

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Fidan İTMEÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2008

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Fidan İTMEÇ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/ 2008

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Üye: Yrd.Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

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

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir

ÖZET

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Fidan İTMEÇ

Yüksek Lisans Tezi İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

Eylül 2008, 174 sayfa

Araştırmanın genel amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda ayrıca ilköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisine ait kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, materyaller ile ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir.

Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma 2006–2007 öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 75 ilköğretim okulunda görev yapan 151 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, 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 ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, Dil bilgisi, Değerlendirme

ABSTRACT**AN EVALUATION OF GRAMMAR ACQUISITION COMPONENT OF
ELEMENTARY SCHOOL 6th GRADE TURKISH COURSE IN THE LIGHT OF
TEACHERS' POINT OF VIEWS****Fidan İTMEÇ****Master Thesis, Department of Elementary Education****Supervisor: Asst.. Prof. Dr. Faruk YILDIRIM****September 2008, 174 pages**

The aim of this study is to evaluate the grammar component of elementary school 6th grade Turkish Course syllabus in the light of teachers' point of views. In addition to this overall objective of the study, elementary school 6th grade teachers' perspectives about students' grammar acquisition, class activities, methods, techniques, materials and lastly, testing and evaluation were investigated.

This is a descriptive study. The research was conducted in the academic year of 2006-2007, in Seyhan and Yüreğir; the administrative districts of Adana. 151 Turkish Language teachers working in 75 elementary schools participated in the study. As data collection tools, a questionnaire and a semi-structured interview form were used.

According to the results of the study, teachers found that acquisition was in line with students' language development. Also, the results showed that teachers used suggested activities in the program in their classes and they preferred easily accessible materials. Lastly, teachers said that they used lecturing and question-answer technique in their classes.

Keywords: Turkish Course Teaching Syllabus, Grammar, Evaluation

ÖNSÖZ

Dil bilgisi Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazı temel dil becerilerini destekleyen hepsiyle ayrı ayrı bağlantıları olan öğrenme alanıdır. Dil bilgisi öğretimi temel dil becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemlidir.

Dil bilgisi öğretiminin doğru yapılmadığı takdirde ezbere dayalı, dayatmacı bir öğretime dönüştüğü görülmektedir. Programlarda dil bilgisi öğretiminde bilginin soyut olarak aktarılmaması gerektiği, dil bilgisi öğrenme alanının ayrı bir ders saati içinde değil temel dil becerileriyle iç içe işlenmesi gerektiği belirtilse de uygulamada çeşitli sorunlar yaşanmaktadır.

Dil bilgisi öğretimine ilişkin sorunlar ne yazık ki hala çözülmüş değildir.

Bu çalışmada altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dil bilgisi alanı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünü “Giriş” bölümü oluşturmuştur. Bu bölümde iletişim, dil ve iletişim ile dil arasındaki bağ açıklanmaya çalışılmış, dilin öneminden bahsedilmiş, dil öğretiminin neden yapıldığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Problem durumunda dil bilgisi öğretimi üzerine tartışmalara yer verilmiştir. Buna bağlı olarak problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçlar sunulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde “Kuramsal Çerçeve”ye yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve bölümünde Eğitim Programı’ndan bahsedilmiştir. Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme tanımları üzerinde durulmuş, dünyada ve Türkiye’de yer alan program değerlendirme şekillerinden bahsedilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın tarihsel gelişimine yer verilerek, özellikle cumhuriyet sonrası uygulanan Türkçe Programları üzerinde durulmuştur. Bu programlarda dil bilgisinin ne şekilde yer aldığı belirtilmiştir. Son uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’na genel olarak yer verilmiştir. Programda bulunan temel dil becerileri tanıtılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliğinin ardından dil bilgisinin amaçlarına ve dil bilgisi ilkelerine değinilmiştir. Dil bilgisi öğretimindeki yaklaşımlardan söz edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin kazanımlar, etkinlikler, materyaller, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme üzerinde durulmuştur. Böylelikle programın dil bilgisi alanı tanıtılmaya çalışılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında dil bilgisine ait yapılan çalışmaların yapıldığı alanyazın sonuçları sunulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde “Yöntem” den bahsedilmiştir. Araştırmanın modeli tanıtılarak, uygulamanın nerede yapıldığı, verilerin nasıl toplandığı, veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığı ve içeriğinin ne olduğu, toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde “Bulgular” a yer verilmiş, araştırma bulguları alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

Çalışmanın beşinci bölümü “Tartışma ve Yorum”dur. Bulgular, ilgili alanyazınla karşılaştırılarak sunulmuştur.

Çalışmanın son bölümü “Sonuç ve Öneriler” kısmıdır. Araştırmanın bulgular, tartışma ve yorum bölümlerinden yola çıkılarak araştırma sonuçlarından bahsedilmiş, uygulamaya ve yapılacak çalışmalara yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Tezin gerek konu seçiminde gerekse hazırlanma sürecinde bana destek olan değerli hocam Yard. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM’ a, ders aşamasında bizlerden desteklerini eksik etmeyen Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY ve Yard. Doç. Dr. Gülden MERSİNLİGİL’e, tezin yeniden gözden geçirilme aşamasında yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU, Yard. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ, Instructor Dr. N. Feyza TÜRKAY ve Yard. Doç. Dr. Gülsen KIRAL’ a, Çukurova Üniversitesi Araştırma Projeleri Birimine (EF 2006 YL 50) desteklerinden dolayı, çalışmalarımın yoğunluğuna sabrederek her zaman yanımda olan, her türlü desteği ve sabrı gösteren annem, babam ve kardeşime, bana destek olan bütün dostlarıma minnet ve teşekkürlerimi borç bilirim.

Fidan İTMEÇ
2008, ADANA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Dil Öğretimi.....	3
1 .2. Problem Durumu.....	6
1 .3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları.....	11
1 .4. Araştırmanın Önemi	12
1 .5. Sayıtlar.....	13
1 .6. Sınırlılıklar.....	13

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

2 .1. Kuramsal Çerçeve.....	14
2.1.1. Eğitim Programı	14
2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme.....	15
2.1.3. Program Değerlendirme.....	17
2.1.4. Değerlendirme Çeşitleri.....	18
2.1.4.1 Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme	18
2.1.4.2 Ürünün ve Sürecin Değerlendirmesi	19
2.1.4.3 Nicel ve Nitel Değerlendirme.....	19
2.1.4.4 Tanılayıcı Değerlendirme	20

2.1.4.5 Yansıtıcı Değerlendirme	20
2.1.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı	21
2.1.5.1 TDÖP’ de Yer Alan Genel Amaçlar.....	26
2.1.5.2 Temel Beceriler.....	27
2.1.5.3 Kazanımlar.....	28
2.1.5.4 Etkinlikler.....	29
2.1.5.5 Açıklamalar.....	30
2.1.5.6 Ölçme ve Değerlendirme.....	30
2.1.6.Türkçe Dersinin İlköğretim İkinci Kademe Temel Dil Becerileri.....	31
2.1.6.1 Okuma.....	32
2.1.6.2 Dinleme/İzleme.....	33
2.1.6.3 Konuşma.....	34
2.1.6.4 Yazma.....	36
2.1.7. Dilbilgisi ve İlkeleri.....	37
2.1.7.1 Dil Bilgisi Öğretimindeki Yaklaşımlar.....	45
2.1.7.2 Dil bilgisi Öğrenme Alanı ile İlgili Kazanımlar.....	47
2.1.7.3 Dil bilgisi Öğrenme Alanındaki Programda Tavsiye Edilen Etkinlikler	51
2.1.7.4 Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yöntem ve Teknikleri.....	53
2.1.7.5 Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Araç ve Gereçleri.....	56
2.1.7.6 Dil Bilgisi Öğrenme Alanında Ölçme ve Değerlendirme.....	58
2.2 İlgili Araştırmalar.....	63
2.2.1. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	63

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	72
3.2. Evren ve Çalışma Grubu.....	73
3.2.1. Ankete Katılanlara İlişkin Kişisel Bulgular.....	74
3.2.1.1 Cinsiyet.....	74
3.2.1.2 Kıdem.....	75
3.2.1.3 Mezun Olunan Bölüm.....	76

3.2.1.4 Eğitim Düzeyleri.....	76
3.2.2. Görüşmeye Katılanlara İlişkin Kişisel Bulgular.....	77
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	78
3.4. Verilerin Analizi.....	81

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırma Alt Amaçlarına İlişkin Anket Bulguları.....	83
4.1.1 İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Kazanımlar İlişkin Anket Bulguları.....	83
4.1.2. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Önerilen Etkinliklere İlişkin Anket Bulguları.....	86
4.1.3. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Yöntemlere İlişkin Anket Bulguları.....	91
4.1.4. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Materyallere İlişkin Anket Bulguları.....	94
4.1.5. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Anket Bulguları.....	96
4.1.6. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Genel Olarak Değerlendirilmesi.....	100
4.2. Araştırma Alt Amaçlarına İlişkin Görüşme Bulguları.....	108
4.2.1. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Kazanımlar Konusunda Görüşme Bulguları.....	108
4.2.2. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Etkinliklere İlişkin Görüşme Bulguları.....	109
4.2.3. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Yöntemlere İlişkin Görüşme Bulguları.....	111
4.2.4. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Materyallere İlişkin Görüşme Bulguları.....	112
4.2.5. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşme Bulguları.....	113

4.2.6. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Genel Görüşlere İlişkin Bulgular.....	115
--	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Kazanımlara İlişkin Tartışma ve Yorum.....	117
5.2. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Önerilen Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Yorum.....	127
5.3. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Yöntemlere İlişkin Tartışma ve Yorum	131
5.4. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Materyallere İlişkin Tartışma ve Yorum.....	137
5.5. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tartışma ve Yorum	142
5.6. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Genel Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	144

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	151
6.2. Öneriler.....	153
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	153
6.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	155
KAYNAKÇA.....	156
EKLER.....	161
ÖZGEÇMİŞ.....	174

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Okuma Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı	32
Tablo 2. Dinleme/İzleme Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı	34
Tablo 3. Konuşma Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı.....	35
Tablo 4. Yazma Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı.....	37
Tablo 5. Dil Bilgisi Öğrenme Alanı Kazanım Sayısı.....	48
Tablo 6. Ankete Katılanların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri	74
Tablo 7. Ankete Katılanların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri	75
Tablo 8. Ankete Katılanların Mezun Oldukları Bölüme İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri	76
Tablo 9. Ankete Katılanların Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans Dağılımı.....	77
Tablo 10. Kazanımların Dil Gelişime Uygunluğuna İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri.....	83
Tablo 11. Öğretmen Kılavuzlarındaki ve Öğrenci Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kazanımların Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	85
Tablo 12. Kelimenin Yapı Özellikleri ile İlgili Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri.....	86
Tablo 13. Kelime Türleriyle İlgili Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri.....	87
Tablo 14. Etkinliklerin Kullanım Sıklığına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdelikleri .	88
Tablo 15. Etkinliklerin Kullanım Şekline İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdelikleri ...	91
Tablo 16. Yöntemlerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri.....	92
Tablo 17. Materyallerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri.....	94
Tablo 18. Kelime Yapı Özellikleriyle İlgili Kazanımların Ölçme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	96
Tablo 19. Kelime Türleriyle İlgili Kazanımlara İlişkin Ölçme Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Frekans Dağılımı.....	97
Tablo 20. Kelimenin Yapı Özelliklerine İlişkin Kazanımların Değerlendirmesine İlişkin Frekans Dağılımı.....	98

Tablo 21. Kelime Türleriyle İlgili Kazanımların Değerlendirmesine İlişkin Frekans Dağılımı	99
Tablo 22. Genel değerlendirmeye İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri.....	100
Tablo 23. Araştırmaya Katılanların Genel Olarak Dil Bilgisi Alanına İlişkin Olumlu Düşünceleri	104
Tablo 24. Araştırmaya Katılanların Genel Olarak Dil Bilgisi Alanına İlişkin Olumsuz Düşünceleri.....	105
Tablo 25. Araştırmaya Katılanların Genel Olarak Dil Bilgisi Alanına İlişkin Önerileri.....	107
Tablo 26. Öğretmenler Tarafından Dil Bilgisi için Etkili Bulunan Etkinlikler.....	109
Tablo 27. Programda Dil Bilgisi için Yeterli Açıklama Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımı.....	111
Tablo 28. Değerlendirme Teknikleri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	114
Tablo 29. Programın Değerlendirilmesine İlişkin Öneriler.....	115

KISALTMALAR

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Ek 1: Anket Formu.....	161
Ek 2: Görüşme Formu.....	173

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlu var oluşundan bu yana kendini ifade etme gereği duymuştur. Bazen ufak bir tebessüm, bazen bir kaş kaldırma hareketi bazen de sözlü ya da yazılı ifadelerle duygularını, ihtiyaçlarını, isteklerini, düşüncelerini aktarmak için çabalamıştır. Birey, yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemeyeceğinden yaşadığı topluma kendini aktarabilmek ve aktarılanı anlayabilmek ister. Kendini aktarabilme duygusunun temelinde ihtiyaçlar yatmaktadır. İlk insanlar temel ve fiziksel ihtiyaçlarını gidermek için iletişim kurmaya başlarken günümüzde bu ihtiyaçların yanı sıra bireyin duygusal ve düşünsel tatminine yönelik ihtiyaçlar da iletişim kurmada önemli rol oynamaktadır.

Bireyin sadece herhangi bir ihtiyaç, duygu ve amaç için kendini ifade etmek istemesi iletişim için yeterli değildir. Karşıdaki bireylerin verilmek istenen mesajı alabilmesi gerekmektedir. Bireyin ifade etmek istediğiyle karşıya ulaştırabildiği aynısı ancak sağlıklı bir iletişimden bahsedilir. İletişimin amacına ulaşabilmesi için sağlıklı iletişim şarttır.

Bu durum birçok iletişim modeli tarafından da açıklanmaya çalışılmıştır. Cüceloğlu'nun (2000) iletişim modelinde olduğu gibi kaynak, hedefe ulaştırmak istediği mesajı kanal aracılığıyla aktarmaktadır. Kaynak mesajı ne kadar iyi oluşturursa, kanal ne kadar sağlam olursa, hedef mesajı almaya ne kadar müsait olursa iletişim de o kadar verimli ve sağlam olur. Bu durum iletişim kurmada bireyin, karşısındaki bireye mesajı iletme yönteminin önemini ortaya koymaktadır.

Kaynak ve alıcıda sorun olmamasına rağmen mesaj istenilen verimde karşıya ulaşamayabilir. Fiziksel sorunlar bir yana bırakıldığında sorunun nedeninin kullanılan aktarım yöntemine ilişkin olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

İletişimin en hassas noktalarından biri dildir. Dili doğru kullanamayan birey diğer şartlar ne kadar mükemmel olursa olsun sağlıklı bir iletişim kuramayacaktır. İletişimin en önemli unsuru olan dilin doğru kullanımı oldukça önemlidir. Birey karşısındakine duygularını, düşüncelerini, hissettiklerini aktarmaya çalışırken doğru yöntemi seçemez veya dili gerektiği gibi etkili kullanamazsa iletişimde sorun yaşanabilir. Temel Eğitim Programı'nda bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

Birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri, okuduklarımızı anlamamız, olayın yalnız bir yanını oluşturur. Anlaşmanın sağlanabilmesi

için bizim de karşımızdakilere düşündüklerimizi, duygularımızı, gördüklerimizi, istediklerimizi, sözle ya da gereğinde yazı ile anlatmamız gereklidir. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söyleneni tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemliyse, onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru anlayabilmeleri için, düşünce, duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir. Çağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik düzen, başkalarını anlama kadar, kendimizi anlatmamızı da zorunlu kılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Temel Eğitim Programı Türkçe Eğitimi, 1982, 5).

Temel Eğitim Programı'nda da ifade edildiği gibi sadece anlamak ya da aktarmak iletişim için yeterli olmayabilir. Ne kadar aktarıldığının ya da anlaşıldığının ortaya çıkabilmesi için dönütler de verilmesi gerekmektedir. Böylelikle iletişimde kopukluk meydana gelip gelmediği ortaya çıkacaktır. İletişimde meydana gelen kopuklukların nedeni kaynak, alıcı, kanal vb. ögeler olabileceği gibi kullanılan dilden kaynaklı da olabilir. Dilden kaynaklı sorunların kökeninde dile hâkim olamama, dilin kurallarını ve işlerliğini bilememe yatmaktadır. Bireyin hayatında iletişimin ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde iletişimin en önemli unsuru olan dilin doğru kullanımı da büyük önem kazanmaktadır. Çünkü dil, sadece bireyin diğer bireylerle iletişimini belirlemez. Toplumla ilişkisini de belirler. Aksan'ın (2003,13) ifade ettiği gibi dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, toplumu oluşturabilmeleri söz konusu olamaz. Toplumlari ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Dil, bireyleri ulusuna bağlamakla kalmaz, kuşaktan kuşağa aktarılaraq bireyin geçmişi ve geleceği arasında zinciri haline gelir. Toplamların kültürel zenginliğine bakılırken dillerine bakılır.

Dil, birçok unsuru etkilediği gibi birçok unsurdan etkilenebilir. Bu unsurlardan bazıları dilin yaşadığı coğrafya, orada yaşayan insanlar ve insanların ihtiyaçları, ilgileridir. Üzerinde yaşanan coğrafi yapının özellikleri de kişinin dilini ve sözlü iletişimdeki mesajlarını sınırlandırabilir ya da geliştirebilir. Örneğin çöllerde yaşayan bedeviler kumun şeklini, rengini, biçimini, oluşumunu, varlığını anlatmak için çok sayıda kelime kullanırken, kutuplarda yaşayan bir insan için çok sayıda kelime gerekli değildir. Çöldeki bir insan kadar kuma ait kelime bilemezler. Kutuplarda yaşayan insanların dil dağarcıklarında da karın şekline, yağışına, oluşumuna, düşüşüne ait çöldeki insanın dilinde bulunmayacak kelimeler vardır. Aynı durum toplum içindeki sosyal ve kültürel düzey için geçerlidir. Bir bilim adamının alanında yaptığı çalışmaları halka, bilim diliyle

anlatması durumunda iyi bir iletişim sağlanamayabilir. Çünkü halkın çoğu, kullanılan kelimeleri anlamayacak ve buna bağlı olarak da iletilmek istenen mesajın yerine ulaşmasında büyük sorunlar yaşanacaktır. Ama aynı bilim adamının kendi bilim çevresine bu konuyu yine bilimsel bir dille anlatıldığı düşünülürse mesajın iletilmesi, ortamdaki diğer şartlar da olumluysa mükemmel düzeyde sağlanabilecek, sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilecektir.

Aynı ülkede yaşayan insanlar arasında bile konuşma dilinde çeşitli söyleyiş farklılıklarına rastlanır. Bir dilde ağızlar arasındaki en büyük farklardan biri yazı dilindeki kelimelerin söylenişteki değişikliklerdir. Bazı ağızlara özgü kelimeler diğer ağızlarda aynı söyleniş şekliyle karşılık bulamaz. Bu durum aynı ülkede yaşayan insanların birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmasını engelleyebilir.

Dil, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2005, 2) da yer aldığı gibi insanlar arasında iletişimi sağlayan bütün öğrenme faaliyetlerinde rol oynayan doğal bir araçtır.

Eğitim programların hedeflerinden biri söyleyişte farklılıkları ortadan kaldırarak ortak ve geçerli olanı öğretmek dilde bütünlüğü sağlamaktır. Bunun için okullarda anadil öğretimi oldukça önemli bir yere sahiptir.

Anadil dersinin temel görevi, her öğrencinin farklı seviyede bulunan dil becerisini teşvik etmek ve geliştirmektir. Bu görev bir yandan öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanımı ile metin dinleme ve anlama becerilerinin yaşlarına uygun ve çok yönlü teşviki, diğer yandan ise öğrencilerin yaratıcı dil kullanımı ile sanat ve estetik ölçü ve algılamalarını geliştirerek bu yöndeki becerilerini teşvik etmek anlamına gelmektedir. Genel amaç, ana dilinde farklı alan ve seviyelerde iletişim becerisinin kazandırılmasıdır. İletişim becerisi burada geniş anlamda anlaşılmaktadır (Yıldız, Okur, Yılmaz, 2006, 65).

1.1. Dil Öğretimi

Çocukta dil gelişiminin doğumdan önce başladığı uzmanlarca belirtilmektedir. Çocuğun anne karnındayken annesinin sesini, ses perdesini ayırt etmeye başlaması çocukta dil gelişiminin başladığını göstermektedir. Çocuk, dili önce annesinden sonra çevresinden öğrenmektedir. Karakuş (1997) çocuğun dil gelişiminde çevrenin öneminden bahseder. Çevreden ve aileden dili bilinçsiz bir şekilde taklit ederek öğrendiklerini, üç yaşından sonra bilinçli bir şekilde büyüklerine benzediklerini ifade etmektedir. Sağır (2002) bu konuda çocukların ana dillerini önce kulaktan

öğrendiklerini belirtmektedir. Dilin kurallarının da çeşitli bölgelere ufak farklılıklar taşımasına rağmen aileden öğrenilerek geldiğini belirtmektedir. Sonuç olarak da çocuğun dilin kurallarını farkına varmadan kullandığını söyler.

Yıldız (2006) ise çocuğun dil gelişiminin aile içinde sınırlı kaldığını belirtmektedir. Ailenin dil gelişiminde öneminin büyük olmasının yanı sıra ailenin ekonomik düzeyinin, öğrenim durumunun, yaşadığı ortamın, ailedeki çocuk sayısının çocuğun dil gelişimini etkileyebileceğini belirtir.

“Örneğin anaokuluna giden bir çocukla gitmeyen bir çocuğun; ailenin tek çocuğu olanla çok çocuktan birinin olması; ailesi tarafından oyuncak, gezme görme olanağına sahip olanla olmayan çocuğun; ailesi şehirde yaşayanla köyde yaşayan bir çocuğun dil gelişimi eşit olamaz” (Yıldız ve diğerleri, 2006, 30).

Dil öğretiminin aileden başlayarak, çevre ve sonra da okulda sistemleşeceğini ileri süren Karadağ (1994) öğrencilerin farklı ailelerden ve aile yapılarından, sosyal çevrelerden geldiklerini bu yüzden de dil konusundaki yeteneklerinin ve birikimlerinin şüphesiz farklı olduğunu söylemiştir.

Bu durum göstermektedir ki çocuk, dili öncelikle ailesinden ve çevresinden öğrenmektedir. Çevrede ya da ailede konuşulan dil, kendi içinde bir sisteme sahip olsa da ölçülü dile yeteri kadar uygun olmayabilir. Çocuk dili öğrenirken farkında olmadan kuralları öğreniyor olsa da yanlış edinimler elde edebilir.

Her bireyin yetiştiği çevrenin farklı olduğu düşünülürse bireyler arasında, toplum içinde dilin kullanışı ile ilgili çeşitli sorunlar oluşabilir. Daha sistemli ve ölçülü bir dille ortak olanın öğretilmesi gerekmektedir.

Şahin (1979) çocuğun yedi yaşına kadar ailesinden akıcı bir şekilde sözlü dili edindiği, sonrasında da yazı dilini öğrenmeye başladığını, okuma yazmanın sözlü dile göre farklı beceriler ve zihinsel işlevler gerektiğini belirtmektedir. Yazı dilini öğrenebilmek için dilin seslerini gösteren harfleri doğru tanımak, art arda gelen harflerin seslerini birbirine eklemek, bu işlemi de anlamayı engellemeyecek kadar kısa sürede yapabilmenin öneminden bahseder. Sözlü dil ediniminin işitme yoluyla, yazılı dil öğretiminin de görme yoluyla gelen bilgilere dayandığını savunur. Çocuğun belirli bir yaştan sonra yazı dilini öğrenebilmesi için ölçülü dile ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ailede ve okulda öğrenilen dilleri Demirel (1992), ailede başlayan dil eğitime gelişigüzel kültürlenme, okulda alınan eğitilmiş dil öğrenimine de kasıtlı kültürlenme diyerek sınıflamıştır.

Demirel (1999,12) “ Birey, anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin bütün özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği anadilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla anadili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır” demiştir.

Kasıtlı kültürlenmenin yapıldığı resmi kurumların başında eğitim kurumları dolayısıyla da okullar gelmektedir. Okullarda yapılan dil öğretimi sistemli ve ölçülü dili izlemektedir. Eğitim kurumlarının dil öğretimini nasıl yapacağı programlarca belirlenir. Programlarda dil öğretimi üzerinde önemle durulmakta ve dil öğretimi için okulun daha bilinçli bir eğitimin temelini oluşturduğu düşünülmektedir. İlköğretim döneminde okul ortamı, öğrencinin dilinin daha sistemli hale gelmesini hedefler. Öğrencilere öncelikle dili kullanma öğretilir. Dilin kuralları sezdirilir ve bu kuralları bilinçli kullanmaları sağlanmaya çalışılır. Öğrenciler dili okullardaki eğitim hayatları başlamadan önce de kullanmaktadır. Dilin kurallarını da bilinçli ya da bilinçsiz kullanmaktadırlar. Eğitim kurumlarının amaçlarından biri de kullandıkları dilin kurallarından ve dilden öğrencileri haberdar etmektir. Dilin güzelliklerinin farkına varmalarını sağlamaktır.

Şimşek’e (1983) göre çağdaş eğitim, bireyin ana dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini ön görmekte, bu nedenle anadil eğitimi, beceri kazandıracak nitelikte, uygulamalı biçimde verilmesi gerekmektedir. Şimşek, okul çağında verilen köklü anadil eğitimi, geleceğin bilim ve sanat adamlarının yetiştirilmesine etkili olduğunu düşünmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (2005, 2) okullarda yapılan dil öğretiminin temel hedefi “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmektir” şeklinde belirtilmiştir.

Türk eğitim ve öğretim programlarında dil eğitimi Türkçe Dersi adı altında toplanmıştır. Öğrencileri dilden haberdar ederken Türkçe dersinin öğrenme ve beceri alanlarından yararlanır.

“Türkçe, bir araç-ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur. Çocuğun başlangıçta annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dil, pek yalındır, ham bir araç durumundadır. Anadili okulda sistemli bir şekilde geliştirilir. Öyle ki ana dili

etkinlikleri sonucunda çocuk, bir yandan yavaş yavaş çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyaçlarını karşılayacak duruma gelir; bir yandan da bu çalışmalar, onda yeni, değişik ilgi alanları yaratır, çocuğun kendi kendini tanımasına birinci derecede yardım eder “(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 9).

Bununla ilgili olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda şu ifade bulunmaktadır:

“İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur” (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 10).

İlköğretimin birinci kademesinde dil öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerilerinin yanı sıra, yeni programla birlikte eklenen görsel sunu ve görsel okuma alanlarından oluşmaktadır. İlköğretimin ikinci kademesinde bulunan temel dil becerileri Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’na (2005) göre okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi öğrenme alanı olarak yer almıştır. Dil bilgisi öğrenme alanı ilköğretim birinci kademede anadil öğretimi içinde ayrı bir başlık olarak yer almaz. Temel dil becerilerinin içinde çocuğun bilişsel düzeyine uygun ve temel dil becerilerinin öğretimi için gerekli görüldüğü kadarıyla yer alır. İkinci kademede dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak bulunur. Amaç yine dil bilgisi öğretiminin sezdirerek yapılması yönündedir.

1.2. Problem Durumu

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) dil bilgisi temel dil becerilerinin öğretimine destek olan bir araçtır. Amaç yerine konulduğu an temel dil becerilerini destekten ziyade kendi içinde ayrı kuralları olan ve anlaşılması güç bir alan haline gelebilir. Bu yüzden oldukça iyi kavranmalı ve onun ne amaçla kullanılacağı iyi bilinmelidir.

Ergin (1995) bu durum için dil bilgisini, bir dilin ses, kelime ve kelime grupları gibi öğeleri ile bunların cümle içindeki görevlerini ortaya koyan kurallar bütünü olarak tanımladıktan sonra alandaki gelişmelerin okullarda okutulan dil bilgisi dersinin içeriğini veya bu dersi öğretme yöntemlerini pek fazla etkilemediğini belirtmiştir. Dil bilgisi denince hâlâ bir dili doğru konuşmak ve yazmak için bilinmesi gereken kurallar

bütünü akla geldiğini vurgulamış ve bu kuralların bütünü ezberlemek zorunda bırakılan öğrencilerin, eğer bunları yeterince öğrenemezlerse, diğer beceri alanlarında da yetersiz kalacaklarını savunmuştur. Bu düşünceden dolayı, konuşma ve yazmada görülen yanlışlıkları dil bilgisi öğretiminin yetersizliğine bağlamaktadır.

Dil öğretimi içerisinde dil bilgisinin olup olmaması, olursa ne kadar olması gerektiği, diğer öğrenme alanlarının içinde yer alıp almaması, ayrı bir ders saatinde işlenip işlenmemesi gibi birçok konu üzerine dil bilimciler ve program geliştirme uzmanları tartışmıştır.

Aydın'a (2006) göre dilbilgisi öğretiminde tartışmalar "nasıl" olmasının ötesinde, böyle bir öğretime gerçekten gereksinim olup olmadığı yönünde olmuştur. Sever'e (2004) göre dil bilgisi anadil eğitiminde var olmalıdır. Öğrencilerde Türkçe'yi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında ana dilinin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir.

Sinanoğlu (1958) dil bilgisi öğretiminin olması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi öğretimi olmadan az da olsa olması gereken anlatım biçimlerinden sapabilecek eğilimlerinin olduğunu, özellikle konuşurken titiz davranılmadığı takdirde dilin her bakımdan bozulabileceğini, dilin özenli kullanımında dil bilgisinin gerekli olduğunu savunmuştur.

Mekshi (2002, 2) dil bilgisinin gerekliliğini “ Grameri anlama, öğrencilerin dil öğrenimindeki gelişimleri için öncelikli hedeflerden biridir. Kesinlikle söylemek gerekir ki gramer öğrenimi yoksa dil edinimi eksiktir.” şeklinde belirtmiştir.

Eğitimde yer aldığı takdirde dil bilgisinin nasıl ve ne düzeyde olacağı, amacının ne olması konusunda çeşitli fikirler vardır.

“Dil bilgisi öğretiminin en önemli amacı ise öğrencilerin, ana dillerini kusursuz bir biçimde öğrenmeleridir. Dil bilgisi sayesinde öğrenciler, dilin ifade gücünü keşfeder, kurallar vasıtasıyla dilden hedeflenen amaçları gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Ayrıca dil bilgisiyle öğrenci, anlatımını doğru yapıp yapmadığını test etme fırsatı elde etmiş olur” (Çeçen, 2007, 9).

Kocaman'a (1990, 862) göre, dil bilgisi öğretimi tanım ezberleme, biçimsel çekim örnekleriyle alıştırma yapma düzeyinde kalırsa elbette çokça işe yaramaz. Bunun yerine düzgün konuşma ve yazma kurallarının anlaşılmasına, düzgün metinlerle bozuk metinlerin ayırt edilmesine yararsa işlevsel bir değer kazanır.

“Dilbilgisi, çocuğun doğru anlamasında, doğru konuşmasında, doğru yazmasında bir işe yarayacaksa ve bu işe yarayacağı oranda işlenmeli yoksa

işlenmemelidir. İşgörüşel, başka bir deyişle ise yarar bir dilbilgisi söz konusudur. Doğru anlama, doğru anlatma, doğru yazma yolunda vazgeçilmez bir görev üstlenmemiş, ne işe yaradığı belirsiz bir dilbilgisi -bir genelleme ile bir bilgi süstür, daha doğrusu yüküdür” (Erişen, 1983, 54).

Erişen’in (1983) de belirttiği gibi dil bilgisinin anadil öğretiminde amacı kuralların ezberletilmesinden çok temel dil becerileri desteklemek olmalıdır. Aksi durumda öğrenci için yükten başka bir şey ifade edememekte ve anlaşılmayan güç bir alana dönüşebilmektedir.

Dil bilgisinin öğretimde yer alması konusunda dil bilimcilerin hepsi aynı fikirde değildir. Dil bilgisinin öğretimde olmaması yönünde de düşünen dil bilimciler bulunmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi konusunda aslında herkesin dil bilgisi öğretimini tartışmasız kabul ettiğini söylemek güçtür. Bazı dilciler ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin gereksizliğini açıkça ortaya koymuşlardır. Daha 1963’te BRADDOCK, LLOYD-JONES ve SCHOER ’in yazma becerisine yönelik araştırmalarında dil bilgisi öğretiminin önemsiz olduğu, hatta yazılı anlatım becerisinin gelişmesine zararlı etkisi bile olabileceği belirtmektedir. Dil bilgisi öğretime karşı olanlardan CALKINS (1986) de, dil bilgisi öğretimini öğretmenler için kolayca kaçma yolu olarak göstermekte, öğretmenlerin dil bilgisinden ötürü yazamaya yeteri kadar zaman ayıramadıklarını dile getirmektedir. TAYLOR (1986) ise, öğrencilerin yıllar boyunca öğrendikleri dil bilgisinin dil üretiminde onlara hiç yardımcı olmadığı düşüncesindedir (Akt: Ertekinoğlu, 2003, 25).

Bunların yanı sıra dil bilgisi öğretiminin dil açısından önemli olduğunu savunan araştırmacılar da olmuştur.

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

Anadili eğitiminde dilbilgisi öğretiminin gereksiz olduğu tüm dünya genelinde tartışılan bir konu olduğu bilinse de son yıllarda dilbilgisinin yeniden önem kazanmaya başladığını **Hudson**’ın (1992) dilbilgisi öğretimi konusunda yazmış olduğu kitapta

görülebilir. Hudson'a göre (1992, 181-8), dilbilgisi öğretimi yapılmalıdır. Bunun nedenleri Hudson şöyle 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 arttırmak
- f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek
- g. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak
- h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak
- i. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek.

Duru (1942) dil bilgisi öğretiminin gerekçeleri arasında dil bilgisinin dile ilişkin yanlışları azaltması, yazma becerisini geliştirmesi, zihin gelişimine yardımcı olması gibi faktörlere yer vermektedir. Bireyin ana dilinin dil kurallarını bilmesinin bir başka dil öğretimine de kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Ergin (1995) konuşma ve yazmada yaşanan sorunları, dil bilgisi öğretimindeki sorunlara bağlarken, dil bilgisi öğretilmesinin gerekliliğini de ifade etmektedir. Ankara’da bazı ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerine uygulanan ankette, “*Sizce ortaokullarda dil bilgisi öğretilmeli midir?*” sorusuna %93,10’u “evet” yanıtını vermiştir (Aydın, 1999, 27). Demirel (2000) ise, anlatımda görülen yanlışlıkların, kelime hazinesi fakirliğinden , “*yanlış alışkanlıklardan ve yazım eksikliğinden*” kaynaklandığını ifade etmektedir.

Gencan (2001) bütün bilim dalları içerisinde iki alanının düşüncüyü daha iyi beslediğini ifade etmektedir. Bunlardan ilkinin matematik ikincisinin ise dil bilgisi olduğunu söylemektedir. Düşünce ve bilgileri düzenli ve disiplinli bir zeminde bu iki alanın tuttuğunu ifade etmektedir.

Dil bilgisinin önemi Sinanoğlu’ya (1958) göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Dil düzeninin korunması sağlanmış olur.
- 2) Bilinçsiz bir şekilde kazanılmış dil duygusu, bilinçli dil bilgisi hâline getirilir.

Ana dil eğitiminde dil bilgisi amaç olmadığı takdirde anadil eğitimi için dil bilgisi öğretimi gereklidir. Dil bilgisinin temel dil becerilerinin önüne geçmemesine dikkat edilmelidir. Aksan (1975, 423) bu durumu; “Ana dilin doğru ve eksiksiz olarak öğretilmesi kurallarının kavratılmasına ve bu kuralların uygulamaya geçirilmesine bağlıdır. Aile ve bulunduğu çevreden gelişigüzel bir şekilde belirli düzeyde ana dilini

kullanma becerisi kazanmış olan bireyler, ancak programlı bir eğitim ortamında ana dilini kullanım alanlarını, inceliklerini öğrenebilir. Bu açıdan dilin yapı ve işleyişini, bu işleyişle ilgili kuralları inceleyen bilim dalı olan dil bilgisinin öğretilmesi, ana dil eğitimi için büyük bir önem taşımaktadır. İnsanoğlu, tıpkı dilin ses dizgesi gibi, biçim özellikleri, yapısı ve sözdizimi kuruluşunu da anadilini öğrenirken kapar” şeklinde belirtmektedir.

Öz (2001) dil bilgisi öğretiminin anadil eğitiminde araç olduğunu belirtmiştir. Amaca varabilmek için çalışma alanı olduğunu vurgulamıştır. Öğrencinin okul öncesinde dili nasıl dinleyerek, konuşarak öğrenmişse okullarda da yine dinleyerek, konuşarak öğrenmesi gerektiğini söyler. Dil bilgisinin bu durumda görevinin çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi yoluyla dili kullanmada güven kazanması; konuşma, yazma sırasında kendi kendini kontrol etmesi olduğunu belirtmiştir. Bunun için de kural ezberletmekten çok dil yanlışlarını düzeltme ve dili kullanma ile ilgili beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik bir anlayışın benimsenmesi gerekliliğinin önemini vurgulamıştır.

2005–2006 ders yılı içerisinde ilköğretimin birinci kademesinde uygulanmaya başlanan TDÖP’de dil bilgisi ayrı bir beceri olarak değil, dil öğretiminin diğer becerileri içine dağıtılmış ve yine diğer beceri alanlarını destekleyici nitelikte bulunur. İlköğretimin birinci kademe TDÖP’de ifade edildiği gibi dil bilgisi öğretimi sezgisel yapılmalıdır.

Dil bilgisi bir dilin yapısı, kurallarını ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, onlara dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak yerinde olacaktır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar içerisinde dağıtılmıştır. Bu sınıflar düzeyinde dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir. Bu durum 6-8 sınıflarda ayrı bir öğrenme alanı olarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmış olan dil bilgisine temel teşkil edecek yapıdadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2006–2007 ders yılında ilk kez uygulanmaya başlanan 6. sınıf TDÖP’de ise dil bilgisi programda ayrı bir öğrenme alanı olarak yer alır. Amaç dilin işlevini kavratmak olduğundan, kuralcı ve ezbere yönelik olmayan, öğrencilerin sezgisel olarak da

öğrenmelerine devam edebilmelerini sağlayacak dil bilgisi öğretimi beklenmektedir. Bu anlamda işlevsel bir dil bilgisinden söz edilebilir.

Birinci kademedeki temel dil becerileri içerisinde yer alan dil bilgisi, ikinci kademedeki ayrı bir öğrenme alanı olarak bulunmaktadır. Programın uygulayıcıları olan öğretmenler bu öğrenme alanının öğretilmesi ve öğretilirken izlenecek yöntemler, kullanılacak materyaller, belirlenmiş olan kazanımlar, kullanılması tavsiye edilen etkinlikler, ölçme ve değerlendirme metotları hakkında neler düşünmektedir?

Bu araştırmada TDÖP' nin uygulanması ile birlikte dil bilgisi öğrenme alanında yapılan değişikliklerin, programın şekillenmesi ve işler hale gelmesini sağlayan öğretmenler tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiği araştırılmıştır. Buna bağlı olarak da araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Problem Cümlesi: İlköğretim 6.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının dil bilgisi öğrenme alanı Türkçe dersi öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı, altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir.

Genel amaçtan yola çıkarak araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı altıncı sınıf dil bilgisine ait kazanımlar konusunda ne düşünmektedirler?
2. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanında önerilen etkinlikler hakkında ne düşünmektedirler?
3. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanındaki yöntem ve teknikler hakkında ne düşünmektedirler?
4. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanındaki materyaller hakkında ne düşünmektedirler?
5. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin ne düşünmektedirler?

6. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanını genel olarak nasıl değerlendirmektedirler?

1.4. Araştırmanın Önemi

Programların işlerliliği, eksiklikleri, fazlalıkları ancak programların değerlendirilmesiyle görülebilir. Bu değerlendirmeler ışığında elde edilecek verilerle program sürekli gelişmeye devam eder ya da yeni programlar oluşturulur. Programların kendini yenileyebilmesi için değerlendirilmesi, çağın gerekliliklerine göre revize edilmesi gerekmektedir. Program geliştirmenin bir unsuru olan program değerlendirmeye eskisine oranla daha fazla ilgi gösterilmektedir. Fakat Türkçe alanyazın tarandığında program geliştirmeye ilişkin kaynağın daha fazla olduğu, değerlendirmeye daha az yer verildiği görülmektedir.

2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı temel dil becerilerinden ve dil bilgisi öğrenme alanından oluşmaktadır. Dil bilgisi öğrenme alanının programlarda yer alıp almaması gerektiği eskiden beri tartışılan bir konudur. Buna rağmen alan yazın tarandığında Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine çok az kaynağa ulaşılabilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili derinlemesine bilgi toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bu nedenle alanyazında önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir.

Programlar hazırlanırken gözden kaçan ya da sorun gibi görünmeyen konular program uygulanmaya başladıktan sonra sorun olarak ortaya çıkabilir. Uygulamada yaşanan sorunları en iyi hissedip, görebilecek olan programın uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, program konusunda görüşlerinin ne olduğu, beklentilerine, ihtiyaçlarına programın ne kadar karşılık verebildiği de önemlidir. Dolayısıyla bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirme yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırma TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi bakımından önemlidir.

Türkiye’de oldukça az araştırma yapılmış bir konu üzerinde araştırma yapılması TDÖP’nin değerlendirmesine ışık tutması bakımından önemlidir. Yeni uygulanan bir program hakkında bilgi edinilmesi bakımından, araştırmanın alanyazında önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturabilir.

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin hazırlanan anket ve görüşme sorularına içtenlikle cevap verdiği var sayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen 2006–2007 ders yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Programının dil bilgisi öğrenme alanı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 6. sınıf Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma nitel araştırma tekniklerinden görüşme ve nicel veri toplama araçlarından anket ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Eğitim programı, eğitimde program geliştirme, program değerlendirme, değerlendirme çeşitleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe dersinin ilköğretim ikinci kademe temel dil becerileri, dil bilgisi ve ilkeleri, dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar, dil bilgisi öğretimini kapsayan kuramsal açıklamalar ve alanyazına ilişkin bilgiler verilecektir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Eğitimin çağın gereksinimlerine cevap verebilme düzeyinin yüksek olması her eğitim sisteminden beklenendir. Bütün eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim bir program dâhilinde devam etmektedir. Önceden tasarlanmış ve neyi, ne kadar, neden ve kime öğretileceğini içeren bir program çerçevesinde eğitim vermeye çalışılır. Eğitimde amaç önceden belirlenebilirse, ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçları kazanacak bireylerin özelliklerine ne kadar bilinebilirse, eğitim o kadar iyi işleyebilir. Eğitimin işlemesi eğitim programları tarafından sağlanabilir. Eğitim programları toplum ve bilimdeki gelişmelerle geliştirmeli ve ihtiyaçlara cevap verebilmek için devamlı yenilenmelidir. Programlar, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere göre, eğitim sistemlerindeki anlayışlara göre yenilik göstermelidir. Programlar ve programların unsurları geliştikçe eğitimin de düzeyi, niteliği buna bağlı olarak artacaktır.

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları çoğu kez birbirinin yerine kullanılmaktadır. Varış(1994), eğitim programı kavramının eğitim kurumlarında yer alan bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı eğitim etkinliklerini içine aldığı söyler.

Demirel (2005), eğitim programı ve öğretim programı arasındaki farkı şu şekilde göstermektedir:

“ Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yolu yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programı ise okulda ya

da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir “(Demirel, 2005,6).

Yeni uygulanmaya başlanan programın adı Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır. Yani amaç Türkçe dersinin öğretimidir.

Yabancı kaynaklarda “curriculum” olarak geçen kavram eğitim programı olarak adlandırılmıştır. Kimi yazarlar eğitim programı yerine izlen kavramını kullanmıştır. Ülkemizde Ertürk (1982) ise “yetişek” kavramını kullanmayı yeğlemiş, fakat diğer kullanıcılar tarafından çok da tercih edilen bir terim olmamıştır.

Eğitim programının ne olduğuna ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar tanımı yapan uzmanların eğitim felsefelerine göre şekillenmiştir. Örneğin; Taba ve Tyler eğitim programını, verilmek istenen istendik amaçlara ulaşmak için izlenen eylem planı olarak tanımlamıştır. İstendik davranış anlayışı davranışçı yaklaşımın etkisini taşımaktadır.

SAL (Saylor, Alexander, Lewis), programın eğitilecek kişilere kimi öğrenme yaşantılarının kazandırılması olarak belirtmiştir (1981,8) SAL’ın bu tanımında öğrenci, eğitilecek bireyler aktif değil pasif olarak dile getirilmiştir.

“Albert I Oliver (1977,8) eğitim programı ile öğretim programını eş anlamlı olarak görmekte ve bir eğitim programının;

- Çalışma Programı
- Yaşantı Programı
- Hizmet Programı
- Örtük Program

olmak üzere dört öğeden oluştuğunu öne sürmektedir “(Akt: Demirel, 2005, 2).

Türkiye’de eğitim programları alanı öncülerinden Varış (1994,18), eğitim programını, “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumunun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme

Toplumsal, kültürel, bilimsel değişimler eğitim sistemlerini de yansıtmaktadır. Ya var olan eğitim programları tamamen değiştirilmekte ya da var olan program revizyonla iyileştirilmektedir. Sonuçta değişim hızına eğitim programları da ayak uydurmaya çalışmaktadır.

Erden' e (1998, 4) göre program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Erden program geliştirmenin tanımını yaparken aynı zamanda program geliştirmenin aşamalarını da ortaya koymuştur. Bu aşamalar tasarlama, uygulama, değerlendirme ve yeniden düzenlemedir.

Olivia' ya (1992) da Erden'in tanımında yer alan aşamaları program geliştirmenin aşamaları olarak benimser. Bu aşamalara göre program geliştirme sürecinde önce programlar tasarlanır. Tasarı halinde olan programlar daha önceden belirlenmiş olan bölgelerde uygulamaya konularak pilot uygulaması yapılır. Uygulama esnasında sorun yaşanıp yaşanmadığı gözlenir. Bunun için de program değerlendirilir. Eğer programda her hangi bir sorun varsa değerlendirme sonucunda ortaya çıkacaktır. Sorun tespit edildikten sonra düzeltme yoluyla programdaki aksaklık giderilemeye çalışılır ve genele uygulanır. Uygulama olduğu sürece değerlendirme olmalıdır.

Program geliştirmede Tyler, Taba, Saylor ve Alexander, Goodland, Hunkins's, Miller ve Seller, Roger's, Weinstein ve Fantini modelleri (Ornstein ve Hunkins, 1988), Dick ve Carey (1985) tarafından geliştirilen "Sistem Yaklaşımı" (Brown, 1989:234) modeli gibi birçok model vardır. Bunlar arasında en çok bilineni Taba-Tyler modelidir (Akt: Mersinligil, 2002 ,50).

Gözütok (Milli Eğitim Dergisi, 2003) da Türkiye'de program geliştirme çabalarına bakıldığında, çalışmaların Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görüldüğünü program geliştirme etkinliklerinin 1950'li yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi yolunda çabaların arttığını ifade etmiştir.

Turgut (1983) 1949 öncesi kullanılan programların daha çok işlenecek konularının başlıklarının yer aldığı liste şeklinde olduğunu bu programa da "müfredat programı" denildiğini belirtmiştir. Özel amaçların ve ders işleme yöntemlerinin ilk kez ana çizgileriyle belirten belgenin 1949 Ortaokul programı olduğunu vurgulamıştır.

Varış' a (1996) göre ders içeriklerinin, yöntem ve tekniklerin pratikte ve teoride uygulanma çalışmalarına 1960'lı yılların başında başlanmıştır. Mahalli okullarından başlayarak Milli Eğitim Merkez Örgütüne kadar geçmiştir. 60'lı yılların ortasında da Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde program geliştirme üzerine ders okutulmuş böylelikle bilimsel bir çalışma alanı olarak program değerlendirme üniversitelerde yerini alamaya başlamıştır.

2.1.3. Program Değerlendirme

Program geliştirmenin bir parçası olan program değerlendirme programlarda oldukça önemli yere sahiptir. Bir programın gelişebilmesi için sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde eksiklikler saptanabilir ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bir programın ne kadar iyi olduğu ancak uygulama esnasında ortaya çıkabilir. Programın neresinde bir sorun olduğu, uygulamadan net olarak gözlenemeyebilir. Uygulama esnasında ortaya çıkan sorunlara da ancak program değerlendirme sonucunda çözüm bulunabilir ya da önerilebilir.

Program geliştirmenin ne olduğu konusunda birçok tanım vardır. Ertürk' e (1975,107) göre program değerlendirme, programın etkiliği hakkında karar verme sürecidir.

“Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi verir “(Demirel, 2005,183).

Ornstein ve Hunkins' e (1988) göre eğitim faaliyetleri üzerinde düşünülmesinin ve değerlendirilmesinin oldukça eski geçmişi vardır. Sokrat gibi eski Yunan filozoflarına kadar bu kanıtlar yol göstermektedir. Sistematik olarak ise program değerlendirme çalışmaları eğitimin örgün olması ve yaygınlaşmasıyla ve de test tekniklerinin gelişmesiyle başlamıştır.

Erden (1998)'e göre program değerlendirme program geliştirmenin bir parçası olurken şu yolu izlemiştir:

1933-1941 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde R. Tyler yönetiminde lise programlarının yeniden gözden geçirilmesi amacıyla yürütülen proje, program değerlendirmeye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Tyler bu proje ile hedef dayanlı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini tayin etme süreci olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel, devinsel ve duyuşsal alanla ilgili taksonimlerin geliştirilmesi; R. Mager'ın 1960'lı yıllarda hedef davranışları, başarı ölçütü ve gerçekleşme koşullarıyla birlikte detaylı olarak tanımlanması; hedef dayanlı testlerin hazırlanmasına yeni boyutlar getirmiştir. Bu gelişmeler sonucunda program geliştirme yaklaşımında

değerlendirme eğitim programlarının bir ögesi haline gelmiştir (Erden, 1998,10-11).

Program değerlendirmenin tanımları arasında farklar bulunmaktadır. Tanımlar arasındaki farklar gibi programların nasıl değerlendirileceği konusunda da farklar bulunmaktadır. Farklı program değerlendirme modellerinin bulunmasının nedeni Erden'e (1998) göre program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermesidir. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle de program değerlendirmede tek bir yaklaşımın kullanılmasının yanlış olacağını belirtmektedir. Eğitimde program iki amaca yönelik değerlendirilebileceğini bunlardan ilkinin öğrenci başarıları değerlendirilerek bir dersi hangi öğrencinin tekrar etmesine karar verme amacıyla olduğunu ikincisinin ise eğitim programının etkililiği hakkında sonuca varabilmek, aksaklıklar varsa bunları tespit etmek ve aksaklıkları çözüm yoluna gitmek amaçlı olduğu belirtmiştir.

2.1.4. Değerlendirme Çeşitleri

Demirel'e (2005) göre değerlendirme yaklaşımları 6 grupta toplanabilir. Son yıllarda bunlara yenileri de eklenmiştir. Ama en çok kullanılan ve bilinenler; eğitim programının tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişiyeye bakarak, öğrenmeye bakarak, ürüne bakılarak yapılan değerlendirmedir. Bunlar içerisinde de en çok hem sürece hem ürüne bakılarak yapılan değerlendirme kullanılmaktadır. Değerlendirme çeşitleri ise üçe ayrılmaktadır. Bunlar; tanılayıcı, biçimlendirici, düzey belirleyici değerlendirme çeşitleridir. Mersinligil'e (2002) göre değerlendirme çeşitleri beşe ayrılmaktadır. Bunlar; biçimlendirici ve toptan değerlendirme, ürünün ve sürecin değerlendirilmesi, nicel ve nitel değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme, yansıtıcı değerlendirmedir.

2.1.4.1. Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme

Biçimlendirici ve toplam değerlendirme birbirinden farklı değerlendirme çeşitleridir. Biçimlendirici değerlendirmede süreç değerlendirilir, fakat toplam değerlendirmede ürün değerlendirilir.

“Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme

denilmektedir. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlanmakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır” (Demirel, 2005,185).

“Biçimlendirici değerlendirme program geliştirmede “nasıl öğretelim” sorusu için karar sürecinde bilgi sağlar. Oysa toplam değerlendirme “ne kadar öğrenilmiştir” sorusuna cevap bulma sorumluluğu üstlenir. Ayrıca toplam değerlendirme ile sadece sonucuna/ürüne bakıldığı için programın eksikleri ve hataları göz ardı edilmektedir” (Mersinligil, 2002, 66).

2.1.4.2. Ürünün ve Sürecin Değerlendirmesi

Ürünün ve sürecin değerlendirilmesinde hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için ürüne bakılır. Ürünün meydana gelebilmesi için süreç şarttır. Program hakkında ürüne bakıldıktan sonra değerlendirme yapılabilir. Ürün değerlendirilirken programın uygulama süreci de değerlendirilmektedir.

Ürün ve süreç değerlendirme arasındaki ayrım, toplam ve biçimlendirici değerlendirme arasındaki ayrıma benzer. Toplam değerlendirme ile ürüne bakılmaktadır, çünkü program hakkında karar verebilmek için onun amacına ne ölçüde ulaştığı önemlidir. Benzer şekilde biçimlendirici değerlendirme ile sürece bakılmaktadır, çünkü bu değerlendirme ile sadece amaçların ne ölçüde gerçekleştirdikleri ölçülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde neyin, nasıl uygulandığı ve bunların iyileştirilmesi için neler yapılması gerektiği öne çıkmaktadır. Kısaca, “süreç nasıl biçimlendirilirse istenilen toplam ürün elde edilir” sorusunun yanıtını buradaki çapraz değerlendirme ile açıklanabilir (Mersinligil, 2002, 68).

2.1.4.3. Nicel ve Nitel Değerlendirme

Program nitel ve nicel verilerden yola çıkılarak değerlendirilir. Nicel veriler için rakamlara, test sonuçlara bakılır. Nitel verilerde gözlem, görüşme uygulanabilir. Nicel veriler istatistik olarak açıklanır. Nitel verilerde araştırmacının yorumları ön plandadır.

Nicel ve nitel yaklaşımın çıkış noktası, değerlendirme amacıyla yapılan herhangi bir araştırmanın nicel ve nitel verilere dayanmasıdır. Ornstein ve Hunkins (1998: 253) bu ayrım için Cronbach'ın

“bilimsel”(scientific) ve “insancıl” (humanistic) terimlerini kullandığını aktarmaktadır. McCormick ve James (1990,137) benzer şekilde “yapısal” (structuralist) ve “insancıl ve interaktif” (humanistic and interactionist) kuramların değerlendirme yaklaşımını belirlediğini düşünmektedir. Bilimsel veya nicel yaklaşımda deneye önem verilir. Veriler genellikle rakamsal test sonuçlarından, deneklerin dağılımını gösteren sayılardan oluşur. Öğrencilerin başarısı kontrol ve deney grupları ile ölçülürken, değerlendirme ortamı deney koşullarına göre birçok değişken göz önüne alarak hazırlanır. Toplanan bilgi nicel olduğu için istatistiksel çözümleme yapılır. Nitel değerlendirme yaklaşımında kullanılan ölçe araçları gözlem raporları, günlükler, toplantı tutanakları ve çeşitli belgelerden oluşur. Bunlar bilimsel olmadıkları için geçerli görülmebilir, ancak programla ilgili gerçek kararlar alınırken çok daha önemli oldukları ortaya çıkar(Brown, 1989:232). Bu nedenle nitel verileri küçümsemek yanlış olur. Burada izlenecek yol, nitel verilerin belli kurallar içerisinde ve sistemli bir şekilde toplanması ve bunlardan program değerlendirmede en iyi, en insancıl şekilde yararlanılmasıdır (Akt: Mersinligil, 2002, 68-69).

2.1.4.4. Tanılayıcı Değerlendirme

Programlar uygulanmadan önce öğrenci zihin gelişimlerinden yola çıkılarak öğrenci becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılır. Genellikle taslak programların oluşturulmasında ve yeninden düzenlenmesinde etkilidir.

“Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanımlamak için yapılan değerlendirmelerdir. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır” (Demirel, 2005,184).

2.1.4.5. Yansıtıcı Değerlendirme

Yansıtıcı değerlendirme şeklinde programlar uygulanmaya konmadan önce programa genel olarak bakılır. Amaç; programın uygulanması yönünde karar yetkisi olanlara programın uygulanabilirliği üzerine yardımcı olmaktır.

“Yansıtıcı değerlendirme, taslak program denemeye konulmadan önce programın panoramik olarak tanımını yapmak üzere uygulanan bir değerlendirmedir.

Bu değerlendirmede değerlendirmecinin görevi karar mekanizmasındaki kişilere yardımcı olacak bilgileri toplamak ve uygulama sürecinde rehberlik etmektir” (Mersinligil, 2002, 70).

2.1.5. Türkçe Dersi ğretim Programı

Öğretim programları neyi, ne düzeyde, kime, nasıl ve neyle kazandırılacağıının planıdır. Kazandırılmış olanın ne kadar kazanıldığını da içerir. Bir rehber gibi ne yöne nasıl gidileceğinden haber verir.

Bir ğretim programı, ne amalar, dersler ve konular listesidir, ne da öğretmenin eline verilen ve uyulması istenen bir kaynak kitaptır. Öğretim programı, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerin tamamı olarak tanımlanabilir. Öğrencilere kazandırılacak özellikleri, yani erişilecek hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için yapılacak etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçleri, saptanan hedeflere ulaşıp ulaşmadığını anlama olanağı verecek değerlendirmeyi içeren bir ğretim programı; ğretmen ve öğrencinin maksadına tıpkı bir mimarın planı gibi hizmet eder. Dikkatlice hazırlanmış bir ğretim programı, ğretmen ve öğrenciye, nereye gideceklerini ve ilerlemenin her basamağında ne elde edeceklerini bilme olanağını verir (Tekin, 1980, 5).

Öğretim programları içinde en önemli olanlardan biri anadil ğretim programıdır. Ülkemizde yapılan anadil öğretimini çeşitli tarihsel evrelere ayırmak mümkündür.

Göğüş (1971) anadil öğretiminin tarihsel gelişimini  evreye ayırmaktadır: Medreselerin kuruluşundan Tanzimat ağına kadar, Tanzimat ve Meşrutiyet ağı, Cumhuriyet ağı. Göğüş bu ayrımı yaparken programların gelişim süreçlerini ve yenilenmesi, değişmesini esas aldığı söylenebilir. Anlam karmaşası yaşanmaması için ğretim evrelerini Cumhuriyetten önce ve Cumhuriyetten sonra olmak üzere ikiye ayırmak daha uygundur.

Cumhuriyetten önce ana dil öğretiminin ğretim programlarında yer alması Osmanlı döneminde Tanzimat dönemiyle başladığı söylenebilir.

“Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim programlarında anadil olarak Türkçenin öğretilmesine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. 1874 yılında Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda okutulan derslerin öğretim yöntemlerini açıklayan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı Türkçe kitapta okuma ve yazma öğretilmesine önemli yer ayrılmıştır” (Göğüş, 1983, 47).

Cumhuriyetten önce çeşitli düzenlemeler yapılmış ama bunlar reform sayılabilecek düzenlemeler olamamıştır.

“Yenilik yanlısı modern okullarda hayata yönelik dersler yer alırken geleneksel eğitimin devam ettiği sıbyan mekteplerinde dini içerikli eğitim anlayışı devam etmektedir. Modernleşen okulların eğitim programları incelendiğinde elbette günümüz anlayışına uygun bir programcılığın olduğunu söylemek mümkün değildir. Program düzenlemeleri yeni derslerin konulması ya da derslerin çıkarılması biçiminde içerik düzenlemelerinden ibaret kalmıştır” (Çelenk ve diğerleri, 2006, 26).

Cumhuriyetin ilanından sonra kullanılan Türkçe Öğretim Programları şunlardır:

1. İlk Mektep Müfredat Programı 1924: Tazabey ve Çelenk’e (2008) göre 1913 yılında ilkokul eğitim süresi altı yıl iken, beş yıla indirilmiştir. Amaçları belirlenemeyen derslere göre hazırlanan bu yüzden özel amaçları da bulunmayan bir programdır. Belirlenen dersler; okuma, inşaat, tahrir, imla ve sarf (dil bilgisi) dersleridir. Dinleme ve konuşma temel becerilerine yer verilmemiştir. Dil bilgisi İlk Mektep Müfredat Programı’nda ayrı bir ders olarak yer almıştır.

Üçüncü sınıfta okuma dersinde uygulamalı olarak dil bilgisinin verilmektedir. Ayrı bir ders olarak dil bilgisi yoktur. Dördüncü sınıfta haftada bir ders olarak dil bilgisi öğretimi uygun görülmüş; isim, sıfat, fiil, mastar ve cümle hakkında örnekler ve açıklamalar yer almıştır. Beşinci sınıfta ise haftalık iki ders saatinde dil bilgisi öğretimi devam etmiştir. Öğretim örnekler üzerinden yapılmıştır.

“ Sarf derslerinde her zaman örneklerden gramere gidilecek; yani önce uygun cümleler yazdırılarak istenen sarf ve nahiv kuralları buradan çıkarılacaktır. Bir defa çıkarılmış olan kurallar, çoğunlukla sözel olmak üzere çeşitli alıştırmalarla güçlendirilecektir ” (MEB, 1924, 8-12).

2. İlk Mektep Müfredat Programı 1926: Tazabey, Çelenk, Tertemiz, Kalaycı (2002,399) 1926 programındaki değişiklikleri şu şekilde ifade etmiştir:

“1924 programı çok az değişiklikle cumhuriyete geçiş programı olarak düşünülürse, 1926 programı cumhuriyet dönemini kapsamlı ilk programı niteliğindedir. Program yeni Türk alfabesi kabul edilmeden yürürlüğe girmiş olup yeni harflerin kabulünden sonra özellikle okuma-yazma öğretimi ve Türkçe dersi öğretimi başta olmak üzere yeni duruma uyarlanmış, böylece bu program, yeni Türk harflerinin ilk uygulandığı program olma özelliğini kazanmıştır.”

Dil bilgisi ilkokul birinci ve ikinci sınıfta yer almazken üçüncü sınıfta bir saat, dördüncü sınıfta bir saat ve beşinci sınıfta iki saat yer almıştır.

3. İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı 1930: “Türkçe programının hedefleri arasında, konuşma ve yazma ana etkinlik alanı alınırken, okuma dolaylı olarak programda geçmekte, dinleme eğitimiyle ilgili herhangi bir hedefe yer verilmemiştir. Açıklamalar bölümünde kıraat (okuma), tahrir (yazma), imla ve gramer (dil bilgisi) ve el yazısına yer verilmiştir. Sınıflara ilişkin içerik düzenlemesine yer verilmiştir (Tazabey ve Çelenk, 2008,11).

4. İlkokul Türkçe Öğretim Programı 1936: Okuma, anlatım ve konuşma üzerine programda açıklamalara yer verilmiş, dil bilgisine ve dinlemeye ilişkin çalışmalar bulunmamaktadır. Programda yer alan hedeflerde dil bilgisine ilişkin, dile ait kuralların sezdirilmesi ifadesi bulunmaktadır. Kuralları öğrenen öğrencinin dili kullanışta güven duyacağı belirtilmiştir.

Hedefler:

- Türk dil inkılâbının ilkokulunun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek,
- Talebeyi sözle veya yazı ile ifade olunan düşünceleri ve duyguları, iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak,
- Talebe, bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak,
- Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlara yaş seviyelerine göre yazılmış kitap, mecmua gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırma,
- Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek,
- Dilimizin tabi olduğu kaideleri sezdirip şûurlandırmak suretiyle, Türk Dilinin kullanışta güven kazandırmak (MEB,1936,38).

5. İlkokul Türkçe Öğretim Programı 1948: Programda 1936 programına benzerlikler yer almıştır. 1948 programında harf devriminin ve Türkçe kullanımının yaygınlaşmasıyla Türkçe kelimelerin kullanımına özen gösterilmiştir.

Amaçlar:

- Öğrencilere sözle ve yazı ile ifade olunan düşünceleri ve duyguları, iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak,
- Onlara gördüklerini, öğrendiklerini, bildiklerini, incelediklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazıyla iyi ve doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak,
- Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş seviyelerine göre yazılmış kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak,
- Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşların, en çok kullandıkları kelimelerden başlamak suretiyle, öğrencilerin kelime haznelerini zenginleştirmek,
- Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip onlara Türk dilinin kullanmada güven kazandırmak,
- Türk dili devriminin okulun payına düşen amaçlarını gerçekleştirme (MEB,1948, 90).

6. İlkokul Türkçe Öğretim Programı 1968: Daha önceki programlarda yer almayan “dinleme” becerisine ilk olarak 1968 programında yer verilmiştir. Ders konularında okuma, yazılı ve sözlü anlatım, imla, dil bilgisi, şiir okuma, yazı, ders araç gereçlere yer verilmiş yalnız değerlendirmeye yer verilmemiştir.

Amaçlar:

Bu derste öğrenciler:

- Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya çalışırlar.
- Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazıyla doğru amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.
- Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder;
Seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler.
- Gözlem ve araştırma yoluyla edindikleri izlenim, bilgileri sözle ve yazıyla anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar.
- Dilimizdeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğrenerek kelime haznelerini zenginleştirirler.
- Türk dilini kullanmada güvenle birlikte dil sevgisini kazanırlar;

Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları yavaş yavaş sezer, öğrenir ve benimserler (MEB, 1968, 112).

7. İlkokul Türkçe Eğitim Programı 1981: Programda Milli Eğitimin Genel Amaçları, Türkçe’ nin Genel Amaçları, Türkçe’ nin Özel Amaçları, Davranışlar bölümü yer almaktadır. Programda genel amaçlar dışında özel amaçlara da yer verilmiş, özel

amaçlar temel dil becerilerine göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Özel amaçlar dört başlık altında toplanmıştır. Anlama ve anlatım tekniği kendi arasında bölümlere ayrılmış, dilbilgisi ve yazı alanında buna benzer bir uygulamaya gidilmemiştir. Bunlar; *anlama*: dinleme ve izleme tekniği bakımından, okuma tekniği bakımından, *anlama* tekniği bakımından *anlatım*: sözlü olarak, yazılı olarak dil *bilgisi* ve *yazıdır*. Amaçlara bağlı hazırlanan ve öğrenciye kazandırılacak davranışlara yer verilmiştir. Türkçe dersi çeşitli öğrenme alanlarına bölünmüş bu öğrenme alanları arasında sıkı bir ilişki olduğu da vurgulanmıştır. Bu alanlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır. Türkçe dersinde kullanılacak olan materyaller, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Değerlendirmenin nasıl olması konusunda da programda bilgiler yer almaktadır.

Dil bilgisinin amaçları ve kazandırılacak davranışları şu şekilde belirlenmiştir:

“Amaçlar:

Öğrencilere;

- Kelime dağarcığını düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;
- Ünlü ve ünsüzlerle ilgili kuralları uygulayabilme;
- Cümle ve kelime bilgisini geliştirebilme;
- Sınıf düzeyinin gerektirdiği yazım ve kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

Kazandırılacak Davranışlar:

- Büyük harfleri doğru kullanabilmek (satır başlarında ve kısaltmalarda);
- Noktayı tarihlerin gün, ay, yıl öğeleri arasında, kısaltma harflerinin sonunda ve sayılardan sonra –inci anlamında kullanabilmek;
- Kelimeleri alfabetik sıraya dizebilmek;
- Soru işareti, ünlem, sıralı nokta ve konuşma çizgisini doğru kullanabilmek;
- Ünlü ve ünsüz harfleri ayırabilmek;
- İnce ve kalın ünlüleri ayırabilmek;
- Büyük ünlü uyumunu kurallarını kavrayabilmek,
- Eş anlamlı kelimeleri bulabilmek “ (Demirel, 1999,22).

“İlköğretim Türkçe programında Türkçenin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma ve yazmaya yer verilmiştir. Öğrencilere bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazanma hedefleri konması oldukça önemlidir. Program anlama başlığı altında her sınıf için dinleme, okuma, anlatım başlığı altında her sınıf için sözlü ve yazılı olarak yapılacak çalışmalarla ilgili amaçlara ve davranışlara yer verilmiştir. Yine dil bilgisi, Atatürkçülük konuları, izlenecek yöntem ve tekniklere, okuma üzerinde

yapılacak çalışmalara, araç gereçlere, yazı öğretimi, ölçme ve değerlendirme bölümlerine yer verilmemiştir.” (Tazabey, Çelenk, 2008,14)

8. Türkçe Dersi Öğretim Programı 2006: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26 Ekim 1981’de 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan Türkçe Dersi Eğitim Programı 2005–2006 ders yılına kadar ilköğretim birinci ve ikinci kademedede kullanılmıştır. 2005–2006 ders yılında bütün Türkiye’de Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci kademedede uygulanmaya başlanmıştır. İlköğretim birinci kademenin bütün sınıflarında uygulamaya geçilen yeni programın devamı olarak 6. sınıflarda 2006-2007 ders yılı içerisinde yeni Türkçe programının ikinci kademe için olan kısmı uygulanmış, 2007-2008 ders yılında hem 6. sınıflar hem 7. sınıflarda yeni programa geçilmiş, 2008-2009 ders yılında ise 6.,7.,8., sınıflarında uygulanarak ilköğretimin bütün sınıflarında yeni Türkçe programının uygulanmasına geçilecektir.

Programda ilk göze çarpan kısım bir önceki programda *eğitim* sözcüğü kullanılırken (Türkçe Eğitim Programı), uygulamaya geçilecek olan programda *öğretim* sözcüğünün kullanılmasıdır (Türkçe Öğretim Programı).

TDÖP, ”genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ve bu alanlara yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar” dan oluşmuştur (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 3).

2.1.5.1. TDÖP’ de Yer Alan Genel Amaçlar

Programda genel amaçlar yer almaktadır. Genel amaçlar, temel dil becerilerini ve öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Programın amacı genel amaçlara ulaşmaktır.

TDÖP ile Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sırlama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğunu, dinlediğini ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümleri üretmeleri,
11. Milli, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 4) genel amaçlarına ulaşması beklenmektedir. Bu genel amaçlara ulaşmak uzun bir süreç istemektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1981 programında yer alan amaçların bazıları değiştirilmiş, yeni genel amaçlar eklenmiştir. Genel amaçlarla düşünen, eleştiren, yorumlayan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra milli kültür ve değerlerine de önem veren öğrenciler yetiştirmek esas alınmıştır. Türk kültürüne ait eserlerle birlikte dünya kültürüne ait eserlere de yer verilerek evrenselleşme amaçlanmıştır. Sadece kendi kültürünü değil diğer kültürlerle de duyarlı bireyler yetiştirmek düşünülmüştür. Türkçe'ye değer veren ve onu bilinçle kullanan birey yetiştirilmesi esas alınmıştır. Bilim ön plana çıkarılmış ve bilimsel düşünmeyi esas kılan düşünme şekilleri ile program daha da çağdaşlaştırılmaya çalışılmıştır.

2.1.5.2. Temel Beceriler

TDÖP yer alan kazanımlarla, temel becerilerin geliştirilmesine çalışılacaktır. Toplam on iki temel beceri sunulmuştur. Programda bu temel becerilerin bir ders yılı boyunca kullanabileceği gibi sekizinci sınıfın sonunda ya da hayat boyu kullanılabilecek temel beceriler olduğu ifade edilmiştir.

Programda ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
- Estetik zevk kazanma
- Milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005,5).

TDÖP’ de düşünen, sorgulayan, araştıran, çevresine ve insan ilişkilerine duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Genel amaçlar doğrultusunda son sınıfa kadar kazandırılması beklenen beceriler oluşturulmuştur.

2.1.5.3. Kazanımlar

Öğrencinin edinmesi beklenenlerin tümü TDÖP’ de kazanım olarak yer almaktadır. Kazanım ifadesi TDÖP ile kullanılmaya başlanmıştır. 1981 programında davranış kelimesinin TDÖP’ de yerini kazanım ifadesine bırakmasının nedeni programların benimsedikleri öğrenme-öğretme yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır.

“ Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanın özelliğine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sınırlandırılmasında da bu yaklaşım gözetilmiştir “ (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 8).

Kazanımların önceden belirlenmiş olması programlar için önem taşımaktadır. Eğitimin değerlendirilebilmesi için yine kazanımların gerçekleşme düzeyine bakılmaktadır.

Düzeyi ne olursa olsun bir ders ya da kursla ilgili olarak yapılacak ilk iş o dersin ya da kursun hedeflerinin belirlenmesidir. Programın etkili olup olmadığı onun, hedeflerine ulaşmadaki, yani öğrenci davranışlarında

istenilen değişmeleri oluşturmadaki başarı derecesine göre sağlanacaktır. Hedefler önceden saptanmış ve açıkça belirtilmemişse, o ders için uygun malzeme, içerik seçilemeyeceği gibi, o ders objektif olarak da değerlendirilmez (Tekin, 1980, 75).

Programda önceki yıllarda kazandırılmış olması beklenen kazanımlar soluk renkle yazılırken ilk kez kazandırılacak kazanımlar koyu renkle ifade edilmiştir. Kazanımlar, etkinliklerle pekiştirilmeye çalışılmıştır. Açıklamalar bölümünde ise kazanımların nasıl verilmesi gerektiği, süresinin ne kadar olması gerektiğine ilişkin bilgiler verilmiştir. İlişkilendirilecek diğer öğrenme alanları gösterilmiştir.

Bir önceki programda davranışçı eğitimin etkisi ile “davranış” kelimesi yerine “kazanım” ifadesinin kullanılması TDÖP’ deki yenilikler arasındadır.

2.1.5.4. Etkinlikler

TDÖP’ de kazanımlarla birlikte etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler öneri niteliğindedir. Etkinlikler geliştirilip kullanılabileceği gibi seviyeye uygun hale getirilip alt ve üst sınıflarda kullanılabilir nitelikte olduğu TDÖP’ de belirtilmektedir. Bir ders saati içinde birden fazla etkinliğe yer verilebilir. Etkinlikler, kazanımlar kavratılırken öğretmene destek olması, öğrencinin daha kolay kavrayabilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

“Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir. Yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerekmektedir” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 8).

Etkinlikler programın genel felsefesi yapısı itibariyle öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin etkinliğe katılımları ve etkinliklerin tekrarı önemlidir. Sadece öğretmen ile öğrenci arasında etkileşim değil öğrencilerin sınıf içinde bulunan diğer kaynaklarla da etkileşimlerinin de önemli olduğu düşünülerek hazırlanan etkinliklerde bireysel etkinliklerin yanı sıra grupla etkinliklere yer verilmiştir.

2.1.5.5. Açıklamalar

Kazanımlar ve etkinliklerle birlikte kazanımların nasıl verilmesi gerektiğine ve etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Etkinlik içerikleri kısaca açıklamalarla belirtilmiştir. Açıklamalar kısmında çeşitli semboller kullanılmıştır. Bu sembollerin anlamları programın başında yer almaktadır. Açıklamalar kısmında diğer derslerle ilişkilendirilme, ders içi ilişkilendirme gibi bilgilere yer verilmiştir.

Önemli görülen noktalar”[!]” uyarı sembolü kullanılarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, Türkçe becerilerinin bütünlüğünden hareketle ders içi ilişkilendirmeler yapılmış ve bu ilişkilendirme “↻” sembolü ile gösterilmiştir. Ayrıca öğrencinin bu derste öğrendiği ve geliştirdiği becerilerini diğer derslerde de kullanmasını sağlamak amacıyla diğer ders ve disiplinlerle ilişkilendirmelere gidilmiştir. Diğer derslerle ilişkiler “☞” sembolü ile, ara disiplinler ile ilişkilendirme “↻” sembolü ile, ölçme ve değerlendirme ise “📊” sembolü ile gösterilmiştir. Türkçenin diğer derslerle ilişkilendirilmesi, temalara göre zümre öğretmenlerince yapılmalıdır. Başında sembol olmayan açıklamalar kazanımların içeriğine yöneliktir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 9).

2.1.5.6. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, ölçülen verinin sayısal olarak ifadesidir. Değerlendirme ise ölçme sonucu elde edilen verilerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre yorumlanmasıdır. Eğitimde ölçmenin tanımı Türkçe Öğretimi Programı ve Kılavuzunda (2005,10) öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifade edilmesi, değerlendirmenin ise bu sayısal ifadelerin belli ölçütlere göre yorumlanması olarak yer almıştır. TDÖP’ de ölçme ve değerlendirmenin sadece öğrencinin ölçülüp değerlendirildiği bir süreç olmadığı, program içerisinde yer alan bütün öğelerin ölçülüp ve değerlendirildiği bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçmede, elde edilen verilerin objektif bir şekilde yorumlanması büyük bir önem taşımaktadır. Kazanımların değerlendirilmesine yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı, geçerli ve sonraki öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyen nitelikte

olması gerekmektedir. Ölçme ve bu ölçümlerin yorumlanması, bireylerin kendi bilgi ve becerilerini değerlendirmelerini sağlayacaktır.

Değerlendirme sonuçları; öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından yol göstericidir. TDÖP’ de öğretim sürecinin bütün aşamalarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bunun sağlanması için de her beceriye yönelik ölçme ve değerlendirme formları hazırlanmıştır. Bu formlara işlenen bilgilerin öğrenciyle ve öğrenciyi sonraki yıllarda yönlendirecek eğitimcilerle paylaşılması dil öğretiminin sürekliliği açısından gereklidir.

Değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz güvenlerini zedeleyecek bir tutumun izlenmemesi, güvenilir, tarafsız ve özendirici olunması Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın benimsediği temel değerlendirme yaklaşımıdır. Becerileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik hazırlanmış formlar programda yer almaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 10).

2.1.6 Türkçe Dersi İlköğretim İkinci Kademe Temel Dil Becerileri

TDÖP okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel dil becerileriyle dil bilgisi öğrenme alanından oluşmuştur.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dilbilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de diğer öğrenme alanları ile bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir “(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 5).

Türkçe dersinin ilköğretim ikinci kademesi ile birinci kademesinde öğrenme alanlarına ilişkin farklar görülmektedir. İlköğretim birinci kademe temel dil becerileri ve öğrenme alanları şunlardır: Dinleme, konuşma, okuma, yazı, görsel okuma ve görsel sunu.

İlköğretim birinci kademedan farklı olarak ikinci kademe dilbilgisi öğrenme alanı bulunmaktadır. İlköğretim birinci kademe yer alan görsel okuma ve görsel sunu ikinci kademe öğrenme alanı olarak bulunmamaktadır. Yazı ifadesi yerine yazma ifadesi kullanılmıştır.

TDÖP’ nin 2005 yılında taslak olarak uygulanan halinde okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi, öğrenme alanı olarak ifade edilmiştir. 2006 yılında tüm ülkede uygulanan TDÖP’ de okuma, dinleme, konuşma, yazı alanları

temel dil becerisi olarak adlandırılmıştır. Dil bilgisi temel dil becerileri arasında bulunmamaktadır. Dil bilgisi için öğrenme alanı ifadesi tercih edilmiştir.

2.1.6.1. Okuma

Okuma, ses organlarının, gözün ve beyin çeşitli sembolleri algılayarak, anlamlandırması ve değerlendirilmesidir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda okumanın tanımı “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırma sürecidir” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 5) şeklinde yapılmıştır.

Yalçın'a (2002, 47) göre okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.

Okuma sadece sesli okumadan oluşmadığı için ses organlarının hepsini kullanmadan okuma gerçekleşebilir. Sesli okumanın yanı sıra insan beyni sessiz okuma da yapar. Sessiz okumada daha çok göz ve beyin işlevseldir. Ses organlarının bazıları da hareket eder. Sesli okuma da ise göz ve beyinin yanı sıra kulak ve ses organlarının hepsi çalışır. Bu yüzden sesli okuma ve sessiz okuma arasında hız bakımından fark vardır. Sesli okumada daha fazla organ kullanıldığından sessiz okumaya göre daha yavaştır.

Okuma, bireyin kültürel ve zihinsel birikimini, algılamasını, değerlendirmesini geliştirdiği için programlarda temel becerilerden biri olarak yer almaktadır.

“Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 5)

Okuma becerisi ile ilgili ilköğretim 6.sınıfta ne kadar kazanım bulunduğu ve oranı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı

6. Sınıflar	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran(%)
	52	54	30

Tablo 1'e göre ilköğretim 6. sınıfta konuşma temel dil becerisi için belirlenen kazanım sayısı 52'dir. Bu kazanımların toplamda 54 ders saatinde verilebileceği öngörülmüştür. Okuma öğrenme alanı Türkçe dersinin yaklaşık olarak %30'unu kapsamalıdır.

Programda yer alan okuma öğrenme alanında; hazırlık, okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, görsel iletilerin algılanması ve anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık haline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 5)

2.1.6.2. Dinleme/İzleme

Dinleme/izleme TDÖP'de ikinci olarak yer alan temel dil becerisidir. Özbay (2005) dinlemenin aslında diğer temel dil becerilerinin temelini oluşturduğunu, okul ortamına öğrencinin dinleme becerisini alarak geldiğini düşünmenin yanlış olduğunu belirtmiştir. Okuma ve yazmaya gereğinden fazla ayrılan zamanın aslında dinleme becerisine yeteri kadar zaman ayrılmamasından kaynaklandığını söylemiştir. Dinleme becerisinin çocuğun kazandığı ilk becerilerden olduğu ve diğer becerilerin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Dinlemeye ilişkin “Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir” (Özbay, 2005, 11) tanımını yapmıştır.

Dinleme iletişimde oldukça önemlidir. Birey karşısındakinin söylediklerini etkin dinleyerek daha iyi anlayabilecektir. Dinlemeye gereken önem verilmelidir. Dilin alt becerilerden oluştuğunu söyleyen Yalçın (2002) bu beceriler içinden dinlemeye gereken özenin gösterilmediğini belirterek, dinlemenin önemini şu şekilde vurgulamıştır:

Dilin formasyonunun dört alt becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilgi bulunmaktadır. Ancak dinleme becerisinin eğitimi diğer üçüne göre daha az önemsenir. Batılı ülkelerin eğitim sistemlerinde de böyledir. Bu yanılığın temel sebebi, dinleme becerisinin doğuştan kazandığımız düşüncesidir. Oysa son yıllarda yapılan araştırmalar günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme

alışkanlığının kazanılmamasının geldiğini göstermektedir. Dinlemenin kolay ölçülemeyen bir beceri olması sebebiyle, genelde ikinci planda kalan; fakat ilişkilerimizin düzenlenmesinde, bilginin beyinde depolanmasında çok önemli işlevi olan bir beceri olduğu göz ardı edilmiş gibidir (Yalçın, 2002, 123).

Dinleme becerisi uzun süre anadil öğretimlerinde yer almamış, 1968 programı ile önem kazanmaya başlamış ve temel dil becerisi haline dönüşmüştür. TDÖP’ de (2005) dinleme/izleme olarak yer alan beceri için iletişim kurmanın temel yollarından biri olduğu vurgulanarak, iletinin doğru algılanıp, yorumlanıp ve değerlendirilebilmesi için dinlemenin önemli olduğu belirtilmiştir.

Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması ve etkili bir dinleme/izleme eğitimi gereklidir. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sırlama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir. (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 6).

Dinleme/izleme becerisi ile ilgili ilköğretim 6.sınıfta ne kadar kazanım bulunduğu ve oranı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Dinleme/İzleme Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı

6. Sınıflar	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran(%)
	42	27	15

Tablo 2’ye göre ilköğretim 6. sınıfta dinleme/izleme temel dil becerisi için belirlenen kazanım sayısı 42’dir. Bu kazanımların toplamda 27 ders saatinde verilebileceği öngörülmüştür. Konuşma temel dil becerisi Türkçe dersinin yaklaşık olarak %15’ini kapsamalıdır.

2.1.6.3. Konuşma

Konuşma bireyin kendini ifade etme yollarından biridir. Öğrenen, araştıran, araştırdığını yorumlayan ve değerlendirebilen bireylerin bunları aktarabilmeye de

ihtiyacı olur. Aktarma yollarından biri de konuşmadır. Konuşma dille yakından bağlantılıdır.

“Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanılarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. “(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 6)

Konuşma eğitimi kişinin yaşantısı boyunca iletişimde kullanacağı önemli bir alan olması bakımından önemlidir. Bu nedenle üzerinde önemle durulmalıdır. Konuşma eğitiminin amacının ne olmasına yönelik Yalçın (2002) şunları söylemiştir:

“Öğretmen okuma eğitiminin yanında konuşma eğitimine de ağırlık vermelidir. Bu eğitimin sınırları ise çocuğun kendi düzeyinde edindiği dil becerisiyle olay anlatabilme ve ya herhangi bir düşünceyi hikâye edebilme düzeyine ulaşmaktır. Bundan amaç çocuğun bulunduğu okul çevresinde duygu ve düşüncelerini eksiksiz anlatabilme yeteneğini kazanması, çevresi ile sağlıklı bir ilişki kurabilme becerisini kazanmasıdır “ (Yalçın, 2002, 44).

Aşağıda konuşma becerisine ilişkin TDÖP’de yer alan bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Konuşma Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı

6. Sınıflar	Konuşma Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran(%)
	41	36	20

Tablo 3’e göre ilköğretim 6. sınıfta konuşma temel dil becerisi için belirlenen kazanım sayısı 41’dir. Bu kazanımların toplamda 36 ders saatinde verilebileceği öngörülmüştür. Konuşma temel dil becerisi Türkçe dersinin yaklaşık olarak %20’sini kapsamalıdır.

2.1.6.4. Yazma

Yazma, konuşma gibi bireyin kendini ifade ediş yollarından biridir. Dilin temel becerilerinden biridir. Programlarda hep yer almıştır. TDÖP’ de yazma becerisinde 1981 programından oldukça farklı özellikler göze çarpmaktadır. TDÖP’ de “yazı” ifadesi yerine “yazma” ifadesi kullanılmıştır. 1981 programında dilbilgisi öğrenme alanında yer alan imla ve noktalama kuralları konusu yazma becerisine taşınmıştır. Öğrenciler, ilköğretim birinci kademedede işlek yazı olarak bitişik yazı stilini öğrendiklerinden buna göre de yazı programının içeriği de değişmiştir. Bitişik eğik yazı birinci kademededen itibaren kazandırılacağından yazı programının ikinci kademesinde 1981 programında olduğu kadar detaylı yer almayacaktır. Yazma becerisinin istenen seviyeye yetişmesi için değerlendirmeler ve etkinliklere yer verilmiştir.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacını uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 7).

Yazılı anlatımla birey dili konuşmaya göre daha özenli kullanmayı öğrenir. Konuşmadaki hataları dönüp düzeltmek mümkündür. Ama yazılı anlatımda buna daha özen gösterilmelidir. Çünkü yazılı anlatımda karşıdaki bireyin anlamadığı yerleri yazıda geçenler dışında açıklamak mümkün olmayabilir. Bundan dolayı yazıya hazırlık yapma, yazma kurlarını uygulama, yazılı olarak kendini ifade edebilme, farklı türden yazılar okuyup yazabilme gibi yazmayı planlamak ve geliştirmek amaçlı kazanımlara yer verilmiştir. Yazma temel dil becerisine ilişkin TDÖP’ de yer alan oranlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazma Temel Dil Becerisi Kazanım Sayısı

6. Sınıflar	Yazma Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran(%)
	45	36	20

Tablo 4'e göre ilköğretim 6. sınıfta yazma temel dil becerisi için belirlenen kazanım sayısı 45'tir. Bu kazanımların toplamda 36 ders saatinde verilebileceği öngörülmüştür. Yazma, Türkçe dersinin yaklaşık olarak %20'sini kapsamalıdır.

2.1.7. Dilbilgisi ve İlkeleri

Dil bilgisi ses, kelime ve cümle yapılarını ve bunların birbiri ile ilişkilerini inceleyen bir bilimdir. Bir dilin etkili kullanılabilmesi için dilin kurallarına hâkim olunabilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisine ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Ediskun'a (2005,65) göre dil bilgisi bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilimdir. Dilbilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir. Onun yardımıyla doğru düşünmeye de alışırız. Dilbilgisi konuşma ve yazma ile uğraştığı için, onun konusu hem ağız ve kulak dili, hem de yazı, yani kalem ve göz dilidir.

Gencan'a (2001, 28) göre dil bilgisi dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri... gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümüdür.

Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşırken; bu etkinlikler, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki," doğru söyleyiş","sözcük bilgisi","doğru cümle kurma","yazım" ve" noktalama" gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarıyı da etkilemesi beklenir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987, 72-75).

Kavcar ve Oğuzkan dil bilgisinin bir özelliğine dikkat çekmektedir. Dil bilgisi yardımcı bir alandır. Amaç da dilin daha iyi kullanılmasıdır. Dil bilgisi öğretimiyle de yardımcı olduğu alanlarda yani temel dil becerilerinde daha verimli sonuçlar beklenir.

Ergin'e (1995) göre dil bilgisi, bir dilin ses, kelime ve kelime grupları gibi öğeleri ile bunların cümle içindeki görevlerini ortaya koyan kurallar bütünüdür. Dil bilgisi alanındaki gelişmelerin dil bilgisi öğretimini ve içeriğini çok değiştirmedeğini ifade etmiştir. Hala dil bilgisinin kural ezberlemekten ileri gidemediğini, bunun da dil bilgisi öğretimini olumsuz yerlere taşıdığını vurgulamıştır.

Gencan (2001, 29) "Dilbilgisi" adlı kitabında ayrıca Chomsky'ye yer vererek onun dilbilgisi üzerine görüşlerini dilbilgisi, anlaşmanın temeli olan alıcı-verici bir makinedir. Bu makine bir yandan "sesli ve anlamlı sözcükleri" tümcelere dönüştürür; bir yandan da tümceleri " sesli ve anlamlı sözcüklere" ayrıştırarak söylenen sözün anlaşılmasını sağlar." şeklinde ifade etmiştir.

"Dilbilgisinin, bir dilin:

- a) Seslerini, ses değişiklerini ve bu değişiklerin tarihini inceleyen bölümüne sesbilgisi(= phonétique);
- b) Kelimelerin, kelime yapılarını, türeme yollarını, çekim biçimlerini inceleyen bölümüne biçimbilgisi (= morphologie);
- c) Kelime köklerini inceleyen bölümüne türeme bilgisi (= etymologie);
- ç) Kelime anlamlarını inceleyen bölümüne anlambilgisi (= sémantique);
- d) Cümlelerini inceleyen bölümüne sözdizimi, cümle bilgisi (= syntaxe) denilir (Ediskun, 2005,65).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005, 8) dil bilgisini "Bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin üzerinde uygulamaları amaçlanmıştır." şeklinde tanımlamıştır.

Dil bilgisi çeşitli gruplara ayrılmıştır. Alanyazın tarandığında tam bir uzlaşmanın sağlanamadığı ama birbirine yakın gruplar oluşturulduğu görülmektedir.

Ediskun'a (2005) göre dilbilgisi amaçlarına göre dörde ayrılmaktadır. Bunlar; ayarlayıcı dilbilgisi, tasvirici dilbilgisi, tarihsel dilbilgisi, karşılaştırmalı dilbilgisidir.

Kıran'a (1996, 36) göre dil bilgisi şu amaçlara göre oluşmuştur:

1. Eski metinleri açıklamak,
2. Bir yabancı dili öğretmek,
3. Kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmek.

Sağır (2002) göre ise dilbilgisi türleri dokuz gruptur. Bunlar; genel dil bilgisi, özel dil bilgisi, tasviri dil bilgisi, uygulamalı dil bilgisi, karşılaştırmalı dil bilgisi, geleneksel/klasik dil bilgisi, çağdaş/modern dil bilgisi, eş zamanlı dil bilgisi, art zamanlı dil bilgisidir.

Eker (2003, 24) dil bilgisinin amacına göre çeşitli adlarda sınıflanacağını söyler ve dil bilgisini şu sınıflara ayırır:

- a. Kuralcı (prescriptive) dil bilgisi, yazı dilini esas alır ve yazı dilinin kurallarını ortaya koyar.
- b. Betimleyici (descriptive) dil bilgisinde, kurallar ortaya konulmak yerine, dilin belli bir zamandaki durumu herhangi bir yargılamaya başvurmada ele alınır.
- c. Tarihsel (historical) dil bilgisinde, dilin en eski dönemlerden itibaren gelişim aşamaları incelenir.
- d. Karşılaştırmalı (comparative) dil bilgisinde, ortak bir kökenden çıkan diller bir arada değerlendirilir.
- e. Pedagojik (pedagogical) dil bilg isinden, dil öğretiminde yararlanılır.
- f. Geleneksel (traditional) dil bilgisi, kökleri eski Yunan ve Latin çalışmalarına değin uzanan dil bilgisi türüdür.
- g. Metin bilgisinde (philological) ise dilin yapıtları, edebiyat tarihi, edebiyat bilgisi ve dil bilgisi açılarından değerlendirilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26 Ekim 1981'de 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Türkçe dersi programı geleneksel dil bilgisi anlayışıyla uygulanmıştır.

“Ülkemizde dil bilgisi öğretiminde yer alan dil bilgisi türü geleneksel/klasik dil bilgisi türüdür. Dil bilgisi dersleri de, bu derslerde okutulan kitaplar da geleneksel anlayışla yürütülen dersler, yazılan kitaplardır” (Sağır, 2002, 27).

2006 yılında uygulanmaya başlanan TDÖP'de dil bilgisi öğretiminin işlevsel olmasına amaçlanmıştır. Bu yüzden kuramsal bilgidan ve ezberden çok, öğrencinin

kullanabileceği kadar kuralı sezdirmeye ve öğrencilerin dil bilgisinde önceden edindiklerini keşfetmeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Dil bilgisinin geleneksel yapıdan çok işlevsel olmasına ilişkin Göğüş (1978,348) ve Demirel (1999,76) dil bilgisi dersinin amacını, kuramsal bilgi değil; öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlerine yardım etmek, öğrencilere uygulama gücünü kazandırmak olarak saptayıp, programın da buna göre düzenlenmesi, öğretim yönteminin de bu becerileri kazandırmaya yönelik olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dil bilgisi öğrenme alanı beceriler arasında yer almamıştır. TDÖP’ de dil bilgisi temel becerilerin kazandırılmasında araçtır.

Göğüş’e (1978, 337) göre dil bilgisi, yalnız dil becerilerini kazandırmaya yönelik değil, ana dili eğitiminin amaçlarından biridir. Dil bilgisi aynı zamanda bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için ayrı bir dil bilgisi vardır.

Dil bilgisi öğretiminde amaç temel dil becerilerini desteklemektir. Bunun için de anadile ilişkin bilgilerin kazandırılmaya çalışıldığı, öğrencilere dilin kullarının öğretildiği öğrenme alanıdır. Dil bilgisi temel dil becerilerini desteklediği için onlardan ayrı düşünülemez. Ayrı bir ders saatinde işlenemez.

“Dilbilgisi, bağımsız bir ders olarak değil okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Kavcar vd Tarihsiz, 80).”

Özbay (1999, 28) dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasının sonucunu Stofel’in yaptığı araştırmayla karşılaştırarak şunları belirtmiştir:

Ayrıca bir denek dil bilgisi öğretiminin diğer derslerdeki başarıyı etkileyebileceğini ve bu başarıyı arttıracığını belirtmiştir; bir başka denek de dil bilgisi öğretiminin dili sevmeyi sapladığını yazmıştır... Stofel de dil bilgisi öğretiminin yazma becerisine olumlu etkisi deneklerce üst düzeyde dile ilişkin yanlışların saptanabilmesi etkisi de ikinci derece belirtmiştir. Yaptığımız çalışmada da benzer bir görünüm sergilediği görülmektedir. Burada, Stofel’in çalışmasının sonuçlarına göre farklı olan ilginç bir yön, deneklerimizin dil bilgisi öğretiminin öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olduğu yargısının üst düzeylerde tercih etmeleridir. Bir diğer ayrım, Türkiye koşullarına da uygun olarak deneklerin dil bilgisi öğretiminin yabancı dil

öğretimine yardımcı olduğu yargısının üst düzeylerde tercih etmeleridir. Oysa Stofel'in çalışmasında sadece bir denek, diğer bölümünde bu nedeni aktarmıştır.

Özbay çalışmasında yurt dışında yapılan çalışmayla kendi çalışmasını karşılaştırmış ve dil bilgisinin temel becerileri destekleme dışında yabancı dil öğretimine ve öğrencinin zihin gelişimine yardımcı olacağı sonucuna varmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde önemli olan öğrencilerin dile ilişkin kuralları ezberlemesi değildir. Önemli olan öğrencinin dilin güzelliklerini keşfedebilmesini, dili özenle kullanabilmesini, koruma bilincini geliştirebilmesidir.

“Bir öğrencinin sıfat, edat veya fiilin tanımını ezbere bilmesinin ona hiçbir faydası yoktur. Önemli olan, öğrencinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde şuurlu olarak kullanmayı alışkanlık hâline getirmesi, okuduğu bir metinde veya dinlediği bir konuda islenen fikir ve duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir” (Özbay, 1997, 15).

Sağır, dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Önce kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve görev ilişkilerini bilmek gerekir. Bu, metnin anlaşılması için şarttır. Dil bilgisine ait bu birimlerle anlam arasındaki ilgi iyi kavratılarak, sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımı konusunda bireye güven kazandırılmalıdır” (Sağır, 2002, 7).

Erdem dil bilgisi öğretiminin anadil öğretimi içinde neden olması gerektiğini “Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim hâline gelmesini sağlayan dil bilgisidir. Dil bilgisi, dildeki bu sistemliliği ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma alanıdır. Dildeki bu sistemin farkına varmak, iyi bir dil bilgisi öğretimi ile mümkündür. Metin, dil becerilerinin kazandırılmasında ana malzeme olduğundan dil bilgisi de metnin kavranmasında dil becerilerini destekler. Metin incelemelerinde dil bilgisi ile ilgili hususların da sezdirilmesi, iyi bir ana dili eğitimi için şarttır. Böyle bir öğretim etkinliğinde öğrenci, metnin oluşumunda görev üstlenen dil bilgisi kurallarının farkına varacaktır. Böylelikle hem dil bilgisi konularını sezme yoluyla kavramış olacaktır hem de metnin oluşumunda dil bilgisinin etkisi hakkında bilgi sahibi olacaktır.

Böylelikle öğrencide dil bilgisine karşı oluşabilecek olumsuz tavırlar engellenecektir” (Erdem, 2007, 19-20) şeklinde ifade etmiştir.

Öz (2002) okullarda dil bilgisinin tek başına amaç olmadığını çalışma alanı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin okula gelene kadar dili kullanabildiği, eğitimde yapılması gerekenin öğrencinin farkına varmadan bazı kuralların sezdirilmesi, dili kullanmasında güven sağlanması, dil bilgisine ilişkin alışkanlıklar ve beceriler kazandırılmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Aydın (1999) dil bilgisine ilişkin araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun dil bilgisi öğretimine oldukça önem verdiğini, Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin yer alması gerektiğini ortaya koymuştur. Aydın’ın araştırmasına göre dil bilgisi öğretiminin neden olması konusunda araştırma yüzdeleri şöyledir:

- a. Dil bilgisi, öğrencilerinin dile ilişkin yanlışlarını azaltır. % 13.59
- b. Dil bilgisine ilişkin bilgi, öğrencinin yazma becerisini geliştirir. % 11.96
- c. Dil bilgisi çalışmaları, öğrencinin zihin gelişmesine yardımcı olur. % 10.8
- d. Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur. % 10.8
- e. Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur. % 9.24
- f. Bilimsel yöntemleri ve çözümleyici düşünmeyi öğretir. % 9.24
- g. Öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar. % 8.70
- h. Dilsel özgüveni oluşturur. % 8.70
- i. Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır. % 5.98
- j. Müfredat dil bilgisini öğretmeyi gerektiriyor. % 3.80
- k. Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum. % 3.26
- l. Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha iyi egemen olmayı sağlıyor. % 2.72 (Aydın, 1999, 25).

Her öğretimde olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de izlenmesi gereken bir plan vardır Bu planlar çeşitli ilkeler doğrultusunda hazırlanır. Öğretim modellerinin ilkelerle çelişmemesi gerekmektedir. Dil bilgisi öğretiminde neler esas alınması gerektiğine dair şu sonuçlara varılmıştır:

Çiftçi dil bilgisi öğretiminin ilkelerini “ Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, ilk defa Fuat Baymur tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır. Türkçe Öğretimi adlı eserinde Baymur, üç ilkedden bahsetmektedir : “1. Dil dersleri,

dil ile birlikte onun muhtevasını da ele almalıdır. 2. Dil öğretimi, çocuğun yaşına ve çevresine mahsus olan dilden hareket etmelidir. 3. Dil dersleri bir bütün teşkil etmelidir.” Daha sonra bu ilkelerin Cahit Kavcar ve Ferhan Oğuzkan tarafından iki ilâvayle geliştirildiğini görüyoruz. Aynı yazarlar, Sedat Sever’in de katılımıyla yayımladıkları bir başka eserde bu ilkeleri tekrarlamışlardır. İncelememizde bu beş ilkeyi çıkış noktası olarak kabul edip geliştirmeye çalışacağız:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

(<http://www.egitim.aku.edu.tr/musa0.htm>) şeklinde sıralamıştır.

Öz (2001, 259) dil bilgisi çalışmaları ile ilgili temel ilkeleri şöyle sıralamıştır:

1. Bu çalışmaların hareket noktası çocukların konuşmaları, yazma denemeleri, okumaları olmalıdır. Bu çalışmaların sonucu da yine öğrencilerin bu alanlarda gelişmeleriyle anlaşılır. Böylece çocukların dili kullanmaları sırasında karşılaşılan kötü alışkanlıklar unutturulmalı, bunların yerine iyi alışkanlıklar, beceriler kazandırılmalıdır. Bunun için de sürekli çalışmaların değeri büyüktür.

2. Üzerinde durulan kurallar elden geldiği kadar basitleştirilmelidir. Çünkü küçük yastaki öğrenciler birtakım genelleştirmelere dayanan ve soyut niteliği bulunan kurallardan bir şey anlayamazlar. Bu güçlüğü, onların dillerinden hareketle bol örnekler üzerinde gözlemler yaptırdığımız; uzun süre kural verme yerine sezdirme yolundan yararlandığımız ölçüde yenebiliriz. Ancak bu basitleştirme sırasında çalışmaları değersiz hale getirmekten de sakınmak gerektiğine işaret etmeliyiz. Kısacası, çalışmalar elden geldiği kadar pratik olmakla beraber eğitici, öğretici olmalıdır.

Calp’a (2005, 273) göre de dil bilgisi öğretiminin başlıca ilkeleri şunlardır:

1. Dil bilgisinin bilim olarak kapsadığı bütün konuların ilk ve orta öğretimde ayrıntılarla okutulması, öğrenciye yarar sağlamamaktadır. Bu yüzden dil bilgisi programı yapılırken gözetilecek önemli ilke en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesidir.

2. İlköğretimde, içerik belirlenirken bütün dil bilgisi konularını alma ve konuları geleneksel sınıflamaya göre isleme zorunluluğu yoktur. En çok kullanılan

kurala, en çok yer verme ilkesinden hareket ederek dil bilgisi derslerinde, Türkçeyi doğru konuşup yazmak, doğru anlamak için gerekli ve yararlı olan konular seçilmelidir.

3. İlköğretiminin ilk üç sınıfında çocuklar, henüz soyutlama ve kural çıkarma yeteneği kazanmadığından, dil bilgisi çalışmalarıyla teorik bilgiler verilmeyip sadece dilin doğru kullanılması öğretilmelidir.

4. Dil bilgisi programı dengeli olmalı; yalnız sözcük türleri, yalnız yazım kuralları ya da yalnız cümle kurulumu üzerinde durulmamalıdır. Okul, öğretim kademesi, sınıf ve öğrenci seviyesine göre dilin önemli ve gerekli bölümlerine (ses, hece, kelime, cümle...) dengeli bir şekilde yer verilmelidir. Ayrıca program, dil olaylarını ve dil kurallarını da yeterince kapsamalıdır.

5. Cümle kurulumunun öğretilmesinin, öğrencilerin yazım yanlış ve eksiklerini gidermede yararlı olduğu, yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan doğal fırsatlardan yararlanarak gerek okuma parçalarından gerekse günlük konuşmalardan seçilecek cümlelerde yapı ve anlam çalışmaları üzerinde durulmalıdır.

6. Öğretimde hareket noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır; başka bir deyişle, öğrencilerin bilmedikleri, henüz beceri haline getiremedikleri davranışlar, ders konusu yapılmalıdır.

7. Konuların sırasını bozmayan, söz geliş seslerden, harflerden başlayan dil bilgisi öğretimi yararlı olmaz. Çünkü böyle bir öğretimde belli bilgiler tekrarlanarak boşuna vakit geçirilir ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçları gölgelenir.

8. Düşüncelerimizi, cümle olarak biçimlendirir; meramımızı cümle içinde ifade ederiz. Bunun için dil bilgisinin bütün konuları, bağımsız olarak değil, cümle içinde ele alınmalıdır. Mesela noktama işaretleri, cümleye başvurulmaksızın kavratılamaz. Yine ad durumları, eylem çekimleri de ancak cümleye bağlanarak öğretilir.

9. Dil bilgisi çalışmaları, diğer ana dili etkinliklerine (okuma, dinleme, konuşma, yazma...) bağlı olarak yürütülmelidir. Dil bilgisi kuralları dilde yasar ve dilin kullanımını düzenler. Bu niteliğiyle dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliklerine kendiliğinden bağlıdır. Öğretmen, dil bilgisi çalışmalarında, öğrencileri gözlem yaparak yanlışları bulma ve düzeltme; alıştırmaya ve uygulama çalışmalarına yönlendirmeli; bunları okuma ve anlatım etkinlikleriyle ilişkilendirmelidir.

2.1.7.1. Dil Bilgisi Öğretimindeki Yaklaşımlar

Dil bilgisi dersinin amacına uygun olarak işlenebilmesi için öğretmenlerin programının içeriği hakkında bilgi edinmesi gerekmektedir. Ayrıca kazanımları öğrenmeleri ve bunların nasıl amacına uygun verilebileceğini tasarlamaları da gerekmektedir.

“Programsız dil bilgisi olmayacağına göre dil bilgisi eğitiminin de belirlenen programları; bu programlar çerçevesinde belirtilen davranış, bilgi, beceri, yetenek, alışkanlık hedefleri olacaktır”(Sağır, 2002, 60).

İçerik düzenlemeleri sırasında dil öğretiminde nasıl bir yol izleneceği tartışılan konular arasındadır. Demirel (1999, 29-31) ders kitaplarındaki içeriğin incelendiğinde aşağıdaki yaklaşımların benimsendiğini söylemektedir:

1. Yapısalcı Yaklaşım: Buna göre hazırlanan dil öğretimi kitaplarında ağırlık, daha çok dil bilgisi kurallarına verilmekte ve temelde dil bilgisi kurallarını belli bir sıraya göre öğrenme esası getirilmektedir. Okuma parçaları bu dil kurallarına uygun olarak; dil bilgisi kuralları da basitten birleşige doğru sırlanmaktadır. Bu yaklaşımda belirli dil yapılarının öğretimi temel olduğu için buna yapısalcı yaklaşım adı verilmektedir.
2. Durumsal Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre düzenlenen dil öğretimi kitaplarında içerik düzenlemesi günlük hayatta yer alan gerçek durumlar, belli bir düzen içerisinde sıralanır. Dil bilgisi konularının seçiminde basitten birleşige doğru bir yol izlenmesi zorunlu olmamakta, buna karşın “Okulumuz, Sınıfımız, Kasabımız” gibi okunan parçaları duruma göre programda yer alırken, dil bilgisi konuları yeri geldikçe tekrarlanarak sarmal bir şekilde tekrar tekrar ele alınmaktadır.
3. Kavramsal/ İşlevsel Yaklaşım: Bu yaklaşım, işlevsel yaklaşım olarak da bilinmektedir. Ancak dil öğretiminde son yıllarda özellikle içerik düzenlenmesinde çok yaygın olan bu yaklaşımı etkili bir şekilde kullanabilmek için dil çözümleri yapılması gerekli görülmektedir. Bu görüşe göre dilin belirli işlevleri vardır ve bu işlevleri yerine getirmek için farklı dil yapıları ya da cümle kalıpları kullanılmalıdır. İçerik düzenlenmesi dilin işlevsel yapısına göre yapılmaktadır. Bu yapıları şu şekilde sıralanmaktadır.
 - a. Çağrı ya da yönlendirme,
 - b. Duyguları aktarma,
 - c. İlgi aktarma ya da bilgi alıp verme,
 - d. Betimleme,
 - e. Öyküleme.

Dil öğretiminde dil bilgisi kurallarını öğretmekten çok dilin işlevsel yapılarını öğretmek dilin kullanımı önem kazanmaktadır. Söz dizimi “ Saat kaç?” sorusuna değişik cümle kalıpları kullanarak cevap verilebilir: i) On otuz beş, ii) On buçuğu beş geçiyor, iii) On bire yirmi beş var, iv) Yirmi iki otuz beş gibi.

Bu yaklaşımda önemli olan dili bir iletişim aracı olarak etkili bir şekilde kullanmak ve iletişim kurarken dilin belirli işlevlerini yerine getirmede uygun dil kullanmasını bilmektir. Ancak bu amaçla her dildeki belli dil işlevlerinin bireylere doğru bir şekilde öğretilmesi esas olmaktadır.

Amerika Birleşik Devletlerinde ana dil olarak İngilizce’ nin öğretiminde dilin işlevleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmış, dil öğretim programlarının içerik düzenlemesi buna göre oluşturulmuş ve ders kitapları da bu işlevlere göre hazırlanmıştır. Bu işlevler şunlardır:

- I. Öyküleme,
- II. Bildirme (Bilgi Verme),
- III. Düşleme (Hayal Etme),
- IV. İnandırma,
- V. Betimleme,
- VI. Sorgulama,
- VII. Yaratma,
- VIII. Sınıflandırma.

Amerika Birleşik Devletleri’nde temel eğitim okullarında okutulan ana dil öğretimi kitaplarında içerik düzenlenmesi bu işlevlere göre yapılandırılmıştır. Türkçenin öğretiminde de buna benzer bir çalışmaya gidilebilir.

4. Dil Becerisi Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşım göre programların hazırlanmasında dil öğretiminde dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın ayrı ayrı öğretilmesi ve bu becerileri geliştirici bir içeriğin düzenlenmesi esas olmaktadır. Ancak dil öğretiminde, özellikle ana dil öğretiminde dört temel becerinin ayrı ayrı değil, ama birlikte geliştirilmesinde daima yarar görülmektedir. Bunun yanı sıra kimi ülkelerde konuşma, okuma ve yazma gibi derslerin ilköğretim okullarında ayrı bir ders olarak öğretilmesi uygulamasına da yer verildiği görülmektedir.
5. Konu Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşım tematik yaklaşım anlayışına uygun düşmekte ve dil derslerinin içeriği belirlenirken öğrenci ilgi ve eğilimlerinden yola çıkılması esas alınmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda her öğrenciye belirli konular verilmektedir. Konuların düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri önceden belirlenerek içerik düzenlemesi yapılmaktadır. Bu yaklaşımla Sosyal Bilgiler, Fen

Bilgisi gibi derslerin konularından da seçmeler yapılarak ve konular arasında yatay ilişki kurularak içerik düzenlemesine gidilmektedir.

6. Belirli Alan Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda dil öğretiminin; Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik gibi dersleri öğretilirken yapılması önerilmektedir. Diğer anlatımla, mesleki dil öğretimine ağırlık verilmektedir. Ancak ana dil öğretiminde bu yaklaşımın çok etkili olacağını söylemenin yanıltıcı olacağı, bunun daha çok yabancı bir dilin öğretiminde etkili olabileceği söylenebilir.

Bu yaklaşımlara paralel olarak içerik düzenlenmesinde en yaygın olarak kullanılan şu yaklaşımlardan da söz edilmektedir.

- i. Doğrusal Yaklaşım: Ana dilde okutulacak okuma metinlerinin ve bunlara bağlı dil bilgisi konularının basitten birleşige doğru sıralanması yaklaşımıdır.
- ii. Sarmal Yaklaşım: Özellikle dil bilgisi konularının yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesini ortaya koyan bir yaklaşımdır. Tematik yaklaşıma göre okuma metinleri seçilirken, dil bilgisi öğretiminde de sarmal yaklaşımın izlenmesi uygun görülmektedir. İşlevsel dil öğretimi yaklaşımında da dil bilgisi kurallarının sarmal yaklaşımla öğretilmesi önerilmektedir.
- iii. Modüler Yaklaşım: Her okuma parçası ya da üniteye uygun seçilen okuma parçaları bir modülü oluşturmaktadır ve o modülün içinde öğrenilmesi gerekli görülen dil bilgisi kuralları belli sıraya bağlı kalmadan verilmektedir. Her modülün konusu kendi başına düzenlenmiştir. Bu anlamda modüler yaklaşım tematik yaklaşıma benzemektedir.

İlköğretim kitapları incelendiğinde içeriğin konu merkezli yaklaşımla; dil bilgisi kurallarının da doğrusal ve yapısalcı yaklaşımla ele alındığı görülmektedir.

2006–2007 yılında uygulanmaya başlanan TDÖP ise Yapısalcı yaklaşımın etkisiyle hazırlanmıştır. TDÖP hazırlanırken öğrenci merkezli anlayışların bulunduğu işlevsel ve dil becerileri merkezli yaklaşımlardan etkilendiği söylenebilir.

2.1.7.2. Dil bilgisi Öğrenme Alanı ile İlgili Kazanımlar

Kazanım kavramı TDÖP ile kullanılmaya başlanmıştır. 1981 programında yer alan davranış kelimesi yerine kazanım kelimesinin tercih edilmesinin nedeni programın eğitim felsefesinden kaynaklanmaktadır. TDÖP’ de kazanımlar; basitten karmaşığa, kolaydan zora sıralanmıştır. Altıncı sınıfta dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin kelime

yapısı ve kelime türlerine ait kazanımlara yer verilmiştir. 2005 yılında hazırlanan taslak programda ses bilgisi ve kelime anlamı ile ilgili olan kazanımlar 2006 yılında uygulanmak üzere hazırlanan programda yer almamıştır.

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 (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 7-8).

Programda dil bilgisi öğrenme alanının planlamasına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5. Dil Bilgisi Öğrenme Alanı kazanım sayısı

6. Sınıflar	Dil bilgisi Öğrenme Alanı Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran(%)
	16	27	15

Dil bilgisi öğrenme alanının ait ilköğretim 6. sınıfta yer alan kazanım sayısı 16'dır. Toplam bu kazanımlara önerilen ders saati 27'dir. Dil bilgisi öğrenme alanı Türkçe Dersinin toplam %15'ini oluşturmaktadır. Bu alana ayrılan dilim %15'dir.

İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin kazanımlar 2005'te yayınlanan ve taslak halinde bulunan programa göre şöyledir:

1. Türkçenin ses özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama

1. Türkçedeki hece türlerinden hareketle kelimeleri doğru heceler.
2. Kelimelere ek getirirken kalınlık-incelik uyumunu uygular.
3. Yazarken ve konuşurken “ünsüz uyumu (benzeşmesi)” kuralını uygular.
4. Yazarken ve konuşurken “ünsüz yumuşaması” kuralını uygular.
5. “Ünlü düşmesi” nin olduğu durumları fark eder ve bununla ilgili kuralları uygular.
6. “Ünlü daralması” nin olduğu durumları fark eder ve bununla ilgili kuralları uygular.

7. “Yardımcı ünsüzler” ile “yardımcı ünlüler” in işlevlerini kavrar ve bunları doğru kullanır.
Konuşurken/okurken uygun yerlerde “ulama” yapar.

2. Kelimelerin ve kelime gruplarının anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama

1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.
2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır

3. Kelimeleri anlam bakımından ilişkilendirme

1. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.
2. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkilerini kavrar.
3. Türkçede olumsuz anlamı ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.
4. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.
5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder/ uygular

4. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulama

1. İsim ve isimle ilgili bilgileri (özel isim, cins ismi, topluluk ismi, isimlerde teklik çokluk vb.) kavrar/uygular.
2. İsimlere getirilen hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
3. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
4. İyelik ekleriyle hâl eklerini ayırt eder.
5. İsim tamlamasının unsurları (tamlayan, tamlanan) ve türleriyle (belirtili, belirtisiz, zincirleme) ilgili bilgileri uygular.
6. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
7. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
8. Sıfatların pekiştirilmesi ve küçültülmesiyle ilgili yöntemleri kavrar, bunlara göre sıfatları pekiştirir/küçültür.
9. Sıfat tamlaması ile isim tamlamasının farklarını kavrar.
10. Sık kullanılan edat ve bağlaçlarla (ve, ama, ancak, gibi, kadar, beri, için, hakkında, göre, ya da, ayrıca, çünkü vb.) işlevlerine uygun cümleler kurar.
11. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde (isim, sıfat, zarf vb.) kullanır.
12. Fiil ve isim arasındaki temel farkları kavrar.
13. Haber kiplerinin, fiillerin zamanlarına yaptığı etkiyi ve cümleye kattığı anlamı kavrar ve cümlelerde uygun haber kiplerini kullanır.
14. Fiillerin dilek/istek kiplerinde (gerekliklik, şart, istek, emir) kazandığı anlam özelliklerini kavrar, cümlelerde uygun dilek/istek kiplerini kullanır.
15. Şahıs eklerini, iyelik eklerinden ayırt eder ve doğru kullanır.
16. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.

17. Zarfların cümlede kazandığı işlevleri fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 48-52).

25.08.2006 yılında yapılan değişikliklerle programda dil bilgisine ait amaç ve kazanım sayısında değişiklik yapılmış ve 2006 yayınlanan programda dil bilgisine ait kazanımlar şu şekilde belirtilmiştir:

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

1. Kök ve eki kavrar.
2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
4. Gövdeyi kavrar.
5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
6. Birleşik kelimeyi kavrar.
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- 1.İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 2.Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 3.Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
- 4.İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
- 5.İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- 6.Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 7.Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- 8.Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- 9.Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır (Türkçe Dersi Öğretim Programı,2006)

Kazanımlar incelendiğinde genelde kazanım ifadelerinin “kavrar” ve “kullanır” ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu da dil bilgisi kazanımlarının çoğunun kavrama ve uygulama düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Taslak programda dil bilgisi öğrenme alanının ilk kazanımları ses bilgisine ilişkindir. Anlam özellikleri ve kelimeleri anlam bakımından ilişkilendirme konularına ilişkin kazanımlara da dil bilgisinde yer verilmiştir. Dördüncü genel başlık kelime türlerine ilişkindir. Uygulanmaya başlanan TDÖP’ de ses bilgisi konusu programdan çıkarılmıştır. Anlam özellikleri ve kelimeleri anlam bakımından ilişkilendirmeye

yönelik kazanımlar ise temel dil becerilerinde yer almıştır. Kelimenin yapı özelliklerine ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Kelime türlerine ilişkin kazanımlardan da çıkarılan kazanımlar olmuştur. Zarflar konusuna ilişkin kelime türlerinde yer alan kazanım tamamen çıkarılmıştır.

2.1.7.3. Dil bilgisi Öğrenme Alanındaki Programda Tavsiye Edilen Etkinlikler

Dil bilgisi için programda yer alan etkinlikler dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımlar için hazırlanmış ve programın genel açıklamalar kısmında da yer aldığı şekliyle öğretmene tavsiye niteliğindedir. Bu etkinliklerin aynen kullanımı, değiştirilmesi veya kullanılmaması öğretmene bırakılmıştır. Genelde uygulamaya ve kavramaya yönelik etkinlikler hazırlanmış, etkinliklere ayrılması gereken süre belirtilmemiştir. Programda yer alan etkinlikler kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Etkinlik isimleri şöyledir:

Mıknatıs, Tamamlama, Birleştirme, Gruplandırma, Kelime Bankası, Ekleri de Birbirine Ekleyelim, Çiçekçi, Farklı olanı bulma, Listeleme, Yerine koyma, Şema oluşturma, Ne Hâldeyim, Tasvir etme, Eşleştirme, Tamamlama, Nereye, Dönüştürme, Birleştirme, Şema oluşturma, Cümle tamamlama.

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı için belirlenen kazanımlar doğrultusunda her bir kazanım için en az bir etkinlik önerilmiştir. Programda etkinliklerin hangi kazanımlar için ve nasıl kullanılacağı belirtilmiştir.

Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama kazanımlarına ilişkin etkinlikler:

Mıknatıs: Kelime kökleri ve ekler kartlara yazılarak öğrencilere dağıtılır. Öğretmenin okuduğu metinde geçen kelime kartını elinde bulunduran öğrenci ayağa kalkar. Öğrenciler ellerindeki ek kartlarına bakarlar. Bu kelimeye uygun olan ekleri elinde bulunduran öğrenciler, kökü taşıyan öğrencinin yanına giderek yeni kelimeler oluştururlar. Oluşturulan yeni kelimeler yüksek sesle söylenir (1. kazanım).

Çiçekçi: Çiftçiden pazarda satmak üzere ürünlerini iki çuvala yerleştirmesi istenir. Öğrenciler verilen metindeki isim ve fiilleri ayırarak çuvalara yerleştirir (2. kazanım).

Farklı olanı bulma: Altı çizili eklerden farklı olanı (çekim eki/yapım eki) bulunur (3. kazanım).

Ekleri de Birbirine Ekleyelim: Yapım eki almış bir kelimeye farklı ekler getirilerek yeni kelimeler türetilir (4. kazanım).

Tamamlama: Cümleyi oluşturan kelimelerdeki boşluklar uygun yapım ekleriyle tamamlanır (5. kazanım).

Birleştirme: Verilen farklı kelimeler eşleştirilerek uygun yöntemlerle birleştirilir

(6.kazanım) Gruplandırma: Okunan herhangi bir kitaptan belirlenen yirmişer kelime (basit, bileşik ve türemiş) öğrencilerin kendi çizdikleri resimlerin içerisine yazılır. Bu çalışmalardan beğenilenler sınıf veya okul panolarında sergilenir (7. kazanım).

Kelime Bankası: Bir grup öğrencinin görev aldığı hayali bir banka kurulur. Öğrencilerden biri seçtiği kelimeleri hesabına yatırır. Karşılığında yeni kelimeler alır.

Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama kazanımlarına ilişkin etkinlikler:

Listeleme: Özel isimler, cins ve topluluk isimleriyle ilgili kelime listeleri yapılır (1. kazanım).

Yerine koyma: Zamirlerin yerine karşıladıkları isimler yazılır (2. kazanım).

Şema oluşturma: Hâl ekleriyle ilgili şemalar düzenlenir (3. kazanım).

Ne Hâldeyim?: Cümlelerdeki boşluklar uygun hâl ekleriyle tamamlanır (4. kazanım).

Boşluk doldurma: Cümlelerdeki boşluklar uygun iyelik ekleriyle tamamlanır (5. kazanım).

Eşleştirme: Hazırlanan kelime tablolarından birbiriyle ilişkili olan kelimeler eşleştirilir, uygun eklerle tamlamalar kurulur (5. kazanım).

Tamamlama: Cümleyi oluşturan kelimelerde bırakılan boşluklar uygun tamlama ekleriyle doldurulur (5. kazanım).

Nereye?: Verilen boşluklara uygun sıfat ve zamirler yazılır (2, 6. kazanım).

Dönüştürme: Cümlelerdeki sıfatlar değiştirilerek zamire dönüştürülür (2, 6. kazanım).

Tasvir etme: Bir yerin/kişinin tasviri yazılır, anlatımda kullanılan sıfatların altı çizilir (7. kazanım).

Birleştirme: Çeşitli isim ve sıfatlarla, iç içe geçmiş tamlamalar kurulur (5, 7. kazanım).

Şema oluşturma: Hem edat hem de bağlaç olarak kullanılan kelimeler şemayla ifade edilir (8. kazanım).

Cümle tamamlama: “Hâlbuki, ne var ki, böylece, oysa, bu nedenle, bundan dolayı, ama, fakat, yalnız, sadece...” edatları kullanılarak cümleler tamamlanır (8. kazanım).

Boşluk doldurma: Cümlelerdeki boşluklar uygun edat ve bağlaçlarla doldurulur (8. kazanım).

Eşleştirme: Ünlemlerle, ifade ettikleri duygularla eşleştirilir (8. kazanım) (Türkçe Öğretim Programı, 2006, 38-39).

2.1.7.4. Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yöntem ve Teknikleri

Dil bilgisi öğretimi TDÖP’ de temel dil becerileri için araç olarak görüldüğünden programda dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin yöntem ve teknik belirtilmemiştir. Hâlbuki dil bilgisi öğretimi araç olarak dahi görülse öğretim sırasında yönetime ihtiyaç duyulmaktadır. Yöntemin belirlenmemiş olması programı olumsuz olarak etkileyebilir.

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

Türkçe dersinde kullanılacak yöntemler kazanıma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçilmelidir.

“Dil öğretimi, bilgiden çok beceri kazandırma dersi olarak işlenmeli ve beceri kazandırmaya yönelik yöntemler kullanılmalıdır. Yöntemin bir amaç değil, bir araç olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple bir yönetime takılıp kalmak yerine uygun zamanda ve uygun konuda, uygun yöntemler kullanılmalıdır” (Ertekinoglu, 2003, 39).

Türkçe dersinde kullanılacak yöntemlerde dikkatli ve titiz davranılmalıdır. Dil bilgisi öğretimi ezbere dayalı olmamalıdır. Sistemli şekilde verilmelidir. Dil bilgisinde belirtilen kazanımlara ulaşmada kazanımlara ve öğrencilere uygun seçilmiş yöntem oldukça önemlidir.

“Öğrenci nasıl öğreniyorsa öğretmen o yöntemi seçip öğretmelidir. Yöntemle belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır” (Fidan, 1986, 85).

1981 Türkçe Eğitim Programında dil bilgisi öğrenme alanında yer alan yöntem kısmındaki ifade şu şekildedir:

Bilimsel yöntemler, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, sebep-sonuç ilişkisini açığa çıkarma gibi çalışmalara dayanır. Türkçe öğretimine bu yöntem uygulanmalı, derslerde yaparak öğrenme, yaparken öğrenme temel olmalıdır. Ancak çalışmalarda bir yöntem dondurulmuş kalıp olarak uygulanmamalı, her şeyden önce, öğrenciden öğrenmeye karşı güçlü bir ilgi ve istek uyandırarak yolunu,

yöntemini öğrencinin kendisinin bulması sağlanmaya çalışılmalıdır (MEB, Temel Eğitim Türkçe Program, 1982, 67).

İlköğretim ikinci kademe TDÖP’ de dil bilgisi ile ilgili yöntem ve teknikler ayrı bir konu başlığı halinde bulunmamaktadır. Diğer öğrenme alanlarında kullanılabilecek yöntem ve teknikler ayrıca belirtilirken dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin her hangi bir yöntem ve teknik belirtilmemiştir. Ancak “etkinlikler” bölümünde drama gibi yöntemler bulunmaktadır. Diğer öğrenme alanlarında dersler ve Türkçe dersi içerisinde yer alan temel dil becerileri ile ilişkilendirme, açıklamalar bölümünde yer alırken dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili hiçbir ders veya beceriyle ilişkilendirme yapılmamıştır. Dil bilgisi öğretiminde yöntemin programlarda yer almaması geçmişten beri bir eksikliktir.

Dil bilgisi öğretiminde temel eksikliklerden biri yöntem eksikliğidir. Öğrencilerce sıkıcı olarak nitelendirilen dil bilgisinin öğretmenin takip edeceği düzenli ve sistemli bir öğretim yöntemiyle akıcı ve işlevsel olarak anlatımı sağlanılabilir. “Kısa sürede ve çok kolay gerçekleşemeyen dil bilgisi öğretiminde sonuca da çabuk ulaşamayacağı açıktır. Öğrenci içinde olduğu, kullandığı dilden korkmamalıdır. Bunun için de öğrenciyi dilden soğutmayacak yöntemler olmalı ve o yöntemler izlenmelidir. Bu yöntemler yardımıyla öğrenci kullandığı dili sevecek, daha bir özenle ondan yararlanmaya yönelecektir. Bu da yine öğretmenin iyileştirebileceği bir sorundur”(Sağır, 2002, 78).

Calp’ a (2005, 251) göre yöntem seçimini etkileyen faktörler vardır. Yöntem seçiminde bu faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.

- a. • Öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar,
- b. • Öğretmenin yönetime yatkınlığı,
- c. • Öğrenci grubunun büyüklüğü,
- d. • Dersin veya konunun özelliği,
- e. • Fizikî imkânlar,
- f. • Zaman,
- g. • Maliyet.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemlerinin ezberci öğretimden uzak olması için öğrenci merkezli olması tercih edilmelidir. Öğrencinin esas alınacağı yöntem şeklinde kazanımlara uygunluk oldukça önemlidir. Yöntemin fiziksel imkânlar dâhilinde uygulanabilir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Dil bilgisi öğretimi için hangi yöntemlerin kullanılabileceğine ilişkin yapılan araştırmada şu yöntemler ve teknikler belirlenmiştir:

Çözümleme (Tümdengelim) Yöntemi: Çözümleme, bir bütün oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir. Çözümleme, zihinsel olarak yapılacağı gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Çocukları, inceleme ve araştırma yapmaya yönelten bir yöntemdir (Kavcar ve diğerleri, 1995,17)

Bireşim (Tümevarım) Yöntemi: Bu yöntemle göre bir yazı parçası dil bilgisi kuralları ve çekimler vb. üzerinde durulmaksızın, sözcük sözcük incelenerek, kurallar parçada geçen sözcüklerden hareketle belirlenir ve genişletilir. Bu yöntemle özellikle harfler ve bu harflerin ses karşılıkları öğretilerek okuma-yazma öğretimine başlanmaktadır. Öncelikle ünlüler kavratılır, bunların önüne ünsüzler getirilerek seslendirmeler yapılır. Daha sonra da heceler, sözcükler ve cümleler öğretilir (Sağır, 2002, 84).

Karışık Yöntem: İlkokuma yazma döneminde daha çok yararlanılan bu yöntemle önce cümle ve sözcükler öğrencilere verilir. Sözcük, hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir. Böylece çocuk, cümleyi, sözcüğü, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur (Kavcar ve diğerleri, 1995,17–18).

“Cümle ve sözcüklerin birlikte, iç içe öğretilmeye çalışıldığı bir yöntemdir”(Sağır, 2002, 84).

Açıklama Yöntemi: Bir konuyu daha iyi anlaşılacak biçimde açıklama yaparak sunma, öğretme yöntemidir (Sağır, 2002, 85).

Yazdırma Yöntemi: Bir konuyu, bilgiyi ya da kurallı yazdırarak öğretme yoludur (Sağır, 2002, 85).

Buluş ve Sezdirme Yöntemi: Buluş, var olduğu halde o ana kadar bilinmeyen bir nesne ya da kuralı bulup gün ışığına çıkarma yoludur (Sağır, 2002, 85).

Oyunlaştırma (Dramatizasyon): Öğrenciler bu teknikle hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Bu teknik öğrencilerin problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bilinen en eski öğretme tekniklerinden birisidir. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirel, 1995, 93).

Rol Yapma: Rol yapma, sosyodrama olarak da adlandırılır. Diğer bir tanımla sosyodrama, öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun tekniklerinden yararlanma temelini dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir (Demirel, 1995, 92).

Tartışma Yöntemi: Sınıftaki öğrencilerin çoğunun katılabildiği, tartışmalar biçimde gerçekleşen bir öğretim yöntemidir. Konu hakkında bilgisi olan her öğrenci tartışmaya katılarak daha etkin bir öğrenme sağlanabilmektedir. Konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan yöntemdir. Bu yöntem daha çok konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken bu yöntem kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim yaklaşımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında bu yönetime başvurulur (Demirel, 1995, 88).

Soru-Cevap Yöntemi: Sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir şekilde kullanılan bu teknik, öğrencilere düşünme ve konulma alışkanlıkları kazandırma bakımından oldukça önemlidir (Demirel, 1995, 91).

Gösterip Yaptırma Yöntemi: Bu yöntem, konuya ilişkin bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında kullanılır (Demirel,1995, 89).

Benzetim: Öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde uygulanan bir tekniktir (Demirel, 1995, 95).

Anlatma : “Öğretmen merkezli, aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktaran, öğrencilere kısa zamanda çok bilgi veren bir yöntem olarak bilinmektedir”(Demirel, 1999, 87).

2.1.7.5. Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Araç ve Gereçleri

TDÖP’ de dil bilgisi öğrenme alanında kullanılabilecek araç ve gereçler ayrı olarak belirtilmemiştir. Bundan dolayı programın bu kısmında netlik yoktur. Ama genel olarak araç ve gereçlerin nasıl olması gerektiği düşünüldüğünde araç ve gereçlerin öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olması, amaca uygun materyaller, araç ve gereçler seçilmesi, ne kadar çok duyu organına hitap ederse o kadar etkili olacağı düşüncesi bir takım sonuçlara götürecektir. Kullanılacak materyaller seçilirken de bu aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır.

6-8. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde Sağır’a göre(2002, 92) kullanılabilecek materyaller şunlardır:

1. Türkçe ders kitabı,
2. Öğretmenlerin kılavuz ve yöntem kitapları,
3. Öğretmen akıl defteri,

4. Sözlükler,
5. Ansiklopediler,
6. Dil bilgisi ve yazım ile ilgili başvurma kitapları,
7. Klasik eserler ve klasik eserlerden bu sınıfların düzeylerine uyarlanmış biçimdeki kitaplar,
8. Antolojiler,
9. Metinlerle ilgili resimler,
10. Resimli kartlar,
11. Masal, efsane, öykü örnekleri olan ses ve video kasetleri,
12. Şenlik, tören, bayram kutlamalarının video kasetleri,
13. Bant ve kasetler,
14. Film ve slaytlar(tiyatro, karagöz, kukla ve eserlerin oyunlaştırılmış biçimleri, belgesel örnekleri),
15. Duygu ve düşünce alanları yaratarak konuşma ve anlatımı geliştirmek için sanat değeri olan küçük, büyük resimler,
16. Radyo ve televizyonda düzenlenen dersler, konuşmalar, açık oturum, forum, röportaj vb. örnekleri,
17. Deyimler ve atasözlerinin günlük hayatta kullanımını veren video kasetler,
18. Asetat üzerinde büyük ünlü uyumu tablosu,
19. Asetat üzerinde küçük ünlü uyumu tablosu,
20. Sözcük türetme disketi,
21. Canlı kaynaklar(yetişkinler ve sanatçılar),
22. Opak projektörü: Fotoğraf, resim, kitap sayfası gibi şeffaf olmayan materyalleri ekrana yansıtan görsel araç,
23. Tepegöz: Tepegöz saydamı olarak bilinen şeffaf levhaları ekrana yansıtan görsel araç,
24. Slayt/diya projektörü: Slaytların/diyaların ekrana yansıtmaya sağlayan görsel araçlar,
25. Film şeridi projektörü: Film şeritlerinin ekrana yansıtılmasına yarayan görsel araç,
26. Radyo,
27. Teyp, ses bantları ve kasetçalar,
28. Televizyon,
29. Video,

30. CD-ROM,

31. İnternet.

Şimşek (1997) ise öğretim materyallerinin niteliklerine göre değişiklik göstereceğini, bir öğretim materyalinin kolay kullanılır olması gerektiğini, öğrenciyi az çabayla çok bilgiye ulaştıran ve ilk bakışta da anlaşılabilir nitelikte olması gerektiğini söylemektedir. Şimşek'e göre materyaller içerisindeki unsurların, birbiri ile uyumlu ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalı, materyallerde kullanılan yazı açık, anlaşılır, renkler uyumlu olmalı ve abartı olmamalıdır. Resim, çizim, yazı ve renkler, öğrencinin yaş ve cinsiyetine uygun olmalıdır.

2.1.7.6. Dil Bilgisi Öğrenme Alanında Ölçme ve Değerlendirme

Kazanımların ne kadar kazandırıldığı, kazandırılmadıysa sorunun tespiti oldukça önemlidir. Programın amacına varıp varamadığı ancak değerlendirmeye belli olabilir. Değerlendirme yapılabilmesi için ölçmeye ihtiyaç vardır. Ölçmede göz önüne alınması gereken unsurlar vardır. Ölçme öncelikle ölçülecek alanla ilgili olmalıdır. Birden fazla ölçme tekniği kullanılarak ölçülecek konu birden fazla ölçme aracıyla değerlendirilmelidir. TDÖP ölçme ve değerlendirmede çoklu değerlendirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür (Türkçe Öğretim Programı, 2006, 204).

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile yapılması gerekenler programda şu şekilde özetlenmiştir:

1. Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca bir tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları merak ediliyorsa, tutum ölçekleri kullanılarak ölçülür. Derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alınır.

3. Öğretim süreci içerisinde, özellikle süreç değerlendirme amacıyla kullanılacak ölçme araçları (performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme vb.) sınıflarda ilk defa uygulanıyorsa, öğrencilere ve velilere, yararları ve uygulanma süreci gibi uygulamaya ilişkin durumlar açıklanmalıdır.
4. Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır.
5. Metin işleme sürecinde ve iş birliği içerisinde yapılan etkinliklerde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamalarını yapılabilir.
6. Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir.
7. Türkçe dersinde öğrenci başarılarının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda, yukarıda açıklanan farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 216).

Değerlendirmenin nasıl yapılmasına ilişkin bilgiler TDÖP’ de “açıklamalar” bölümünde verilmiştir. Programın dil bilgisi altıncı sınıf öğrenme alanında değerlendirmeye ilişkin yer alan açıklamalar kısmında tavsiye edilen değerlendirme şekilleri şunlardır: Açık-uçlu, kısa cevaplı, doldurmalı sorular; çalışma kâğıtları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formlarıdır. Hemen bütün kazanımlarda aynı değerlendirme teknikleri yer almış bunlardan hangisinin seçileceği öğreticiye bırakılmıştır. 2005 yılında taslak olarak hazırlanan Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzun’ da belirlenen ölçme değerlendirme yöntemleri şunlardır:

- a. Açık Uçlu Sorular: “Bu tip sorularda cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Açık uçlu sorular, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme

becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir”(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 330).

- b. Kısa Cevaplı Sorular: “Bir kelime, bir sembol veya en çok birkaç kelime ile cevaplanan soru türüne denir. Bu tür sorular bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendisi yazar. Kısa cevaplı sorular, soru cümlesi ve eksik sorular olmak üzere iki çeşittir”(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 329).
- c. Doldurmalı Sorular: Boşluklar bırakılarak boşluklara uygun gelebilecek kelime veya cümleler doldurana bırakılır.
- d. Çalışma Kâğıtları: Etkinliklere yönelik hazırlanır. Değerlendirme amaçlı kullanılır.
- e. Standart Testler: Standart testlerde, testin içeriği, madde veya soru sayısı, testin açıklaması ve testin cevaplaması için verilen süre, testin uygulanması, puanlanması ve değerlendirilmesi testi alan her birey için aynıdır, standarttır.
- f. Süreç Gelişim Dosyaları: Gelişim Dosyası (portfolio) öğrenenlerin öğrenme sürecinde yarattıkları çalışmaları topladıkları amaçlı koleksiyondur. Öğrenenlerin kendi öğrenme öyküsünü, başarılarını ve öğrenme sürecindeki gelişimlerini yansıtır. Öğrenenlerin seçtiği içerik, beceri ve süreçlerden oluşur. Gelişim Dosyaları öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bireysel gelişimlerini yansıtır. Ders bağlamından çıkıp bütün hayatlarını içerecek düzeye gelebilir; bu da hayat boyu öğrenme kavramına katkı sağlar. Bu açıdan öğrenen odaklıdır.
- g. Eşleştirme Testleri: “İki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesi gerekir. Eşleştirmeli sorular ‘kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl?’ gibi sorulara cevap veren bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır” (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 331).
- h. Öz Değerlendirme Formları: “Belli bir konuda, bireyin kendi kendisini değerlendirmesine denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin çalışmalarını nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirir”(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 329).
- i. Gözlem Formları: “Öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgi edinilmesini sağlar”(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005, 329).

2006 yılında yapılan değişikliklerle ölçme ve değerlendirme bölümünde şunlar bulunmaktadır:

Kısa Cevaplı Maddeler: Öğrencilerin bir konuya ilişkin salt bilgi basamağındaki bilgilerini ölçmek amacıyla kullanılır. Öğrencilere “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?” “Neler?” gibi sorular bu amaçla sorularak cevaplar istenebilir. Bu cevaplar cümle tamamlama, tanımlama, kısa açıklamalar ya da tablo / grafik ile açıklamalar şeklinde olabilir. Kısa cevaplı maddeleri puanlamak kolaydır. Ancak, daha karmaşık konuları bu maddelerle ölçmek mümkün değildir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 205).

Çoktan Seçmeli Maddeler: Çoktan seçmeli maddeler, sorulan bir sorunun cevabının oluşturulmuş seçenekler arasından seçilip işaretle belirtilmesini gerektiren ölçme araçlarıdır. Bu tür maddelerden oluşan testlere de çoktan seçmeli testler” denir (Yılmaz, 2006, 375).

Eşleştirme Maddeleri: Eşleştirme maddeleri bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile yapılandırılır. Bu madde türlerinin hazırlanması oldukça kolaydır. Öğrencinin okumak için harcayacağı zamanı azaltır. Etkili ve nesnel bir puanlamaya imkân sağlar. Benzer seçeneklerin iki ya da daha fazla maddede kullanılabileceği durumlarda tercih edilmektedir. Kavramların, prensiplerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılamadığının ölçülmesinde etkilidir. Genellikle eşit olmayan sayıda madde ve seçenek oluşturulmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler tahmin etme eğilimi göstermekte ve tüm maddelerle seçenekleri birbirleriyle eşleştirmeye çalışmaktadırlar.(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 207).

Doğru / Yanlış Maddeleri: Cevaplayıcıların test maddelerini doğru veya yanlış oluşuna göre sınıflamaları esasına dayanan ölçme aracıdır. Yani bir doğru yanlış maddesi iki seçeneklidir. Cevap ya doğru ya da yanlış olmak zorundadır (Yılmaz, 2006, 370).

Açık Uçlu Sorular: Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir madde türüdür. Bu sınavlarda öğrencilere duruma göre belirli sayıda (örneğin beş) soru sorulur. Öğrenciden soruların cevabını düşünüp hatırlaması ve bulduğu cevabı yazılı olarak ifade etmesi beklenir. Sınavlarda açık uçlu sorular öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, yazılı anlatım becerisini, ilgi ve tutumunu daha ayrıntılı ölçmektedir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 208).

Görüşme: Görüşmeler öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlar. Görüşmeler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır. Resmî görüşmeler, planlı birtakım soruların sıralanması ile yapılır. Resmî olmayan görüşmeler ise ders sırasında öğrenciye sorular sorularak yapılabilir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 208).

Tutum Ölçekleri: Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir. Tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 209).

Öz değerlendirme: Öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında kararlar vermesidir. Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 209).

Akran değerlendirme: Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında çeşitli kararlar verirler. Süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisinin kazanmasında etkili olmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 209).

Gözlem: Gözlem, tüm bilim dallarında eskiden beri en yaygın olarak kullanılan bir bilgi toplama tekniğidir. Matematik, fen bilimleri, güzel sanatlardaki performansın değerlendirilmesi gibi konularda kullanılabilmekte, belli amaçlara ulaşmada gerekli becerilerin değerlendirilmesi için veriler sağlayabilmektedir (MEB- EARGED, 2003).

Öğrenci Ürün Dosyaları: Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyasıdır. Öğrenci ürün dosyası, veli ve öğretmenlerin, öğrencinin gelişimini izleyebilmesine imkân verir. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 211).

Performans Ödevi: Performans ödevi; öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir. Öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek

için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 213).

Proje Ödevi: Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğretmen etkin değildir; sadece öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenebilir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, 213).

2.2 İlgili Araştırmalar

2.2.1 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurt içinde dil bilgisi öğrenme alanının değerlendirilmesi üzerine oldukça sınırlı kaynaklara ulaşılabilmektedir. Daha çok dil bilgisi ve dil bilim üzerine yoğunlaşmış bu da dil bilgisi öğretimine değil de dil bilgisine önem verilmesini beraberinde taşımıştır.

Aydın'ın (1999) yaptığı çalışmada ortaokul dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri incelemiştir. Araştırmaya 29 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Türkçe ders kitaplarını nasıl buldukları, eksiklerin hangi öğrenme alanı üzerinde yoğunlaştığı üzerine sorulara yer vermiş, sonuç olarak da daha çok okuma becerisinde kitapların yetersiz olduğuna varmıştır. İkinci öğrenme alanı ise dil bilgisidir. Bunun üzerine dışarıdan ders kitabı getirip getirmediikleri sorulmuş araştırmaya katılanların %93.10' u dışarıdan kitap getirdiğini söylemiştir. Sınıfa ders kitabı getiren 27 öğretmen ise çoğunlukla bu kitapları toplam ders saatinin %40'ından az kullanmaktadır. Ardından sınıf içi yapılan etkinlikler sorulmuş çoğunluk dil bilgisi çalışmaları ve alıştırmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmanın temelini oluşturan dil bilgisinin öğretilip öğretilmemesine ilişkin soru sorulduğunda araştırmaya katılanlardan %93.10' öğretilmesi gerektiğini söylemiştir. Araştırmanın sonucunda dil bilgisi öğretiminin neden olması gerektiği öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Calp (2001) "İlköğretim Okulları İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinde 677 öğrenciye başarı testi uygulamıştır. 31 Türkçe öğretmeni, 28 müfettiş, 16 okul müdür ve 22 akademisyene de dil bilgisi konularının amaçlarına ne kadar ulaşabildiğine yönelik görüşme uygulamıştır.

Yılmaz (2001) çalışmasında yapım ekleri ve sözcük türetme konusunu araştırmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntemi, deney grubuna ise yeni öğretim

yöntemlerini uygulamıştır. Araştırmayı 2000-2001 yılında Ankara Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi birinci sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Öğrencilerin aktif olduğu, kuralların ezberle değil sezgiye dayalı verildiği, alıştırma ve örneklerin, resimlerin sıkça kullanıldığı deney grubu son test sonuçlarında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak yeni öğretim teknikleriyle eğitimin daha başarılı olacağı kanısına varmıştır.

Sağır (2002) “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi” adlı makalesinde dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğinden, ilköğretim okullarında dil bilgisi ve sorunlarından bahsederek sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Ertekinoglu (2003) ise yayınladığı yüksek lisans tezinde dil bilgisi üzerine öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada 130 öğretmene anket, 15 öğretmene de görüşme uygulanarak dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin yaşa, mezun olunan okula, meslek kıdeme ve cinsiyete göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine inandıkları, tecrübeye göre bakış açısının değiştiği, materyallerin eksikliğinin öğretimi olumsuz etkilediği, edebiyat çıkışlı öğretmenlerin Türkçe dersine girmesinin dersi olumsuz etkilediği, hala ezberci eğitimin devam ettiği, dil bilgisinde yaşanan kavram karmaşasının öğretmenleri olumsuz olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Sever (2003) yılında yaptığı çalışmada “Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları” üzerinde durmuştur. Çalışmada Milli Eğitim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulmuş olan “Türkçe Eğitimi Programını Geliştirme Komisyonu” tarafından 12 Aralık 2001 tarihinde başlatılmış 2003’e kadar süren program geliştirme çalışmalarının sonuçlarını değerlendirerek Türkçe Öğretim programlarının yeni öğrenme ve öğretme anlayışlarından yararlanması gerektiği, dil bilgisine ilişkin davranışların edindirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Program geliştirme çalışmalarında bilimsel çalışmalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiş, taslak program hakkında bilgi verilmiştir. Dil bilgisi konularının ayrı bir ders saatinde işlenmemesi gerektiği, dil bilgisinin kuramsal bilgilerden, soyut kavramlardan ve ezberden kurtarılması gerektiğini söylemiştir. Metin inceleme etkinlikleriyle dil bilgisi kurallarını verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmanın son kısmında yer alan önerilerde Türkçe Öğretimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi kurulması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması, eğitim fakültelerinde Türkçe öğretimi ders içeriklerinin yeni yaklaşımlara göre yapılandırılması, derslerde bol

materyal kullanılması, öğretmenlerin gelişmeleri takip edecekleri Türkçe Öğretim Sitesi kurulması belirtilmiştir.

Üstten (2004) “Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Yaklaşımlar ve Tartışmalar” adlı çalışmasında aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır.

- “1. Dil bilgisi öğretimi gerekli midir?
2. Dil bilgisi ayrı bir ders olarak mı Türkçe dersi içinde metinden hareketle mi işlenmelidir?
3. Öğrencilere geleneksel dil bilgisi mi modern dil bilgisi mi öğretilmelidir?
4. Ders konuları bütünden parçaya veya parçadan bütüne gidilerek mi verilmelidir?
5. Dil bilgisi tanım ve kuraldan ziyade örnek verilerek mi örnekten tanıma gidilerek mi anlatılmalıdır?”(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi56/ustten.htm>)

Sonuç olarak; dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğu, dil bilgisinin metinlerden ayrı olmaması gerektiğine ulaşılmıştır. Dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde işlenmesinin ezberi arttıracığı, metinden hareketle ders işlendiğinde öğrencinin konuyu iyi kavrayabileceği sonucu ortaya konmuştur. Geleneksel dil bilgisinden çok modern dil bilgisinin daha etkili olacağı ifade edilmiştir.

Parçadan bütüne gidildiğinde bütünü oluşturma, adlandırma açısından sakıncalı bulunmuş, bütünden parçaya gidilmesinin daha etkili olacağı sonucuna varılmıştır.

Kuraldan önce örnekler verilmesi doğru bulunmamıştır. Bu durum için Üstten (2004) öğrencinin kitaptaki dil bilgisine ait tanımları ezberlemeye çalışarak zihnini anlamlandıramadığı ifadelerle doldurduğunu söylemiştir.

Yapıcı (2004) “İlköğretim Dil Bilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu” üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada; ilköğretim birinci kademesinde okutulan Türkçe kitaplarında yer alan konuların çocuğun bilişsel düzeyine uygun olup olmadığı tartışılmıştır. İlköğretim okulları birinci kademede okuyan öğrencilerin bilişsel düzeyleri tanımlanmış ve dil bilgisi öğretiminin eksiklikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak; dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin bilişsel düzeyine göre yeniden düzenlenmesi önerilmiştir.

Karababa (2005) “Avrupa’da Anadili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması” konulu yaptığı araştırmada Avrupa’da anadil öğretimi ve Türkçe karşılaştırılırken dil bilgisi konuları da ele alınmıştır. İngiltere, Kuzey İrlanda ve İskoçya örneği üzerinde çalışmıştır. İngiltere ve Türk

anadillerinde 3. ve 5. sınıflara yönelik yapılan araştırmada dil bilgisinde ortak konulara yönelik şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

3. Sınıf Düzeyi

1. Ad, ad tamlamaları
2. Birleşik Sözcükler
3. Ad, Eylem, Sıfat
4. Tümce Yapısı
5. Ekler
- İşaretleri
6. Sözcük Öğretimi
7. Yazım Kuralları, Noktalama İşaretleri (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-karababa.htm>)

5. Sınıf Düzeyi

1. Birleşik Sözcükler
2. Ad, Eylem, Sıfat, Adıl
3. Tümce Yapısı
4. Sözcük Öğretimi
5. Yazım Kuralları, Noktalama

İngilizce kitapları Türkçe kitaplarından ayıran en belirgin özelliklerinden biri de dil bilgisi öğretilirken kullanılan tekniklerdir. Kimi zaman resimden yola çıkılmış, açıklamalar ve tanımlamalar yapılmış, kimi zaman konuyla ilgili bol örnek verilmiş. Öğrenciden bu gibi örneklerle günlük yaşamlarında nerelerde, hangi durumlarda karşılaşacakları belirtilerek yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri yapılmış. İngilizce kitaplarda en az rastlanan tekniklerden biri soru-yanıt tekniğidir. Türkçe kitaplarda ise en çok kullanılan teknik soru-yanıt tekniğidir. Türkçe kitaplarda dil bilgisi öğretiminde soru-yanıt tekniğinin çok kullanılması kitabı, öğrenciyi sınavan, sorgulayan, daha önce anlatılmış bir konunun hatırlanıp hatırlanmadığını sık sık vurgulayan tamamen didaktik, yaratıcılığı engelleyen bir yapıya büründürmüştür.

İngilizce dil bilgisi yapılarının öğretiminde tanımlara çok az yer verilirken Türkçe’de bolca yer verilmektedir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-karababa.htm>)

Kılıç (2005) “İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yayınlanan makalede Ağrı’da 2003-2004 ders yılı içinde 421 öğrenciye anket soruları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun kendilerini Türkçe derslerinde başarısız buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna neden olarak sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin çeşitli nedenlerden kaynaklı yeterli düzeyde kitap okuyamamaları, velilerin ve ders öğretmenlerinin kendilerine yeteri kadar rehberlik edememeleri, Türkçe derslerine branş öğretmenlerinin girmemesinin Türkçe öğretimini olumsuz olarak etkilemesi gösterilmiştir.

Karadüz (2006) “İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının Öğreticilik Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı araştırmasında 6., 7., 8., sınıfların Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleri öğreticilik yönüyle incelenmiştir. 202 Türkçe öğretmenine anket uygulanmış, öğretmenlerden 10’u ile altı başlık halinde hazırlanan görüşme yapılmıştır. Anketlerden edilen bulgular doğrultusunda ders kitaplarında dil bilgisine yönelik tanımların ve terimlerin yoğunlukta olduğu, dil bilgisi konularını desteklemeye yönelik etkinlik ve uygulamaya yeterince yer verilmediği, kitaplarda bulunan resimlerin öğrenciler için yeterli olmadığı ve kitapların dil bilgisi bakımından yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kaygusuz (2006) “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde dil ve dil bilgisi kavramları üzerinde durulmuş, dil bilgisi öğretimin öneminden, dil bilgisine ilişkin sorunlardan ve çözüm önerilerinden, dil bilgisinin temel ilkelerinden bahsedilmiştir. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler üzerinde özellikle durulmuştur. Dil bilgisi için kullanılabilecek yöntemleri içeren ders işleniş planları hazırlanmış, dil bilgisi öğretimi için uygun öğrenme-öğretmen ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak dil bilgisinin soyut bilgiler yığını olarak görüldüğü, kalıcılıktan uzak bir anlayışla öğrencilere öğretildiği, hedeflenen davranışların uygulamaya dönüşmediğine varılmıştır. Bu durumun dil bilgisine ve Türkçe öğretimine zarar vermesinden kaynaklı dil bilgisi öğretiminin özenli ve uygun yöntemlerle yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Çeçen (2007) “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi” üzerine hazırladığı doktora çalışmasında uygulamanın etkinliklerini 2005 taslak programına göre hazırlanmış, dil bilgisinin önceki programdan yeni programa geçirdiği evreleri görebilmek amacıyla programları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma için altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğretilen dil bilgisi kurallarından ek, kelime ve cümle düzeyinde olmak üzere “ek fiil, yapım ekleri, yapı bakımından kelimeler, sıfatlar, zarflar ve cümlelerin öğeleri” konuları belirlenmiştir. 118 öğrenciye bu konularda becerilerini ölçmek amaçlı elli sorudan oluşan çoktan seçmeli sorular uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini olarak Ankara Gölbaşı TEK İlköğretim Okulunun bir şubesi kontrol grubu, Etmesgut Sakarya İlköğretim Okulunun bir şubesi de deney grubu olarak seçilerek 2006-2007 öğretim yılında uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında her iki grubun da ön testlere göre ilerleme kaydettiği fakat deney grubunun daha başarılı olduğuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak

metne dayalı dil bilgisinin önemli olduğu ve tematik yaklaşımın metne dayalı dil bilgisi öğretimini engellemesine müsaade edilmemesi gerektiğine varılmıştır.

İşcan (2007) “İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri” adlı makalesinde geleneksel dil bilgisi anlayışı dışında işlevsel olarak öğretilen dil bilgisinin öneminden bahsetmiştir. Türk dil bilgisinin işlevsel yönleri üzerinde durulmuş, örnekler verilerek konu değerlendirilmiştir. Makalenin sonunda dil bilgisi öğretiminde uygulamalı yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu, etkinliklerin somutlaştırılarak sunulması gerektiği, etkinliklerin öğrencilerin zihinsel ve psikolojik gelişim düzeylerine uygun olarak kavratılması gerektiğinden bahsedilmiştir.

Erdem (2007) “İlköğretim Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durmuş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Araştırmanın evreninin Ankara ilinin sekiz ilçesi oluşturmuştur. Evrenden 257 öğretmene ulaşılabilmiş ve hazırlanan anket formu öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda dil bilgisi öğretimine ilişkin ankette yer alan sorunların çoğunluğuna öğretmenler, katılmışlardır. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımında sorun yaşadıkları özellikle ders kitabını kullandıkları rtaya çıkmıştır. Erdem tarafından anketteki sorunlara ilişkin önerilen çözüm önerilerin çoğunluğuna öğretmenler katılmıştır.

Yurt dışında dil bilgisine yönelik çalışmalar dil bilimindeki çalışmalarla daha hız kazanmıştır. 20. yüzyılda hala günümüzde de önemli yer tutan çeşitli yargılara varılmıştır.

Bu gelişmelerin, yerleşen yargıların birçoğunu, ünlü İsviçreli dilbilimci Ferdinand de SAUSSURE'e borçluyuz. Dilin başlıca niteliklerine, o zamana değin iyice anlaşılamamış çeşitli yanlarına, çeşitli sorunlarına sağlam kanıtlarla açıklık ve çözüm getiren SAUSSURE'ün kuramı, aynı zamanda dilbilimin ne olduğunu belirleyerek hangi doğrultularda yürümesi gerektiğini gösterir. Bilginin, ayrıntılarına ilgili bahislerle değinecek olduğumuz kuramı, 1907–11 yılları arasında Cenevre Üniversitesinde verdiği derslerde SAUSSURE ile yeni ufuklara, yeni doğrultulara ilerleyen dilbilim, günümüzde büyük önem kazanmıştır. Bundan sonraki bölümde göreceğimiz gibi, dilcilik çok geniş alanlara yayılmış, kendi içinde birçok dallara ayrılmıştır. Günümüz dilbiliminin yaygın akımı *yapısal dilbilim*"dir *flinguis'tique structurale, structural linguistics, strukturele*

Sprachwissenschaft). Bu akımın temellerinin de SAUSSURE tarafından atıldığını, daha doğrusu, SAUSSURE kuramından yararlandığını söylememiz gerekir. Yapısal dilbilimin yüzyılında, üzerinde ilerlediği yollar, geçirdiği aşamaları ayrı ayrı bölümlerde gözden geçirecek olmakla birlikte, ana doğrultuları burada kısaca göstermek istiyoruz. Kimi dilcilerin²⁷ *Amerikan Dilbiliminin Başlangıç Dönemi* saydıkları ve BOAS, SAPIR ve BLOOMFIELD gibi dilcilerin yetiştiği dönemde yapısalcılığın Amerika'da etkin bir biçimde yaygınlaştığını görüyoruz. Bu bilgiler ve özellikle BLOOMFIELD, *betimlemeli (descriptive)* dilbilimin tutunmasını, yerleşmesini sağladılar (Aksan, 1995, 21).

Saussure'ın ardından hızla gelişmeye başlayan dil bilgisi kuramlarına ilişkin Aksan şunları ifade eder:

1957'de yayımlanan *Syntactic Structures* adlı kitabıyla N.CHOMS-KY dilde sözdizimine ağırlık vermiş, yapısalcılığın yeni bir doğrultusu olan *üretimsel dilbilgisi** nin temellerini atmıştır. Bu tür dilbilgisi *kullanıma* ağırlık veriyor, bundan yararlanarak bir dildeki doğru tümce kuruluşlarını belirleme amacını güdüyordu. Bir başka deyişle, dil çalışmalarında dilin *çekirdek* Tümce'leri saptanıyor, bunlardan türetebilen yeni tümce türlerinin, daha doğrusu, çeşitli dönüşümlerini elde edilmesine çalışılıyordu. Bu temel üzerine yürütülen çalışmalar ve bildirişmeyi, insan dilini bu açıdan çözümleyen incelemeler günümüzde *üretimsel-dönüşümlü* dilbilim adıyla bütün dünyaya yayılmış, yerleşmeye başlamıştır (Aksan, 1995, 21).

Chomsky (1957) 1950'lerden bu yana linguistik alanında yaptığı çalışmalarda, dilbilgisi geliştirme yetisinin insanın doğasında olduğunu ortaya koymuştur. Chomsky' nin yaptığı araştırma sonucunda insanlar 12 aylıkken dili kullanmaya başladığını, 18 aylıkken de aniden dil bilgisi kurallarını kullanmaya başladığı ortaya çıkar. Dil bilgisi Chomsky' nin araştırma sonuçlarına göre doğuştan ve genetikdir. Ayrıca bu sürecin zekâdan bağımsız olarak da işlediğini öne sürer. Chomsky'nin dil ve dil bilgisine üzerine olan bu araştırmaları daha önce takip edilen yapısalcı kavramı derinden etkiler ve yeni bir dil bilgisi kavramının oluşmasını sağlar. Bu kavramın adı üretici-dönüşümsel (transformational-generative) dil bilgisidir.

Yurt dışında yapılan çalışmaların bazılarında dil bilgisi öğretiminin temel dil becerileri içinde olması gerektiğini vurgulanmaktadır.

1988-1992 yılları arasında Ulusal Müfredat Dil Projesi, dil bilgisi öğretimine daha özenle yaklaşılması konusunda çeşitli girişimlerde bulunulmuş fakat bu girişimler istenilen sonuçlara ulaşılmadığından ulaşılan sonuçlar resmîyette önem kazanmamıştır. 1998’de devlet tarafından yayınlanan bir yazıda dil bilgisi öğretimini destekleyen bir delil olmadığı düşüncesini yalanlamıştır. Yayınlanan yazıda herhangi bir isim kullanılmamış, dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kanıt olduğunu savunmuştur. Yalnız yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdı. Yine de yayınlanan yazı dil bilgisi öğretiminin aslında devam ettiğini göstermekteydi (Wyse, 2006, 31).

Wyse’in bahsettiği gibi yazı becerisi içinde dil bilgisinin var olması gerekliliği üzerine çeşitli sorunlar yaşanmıştır.

Bir diğer temel dil becerilerinden olan okuma alanında da Cajkler ve Dymoke’un (2005) çalışmasında belirttiği gibi dil bilginin okuma ile ilişkisi üzerine çok az araştırma vardır. İstenen düzeyde okuma için dil bilgisi düzeyine ihtiyaç vardır. Bahsedilen bilginin hangi miktarda ve nasıl olması gerektiği hakkında bilgi mevcut değildir. Okuma için dil bilgisine neden ihtiyaç olduğuna dair şu nedenler sunulmuştur:

“1. Okuma için dil bilgisi yazma becerisi için on basamaklı bölümün önemli parçalarından biridir.

2. Dil bilgisini anlayabilmek metinleri yapılandırma yollarına yönelmeyi gerektirir.

3. Bazı testleri cevaplamak için dil bilgisine ihtiyaç vardır.” (Cajkler ve Dymoke, 2005, 128)

“Hudson (2004, 5) kuramsal dil bilim terminolojisinde grameri, hem yetenek (bilgi) hem de uygulama (davranış veya davranışın “metin” olarak ürün vermesi) olarak kabul etmek gerektiğini belirtir. Dil bilgisi öğretiminin bir yönüyle beceriye dönük olması gerektiği kabul edilirken bir yönüyle de “bilgi” olarak öğretilmesi gerektiği sonucu doğmaktadır.

Hudson (2006, 478) Dil Eğitimi/Gramer adlı eserine gramer öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

a. Yabancı dil öğrenmek isteyen biri, karşılaştırma yapabilmek için başka bir dilin gramerini öğrenebilir.

b. Liberal eğitimin gereği olarak kendilerinin parçası olan bir konu hakkında bilgi verme. Bu yaklaşımda, dilin diğer sahaları ile birlikte gramer öğretilir. Tarihi her vatandaşın bilmesi gerektiği gibi dil de aynı düşünce ve temel üzerinde öğretilir.

c. Grameri bilimsel metodu öğretmek için bir araç olarak kullanma. Küçük ölçekli bazı deneyler, çocukların formüle etmeyi ve gramer hakkındaki hipotezleri test etmeyi öğrenebileceklerini göstermiştir” (Akt., Çeçen, 2007, 9).

Hudson (2006) ayrıca dil bilgisi öğretiminde hatalar yer aldığı bundan dolayı da eğitimcilere ve genç yazarlara dil bilgisi öğretiminin gelişmesi için tavsiyelerde bulunmuştur.

1. Yeni yapıların ve öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki zayıflıkların tartışılması için bir üst dil sağlamak,

2. Belirli alanlar için geçerli kaynakların bilinçli farkındalığını içeren, dilin nasıl çalıştığının derinlemesine kavrayışını sağlamak,

3. Öğrencilerin dikkatlerini okuduklarının biçimine yönlendirerek yeni kalıpları fark etmelerini ve yeni kalıpları hatırlamalarını sağlamak (Hudson, 2006, 478).

Quandt (1983, 219-226) dil bilgisi öğretim teknikleri için öğrencileri kelime düzeyinden cümle seviyesine çıkarmayı hedefleyen “cümleleri yapılandırmak ve isletmek”, kısa cümleleri birleştirerek, uzun cümleleri bölmek ve kısa cümleleri daha rahat oluşturmak amaçlı “cümle birleştirmek ve ayırmak”, öğrencilerin konuşma düzeylerini düzeltmeyi içeren “konuşmanın bölümleri” bölümlerini vurgulamaktadır. Burada dil bilgisi ile ilgili karşımıza çıkan dil edinim sürecidir. Dil bilgisi ile ilgili vurgulanan dil becerilerini geliştirmektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modelinden, evren ve çalışma grubundan, verilerin nasıl toplandığından, toplanan verilerin analizinin nasıl yapıldığından söz edilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim TDÖP’ de yer alan 6. sınıf dil bilgisi öğrenme alanı, 6. sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. TDÖP’ nin dil bilgisi öğrenme alanı kazanımlar, etkinlikler, materyaller, ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla ele alınmıştır. Programın dil bilgisi öğrenme alanının boyutları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilirken nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır.

“Program değerlendirme sürecinde tüm soruların yanıtını kontrollü deneysel araştırmalarla belirlemek mümkün değildir. Özellikle programdaki aksaklık ve eksiklerin belirlenmesinde, konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, öğretmenlerinin, velilerin, yöneticilerinin vb. görüşlerinin alınması gerekmektedir” (Erden, 1998,48).

Araştırma dil bilgisi öğrenme alanını birçok boyutuyla kapsadığından betimsel-genel tarama modelinde bir çalışmadır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma ya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır... Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2004, 79).

Tarama yöntemlerinin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Lin, 1976, 220)

- Tarama çalışmasında bir evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışılmaktadır.
- Araştırma sorularına yanıtlar aracı olmadan doğrudan doğruya araştırmaya katılan katılımcılardan alınır.
- Doğal koşullarda yürütülür.

Karasar'a (2004) göre tarama yöntemi iki ana gruba ayrılır. Bunlardan ilki genel tarama yöntemleri, diğeri ise örnek olay tarama yöntemleridir. Genel tarama yöntemleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerine yapılan tarama düzenlemeleridir.

Bu araştırmada elde edilen değişkenlerden çok daha fazla veri toplama amaçlandığından ve var olan bir durumu tanımlama ve tasvir etme çalışıldığından, tarama yöntemi seçilmiştir.

3.2 Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini; 2006–2007 ders yılında, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı devlet okullarının 6. sınıf Türkçe derslerine giren Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur.

Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçeleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları belirlenip listelenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli izinler için başvurulduğunda çalışma evreni İl Milli Eğitim Müdürlüğünce sınırlandırılmış, 75 devlet okulunda yapılmasına izin verilmiştir. Bunun nedeni olarak da son dönem oldukça sık yapılan araştırmaların eğitim öğretim sürecini aksatması gösterilmiştir. Bunun üzerine daha önceden belirlenen listeden olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden oransız küme örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir.

Şimşek ve Yıldırım'a (2005, 105) göre küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özelliklerle açısından benzerlikler gösteren değişik grupların oluşması durumunda kullanılmaktadır.

Belirlenen 75 devlet okulunda altıncı sınıf Türkçe dersine giren 151 öğretmene ulaşılmıştır. Türkçe Öğretim Programının dil bilgisi öğrenme alanının değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan anket formu uygulanmıştır. Anket formunun uygulanabilmesi için programın okullarda uygulanması beklenmiş, 2006–2007 ders yılının mayıs ayının üçüncü haftası uygulanmaya başlanan formlar haziran ayının ilk haftası toplanmıştır. Haziran ayının ilk haftasından itibaren 11 öğretmenle görüşme yapılmış, görüşmeler not olarak kaydedilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu görüşme yapılan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ilişkin ulaşılan kişisel bilgilerle araştırma örneklemini daha iyi betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2.1 Ankete Katılanlara İlişkin Kişisel Bulgular

Örnekleimde yer alan kişiler cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyleri açısından incelenmiş olup, elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1.1. Cinsiyet

Ankete katılanların cinsiyet dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ankete Katılanların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri

Cinsiyet	f	%
<i>Kadın</i>	99	65,6
<i>Erkek</i>	52	34,4
<i>Toplam</i>	151	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların sayısı 151’dir. Araştırmaya katılanların 99’unu kadınlar, 52’sini ise erkekler oluşturmaktadır. Kadın katılımcıların oranı % 65,6’dır. Erkek katılımcıların oranı ise % 34,4’tür.

3.2.1.2. Kıdem

Ankete katılanlara meslekteki kıdemlerine ilişkin soru yöneltilmiştir. Mesleki kıdemlerine ilişkin ait oldukları kıdem aralığını seçmeleri istenmiştir. Kıdem aralıkları 5’er yıl olarak hazırlanmıştır. Alt sınır birinci yıl olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Ankete Katılanların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri

Mesleki Kıdem	f	%
1-5	52	34,4
6-10	40	26,5
11-15	28	18,5
16-20	11	7,3
21-25	7	4,6
26-+	13	8,6
Toplam	151	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi mesleki kıdem aralıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılanlardan 52’si % 34,4 oranla mesleklerinin 1–5 yılında olduklarını belirtmişlerdir. 40’ı 26,5 oranıyla 6–10 kıdeminde yer aldıklarını, 28’i %18,5 oranıyla 11–15 kıdem aralığında olduklarını belirtmişlerdir. 11’i % 7,3 oranıyla 16–20 kıdem aralığında, 7’si % 4,6 oranıyla 21-25 kıdem aralığında olduğunu ifade etmişlerdir. 13’ü ise %8,6 oranıyla 26 ve üzerinde kідeme sahip olduklarını belirtmişlerdir.

3.2.1.3. Mezun Olunan Bölüm

Araştırmaya katılanların hangi bölümlerden mezun olduklarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Türkçe derslerine giren öğretmenlerin mezun olmaları muhtemel bölümlerden anket seçenekleri oluşturulmuştur. Anket seçenekleri “Türkçe öğretmenliği, Edebiyat öğretmenliği, Edebiyat bölümü, Diğer” dir.

Araştırmaya katılanların mezun oldukları bölüme ilişkin frekans dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Ankete Katılanların Mezun Oldukları Bölüme İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri

Mezun Olunan Bölüm	f	%
<i>Türkçe Öğretmenliği</i>	50	33,1
<i>Edebiyat Öğretmenliği</i>	21	13,9
<i>Edebiyat Bölümü</i>	60	39,7
<i>Diğer</i>	20	13,2
<i>Toplam</i>	151	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanlardan 50’si %33,1 oranıyla Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olduklarını belirtmişlerdir. 21’i 13,9 oranıyla Edebiyat Öğretmenliği mezunu olduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılanlardan 60’ı % 39,7 oranıyla Edebiyat Bölümü mezunu olduklarını ifade etmişlerdir. 20’si ise %13,2 oranla mezun oldukları bölüm için “Diğer” seçeneği işaretlemişlerdir. Diğer seçeneğini tercih eden kişilerden 13’ü Almanca, 4’ü Fransızca, 3’ü ise Sosyal Bilgiler öğretmeni olduğunu belirtmiştir.

3.2.1.4. Eğitim Düzeyleri

Araştırmaya katılanların” lisans, tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans” eğitim düzeylerinden hangisinde oldukları saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılanların eğitim düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ankete Katılanların Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans Dağılımı

Eğitim Düzeyi	f	%
<i>Lisans</i>	140	92,7
<i>Tezsiz Yüksek Lisans</i>	10	6,6
<i>Tezli Yüksek Lisans</i>	1	0,7
<i>Toplam</i>	151	100,0

Tablo 9'a göre lisans düzeyinde eğitim görmüş olanların sayısı 140'dır. Bu sayı araştırmaya katılanların %92,7'sini oluşturmaktadır. Tezsiz Yüksek Lisans yapanların sayısı 10'dur. Bu oran araştırmaya katılanların % 6,6'sını oluşturmaktadır. Tezli Yüksek Lisans yapanların sayısı ise 1'dir. Bu da araştırmaya katılanların %0,7'sini oluşturmaktadır.

Anket verilerini desteklemek için araştırmanın örnekleminde seçilen 11 kişilik çalışma grubuna görüşme tekniği uygulanmıştır. Böylelikle araştırma hakkında daha derinlemesine veriler toplanması amaçlanmıştır. Yeni bir durum ve uygulama tanıtılmaya çalışıldığından tipik durum örnekleme kullanılarak anket uygulanan gruptan görüşme amacıyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Görüşmeler 2006–2007 ders yılının haziran ayının ikinci ve üçüncü haftası yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ilişkin ulaşılan kişisel bilgilerle çalışma grubu daha iyi analiz etmeye çalışılmıştır.

3.2.2. Görüşmeye Katılanlara İlişkin Kişisel Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kişiler cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyleri açısından incelenmiş olup, elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Görüşmelere katılan öğretmen sayısı 11 kişidir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde 6 kişinin kadın, 5 kişinin erkek olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılanların mezun oldukları bölümlere ilişkin yöneltilen sorularda öğretmenlerin 2'si edebiyat bölümü mezunu, 2'si edebiyat öğretmeni mezunu, 7'si Türkçe öğretmenliği

bölümü mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde 3'ünün 1-5, 6'sının 6-10, 2'sinin 6-10, 4'ünün 11-15, 2'sinin de 16-20 olduğu saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri; nitel veri toplama tekniklerinden görüşme ve nicel veri toplama araçlarından anket kullanılarak toplanmıştır.

Ankette TDÖP'nin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşlerine bakılmıştır. Anket soruları hazırlanırken araştırmanın genel ve alt amaçlarından yola çıkılarak TDÖP'nin dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar, etkinlikler, kullanılan araç-gereçler, yöntem, ölçme ve değerlendirme göz önünde bulundurulmuştur.

Kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşmak için anket tekniğinde iki çeşit soru yöneltilmiştir. İlkinde öğretmenlerin altıncı sınıf kazanımları hakkında genel düşünceleri alınmış diğerin de ise öğrenci dil gelişimine kazanımların uygunluğu araştırılmıştır.

Ankete katılan katılımcılara programın dil bilgisi öğrenme alanı hakkında genel düşünceler için yöneltilen sorularda derecelendirme tipi ölçek kullanılmıştır. Derece aralıkları; Katılıyorum(5), Kısmen Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Kısmen Katılmıyorum(2), Katılmıyorum(1) şeklinde belirlenmiştir. Her maddenin frekans ve yüzdelik oranları hesaplanmıştır.

Kazanımların altıncı sınıf öğrencilerinin dil gelişim seviyesine uygunluğu konusunda hazırlanan anket maddelerinde üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmış, derece aralıkları “tamamen uygun, kısmen uygun, hiç uygun değil” olarak belirtilmiştir.

Etkinliklere yönelik sorular hazırlanırken TDÖP dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin yer alan iki amaçtan yola çıkılmıştır. Bu amaçlar için programda yer alan etkinliklere yer verilerek önerilen etkinliklerin kullanılıp kullanılmadığı, ne sıklıkla kullanıldığı ve genel olarak etkinliklerin nasıl kullanıldığı araştırılmıştır.

Etkinliklerin ne sıklıkta kullanıldığını anlamak için hazırlanan anket maddeleri Her zaman(4), Sık sık(3), Bazen(2), Hiçbir zaman(1) olarak belirlenen dörtlü derecelendirme ölçeği ile ölçülmüştür.

TDÖP' de dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin temel dil becerilerinde belirtildiği gibi ayrıca yöntem belirtilmemiştir. Bu yüzden öğretmenlere anketlerde alanyazım taraması sonucunda elde edilen ve dil bilgisi alanında kullanılması tavsiye edilen

yöntemlerin kullanım sıklığı sorulmuştur. Bunların dışında katılımcıların neler uyguladığını görmek için ankete “diğer” seçeneği eklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dil bilgisi öğrenme alanı için hangi yöntemleri ne sıklıkla kullandıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Kullanım sıklığını belirleyebilmek için derecelendirme tipi ölçek kullanılmıştır. Derece aralıkları; Her zaman kullanıyorum (4), Çoğunlukla kullanıyorum (3), Bazen kullanıyorum (2), Hiçbir zaman kullanmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir.

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin temel dil becerilerinde belirtildiği gibi materyal de belirtilmemiştir. Bu yüzden öğretmenlere anketlerde alanyazım taraması sonucunda elde edilen materyalleri dil bilgisi öğrenme alanında kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin anketlerde belirtilen materyaller dışında materyal kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa neleri kullandıklarını tespit etmek amacıyla da “diğer” seçeneği ankete eklenerek bu seçeneği seçtikleri takdirde açıklamaları istenmiştir.

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ayrıca belirtilen ölçme ve değerlendirme tekniği bulunmamaktadır. Temel dil becerilerine ilişkin ölçme ve değerlendirme teknikleri programda çalışma kâğıtları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları değerlendirme teknikleri olarak belirtilmiştir. Bunların dışında bir de “diğer” seçeneği eklenmiştir. Katılımcılardan diğer seçeneğini seçmeleri takdirde ankette yer almayan ama kullandıkları değerlendirme tekniğinin ne olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi alanı için iki amaç belirlenmiştir. Ankette her bir amaç için programda belirtilen değerlendirme tekniklerine ayrı ayrı yer verilmiştir.

Geçerlilik ve güvenirlilik için alanlarında uzman kişilerden anket formu üzerine fikirleri alınmıştır. Anket sorularının anlaşılabilirliği için öncelikle 20 öğretmene pilot uygulama yapılmış bu uygulamalar sonucunda gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan sorular Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra örneklemde belirlenen öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamalar sonucu elde edilen verilerin frekans dağılımı, yüzdeleri, aritmetik ortalamaları alınmıştır. Sonuçlar betimlenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Anket verilerini desteklemek amacıyla araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemine yer verilmiştir.

“Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci (s. 7) olarak tanımlamıştır.” (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, 119).

Karasar (2004, 166) görüşmenin amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

- a) İşbirliği sağlamak ya da sürdürmek,
- b) Sağaltım (tedavi kendine güveni arttırmak) ile
- c) Araştırma verisi toplamaktır.

Görüşme soruları, yarı yapılandırılmış sorulardır. Karasar’a (2004) göre yarı yapılandırılmış görüşme soruları diğer görüşme türlerine göre daha etkilidir. Yapılandırılmamış görüşmelerde görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestisi veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan görüşme şeklidir. Yapılandırılmış görüşmelerde ise daha çok önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı şekilde saptayan görüşme planını aynen uygulandığı görüşmedir. Görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulur. Görüşmeler bu yüzden bu iki uç arasında yapılır ki, bunlara da yarı yapılandırılmış görüşmeler denir.

Araştırmanın görüşme sorularında 6. sınıf TDÖP dil bilgisi öğrenme alanının uygulanışı ve işlerliği üzerinde durulmuştur. Anket ve görüşme sorularının tutarlı olmasına dikkat edilerek, görüşme soruları araştırmanın amacına, alt amaçlarına ve anket sorularına uygun olarak hazırlanmıştır.

Kazanımlara yönelik anket bulguları ile karşılaştırma yapabilmek için dil bilgisi öğrenme alanının iki genel amacının öğrenci dil gelişimine uygun olup olmadığı sorulmuştur.

Etkinliklere yönelik görüşme sorusu etkinliklerin etkililiği ile ilgili sorulmuştur.

Yönteme yönelik görüşmelerde ankette yer alan yöntemler sıralanmış, sıralanan yöntemler dışında yöntem kullanıp, kullanmadıkları, tavsiye edecekleri yöntem olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca görüşme sorularında kullanılan ölçme teknikleri, değerlendirme teknikleri ve en etkili ölçme ve değerlendirme tekniği üzerinde durulmuştur.

Materyallere yönelik görüşme soruları programda dil bilgisine ait kullanılabilecekleri materyallerin, araç-gereçlerin programda net olarak belirtilip belirtilmediğini öğrenmek üzere hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere önerebilecekleri materyaller de sorulmuştur.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşme sorusu açık uçlu ve ölçme değerlendirilmenin nasıl yapıldığına ilişkin hazırlanmıştır.

Son soruda varsayıma dayalı soru yöntemi tercih edilerek öğretmenlere programın yeniden yapılandırılmasında yer alsalardı dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin önerilerin ne olacağı sorulmuştur.

Yarı yapılandırılmış, çoğunluğu açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu yüz yüze görüşmelerde yöneltilmiştir. Sağlıklı bir şekilde verilerin elde edilmesi için iyi bir görüşmeyi engelleyebilecek olumsuz etkenlerin (gürültü, diğer öğretmenler...) bulunmamasından dolayı görüşmeler, öğretmenlerin boş ders saatlerinde ve kendilerini rahat hissedecekleri okul içi mekanlarda (öğretmenler odası, kütüphane,..) yapılmıştır. Görüşme esnasında daha sağlıklı bilgi toplamak amacıyla görüşme yapılan öğretmenlerden izin alındıktan sonra kayıt cihazı kullanılmak istenmiş ama öğretmenlerin hiç biri görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesini istememiştir. Veriler 2006–2007 ders yılında toplanmıştır. Uzun süreli görüşmelerin sonlarına doğru istenilen verimin düştüğü gerçeği göz önünde bulundurularak öğretmenlerle yapılacak görüşmelerin süresinin yaklaşık 45 dakika ile sınırlandırılmıştır. Görüşme sırasında daha önceden hazırlanmış sorular öğretmenlere yöneltilmiş, toplanan veriler bilgisayara aktarılmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirliği artırmak için alanda uzman iki kişiye fikirleri sorulduktan sonra görüşme formunun geçerliliği konusunda beş, 6. sınıf Türkçe öğretmenine pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma esnasında ve sonrasında öğretmenlerden soruların içeriği hakkında dönütler alınmış, gerektiği düşünülen değişiklikler sonrası asıl uygulamalara geçilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Anket sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi için frekans ve yüzde dağılımı tabloları oluşturulmuş, aritmetik ortalamaları alınmıştır. Anketin son maddesi açık uçludur. Bu madde için içerik analizi yapılmıştır.

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmede elde edilen bilgiler bilgisayara aktarıldıktan sonra veriler üzerinde açık ve seçici kodlama yapılmıştır. Kodlama yapılırken alanyazın taranmış ve nitel verilerin nasıl kodlandığı incelenmiştir. Buradan da yola çıkılarak veriler arasında bazı kavramlar tespit edilip kodlama yapılmıştır. Ayrıca metne bağlı kalınarak

katılımcıların verdiği yanıtlardan çıkarılan bazı kavramlar, kodlama sırasında kullanılmıştır. Kodlar altında toplanan ana temalar daha çok görüşme sorularından, alt temalar ise görüşme sorularına verilen yanıtlardan tespit edilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin düşüncelerini yansıtmak ve okuyucu kişilerin zihninde rahat anlaşılmasını sağlamak amacıyla görüşme sonucu elde edilen metinlerden birebir alıntılar yapılarak veriler somutlaştırılmıştır. Bazı görüşme sorularından elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik geliştirilen anket ve görüşme soruları doğrultusunda elde edilen bulgular üzerinde durulmuş, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular; anket bulguları ve görüşme bulguları başlıkları altında verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Anket Bulguları

Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanının değerlendirilmesiyle ilgili olarak elde edilen anket bulguları aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Kazanımlara İlişkin Anket Bulguları

Programda yer alan kazanımların altıncı sınıf öğrencilerinin dil gelişim seviyesine ne ölçüde uygun olduğuna ilişkin araştırma bulguları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kazanımların Dil Gelişime Uygunluğuna İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri

20. Programda yer alan aşağıdaki kazanımlar VI. sınıf öğrencisinin dil gelişim seviyesine ne ölçüde uygundur?	Tamamen uygun		Kısmen uygun		Hiç uygun değildir		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	
Kök ve eki kavrar.	66	43,7	79	52,3	6	4,0	2.3974
İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.	92	60,9	54	35,8	5	3,3	2.5762
Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.	63	41,7	77	51,0	11	7,3	2,3444

Tablo 10. Devamı

Gövdeyi kavrar	62	41,1	74	49,9	14	9,3	2,3245
Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.	61	40,4	78	51,7	12	7,9	2,3245
Birleşik kelimeyi kavrar.	94	62,3	52	34,4	5	3,3	2,5894
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	69	45,7	72	47,7	10	6,6	2,3907
İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	86	57,0	57	37,7	8	5,3	2,5166
Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	77	51,0	64	42,4	10	6,6	2,4437
Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.	101	66,9	42	27,8	8	5,3	2,6159
İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.	94	62,3	50	33,1	7	4,6	2,5762
İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar	90	59,6	51	33,8	10	6,6	2,5298
Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.	94	62,3	50	33,1	7	4,6	2,5762
Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	88	58,3	56	37,1	7	4,6	2,5364
Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	68	45,0	67	44,4	16	10,6	2,3444
Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.	66	43,7	65	43,0	20	13,2	2,3046

Tablo 10’a göre “tamamen uygun” derecesine en yakın kazanım “Hal eklerinin işlevlerini kavrar” kazanımıdır. Araştırmaya katılanlardan %66,9’u bu ifadeyi tamamen uygun bulmuş, %27,8’i kısmen uygun bulurken, %5,3’ü hiç uygun bulmamıştır. Aritmetik ortalama 2,6159’dur.

“İyelik eklerinin işlevlerini kavrar” kazanımının dil gelişimine uygunluğu için katılımcılardan %62,3’ü tamamen uygun, %33,1’i kısmen uygun, %4,6’sı ise uygun değil demiştir. Aritmetik ortalama 2,5762’dir.

“Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır” Kazanımını öğrenci seviyesine tamamen uygun bulan katılımcı oranı %62,3, kısmen uygun bulan katılımcı oranı %33,1, hiç uygun olmadığını düşünen katılımcı oranı %4,6’dır. Aritmetik ortalama 2,5762’dir.

“Birleşik kelimeyi kavrar” kazanımının öğrenci dil gelişimi açısından tamamen uygun bulan katılımcı oranı %62,3’tür. Kısmen uygun bulan %34,4 hiç uygun bulmayan %3,3’tür. Aritmetik ortalama 2,5894’tür.

Araştırma bulgularına bakıldığında tamamen uygun ifadesinin en az tercih edildiği kazanımın “Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özellikleriyle kavrar” olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlardan %40,4’ü bu kazanımı tamamen uygun, %51,7’si kısmen uygun bulmuş, hiç uygun bulmayan ise %7,9’dur. Aritmetik ortalama 2,3245’tir.

“Kelimeleri cümlede farklı görevde kullanır” kazanımı diğer kazanımlara göre hiç uygun değil derecesinde en çok tercih edilen kazanımdır. Araştırmaya katılanlardan %43,7’si tamamen uygun bulurken, kısmen uygun bulan %43,0’dır. Hiç uygun bulmayan kişi sayısı %13,2’dir. Aritmetik ortalama 2,3046’dır.

En az tercih edilen bir diğer kazanım” Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır” olmuştur. Araştırmaya katılanlardan %10,6’sı hiç uygun bulmazken, %44,4’ü kısmen uygun bulmuş, %45,0 ise tamamen uygun bulmuştur.

Kazanımların öğretmen kılavuzlarında ve öğrenci ders kitaplarında yer alan metinlere uygunluğuna ilişkin araştırma bulguları Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Kılavuzlarındaki ve Öğrenci Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kazanımların Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Tamamen Uygun		Kısmen Uygun		Hiç Uygun Değildir		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	
Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	13	,6	89	58,9	49	32,5	2,2384
Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	11	7,3	73	48,3	67	44,4	2,3709

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılanların %8,6'sı (13) kelimenin yapı özellikleriyle ilgili kazanımlar için öğretmen kılavuzlarında ve öğrenci ders kitaplarında yer alan metinleri tamamen uygun, %58,9'u (89) kısmen uygun bulmakta %32,5'i hiç uygun bulmamaktadır. Aritmetik ortalama 2,2384'tür.

Araştırmaya katılanların %7,3'ü (11) kelime türleriyle ilgili kazanımlar için öğretmen kılavuzlarında ve öğrenci ders kitaplarında yer alan metinleri tamamen uygun, %48,3'ü (73) kısmen uygun bulmakta %44,4'ü (67) hiç uygun bulmamaktadır. Aritmetik ortalama 2,3709'dur.

4.1.2. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Önerilen Etkinliklere İlişkin Anket Bulguları

TDÖP dil bilgisi alanındaki “Kelimenin Yapı Özellikleri” kazanımları için önerilen etkinliklerin kullanılıp kullanılmadığına yönelik elde edilen araştırma bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Kelimenin Yapı Özellikleri ile İlgili Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri

Kelimenin Yapı Özellikleriyle İlgili Etkinlik Adı	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Mıknatıs	18	11,9	133	88,1
Çiçekçi	15	9,9	136	90,1
Farklı Olanı Bulma	123	81,5	28	18,5
Tamamlama	98	64,9	53	35,1
Birleştirme	93	61,6	58	38,4
Kelime Bankası	85	56,3	66	43,7
Ekleri de Birbirine Ekleyelim	94	62,3	57	37,7
Gruplandırma	100	66,2	51	3,8
Diğer	10	6,6	141	93,4

Tablo 12' ye göre araştırmaya katılanlar “Kelimenin Yapı Özellikleri”ne ilişkin önerilen etkinliklerden en çok “farklı olanı bulma” etkinliğini kullanmışlardır. Farklı olanı bulma etkinliğini kullanan kişi sayısı 123, yüzdesi %81,5’tir. İkinci en fazla kullanılan etkinlik türünün “gruplandırma” etkinliği olduğu görülmektedir. Gruplandırma etkinliğini tercih eden kişi sayısı 100, yüzdesi %66,2’dır. En az tercih edilen etkinlik “çiçekçi” etkinliğidir. Çiçekçi etkinliğini tercih eden katılımcı sayısı 15’tir. Yüzdesi % 9,9’dur. “Mıknatıs” etkinliği de öğretmenler tarafından oldukça az tercih edilen etkinliklerdendir. Mıknatıs etkinliğini tercih eden kişi sayısı 18’dır. Yüzdesi %11,9’dur. Bu etkinlikler dışında “diğer” seçeneğini tercih eden katılımcı sayısı 10’dur. Yüzdesi % 6,6’dır. Diğer seçeneğini tercih edenlerden 2’si bu etkinlikleri geliştirdiklerini, 8’i etkinlik yapmadıklarını belirtmiştir.

TDÖP dil bilgisi alanındaki Kelime Türleri’yle ilgili kazanımlar için önerilen etkinliklerin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin elde edilen araştırma verileri Tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13. Kelime Türleriyle İlgili Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri

Kelime Türleriyle İlgili	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Etkinlik Adı				
Listeleme	84	55,6	67	44,4
Şema Oluşturma	77	51,0	74	49,0
Tasvir Etme	70	46,4	81	53,6
Tamamlama	84	55,6	67	44,4
Dönüştürme	47	31,1	104	68,9
Cümle Tamamlama	48	31,8	103	68,2
Yerine Koyma	86	57,0	65	43,0
Ne Haldeyim?	96	63,6	55	36,4
Eşleştirme	26	17,2	125	82,8
Nereye	96	63,6	55	36,4
Birleştirme	31	20,5	120	79,5
Diğer	3	2,0	148	98,0

Tablo 13’e göre araştırmaya katılanlar kelime türleriyle ilgili kazanımlara yönelik önerilen etkinliklerden en fazla “Ne haldeyim?” ve “Nereye” etkinliklerini kullanmışlardır. “Ne haldeyim?” etkinliğini kullanan katılımcı sayısı 96’dır. Yüzdesi %63,6’dır. Nereye etkinliğini kullanan katılımcı sayısı da 96’dır. Yüzdesi %63,6’dır. İkinci en fazla kullanılan etkinlik türünün “yerine koyma” etkinliği olduğu görülmektedir. Yerine koyma etkinliğini kullanan kişi sayısı 86’dır. Yüzdesi %57,0’dır. En az tercih edilen etkinlik (ayrıca verilen diğer seçeneğini dışında) “eşleştirme” tekniği olmuştur. Eşleştirme tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 26’dır. Yüzdesi 17,2’dır. “Dönüştürme” etkinliği en az tercih edilen bir diğer etkinliktir. Dönüştürme tekniğini tercih eden katılımcı sayısı 47’dir. Yüzdesi %31,1’dir. Kelime türleriyle ilgili kazanımların kazandırılması amacıyla programda tavsiye edilen etkinlikler dışında etkinlik kullanımı yalnızca 3 kişi tarafından tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılanların programda önerilen etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarına yönelik anket bulguları Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14.Etkinliklerin Kullanım Sıklığına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdelikleri

19. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin olarak programda önerilen etkinlikleri ne sıklıkta kullanıyorsunuz?	Her zaman		Sık sık		Bazen		Hiçbir zaman		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Mıknatıs	11	7,3	23	15,2	39	25,8	78	51,7	1,7815
Çiçekçi	12	7,9	25	16,6	52	34,4	62	41,1	1,9139
Farklı olanı bulma	54	35,8	67	44,4	17	11,3	13	8,6	3,0728
Ekleri de birbirine ekleyelim	41	27,2	53	35,1	38	25,2	19	12,6	2,7682
Tamamlama	54	35,8	70	46,4	16	10,6	11	7,3	3,1060
Birleştirme	45	29,8	68	45,0	22	14,6	16	10,6	2,9404
Gruplandırma	45	29,8	60	39,7	31	20,5	15	9,9	2,8940

Tablo 14.Devamı

Kelime bankası	58	38,4	52	34,4	33	21,9	8	5,3	3,0596
Listeleme	43	28,5	60	39,7	40	26,5	8	5,3	2,9139
Yerine koyma	51	33,8	63	41,7	26	17,2	11	7,3	3,0199
Şema oluşturma	37	24,5	53	35,1	46	30,5	15	9,9	2,7417
Ne hâldeyim?	23	15,2	41	27,2	46	30,5	41	27,2	2,3046
Boşluk doldurma	60	39,7	60	39,7	18	11,9	13	8,6	3,1060
Eşleştirme	62	41,1	61	40,4	19	12,6	9	6,0	3,1656
Nereye?	29	41,1	43	28,5	42	27,5	37	24,5	2,4238
Dönüştürme	30	19,9	46	30,5	42	27,8	33	21,9	2,4834
Tasvir etme	54	35,8	58	38,4	26	17,2	13	8,6	3,0132
Cümle tamamlama	55	36,4	64	42,4	22	14,6	10	6,6	3,0861
Diğer (Lütfen adını belirtiniz)	12	7,9	9	6,0	2	1,3	128	84,8	1,1972

Tablo 14’te görüldüğü gibi programda yer alan etkinlikler listelenmiş araştırmaya katılanlara bu etkinlikleri ne kadar sıklıkla kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların en sık kullandıkları etkinlik Tablo 15’e göre “Eşleştirme” etkinliğidir. Aritmetik ortalaması 3,1656’dır. “Tamamlama” etkinliği sık kullanılan ikinci etkinliktir. Aritmetik ortalaması 3,1060. “Kelime bankası” etkinliğinin 3,0596’dır. “Cümle tamamlama” etkinliğinin aritmetik ortalaması ise 3,0861’dir. “Boşluk doldurma” etkinliğinin aritmetik ortalaması 3,1060’dır. En az tercih edilen etkinlik “mıknatıs” etkinliğidir. Aritmetik ortalaması 1,7815’dir. En az tercih edilen ikinci etkinlik “çiçekçi” etkinliğidir. Çiçekçi etkinliğinin aritmetik ortalaması 1,9139’dur.

Her zaman aralığında frekansı en yüksek etkinlik, eşleştirme etkinliğidir. Araştırmaya katılanların %41,1’i bu aralıkta yer almıştır. Boşluk doldurma etkinliği her zaman tercih edilen ikinci etkinlik olmuştur. Araştırmaya katılanların %30,7’si bu etkinliği her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir. Her zaman aralığında en az tercih

edilen etkinlik mıknatıs etkinliğidir. Araştırmaya katılanların %7,3'ü mıknatıs tekniğini tercih etmişlerdir. Her zaman aralığında en az tercih edilen bir diğer etkinlik çiçekçi etkinliğidir. Araştırmaya katılanların %7,9'u çiçekçi etkinliğini her zaman aralığında kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sık sık aralığında frekansı en yüksek etkinlik tamamlama etkinliği olmuştur. Araştırmaya katılanların %46,4'ü tamamlama etkinliğini bu aralıkta kullandıklarını belirtmişlerdir. Sık sık frekansı yüksek olan bir diğer etkinlik birleştirme etkinliğidir. Araştırmaya katılanların %45,0'ı birleştirme etkinliğini sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Sık sık aralığında frekansı en düşük olan etkinlik mıknatıs etkinliğidir. Mıknatıs etkinliğini tercih edenlerin oranı %15,2'dir. En düşük frekansı olan bir diğer etkinlik çiçekçi etkinliği olmuştur. Araştırmaya katılanların %16,6'sı çiçekçi etkinliğini sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bazen aralığında frekansı en yüksek etkinlikler “Şema oluşturma” ve “Ne haldeyim?” etkinlikleridir. Araştırmaya katılanların % 30,5'i şema oluşturma etkinliğini ve ne haldeyim etkinliğini bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazen aralığında sık sık kullanılan diğer etkinlikler “Nereye?” “Dönüştürme” etkinlikleridir. Araştırmaya katılanların %42'si nereye ve dönüştürme etkinliklerini bazen aralığında kullanmaktadır. Araştırmaya katılanların bazen aralığında en az kullandıklarını ifade ettikleri etkinlik “Tamamlama” etkinliğidir. Araştırmaya katılanların % 10,6'sı tamamlama etkinliğini her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazen aralığında kullanılan frekansı düşük bir diğer etkinlik ise “Farklı olanı bulma” etkinliğidir. Araştırmaya katılanların %11,3'ü farklı olanı bulma etkinliğini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Hiçbir zaman aralığında frekansı en yüksek etkinlik “mıknatıs” etkinliğidir. Araştırmaya katılanların %51,7'si mıknatıs etkinliğini hiçbir zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir. “Çiçekçi” etkinliğini araştırmaya katılanların %41,1'i hiçbir zaman kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Hiçbir zaman aralığında frekansı en düşük etkinlikler “Kelime bankası” “Listeleme” etkinlikleridir. Araştırmaya katılanların %5,3'ü kelime bankası ve listeleme etkinliklerini hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Eşleştirme etkinliğinin frekansı %6,0 olup hiçbir zaman kullanıldığı en az ifade edilen bir diğer etkinliktir.

Anket sorularında önerilen etkinlik dışında öğretmenlerin kullandıkları etkinliklere yönelik belirtilen “diğer” seçeneğini her zaman aralığında tercih eden oranı %7,9 sık sık kullanan %6,0 bazen kullanan %1,3 hiçbir zaman kullanmayan %84,8'dir.

Etkinliklerin nasıl kullanıldığına ilişkin araştırma sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Etkinliklerin Kullanım Şekline İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdelikleri

	f	%
Aynen kullanıyorum	79	52,5
Değiştirerek kullanıyorum	52	34,4
Kullanmıyorum, ben etkinlik hazırlıyorum	6	4,0
Kullanmıyorum, ben de etkinlik hazırlamıyorum	6	4,0
Diğer	8	5,3

Tablo 15’e göre araştırmaya katılanların 79’u (%52,5) programda önerilen etkinlikleri aynen kullanmakta, 52 kişi (%34,4) ise etkinlikleri değiştirerek kullandıkları belirtmişlerdir. Programda önerilen etkinlikleri kullanmayıp, etkinlik hazırlayanların sayısı 6’dır. Oranı %4,0’dır. Etkinlikleri kullanmayıp aynı zamanda etkinlik hazırlamayanların sayısı da 6’dır. Oranı %4,0’dır. Araştırmaya katılanların 8’i “diğer” seçeneğini seçmişlerdir. Ankette “diğer” seçeneğini seçtikleri takdirde açıklama yapmaları belirtilmiştir. Diğer yanıtını veren sekiz kişi de açıklama kısmında hem programda önerilen etkinlikleri kullandıklarını hem de kendilerinin etkinlik hazırladıklarını belirtmişlerdir.

4.1.3. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Yöntemlere İlişkin Anket Bulguları

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan yöntemlere ilişkin araştırma bulguları Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16. Yöntemlerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdelere

29.Aşağıdaki yöntemleri kullanma sıklığınızı lütfen belirtiniz.	Her zaman Kullanyorum		Çoğunlukla kullanyorum		Bazen kullanyorum		Hiçbir zaman kullanyorum		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Çözümleme (Tümden gelim)	60	39,7	55	36,4	22	14,6	14	9,3	3,0662
Birleşim (Tüme varım)	53	35,1	65	43,0	23	15,2	10	6,6	3,0662
Karma	32	21,2	56	37,1	24	15,9	39	25,8	2,5364
Açıklama	88	58,3	45	29,8	12	7,9	6	4,0	3,4238
Yazdırma	44	29,1	44	29,1	49	32,5	14	9,3	2,7815
Buluş ve sezdirme	79	52,3	57	37,7	9	6,0	6	4,0	3,3841
Tartışma	51	33,8	64	42,4	26	17,2	10	6,6	3,0331
Örnek olay (Benzetim)	49	32,5	60	39,7	27	17,9	15	9,9	2,9470
Rol yapma	39	25,8	42	27,8	47	31,1	23	15,2	2,6424
Oyunlaştırma	33	21,9	46	30,5	54	35,8	18	11,9	2,6225
Gösterip yaptırma (Demonstrasyon)	41	27,2	58	38,4	33	21,9	19	12,6	2,8013
Soru-cevap	97	64,2	43	28,5	7	4,6	4	2,6	3,5430
Anlatma (Tahrir)	76	50,3	44	29,1	22	14,6	9	6,0	3,2384
Diğer.....	10	6,6	7	4,6	3	2,0	131	86,8	1.3113

Tablo 16'ya göre dil bilgisi öğrenme alanı için en fazla tercih edilen yöntemin "Soru-cevap Yöntemi" dir. Aritmetik ortalama 3,5430'dur. En çok tercih edilen bir diğer yöntem "Açıklama Yöntemi" olmuştur. Aritmetik ortalama 3,4238'dir. En çok

tercih edilen yöntemlerden “Anlatma Yöntemi” nin aritmetik ortalaması 3,2384’tür. Dil bilgisi öğrenme alanı için en az tercih edilen yöntem “Karma Yöntem” olmuştur. Karma yönteminin aritmetik ortalaması 2,5364’tür. En az tercih edilen bir diğer yöntem “Oyunlaştırma Yöntemi” olmuştur. Aritmetik ortalaması 2,6225’dir. “Rol Yapma Yöntemi” en az tercih edilen yöntemler arasında yer alıp, aritmetik ortalaması 2,6424’tür.

Tablo 16’ya göre her zaman seçeneğinde en çok tercih edilen yöntem “Soru-cevap Yöntemi” olmuştur. Oranı %64,2’dir. Aritmetik ortalaması (3,5430) en yüksek olan yöntem yine soru-cevap yöntemi olmuştur. Her zaman tercih edilen bir diğer yöntemin “Açıklama yöntemi” olduğu görülmektedir. Açıklama yöntemini tercih edenlerin oranı %58,3’tür. Her zaman kullanıldığı belirtilen bir diğer yöntem “Anlatma yöntemi” olmuştur. Anlatma yöntemini her zaman kullanan katılımcı oranı %50,3’tür. Her zaman aralığında en az tercih edilen yöntem “Karma yöntem” olmuştur. Karma yöntemi her zaman tercih edenlerin oranı %21,2’dir. Her zaman aralığında en az tercih edilen bir diğer yöntem “Oyunlaştırma yöntemi” olmuştur. Oyunlaştırma yöntemini her zaman tercih eden katılımcı oranı %21,9’dur.

Çoğunlukla kullanıldığı ifade edilen yöntemlerin başında “Birleşim yöntemi” gelmektedir. Oranı % 43,0’dır. “Tartışma yöntemi” de çoğunlukla kullanıldığı ifade edilen yöntemlerdendir. Tartışma yöntemini çoğunlukla kullandıklarını ifade edenlerin oranı %42,4’tür. Benzetim yönteminin oranı ise %39,7’dir. Bu derecede en az tercih edilen yöntem “Rol yapma yöntemi” olmuştur. Rol yapma yöntemini çoğunlukla tercih ettiklerini belirten kişi oranı %27,8’dir. Soru cevap yöntemi çoğunlukla tercih edilmeyen bir diğer etkinlik olmuştur. Oranı %27,8’dir. Anlatma ve yazdırma yöntemlerini de bu aralıkta tercih edenlerin oranları diğer etkinliklere göre düşüktür. Oranları %29,1’dir.

Katılımcıların bazen kullandıklarını ifade ettikleri yöntemler içerisinde frekans dağılımı en yüksek olan “Oyunlaştırma yöntemidir.” %35,8 oyunlaştırma yöntemini bazen kullandıklarını ifade etmiştir. “Yazdırma yöntemi” de bazen kullanıldığı ifade edilen yöntemler içerisinde diğer yöntemlere göre daha yüksek frekans dağılımlı bir diğer yöntem olup, bu yöntemi tercih eden kişi oranı %32,5’tur. Bazen kullanıldığı belirtilen en düşük frekanslı yöntem soru-cevap yöntemidir. Araştırmaya katılanlardan %4,6’sı soru-cevap yöntemini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buluş ve sezdirme yöntemi de en az tercih edilen yöntemler arasındadır. Araştırmaya

katılanlardan %6,0'ı buluş ve sezdirme yöntemini bazen tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Hiçbir zaman tercih edilmediği belirtilen frekansı en yüksek yöntem “Karma yöntemi” olmuştur. Araştırmaya katılanlardan %25,8'i hiçbir zaman karma yöntemini tercih etmediklerini belirtmişlerdir. “Rol yapma yöntemi” hiçbir zaman tercih edilmeyen bir diğer yöntem olmuştur. Oranı %15,2'dir. Hiçbir zaman kullanılmadığı ifade edilen frekans dağılımı en düşük olan yöntem “Soru-cevap yöntemi” olmuştur. Araştırmaya katılanlardan %2,6'sı soru-cevap yöntemini hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Hiçbir zaman aralığında en az tercih edilen bir diğer yöntem “Açıklama yöntemi” olmuştur. Araştırmaya katılanlardan %4,0'ı açıklama yöntemini en az tercih etmişlerdir.

Anket sorularında araştırmaya katılanların dil bilgisi alanı için ankette belirtilen yöntemler dışında yöntem kullanıp kullanmadıklarını öğrenmeye ilişkin “diğer” seçeneği eklenmiştir. Araştırmaya katılanların % 86,8'i hiçbir zaman başka yöntem kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini tercih eden katılımcılar ankette belirtilen yöntemler dışında temel dil becerilerinde önerilen yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Temel dil becerilerinde kullanılan yöntemleri dil bilgisinde her zaman kullanılan katılımcı oranı %6,6'dır. Çoğunlukla kullanan katılımcı oranı %4,6 ve bazen kullanan katılımcı oranı %2,0'dır.

4.1.4. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Materyallere İlişkin Anket Bulguları

Katılımcıların TDÖP dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ne türlü materyal kullandıklarına ilişkin araştırma bulguları Tablo 17' de sunulmuştur:

Tablo 17. Materyallerin Kullanımına İlişkin Frekans Dağılımı ve Yüzdeleri

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Türkçe ders kitabı	143	94,7	8	5,3
Öğretmen kılavuz kitapları	138	91,4	13	8,6

Tablo 17. Devamı

Öğretmen akıl defteri	26	17,2	125	82,2
Sözlükler	121	80,1	30	19,9
Ansiklopediler	51	33,8	100	66,2
Dil bilgisi ve yazım ile ilgili başvuru kitapları	135	89,4	16	10,6
Sözcük türetme disketi	5	3,3	146	96,7
Tepegöz	15	9,9	136	90,1
Slayt/diya projektörü	22	14,6	129	85,4
Film şeridi projektörü	26	17,2	125	82,8
İnternet	6	4,0	145	96,0
Resimli kartlar	67	44,4	84	55,6
Diğer	37	24,5	114	75,5

Tablo 17’ye göre katılımcılar tarafından en fazla tercih edilen materyal Türkçe ders kitabı olmuştur. Araştırmaya katılanlardan 148’i (%94,7) Türkçe ders kitaplarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitapları 138 kişi (%91,4) tarafından tercih edilmiştir. Dil bilgisi ve yazımla ilgili başvuru kitapları 135 kişi yani araştırmaya katılanlardan (%89,4) tarafından tercih edilmiştir. Sözlükler de frekans dağılımı yüksek tercih edilen materyaller arasında yer almaktadır. Araştırmaya katılanlardan 121 kişi (%80,1) sözlükleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dil bilgisinde materyal olarak en az tercih edilen sözcük türetme disketi olmuştur. Araştırmaya katılanların %3,3’ü sözcük türetme disketini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. En az tercih edilen bir diğer materyal ise internettir. İnterneti tercih edenlerin oranı %4,0’dır.

Araştırmaya katılanların ankette belirtilen materyaller dışında dil bilgisi alanı için ne tür materyal kullandıklarını öğrenmeye yönelik “diğer” seçeneği eklenmiştir. Diğer seçeneği tercih ettiklerinde ne türlü materyal kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılanlardan %24,5’i ankette belirtilenler dışında farklı materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanlardan %75,5’i ise ankette belirtilen materyaller dışında materyal kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer seçeneği seçen kişilerin 26’sı dil bilgisi için kullandıkları materyalleri kendilerinin okul

imkânlarına göre ve öğrenci seviyelerine göre materyal oluşturduklarını belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini tercih eden 10 katılımcı dil bilgisi için hazırlanan test kitaplarını veya konu anlatımlı test kitaplarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini tercih eden 1 kişi ise edebi kitaplarda yer alan metinleri tercih ettiğini belirtmiştir.

4.1.5. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Anket Bulguları

TDÖP’ deki ölçme tekniklerini, dil bilgisi öğrenme alanında yer alan Kelime Yapı Özellikleri kazanımları için kullanıp kullanmadıklarına yönelik araştırma bulguları Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18. Kelime Yapı Özellikleri İlgili Kazanımların Ölçme Tekniklerine İlişkin Frekans Dağılımı

Kelime Yapı Özellikleri	Evet		Hayır	
Teknikler	f	%	f	%
Açık Uçlu Sorular	91	60,3	60	39,7
Kısa Cevaplı Sorular	126	83,4	25	16,6
Doldurmalı Sorular	117	77,5	34	22,5
Gözlem	62	41,1	89	58,9
Diğer	8	5,3	143	94,7

Tablo 18’e göre Kelime yapı özellikleriyle ilgili en çok kullanılan ölçme tekniği “kısa cevaplı soru” olmuştur. Araştırmaya katılan 126 kişi (%83,4) kısa cevaplı soru ölçme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Frekans değeri yüksek olan bir diğer ölçme tekniği 117 (%77,5) kişinin tercih ettiği doldurmalı sorular olmuştur. Öğrencilere açık uçlu sorularla ölçme yapan kişi sayısı 91’dir. Araştırmaya katılanların %60,3’ü açık uçlu soruları kullandıklarını belirtmişlerdir. Gözlem ölçme tekniğini kullanan katılımcı sayısı ise 62’dir. Oranı %41,1’dir. Kelime yapı özellikleriyle ilgili belirtilen

kazanımlar için tercih edilen en düşük ölçme yönteminin gözlem olduğu görülmektedir. Diğer seçeneği tercih eden katılımcıların hepsi çoktan seçmeli soruları da tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

TDÖP’ de bulunan dil bilgisi öğrenme alanında bulunan kelime türleriyle ilgili kazanımlar için kullanılan ölçme tekniklerine ilişkin araştırma bulguları Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19. Kelime Türleriyle İlgili Kazanımlara İlişkin Ölçme Tekniklerine Yönelik Frekans Dağılımı

Kelime Türleri	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Açık Uçlu Sorular	100	66,2	51	33,8
Kısa Cevaplı Sorular	122	80,8	29	19,2
Doldurmalı Sorular	119	78,8	32	21,2
Gözlem	65	43,0	86	57,0
Diğer	10	6,6	141	93,4

Tablo 19’a göre Kelime türleriyle ilgili en çok kullanılan ölçme tekniği “kısa cevaplı sorular” olmuştur. Araştırmaya katılan 122 kişi (%80,8) kısa cevaplı soru tekniğini kullanmıştır. En çok tercih edilen bir diğer teknik “Açık uçlu sorular” olmuştur. Araştırmaya katılan 100 kişi (%66,2) açık uçlu soru sorma tekniğini tercih ettiğini belirtmiştir. En az tercih edilen teknik “Gözlem tekniği” olmuştur. Araştırmaya katılan 65 kişi (%43,0) gözlem tekniğini kullandığını belirtmiştir.

Tablo 18’de ve 19’da TDÖP’ de yer alan ölçme tekniklerine yer verilmiştir. Ölçme teknikleri dışında programda değerlendirme teknikleri de bulunmaktadır. TDÖP’ de yer alan değerlendirme tekniklerinin dil bilgisi öğrenme alanında öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadığına ilişkin araştırma bulguları Tablo 20’ de sunulmuştur:

Tablo 20. Kelimenin Yapı Özelliklerine İlişkin Kazanımların Değerlendirmesine İlişkin Frekans Dağılımı

Kelime Yapı Özellikleriyle İlgili	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Çalışma kâğıtları	118	78,1	33	21,9
Standart testler	107	70,9	44	29,1
Süreç gelişim dosyaları	38	25,2	113	74,8
Eşleştirme testleri	61	40,4	90	59,6
Öz değerlendirme formları	70	46,4	81	53,6
Gözlem Formları	72	47,7	79	52,3
Diğer	2	1,3	149	98,7

Tablo 20'ye göre katılımcıların dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin en fazla tercih ettikleri değerlendirme tekniği çalışma kâğıtları olmuştur. Araştırmaya katılanlardan 118'i (%78,1) çalışma kâğıtlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanlardan 33'ü (%21,9) bu değerlendirme tekniğini tercih etmediklerini, 107'si (70,9) standart testleri tercih ettiğini belirtmiştir. Gözlem formları 72 kişi (47,7) tarafından tercih edilip 79 kişi (%52,3) tarafından tercih edilmezken, öz değerlendirme formları 70 kişi (%46,4) tarafından tercih edilmiş ve 81 kişi (%53,6) tarafından tercih edilmemiştir. Eşleştirme testleri 61 kişi (%40,4) tarafından tercih edilmiş, 90 kişi (%59,6) tarafından tercih edilmemiştir. Süreç gelişim dosyaları 38 kişi (%25,2) tarafından tercih edilmiş, 113 kişi (%74,8) tarafından tercih edilmemiştir. Diğer seçeneğini tercih eden katılımcı sayısı 2'dir. Araştırmaya katılanlardan 149'u (%98,7) diğer seçeneğini tercih etmeyerek programda yer alan değerlendirme teknikleri dışında teknik kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini tercih eden iki katılımcı ise kendi hazırladıkları değerlendirme tekniklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir.

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı için programda yer alan değerlendirme tekniklerinin Kelime Türleri’nde kullanıp kullanmadıklarına yönelik araştırma bulguları Tablo 21’ de sunulmuştur.

Tablo 21. Kelime Türleriyle İlgili Kazanımların Değerlendirmesine İlişkin Frekans Dağılımı

Kelime Türleriyle İlgili	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Çalışma kâğıtları	123	81,5	28	18,5
Standart testler	114	75,5	37	24,5
Süreç gelişim dosyaları	38	25,2	113	74,8
Eşleştirme testleri	73	48,3	78	51,7
Öz değerlendirme formları	69	45,7	82	54,3
Gözlem Formları	67	44,4	84	55,6
Diğer	3	2,0	148	98,0

Tablo 21’e göre katılımcıların dil bilgisi öğrenme alanındaki kelime türleri kazanımlarına ilişkin en fazla tercih ettikleri değerlendirme tekniği “Çalışma kâğıtları” olmuştur. Araştırmaya katılanlardan 123’ü (%81,5) çalışma kâğıtlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. 28’i (%18,5) bu değerlendirme tekniğini tercih etmediklerini belirtmiştir. Katılımcılardan 114’ü (%75,5) standart testleri tercih ettiğini belirtmiştir. Eşleştirme testleri 73 kişi (%48,3) tarafından tercih edilmiş, 78 kişi (%51,7) tarafından tercih edilmemiştir. Öz değerlendirme formları 69 kişi (%45,7) tarafından tercih edilmiş ve 82 kişi (%54,3) tarafından tercih edilmezken, gözlem formları 67 kişi (%44,4) tarafından tercih edilip 84 kişi (%55,6) tarafından tercih edilmemiştir. Süreç gelişim dosyaları 38 kişi (%25,2) tarafından tercih edilmiş, 113 kişi (%74,8) tarafından tercih edilmemiştir. Diğer seçeneğini tercih eden katılımcı sayısı 3’tür. Araştırmaya katılanlardan 148’si (%98,0) diğer seçeneğini tercih etmeyerek programda yer alan

Tablo 22. Devamı

6. Programda dil bilgisinin yeri açık olarak ifade edilmiştir.	80	53,0	37	24,5	8	5,3	14	9,3	12	7,9	4,0530
7. Dil bilgisi öğrenme alanı programda yer alan temel dil becerilerini destekler niteliktedir.	66	43,7	61	40,4	8	5,3	7	4,6	9	6,0	4,1126
8. Dil bilgisi öğrenme alanında öğrenci aktiftir.	83	55,0	40	26,5	8	5,3	8	5,3	12	7,9	4,1523
9. Programda, dil bilgisi öğrenme alanı temel dil becerileriyle ilişkilendirilmiştir.	61	40,4	64	42,4	9	6,0	10	6,6	7	4,6	4,0728
10. Dil bilgisi öğrenme alanına ait içerikte yer alan bilgiler öğrenme ilkelerine uygundur.	74	49,0	55	36,4	5	3,3	9	6,0	8	5,3	4,1788
11. Programda önerilen yöntem ve teknikler dil bilgisi öğrenme alanı için uygundur.	72	47,7	46	30,5	8	5,3	16	10,6	9	6,0	4,0331
12. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin programdaki açıklamalar yeterlidir.	33	21,9	60	39,7	15	9,9	12	7,9	31	20,5	3,3444
13. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğretmen kılavuz kitapları dil bilgisi öğrenme alanı açısından birbiriyle uyumludur.	60	39,7	64	42,4	10	6,6	7	4,6	10	6,6	4,0397
14. Öğrenci ders kitapları ve çalışma kitapları programdaki dil bilgisi alanına uygundur.	67	44,4	58	38,4	7	4,6	9	6,0	10	6,6	4,0795
15. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin kullanılabilecek araç ve gereçler programda açık olarak belirtilmiştir.	61	40,4	55	36,4	9	6,0	14	9,3	12	7,9	3,9205
16. Dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağı programda açık olarak belirtilmiştir.	49	32,5	63	41,7	13	8,6	12	7,9	14	9,3	3,8013

Tablo 22'ye göre dil bilgisinin TDÖP' ye uygun olduğu ifadesine katılanlar 74 kişidir (%49,0). Kısmen katılanlar 55 kişiye (%36,4), kararsız kalan katılımcı sayısı

5'tir (%3,3). Kısmen katılmıyorum diyen kişi sayısı 6 (%4,0), katılmıyorum diyen ise 11 kişidir (%7,3).

İlköğretim birinci kademede dil bilgisi kazanımlarının diğer dil becerilerine dağıtılmış olmasının 6. sınıfta dil bilgisi öğretimini kolaylaştırdığı ifadesine katılımcılardan 77'si (%51,0) katılıyorum, 45'i (%29,0) kısmen katılıyorum, 5'i (%3,3) kararsızım, 11'i (%7,3) kısmen katılıyorum, 13'ü (%8,6) katılmıyorum yanıtını vermiştir. Aritmetik ortalama 4,0728'dir.

Programda dil bilgisinin ne amaçla kullanılacağı, programdaki yerinin öğretmenlerce rahat anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için dil bilgisinin yerinin açık olarak ifade edildiğine katılımcılardan 80'i (%53,0) katılıyorum, 37'si (%24,5) kısmen katılıyorum, 8'i (%5,3) kararsızım, 14'ü (%9,3) kısmen katılıyorum, 12'si (%7,9) katılmıyorum demiştir. Aritmetik ortalama 4,0530'dır.

Dil bilgisinin programda yer alan dil becerilerini destekleyip desteklemediğine yönelik katılımcılara ankette soru yöneltilmiştir. Dil bilgisinin dil becerilerini desteklediği ifadesine katılımcıların 66'sı (%43,7) katılıyorum, 61'i (%40,4) kısmen katılıyorum, 8'i (%5,3) kararsızım, 7'si (%4,6) kısmen katılmıyorum, 9'u (%6,0) katılmıyorum demiştir. Aritmetik ortalama 4,1126'dır.

Ankette "Dil bilgisi öğrenme alanında öğrenci aktiftir." ifadesine katılımcılardan 83'ü (%55,0) katılıyorum, 40'ı (%26,5) katılmıyorum, 8'i (%5,3) kararsızım, 8'i (%5,3) kısmen katılıyorum, 12'si (%7,9) katılmıyorum demiştir. Aritmetik ortalama 4,1523'tür.

Tablo 22'ye göre araştırmaya katılanlardan 61'i (%40,4) "Dil bilgisinin temel dil becerileriyle ilişkilendirilmiştir." ifadesine katılıyorum, 64'ü (%42,4) kısmen katılıyorum, 9'u (%6,0) kararsızım, 7'si (%4,6) kararsızım demiştir. Aritmetik ortalama 4,0728'dir.

"Dil bilgisinin içeriğinde yer alan bilgiler, öğrenme ilkelerine uygundur." ifadesine katılımcıların 74'ü (%49,0) katılıyorum, 55'i (%36,4) kısmen katılıyorum, 5'i (%3,3) kararsızım, 9'u (%6,0) kısmen kararsızım, 8'i (%5,3) kısmen kararsızım demiştir. Aritmetik ortalama 4,1788'dir.

"Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin açıklamalar yeterlidir." ifadesine araştırmaya katılanlardan 33'ü (%21,9) katılıyorum, 60'ı (%39,7) kısmen katılıyorum, 15'i (%9,9) kararsızım, 12'si (%7,9) kısmen kararsızım, 31'i (%20,5) katılmıyorum demiştir. Aritmetik ortalama 3,3444'tür.

Dil bilgisine ait kazanımların gerçekleştirilebileceğine ilişkin ifadeye araştırmaya katılanlardan 72'si (%47,7) katıldıklarını, 45'i (%33,8) kısmen

katıldıklarını, 7'si (%4,6) kararsız olduklarını, 13'ü (%8,6) kısmen katıldıklarını, 8'i (%5,3) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aritmetik ortalama 4,0993'tür.

“Programdaki dil bilgisine ait kazanımlar birbirini ile tutarlıdır.” ifadesine katılanlar 90 kişidir (%50,6). Kısmen katıldıklarını belirtenler 36 (%23,8), kararsız kalanlar 6 (%4,0), kısmen katılanlar 6 (%4,0), katılmayanlar 13 kişidir (%8,6). Aritmetik ortalama 4,2185'tir.

“Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar programda belirtilen genel amaçlarla uygundur.” ifadesine katılan 85 kişidir (%56,3). Kısmen katılanların sayısı 47 (%31,1), kararsız kalanların sayısı 4 (%2,6), kısmen katılmayanların sayısı 5 (%3,3), katılmayanların sayısı 10'dur (%6,6). Aritmetik ortalama 4,2715'tir.

“Programda önerilen yöntem ve teknikler dil bilgisi öğrenme alanı için uygundur.” ifadesine katılan 72 kişidir (%47,7). Kısmen katılan sayısı 46 (%30,5), kararsız kalanlar 8 (%5,3), kısmen katılmayanlar 16 (%10,6), katılmayanlar ise 9 kişidir (6,0). Aritmetik ortalama 4,0331'dir.

“ Dil bilgisi öğrenme alanı, tema temelli Türkçe öğretimi programına uygundur.”ifadesine katılan 74 (%49,0), kısmen katılan 55 (%36,4), kararsız kalan 5 (%3,3), kısmen katılmayan 6 (%4,0), katılmayan kişi sayısı da 11'dir (%7,3). Bu ifadeye ilişkin aritmetik ortalama 4,2782'dir.

Genel değerlendirmeye ilişkin kazanımların öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin süreye ilişkin sorun yaşayıp yaşamadıklarına yönelik araştırma bulguları şu şekildedir:

“Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında süre açısından sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna her zaman yanıtı veren katılımcı sayısı 41 (%27,2), sık sık yanıtı veren 37 (%24,5), bazen yanıtı veren 65 (%43,0), hiçbir zaman yanıtı veren katılımcı sayısı ise 8'dir (%5,3). Aritmetik ortalama 2,7351'dir.

Genel değerlendirmeye ilişkin tema temelli metinlerin dil bilgisinde ne sıklıkla kullanıldığına yönelik araştırma bulguları şöyledir:

“Tema temelli metinleri dilbilgisi öğretiminde ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” sorusuna her zaman yanıtı veren 38 (%25,2), sık sık yanıtı veren 58 (%38,4), bazen yanıtı veren 51(%33,8), hiçbir zaman yanıtı veren katılımcı sayısı ise 4'tür (%2,6). Aritmetik ortalama 2,8609'dur.

Ankette yer alan dil bilgisine ait gelen düşüncelere ilişkin açık uçlu soruya verilen olumlu yanıtlar kodlanarak araştırma bulguları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Araştırmaya Katılanların Genel Olarak Dil Bilgisi Alanına İlişkin Olumlu Düşünceleri

<i>Olumlu Düşünceler</i>	f
Yeterli	21
Öğrenci Aktif	12
Etkinlikler öğrencilerin hoşuna gidiyor	9
Öğrenci seviyesine uygun	7
Etkinlikler amaca uygun	6
Anlaşılır	5
Kolay	3
Açık	2
Programa uygun	2
Amaca uygun	1
Kalıcı	1
Performans ödevleri araştırma bilinci veriyor	1
Pratik	1
Soru-cevap yöntemi kullanılıyor	1
Ezbercilik yok	1
Kazanımlara uygun	1
Yapılandırmacı eğitime uygun	1

Tablo 23’e göre araştırmaya katılanlardan 21 kişi programı yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Yeterli bulan katılımcılardan biri düşünceleri şu şekilde belirtmiştir.

K137: “Programın dil bilgisi alanını genel olarak yeterli buluyorum. Fazla detaya gerek olmadığını düşünüyorum. Kullanılabilecek yapıların öğretilmesi yeterlidir. Dil kullandıkça gelişir. Kullanılabilen yapıların öğretilmesi esastır.”

Programın öğrenciyi aktif hale getirdiğini belirten katılımcı sayısı 12'dir. Etkinliklerin öğrencilerin hoşuna gittiğini söyleyen katılımcı sayısı 9'dur.

Ankette yer alan dil bilgisine ait gelen düşüncelere ilişkin açık uçlu soruya verilen olumsuz yanıtlar kodlanarak araştırma bulguları Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Araştırmaya Katılanların Genel Olarak Dil Bilgisi Alanına İlişkin Olumsuz Düşünceleri

<i>Olumsuz Düşünceler</i>	<i>f</i>
Zaman yetersiz	22
Etkinlikler yetersiz	20
Yeterli değil	14
Dil bilgisinde öğrenciye verilen bilgiler yüzeysel	10
Ön bilgi yoksa öğretim olamıyor	8
Konular düzensiz	7
Öğrencilerin hepsi etkinliklerde yer alamıyor (sınıf mevcutlarına uygun değil)	6
Okul imkânlarıyla uyuşmuyor.	5
Kılavuzlarda açıklamalar yetersiz	5
Programın geneliyle çelişkili	3
Klasik yönetime döndüm	3
Öğrenci seviyesine göre ağır	3
Metinler seviyeye ve dil bilgisine uygun değil	3
Öğrenci seviyesi göre basit	2
Araç-gereç yok	2
Kılavuzlarda yazım ve imlâda hata var	2
Ezberci	1
Proje ödevleri yetersiz	1
Kılavuzla program arasında çelişki var	1
Sıfat ve zamir için ayrılan süre yetersiz	1
Kelime Yapısına ilişkin kazanımlar ağır	1
Kelime Yapısı yetersiz	1
Yöntemler yeterli değil	1
Etkinlikler üst düzeyde kalmakta	1

Tablo 24'e göre dil bilgisi alanına ilişkin zamanı yetersiz bulanların sayısı 22'dir. Zamanı yetersiz bulan katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

K49: "Hem dil bilgisinde yer alan hem de diğer alanlarda yer alan etkinliklerin fazla olması ve hepsinin sınıfta yapılması, ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması zamanı yetersiz kılmaktadır."

Etkinlikleri yetersiz bulanların sayısı 20'dir. Etkinlikleri yetersiz bulan katılımcılardan birkaçı şunları ifade etmişlerdir.

K119: "Yeni programda dil bilgisine ayrılan etkinlikleri çok yüzeysel, havada, basit ve oturmamış buluyorum."

...

Dil bilgisi etkinliklerine gelince önce kendim anlattım. Notlar tutturdum. Sonra çocukların öğrendiklerine kanaat edince etkinliklere geçtim. Fakat bu kez de çok zamanımız gitti. Eğer ben anlatmasam çocuklar etkinliklerin hiçbirini yapamıyor. Etkinlikler biraz da ayrıntılı verilseydi çocuk etkinlikleri öğrenir, bizler de klasik yönteme ihtiyaç duymazdık."

K97: "Etkinlikler öğrencinin konuyu öğrenmesi için yetersiz kalıyor. Bazen müdahale etmek ve eski yöntemlere dönmek zorunda kalıyorum."

Dil bilgisini yeterli bulmayanların sayısı 14'tür. Birkaç katılımcı düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir.

K18: "Dil bilgisi yetersiz. İçi tamamen boşaltılmış durumda ve bu durum beni rahatsız ediyor."

K53: "Dil bilgisi bence yetersiz hale getirildi. Dil bilgisi ayrı bir ders saatinde işlenmesi gerekirken çok daha sıklaştırıldı."

Dil bilgisinde öğrenciye verilen bilgilerin yüzeysel olduğunu düşünenlerin sayısı 10'dur. Ön bilginin olmadan dil bilgisinde öğretimin olamayacağını savunanların sayısı 8'dir. Bu görüşte olanlardan bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir.

K43: Yeni program öğrenciyi merkeze alan bir program olmasından kaynaklı özellikle dil bilgisi öğrenme alanında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması gerekiyor. Aksi halde zorlanmalar yaşıyoruz."

K73: Öğrenciler birinci kademedan belli bir birikime sahip olup geldiklerinden şu an için bir sorun çıkmıyor. Ama ilerleyen zamanlarda çıkacağını düşünüyorum. Çünkü şu an ikinci sınıfı okuyan öğrenciler yeni müfredatla eğitim alamaya başladılar ve onlar altıncı sınıfa geldiklerinde bakalım dil bilgisini nasıl kavratacağız?

K80: Eğer öğrencinin bilgi birikimi, ön bilgileri tamamsa program amacına ulaşabilir. Ancak öğrenci birinci kademedan yeterli bilgiye donatılmamışsa programla ilgili sorun yaşıyor.

Metinler seviyeye ve dil bilgisine uygun değil diyen katılımcı sayısı 3'tür. Katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

K31: Dil bilgisi iyi ama metinler hiç iyi değil. Çok uzun. Altıncı sınıf seviyesine göre metinler olmasını istiyoruz. 150-200 arası uygundur. 700-800 kelimelik metinler var. Ne öğrenci anlıyor ne de zaman yetiyor. Yararlı olmuyor.

Konuların düzensiz olduğunu ve ilintili olmadığını belirten katılımcı sayısı 7'dir. Konuların düzensiz olduğunu ifade edenlerden biri düşünceleri şu şekilde belirtmiştir.

K26: Dil bilgisi konuları düzensiz olarak verilmiş, bu durum bütünlüğü ortadan kaldırmış. İsimden fiile, fiilden sıfata geçilmiş.

K25: Eklemek istediğim bir diğer konu “ Zarflar” konusunu işlerken fiilimsileri işlemediğimizden zarfların fiilimsileri etkiledikleri kısımlar kavranamadı. Çünkü öğrenci fiilimsileri bilmiyor ki onu etkileyen zarfı bulsun.

Ankette yer alan açık uçlu soruya verilen yanıtlar kodlanarak araştırmaya katılanların dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin önerileri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Araştırmaya Katılanların Genel Olarak Dil Bilgisi Alanına İlişkin Önerileri

Öneriler	f
İşler hale gelmesi için zamana ihtiyacı var	9
Geliştirilmeli	7
Kalıcılık için tekrarlara yer verilmeli	3
Kelime Türlerine daha fazla önem gösterilmeli	3
Anlatım ve yazdırma tekniği olmalı	1

Tablo 25'ye göre dil bilgisinin işler hale getirilmesi için zamana ihtiyaç olduğunu belirtenlerin sayısı 9'dur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kaçı bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir.

K49: *“Program özünde gayet iyi hazırlanmış ama okullarımız, öğrencilerimiz ve eğitim sistemimiz bu programa henüz alt yapısı ve imkânlarıyla hazır değil. Süreci bekleyip görmek lazım.”*

K61: *“ Programın gerçekten işleyip işlemediğini görmek için zamana ihtiyaç vardır. Önceki programa ilişkin verilerle bu programın uygulanmasından sonra elde edilen veriler karşılaştırılırsa ancak sağlıklı bir sonuç elde edilebilir diye düşünüyorum.”*

Araştırmaya katılanlardan 7'si de programın geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan biri bu konudaki düşünceleri şu şekilde ifade etmiştir.

K89: *“Programın dil bilgisi alanı çoğu zaman yetersiz kalabilmekte. Bu yüzden geliştirilmeli. Her açıdan sürekli revizyona gidilmeli.”*

4.2. Araştırma Alt Amaçlarına İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim altıncı sınıf TDÖP dil bilgisi öğrenme alanının değerlendirilmesiyle ilgili olarak elde edilen görüşme bulguları aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Kazanımlar Konusunda Görüşme Bulguları

Anket verilerini desteklemek için yapılan görüşmelerde dil bilgisi alanındaki kazanımların öğrenci dil gelişimine uygun olup olmadığı sorusu görüşmeye katılanlara yöneltilmiştir. Dil bilgisi alanındaki kazanımları öğrenci dil gelişimine uygun bulan öğretmen sayısı 11'dir. Uygun bulmayan katılımcı yoktur. Öğretmenlerden birkaçı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3 *“Oldukça uygun. Dilin alt yapısını bu amaç ve kazanımlar oluşturuyor.”*

Ö5 *“Olgunlaşma süresi açısından da uygun. Soyut kavramlar somutlaştırılmıştır.”*

4.2.2. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Etkinliklere İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretmenlere “İlköğretim altıncı sınıf TDÖP’deki dil bilgisine ait kazanımlar için programda yer alan etkinliklerden hangileri dil bilgisi öğretiminde sizce daha etkilidir?” sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar kodlanarak Tablo 26’ da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenler Tarafından Dil Bilgisi için Etkili Bulunan Etkinlikler

Eşleştirme	7
Tamamlama	6
Birleştirme	6
Tasvir Etme	3
Farklı Olanı Bulma	3
Listeleme	2
Şema Oluşturma	2
Kelime Bankası	1
Yerine Koyma	1
Boşluk Doldurma	1
Ne Haldeyim	1
Kelime Türetme	1

Tablo 26’ya göre öğretmenler tarafından en etkili görülen etkinlik “Eşleştirme” etkinliğidir. “Tamamlama” ve “Birleştirme” etkinlikleri yine öğretmenler tarafından etkili bulunan etkinlikler arasında yer almaktadır. En çok kullandıkları etkinlikleri sıralamaları istendiğinde görüşmeye katılanların “çiçekçi” ve “mıknatıs” adlı etkinliklerini bilmediklerini bu yüzden de kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö2: *Etkinlikler içinden bazıları hakkında hiçbir fikrim yok. Mıknatıs ve çiçekçi etkinlikleri var mesela. Hala ne amaçla yer aldıklarını anlayabilmiş değilim.*

Ö6: *Çoğu etkinliği kullandım ama çiçekçi ve mıknatıs etkinliklerini kullanmakta sorun çektim. Çünkü anlayamadım. Programda etkinlikler ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin yeterli açıklama yok bence.*

Yine yapılan görüşmelerde öğretmenler etkinliklerin çok açık olarak ifade edilmediğini belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler kelime yapısına ilişkin önerilen etkinlikleri yetersiz bulan öğretmen sayısı 1'dir.

Ö1 kelime yapısı amacı ile ilgili etkinliklerle ilgili şunu belirtmiştir:

Ö1: *Kelime yapısı üzerine etkinlikler yetersiz daha geliştirilebilir. Bu alanla ilgili etkinlikleri geliştirmeye ihtiyaç duydum.*

Görüşmeye katılan diğer öğretmenler programda yer alan etkinliklerin kazanımların kazandırılması için yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Kelime türleriyle ilgili programda yer alan etkinliklerin kazanımların kazandırılmasında yeterli olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Hatta zaman zaman etkinlikleri fazla bulduklarını da eklemişlerdir:

Ö5: *Kelime türleriyle ilgili etkinlikler yeterli, hatta fazlaydı.*

Ö6: *Kelime türleriyle ilgili etkinlikler yeterli fazla bile denilebilir.*

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri etkinlikleri yetersiz bulmuş ve bunun nedenini de şu şekilde belirtmiştir:

Ö1: *Çok yeterli değil. Bir üst seviyeyi desteklemiyor. Tek seviyede. Orta, kolay, zor her seviyede etkinliğe yer verilmelidir.*

Hangi kazanımlar için etkinlik geliştirmeleri gerektiğine yönelik yöneltilen soruya öğretmenlerin çoğu etkinliklerin yeterli olmasından etkinlik geliştirmeye ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri ise şu cevabı vermiştir:

Ö1: *Kelime yapısı üzerine etkinlikler yetersiz daha geliştirilebilir. Bu alanla ilgili etkinlikleri geliştirmeye ihtiyaç duydum.*

Öğretmenler görüşmelerde etkinlikleri çoğunlukla programda önerildiği gibi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni sorulduğunda kendilerini etkinlik hazırlayacak kadar yeterli görmediklerini, etkinlik kavramıyla yeni karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birkaçının bu konudaki düşünceleri şöyledir:

Ö6: *Bize gönderilen kılavuzları birebir takip edersek eğer kılavuz kitaplardan başka etkinlik kullanmamız mümkün olamamaktadır. Etkinliklerle ilk kez biz bu yıl karşılaşıyoruz ve nasıl etkinlik hazırlayacağımı bilemiyordum. Sene sonuna doğru fikrim oluştu. Seneye kendi etkinliklerimi uygulayacağım.*

Ö8: *Kılavuzlardaki etkinlikleri yapıyorum. Etkinlik kavramı zihnimizde ancak oturdu. Bundan sonra kendi etkinliklerimi de uygulayacağım.*

Etkinlikleri değiştirerek kullandıklarını belirten iki öğretmen de şunları belirtmiştir:

Ö2: *Etkinlikleri değiştiriyorum çünkü öğrencilerim önerilen etkinlikleri yapmakta güçlük çekiyor. Bu durumda sınıf seviyesine uygun benzer etkinlik yapmaya çalışıyorum.*

Ö3: *Sınıf mevcutları bazı etkinlikleri yapmak için yeterli olmuyor. Bu durumda bütün sınıfın da katılabileceği genellikle etkinlikler hazırlıyorum.*

4.2.3. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Yöntemlere İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dil bilgisinde kullanılan yöntemlerle ilgili ulaşılan bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Programda Dil Bilgisi Öğretimde Kullanılabilecek Yöntemler için Yeterli Açıklama Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımı

Programda dil bilgisine ilişkin ders işleme yöntemlerine yönelik yeterince açıklama vardır.	3
Programda dil bilgisine ilişkin ders işleme yöntemlerine yönelik yeterince açıklama yoktur.	8

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere TDÖP’de dil bilgisine ilişkin ders işleme yöntemlerinin belirtilip belirtilmediği sorulmuştur. Katılımcılardan 3’ü TDÖP’de yeterli düzeyde açıklama olduğunu belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise yeterli açıklama bulunmadığından sıkıntı yaşadıklarını, önceki programın uygulanışı sırasında kullandıkları yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Dil bilgisinde hangi öğretme teknikleri kullanılması gerektiğine ilişkin soruya ise görüşmeye katılanlar şu yanıtları vermiştir:

Ö11: *Örnekleme kullandım. Dil bilgisi için oldukça etkili. Soru- cevap, buluş yoluyla anlatım, dramatizasyon, tümden gelim yöntemlerini daha sık kullanıyorum.*

Ö2: *Soru-cevap düz anlatım*

Ö3: *Soru- cevap, anlatım, tüme varım, tümden gelim, buluş yeri geldikçe hepsine yer verilmeli. Farklı yöntemler öğrencinin ilgisini arttırıyor.*

Ö4: *Karma yöntem ve teknik kullanılmalı. Yeri geldikçe programa uygun öğrenci seviyelerine uygun yöntem-teknik kullanılmalı.*

4.2.4. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Materyallere İlişkin Görüşme Bulguları

Öğretmenlere “Programda dil bilgisi alanına ait materyaller, araç ve gereçler açık olarak ifade edilmiş miydi?” sorusu yöneltmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si araç ve gereçlerin açıkça belirtildiğini dile getirmiştir. Bir kişi kısmen belirtildiğini belirtmiştir. Görüşmeye katılan diğer 8 kişi ise belirtilmediğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili katılımcılardan biri fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö7: *Dil bilgisi için belirtilen ayrıca araç gereç görmedim. Aslında bulunması gerekmekte. Dil bilgisi bence başlı başına bir alan her ne kadar temel dil becerileri ile bütünlük içinde işlenmesi gerekse de.*

Ö1: *“Diğer öğrenme alanları için kullandığım bütün araç gereçleri bu alan için kullanıyorum. Çünkü Türkçe dersi bir bütündür.”*

Öğretmenlere “Sizin önereceğiniz araç ve gereçler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin genelde anketlerde verilen materyalleri söyledikleri gözlenmiştir. Bundan farklı olarak sadece kelime türetme tabloları belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerde verdiği yanıtlar aşağıda verilmiştir:

Kelime türetme tablolarını 6, özel tasarlanmış kitaplarını 7, çalışma kitaplarını 3, tepegözü 2, sözlükleri 2, konu anlatımlı test kitaplarını 5, tahtayı 10, tebeşiri 10, antolojileri 5, kılavuz kitapları 11, interneti 2 öğretmen tercih etmiştir. Öğretmenlerden birkaçı bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: *“Kelime türetme tabloları oluşturulmalı. Kelime türlerine ilişkin bu konuyu destekleyecek araç ve gereçlere, düşünsel ve görsel materyallere ihtiyaç duyuluyor. Görselliğe yer verilerek soyut kavramlarla somutlaştırılmalı. Kesinlikle kavramaya yönelik olur.”* şeklinde özetlemiştir.

Ö4: *“Akılda kalıcı örnekler bulunduğu ve etkili metinlere yer veren özel tasarlanmış kitaplar olmalı.”* şeklinde belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenler kendi kullandıkları araç ve gereçleri önerdiklerini belirtmişlerdir.

Görüşmeler esnasında da görüşmeye katılan öğretmenlerden sadece biri sözcük türetme disketini kullanılan materyaller arasında sıralarken diğerleri sözcük türetme

disketinin ne olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler tarafından en az tercih edilen bir diğer materyal ise internettir.

Öğretmenlere görüşme sorularında programla birlikte MEB tarafından dağıtılan öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders kitapları ve çalışma kitapları arasında dil bilgisi alanı açısından tutarlılık olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u programın ne öğretmen kılavuzlarıyla ne öğrenci ders kitaplarıyla ne de öğrenci çalışma kitaplarıyla tutarlı olduğunu söylemiştir.

Ö10: *Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan bazı başlıkları işlemeye başladıktan hatta üzerinden hayli zaman geçtikten sonra programda yer alamadığını fark ettim. Ses olayları gibi. Öğrenci ders kitapları ve çalışma kitapları programla değil öğretmen kılavuzlarıyla bağlantılı. Bu yüzden orada yapılan ufacık bir hata diğer materyalleri de etkilemiş.*

Ö8: *Sanırım program daha sonra değiştirilmiş. Ama kılavuz kitaplar ve onlarla uyumlu hazırlanan öğrenci kitapları, çalışma kitapları bizlere programın değiştirilmemiş haliyle basılı geldi. Her ne kadar benim asıl görevimin programa öncelik vermem olduğunu düşünsem de MEB tarafından dağıtılan kılavuz kitapları da benim için bir resmiyet taşıyordu. Zaten anlamakta güçlük çektiğimiz çok şey olduğundan kılavuzu uygulamak daha kolay geldi.*

Ö3: *Ben önce kılavuz kitapların program olduğunu düşünüyordum. Çok sonra aslında programın başka bir şey olduğunu öğrendim. O zaman incelediğimde programla kılavuz arasında farkları gördüm. Dil bilgisinde de bu farklar vardı.*

Görüşmeye katılan iki öğretmen programın dil bilgisi alanının materyallerle tutarlı olduğunu belirtmiştir.

Ö7: *Programa göre hazırlanan çalışma kitapları, ders kitapları, öğretmen kılavuzları tabi ki programla tutarlıdır.*

4.2.5. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanı Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşme Bulguları

Görüşmeye katılan öğretmenlere “Ölçme sonuçlarını nasıl değerlendirdiniz?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin yanıtları kodlanarak Tablo 28'deki kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 28. Değerlendirme Teknikleri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	f
Dereceli Puanlama Anahtarı	5
Cevap Anahtarı	4
Akran Değerlendirme	3
Öz Değerlendirme	3
Değerlendirme Formu	1
Tutum Ölçeği	1

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin 5'inin Dereceli Puanlama Anahtarı, 4'ünün Cevap Anahtarı, 3'ünün Akran Değerlendirme, 3'ünün Öz Değerlendirme, birinin Değerlendirme Formu, birinin Tutum Ölçeği kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler, ölçme tekniği olarak en çok kullandıkları tekniklerin performans ve proje ödevleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 11 öğretmen de performans ve proje ödevini verdiklerini söylemişlerdir.

Ö5: *Başta anlamak da zorluk çeksem de öğrencilere dil bilgisine ilişkin performans ödevleri de verdim. Hatta ilerleyen zamanlarda proje ödevlerini de dil bilgisi konularından verebildim.*

Ö9: *En çok performans ve proje ödevleriyle uğraştık. Önceki programda tanıdık gibi görünse de çok daha kapsamlı ve öğrenci açısından verimli olduğuna inandığım bu ödevleri dil bilgisinde de öğrencilere verdim.*

Görüşmelerde öğretmenlere ölçme sonuçlarını nasıl değerlendirdikleri, kazanımların kazandırılıp kazandırılmadığını nasıl öğrendikleri sorulmuştur. Test türünü genellikle uyguladıklarını ve değerlendirmesini de cevap anahtarları oluşturarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri (Ö5) “*Kendim de oluşturmadım. Programda önerilenleri de kullanmadım.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlere dil bilgisi için en etkili olduğuna inandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin neler olabileceği sorulmuştur. Katılımcılardan;

Ö1: “*Çözümleme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli oldukça iyi bir yöntemdir.*”

Ö6 : “*Testlerde kendilerini daha iyi ifade etmektedirler.*”

Ö11: “*Yazılı-sözlü*” şeklinde yanıtlar gelmiştir.

4.2.6. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Genel Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlere görüşmeler esnasında “Eğer siz programın yeniden yapılandırılmasında görevli olsaydınız, 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ne gibi önerileriniz olurdu?” yöneltile soruya öğretmenlerin verdiği yanıtlar aşağıda kategorileştirilerek Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Programın Değerlendirilmesine İlişkin Öneriler

Öneriler	f
Zaman sorununu çözmek	6
Programın tanıtılması ile ilgili eksiklikleri gidermek	6
Sosyoekonomik farklılıkların yarattığı sorunu çözmek	5
Ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili sorunu çözmek	3

Tablo 29’a göre görüşmeye katılan öğretmenlerden 6’sı zaman sorunu yaşandığını, zaman sorununu çözmeye yönelik önerileri olacağını belirtmiştir.

Ö9: *Zaman açısından çok büyük sıkıntı yaşıyorum. Bununla ilgili Türkçe ders saatlerini ya arttıırırdım ya da daha az zaman alan ama daha etkili etkinlikler hazırlanmasını sağlardım.*

Programın tanıtılmasına ilişkin sorun yaşandığını ve programın tanıtılmasına ilişkin sorunu çözmeye yönelik önerileri olan kişi sayısı 6’dır. Programın tanıtılmasıyla ilgili sorunun çözülmesine ilişkin öneri getirenlerden birkaçı şunları söylemiştir.

Ö11: *Program bize tanıtılırken bizleri bir yerde topladılar. Daha önceden program hakkında bilgilendirilmiş olan bir müfettiş bizi programdan haberdar etti. Yalnız programın tanıtımına ilişkin yapılan programın birebir müfettiş tarafından okunmasıydı. Ben herkese programın dağıtılmasını ve evde herkesin okuyup gelip, anlaşılmayan yerlerin tartışılmasının daha faydalı olacağını savundum. Ama üç günlük verilen seminer bu kadar oldu. Bu yüzden sadece yapılmak için yapılmış oldu. Bunun daha özverili olmasını sağlardım. Çünkü ben bu yıl zorlandım.*

Ö1: *Sadece dönem başında bir seminer verildi. Onun da ne kadar verimli olduğu tartışılır. Aslında sene boyunca da bu seminerler devam etmeliydi. Sene sonunda*

programın genel değerlendirmesine ilişkin bizlerden MEB tarafından bilgi alındı. Bunun yerine bizler bunları yüz yüze tartışmayı da isterdik. Biz bir aradayken yine formlar uygulanıp, program değerlendirilebilirdi.

Sosyoekonomik farklılıklarının sorun yarattığı ve bu sorunun çözülmesine yönelik düşüncelerini belirtebileceğini söyleyen kişi sayısı 5'tir. Sosyoekonomik farkların yarattığı sorunun çözülmesine yönelik önerisi olanlardan biri şu yorumu yapmıştır:

Ö5: “ Genel olarak bütün okulların sosyoekonomik yapısı göz önünde bulundurulamamıştır. Bunun yapılmasını sağladım. Benim okulumda bu programın uygulanması gerçekten zor mesela.”

Ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin sorun olduğunu ve bu sorunu çözmeye yönelik 3 kişi görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden biri şu yanıtları vermiştir.

Ö10: “Değerlendirme üzerine çok düşünülmüş programda ama bizler sadece sözlü yapmayı veya cevap anahtarı oluşturmayı biliyoruz. Bu konuda da öğretmenlerin yeterliliği düşünülebilirdi. Ben bunun giderilmesi üzerinde de çalışırdım.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında araştırma bulgularına ilişkin tartışma ve yorum yapılmıştır. Tartışma bölümünde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilgili alanyazınla araştırma bulgularıyla karşılaştırılmış ve bulgularının olası nedenleri üzerine yorumlar yapılmıştır.

5.1. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Kazanımlara İlişkin Tartışma ve Yorum

İlköğretim altıncı sınıf TDÖP'deki dil bilgisine ait kazanımlara ilişkin yapılan anket uygulamasında aritmetik ortalamalarının 2,5 değeri ve üzeri, 2,4 değeri ve altı şeklinde yığıldığı saptanmıştır. Altıncı sınıf TDÖP dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların öğrenci dil gelişimine uygun bulunduğu söylenebilir. Öğrenci dil gelişimine uygun bulunmayan kazanım olmamıştır.

“İsim kökü ve fiil kökünü ayırt eder. Birleşik kelimeyi kavrar. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri 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.” kazanımları aritmetik ortalama değeri 2,5 ve üzeri değer taşıyan kazanımlar olmuştur. Ankette tamamen uygun seçeneğinin 3 puan olduğu düşünüldüğünde ankete katılan öğretmenlerin TDÖP dil bilgisine ait yukarıdaki kazanımları altıncı sınıf öğrencisinin dil gelişimine tamamen uygun buldukları söylenebilir.

“Hal eklerinin işlevlerinin kavrar.” kazanımını öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişimine en fazla uygun bulunan kazanımdır. Aritmetik ortalaması 2,62'dir. Hal eklerinin kullanımı birinci kademe Türkçe programı içinde de yer almaktadır. İkinci kademe de hal ekleriyle ilgili kazanımın öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişim seviyesine daha uygun bulunmasında öğrencilerin ilköğretim birinci kademe de hal ekleri konusunu öğrenmiş olmaları ve altıncı sınıfta hal ekleri konusunun önceki bilinenlerden kaynaklı daha çabuk öğrenmiş olmaları rol oynamış olabilir.

Araştırma verilerinden yola çıkarak katılımcıların birleşik kelimeleri kavrama kazanımını öğrenci seviyesine uygun buldukları söylenebilir. “Birleşik kelimeyi kavrar.” kazanımının aritmetik ortalaması 2,58’dir. Birleşik kelime konusu yine hal ekleri gibi ilköğretim birinci kademesinde yer almaktadır. Öğrenciler altıncı sınıfta bu konuda güçlük çekmemiş olabilir.

“İyelik eklerinin işlerini kavrar.” kazanımı öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişime uygun bulunan bir diğer kazanımdır. Aritmetik ortalaması 2,57’dir. İyelik ekleri, hal ekleri ve birleşik kelime konusu gibi ilköğretim birinci kademedede temel dil becerileri içerisinde sezdirilen konulardan biridir. İkinci kademedede öğretmenler tarafından iyelik eklerinin öğrenci dil gelişimine uygun bulunmasının nedeni yine öğrencinin birinci kademededen bildiği bu konuları daha rahat algılayabilmiş olmalarından kaynaklı olabilir.

İyelik eklerine ilişkin kazanımın öğrenci dil gelişimine uygun bulunması isim tamlaması ve sıfat tamlamasının ayırt edilmesine ilişkin kazanımda da etkili olacaktır.

Erdem (2007, 57) “İsim durum eklerinden ismin –i hâli için sekli yaklaşp ismin –i hâlinin ı, i, u, ve ü şekillerinden oluştuğunu ve bunların isimlere eklendiği kuralını ifade ettiğimizde aynı ekin benzer bir ek olan iyelik ekiyle ayrımı nasıl gerçekleşecektir? Çünkü aynı ekler, iyelik ekleri olarak da kullanılmaktadır. Hâlbuki işlevleri birbirinden çok farklıdır. İsmın –i hâli isimleri ileriye dönük ilişkiye sokarken iyelik ekinde işlev tamamen kelimenin önceki yapısıyla ilgilidir. İyelik ekinin var olduğu bir yerde bir tamlama öbeğinden bahsedilir. Bu tamlamanın iyelik ekinin olduğu kısım, ikinci bölümüdür. İyelik ekinden önce bazen düşmüş dahi olsa bir tamlayanın olması gerekir. Yani iyelik eki geriye dönük bir işleve sahiptir ve bu göreviyle de iyelik gruplarını oluşturur. Öğrencinin bunları sezmesi için bunların mutlaka metin bağlamında en azından cümle düzeyinde ve işlevsel olarak öğrenmesi gerekir. Ayrıca iyelik ekini kavrayan öğrenci, aynı zamanda tamlama hakkında da bir bilgiye sahip olacaktır. Eğer öğrendiyse sıfat tamlaması ile isim tamlaması arasındaki farkı sadece iyelik ekleriyle bile ayırabilecektir” şeklinde iyelik eklerinin kazandırılmasının öneminden bahsetmiştir.

Buna ilişkin isim ve sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini ayırt etmeyle ilgili kazanımların öğrenci dil gelişim seviyesine uygunluğunun da 2,5 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. İyelik eklerini ayırt edebilen öğrencilerin isim

ve sıfat arasındaki farkları ayırt edebildiği ve tamlama konusunu rahat anlayabildiği düşünülmektedir.

“İsim kökü ve fiil kökünü ayırt eder.” kazanımının aritmetik ortalaması 2,57’dir. İsim ve fiil yapılarına ilişkin ilköğretim birinci kademesinde öğrencilerin temel dil becerilerinde kazandıkları kazanımlar bulunmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin isim ve fiil kökünü ayırt etmekte zorlanmaması öğretmenlerin, bu kazanımın öğrencilerin dil gelişimine uygun bulmasını sağlamış olabilir.

“Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.” kazanımı öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişimine tamamen uygun bulunduğu söylenebilecek bir diğer kazanımdır. Aritmetik ortalaması 2,54’tür.

“Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımı öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişim seviyesine uygun bulunduğu söylenebilir. Aritmetik ortalaması 2,58’dir.

Ankete katılan öğretmenler sıfatlarla ilgili kazanımı öğrenci dil gelişim seviyesine uygun bulmuşlardır. Sıfatlar öğrencinin günlük yaşantısında da kullandığı bir yapıdır. Öğrencinin dil dağarcığına dili kullanmaya başlamasıyla yerleşir. Altıncı sınıf dil bilgisi öğretiminde yapılması gereken öğrencinin kullanmakta olduğu bu yapının ne olduğunu ona keşfettirmektir.

Çeçen’in (2007) Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi üzerine yaptığı araştırmada sıfatların cümledeki işlevlerini öğrencinin fark etmesiyle ilgili yaşanacak sorunun etkinliklerin metinden bağımsız hazırlanmasından kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Sıfatlarla ilgili etkinliklerin metinle ilgili olmayan örnekler üzerinden verilmesinin sorun yaratabileceğini vurgulamıştır.

Kazanımların öğrenci dil gelişim seviyesine uygunluğunun yanı sıra kazandırılmasında izlenen yollar ve öğrencinin kazanımları kazanabilmesi önemlidir. Öğrencinin dil gelişimine uygunluk mutlaka aranması gereken özelliklerdendir. Ama sadece öğrenci dil gelişimine uygunluğun bir kazanımın kazandırılmasında yeterli olamayacağı söylenebilir.

“İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.” kazanımının öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişimine tamamen uygun derecesine yakın buldukları söylenebilir. Aritmetik ortalaması 2,53’tür.

Türkçe’de iki tamlama türü bulunmaktadır. Bunlardan biri isim tamlaması, diğeri de sıfat tamlamasıdır. Sıfat tamlamasının kavranabilmesiyle ilgili olan kazanım da isim tamlaması konusuna ilişkin kazanım gibi öğrenci dil gelişimine oldukça yüksek

aritmetik ortalamadadır. Sıfatı bilen, iyelik eklerini bilen, isim konusunu bilen bir öğrencinin sıfat ve isim tamlamalarını da rahatlıkla ayırt edebilmesi beklenir. Sıfat, sıfat tamlaması ve iyelik ekleri konularıyla ilgili kazanımların aritmetik ortalamaları da yüksektir.

“İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.” adlı kazanımı öğretmenlerin öğrenci dil gelişimine tamamen uygun buldukları söylenebilir. Aritmetik ortalaması 2,52’dir.

“Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır. Yapım eki, çekim ekini ayırt eder. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar, bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır. Kök ve eki kavrar. Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder. Gövdeyi kavrar. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar. Kelimeleri cümlede farklı görevde kullanır.” kazanımları aritmetik ortalama değeri olarak 2,4 ve altı değer taşıyan kazanımlar olmuştur. Bu değer “kısmen uygun” sıklığına yakındır. Ankete katılan öğretmenlerin yukarıda geçen kazanımları altıncı sınıf öğrencisinin dil gelişimine kısmen uygun buldukları söylenebilir.

“Kelimeleri cümlede farklı görevde kullanır.” ifadesi öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişime diğer kazanımlara göre en az uygun bulunan kazanımdır. Aritmetik ortalaması 2,30’dur.

Kelimeleri cümle içinde kullanabilmek için kelime türlerinin hepsinin bilinmesi gerekmektedir. Bu kazanım diğer kazanımlara göre üst düzey bir kazanımdır. Altıncı sınıf TDÖP ‘de kelime türleri olarak isim, fiil, sıfat, zamir türleri verilmektedir. Zarflar, fiilimsiler konusu sonraki senelerde yer almaktadır. Kelime türlerinin tamamının bilinmemesi kelimeleri cümlede farklı görevde kullanması konusunda sorun yaşanmasına neden olabilir.

Erdem (2007) yapmış olduğu çalışmada “Kelime türleri, cümle içi işlevlerden hareketle öğretilmelidir.” ifadesini öğretmenlere yöneltmiş, öğretmenlerin %0,4’ü kesinlikle katılmadığını, %0,8’i katılmadığını, %2,7’si kararsız kaldığını, %35,8’i katıldığını, %60,3’ü tamamen katıldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bu çalışmada kelime türlerinin cümleden yola çıkarak öğretilmesi fikrine katıldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Erdem’in araştırmasının sonucundan da yola çıkarak kazanımın öğretmenler tarafından nasıl verilmesine ilişkin sorun yaşanmadığı söylenebilir. Bu durumda kelime türlerinin öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişimine uygun bulunmamasının nedeni kelime türlerinin tamamının

kazandırılmamış olması ya da diğer sınıflarda bu kazanımın gerçekleşmesinin daha doğru bulunması düşüncesini güçlendirmektedir.

“Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.” ifadesi öğretmenler tarafından diğer kazanımlara göre öğrenci dil gelişime daha az uygun bulunduğu söylenebilecek kazanımlardandır. Aritmetik ortalaması 2,32’dir.

Yapım ekleri konusu bilgi düzeyinde verildiğinde öğrencinin kavramasında sıkıntı yaratır. Etkili örnek seçimi oldukça önemlidir. Geçmiş yıllarda da yapım eklerinin öğretimine ilişkin sorun yaşanmıştır. Bunun nedeni olarak da özellikle dil bilginin işlenişi ile metin arasındaki yetersiz ilişki gösterilmiştir.

“Yapım ekleri ve yapı bakımından kelimelere ilişkin kazanımların işlendiği metne ve konunun işlenişine (Saraçoğlu vd., 2006, 72-73) bakıldığında dil bilgisinin işlenişi ile metin arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Konu, genelde metinden bağımsız örnekler kullanılarak sunulmuştur. Eylem köklerinden türeyen sözcüklere örnek verilirken “okul” sözcüğü, “oku-l” şeklinde ayrılmıştır. Oysa Ergin’e (1999, 195-196) göre fiilden isim yapan “-l” eki, Türkçede eskiden beri görülen fakat “ısı-l”, “tüke-l” gibi ancak bir iki örneği bulunan bir ektir. Dolayısıyla sekizinci sınıflar için hazırlanmış bir dil bilgisi kitabında daha belirgin ve doğru örneklerin verilmesi gerekir” (Akt., Çeçen, 2007, 40).

Sekizinci sınıfta bile yaşanan sıkıntılar altıncı sınıf dil bilgisi öğretiminde öğrenci dil gelişimi düzeyinde devam etmektedir. Halbuki ilköğretim birinci kademesinde 3.,4.,5. sınıflarda basit kelime türetmelerine ilişkin en sık kullanılan yapım ekleri temel dil becerileri içinde verilmektedir. Bu durumda yapım ekleri konusuna öğrencinin uzak olmaması beklenmektedir. İlköğretim üçüncü sınıftan itibaren Türkçe programlarında yer alan bir konunun diğer kazanımlara göre öğrenci dil gelişimine daha az uygun bulunmasına yapım ekleri konusunun öğretim sırasında soyut kalması etken olmuş olabilir.

“Gövdeyi kavrar” kazanımının öğrenci dil gelişimine uygunluğu diğer kazanımlara göre daha düşüktür. Aritmetik ortalaması 2,32’dir. Öğretmenlerin bu kazanımı öğrenci dil gelişimine kısmen uygun buldukları söylenebilir.

Öğretmenler, gövdeyi kavramaya ilişkin kazanımı diğer kelime yapısına ilişkin kazanımlara göre öğrenci dil gelişimine daha az uygun bulmaktadır. TDÖP dil bilgisi alanında basitten karmaşığa, kolaydan zora gidiş görülmektedir. Bu durumda öğrencinin sırasıyla şunları kavraması gerekir: Kök ve eki kavrar, isim kökü ve fiil kökünü ayırt

eder, yapım ekini ve çekim ekini ayırt eder, gövdeyi kavrar, yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.

Gövdeyi kavrama özelliği kelime yapısı konusunda yukarıdaki kazanımlar içinde üst düzey kazanımlardan biridir. Öğrencinin gövdeyi kavrayabilmesi için kök ve eki kavraması, isim kökü ve fiil kökünün ayırt edebilmesi, yapım eki ve çekim eklerini ayırt edebilmesi gerekmektedir. Yapım ekini, çekim ekini, kökü ayırt edemeyen öğrenci gövdeyi öğrenemeyecektir. Gövdeyi kavrama kelime yapısında üst düzey birikim gerektirmektedir. Kök ve eklerde yaşanan sorunun öğrencinin gövdeyi algılayamamasına neden olduğu düşünülmektedir.

“Yapım eki, çekim ekini ayırt eder.” kazanımının aritmetik ortalaması 2,34’tür.

TDÖP’de kelime yapısına ilişkin kazanımlarda isim ve fiilin kullanımı, ardından kökün ve ekin ayırımı, ardından yapım ve çekim eklerini ayırt etme ve gövdeyi kavrama gelmektedir. Basitten karmaşığa, parçadan bütüne giden işlenişte sıkıntı yaşanmaması beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlarda bu konularda öğrencinin dil gelişimi açısından sıkıntı yaşandığı görülmektedir. Bu durumu için Sağır (2002) önce öğrenciye köklerin tanıtılması, ardından çekim eklerinin verilmesi gerektiğini söylemiştir. İsim ve çekim eklerinin farklı olduğunun vurgulanması, ayrıntıya çok girilmeden belli başlı fiil ve isim çekim eklerinin verilmesi, eklerin örnekler üzerinden öğretilmesi gerektiğini belirtir. Çekim ekleri çıkarılmış metinlerle, çekim eklerinin cümledeki öneminin pekiştirilmesinin önemini vurgular.

Bu konuda öğretmene önemli görevler düştüğünü belirten Sağır, kök, ek öğretiminde şunları da vurgular:

“Sözcük köklerini tanıtır ve buldurma sırasında doğru, öğrencilerin konuyu kolay kavrayacakları örnekler üzerinde durulmalıdır. Kök, kök+ek; kök+yapım eki, kök+çekim eki, kök+ yapım eki+çekim eki ilişkileri öğrencilerin kökü ve ekleri kolay tanıyacağı, kavrayacağı örnekler üzerinde durularak verilmeli, zorlama örnekler olmamalıdır. Öğretmen önce yaygın terminolojiden yana olmalı ve araştırarak, inceleyerek olumlu tavır kullanarak sergilemelidir”(Sağır, 2002, 51).

TDÖP yer alan ve öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişimine diğer kazanımlara göre daha az uygun bulunan kelime yapısına ilişkin kazanımlar için programın uygulayıcıları olan öğretmenlere de görev düşmektedir. Bunun için öğretmenlerin, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını iyi bilmeleri ve sınıf seviyelerine uygun örnek seçimini sağlayacak, etkinlik geliştirecek donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

“Kök ve eki kavrar.” kazanımının aritmetik ortalaması 2,40’dır. Öğretmenlerin kökün ve ekin kavranmasına ilişkin kazanımı öğrenci seviyesine kısmen uygun buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin kök ve ekin kavranabilmesi için öğrencilere bol örnek vermeleri, sözcük çözümü yapmaları gerekmektedir. Koç ve Müftüoğlu’na (1998,84) göre sözcük çözümünde öğrencinin bildiği ya da anlayabildiği sözcüklerin çözümü yaptırılmalı, bilmediği ya da yeni sözcüklerin çözümleri, örnekler üzerinde yapılmalı, yabancı sözcüklerin, yabancı olduğu vurgulanıp dilimizde kullanılış biçimi ile türleri, varsa aldığı çekim ekleri belirtilmelidir.

“Köklerin önemi, sözcükteki görevleri öğrencilere buldurarak belirtilmeli; önem ve görevlere bağlı olarak köklerin özellikleri, çeşitleri parçadan hareketle sezdirilmelidir” (Sağır, 2002, 50).

Ertekinoglu (2003) Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin görüşleri üzerine yaptığı araştırmada da öğrencilerin kök ve ek konusunu öğrenmekte güçlük çektiklerini saptamıştır.

Aritmetik ortalaması 2,34 olan bir diğer kazanım “Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar, bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır” dır.

Edat, bağlaç ve ünlemin ayırt edilebilmesi için yapı özelliklerinin ve kelime türlerinin bilinmesi gerekmektedir. Aynı zamanda edat, bağlaç ve ünlemlerin cümleye kazandırdıkları anlamlarının da bilinmesi gerekmektedir. Bu kazanımın hem yapı hem anlam özelliklerinin bilinmesini gerektirmesi yönüyle diğer kazanımlara göre daha zor algılanmasına neden olduğu düşünülmektedir. Alanyazın taramasında edatların öğretimiyle ilgili şu bilgiye ulaşılmıştır:

“Ergün ve arkadaşları (1987) tarafından üniversite öğrencilerinin yazılı sınav kağıtlarının dil ve anlatım bozuklukları açısından değerlendirildiği araştırmalarında; üniversite öğrencilerinin ilkokuldan itibaren öğretilen en basit dil kurallarını bilmediklerini ya da yanlış kullandıklarını (özel isim ve cins ismi ayırt edememe; noktalama işaretlerinin kullanımındaki hatalar; “ki” bağlama ve kuvvetlendirme edatının “ki” aitlik ve isim yapım eki ile karıştırılması....vb) gösterir, ciddi bulgular elde edildiği görülmektedir” (Akt.:Yapıcı, 2004,39).

Bu durumda sorun sadece öğrencinin dil gelişimden kaynaklanmamaktadır. Çünkü üniversite öğrencisinin bile bağlama ve kuvvetlendirme edatını, aitlik ve isim yapan ekini karıştırıyor olması aslında başka bir sorunu gündeme getirmektedir.

Özellikle öğrenciye daha soyut gelen kazanımların kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlere bu anlamda yardımcı olabilmek için de oldukça iyi içerikte ve donanımda programlara, kaynaklara, materyallere ihtiyaç vardır.

Edat, ünlem ve bağlaçla ilgili kazanımın diğer kazanımlara göre her iki yapıyı içermesi bakımından daha üst düzey bir kazanım olduğu söylenebilir.

“Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımının aritmetik ortalaması 2,40’dır. Birinci kademedeki TDÖP’de dil bilgisi öğrenme alanı bulunmamaktadır. Ancak temel dil becerilerini desteklemek amacıyla yeri geldiğinde basit düzeyde dil bilgisine ait bazı konulara temel dil becerileri içinde yer verilmiştir. Bu konulardan biri de ekleri kullanarak kelime türetmektir. İlköğretim üçüncü sınıf okuma temel dil becerisi içinde “Ekleri kullanarak kelimeler türetir (Yalnızca –cı, –lık, –lı, –sız)” kazanımı bulunmaktadır. İlköğretim dördüncü sınıfta yine okuma temel dil becerisi içinde “Ekleri kullanarak kelimeler türetilir.” İlköğretim beşinci sınıfta da okuma temel dil becerisi içinde “Ekleri kullanarak kelimeler türetilir.” kazanımına rastlanmaktadır. Yapım eklerine ilişkin kazanımların üçüncü sınıftan itibaren TDÖP’de yer alması öğrencinin bu konuya yabancı olmadığını gösterir.

“Birleşik kelimeyi kavrar.” kazanımının dil gelişimine tamamen uyguna yakın bulunduğu yerde “Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımının diğer kazanımlara göre kısmen uygunda yer alması, birleşik kelimelerin dil gelişimi açısından uygun bulunduğu, basit ve türemiş kelimelerin daha az uygun bulunduğunu düşündürmektedir. Kelimeleri basit, türemiş olarak ayırt edilebilmesi için yapım ekinin işlevinin ve kelimeye kazandırdığı anlamının bilinmesi gerekmektedir. “Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.” ifadesi de öğrenci dil gelişimine diğer kazanımlara göre daha az uygun bulunan kazanımlardan biridir. Yapım eklerinin işlevini ve kelimeye kazandırdığı anlamı fark edemeyen öğrenci basit ve türemiş yapıları kelimeleri ayırt edemeyecektir.

Yapıcı’ya (2004, 39) göre dil bilgisi öğretiminde temel sorun; öğrencilerin dilbilgisini öğrenememeleri değil; onlara düzeylerine uygun somuttan soyuta doğru ilerleyen bir kurgu içinde, anadilini öğretecek, anadilini sevdirecek, düşündürecek, öğretimin nasıl ve hangi aşamada yapılacağını bilmeyen ilköğretim öğretmenleri yetiştirmekten kaynaklanmaktadır.

Aslında temel konulardan biri olan kelime yapısının altıncı sınıf öğrencisinin dil gelişim düzeyine uygun bulunamamasının nedeni öğrencilerin bu konuda zorlanmaları

olduğu düşünülmektedir. Üçüncü sınıftan itibaren öğretilmekte olan bir konunun hala öğrenilememesinde öğretmenlerin de payı olduğu düşünülmektedir.

“Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımının aritmetik ortalaması 2,44’tür.

Erdem (2007) çalışmasında öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konulardan birinin kelime türleri konusu olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %5,8’i kelime türleri konusunda öğrencilerin zorlanmadıklarını belirtmiş, %15,6’sı kısmen, %41,2’si ara sıra, %28,0’ı sık sık, %9,3’ü her zaman zorlandıklarını belirtmiştir.

Ertekinoglu (2003) da çalışmasında öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konuların başında kelime türlerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Zamirler konusu isim, fiil, sıfat konusundan sonra TDÖP’de yer alan kelime türü konusudur. İsim, fiil, sıfat konularını öğrenci dil gelişimine daha uygun bulunmuştur. Kelime türleri çeşitlendikçe öğrencilerinin öğrenmekte güçlük çektiğinin düşünüldüğü söylenebilir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin kazanımları öğrencilerin dil gelişim seviyesine genel olarak uygun buldukları saptanmıştır. Bu sonucunun etkenlerinden biri kazanımların 1981 programında yer alan davranışlara yakın olması olabilir. Öğretmenler kazanım olarak önceki programdan farklı konularla ve kavramlarla karşılaşmamışlardır. 1981 programına göre TDÖP’nin dil bilgisi öğrenme alanının daha sadeleştirilmiş olduğu söylenebilir. 1981 programında ses bilgisi, sözcük yapısı, sözcük türleri, cümle bilgisi ve yazım kuralları konuları yer almaktaydı. TDÖP’de sözcük yapısı ve sözcük türleri bulunmaktadır. Yazım kurallarına ilişkin kazanımlar, yazı temel dil becerisi içinde yer almıştır. 1981 programında yer alan altıncı sınıfa ait bazı davranışlar TDÖP’de sonraki sınıflara kaydırılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin Kelimenin Yapı Özellikleriyle ilgili kazanımları öğrenci dil gelişimine uygun buldukları görülmüştür. Kelime Türleriyle ilgili kazanımlar da öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişimine uygun bulunmuştur. Anket verilerinde de genel olarak kazanımlar öğrencilerin dil gelişime uygun bulunmuştur. Bu da anket verileriyle görüşme verilerinin tutarlılık içinde olduğunu gösterir.

Öğretmen kılavuzlarının ve öğrenci ders kitaplarının, Kelime Yapısına ilişkin kazanımlara uygunluğuna (2,24) ve Kelime türlerine ilişkin kazanımlara uygunluğuna

(2,37) yönelik öğretmenlere yöneltilen sorunun araştırma bulgusu kısmen uygun derecesindedir.

Karadüz'ün (2006) “ İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi “ adlı çalışmasının bir bölümünde dil bilgisi kitaplarının içeriğinin programa uygunluğuna bakılmıştır. İçeriğin programa uygunluğu; öğretmen görüşlerine göre % 32 oranında yeterli, % 32 oranında az yeterli düzeyde, bu oranlara göre ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının programa uygunluğu orta düzeyde bulunmuştur.

Karadüz'ün yaptığı çalışmada ilköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının içeriğinin programa uygunluğu orta düzeydedir. Öğretmenler, TDÖP’de yer alan metinleri de dil bilgisi kazanımlarına kısmen uygun bulmaktadır.

Sağır (2002) bu durumu “Dil bilgisi konuları işlenirken kitaptaki parça ve örnekler her zaman iyi seçilmiş parçalardan ya da öğretici örneklerden oluşamayabilir. Bu yüzden öğretmenlerin konu paralelinde başvuracakları dil bilgisi "akıl defterleri" olması gerekirken, öğretmenler genelde böyle bir araç kullanmamaktadır” şeklinde açıklamıştır. Kazanımlara ilişkin uygun metin bulunmadığında öğretmenin öğrenci düzeyine ve kazanıma uygun materyalle dersi işlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kılıç (2005, 89) yaptığı çalışmada şu sonucu ortaya koymuştur. “ Öğrencilerin çoğu (% 62,2) Türkçe ders kitaplarından faydalandıklarını ifade etmektedir. Daha çok dergilerden faydalanan öğrencilerin sayısı % 18,1’dir. Bazı öğrenciler (% 12,8) kitapları ilgi çekici bulmamaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin daha çok bir kitaba bağlı kalarak ders işlediklerini göstermektedir. Öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanmaları, Türk dilinin seçkin eserlerini okumaları, onlarda dil bilincinin oluşmasına katkıda bulunacak, dil ve edebiyat zevki oluşturacaktır. Sadece bir kitaba bağlı kalınarak derslerin işlenmesi, öğrencilerin kitaba karşı ilgilerini azaltır. Onlarda edebî ve estetik zevkin oluşmasına da fazla bir katkı sağlamaz. Türk ve dünya edebiyatının seçkin eserleriyle öğrencileri buluşturmak, öğretmenlerin görevleri arasında gelir. Öğretmenlerin bu görevleri hakkında yerine getirdikleri söylenemez. Nitekim yapılan bir araştırmada; öğretmenlerden % 50,4’ü, Türkçe derslerinde kütüphanedeki kaynaklardan hiç yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. “

Özellikle dil bilgisi konularının soyut kalmaması ve temel dil becerilerinden kopmaması için işlenen metinden hareketle dil bilgisi öğretiminin yapılması gerekmektedir. Bu durumda seçilen metinlerin dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımları da desteklemesi beklenmektedir. Okuma çalışması yapılırken aynı

metinden hareketle dil bilgisine ilişkin kazanımların verilebileceği metinlerin ders kitaplarında yer alması dil bilgisi öğretimi için oldukça önemlidir.

Erdem'in (2007) çalışmasında öğretmenlere yönelttiği "Ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine uygun metin sayısı çok sınırlıdır" ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,7'si kesinlikle katılmıyorum, %13,6'sı katılmıyorum, %8,6'sı kararsızım, %47,5'i katılıyorum, %29,6'sı tamamen katılıyorum demiştir.

Erden çalışmasında da görüldüğü üzere öğretmenler kitaplardaki metinleri dil bilgisi öğretimi için tamamen yeterli düzeyde bulmamaktadır.

5.2. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Önerilen Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Yorum

Kazanımların öğrencilere kazandırılmasında etkinliklerin yeri oldukça büyüktür.

Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitaplarıyla Türkçe kitaplarının dil bilgisi sayfalarında tanım ve terimler yerine, öğrencilerin temel dil becerilerini destekleyecek resim, grafik, şema, bulmaca, araştırma ve tartışma soruları, metin tamamlama örnekleri vs. gibi etkinlikler yer almalıdır (Karadüz, 2006, 15).

Anket sorularında öğretmenlere iki yönlü soru yöneltilmiştir. TDÖP' de önerilen etkinliklerin kullanılıp kullanılmadığına ve kullanım sıklığına bakılmıştır.

Kelime türlerine ilişkin kazanımlar için önerilen etkinliklerden "Mıknatıs" ve "Çiçekçi" etkinlikleri diğer etkinliklerine göre daha az kullanıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından (%81,5) kullanılan etkinlik "Farklı Olanı Bulma" etkinliği olmuştur. "Gruplandırma (%66,2), Tamamlama (%64,9), Ekleri de Birbirine Ekleyelim (%62,3), Birleştirme (%61,6), Kelime Bankası (%56,3)" etkinliklerinin de öğretmenlerin geneli tarafından kullanıldığı söylenebilir.

Kelime yapısına ilişkin kazanımlar için önerilen etkinliklerden "Eşleştirme"(%17,2) etkinliği diğer etkinliklere göre daha az kullanılmıştır. "Birleştirme (%20,5), Dönüştürme (%31,1), Cümle Tamamlama (%31,8), Tasvir Etme (%46,4)" etkinliklerin diğer etkinliklere göre daha az tercih edildiği söylenebilir. "Ne Haldeyim? (%63,6), Nereye (%63,6), Yerine Koyma (%57,0), Tamamlama (%55,6), Şema Oluşturma (%51,0) " etkinlikleri diğer etkinliklere göre daha çok tercih edilmiştir.

TDÖP' de önerilen etkinlikler içerisinde en az tercih edilen etkinlik "çiçekçi" etkinliği olmuştur. Etkinlikler içinde frekans dağılımı en düşük etkinliktir. Araştırmaya

katılanların %90,1'i çiçekçi etkinliğini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de çiçekçi etkinliği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini bu yüzden çiçekçi etkinliğini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

“Mıknatıs” etkinliğini kullanan katılımcı sayısı da diğer etkinliklere göre oldukça düşüktür. Araştırmaya katılanların %88,1'i mıknatıs etkinliğini kullanmamaktadır. Yapılan görüşmelerde mıknatıs etkinliğini kullanmadıklarını belirten katılımcılara neden kullanmadıkları sorulduğunda çiçekçi etkinliğinde olduğu gibi nasıl kullanacaklarını ve ne işe yaradığını bilmediklerini belirtmişlerdir. Etkinliklerle ilgili yeterli açıklamaların bulunmaması bu yüzden etkinliklerin uygulanmasında sıkıntı yaşandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Etkinliklerin kullanılmaması ya da az tercih edilmesi kazanımların kazandırılmasını da etkilemektedir. Yapım ekleri ve gövdeyle ilgili kazanımlar, kazanımlara ilişkin araştırma bulgularında TDÖP altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanında yer alan diğer kazanımlara göre daha az uygun bulunmuştur. Yapım ekleri ve gövde kazanımları için önerilen çiçekçi ve mıknatıs etkinlikleri öğretmenler tarafından oldukça az kullanılan etkinliklerdir. Bu durum kazanımlarla etkinliklerin ilintili olduğunu göstermektedir.

Kelime türlerinde aritmetik ortalaması en yüksek olan etkinlikler “Ne haldeyim?” ve “Nereye” etkinlikleridir. Dramatizasyonun kullanıldığı bu etkinliklerde öğrencilerin zevk almış, derse ilgileri artmış ve öğretmenler tarafından sıkça tekrarlanmış olabilir.

Kelime türleriyle ve yapısı ile ilgili kazanımlara genel olarak bakıldığında kelime yapısı ile ilgili kazanımların daha çok tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenler, kelime yapısına ilişkin kazanımları kelime türlerine ilişkin kazanımlara göre öğrenci dil gelişimine daha az uygun bulmuşlardır. Kelime yapısına ilişkin önerilen etkinlikler öğrenciler açısından daha zevkli hazırlanmış olabilir. Öğrencilerin bu etkinliklerden daha zevk aldığını fark eden öğretmenler kelime yapısına ilişkin etkinliklere daha fazla yer verilerek kelime türlerine ilişkin etkinliklere daha az yer vermiş olabilir.

TDÖP’ de yer alan etkinliklerin ne sıklıkta kullanıldığına bakıldığında hiç kullanılmayan etkinlik olmadığı görülmektedir. Her zaman kullanıldığı ifade edilen etkinlik de bulunmamaktadır. Araştırma verileri bazen ve sık sık aralıklarında yoğunlaşmıştır.

Bazen tercih edilen etkinlikler “ Mıknatıs (%1,7815), Çiçekçi (%1,9139), Ne Haldeyim? (%2,3046), Nereye (%2,4238), Dönüştürme (%2,4834) “ olmuştur.

Sık sık tercih edilen etkinlikler “ Eşleştirme (%3,1656), Tamamlama (%3,1060), Boşluk Doldurma (%3,1060) Farklı Olanı Bulma (%3,0728), Cümle Tamamlama (%3,0861), Kelime Bankası (%3,0596), Tasvir Etme (%3,0132), Yerine Koyma (%3,0199), Birleştirme (%2,9404), Listeleme (%2,9139), Gruplandırma (%2,8940), Ekleri de Birbirine Ekleyelim (%2,7682), Şema Oluşturma (%2,7417)” olmuştur.

Mıknatıs ve çiçekçi etkinliklerin frekans dağılımı hem kullanılan etkinliklerde hem de kullanım sıklığında düşük çıkması araştırma verileri arasında tutarlılığı göstermektedir. Kullanım sıklığında mıknatıs etkinliği en az kullanılan etkinlik olmuştur. Çiçekçi etkinliği mıknatıs etkinliğine göre daha az öğretmen tarafından kullanılmasına karşın kullanım sıklığında mıknatıs etkinliğine göre daha fazladır.

“Ne haldeyim?” ve “Nereye” adlı etkinliklerini uygulayan sayısının yüksek olmasına rağmen tercih edilme sıklıklarının diğer etkinliklere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.

“Birleştirme” etkinliğini de uygulayan sayısı oldukça azken, kullanılma sıklığında sık kullanılan etkinlikler arasında yer almıştır.

“Eşleştirme” etkinliği kelime türleri içerisinde en az tercih edilen etkinlik olmasına rağmen kullanım sıklığı en yüksek olan etkinlik olmuştur.

Etkinliklerin kullanılmasıyla ve etkinliklerin ne sıklıkta kullanıldığına ilişkin araştırma bulguları arasında farklar olduğu görülmektedir. Örneğin eşleştirme tekniğini kullandığını belirten öğretmen sayısı 26’dır. Bu da araştırmaya katılanların %17,2’sinin eşleştirme etkinliğini kullandığını göstermektedir. Araştırmaya katılan %82,8’i eşleştirme tekniğini kullanmadığını belirtmiştir. Kullanılan etkinliklerin ne sıklıkta kullanıldığına ilişkin araştırma bulgularına bakıldığında ise eşleştirme tekniğinin aritmetik ortalamasının (3,17) sık sık derecesinde olduğu görülmektedir. Bu durum iki bulgu arasında bir çelişki doğurmaktadır. Bu durumda ya etkinliklerin kullanımına ilişkin verilen yanıtlarda ya da kullanılan etkinliklerin ne sıklıkta kullanıldığına ilişkin yanıtlarda sorun olabilir. Öğretmenlere ankette kendileri aleyhinde bir çalışma olmadığı belirtilmesine rağmen mesleki başarı ile ilgili çeşitli kaygılar yaşayarak cevap verirken ikilem içinde kaldıkları, uygulayamadıkları bazı etkinlikleri de uyguluyormuş gibi belirttikleri düşünülmektedir.

“Farklı Olanı Bulma” etkinliğinde iki anket bulgusu arasında tutarlılık söz konusudur. Farklı Olanı Bulma etkinliği hem sık kullanılan hem de tercih edilen etkinlik olmuştur.

Anket verilerinden yola çıkarak araştırmaya katılanların çoğunun program tarafından önerilen etkinlikleri kullandıkları söylenebilir. Araştırmaya katılanların %52,5'i programda önerilen etkinlikleri aynen kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu da kazanımların kazandırılmasında bu etkinliklerin yeterli görüldüğünü gösterebilir. Etkinlikleri değiştirerek kullanan katılımcı %34,4'tür. Değiştirerek kullananlarının sayısının da fazla olması sınıf düzeylerine göre etkinliklerin geliştirebileceğini düşündürebilir. Okulların fiziksel durumları, öğrencilerin dil bilgisine ilişkin önceden getirdikleri, sosyoekonomik düzeyleri, öğrenme türleri gibi birçok nedenden sınıf içinde uygulanan etkinlikler değiştirilebilir, yeniden düzenlenebilir ya da yerine başkası da kullanılabilir. Değiştirerek kullanan öğretmenlerin bu fıkirden yola çıkarak hareket ettikleri düşünülmektedir. Etkinlikleri kullanmayıp, kendileri etkinlik hazırlayanlar %4,0'dır. Etkinlik hazırlamayıp, kendisi de etkinlik yapmayan katılımcı %4,0'dır.

TDÖP'te kazanımların öğrenciye kazandırılmasında etkinlikler şarttır. Etkinliklerin nasıl kullanacağı ve tasarlanacağı, öğretmenler için öneri olarak hazırlanan etkinliklerle birlikte kullanım şekli öğretmenlere bırakılmıştır. İster kendisi hazırlasın, ister birebir kullansın, ister değiştirerek kullansın TDÖP'de kazanımların kazandırılmasında etkinlikler gereklidir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde etkinlik kullanmaması demek kazanımların kazandırılmasında bir önceki programın yöntemlerinin kullanıyor olması şüphesini doğurmaktadır.

Etkinliklerin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşme sorularında öğretmenlerin çoğunluğu etkinlikleri yeterli bulmuştur. Bireysel farklılıkların bu soruya cevap verme şeklini etkilediği düşünülebilir. Katılan öğretmenlerin çoğunun etkinliklerin yeterli olduğu görüşünde birleşiyor olması etkinliklerin, kazanımların kazandırılmasında yeterli olduğunu düşündürmektedir.

Anket bulgularında öğretmenlere önerilen etkinlik dışında etkinlik kullanıp kullanmadıklarını anlamak üzere “diğer” seçeneği belirtilmiştir. Hiçbir zaman önerilen etkinlik dışında etkinlik kullanmayan öğretmen oranı %84,8'dir. Buradan öğretmenlerin çoğunun önerilen etkinlikleri kullandıkları sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin etkinlikleri yetersiz buldukları yerde kendilerinin sınıf düzeyinde etkinlik geliştirebilecekleri programda belirtilmiştir. Etkinlikler, TDÖP'yle kullanılmaya başlandığından öğretmenlerin kendi başlarına etkinlik oluşturmaları için zamana ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin daha önceki yapılan çalışmalarda da dil bilgisi öğretiminde etkinlik kullanımı fikrine yabancı olmadıkları sonucuna varılmıştır. Erdem (2007, 98) yapmış olduğu çalışmada dil bilgisindeki

sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerisini araştırmış ve çözüm önerilerinden birinin de etkinlikler üzerine olduğunu belirtmiştir. “Öğretmenlerin yüksek oranda katıldıkları çözüm önerilerinden birisi de, “Dil bilgisi öğretiminde kurallar çeşitli etkinliklerle sezdirilmelidir.” seçeneğidir. Öğretmenlerin 164’ü (% 63.8) tamamen katılıyorum, 87’si (% 33.9) katılıyorum, 3’ü (% 1.2) kararsızım, 2’si (% .8) katılmıyorum ve 1’i (%4) de kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir.” Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde etkinlik kullanımını önemsedikleri görülmektedir.

5.3. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Yöntemlere İlişkin Tartışma ve Yorum

TDÖP’de temel dil becerileri ve bu becerilere ilişkin kazanımlar, bu alanlarda kullanılabilecek materyaller, etkinlikler, yöntem ve teknikler vb. ayrı ayrı belirtilmiştir. Fakat programda dil bilgisi öğrenme alanı için yöntem önerilmemiştir. Öğretmenlere görüşmeler sırasında bu durumla ilgili dil bilgisinde kullanılabilecek yöntemlerin programda yeterince açık belirtilip belirtilmediği sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisin alanı için tekniklerin programda yeterince belirtilmediğini ifade etmişlerdir. Programda dil bilgisinin temel dil becerileriyle bir bütün olduğu ve ayrı işlenemeyeceği belirtilmiştir. Dil bilgisi için ayrıca yöntem belirtilmemesinin nedeninin bu görüş olabileceği düşünülmektedir.

Anket bulgularına bakıldığında dil bilgisi için ankette yer alan yöntemlerin “Soru-Cevap” yöntemi dışında “Çoğunlukla Kullanıyorum” sıklığına yakın olduğu görülmektedir.

Soru- Cevap yönteminin aritmetik ortalaması 3,54’tür. Soru- cevap yöntemi “Her Zaman Kullanıyorum” sıklığına daha yakındır.

“ Açıklama (%3,42), Buluş ve Sezdirme (%3,38), Anlatma (%3,24), Çözümleme (%3,07), Birleşim (%3,07), Tartışma (%3,03), Örnek Olay (Benzetim) (%2,95), Gösterip Yaptırma (Demonstrasyon) (%2,80), Yazdırma (%2,79), Rol Yapma (%2,64), Oyunlaştırma (%2,62), Karma (%2,54) “ yöntemleri ise “Çoğunlukla Kullanıyorum” değerine yakındır. Yığılma 3,42 ile 2,53 arasındadır.

Anket sonuçlarından yola çıkılarak ankette yer alan yöntemlerin öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kullanıldığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler içinde en yüksek frekans dağılımına sahip yöntem, “soru-cevap” yöntemidir.

“Bu yöntem öğretmenin neyi ne zaman soracağını bilmesini, önceden iyi bir şekilde hazırlık yapmasını, aynı zamanda sürekli aktif olmasını, verilen yanlış cevapların anında düzeltilmesini ve niçin yanlış cevap verildiğinin araştırılmasını gerektiren bir yöntem olması açısından zaman alıcıdır” (Kaygusuz, 2006, 54). Bu durumda öğretmene oldukça iş düşmektedir. Çünkü öğretmen ders esnasında daha aktiftir.

Karakuş’a (2002) göre de öğrencinin pratikleşmesini sağlaması, sınıfta istenen sessizliğin sağlanması, öğrencinin motivasyonun artması bakımından soru-cevap yöntemi oldukça önemlidir.

Calp (2005, 261) soru cevap yöntemine ilişkin soru hazırlamanın öneminden bahsetmiştir. “İyi hazırlanmış sorular öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlarken öğrencileri de derse karşı güdüler. Bununla birlikte dersi sürekli soru cevap tekniğiyle işlemek sıkıcı olup öğrencilerin bağımsız düşünme yeteneklerini köreltebilir.”

Bu durumda kullanılan yöntemle birlikte kullanıcının o yönteme hâkimiyeti de önemli yer tutmaktadır.

Ertekinoglu (2003) yaptığı çalışmada da soru cevap yöntemi ile dil bilgisini işleme ifadesine öğretmenlerin çoğunlukla katıldıkları görülmüştür. TDÖP’nin dil bilgisi alanına ilişkin kullanılan yöntemleriyle Ertekinoglu’nun yaptığı çalışma tutarlılık göstermektedir.

İkinci en çok tercih edilen yöntem “Açıklama yöntemi” olmuştur. Öğretmenlerin dil bilgisini sezdirmeye çalışmasının yanı sıra çoğunlukla açıklamalar yapma gereğinde bulundukları düşünülmektedir.

Açıklama yönteminde olduğu gibi “Anlatım yöntemi” nin de öğretmenler tarafından sıkça kullanılması öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini zaman zaman öğretmen merkezli işlediklerine dair düşünce uyandırmıştır.

Sağır (2002) “Temel Eğitimin I-V sınıflarında da, VI-VIII sınıflarında da dil bilgisi konular, yaygın olarak, sadece anlatma yöntemi, sunuş biçimindeki öğretme yaklaşımı ile verilmektedir. Bu günkü dil bilgisi öğretimi, belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkartılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüştürülen bilgiler ezberlettirilmektedir.” şeklinde ifade etmiştir. Bu da göstermektedir ki öğretmenler dil bilgisi öğretiminde bilgiye dayalı öğretmen merkezli yöntemler takip etmektedirler. Oysa program öğrenci merkezlidir.

Akyol (2006) Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşımı öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayış olarak tanımlamıştır.

Bu durumda öğretmenlerin TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında daha çok öğrenciyi aktif kılacak ders işleme yöntemleri kullanmaları beklenmektedir. Dil bilgisinde kullanılabilecek yöntemlerle ilgili açıklamaların TDÖP’ de yer almaması, yöntemlerin öneminden bahsedilmemesi öğretmenlerin eski kullandıkları yöntemlere devam etmelerine neden olmuş olabilir.

Erdem (2007) dil bilgisine ilişkin problemlere yönelik yapmış olduğu araştırmasında “Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde, en çok düz anlatım yöntemini tercih etmektedir.” yer alan ifadeye araştırmaya katılan öğretmenlerden %4,3’ü kesinlikle katılmazken, %22,6’sı katılmamış, %6,6’sı kararsız kalmış, %47,9’u katılmış, %18,7’si tamamen katılmıştır.

Erdem’in yapmış olduğu çalışmada da görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğretiminde anlatım yöntemini tercih etmekte, aynı zamanda bu durumu dil bilgisi öğretiminde yöneme ilişkin bir sorun olarak görmektedir.

Buluş ve Sezdirme yöntemini öğretmenler TDÖP dil bilgisi alanı için çoğunlukla kullanmaktadırlar. Programda öğrencinin aktif olması tasarlandığı ve dil bilgisi alanının sezdirmeye yönelik olması beraberinde öğretmenler için buluş ve sezdirmeye yönelik ders işleme yöntemini de getirmektedir. Buluş ve sezdirme yöntemi için Sağır (2002, 85-86) “ Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli anlayışlarından biri olan bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun düşer. Daha önceden öğrenilmiş olan hazır bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık getirir. Onları kullanarak yine onlara dayalı yeni şeyler keşfetmek, başarmanın mutluluğunu tattırır, yaşayarak öğrenmenin kalıcılığını sağlar. Soru-cevap tekniğinin etkin bir biçimde uygulanmasına fırsat tanınması, hatta ihtiyaç tanınması açısından da elverişli bir yöntem olarak bilinir. ...Bir bakıma tümevarım anlayışına dayanan yöntem bol örneklerle üzerinde çalışıldığında daha sağlıklı sonuçlar verir. Daha çok dil bilgisi tür bilgileri, yazım ve noktalama gibi dilin genel bilgiye dayalı alanlarında olumlu sonuçlar alınmaktadır” demektedir. Bu durum tümevarım ve soru-cevap tekniklerinin TDÖP dil bilgisi alanı için öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemler arasında yer almasını da açıklamaktadır.

Birleşim yöntemi (tüme varım) öğretmenler tarafından dil bilgisi öğretiminde çoğunlukla kullanılan yöntemler arasında yer almıştır. Dil bilgisi öğretiminde önemli bir yeri olan birleşim yöntemini araştırmaya katılan öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme

alanında çoğunlukla kullanılmaktadır. “Bu yöntem henüz soyut düşünme bakımından yeterince gelişmemiş ilkökul öğrencilerine somut bir durum ya da örneklerinden hareketle bazı genellemelerde bulunma olanağı sağlar. Örneğin bir okuma parçası içinde varlıkların adlarını bildiren sözcüklere öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi sonunda bu sözcüklerin işlevleri üzerinde öğrencilerin bir genelleme yaparak adın tanımını sezmeye başlamaları bu yöntemin kullanımına bir örnek gösterilebilir” (Kavcar ve diğerleri, 1995 ,17-18).

Dil bilgisinde yer alan bilgilerin soyut kavramlar halinde öğrenciye kazandırılmaması için birleşim yöntemi oldukça önemlidir. Dil gelişimi için diğer kazanımlara göre daha az uygun bulunan kazanımların öğretilmesinde birleşim yöntemi tercih edilebilir.

Çözümleme yöntemini (tümdengelim) öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında çoğunlukla kullanılmaktadır. Erdem (2007) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin dil bilgisinde yönetime ilişkin problemlere yönelik “Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde en çok tümden gelim yöntemini tercih etmektedir” ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerden %5,4’ü kesinlikle katılmıyorum, %21,8’i katılmıyorum, %18,7’si kararsızım, %42,4’ü katılıyorum, %11,7’si tamamen katılıyorum demiştir. Erdem’in araştırmasında öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde tümdengelim yönteminin kullanılmasının dil bilgisi öğretiminde yönetime ilişkin problem olarak gördükleri söylenebilir.

TDÖP’ ye ilişkin dil bilgisi öğrenimde tümdengelim tümevarım yöntemi kadar tercih edilmemesinde programın felsefesinin ve hazırlanış şeklinin payı oldukça büyüktür. TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı kazanımlarının sıralanmasında bile tümevarım yöntemi kullanılmıştır.

Gösterip yaptırma yöntemi (demonstrasyon) dil bilgisi öğrenme alanı için araştırmaya katılan öğretmenler tarafından çoğunlukla kullanılan yöntemlerden biri olmuştur. Gösterip yaptırma yöntemi özellikle uygulamaya dayalı kazanımların kazandırılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir.

“Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur. Bu yöntem, bir konuya ilişkin bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında kullanılır. Bu yöntem daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır.”(Demirel, 1999, 113). “Daha çok uygulama düzeyindeki davranışların

kazandırılması sırasında kullanılan bir yöntem olarak dil bilgisi öğretiminde geniş yer tutması gereken bir yöntemdir” (Sağır, 2002, 87).

Kaygusuz (2006, 55) araştırmasında gösterip yaptırma yönteminin dil bilgisi öğretimindeki önemini şu şekilde vurgulamıştır. “Analitik düşüncenin ve yeteneksel faaliyetlerin geliştirilmesi açısından uygun bir yöntem olan gösterip yaptırma yönteminin dil bilgisi öğretiminde kullanılması öğrencilerin doğruya ulaşmaları, ilkeleri kavramaları ve uygulamaları açısından yararlı olmaktadır.” Araştırmasının sonuç bölümünde “Dil bilgisi öğretiminde yaparak yaşayarak, kısacası uygulamalı olarak öğrenmeyi sağlayan drama, gösterip yaptırma gibi yöntemlere yer verilmesi uygun olacaktır.” ifadesi ile dil bilgisinde gösterip yaptırma yönteminin kullanılmasına ilişkin fikrini sunmuştur.

Öğretmenlerin dil bilgisi öğrenme alanında gösterip yaptırma yöntemini daha fazla kullanmaları beklenmektedir. Çünkü TDÖP’de dil bilgisi öğretimindeki etkinliklerin çoğu uygulamaya dayalıdır.

En az tercih edilen yöntem ise “Karma Yöntem” olmuştur. Kavcar ve diğerleri (1995) “Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunludur” şeklinde ifade etmişlerdir. Türkçe dersi çok yönlü ders olduğundan karma yöntemin kullanılması da önem teşkil etmektedir. Öğretmenlere görüşmeler sırasında yöneltilen sorularda karma yöntemini birçok yöntemin karması şeklinde düşündükleri ortaya çıkmıştır. Karma yöntem Sağır’a (2002) göre cümle ve sözcüklerin iç içe, birlikte öğretilmeye çalışıldığı bir yöntemdir. Öğretmenlerin dil bilgisine yönelik yöntemler konusunda yeterince bilgi sahibi olamadıkları düşünülmektedir. Öğretmenler, dil bilgisi öğretimi için kullanılabilecekleri yöntem ve teknikler hakkında TDÖP’de yeterince açıklama olmadığı yönünde düşüncelerini de belirtmişlerdir.

“Oyunlaştırma” yöntemi en az tercih edilen ikinci yöntemdir. TDÖP dil bilgisi alanında öğrenciye bilgi vermekten çok dilin kurallarını sezdirme amaçlandığından öğrencinin hala içinde bulunduğu çağın da etkisiyle oyunlarla kazanımların kazandırılması etkili olabilir. Etkinliklerin birçoğu da bu bağlamda oyun şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin oyunlaştırma yönteminin bu kadar az tercih etmelerinde dil bilgisini işlerken oyunlaştırma tekniğini kullandıkları zaman öğrencilerin dikkatinin tamamen oyuna kayarak asıl amaçtan uzaklaşabileceği kaygısı taşımaları rol oynamış olabilir.

Oyunlaştırma (dramatizasyon) yönteminin kökeninde oyun bulunmaktadır. Çocuk oyunla daha kolay öğrenebilmektedir. Dil bilgisinin özellikle soyut konularında oyunlaştırma yöntemi kullanılarak öğrenci farkında olmadan öğrenebilir.

“Drama çalışmaları, çocuğu bağımsız düşünmeye, hoşgörülü davranmaya, demokratik olmaya ve yaratıcı bir kişilik olmaya yöneltir. Dramanın temel niteliklerinden biri, sürekli soyuttan somuta ve somuttan soyuta geçiş süreçlerinin yaşanmasına zemin hazırlanmasıdır. Karşılaşılan bir olay, yaşanan bir an, tanık olunan bir durum, drama atmosferine girilerek analiz edilebilir, somutlaştırılabilir” (Şimşek, 2004,34).

“Oyun, öğretmenin yardımcısı ve aracı durumuna getirilirse öğretim bir o kadar etkili, verimli ve kalıcı olmaktadır. İşte bu yönüyle dramatizasyon, eğitim için oyunla sürdürülen bir etkinliktir. Bu özelliği ile eğitimin hayatı bir parçasıdır.”(Calp, 2005, 255).

Ertekinoglu’nun (2003) çalışmasında “Dil bilgisi öğretiminde dramatizasyona yer veriyorum.” ifadesine öğretmenler az katılmışlardır. Ertekinoglu’nun çalışmasında da benzer bulguların yer alması dil bilgisinde yöntem konusunda öğretmenlerin fikirlerinin değişmediğini göstermektedir.

Yazdırma dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin tercih ettikleri bir başka yöntem olmuştur. Ertekinoglu’ nun (2003) çalışmasında “ Dil bilgisi derslerinde konuları anlatıp, not ettiriyorum.” ifadesine öğretmenler tamamen katılmaktadır.

Öğretmenler yazdırma yöntemini TDÖP’de dil bilgisi öğrenme alanında kullanmaktadır.

Katılımcılar ankette kendilerine yöneltilen yöntemler dışında diğer öğrenme alanları için önerilen yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu da dil bilgisinin temel dil becerileriyle bütün olarak işlenmesi gerekliliği ile bağdaştırılabilir.

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı için öğretmenlerin daha yoğun kullandıkları yöntemler çoğunlukla öğretmen merkezli yöntemlerdir. Bu sonuç hem programın felsefesiyle hem de dil bilgisi öğrenme alanının varmak istediği sonuç ve bu sonuca giderken izlediği yolla çelişmektedir.

Görüşme sorularında öğretmenlere programda dil bilgisinde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin yeterli bilgi bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Programda dil bilgisinde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin yeterli bilgisi olduğunu ifade eden üç katılımcı olmuştur. Yeterli bilgisi olduğunu belirten öğretmenlerin programı detaylı olarak inceleyemedikleri düşünülmektedir. Çünkü programda dil bilgisine ait yöntem

ve teknik belirtilmemiştir. Bir başka neden de diğer öğrenme alanlarında kullanılan yöntemlerin bu alanda kullanılabileceğini düşünceleri olabilir. Görüşmelerde öğretmenlere dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken yöntemlerin neler olabileceğine ilişkin soru yöneltilmiş, araştırmaya katılan öğretmenler bu yöntemleri anket verilerinde olduğu gibi soru-cevap- anlatım, örnekleme şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenlerde üçünün buluş yoluyla öğretim tekniklerinin de yer alması gerektiğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Görüşme bulguları anket bulgularıyla paralellik göstermiştir.

5.4. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Materyallere İlişkin Tartışma ve Yorum

Eğitimde materyal kullanımı öğrencinin algılama düzeyini destekleme açısından önemlidir. Öğrenci merkezli yöntem ve yaklaşımların ders ortamında yaşatılabilmesi kullanılan ders araç gereçlerinin öğrencilere etkinlik yapma fırsatı vermesiyle yakından ilgilidir.

“Eğitimde materyal kullanımı, algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırır. İlgi uyandırır, sınıfa canlılık getirir. Öğrenmede, zamanı kısaltır, bilgiyi pekiştirir ve kalıcılığa yardım eder. Öğrencilerin konuya katılımlarını sağlar, okuma ve araştırma arzusu uyandırır. Yanına gidilmesi veya sınıfa getirilmesi mümkün olmayan olay, olgu ve varlıkları, gerçek yüzleriyle sınıfa taşır” (Aslan ve Doğdu, 1993, 40).

Kazanımların kazandırılabilmesi için uygun olan materyal seçiminin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlere ne kadar zengin materyal sunulursa öğretmenin seçimi ve sınıfa materyalleri indirgeme düzeyinin o kadar iyi olacağı düşünülmektedir.

TDÖP’de dil bilgisine ait yöntemlerde olduğu gibi materyallere ait de bir açıklama bulunmamaktadır. Diğer öğrenme alanlarından yola çıkılarak ve de kaynaklardan yararlanarak dil bilgisinde kullanılacak materyaller belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarında ankette belirtilen materyallerin çoğunluğunun öğretmenler tarafından kullanılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından dil bilgisi alanı için kullanılan materyaller “ Türkçe Ders Kitabı (%94,7), Öğretmen Kılavuz Kitabı (%91,4), Dil Bilgisi ve Yazımla İlgili Başvuru Kitapları (%89,4)” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler tarafından dil bilgisi alanında az kullanılan materyaller ise başta “Sözcük Türetme Disketi” (%3,3) olmak üzere “İnternet (%4,0), Tepegöz (%9,9), Slayt/Diya Projektörü (%14,6), Film Şeridi Projektörü (%17,2), Öğretmen Akıl Defteri (%17,2), Ansiklopediler (%33,8), Resimli Kartlar (%44,4)” dır.

Yapılan araştırma sonucunda en çok tercih edilen materyal, ders kitapları olmuştur. Öğretmen kılavuzları da oldukça yoğun tercih edilen materyaller arasında gelmektedir. Bu materyallere ulaşım MEB tarafından yapılmaktadır. Öğrencilerin hepsinde aynı ders kitabının olması ve öğretmenlerin elinde ders kitaplarıyla örtüşen öğretmen kılavuzlarının bulunması özellikle bu iki materyalin bu kadar yoğun kullanıyor olmasının nedenlerindendir. Yalçın (1996, 24) Türkçe ders kitaplarına ilişkin araştırmasında, ülkemizde ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması dolayısıyla halen eğitimin en önemli aracının ders kitapları olduğunu ifade etmiştir. Özbay (2002, 37) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı bir araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94,44) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre ders kitaplarının yanı sıra işlenen konuların pekiştirilmesi için sıkça başvurulmuş kaynaklardan biri de dil bilgisine ilişkin kaynaklardır. Bu kaynaklara yönelmede ortaöğretim giriş sınavına öğrenci yetiştirme, sorulardan haberdar etme kaygısının önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı için en az tercih ettikleri materyal, “sözcük türetme disketi” olmuştur. Sözcük türetme disketlerinin kullanımının çok yaygın olmadığı düşünülmektedir. Sözcük türetme disketleri öğretmenlerin arzuları dahilinde Milli Eğitim Müdürlüklerince sağlanabilmektedir.

Öğretmenlerin en az tercih ettikleri bir diğer materyal internettir. Hâlbuki yeni programla birlikte öğrenci ve öğretmen bilgiye daha kısa yoldan ulaşabilecekleri yollar edinmektedir. Öğretmen kılavuzlarında öğretmenlere yönlendirme olarak temalar öncesi internetten konuyla ilgili bazı sitelere yönlendirmeler bulunmaktadır. Öğrencinin bu araştırmaları yaparken bireysel öğrenimini gerçekleştirecektir.

“ Bilgisayar aracılığıyla öğrenen öğrenci kendi hızını kendisi belirleyebilir. Hızlı öğrenen bir kişi daha süratli bir biçimde konuları beller ve öğrenme de ilerler; daha yavaş öğrenen kişiye, kendi hızına göre konuyu öğrenir. Bireyin eksiklikleri varsa, o eksiklikler özel programlar aracılığıyla ortadan kaldırıldıktan sonra temel konunun öğrenilmesine başlanır. Örneğin, ön giriş davranışlarında eksikliği olan bir öğrenci, bu

eksikliğinin farkına vardıktan sonra, bu konudaki eksikliğini gidermek için bir önceki programla bir süre daha çalışır” (Kaygusuz, 2006, 74).

Bir diğer en az tercih edilen materyal öğretmen akıl defterleri olmuştur. Akıl defterlerinin kullanımı öğretmenin işini kolaylaştırdığı söylenebilir. Akıl defterinin önemine ilişkin Sağır'ın (2002) görüşleri dil bilgisi konuları için kitaptaki parçaların her zaman nitelikli olamayacağı, bu yüzden öğretmenlerin daha önceden iyi seçilmiş metinlerden oluşan akıl defterlerinin olması yönündedir. Buna rağmen öğretmenlerin akıl defterlerini tercih etmediklerini de belirtmiştir.

Slayt, film şeridi, internet, tepegöz gibi materyallerin kullanım sıklığının oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Okulların fiziksel ve sosyal şartları çağın gerektirdiği bazı teknolojik materyallerin kullanımını engelleyebilir. Kolay ulaşılabilen materyallerin daha çok yer alması materyaller konusunda programlarla birlikte istenen kazanımların gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yeterli imkânların gösterilmesi ve verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

“İngiltere ve Türkiye'deki eğitim sistemin birbirinden ayıran en önemli yönlerden biri de ders ortamı ve kullanılan materyallerdir. Sınıflardaki öğrenci sayısı, ders ortamı, sınıf düzeni, sınıftaki görsel işitsel materyaller ve yazılı materyallerin niteliği ve niceliği de öğretim sürecini etkileyen unsurlardır. Sayılan pek çok unsurun yanında yazılı materyaller, öğretim sürecindeki diğer farkların öğrenciye yansımaları en aza indirebilecek, öğretmen farklılıklarını bile elimine edebilecek tek materyaldir. İngilizce kitaplarının öğretmen kitabı ve öğrenci çalışma kitabı gibi ek materyalleri vardır. Öğretmen kitabında öğretmene izlenim konusunda bilgi verilirken kitabın amacı, yöntem ve teknikler gibi konular da açıklanmıştır. Öğretmen kitabında her üniteye ilişkin detaylı bilgilere, ders kitabına paralel sınıf içinde uygulanabilecek etkinliklere, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilere ve fotokopi ile çoğaltılıp tüm öğrenciler için kullanılabilecek değerlendirme çizelgelerine yer verilmiştir. Öğrenciler için hazırlanmış çalışma kitaplarında ise ders kitabında bulunan konulara paralel konularda alıştırma, örnekler, öğrencileri eğlendirerek yazmaya yöneltecek resimler ve karikatürler bulunmaktadır. İngilizcenin anadili olarak öğretiminde kullanılan bütün kitapların yukarıda belirttiğimiz özellikleri içeren öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kitapları bulunmaktadır. Bu

kitaplar İngiltere'nin en tanınmış yayınevleri olan Longman veya Oxford tarafından yayımlanmaktadır.”

(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-karababa.htm>)

Öğretmenlerin materyal kullanımında teknolojik materyallerden çok klasik materyalleri tercih etmelerinin bir başka nedeninin eski alışkanlıklarıyla ilgili oldukları da söylenebilir.

Erdem (2007) çalışmasında öğretmenlerin tepegözü %37,7 hiçbir zaman, %20,2 nadiren, %26,8 nadiren, %9,7 sık sık, %5,4 her zaman kullandıklarını tespit etmiştir. Görsel materyal özelliği taşıyan video, bilgisayar, projektör, televizyon materyallerindeki bulgular da bu doğrultudadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin en çok kullandıkları materyal ders kitabı (%51 her zaman, %15,6 sık sık, %20,6 ara sıra, %5,4 hiçbir zaman) olmuştur.

TDÖP’de dil bilgisi alanı için kullanılan materyal kullanımı Erdem’in araştırmasıyla klasik materyallerin daha çok tercih edildiği noktasında aynı sonuçları taşımaktadır. Teknolojik materyaller dil bilgisi öğretiminde daha az kullanılmaktadır.

Ertekinoglu (2003)’ün yaptığı çalışmada “Dil bilgisinde tepegöz kullanıyorum” ifadesine öğretmenlerin az katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. TDÖP’ dil bilgisi öğretiminde tepegözün kullanımının azlığı ile Ertekinoglu’nun çalışması uyum göstermektedir.

Görüşmelerde öğretmenlere dil bilgisinde kullanılabilecek materyallerin açıkça belirtilip belirtilmediği sorulmuştur. Öğretmenlerden ikisi belirtildiğini biri de kısmen belirtildiğini kalan sekizi ise belirtilmediğini ifade etmişlerdir. Programın genelinde Türkçe dersinde temel dil becerilerinde kullanılabilecek materyaller belirtilmiştir. Fakat programda dil bilgisine ait ayrı bir materyal belirtilmemiştir. Açıkça belirtilmiş diyen katılımcıların programı incelerken bu detayı gözden kaçırdıkları söylenebilir. Görüşmelerde öğretmenlerin Türkçe dersinin bir bütün olmasından kaynaklı dil bilgisi için ayrıca materyal belirtilmemesini bir sorun olarak dile getirmeleri de buna neden olarak gösterilebilir.

Programda dil bilgisine ait önerilen materyal bulunmamasından öğretmenlere görüşmelerde önerebilecekleri materyal olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin anket sorularında belirtilen materyaller dışında kelime türetme tablosunu belirttikleri gözlenmiştir. Onun dışında önerilen materyaller hem eski programda da kullanılan (tebeşir, tahta, konu anlatımlı test kitapları, çalışma kitapları...) materyaller olmuştur. Ayrıca TDÖP ile daha sık kullanımı gereken materyaller (tepegöz, internet...) olmuştur.

Bu da anket bulgularıyla karşılaştırıldığında ilginç bir sonuç çıkmaktadır. Genelde eski programı destekler nitelikte önerilen materyallerin bulunmasının yanı sıra yeni uygulanmaya başlanan programı da kapsayacak bazı materyaller de (çalışma kitapları, kılavuz kitaplar, özel tasarlanmış kitaplar...) önerilmiştir. Anket bulgularında da yeni materyalleri kullanan öğretmen sayısı düşüktür. Öğretmenlerin önerdikleri materyaller içinde modern materyallerin yer alması, ama kullanılmıyor olması okul imkânlarının bu konuda sınırlı olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir.

Kılıç (2003) “Ağrı İlköğretim Okulları Türkçe Dersinde Öğretim Teknoloji ve Araç-Gereçlerin Kullanım Düzeyi” üzerine yaptığı araştırmada Türkçe eğitimi ile ilgili araştırma verilerine göre; öğretmenlerin, ilköğretim okulları Türkçe derslerinde öğretim teknolojisi ve araç-gereçleri fazla kullanmadıkları anlaşıldığını ifade etmiştir. Öğretimde kalıcılığın sağlanmasında birden fazla materyalin kullanılması gerekmektedir.

“Gramer öğretiminin açıktan yapılmadığı sınıflarda öğrenciler basit yapıların kurallarını verilen malzemeden kolayca çıkarabilirken, karmaşık yapıların kurallarını çıkarabilmeleri ve dilde ileri düzeylere yükselebilmeleri çok çeşitli ve bol materyalin sağlanmasına bağlıdır. Bu da okullarda olduğu gibi sınırlı sürelerde ve sınırlı imkânlarla eğitim verilen yerlerde ileri düzeyde dil öğretilmesinde büyük açmazlar oluşturmaktadır” (Fotos, 2002, 136).

Erdem (2007) yapmış olduğu araştırmada dil bilgisinin sorunlarına ilişkin öğretmenlere “Okullardaki araç gereç eksikliği dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemektedir.” ifadesini yöneltmiş, araştırmaya katılan öğretmenlerden %8,2’si kesinlikle katılmazken, %21,4’ü katılmış, %12,8’i kararsız kalmış, %33,9’u katılmış, %23,7’si tamamen katılmıştır.

Öğretmenlerin materyal kullanımında kolay ulaşabildikleri ve Erdem araştırmasında olduğu gibi okulun imkânları doğrultusunda materyal seçimi yaptıkları düşünülmektedir.

Anket verilerinde en çok tercih edilen materyallerin başında gelen öğretmen kılavuzları, öğrenci ders kitapları, çalışma kitaplarıyla program arasında tutarlılık olup olmadığı görüşme sorularıyla araştırılmış, araştırma sonucunda tutarlı olmadığı ifadesi ortaya çıkmıştır. TDÖP, daha önce de belirtildiği gibi 2004-2005 ders yılında pilot uygulamalarla Türkiye genelinde seçilen pilot okulların altıncı sınıflarında denenmiştir. Bu aşamada program taslak halindedir. Taslak halinde bulunan programa ilişkin kılavuz kitaplar, öğrenci ders ve çalışma kitapları oluşturulmuştur. 2005-2006 ders yılında

bütün Türkiye genelinde altıncı sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanmaya başlanmadan önce pilot uygulama sonucunda bazı değişikliklere gidilmiştir. Program dil bilgisi alanında amaç ve kazanım sayısında azaltma yönüyle değiştirilmiştir. Fakat programda yapılan bu değişiklikler öğretmen kılavuz kitaplarına, öğrenci ders ve çalışma kitaplarına yansıtılmamış bu materyaller taslak programa göre düzenlenmiş halleriyle kalmıştır. Ders yılı içinde programda çeşitli değişikliklerin yapıldığı ve öğretmenlerin bu değişiklikleri internetten takip etmelerinin gerekliliği belirtilse de çoğu öğretmen tarafından takip edilememiştir. Bunun sonucu olarak programla programa uygun hazırlanan ve MEB tarafından okullara dağıtılan materyaller arasında çeşitli sıkıntılar yaşanmıştır. Öğretmenlerin bu materyallerle program arasındaki uyumsuzluğunun nedeni olarak bu durum gösterilebilir.

5.5. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanına Ait Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Tartışma ve Yorum

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ayrı bir ölçme ve değerlendirme tekniği belirtilmemiştir. Temel dil becerilerine ilişkin programda açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, doldurmalı sorular, gözlem ölçme teknikleri belirtilmiştir.

Anket verilerine bakıldığında kelimenin yapı özelliklerine ilişkin kazanımlarda genelde ölçme tekniklerinin uygulandığı görülmüştür. Gözlem tekniğini uygulayan öğretmen yüzdesi (%41,1) diğer yöntem ve tekniklere göre daha düşüktür.

Kelime yapı özellikleriyle ilgili kazanımlara ilişkin hangi ölçme yöntem ve tekniğin uygulandığına ilişkin öğretmenlere yöneltilen anket sorularında öğretmenlerin en çok “Kısa Cevaplı Sorular”ı tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,4’ü kısa cevaplı soruları tercih etmiştir.

Hem öğrencinin hem de öğretmenin cevaplaması açısından kolay olduğundan, kısa cevaplı test daha fazla tercih edilmiş olabilir.

Kelime türlerine ilişkin kazanımlarda da kelime yapısına ilişkin kazanımlarla aynı sonuçlara ulaşılmıştır. En çok tercih edilen ölçme tekniği “Kısa Cevaplı Sorular” (%80,8) olmuştur. En az tercih edilen ise “Gözlem” tekniği (%43,0) olmuştur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hiçbiri gözlem tekniğini kullanmadığını belirtmemiştir. Öğretmenlerin klasik yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir. Kazanımlar ve etkinlikleri destekler nitelikte, temel dil becerilerinden de bağımsız olmayan ölçme araçları kullanılmalıdır.

Sağır (2002) Türkçe dersi sınavında yer alan dil bilgisi sorularının, öğrencilerin dile ait, dilin kullanımıyla ilgili beceri ve alışkanlıklarını ölçmekten çok uzak bir biçimde düzenlenmekte olduğunu dolayısıyla tanımların ezberlenip ezberlenmediği yoklanıp, kuralların sıralanması istenerek, dersin bireye yararlı olmaktan çıktığını, öğrencileri de alandan soğuduğunu ifade etmiştir.

Dil bilgisine ait iki amaca yönelik ayrı ayrı bakılan ölçme teknikleri arasında tutarlılık olduğu söylenebilir.

TDÖP dil bilgisi öğrenme alanının nasıl değerlendirildiğine ilişkin öğretmenlere yöneltilen anket sorularında kelime yapısında en fazla tercih edilen çalışma kâğıtları (%78,1) ve standart testler (%70,9) olmuştur. “Gözlem Formları (%47,7), Öz Değerlendirme Formları (%46,4), Eşleştirme Testleri (%40,4), Süreç Gelişim Dosyaları (%25,2)” diğer tekniklere göre öğretmenler tarafından daha az tercih edilmiştir.

Kelime türlerinde de en çok tercih edilen değerlendirme teknikleri “Çalışma Kâğıtları “(%81,5), Standart Testler (%75,5) olmuştur. “Eşleştirme Tekniği (%48,3), Öz Değerlendirme Forumları (%45,7), Gözlem Formları (%44,4)” diğer değerlendirme tekniklerine göre daha az tercih edilmiştir.

İki kazanım türünde de en çok tercih edilen değerlendirme teknikleri “Çalışma Kâğıtları” ve” Standart Testler” olmuştur. Diğer teknikler dil bilgisi alanını değerlendirme için çok tercih edilmemiştir. Ancak “Eşleştirme tekniği” kelime türlerinde daha fazla kullanılmıştır. “Öz değerlendirme formu”nun da kelime türleri amacıyla daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Kelime yapısı amacıyla olduğu gibi kelime türleri amacıyla da en az tercih edilen değerlendirme tekniği “Süreç gelişim dosyası” olmuştur.

Programda sürecin değerlendirilmesinin programın genel felsefeleri arasında yer aldığı düşünülürse süreç gelişim dosyalarının katılımcılar tarafından tercih edilmemesinin dikkat çekici olduğu düşünülebilir. En fazla tercih edilen değerlendirme tekniklerine bakıldığında klasik değerlendirme tekniklerinin ön plana çıktığı görülebilir.

Anket verilerini desteklemek için yapılan görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorularda sekiz katılımcı süreç gelişim dosyalarının oldukça zaman aldığını ve yeni programla öğretmenin yükünün arttığını bu yüzden yeteri kadar değerlendirme tekniğini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Anket verilerinde süreç gelişim dosyalarının diğer değerlendirme tekniklerine göre bundan dolayı az tercih edilmiş olabilir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin programda tavsiye edilen ölçme teknikleri dışında yaprak test, test, yazılı sınav tekniklerini de kullandıkları tespit edilmiştir.

Görüşme verilerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bazı öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Programın yeni uygulanıyor olması, öğretmenlerin programı detaylı inceleme fırsatı olmamış olması sorun yaşanmasına neden olmuş olabilir.

5.6. İlköğretim Altıncı Sınıf TDÖP Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Genel Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma bulgularına bakıldığında ankette verilen ifadeler öğretmenlerin genel olarak katıldığı söylenebilir. Katılıyorum ifadesine yakın olan bulgular; “Programdaki dil bilgisine ait kazanımlar, birbiri ile tutarlıdır”(%4,28), “Dil bilgisinde öğrenme alanındaki kazanımlar programda belirtilen genel amaçlara uygundur.” (%4,27), “Programdaki dil bilgisine ait kazanımlar, birbiri ile tutarlıdır.”(%4,22), “Dil bilgisi öğrenme alanına ait içerikte yer alan bilgiler öğrenme ilkelerine uygundur.” (%4,18), “Dil bilgisi öğrenme alanında öğrenci aktiftir.”(%4,15), “Dil bilgisi öğrenme alanı programda yer alan temel dil becerilerini destekler niteliktedir.” (%4,11), “Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar, gerçekleşebilecek niteliktedir.” (%4,10), “Öğrenci ders kitapları ve çalışma kitapları programdaki dil bilgisi alanına uygundur.” (%4,08), “Dil bilgisi öğrenme alanının I. kademede temel dil becerilerinin içine dağıtılmış olarak bulunması 6. sınıf dil bilgisi öğretimi açısından kolaylık sağlamaktadır.” (%4,07), “Programda dil bilgisi öğrenme alanı temel dil becerileriyle ilişkilendirilmiştir.” (%4,07), “Programda dil bilgisi yeri açık olarak ifade edilmiştir.”(%4,05), “TDÖP ile öğretmen kılavuz kitapları dil bilgisi öğrenme alanı açısından birbirleriyle uyumludur.”(%4,04) ifadeleridir.

“ Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin kullanılabilecek araç ve gereçler programda açık olarak belirtilmiştir.” (%3,92), “ Dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağı programda açık olarak belirtilmiştir.” (%3,80), “Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin programdaki açıklamalar yeterlidir.” (%3,34) ifadeleri de “Karasızım” ve “Kısmen Katılıyorum” sıklıkları arasındadır. Katılımcıların genel olarak ankette verilen ifadeler katıldıkları söylenebilir.

Aritmetik ortalaması en yüksek ifade “Dil bilgisi öğrenme alanı, tema temelli Türkçe öğretimi programına uygundur.” ifadesi olmuştur. Öğretmenlerin dil bilgisi alanı programın yapısına bu açıdan uygun buldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin kazanımlarla ilişkin en çok her zaman sıklığında tercih edilen ifade “Programdaki dil bilgisine ait kazanımlar, birbiri ile tutarlıdır” ifadesi olmuştur. Kazanımların ardışık olarak sıralandığı ve de genel amaçlara oldukça uygun olduğu ifade edilmiştir.

“Dil bilgisi öğretiminde öğrenci aktiftir.” ifadesine katılan kişi sayısı da oldukça yüksektir. Bunun nedeni olarak programın genelinde etkinliklerde, öğrencinin merkezde ve içinde yer alması gerektiği düşüncesinin yoğun olarak belirtilmesi olabilir. Öğrencinin aktif olmasının amaçlanması gösterilebilir.

Öğretmenlere anket içinde yöneltilen açık uçlu programın genel değerlendirilmesine ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda da öğrencinin aktif olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum anket bulgularının birbirini desteklediğini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin sık tercih ettikleri yöntemler düşünüldüğünde daha çok öğretmen merkezli yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin aktif olduğu öğretim sistemini benimsemeye başlayan öğretmenlerin süreç içerisinde çeşitli çelişkiler yaşadığı ve zamanla tamamıyla programın gerektirdiği gibi hareket edecekleri düşünülmektedir.

Ankette aritmetik ortalaması en düşük olan ifade “Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin programdaki açıklamalar yeterlidir.” ifadesi olmuştur. Öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorularda da dil bilgisine ilişkin yeterli açıklamaların bulunmadığı ifadesine araştırma bulgularında rastlanmıştır. TDÖP dil bilgisi alanı materyallerine ilişkin öğretmenlere yöneltilen materyaller için yeterli açıklama olup olmadığına dair soruda öğretmenler yeterli açıklama olmadığını belirtmişlerdir. Aynı durum dil bilgisine ait yöntem ve teknikler için de geçerlidir. Dil bilgisi alanı için yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalar yeterli bulunmamıştır. Görüşme verilerinde ve ankette bulunan açık uçlu soruda TDÖP’de yeterli açıklama bulunmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. TDÖP genel olarak incelendiğinde dil bilgisine ilişkin genel bilgilerin yer aldığı görülmektedir.

Ankette aritmetik ortalaması düşük olan bir diğer ifade ise “Dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağı programda açık olarak belirtilmiştir.” ifadesi olmuştur. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin yeterince açıklanmadığını düşündükleri söylenebilir. Programda açıklık olmaması anlaşılabilirliği zorlaştırabilir. Bu da yanlış algılamalara yol açabilir. Programda dil bilgisine ilişkin ayrıca önerilen ölçme ve değerlendirme tekniği olmamıştır. Temel dil becerileri ile bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı da dil bilgisine ilişkin ayrı ölçme ve

değerlendirme tekniğinin olmaması öğretmenlerde böyle bir düşünce oluşmasına neden olmuş olabilir.

“Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin kullanılabilecek araç ve gereçler programda açık olarak belirtilmiştir.” ifadesinin de aritmetik ortalaması diğer ifadelere göre düşüktür. Araç-gereç, ölçme değerlendirme teknikleri, dil bilgisine ilişkin açıklamalara ilişkin verilen bilgileri öğretmenlerin diğer ifadelere göre kısmen yeterli buldukları söylenebilir. Araştırmanın materyallere ilişkin görüşme sorularında öğretmenlerin geneli TDÖP’de dil bilgisine ait materyaller için yeterli açıklama bulunmadığını belirtmişlerdir.

“TDÖP ile öğretmen kılavuz kitapları dil bilgisi öğrenme alanı açısından birbiriyle uyumludur.” “Öğrenci ders kitapları ve çalışma kitapları programdaki dil bilgisi alanına uygundur.” ifadelerine katılan öğretmen sayısı “Kısmen Katılıyorum” sıklığına yakındır. Araç ve gereçlere yönelik öğretmenlere yöneltilen görüşme sorularında ise görüşmeye katılan öğretmenler kılavuz kitaplar buna bağlı olarak da çalışma ve ders kitaplarıyla program arasında sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bunun nedeni ankete katılan çoğunluğun genel olarak öğretmen kılavuzları, ders kitapları, çalışma kitapları ve programın arasındaki uyumu değerlendirmiş olması, aralarında bulunan çeşitli sorunları önemsememiş olmaları, görüşmelere katılan öğretmenlerin programı ve kılavuz kitaplarını, ders kitaplarını ve çalışma kitaplarını daha ayrıntılı incelemiş olması olabilir.

Erdem’in (2007) yapmış olduğu çalışmada ankette yer alan “Ders kitapları ile program birbirleri ile örtüşmeyen bir görüntü arz etmektedir.” ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,2’si kesinlikle katılmamış, %20,2’si katılmamış, %8,9’u kararsız kalmış, %43,6’sı katılmış, %19,1’i tamamen katılmıştır. Erdem’in yapmış olduğu çalışmada da programla ders kitapları örtüşmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallere yönelik anket sorularında öğretmenlerin öğretmen kılavuzları, öğrenci ders kitapları, çalışma kitaplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Ders kitaplarının öğretimde yeri oldukça büyüktür. Türkçe ders kitaplarının programdan bağımsız olması beklenemez. Özellikle dil bilgisi öğretimine uygun metinler yer almalıdır.

“Dil bilgisinde kavramların öğretiminde, öğrenilen kavramların anlamlandırılması bakımından öğrenmeler bir olay, durum bağlamı üzerine gerçekleştirilmelidir. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi kavramlarının öğretiminde bu

tür metinler bulunsa da yeterli örnek içermemektedir. Dil bilgisi kitaplarında ise yeterli sayı ve nitelikte metinler bulunmamaktadır”(Karadüz, 2006, 14).

Yapılan görüşmelerde öğretmenler programla öğretmen kılavuzu, ders kitapları, çalışma kitapları arasında farklar olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme bulguları ile anket bulguları arasında çelişki söz konusudur. TDÖP ‘nin pilot uygulamasında tasarı haline bulunan programa yönelik kılavuz kitaplar, öğrenci ders ve çalışma kitapları oluşturulmuştur. TDÖP bütün ülke genelinde uygulanmaya başlandığında tasarıda yapılan değişiklikler kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarına yansıtılmamıştır. Bu yüzden çeşitli sorunlar yaşandığı görülmüştür. Görüşmelere katılan öğretmenlerin programla kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında tutarsızlıktan bahsettikleri nokta bu durumdan kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Özbay (2002, 37) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94,44) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur.

Bu durumda ders kitapları başta olmak üzere çalışma kitapları ve öğretmen kılavuzları beklentileri karşılayacak şekilde en üst düzeyde hazırlanması beklenmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen “Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında süre açısından sorun yaşıyor musunuz?” ifadesine verilen yanıtlar sık sık derecesine yakındır. Öğretmenlere yöneltilen açık uçlu soruda da zaman açısından sıkıntı yaşandığını belirten öğretmen sayısı yüksektir. Görüşmelerde “Programın yeniden yapılandırılmasında görevli olsaydınız ne gibi önerileriniz olurdu?” sorusuna öğretmenlerin çoğunluğunun belirttiği durum süre sorununu çözmeye yönelik olmuştur. Kazanımlar için etkinlik yapılması gerektiğini etkinlik için de süreye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sınıf seviyelerinin programın ön gördüğünden çok daha kalabalık olmasının süre açısından sıkıntı yaşanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kazanımlar için önerilen etkinliklerin hepsini uygulamaya çalışmaları bu sıkıntıya neden olduğu düşünülmektedir.

“Tema temelli metinleri dilbilgisi öğretiminde ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” ifadesine verilen yanıtlar sık sık derecesine yakındır. Öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorularda metinlerin zaman zaman dil bilgisi öğretimi için ağır geldiğini belirtmişlerdir.

Çeçen sadece tema temelli eğitimin dil bilgisi açısından sorun yaratabileceğini belirtmektedir.

“2005 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi kazanımlarının sırasıyla islenmesi gerektiği belirtilmekte ancak metinlerin bu kazanımlara

uygun olarak sıralanmasından söz edilmemektedir. Tematik eğitim yapıldığı için ders kitaplarına alınan metinlerin temaya uygun ve programda belirlenen türde olması, ayrıca metinlere sınırlı bir oranda müdahale etme fırsatı verilmesi, metinlerin dil bilgisi kazanımlarına uygun biçimde sıralanmasını imkânsız hâle getirmektedir. Tematik eğitimin dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmasını engellemesine izin verilmemelidir. Ders kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi kazanımlarına uygun olabilmesi için gerekli araştırmalar yapılarak gerekirse tematik eğitimden vazgeçilmeli, en azından ders kitabı hazırlayanlara metinler üzerinde daha fazla düzenleme yapma fırsatı tanınmalıdır” (Çeçen, 2007, 89).

Araştırmaya katılanlara sorulan açık uçlu sorularda programla ilgili olumlu düşüncelerin başında programda dil bilgisi alanının yeterli bulunması gelmektedir. TDÖP’de öğrencinin aktif olduğu düşüncesi genelde öğretmenlerin katıldıkları düşünceler arasındadır. Öğrenci merkezli eğitimin öğretmen açısından fark edildiği söylenebilir. Etkinliklerle ilgili öğrencilerin hoşuna gidildiğinin belirtilmesi kazanımların öğretilmesinde etkinliklerin önemli bir yer tutacağını gösterdiği düşünülebilir.

Programı yeterli bulmayan öğretmen sayısı da diğer kategorilere göre yüksektir. Yetersiz bulan öğretmenlerin dil bilgisinin içinin boşaltıldığını düşünmesi klasik anlayışı benimsediklerini göstermektedir. Yeterli bulmayan öğretmenlerin hemen hemen hepsinin “dil bilgisinde öğrenciye verilen bilgiler yüzeysel” ifadesine katılıyor olması bu görüşü destekler niteliktedir. Kazanımların öğrenci dil gelişime uygunluğu konusuna bakıldığında öğretmenlerin Türkçe’nin en temel konularını bile yer yer öğrenci dil gelişimine tamamen uygun bulmadıkları sonucu düşünüldüğünde dil bilgisinin yeni kazanımlarla zenginleştirilmesinin doğru olmayacağı düşünülmektedir.

Ön bilgi yoksa öğretim olmuyor diyen öğretmenlerin öğrencilerin birinci kademedен dil bilgisi açısından donanımlı gelmediği takdirde dil bilgisinde sıkıntı yaşanacağı belirtmeleri dikkat çekicidir. Ön bilgilerin olmadığı yerde dil bilgisi öğretiminin olmayacağını düşünmelerinin nedeni dil bilgisi öğreniminin birinci kademedede kaldırılmış bazı konuların 3., 4., ve 5. sınıflarda temel dil becerilerinde verilmiş olmasından kaynaklı olabilir. Öğretmenler dil bilgisinin birinci kademedede yer almamasından kaynaklı gelecek yıllar içinde endişe duyduklarını da belirtmişlerdir.

Uygulanmaya başlayan TDÖP'nin dil bilgisi öğrenme alanının ne derecede amacına ulaşabileceği ilköğretim birinci kademenin tamamen TDÖP uygulamasına geçmesiyle görülebilecektir. Araştırma yapıldığında altıncı sınıfta olan öğrencilerin ilköğretimin birinci kademesini eski programla başlayıp beşinci sınıfı sadece yeni programla bitirdikleri ve buna bağlı olarak TDÖP altıncı sınıf dil bilgisi alanındaki çoğu kazanıma aşina oldukları düşünülmektedir.

Öğrencilerin hepsinin etkinliklerde yer alamaması ve okul imkânlarıyla uyuşmadığını belirten öğretmenler hemen hemen aynı sorunları dile getirmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, teknolojik yetersizliklerin göz önünde bulundurularak programın gözden geçirilmesini istemişlerdir. Bu da programın sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda ya da kalabalık okullarda sorunlar yaşanabileceğini göstermektedir.

Kılavuzlardaki açıklamaların yetersiz bulunduğu sonucu ankette diğer sorularla da tespit edilmiştir. Yeni uygulanmaya başlanan bir programın mutlaka anlaşılmayan yanları olabilir. Bu zamanla düzelecek bir durumdur. Yalnız programın yanlış ya da eksik anlaşılmaması için gereken açıklamaların detaylı bir şekilde yapılması gerektiği öğretmenler tarafından düşünülmüş olabilir. Açıklamaların yetersiz kaldığı yerde eski yöntemlere dönen öğretmenler olduğu araştırma bulgularında tespit edilmiştir. Bu durum TDÖP'nin uygulanmasında sorunlar yaratabilir.

Öğretmenlerin genel olarak öneri nitelendiğinde belirttikleri ifadelerin başında programın bütününde olduğu gibi dil bilgisinde de işler hale gelmesi için zamana ihtiyaç olduğu gelmektedir. Bunun yanlış bir düşünce olmadığı düşünülmektedir. Programlar uygulandıkça geliştirilebilir, düzenlenebilir, anlaşılabilir. Bu konuda Demirel düşüncelerini (2005, 201) “ Program geliştirme ilkelerine göre hazırlanan bir planının sadece yazılmış olması yetmez, önemli olan uygulanıp değerlendirilmesidir “ şeklinde ifade etmiştir.

Geliştirilmesi gerektiğini tavsiye eden öğretmen sayısı da diğer kategorilere göre yüksektir. Programın değerlendirildikçe geliştirilmesi kaçınılmaz olacaktır. Çağın gerektirdiklerine yanıt verebilmek için program devamlı kendini yenilemelidir.

Görüşmelerde öğretmenlere “Eğer siz programın yeniden yapılandırmasında görevli olsaydınız, 6. sınıf Türkçe Programının dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ne gibi önerileriniz olurdu? “ sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler özellikle iki konu üzerinde oldukça fazla durmuşlardır. Bunlardan ilki zaman sorunudur. Etkinlikleri yapmak

istediklerinde ders için ayrılan sürenin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum programın kalabalık sınıflarda uygulanmasının dezavantajı olarak gösterilebilir.

Erdem'in (2007) dil bilgisi öğretiminde programa dair problemlere ilişkin öğretmene yönelttiği "Programda dil bilgisi öğretimi için yeterli zaman yoktur" ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerin %3,9'u kesinlikle katılmazken, %27,2'si katılmamakta %12,8'i kararsız, % 39,7'si katılmakta, %16,3'ü tamamen katılmaktadır.

Özbay (1999) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin %86,21'i yazım, yazılı anlatım ve dil bilgisine ayrılan süreyi yeterli bulmamış ve şu süreyi önermişlerdir.

Yazılı anlatım %44, dil bilgisi %40, yazım %16'dır.

Erdem'in ve Özbay'ın araştırmaları öğretmenlerin dil bilgisine ait süreyi yetersiz buldukları yönündedir. Her iki araştırma sonuçlarıyla TDÖP'nin dil bilgisine ilişkin elde edilen görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler TDÖP dil bilgisi alanı için ayrılan zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Bir diğer önerilebilecek durumun ise öğretmenlere program tanıtımları ile ilgili düzenlenecek bilinçli ve kapsamlı seminerler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kendilerine verilen seminerlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Sağır (2002) Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak Yüksek Öğretim Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı eş güdümünde, bu derslerde özellikle öğrencilere dil bilgisel beceri ve alışkanlıkların nasıl kazandırılabilceği hususlarında, amaca uygun hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın altıncı sınıf dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesiyle şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler dil bilgisine ait kazanımları öğrenci dil gelişimine uygun bulmaktadır.
2. “Kelimeleri cümlede farklı görevde kullanır.” kazanımı programda bulunan diğer kazanımlara göre öğrenci dil gelişim seviyesine daha az uygun bulunmuştur.
3. “Hal eklerinin işlevlerini kavrar.” kazanımı öğretmenler tarafından öğrenci dil gelişimine en fazla uygun bulunan kazanımdır.
4. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımları öğretmen kılavuzlarındaki ve öğrenci ders kitaplarındaki metinlere kısmen uygun bulmuşlardır.
5. Kelime Yapı Özelliklerine yönelik kazanımlar için TDÖP’ de önerilen etkinliklerden en çok “Farklı olanı Bulma” etkinliği, en az “çiçekçi” ve “mıknatıs” etkinlikleri kullanılmıştır.
6. Kelime Türlerine yönelik kazanımlar için TDÖP’ de önerilen etkinliklerden en çok “Ne Haldeyim?” ve “Nereye?” etkinlikleri, en az ise “Eşleştirme” etkinliği kullanılmıştır.
7. Öğretmenlerin TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında en sık kullandıkları etkinlik “Eşleştirme” etkinliği olmuştur. Bazen sıklığında kullanılan etkinlikler ise “çiçekçi” ve “mıknatıs” etkinlikleri olmuştur.
8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu TDÖP’ de dil bilgisi öğrenme alanı için önerilen etkinlikleri aynen (%52,5) kullanmakta ya da çoğunlukla (%34,4) kullanmaktadır.
9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğrenme alanı için “Soru-cevap yöntemi” ni en sık tercih etmişlerdir. En az tercih edilen yöntem ise “Karma Yöntem” olmuştur.

10. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin TDÖP dil bilgisi öğretimi için çoğunlukla klasik ders işleme yöntemlerini seçtiği, oyunlaştırma, rol yapma gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemler daha az tercih ettikleri görülmektedir.
11. Araştırmaya katılan öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı için tümevarım yöntemini tümdengelim yöntemine göre daha fazla tercih etmektedir.
12. Araştırmaya katılan öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında ders işlerken daha çok öğretmen merkezli yöntemleri tercih etmektedir.
13. Öğretmenler TDÖP’ de dil bilgisi öğretiminde kullanabilecek yöntemlere ilişkin yeterli açıklamanın olmadığını düşünmektedir.
14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı için Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitapları’nı kullanmaktadır. En az kullanılan materyal ise internet olmuştur. Teknolojik materyaller TDÖP dil bilgisi öğretiminde daha az kullanılmaktadır. Öğretmenlerin teknolojik materyallerin kullanılamamasının sebepleri arasında sınıf ve okul imkânları gösterilmektedir.
15. Öğretmenler Kelime Yapı Özelliklerine yönelik kazanımlarda ölçme yöntemi olarak en çok “Kısa Cevaplı Sorular” ı kullanmışlardır. En az tercih edilen yöntem ise “Gözlem” olmuştur.
16. Öğretmenler Kelime Türlerine yönelik kazanımlarda ölçme yöntemi olarak en çok yine “Kısa Cevaplı Sorular” ı tercih etmişler, en az tercih ettikleri yöntem ise “Gözlem” yöntemi olmuştur.
17. Öğretmenlerin TDÖP dil bilgisi öğrenme alanı Kelime Yapı Özelliklerine yönelik kazanımlar için en çok tercih edilen değerlendirme yöntemi “Çalışma Kâğıtları”, en az tercih edilen değerlendirme yöntemi ise “Süreç Gelişim Dosyaları” olmuştur. Kelime Türlerine yönelik kazanımlar için de en çok tercih edilen yöntem “Çalışma Kâğıtları” en az tercih edilen yöntem ise “Süreç Gelişim Dosyaları” olmuştur.
18. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanındaki açıklamaların yeterliliği üzerine kararsızdırlar.
19. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağının programda açık olarak belirtildiği fikrine kısmen katılmaktadırlar.
20. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımları programın genel amaçlarına uygun bulmaktadır.

21. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanını tema temelli TDÖP programına uygun bulmaktadır.
22. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında süre açısından sık sık sorun yaşamaktadır.
23. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında tema temelli metinleri sık sık kullanmaktadır.
24. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin olumlu düşüncelerin en başında dil bilgisinin altıncı sınıf için yeterli olduğu düşüncesi gelmektedir. Olumsuz düşüncelerin başında ise dil bilgisi öğretimine ayrılan zamanın yetmemesi ve etkinliklerin yetersiz olması gelmektedir. Öğretmenler, önerilen etkinliklerin çoğunluğunu kullanmakta ama dil bilgisi öğretimi için önerilen etkinlikleri yetersiz bulmaktadır.
25. Öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanının işler hale gelmesi için zamana ihtiyaç olduğunu, dil bilgisi öğrenme alanının daha da geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
26. TDÖP’ de dil bilgisi öğrenme alanının yeri açıkça belirtilmiştir.
27. Öğretmenler kılavuz kitaplar, öğrenci çalışma kitapları, ders kitapları ile program arasında tutarsızlıklar olduğunu düşünmektedir.
28. Öğretmenler TDÖP ile ilgili tanıtım çalışmalarını bilimsel bulmamaktadır.
29. Öğretmenler, TDÖP’ de dil bilgisi öğrenme alanında materyallere, dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli açıklamanın yapılmadığını düşünmektedir.

6.2 Öneriler

Öneriler uygulamaya ve araştırma yapacaklara yönelik olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- a) Programda dil bilgisine ait açıklamalara daha fazla yer verilmelidir.
- b) Öğretmenlerin yeni programda tema temelli ders işlemeleri gerektiği düşünüldüğünde kılavuz kitaplarda yer alan metinler işlenmesi gereken metinlere dönüşmektedir. Dil bilgisine ait yeni bir metnin seçimi dil bilgisini temel dil becerilerinden ayırabilir. Dil bilgisi temel dil becerileriyle birlikte

verilmelidir. Bu durum öğretmenlerin seçeceği metinlerin temel dil becerilerine ilişkin kazanımları da destekler nitelikte olmasını gerektirebilir. Kılavuzlarda ve kılavuzlarla bağlantılı olarak öğrenci ders kitaplarında farklı kazanımlara ilişkin farklı metinlere yer verilmelidir. Bu metinlerin seçiminde öğrenci seviyeleri, sınıfların genel mevcut ortalamaları, metinlerin Türkçe'ye uygunlukları, vb unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin çoğunluğunun kılavuz kitapları, öğrenci ders kitaplarını takip ederek ders işledikleri düşünüldüğünde kılavuz kitaplar içerik bakımından gözden geçirilmelidir.

- c) Etkinlikler kalabalık sınıf mevcutları göz önünde bulundurularak gözden geçirilmelidir. Etkinliklerin uygulama zorunluluğunun bulunmadığı, aynen kullanılacağı gibi, değiştirerek kullanılabileceği ya da yerine başka etkinlikler hazırlanabileceği programda özellikle vurgulanmalıdır. Programda her kazanım için farklı etkinliklere yer verilmelidir.
- d) Dil bilgisinde hangi yöntemlerin kullanılacağı belirtilmelidir. Yeni yöntemlere, buluş yoluyla öğrenme modellerine öğretmenler bilgilendirilerek teşvik edilmelidir.
- e) Dil bilgisi için kullanılabilecek materyallere programda yer verilmelidir. Bu materyaller hakkında kısa bilgiler yer almalı, dersi işlerken nasıl kullanılacağı ve ne gibi faydaları olacağına ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır. Öneri olarak hazırlanan materyaller oluşturulurken öğrenci zihinsel gelişimleri, genel olarak sınıfların fiziksel şartları, mevcutları ve okulların maddi imkanları göz önünde bulundurulmalıdır.
- f) Öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve eğitim için kullanılan diğer materyaller hazırlanırken programlar göz önünde bulundurulmalıdır. Programla tutarsızlıklar yaşanan kılavuzlar, öğrenci kitapları, çalışma kitapları yeniden gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin çoğunlukla kılavuzları kullandıkları sonucu düşünülünce bu durum programın uygulanışında sorun yaratabilir. Programlarda yapılan değişiklikler öğretmen kılavuzlarına, öğrenci ders ve çalışma kitaplarına yansıtılmalıdır.
- g) Kökler ve ekler üzerine daha çok alıştırmaya yer verilerek, parçadan hareketle kökler ve ekler kavratılabilir. Kökler ve ekler üzerine daha çok örnek ve etkinliğe yer verilmelidir.

- h) Programın tanıtımı ile ilgili alanında uzman kişilerle ya da üniversite kadrolarıyla iş birliği halinde çalışılmalıdır. Gerektiği yerde yapılan yeniliklere ilişkin hizmetiçi kurslar düzenlenmelidir. Bu çalışmalarda bilimselliğe yer verilmelidir.
- i) Dil bilgisi öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yeterli açıklamalara yer verilmelidir. Bu açıklamalar ölçme ve tekniklerin nasıl kullanılacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin olmalıdır.
- j) Kazanımların öğrenci dil gelişime uygunluğu konusu yeniden gözden geçirilmeli, kazanımlar seçilirken öğrencilerin seviyelerine ilişkin bilimsel çalışmalara yer verilmelidir.
- k) Öğretmenlerin belirlenen kazanımları kazandırılmasında süre açısından sorun yaşadıkları düşünülerek dil bilgisi için yer alan kazanımlar ve etkinliklerin süreleri ya da dil bilgisine ayrılan süre gözden geçirilmelidir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- a) Araştırma Adana ili, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde yapılmıştır. Diğer ilçelerde de yapılabilir.
- b) Araştırma devlet okullarında yapılmıştır. Özel okullar da uygulama yapılabilir.
- c) Görüşme ve anket teknikleri kullanılmıştır. Gözlem tekniği ile zenginleştirilebilir.
- d) Araştırma altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Programı etkileyen diğer faktörler de göz önünde bulundurularak öğrencilere, idarecilere, velilere de uygulama yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1975), “Anadili” *Türk Dili*, S. XXXI/285, s. 423-434.
- Aksan, D. (2003), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*, Ankara: TDK
- Aksan, D. (1995), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK
- Akyol H. (2006), “ Türkçe öğretim programı yenilikler ve sorunlar ” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.21, s.13.
- Akyol, H. (2007), “ Türkçe öğretim programı: yenilikler ve sorunlar “ *İlköğretmen*, S. 6, Şubat.
- Aslan, Z., Doğdu, S. (1993), *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları Ve Eğitim Araç Gereçleri*, Ankara: Tekışık Ofset.
- Aydın, Ö. (1999), “ Orta okullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri ” *Dil Dergisi*, S.81, Temmuz, s.23-29.
- Aydın, Ö. (2006), “ Orta okullarda dil bilgisi öğretimi ” *Türk Dili Dergisi*, TDK, Sayı: 601.
- Aydın, Ö. (2006), “Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi Ve Evrensel Dilbilgisi”,
<http://www.turkischweb.com/anadilim/seite39.htm>, 18.08.2006 tarihinde alınmıştır.
- Bozkurt, A. (2006), Dilin işlevleri, <http://www.papatya.gen.tr/Dilinislevleri.htm>.
[18.08.2006](http://www.papatya.gen.tr/Dilinislevleri.htm) tarihinde alınmıştır.
- Cajkler, W. & Dymoke, S. (2005), *Grammar for reading: why now and what for?*, Changing English, Vol.12, No.1, pp.125-136.
- Calp, M. (2001), “İlköğretim okulları ikinci kademede dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme” *Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Calp, M. (2005), *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.
- Cüceloğlu, D. (2000), *İnsan İnsan*, İstanbul, Remzi Kitabevi, s.72.
- Çeçen, M. A. (2007), “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi “ *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Çiftçi, M. (2008) Türkçe öğretiminde temel ilkeler. <http://www.egitim.aku.edu.tr/musa0.htm> 15.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Demirel Ö. (1992), “ İlköğretim okullarında türkçe öğretimi ve sorunları ” *Ankara H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Demirel, Ö. (1999), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: MEB
- Demirel, Ö. (2000), *Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Pegem Yayınları,
- Demirel, Ö. (2005), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duru, K. (1942), “Gramer öğretimi lâzım mı?” *Yeni Kültür*, 70, s.3-9.
- Ediskun, H. (2005), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2003), *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Erden, M. (1998), *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (1995a), “ Türkçe ve dilbilgisi öğretimi ” *Türk Kültürü*, fiubat C.33, S.382, s.65-67.
- Ergin, M. (1995b), “ Türkçe ve dil bilgisi öğretimi ” *Türk Kültürü*. C.33, S. 382, s.65.
- Erişen, S. (1983), “ Türkçe eğitiminde yeni boyutlar ” *Türk Dili Dergisi*, S.379-380, s.49-56
- Ertekinoglu, S. (2003), “Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, Selahattin (1982), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- Ertürk, Selahattin (1975), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- Fidan, N. (1986), *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fotos, Sandra (2002), *Structure-Based Interactive Tasks For The EFL Grammar Learner, "New Perspectives On Grammar Teaching In Second Language Classrooms*, London, pp. 136
- Gencan, T. (2001), *Dil Bilgisi*, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Göğüş, B. (1978), *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara.
- Göğüş, B.(1983), “Anadili programlarının niteliği” *Türk Dili* (Dil Öğretimi Özel Sayısı), S. 379-380, s. 40-49.
- Gözütok, D. (2003), Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160-Güz.

- Hudson, R. (1992), *Teaching Grammar: A Guide For The National Curriculum*, Oxford:Blackwell.
- Hudson R. (2004). Paper to be presented at the conference “New Perspectives” (Exeter, 7th May 2004), in the ESRC-funded series “Reconceptualising Writing 5-16: cross-phase and cross-disciplinary perspectives”.
- Hudson, R. (2006), *Language Education: Grammar Encyclopedia Of Language And Linguistics*, s. 477-480, Elsevier.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005), “İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.5, S.1, s. 299-308.
- Karababa, Canan Z.(2005), Avrupa’da anadili öğretimi Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarının inlenmesi ve karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere örneği) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-karababa.htm> 18.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Karadüz, Y. (2006), “İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 21, s. 13-31.
- Karakuş, İ. (1997), Çocukta dil gelişimi, *Türk Dili Dergisi*, S.544, Nisan, s.372-379.
- Kavcar, C., Oğuzkan F.(1987), *Özel Öğretim Yöntemleri, Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programı, Ankara: Meteksan.
- Kavcar, C. , Oğuzkan F., Sever S. (1995), *Türkçe Öğretimi*, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever S. (Tarihsiz), *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaygusuz, T. (2006), “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bolu
- Kılıç, Y. (2003), “Ağrı ilköğretim okulları Türkçe dersinde öğretim teknolojisi ve araç-gereçlerin kullanım düzeyi” *Ekev Akademi Dergisi*, S. 15, Ankara.
- Kılıç, Y. (2005),” İlköğretim okullarında Türkçe eğitimiyle ilgili problemler üzerine bir araştırma” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:13 No:1 s.81-92
- Kıran, Z. (1996), *Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yayınları.
- Kocaman, A. (1990), “Anadili öğretimi yabancı dille öğretim ve ötesi” Ankara: *Çağdaş Türk Dili*, S: 30–31,1990, s. 861–865.
- Koç, S., Müftüoğlu, G. (1996), *Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara

- Koç, S., Müftüoğlu, G.(1998), İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Türkçe Öğretimi Dil Bilgisi Öğretimi, s.84
- Lin, Nan (1976), *Foundations Of Social Research*, USA, McGrow-Hill,Inc.
- MEB (1936), *İlkokul Programı*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (1948), *İlkokul Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1968), *İlkokul Programı*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (1982), *Temel Eğitim Türkçe Programı*, İstanbul.
- MEB (1988), *İlkokul Programı*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2005), *Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*, Ankara.
- MEB-EARGED (2003), *Üçüncü Uluslararası Fen Ve Matematik Çalışması (TIMSS 1999)*, Ulusal Rapor 1. Ankara.
- Mersinligil, G. (2002), “İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Mesghi, A. (2002), *Systemic Approach İn Teaching Grammar To Adult Learners*, ERIC. ED 468 601.
- Olivia, P. F. (1992), *Developing The Curriculum*, New York: HarperCollins Publisher.
- Ornstein C.A. ve P. F. Hunkins (1998), *Curriculum: Foundations, Principles And Issues*, New Jersey: Prentice Hall.
- Öz, M. F.(2001), *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Özbay ,M. (1997), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Özbay, M. (2000), *Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Gazi Üni., Ankara, s. 39-40.
- Özbay, M. (2005), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, S., Yalın, İ., Sezgin, F. (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Basımevi.
- Özsarı, M. (2006), Dilbilim, <http://w3.balikesir.edu.tr/~mozsari/dilbilim>. 15.07.2006 tarihinde alınmıştır.
- Quandt, I. J. (1983), *Language Arts For Child*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Sağır, M. (2002), *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sağır, M. (2002), “İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi” *Türk Dili*, S.601, Ocak
- Saylor, Alexander, W.M. & Lewis, A.J. (1981), *Curriculum Planning For Betting Teaching And Learning*, 4th Ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

- Sever, S.(2003), “Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları” Niğde: *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S:13, 2003, s:27–38
- Sever, S. (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinanoğlu, S. (1958), Dilbilgisinin önemi, *Türk Dili*, S.81, s.21-22.
- Şimşek, N. (1997), *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara: Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Şimşek, R. (1983), “Çağdaş eğitimde ana dilin yeri” *Türk Dili*, Ankara, (Temmuz Ağustos),s.,36-40
- Tazebay, A., Çelenk, S. (2008), *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Maya Akademi Yayıncılık
- Tazebay, A., Çelenk, S., Kalaycı N.,Tertemiz, N. (2000), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.399.
- Tekin, H. (1980), *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası.
- Üstten (Uslu), A. (2004), “Dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaklaşımlar ve tartışmalar” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. S. 56, s. 17-19.
- Yalçın, A. (1996), “Türkçe ders kitaplarının planlanması ve yazılması” *Türk Yurdu*, 107: 24-27.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık
- Yalçın, A. (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Varış, F. (1994), *Eğitimde Program Geliştirme, Teori Ve Teknikler*, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (1996), *Eğitimde Program Geliştirme, Teori Ve Teknikler*, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wyse, D. (2006), Pupils’ Word Choices And The Teaching Of Grammar, Cambridge Journal Of Education, Vol. 36, No. 1, pp. 31-37.
- Yapıcı, M. (2004), İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu, *İlköğretim-Online*,3(2), 35-41, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Ek 1:

**İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI DİL
BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ANKET FORMU**

Değerli Meslektaşım,

2006–2007 öğretim yılında 6. sınıflarda Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışma, sizlerin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dil bilgisi öğrenme alanı hakkındaki görüş ve uygulamalarınızı öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Programın uygulayıcıları olan sizlerin görüşleri yeni uygulanmaya başlanan bu programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Sizden istenen doğru veya ideal cevaplar değil, görüşlerinizi ve yaptığınız uygulamaları belirtmenizdir.

Anket sorularını dikkatle okuyarak cevap vermeniz Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanının değerlendirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Size uygun olan seçeneklere (X) işareti koymanız yeterlidir.

Şimdiden ayıracağınız değerli zamanınız ve göstereceğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Balcalı /ADANA

Fidan İTMEÇ

KİŞİSEL BİLGİLER

Anketi Cevaplayan Kişinin:

1. Cinsiyeti : ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşı : ☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40

☐ 41-45 ☐ 46 ve +

3.Öğretmenlik mesleğindeki yılı :

☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21- 25 ☐ 26 ve +

4. Mezun olduğunuz bölüm :

- ☐ Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
☐ Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
☐ Fen-Edebiyat/Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
☐ Diğer (Hangi alan olduğunu lütfen belirtiniz)

5. Eğitim Durumu

- ☐ Lisans
☐ Tezsiz Yüksek Lisans
☐ Tezli Yüksek Lisans
☐ Doktora

Lisansüstü çalışmanız varsa hangi bölümde olduğunu işaretleyerek, tez çalışmanızı yaptığınız anabilim dalını belirtiniz.

- ☐ Tezli Yüksek Lisans
☐ Tezsiz Yüksek Lisans
☐ Doktora

	Katlıyorum	Kısmen katlıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Dil bilgisi öğrenme alanı, tema temelli Türkçe öğretimi programına uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Dil bilgisi öğrenme alanının I. Kademedeki temel dil becerilerinin içine dağıtılmış olarak bulunması 6. sınıf dil bilgisi öğretimi açısından kolaylık sağlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar, gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Programdaki dil bilgisine ait kazanımlar, birbiri ile tutarlıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar programda belirtilen genel amaçlara uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Programda dil bilgisinin yeri açık olarak ifade edilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Dil bilgisi öğrenme alanı programda yer alan temel dil becerilerini destekler niteliktedir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Dil bilgisi öğrenme alanında öğrenci aktiftir.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Programda, dil bilgisi öğrenme alanı temel dil becerileriyle ilişkilendirilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Dil bilgisi öğrenme alanına ait içerikte yer alan bilgiler öğrenme ilkelerine uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Programda önerilen yöntem ve teknikler dil bilgisi öğrenme alanı için uygundur	☐	☐	☐	☐	☐
12. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin programdaki açıklamalar yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Türkçe Öğretim Programı ile öğretmen kılavuz kitapları dil bilgisi öğrenme alanı açısından birbiriyle uyumludur.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğrenci ders kitapları ve çalışma kitapları programdaki dil bilgisi öğrenme alanına uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin kullanılabilecek araç ve gereçler programda açık olarak belirtilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı programda açık olarak belirtilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
17. Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında süre açısından sorun yaşıyor musunuz?	☐	☐	☐	☐
18. Tema temelli metinleri dilbilgisi öğretiminde ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	☐	☐	☐	☐
19. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin olarak programda önerilen etkinlikleri ne sıklıkta kullanıyorsunuz?				
Mıknatıs	☐	☐	☐	☐
Çiçekçi	☐	☐	☐	☐
Farklı olanı bulma	☐	☐	☐	☐
Ekleri de birbirine ekleyelim	☐	☐	☐	☐
Tamamlama	☐	☐	☐	☐
Birleştirme	☐	☐	☐	☐
Gruplandırma	☐	☐	☐	☐
Kelime bankası	☐	☐	☐	☐
Listeleme	☐	☐	☐	☐
Yerine koyma	☐	☐	☐	☐
Şema oluşturma	☐	☐	☐	☐
Ne hâldeyim?	☐	☐	☐	☐
Boşluk doldurma	☐	☐	☐	☐
Eşleştirme	☐	☐	☐	☐
Nereye?	☐	☐	☐	☐
Dönüştürme	☐	☐	☐	☐
Tasvir etme	☐	☐	☐	☐
Cümle tamamlama	☐	☐	☐	☐
Diğer (Lütfen adını belirtiniz)	☐	☐	☐	☐
Diğer (Lütfen adını belirtiniz)	☐	☐	☐	☐

20. Programda yer alan aşağıdaki kazanımlar VI. sınıf öğrencisinin dil gelişim seviyesine ne ölçüde uygundur?	Tamamen uygun	Kısmen uygun	Hiç uygun değildir
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.	☐	☐	☐
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.	☐	☐	☐

21.Aşağıdaki amaçların öğretmen kılavuzlarında ve öğrenci kitaplarında yer alan metinlere uygunluğunu değerlendiriniz.

Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	☐	☐	☐
Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	☐	☐	☐

22. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulamaya yönelik amaç için kullandığınız etkinlik /etkinlikleri işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- ☐ Mıknatıs
- ☐ Çiçekçi
- ☐ Farklı olanı bulma
- ☐ Tamamlama
- ☐ Birleştirme
- ☐ Kelime Bankası
- ☐ Ekleri de Birbirine Ekleyelim
- ☐ Gruplandırma
- ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz).....

23. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulamaya yönelik amaç için kullandığınız etkinlik / etkinlikleri işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- | | |
|--|---|
| ☐ Listeleme | ☐ Yerine koyma |
| ☐ Şema oluşturma | ☐ Ne Hâldeyim |
| ☐ Tasvir etme | ☐ Eşleştirme |
| ☐ Tamamlama | ☐ Nereye |
| ☐ Dönüştürme | ☐ Birleştirme |
| ☐ Şema oluşturma | ☐ Eşleştirme |
| ☐ Cümle tamamlama | ☐ Diğer(Lütfen belirtiniz)..... |

24. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulamaya yönelik amacın değerlendirilmesinde kullandığınız ölçme değerlendirme yöntem/yöntemlerini işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- ☐ Açık uçlu sorular
- ☐ Kısa cevaplı sorular
- ☐ Doldurmalı sorular
- ☐ Gözlem
- ☐ Diğer(lütfen belirtiniz).....

25. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulamaya yönelik amacın değerlendirilmesinde kullandığınız ölçme değerlendirme araç/araçlarını işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- ☐ Çalışma kâğıtları
- ☐ Standart testler
- ☐ Süreç gelişim dosyaları
- ☐ Eşleştirme testleri
- ☐ Öz değerlendirme formları
- ☐ Gözlem formları
- ☐ Diğer

26. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulamaya ilişkin amaç için kullandığınız ölçme değerlendirme yöntem/yöntemlerini işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- ☐ Açık uçlu sorular
- ☐ Kısa cevaplı sorular
- ☐ Doldurmalı sorular
- ☐ Gözlem
- ☐ Diğer(lütfen belirtiniz).....

27. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulamaya ilişkin amaç için kullandığınız ölçme değerlendirme araç/araçlarını işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- ☐ Çalışma kâğıtları
- ☐ Standart testler
- ☐ Süreç gelişim dosyaları
- ☐ Eşleştirme testleri
- ☐ Öz değerlendirme formları
- ☐ Gözlem formları
- ☐ Diğer

28. Dil bilgisi öğrenme alanında kullandığınız araç ve gereçleri işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

- | | |
|--|---|
| ☐ Türkçe ders kitabı | ☐ Sözcük türetme disketi |
| ☐ Öğretmenlerin kılavuz ve yöntem kitapları | ☐ Tepegöz |
| ☐ Öğretmen akıl defteri | ☐ Slayt/diya projektörü |
| ☐ Sözlükler | ☐ Film şeridi projektörü |
| ☐ Ansiklopediler | ☐ İnternet |
| ☐ Dil bilgisi ve yazım ile ilgili başvuru kitapları | ☐ Resimli kartlar |
| ☐ Diğer(belirtiniz)..... | |

29.Aşağıdaki yöntemleri kullanma sıklığınızı lütfen belirtiniz.	Her zaman kullanıyorum	Çoğunlukla kullanıyorum	Bazen kullanıyorum	Hiçbir zaman kullanmıyorum
Çözümleme (Tümden gelim)				
Birleşim (Tüme varım)				
Karma				
Açıklama				
Yazdırma				
Buluş ve sezdirme				
Tartışma				
Örnek olay (Benzetim)				
Rol yapma				
Oyunlaştırma				
Gösterip yaptırma (Demonstrasyon)				
Soru-cevap				
Anlatma (Takrir)				
Diğer (Lütfen adını belirtiniz)				

30. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin önerilen etkinlikleri genel olarak

☐

☐ aynen kullanıyorum

☐

☐ değiştirerek kullanıyorum

☐

☐ kullanmıyor, ben etkinlik hazırlıyorum.

☐

☐ kullanmıyorum ve ben de etkinlik hazırlamıyorum.

☐

☐ diğer

31. Programın dil bilgisi öğrenme alanını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 2:**GÖRÜŞME FORMU**

Araştırma Sorusu: İlköğretim 6.sınıf Türkçe programının dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi nasıldır?

Okul:.....

Tarih.....

Başlangıç saati:.....Bitiş saati:.....

Görüşmeci:.....

Merhaba, benim adım Fidan İTMEÇ. Emine Sapmaz İlköğretim Okulunda Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktayım. 6. sınıf Türkçe programının dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Sizinle de uygulanan bu programın dil bilgisi öğrenme alanı üzerine görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım sizlerin görüşlerinden yola çıkarak İlköğretim 6.sınıf Türkçe programının dil bilgisi öğrenme alanını değerlendirmektir. Siz öğretmenlerle görüşme yapmamın nedenlerin en başında ise programın uygulayıcıları olan sizlerin görüşlerinin programın değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahip olması gelmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkacak olan sonuçların gelecekteki programlara katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacı dışında kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Ayrıca araştırma sonucunu yazarken görüştüğüm bireylerin hiçbirinin adı rapora yansımayacaktır.

Bu araştırmanın sizleri değil programı değerlendirmek için yapıldığını tekrardan hatırlatmak istiyorum. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Eğer izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi amaç ve kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

- Öğrencinin dil gelişimi açısından
- Öğrencinin olgunlaşma süresi açısından

a) **Kelimenin yapı özellikleriyle** ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama adlı amaç sizce öğrenci seviyesine uygun mu?

b) **Kelime türleriyle** ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama adlı amaç sizce öğrenci seviyesine uygun mu?

2. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisine ait kazanımlar için programda yer alan etkinliklerden hangilerini kullandınız? Sizce bunlardan hangileri dilbilgisi öğretiminde daha etkili?

(Mıknatıs, Birleştirme, Gruplandırma, Kelime Bankası, Ekleri de Birbirine Ekleyelim, Çiçekçi, Farklı olanı bulma, Listeleme, Yerine koyma, Şema oluşturma, Ne Hâldeyim, Tasvir etme, Eşleştirme, Tamamlama, Nereye, Dönüştürme, Şema oluşturma)

- a) Programda yer alan etkinlikler sizce yeterli mi?
- b) Öğretmen Kılavuzları.....
- c) Eğer sizce yetersizce hangi kazanımlar için etkinlik geliştirme ihtiyacı duyduunuz?
-Geliştirdiğiniz etkinlikler nelerdir?

3. Dil bilgisi alanına ilişkin hangi yöntem ve teknikleri kullandınız?

a) Dil bilgisinde kullanabileceğiniz yöntem ve tekniklere ilişkin programda yeterli düzeyde açıklama var mı?

— Sizce dilbilgisi öğretiminde hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?

4. Dil bilgisi alanı için kullandığınız materyaller, araç-gereçler nelerdir?

a) Programda dil bilgisi alanına ait materyaller, araç ve gereçler açık olarak ifade edilmiş miydi?

b) Dil bilgisi öğrenme alanı için en sık kullandığınız araç ve gereçler nelerdir?

c) Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin alana uygun araç ve gereçler önerilmiş midir?

_ Önerilmişse bunlar nelerdir?

_ Önerilmemişse sizin önereceğiniz araç ve gereçler nelerdir?

5. Dil bilgisi alanına ilişkin ölçme ve değerlendirme için neler yaptınız?

a) Hangi ölçme tekniklerini uyguladınız?

b) Ölçme sonuçlarını nasıl değerlendirdiniz?

c) Sizce dil bilgisi öğrenme alanı için en etkili ölçme ve değerlendirme teknik/ teknikleri hangileridir?

6. Programda dil bilgisinin yeri açık olarak ifade edilmiş midir?

7. a) Programın dil bilgisi boyutu ve öğretmen kılavuzlarının tutarlılığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

b) Programın dil bilgisi boyutu ve öğrenci kitapları ve çalışma kitaplarının tutarlılığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

c) Programda dil bilgisi öğrenme alanı ile diğer öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesini yeterli buluyor musunuz?

8. Eğer siz programın yeniden yapılandırmasında görevli olsaydınız, 6. sınıf Türkçe Programının dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ne gibi önerileriniz olurdu?

9. 6. sınıf dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Teşekkür ederim.

EK.3 VALİLİK İZİN YAZISI

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 60103
KONU: Anket

16.05.2007

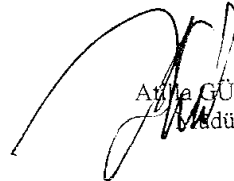
VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı
Müdürlüğünün 11.05.2007 tarih ve 1538 sayılı yazılarında;

Fakültelerinin, İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fidan İTMEÇ' in danışmanı Yrd.Doç.Dr. Faruk YILDIRIM yönetiminde uygulamak istediği **"İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"** konulu anket çalışması için izin isteminde bulunmaktadır.

Söz konusu Tez çalışmasının ilimiz Seyhan ve Yüreğir ilçesinde bulunan ekli listedeki İlköğretim Müdürlüklerinde Eğitim-Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ayşe GÜLSAR
Müdür

OLUR
15/05/2007
Reşat ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZ GEÇMİŞİM

- Adı-Soyadı** : Fidan İTMEÇ
- Sürekli Adresi** : Güzelyalı Mahallesi 6. sokak Erdem Apartmanı Kat:4/7
Seyhan/ADANA
- Doğum Yeri ve Yılı** : Pazarcık/1982
- Yabancı Dili** : İngilizce
- İlköğretim** : Kıranşeyh İlköğretim Okulu (1987), Kavaklıöz İlköğretim Okulu (1992), Dumlupınar İlköğretim Okulu (1995)
- Ortaöğretim** : Adana Erkek Lisesi Süper Bölümü (1999)
- Lisans** : Celal Bayar Üniversitesi, Demirci Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi (2003)
- Yüksek Lisans** : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı (2008)
- Çalışma Hayatı** : İskenderun Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu (2003-2005), Adana Emine Sapmaz İlköğretim Okulu (2005-)