M. Akif. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *TÜBAR-XXVII-Bahar*, 77-89.
- Baba Okan, (2001). Tamlayan Durumu Üzerine Bir Deneme. *Türk Dili Dergisi*, 14, 83, 29-33.
- Balcı, Ahmet. (2012). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi. (Ed.: Murat Özbay.). *Dünyada ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri* (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Banguoğlu, Tahsin. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barın, Erol. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2 (Biçim Bilgisi)*. Ankara: Öncü Kitap.

- Başdaş, Cahit. (2006). Türkçede Üçüncü Grup (Ara) Ekler. *I. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirisi*. Ankara: 26-27 Eylül 2006. Bilkent Üniversitesi.
- Başdaş, Cahit. (2008). Türkçede İyelik-Yüklem Sorunu Dede Korkut Örneği. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3/1, 6-13.
- Boz, Erdoğan. (2007). Adın Yükleme (Nesne) Durumu ve Tümce'nin Nesne Ögesi Üzerine. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2/2, 102-108.
- Buran, Ahmet. (1995). Türkçede İsim Çekim Ekleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 1-2, 37.
- Bölükbaş, Fatma. (2007). *Türkçe Öğretimi (1. Baskı)*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Büyükkantarcıoğlu, Nalan. (2000). Türkçe Sözcük Biçimlenmesinde Düzlemler ve Türetmeler. *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 1, 81-94.
- Calp, Mehrali. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Coşkun, Eyyup. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Rabia Esra. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Samsun İli Örneği. *Samsun Sempozyumu*. Samsun: 9 Ekim 2011. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Delice, İbrahim. (2000). Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 221-235.
- Demir, Nurettin ve Yılmaz, Emine. (2005). *Türk Dili El Kitabı (2. Baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Özcan. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dilâçar, Agop. (1971). Gramer. TDAY Belleten. Ankara: TDK Yayınları.
- Doğan, Levent. (2006). *Üniversiteler İçin Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Doğan, Talip. (2008). Salmas Ağzında Hâl Ekleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3/3, 319-344.
- Ediskun, Haydar. (1988). *Türk Dilbilgisi*(3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, Süer. (2009). *Çağdaş Türk Dili*(5. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İlhan. (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, İlhan. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 6(1), 85-105.
- Erdem, İlhan ve Çelik, Muhittin. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 / 1, 1057-1069.
- Ergin, Muharrem. (2002). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ergin, Muharrem. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gelbal, Selahattin. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 33, 150, 1-13.
- Gezundhajt, Henriette. *Cümle Birimleri Analizinde Yeni Eğilimler*. Tercüme: Rıza Filizok. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/553.pdf>.
(Erişim Tarihi: 11.06.2013)
- Göğüş, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülensoy, Tuncer. (1995). *Türkçe El Kitabı*. Kayseri: Bizim Gençlik Yayınları.
- Gülsevin, Gürer. (2004). Türkçede Sıra Dışı Ekler ve Eklerin Tasnif-Tanımlanma Sorunu Üzerine. *V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı Bildirileri I*, 26 Eylül 2004. Ankara: TDK Yayınları. s. 1267-1283.
- Güneş, Firdevs. (2012). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.

- Güney, Nail., Aytan Talat ve Özer Abdulvahap. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Kavratma Güçlükleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4, 1917-1937.
- Güven, Ahmet Zeki. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi (Journal of Language and Literature Education)*, 2(6), 1-10.
- Hengirmen, Mehmet. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi(5. Baskı)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Işıksalan, Sevim Nilay. (1998). 1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı İle MEB Lise 1.Sınıf Edebiyat Ders Kitabının Değerlendirilmesi. *MEB Dergisi*, 140.
- Işıksalan, Sevim Nilay. (2011) 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1, 15-40.
- İşcan, Adem ve Kolukısa, Hamza. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 5, 1, 299-308.
- İtmeç, Fidan. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kalkan, Uğur. (2006). *Türkiye Türkçesinde Hal (Durum) Kavramı ve Hal (Durum) Eklerinin İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kaplan, Mehmet.(2009). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karadüz, Adnan. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. (Ed.: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). *Dil Bilgisi Öğretimi*. (s. 281-308). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Karahan, Leyla. (1999). Yükleme (Accusative) ve İlgi (Genitive) Hâli Ekleri Üzerine Bazı Düşünceler. *III. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı Bildirileri, 1999*. Ankara: TDK Yayınları. s. 605-611.

- Karahan, Leyla. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/8, 23-30.
- Karakuş, İdris. (2005). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*(3. Baskı). Ankara: Can Reklam Basım Yayın.
- Kartallıoğlu, Nurettin. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dilbilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kavcar, Cahit., Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sedat. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Koç Nurettin. (1996). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Zeynep. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi*(2. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Kurudayıoğlu, Mehmet. (2012). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. (Ed.: Murat Özbay.). *Dünyada ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri* (s. 47-70). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Melanlıoğlu, Deniz. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 7/4, p. 2401-2411.
- Mert, Osman. (2003). Türkçede Hal Kategorisi ve Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 25-31.
- Onan, Bilginer. (2009). Eklemeli Dil yapısının Türkçe Öğretiminde Oluşturduğu Bilişsel (Kognitif) Zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. 6, 11, 237-264.
- Onan, Bilginer. (2012). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. (Ed.: Murat Özbay.). *Dilbilgisi Öğretiminde Temel ilkeler ve İzlenen Aşamalar*

- Onan, Bilginer. (2012). Dil Bilgisi Ve Okuma Öğrenme Alanları Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Analiz Çalışması. *İdil Dergisi*, 1, 3, 1, 3, 30-47. (s. 71-103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Önler, Zafer. (2011). Türkiye Türkçesinde Ad Durumu Kategorisi. *Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu Bildirileri*, 20-22 Ekim 2011, Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları, s. 706-710.
- Özbay, Murat. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, Emin. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu (3. Basım)*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Öztürk, Jale. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Kitaplarının Dil Bilgisi Bölümlerinin Değerlendirilmesi. *Güneyde Kültür Dergisi*, 14, 138.
- Öztürk, Jale. (2009). *Hatay Ağzı, İnceleme-Metin-Sözlük*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Sağır, Mukim. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sancak, Hakan. (2011). *Ayrılma Hâli Ekinin (+dan) İşlevleri ve İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Animasyon (Canlandırma) Tekniği İle Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sapir, Bloomfield vd. (1999). XX. Yüzyıl Dil Bilimi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Saussure, F. De. (1978). *Genel Dilbilim Dersleri 1 (Çeviri)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya) (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, Sedat. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solmaz, Mehmet. (2011). Ortaöğretim Ders Kitaplarındaki Biçim Bilimi Alanıyla İlgili Konular Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/3 Summer, 1183-1203.

- Şahin, Abdullah. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Türkçe Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1): 311-326.
- Şahinci, Cihan. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Temizkan, Mehmet. (2012). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. (Ed.: Murat Özbay.). *Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları*. (s. 129-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tosun, İbrahim. (2010). Türkiye Türkçesinde +Ca Ekinin Kullanım ve Anlam Çeşitliliği. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 1472-1486.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe Sözlük 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünalın, Şükrü. (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Çanakkale: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi
- Üstünova, Kerime. (2004). Eklerin Öğretimi Üzerine Bir İki Söz. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5, 6, 173-182.
- Üstünova, Kerime. (2007). Yalın Durum Karmaşası. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*. 2/2, 736-748.
- Üstünova, Kerime. (2008). Ad İşletimi (Biçim Bilgisi). Ankara: Kesit Yayınları.
- Üstüner, Ahat ve Şengül, Murat. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 2, 197-208.
- Yalçın, Alemdar. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, Mehmet. (2004). İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41, [Online]:
<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yılmaz, Oğuzhan. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2, 167-178.

- Yılmaz, Oğuzhan. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerilerinin Sosyokültürel Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Erzincan Örneği. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, 1251-1266.
- Yücel, Cemil., Batur, Zekeriya. ve Akar, Cüneyt. (2004). Sekizinci Sınıf Türkçe Programındaki Dilbilgisi Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 2, 39-50

EK-1.

ADI SOYADI:.....

SINIFI:..... NO:.....

OKULU:.....

CİNSİYETİ: Kız () Erkek ()

DERSHANEYE GİDİYOR MUSUNUZ?

Gidiyorum() Gitmiyorum()

**HÂL EKLERİ
DEĞERLENDİRME TESTİ**

AÇIKLAMA: “Hâl ekleri, isim veya isim soylu sözcükleri yüklemle ilişkilendiren, yüklemle bağlayan eklerdir. Bunlar belirtme hâli(i, i, u, ü), yönelme hâli (a, e), bulunma hâli(da, de, ta, te), ayrılma hâli(dan, den, tan, ten), vasıta eki(la, le), eşitlik eki(ca, ce, ça, çe) ve tamlayan(ım, in, in, nın, nin, nun, nün” ekleridir.”

1. “Erkekler ise hiç araştırma yapmayıp, sadece bilgisayardan oyun oynamışlardı.” cümlesinde altı çizili sözcükteki hâl eki yerine hangi ek getirilmelidir?

- A) Ayrılma hâli yerine (+ca, +ce)
B) Ayrılma hâli yerine (+a, +e)
C) Ayrılma hâli yerine (+ı, +i, +u, +ü)
D) Ayrılma hâli yerine (+da, +de)

2. “İnternet aracılığıyla uzaktaki arkadaşlarımızdan konuşuruz.” cümlesinde altı çizili sözcükteki hâl eki yerine hangi ek getirilmelidir?

- A) +a, +e
B) +ca, +ce
C) + la, +le
D) +da, +de, +ta, +te

3. “Babam..... kitapları, çalışma odasındaki kitaplığı tamamen doldurmuş.” cümlesinde boş bırakılan yere getirilecek ek aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Vatoz balıkları temizlik işçileri gibi denizi temizlerler.
B) Mutlu olmak tüm insanlar için önemlidir.
C) Çöl bitkileri gövdelerinde su depolar.
D) İnsanların istekleri hiç biter mi?

4. “Geziye arkadaşım.... gidersem, daha iyi olur.” cümlesinde boş bırakılan yere hangi ek getirilmelidir?

- A) + la, +le
B) +da, +de
C) + dan, +den
D) +ı, +i, +u, +ü

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı bir ek yanlışlığı vardır?

- A) Almanya’daki teyzemden dün görüştüm.
B) Kapıda karşı komşudan karşılaştık.
C) Çok uzaktaki abimden az konuşuyoruz.
D) Bazı kişileri hayatını araştırabiliriz.

6. “Dışarıdan gelen geçen.... bakabiliyordu.” cümlesindeki boşluğa hâl eklerinden hangisi getirilmelidir?

- A) +dan, +den
B) +e, +a
C) +la, +le
D) +ı, +i, +u, +ü

7. Aşağıdaki cümlelerden hangisine, ismin bulunma hâl eki (+da, +de) getirilirse cümledeki hâl eki yanlış düzeltilmiş olur?

- A) Aklımdan çıkmıyor anlattıkları.
B) Bunlar bahçemizden gördüğüm adamlardı.
C) Kitabın sanırım babandan hediye.
D) Yemeklerden hiçbir tat alamadım.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hâl eki yanlışlığı yoktur?

- A) Bilgisayarın uğraşmak, ayrı bir meraktır.
B) Ödevimi uğraşırken, rahatsız edilmek istemem.
C) Televizyonun çok uğraşırsak, rahatsız oluruz.
D) Dün geceki mezuniyet törenine kimler katıldı?

9. “Bunları sınıfımızda, arkadaşlarımızda paylaşabiliriz.” **cümlesinde altı çizili sözcüğün yerine hangisi getirilirse ek yanlış düzeltilmiş olur?**

- A) arkadaşlarımızı
- B) arkadaşlarımıza
- C) arkadaşlarımızdan
- D) arkadaşlarımızla

10. **Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ek kullanımıyla ilgili bir yanlışlık yapılmamıştır?**

- A) Bilgisayardan yardımıyla slayt da hazırlayabilirsiniz.
- B) Bilgisayarla yardımıyla slayt da hazırlayabilirsiniz.
- C) Bilgisayarın yardımıyla slayt da hazırlayabilirsiniz.
- D) Bilgisayarca yardımıyla slayt da hazırlayabilirsiniz.

11. “İki kardeş aynadan suratlarına bakıp, gülüşüler.” **cümlesinde altı çizili sözcüğe hangi eki getirirsek yanlış düzeltilmiş olur?**

- A) +da, +de
- B) +ca, +ce
- C) +a, +e
- D) +ı, +i, +u, +ü

12. “Cebime tamı tamına on iki lira vardı.” **cümlesindeki ek yanlışlığı, hangi ek getirilirse düzeltilmiş olur?**

- A) Belirtme(+ı, +i, +u, +ü)
- B) Bulunma(+da, +de, +ta, +te)
- C) Yönelme(+a, +e)
- D) Eşitlik(+ca, +ce)

13. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir hâl eki yanlışlığı yoktur?**

- A) Gerçek sevgi, onlardan vardı.
- B) Beni ayaktan dinliyordu.
- C) Bu kitap sadece sizden varmış.
- D) Kitaplarda bambaşka bir dünya var.

14. **Aşağıdaki cümlelerden hangisinde ismin bulunma hâl ekinin(+da, +de) doğru kullanılmamasından kaynaklanan bir yanlışlık yapılmıştır.**

- A) Sobada yakacak tek odun bile yok.
- B) Çok yorulduğum, ayaklarımda derman kalmadı.
- C) O, şehre epeyce uzak bir köy oturuyor.
- D) Çareyi şikâyetinde bulduk.

15. “İnternette resimlere bakmak, çok büyük kolaylıktır.” **cümlesinde “internetten” kelimesindeki hâl eki, hangi ekle değiştirilirse ek yanlış düzeltilmiş olur?**

- A) +i
- B) +e
- C) +te
- D) +in

16. **Aşağıdaki cümlelerden hangisinde hâl eki yanlışlığı yoktur?**

- A) Kitap okumamızı da gerekiyor.
- B) Kadın, şimdi ne yapacağım diye düşündü.
- C) Sizle, bunu anlatmam çok zor görünüyor.
- D) Bizim gayret etmemizle çok önemli.

17. **Aşağıdaki cümlelerden hangisinde ismin bulunma hâl ekinin kullanılmamasından kaynaklanan bir bozukluk vardır?**

- A) Ödevini dün akşam, evde tamamlamıştı.
- B) Sakatlığı geçen futbolcu maçta hazır bulundu.
- C) Artık kendimi güvende hissediyorum.
- D) Van yine önemli bir deprem olunca, insanlar korktu.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ayrılma hâl eki(+dan, +den) almış sözcük, aslında bulunma hâl eki (+da, +de)almalıdır?

- A) Mezuniyet töreni için gecedен gelmiştim.
 B) Benim davetiyeden haberim yok, sizin var mı?
 C) Tıp alanından olağanüstü gelişmeler yaşanıyor.
 D) Kitap almak için, arkadaşşımdan biraz borç aldım.

19. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde ek kullanımıyla ilgili bir yanlışlık vardır?

- A) Duvarını üstünden bana bakıyordu.
 B) Çocuk koşarak bahçeye girdi.
 C) Şapkası onu güneşten korudu.
 D) Dönme dolaba binmekten korkuyordu.

20. “Kimse kimseden görüşmek, anlaşmak zorunda değildir.” cümlesinde altı çizili sözcük aşağıdakilerden hangisiyle değiştirilirse doğru ek kullanılmış olur?

- A) kimseyle B) kimsenin
 C) kimseyi D) kimsede

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir hâl eki eksikliği vardır?

- A) Bilgisayar bize bilgi verir ve bizi eğlendirir.
 B) Haberleri kaçırdıysak son haberlere internette bakabiliriz.
 C) Canımız sıkıldığında, bilgisayarı açarak müzik dinleyebiliriz.
 D) Bilgisayar birçok işimizi kolayca yapabiliriz.

22. “Çocuklar, internet hem iyi yönünü hem de kötü yönünü öğrenirler.” cümlesinde altı çizili sözcük yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse yanlış bir ek kullanılmış olmaz?

- A) internetçe B) interneti
 C) internete D) internetin

23. “Siz... en önemli işiniz çocuklarımızı iyi yetiştirmek olmalıdır.” cümlesinde boş yere hangi ek getirilmelidir?

- A) +den B) +de
 C) +in D) +ler

24. “Ben de bilgisayar oyun oynarım ama sürekli değil.” cümlesindeki anlam kopukluğunun giderilmesi için “bilgisayar” kelimesinden sonra hangi ekin getirilmesi gerekir?

- A) +a, +e B) +ı, +i, +u, +ü
 C) +la, +le D) +ca, +ce

25. “Ev ve araba her insan ihtiyaç duyar.” cümlesindeki altı çizili sözcükteki hâl eki eksikliği, hangi ek getirilerek düzeltilebilir?

- A) Yönelme hâli (+a, +e)
 B) Ayrılma hâli(+dan, +den, +tan, +ten)
 C) Bulunma hâli (+da, +de, +ta, +te)
 D) Belirtme hâli(+ı, +i, +u, +ü)

26. “Anlamadığımız kelimeleri sözlükten bakabiliyoruz.” **cümlesindeki hâl eki yanlışlığı aşağıdakilerden hangisiyle düzeltilir?**

- A) “kelimeleri” yerine “kelimeler” getirilerek
- B) “kelimeleri” yerine “kelimelere” getirilerek
- C) “kelimeleri” yerine “kelimelerin” getirilerek
- D) “kelimeleri” yerine “kelimelerde” getirilerek

27. “Mesela, mal giriş çıkışını titizlikle kontrol edilir.” **cümlesinde altı çizili sözcükle aşağıdakilerden hangisini değiştirirsek; ek yanlışlığı düzeltilmiş olur?**

- A) çıkışında B) çıkışı
- C) çıkışından D) çıkışının

28. “Teknolojinin hayatımızda çok önemlidir.” **cümlesindeki hâl eki yanlışlığı, aşağıdakilerden hangisinde düzeltilmiştir?**

- A) Teknolojide hayatımızda çok önemlidir.
- B) Teknolojiye hayatımızda çok önemlidir.
- C) Teknoloji hayatımızda çok önemlidir.
- D) Teknolojiyi hayatımızda çok önemlidir.

29. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir hâl eki yanlışlığı vardır?**

- A) Bilgi edinmemiz de zorlaştırdı.
- B) Ev kadınları ne yemek pişireceğim, diye düşünürdü.
- C) İnternet, gelişmiş en güzel teknolojidir.
- D) Bizim çalışkan olmamıza sağlar.

30. “İnternette yemek sipariş edebiliriz.” **cümlesindeki hâl eki yanlışlığı aşağıdakilerden hangisinde düzeltilmiştir?**

- A) İnternetin yemek sipariş edebiliriz.
- B) İnternette yemek sipariş edebiliriz.
- C) İnternet yemek sipariş edebiliriz.
- D) İnterneti yemek sipariş edebiliriz.

31. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hâl eki yanlışlığı yoktur?**

- A) Türkiye çok güzel haberler alabiliyoruz.
- B) Bazı insanlarla iyilik beklemek hatadır.
- C) Bilgisayara fazla oynarsak; gözlerimiz zarar görür.
- D) En sevdiğin filmleri izleyebilirsin.

32. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir hâl eki yanlışlığı vardır?**

- A) Ailemizden habersiz gezmeye gitmek, iyi bir şey değildir.
- B) Kitaplardan faydalanmak çok akıllıca.
- C) İnsanlar cep telefonundan çok yararlanıyor.
- D) Evimizden odamız olmasa ders çalışırken çok zorlanırsınız.

EK-2.

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE HÂL EKLERİNİN
KULLANMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

Değerli Meslektaşım,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülen “İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinde Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi: Çekim Ekleri Örneği” adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere öğrencilerin hâl eklerini kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmaktayız. Bu amaçla aşağıdaki sorular sunulmuştur. Düşüncelerinizi açık ve ayrıntılı bir biçimde yazmanız çalışmamız açısından son derece önemlidir. Kişisel bilgileriniz çalışmada hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Cevap için ayrılan yerin yetersizliği durumunda kâğıdın arka yüzünü kullanabilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK
MKÜ Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Emre HERGÜNER
MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetinizi belirtiniz. Kadın () Erkek ()
Mesleğinizde kaçınıcı yılınız? 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üstü ()
Mezun olduğunuz bölüm:
() Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği
() Fen-Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı
() Eğitim Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
() Diğer (Açıklayınız) :
Çalıştığınız Okul:.....

SORULAR

1.Öğrenciler ismin en çok hangi hâlini öğrenirken zorlanıyorlar?

Hâl Ekleri	Her zaman	Sık sık	Nadiren	Hiçbir zaman
Yalın Hâli				
Belirtme Hâli				
Yönelme Hâli				
Bulunma Hâli				
Ayrılma Hâli				
Eşitlik Hâli				
Vasıta Hâli				
Tamlayan Eki				

2. Hâl eklerini öğretirken hangi tip sorular kullanıyorsunuz?

(Kullandığınız başka soru tipi varsa lütfen belirtiniz?)

Soru Tipleri	Her zaman	Sık sık	Nadiren	Hiçbir zaman
Çoktan Seçmeli Test				
Açık Uçlu Soru(Klasik)				
Boşluk Doldurma				
Doğru Yanlış				
Eşleştirme				

3. Lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırınız. (Erdem, 2007: 85).

Sorular	Evet	Hayır	Kısmen
1.Lisans eğitimi sırasında, Türkçe dil bilgisinin Şekil Bilgisi (Morfoloji) konuları, zorlandığımız konulardan biri miydi?			
2.Öğrencilere dil bilgisi öğretirken Şekil Bilgisi (Morfoloji) konuları, sizi zorluyor mu?			
3.Şekil Bilgisi (Morfoloji) konularıyla ilgili temel kaynak bulmakta zorluk çekiyor musunuz?			
4.Öğrenciler sizce, Türkçe dil bilgisinin Şekil Bilgisi (Morfoloji) konularını öğrenirken zorlanıyorlar mı?			
5.Şekil Bilgisi (Morfoloji) konuları, ölçme değerlendirme sürecinde sizi zorlayan bir alan mı?			

4. Türkçe dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan aşağıdaki problemler; hâl eklerinin öğretiminde ne ölçüde etkilidir, değerlendiriniz? (Erdem, 2007: 96-97).

İfadeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Dil bilgisi derslerinde sadece kurallar ezberletilmektedir.					
2.Dil bilgisi, Türkçe dersinin içinde değil ayrı bir ders olarak işlenmektedir.					
3.Dil bilgisi kuralları sezdirilmeye değil, ezberletilmeye çalışılmaktadır.					
4.Dil bilgisi öğretiminde öğretmenler tarafından kullanılacak bir referans kaynak yoktur.					
5.Öğrencilerin dil bilgisi derslerine ilgi duymamalarının sebebi sınav kaygısıdır.					
6.ÖSYM/MEB tarafından yapılan sınavlar ile okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı, dil bilgisi öğretiminde problemlere yol açmaktadır.					
7.Dil bilgisi sınavları, işlevsel bilgiyi ölçmekten çok ezber gücünü ölçmektedir.					
8.Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde aldıkları dil bilgisi dersleri yetersizdir.					
9. Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi öğretimi için yeterli zaman ayrılmamıştır.					
10. Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğretimindeki amaçları gerçekleştirmekten uzaktır.					
11. Programın içindeki dil bilgisi bölümü, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzaktır.					
12. Terim farklılaşması, dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.					
13.Dil bilgisi öğretiminde önce kuralın tanımı verilmekte sonra bu kurala uygun örnek verilmektedir.					
14.Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini tercih etmektedirler.					

ÖRNEK METİN-2
(BG-6C-12)

Konu: Bilgisayarın ve internetin faydaları

İnternetin yararları:

Facebooka girmek, Oyun oynamak, ödev yapmak, Müzik dinlemek,
Zaman geçirim, Kayırdığım dizileri izlerim, twittera girmek,
çörsellerden istediğim resimlere bakarım, MSN'ye girerim,
Müzik indiririm, Skype ile görüşürüm.

Bilgisayarın Faydaları:

Oyun oynarım, Müzik dinlerim, slayt hazırlarım, Film izlerim,
Fotoğraf çekilme, resim çizme.

ÖRNEK METİN-3
(TOBB-6C-1)

Bilgisayarın Hayatımızdaki Önemi TOBB-6C-1

Bilgisayarın yararlarında vardır, zararlarında eğer fazla bilgisayar başında kalırsak gözlerimiz bozulabilir hiçbirimiz böyle şeyler istemeyiz, ama yararlı taraflarında var tabi mesela araştırmalarımızı bilgisayardan yapabiliriz. Oyunda oynayabiliriz ama herk zaman değil eğer ne kadar ve ne zaman oynayacağımızı bilirsak gözlerimizi koruyabiliriz ama hep oynarsak bu kötü duruma neden olur.

Bu durum ailelerimizde vramızı bozar. kimse böyle bir şey istemez. Sürekli bilgisayarın başında olursak, derslerimizi aksatır, ve okula bile gitmek istemeyiz, ama derslerimizi ede başarılı olmak ve bilgisayar oynamak istiyorsak bilgisayar ne zaman kullanacağımızı bilmeliyiz.

Çocuklar sürekli kötü yerleri açabiliyor, bu durum çocuğun psikolojisini bozuyor. Bu durum olmaması için anne ve babanın çocuğunu uyarması ve onu bu davranışlardan uzak tutması gerekir. Çocuk okula bu şeyleri yapar bütün çocuğun kötü davranışlar sergilemesine neden oluyor. Bilgisayarı ne zaman kullanacağımızı bilirsak bütün davranışlar görmeyiz. Tüm anne ve babalar çocuklarını korusunlar

ÖRNEK METİN-4
(ŞH-6C-16)

Konu: Bilgisayar ve internet yararları. ŞH-6C-16
 İnternet Dürüklerin İnançları'nın önemliligi

İnternet adedi çikarmanisa yarar ve bir seyi merak
 ettiğimizde internetten arastıra biliris ve ayun aynamak
 istediğimizde gaguldan aynu yapiliris dünyada alan şeyleri merak
 ettiğimizde internetten isliye biliris ve bilmedigimiz şeyleri
bilgisayardan arastıra biliris ve internet bisim için önemlidir
internet olmasa hiç birsey örene mesdik internet olmasa
dünya internet nazil aldugunu örene mesdik

