

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Mehrali CALP

İLKÖĞRETİM OKULLARI
İKİNCİ KADEMEDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA
(Erzurum İli Örneği)

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Doktora Tezi

109228

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof.Dr.Ahmet KIRKKILIÇ

T109228

Erzurum 2001

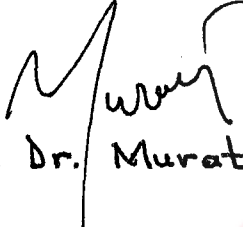
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora olarak kabul edilmiştir.

Prof.Dr.Ahmet KIRKKILIÇ

Danışman / Jüri

Jüri


Doç. Dr. Murat ÖZBAY

Jüri

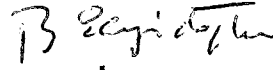


Doç. Dr. Mukim SAĞIR

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir.

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


(İMZA)

Enstitü Müdürü

ÖZET
DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM OKULLARI
İKİNCİ KADEMEDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA
Mehrali Calp
Danışman: Prof.Dr.Ahmet KIRKKILIÇ
2001-SAYFA: 183

Jüri:.....

.....

.....

Bir temel eğitim kurumu olan ilköğretim okullarının amaçlarının gerçekleşmesi uğrunda büyük çabalar gösterilmektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere devlet, bütçesine büyük kaynaklar aktarmakta, ana ve babalar da aile bütçesinden önemli harcamalar yapmaktadır. Bu çaba ve masraflar, yetişmekte olan çocuklarımızın yarınlara hazırlanması, yararlı bir yurttaş olması, kendileri ve içinde bulundukları toplumla uyumlu ve barışık yaşaması içindir. Her bakımdan yeterli ve nitelikli insan yetiştirmeyi hedefleyen eğitim ve öğretim faaliyetinin amacına ulaşması zorunludur.

Bu araştırma, Türkçe Eğitim Programında yer alan Dil Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek ve elde edilen bulgular ışığında çocukların dil gelişimini sağlıklı temellere oturtmak üzere teklifler sunmak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla Erzurum Merkez İlköğretim okullarındaki 677 öğrenciye başarı testi; 31 Türkçe öğretmeni, 16 okul müdürü, 28 ilköğretim müfettişi ve 22 akademisyene dil bilgisi dersinin amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiği ile ilgili anket ve gözlem formu uygulanmıştır.

Dil Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla 16 ilköğretim okulundaki 677 öğrenciden aldığımız veriler ile 31 Türkçe öğretmeni, 16 okul müdürü, 28 ilköğretim müfettişi ve 22 Akademisyenden elde ettiğimiz veriler, beşinci bölümde ele alınıp analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda “ ilköğretim okulu Türkçe Eğitim Programı 8.sınıf Dil Bilgisi amaçlarının gerçekleşme düzeyi” nin istenen seviyeye ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe Dil Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesi ve yetişen nesillerin etkili, doğru ve işlek bir dil becerisi kazanması için dil eğitim ve öğretiminde ciddi ve köklü tedbirler alınması gerekmektedir.

ABSTRACT

PH.D.THESIS

A RESEARCH ON GRAMMER TEACHING IN SECOND RANK OF ELEMANTARY
SCHOOL

Mehrali Calp

Supervisor: Prof.Dr.Ahmet KIRKKILIÇ

2001-PAGE: 183

Jury:.....

.....

.....

Great efforts are consumed for realization of the aims elementary school which is a basic education foundation. Not only does the government reserve great source for realizing aims of education but also parent spend important expenditure from family budget. It is aimed with these whole efforts and expenditure to prepare our growing children to tomorrow's life, become a useful fellow citizen, get along with themselves and community that they are included. It is inevitable that education and instruction activities which target to bring up sufficient and well-qualified humans in every respect get their aims.

This research was made for determining realization level of aims of grammar lesson included Turkish Education Curriculum and for suggesting opinions about getting healthy foundation for children language development by discovery existing.

For this purpose, in Erzurum Central Elementary School, a success test to 677 student and, anket and observation form about in what level aims of Grammar Lesson realized to 16 headmaster, 31 Turkish teacher, 28 elementary school inspector and 22 academicians were put into practice.

Results about target of determining realization level of Grammar Lesson's aims which we got from 677 students in 16 elementary schools, 16 headmasters 31 Turkish teachers, 28 elementary school inspectors and 22 academicians were commented and analyzed in fifth chapter.

In the result of research, it has been determined that " the realization level of 8.class Grammar Lesson's aims in Turkish Education Curriculum of elementary school hasn't got wanted level "

Basic and serious precautions should be taken in Language education and instruction to provide raising generations to be able to use an effective, correct and flowing language and to realize aims of Turkish Grammar Lesson.

ÖN SÖZ

Varoluşundan bu yana insanın bütün çabası, kendini mutlu ve başarılı kılmaya yöneliktir. İnsanı mutlu ve başarılı kılma çabaları içinde en dikkati çeken sürekli ve semereli çalışma eğitimidir. Eğitim, insanı beden, zihin, ruh ve sosyal bakımdan olgunlaştırma sürecidir.

Eğitim, insanın doğuştan getirdiği potansiyel güçlerini devreye sokarak kendini ve hemcinslerini her bakımdan daha olumlu yaşama seviyesine kavuşturur. Sürdürülen bütün eğitim çabaları daima insan eliyle ve insana yönelik bir karakter sergiler.

Eğitim insanî, millî ve evrensel hedefleri gerçekleştirmek için birçok vasıtaya başvurur. Bu vasıtaların en önemlilerinden birisi dildir.

Dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Dilsiz insan köksüz ve susuz bir ağaca benzetilebilir. Zira bir ağacın büyüyüp gelişmesi köke ve kök vasıtasıyla sağlanan suya muhtaç olması gibi, dil de düşünen bir varlık olarak insanın tefekkür ve tahassüsüne, araştırma ve buluşlarına, bu yolla medenî hamleler yapmasına hizmet eder. Dil ile düşünce arasında organik bir ilişki olduğu hususunda birçok düşünür ittifak etmektedir. Dil düşünceyi ifade etmenin bir aracı olma yanında, düşüncenin gelişip olgunlaşmasına da hizmet eder. Bu bakımdan dil düşüncenin elbisesidir, denilebilir.

Her türlü yeni ve orijinal düşünce kendini **dille** ifade etme imkânına kavuşur. Dil düşüncenin kalıbı olma yanında anlaşma, iletişim ve bildirişim sistemidir de. Diğer taraftan insanın her bakımdan olgunlaşmasını amaçlayan eğitimin birinci derecede kullandığı araç dildir. Göze ve diğer duyu organlarına hitap eden eğitim araçlarının önem ve rolünü kabullenmekle birlikte, bunların daha çok mekanik olmalarına karşılık dil, büyük ölçüde beşerîdir. Bu bakımdan dil, her türlü anlaşma, iletişim ve bildirişimde daha sıcak ve canlı ilişkilerin kurulmasına hizmet eder. Durum böyle olunca milletler, diğer bütün alanlardaki çabalarına ilâve olarak ana dili öğretimine de büyük önem vermiştir.

Günümüzde milletler genelde dil, özelde ana dili öğretimine büyük kaynaklar ayırmaktadır. Dilin sosyal, kültürel ve psikolojik fonksiyonları yanında eğitimdeki rolü herkes tarafından bilinmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda dil ile okul başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu bilinmektedir.

Bu araştırmayla dil ve dil öğretimine, dolayısıyla eğitime bir katkı sağlanabilirse bizim için memnuniyet verici bir sonuç ortaya çıkacaktır.

Bu araştırmada, yoğun idar ve akademik çalışmalarına rağmen karşılaştığım her türlü sıkıntıyı aşmamda yardımlarını esirgemeyen başta danışman hocam Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi ğretim yesi Prof. Dr. Ahmet Kırkkılıç'a; veri araçlarının geçerlik ve güvenirliği ile istatistikî işlemlerin sonuçlandırılmasında büyük katkıları olan Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Zootehni Bölümü ğretim yesi Prof. Dr. Ömer Akbulut'a; soruları bilişsel alanda kategorize etme ve araştırmanın her safhasında uzman görüşü olarak düşüncelerine başvurduğum Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ğretim yesi Yrd. Doç. Dr. Oğuz Gürbüztürk'e ve Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ğretim yesi Yrd. Doç. Dr. Hacı Ömer Beydoğan'a; Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi ğretim Görevlisi Cemil şahin'e; MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınavlar Daire Başkanı Selim Mutlu'ya ve özellikle MEB Yayınlar Daire Başkanlığı şube Müdürü Orhan şener'e; Erzurum Millî Eğitim Müdürü Fevzi Budak'a, ilköğretim müfettişlerine; araştırmanın uygulandığı okulların müdür ve öğretmenlerine; düzeltme ve tasnif işlerinde katkıları olan şükran Calp ile tezin bilgisayar ortamında yazma işlerini titizlikle üstlenen M.Hanefi Calp'a en samimî teşekkürlerimi ifade etmekten büyük bir haz duymaktayım.

İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖN SÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	VII
GİRİŞ.....	1
I.BÖLÜM.....	8
1.EĞİTİM.....	8
1.1. Eğitime Genel Bir Bakış.....	8
1.2. Eğitimin Çeşitli Tanımları.....	13
1.3. Eğitimin Mahiyeti.....	15
1.4. Öğretim ve Öğretme.....	16
1.5. Öğrenme.....	19
1.5.1.Öğrenmeyi etkileyen etmenler.....	20
1.5.2.Öğrenmeyi kolaylaştırma yolları.....	21
1.6. Eğitim Programı.....	22
1.7. Eğitim Programının Unsurları.....	24
1.7.1.Hedefler.....	24
1.7.2.Öğrenme yaşantıları, eğitim durumları.....	25
1.7.3.Değerlendirme faaliyetleri.....	25
1.8. Eğitimde Program Geliştirme.....	26
1.8.1.Eğitimde hedefler.....	27
1.8.1.1.Hedeflerin eğitim açısından gerekliliği.....	28
1.8.1.2.Hedeflerin belirlenmesi.....	28
1.8.1.3.Hedeflerin nitelikleri.....	33
1.8.1.4.Hedeflerin fonksiyonel hâle getirilmesi.....	34
1.8.1.5.Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması.....	36
1.8.1.6.Belirtkeler.....	36

1.8.2.Öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları.....	36
1.8.2.1.Eğitim programlarının geliştirilmesi.....	40
1.8.3.Değerlendirme.....	40
1.8.3.1.Değerlendirmenin fonksiyonları.....	42
1.8.3.2.Değerlendirmenin çeşitleri.....	43
1.8.3.2.1.Ürüne ve erişime bakarak program değerlendirme.....	44
1.8.3.2.2.Program öğelerine dönük değerlendirme.....	45
1.8.3.2.3.Eğitim programı geliştirme ve değerlendirme.....	45
1.8.4.Değerlendirme yolları ve araçları.....	46
II.BÖLÜM.....	47
2. DİL GELİŞİMİ ve DİLİN EĞİTİMDEKİ YERİ.....	47
2.1. Dilin Kazanılması ile İlgili Bazı Görüşler.....	47
2.1.1.Dilin kazanılması ile ilgili kuramlar.....	49
2.1.1.1. Davranışçı kuram.....	49
2.1.1.2. Sosyal öğrenme kuramı.....	51
2.1.1.3. Psikolinguistik kuramlar.....	52
2.1.2. Sosyal kategorilere göre dilin kazanılması.....	53
2.2. Dil Becerisinin Kazanılması.....	61
2.2.1.Ana dili eğitimi ve öğretimi.....	62
2.2.1.1. Sesler ve telaffüz etme.....	71
2.2.1.2. Kelime dağarcığı.....	73
2.2.1.3. Cümle kurma.....	75
2.2.2. Dil gelişimini etkileyen faktörler.....	76
2.2.3. Dil kusurları ve eksiklikleri.....	81
2.2.3.1.Dil eksiklikleri.....	82
2.2.3.2. Dil hataları.....	83
2.2.3.3. Dil bozuklukları.....	84

2.2.4.Türkçe eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesini etkileyen unsurlarla ilgili görüşler.....	85
2.2.4.1.Türkçe eğitim programı.....	85
2.2.4.2. Türkçe öğretimi.....	88
2.2.4.3. Türkçe öğretmenleri.....	90
2.2.4.4.Aile ve yakın çevre.....	92
2.2.4.5.Milli eğitim bakanlığı ve eğitim kurumları.....	93
III.BÖLÜM.....	94
3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	94
3.1.Problem.....	94
3.2.Problem Cümlesi.....	97
3.3.Alt Problemler.....	97
3.4.Denenceler.....	98
3.5.Araştırmanın Önemi.....	99
3.6.Sayıtlar.....	100
3.7.Sınırlıklar.....	100
3.8.Tanımlar.....	101
3.9.İlgili Araştırma Ve İncelemeler.....	102
IV.BÖLÜM.....	108
4. YÖNTEM.....	108
4.1.Araştırmanın Modeli.....	108
4.2.Evren.....	108
4.3.Örnekleme.....	108
4.4.Verilerin Toplanması.....	108
4.4.1.Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçlarının geliştirilmesi.....	109
4.4.1.1.Başarı testinin geliştirilmesi.....	114
4.4.1.2. Gözlem formunun geliştirilmesi.....	118
4.4.1.3.Anketin hazırlanması.....	118
4.5.Verilerin Analizi.....	119

V. BÖLÜM.....	122
5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	122
5.1. Türkçe Öğretmenlerine Göre 8.Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	122
5.2. Okul Müdürlerine Göre 8.Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	125
5.3. İlköğretim Müfettişlerine Göre 8.Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	129
5.4. Öğrencilerin Türkçe Ders Programında Belirtilen Bilgi Basamağındaki Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	136
5.5. Öğrencilerin Türkçe Ders Programında Belirtilen Kavrama Basamağındaki Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	137
5.6. Öğrencilerin Türkçe Ders Programında Belirtilen Uygulama Basamağındaki Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	138
5.7. Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Bakımından Öğretmen, Okul Müdürü ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri ile Öğrencilerin Ulaştıkları Düzey Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	142
5.8. Öğretmen, Okul Müdürü, İlköğretim Müfettişleri ve Akademisyenlere göre Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmemesine Etki Eden Faktörlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	143
VI. BÖLÜM.....	145
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	145
6.1. Sonuçlar.....	145
6.2. Öneriler.....	148
KAYNAKLAR.....	153
ÖZGEÇMİŞ.....	159

EKLER

EK 1: Soruların Dağılımını ve Yüzdelerini Gösterir Örneklem Tablosu.....	160
EK 2: 8. Sınıf Türkçe / Dil Bilgisi Dersinde Kazandırılacak Hedef Davranışlar Bakımından Soru Dağılımını Gösteren Belirtke Tablosu.....	161
EK3: Örneklem Olarak Alınan Okul, Öğretmen, Müdür ve Öğrenci Sayıları.....	169
EK 4: Başarı Test Soruları.....	170
EK 5: Cevap Kağıdı.....	174
EK 6: Cevap Anahtarı.....	175
EK 7: Gözlem Formu (isimli).....	176
EK 8: Gözlem Formu (isimsiz).....	177
EK 9: Anket Formu.....	178
EK 10: Sabancı İlköğretim Okulundan 23 Kişilik Öğrenci Grubuna Uygulanan Test-Tekrar Test Metoduyla Güvenirlik Hesaplaması İçin Kullanılan Tablo ve Veriler.....	179
EK 11: Osman Gazi İlköğretim Okulundan 36 Kişilik Öğrenci Grubuna Uygulanan 'Başarı Testi'nden Elde Edilen P, Q ve P.Q Değerlerini Gösteren Tablo.....	181

GİRİŞ

İnsanoğlunun ortak çabasının ürünü olan bugünkü medeniyetin temelinde **dil** vardır. Çünkü dil, zaman akışı içinde ortaya çıkan çeşitli görüş, düşünüş ve kanaatlerin bir çağdan ötekine aktarılmasına, yaşatılmasına, korunmasına; böylece olay, eşya ve durumlar arasındaki ilişkiler manzumesinin meydana getirdiği sistemlerin fark edilmesine hizmet etmiştir.

Bir an için “iletişim” aracı olan dilin mevcut olmadığını düşünelim. O takdirde aşamalı olarak ulaşılan bugünkü teknolojik birikim olabilir miydi? Günümüzde her yeni buluşun bir önceki keşfe dayalı olduğunu kim inkâr edebilir? Daha önceki icatların, sonra gelen nesillere naklini sağlayan “dil” değil midir? O hâlde ulaşılan bugünkü medeniyetin temelinde “dil” vardır, görüşü kuru bir iddia değil bir geçişin ifadesidir.

Dilin yapı taşları olan kelimeler sembollerden oluşur. Meselâ “masa” kelimesi bildiğimiz eşyanın yerine göre sözlü, yerine göre yazılı bir sembolüdür. İnsan “masa” kelimesindeki (m,a,s,a) seslerinin kombinezonu olan (masa) sesini işittiğinde yahut (m,a,s,a) karakterlerinin terkiibini olan (masa) yazısını gördüğünde; “genellikle dört ayaklı, üzeri düz ve çeşitli amaçlarla kullanılan eşya” yı zihninde canlandırır. O hâlde dil kelimelerden, kelimeler de sembollerden oluştuğuna göre dil, “semboller aracılığıyla iletişimi sağlayan bir sistem”dir.

Tecrit (soyutlama / abstraction), konuşma ve yazmayı mümkün kılan, sadece insanlara has çok gelişmiş bir sinir sistemi ile gerçekleşen yüksek dereceli bir fonksiyondur. İnsanoğlu tecrit kabiliyeti sayesinde eşyanın teferruatından kurtulmakta, gerekli sınıflandırmaları yapmakta ve yapmış olduğu bu sınıflandırmaları birer mücerret sembol olan konuşma ve yazıyla ifade etmektedir. Yaratıcının insanoğluna bağışladığı en büyük melekelerden birisi **konusma yeteneği**, insan aklının en büyük keşiflerinden birisi **yazıdır**. Bir çok düşünür yanında Noam Chomsky de insanın konuşma yeteneği ile dünyaya geldiğini ifade eder. Bu yetenekle dünyaya gelen insan, içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle ham hâldeki bu konuşma yeteneğini geliştirir; şartların elverdiği ölçüde iletişim sistemi olan dili üst seviyede kullanır. Ancak yazı zaman içinde somuttan soyuta doğru bir seyir takip eder. İnsan, çevresindeki eşya ve olayları önce resim, hiyeroglif gibi oldukça somut bir tarzda

ifade etmiş daha sonra insandaki soyutlama yeteneği sayesinde bugünkü stilize edilmiş soyut yazı sistemini keşfetmiştir.

Soyut düşünme yeteneğinin insana kazandırdığı en büyük sistemlerden birisi “konuşma”dır. Konuşma sayesinde insan, tabiattaki bütün eşya ve olayları, onlarla hiçbir ilgisi olmayan sesli semboller aracılığıyla ifade etme imkânına kavuşur. İnsanoğlu konuşma ile bütün olay, eşya ve duygulara tekabül eden bir soyut semboller sistemi bulmuş ve dil olarak adlandırdığımız bu semboller sistemi yoluyla duygu, düşünce ve isteklerini birbirine aktarabilmiştir.

Dil öğrenilirken dış dünya ile bu soyut sistem olan dil arasında bilerek yahut bilmeyerek bir ilişki kurulur; eşya, durum ve olaya tekabül eden dil unsurları (kelime, kelime grubu, cümle), kavramları karşılama fonksiyonunu icra eder. Zamanla dildeki semboller ile karşılığı olan eşya ve olgular arasındaki bu ilişkinin şartlı refleks yoluyla fark edilmesi, çocuk açısından dilin yapısının keşfedilmesine hizmet eder. Çocuk, “berrak, saydam, serinletici ve akışkan bir madde olan” suyu, yakın çevresindekilerin (s,u) seslerinden oluşan (su) ile karşıladıklarını fark eder. Bu duyumların tekrarlanması sonucunda çocuk, söz konusu maddeye su dendiğini kavrar. Bu işlem, çocuğun etrafındaki her varlık, her durum, her olgu için bu şekilde devam eder. Zamanla çocukta bir dil haritası oluşur. Çocuğun psiko-biyolojik özellikleri sayesinde çevresindeki her türlü varlık ve olgu; seslenme (sözel ifade) imkânına kavuşur. Çocuk, bu işlemi, herhangi bir öğretme olmaksızın daha becerikli insanların dili ile kendi dil edinme çabalarını karşılaştırarak sürdürür ve böylece birçok sına-yanılma yaparak ve yavaş yavaş gerekli değişiklikleri uygulayarak konuşma yeteneğini geliştirir.

Konuşmayı öğrenen bir çocuk, kullandığı dille etrafındakilerin kullandığı dil arasındaki farka günde binlerce defa dikkat eder. Yavaş yavaş, dilini öteki insanlara benzetmeye çalışır. Bu işlem, doğal bir ortam içersinde sürüp gider.

Dil öğretiminde çocuğun ana dilini öğrendiği bu sürece dikkat edilmeli ve dil öğretiminde asla aceleci bir tutum takınılmamalı ancak diğer çocuklarla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görüldüğünde gerekli tedbirler alınmalıdır. Yetişkinler olarak bize düşen görev, çocuğun dil gelişimine müdahaleci bir tavır takınmak yerine; onun engelle karşılaşması ve yardım ihtiyacını hissetmesi hâlinde öğrenme ve öğretme ilkeleri çerçevesinde hareket etmek olmalıdır.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin derste sessiz durmalarını isterler. Sınıf düzenini sağlama bakımından olumlu bir yaklaşım gibi görünen bu beklenti, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin önüne set çeker. Dil ediniminin büyük ölçüde karşılıklı etkileşime dayalı olduğu düşünülürse, böyle otokratik bir yaklaşımın çocukların dil gelişimine olumsuz yönde etki ettiği kolayca kabul edilir. Aslında çocukların sınıf içinde birbirleriyle etkileşim içinde bulunduğu bir ortam, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini dolayısıyla dil gelişimini hızlandıracaktır. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerin karşılıklı fikir alış verişini yapmalarını, birbirlerinin görüşlerini paylaşmalarını veya eleştirmelerini teşvik etmelidir.

Dilin yapısına baktığımızda seslerden, hecelerden, eklerden, kelimelerden, kelime gruplarından ve cümlelerden oluşan muazzam bir sistem olduğunu fark ederiz. Bir anlaşma vasıtası olan dilin temel fonksiyonunu her ne kadar büyük ölçüde cümleler karşılıyorsa da zaman zaman tek başına kelimenin bir cümleyi oluşturması, bazen anlamıyla bazen göreviyle kavram ve fonksiyonları karşılaması göz önünde tutulursa kelimelerin dilde önemli bir yere sahip olduğu kabul edilir. Bir düşünür, "Kelimeler düşüncenin çengelleridir." derken kelimelerin dildeki bu yerini çarpıcı bir şekilde ifade etmektedir. İnsan kelimeler ile düşünür. Kelime hazinesi geniş insanlar, sağlam, etraflı ve mantıklı düşünme yeteneğine; düşündüklerini, hissettiklerini etkili ve canlı bir şekilde ifade etme becerisine sahiptirler.

Düşüncenin gelişimi büyük ölçüde dile bağlıdır. Dilin iyi bir şekilde kazanılmaması düşünce gelişimini de sekteye uğratır.

Diller, gelişigüzel bir takım uydurma sesler topluluğu değildir. Dilin unsurları içerisine yer alan sesler, heceler, kelimeler, kelime grupları ve cümleler âdeta hendesî bir nizamla sahiptir.

Her bir kelime, bir milletin tarihinde yer tutan, onun fikrî gelişmesi, zekâ seviyesi ile ilgili derin bağları ifade eden gizemli bir yapıdır. Bir dil ne kadar fazla kelime ihtiva eder, o dili konuşan toplum ne kadar fazla kelime bilir ve kullanırsa toplum o ölçüde gelişme imkânına sahip olur. Çünkü toplumdaki fertler, bildikleri kelimeler ölçüsünde mesajı anlar ve karşısındakine rahat bir şekilde meramını aktarabilir. Düşünce bir çeşit sessiz konuşmadır. Herhangi bir nesnenin yahut

olgunun karşılığı olan kelime insanda mevcut değilse onu kavrayabilmesi, nasıl ve nice olduğunu düşünebilmesi mümkün değildir.

Dildeki kelimelerin iki yönü vardır. Bunlardan biri kulağımıza ve gözümüze hitap eden dış yönü, diğeri ise dimağımıza hitap eden iç yönüdür. Meselâ, “çiçek” kelimesinin söylenişinde kulağımızda bıraktığı bir ses melodisi ile yazıya döküldüğünde gözümüze çarpan bir biçim terkihi söz konusudur. Kelimenin kulağımıza ve gözümüze hitap eden bu yönü onun dış yönüdür. Söz konusu kelimenin zihnimizde meydana getirdiği herkesçe bilinen ve benimsenen imaj ve tasavvuru da kelimenin iç yönünü oluşturur. Chomsky de dilin bir yüzeysel yapı (Surface Structure)sının bir de derin yapı (Deep Structure)sının mevcut olduğundan bahseder.

Diller canlı varlıklar gibidir. Zamanla gelişir, olgunlaşır ve başka iklim ve coğrafyaların hem etkisi altına girer hem de onları etkiler. Ana dilimiz olan Türkçe başka dillere kelimeler aktardığı gibi, başka dillerden de kelimeler transfer etmiştir. Bu hususta, dillerin bir alt yapısından bir de üst yapısından bahsetmek mümkündür.

Ses (fonetik), kelime (vocabulary) ve şekil (morfoloji) dilin üst yapısını; cümle düzeni ve dil kuralları da dilin alt yapısını oluşturur. Ses, coğrafya ve iklimin etkisiyle zamanla o dili konuşan insanların bir özelliği hâline gelir ve millî bir nitelik kazanır. Başlangıçta bütün çocuklar şekilsiz insan sedası çıkarırken zamanla iklim, coğrafya ve çevre şartlarına göre her çocuğun sesi, içinde bulunmuş olduğu toplumun aksanına uygun bir hal alır. Toplumlar değişen ve gelişen şartlara bağlı olarak birbirlerinden kelimeler alabilirler. Ancak, her dilin alt yapısını oluşturan kendine has bir cümle yapısı ve kurallar sistemi vardır. Bu alt yapının dilin bütünlüğü açısından korunması gerekir.

Geçmiş dönemlerde insanlar arasındaki “anlaşma” daha çok “söze / sese” dayanırken günümüzde değişen ve gelişen şartlar yazı dilinin kullanımını daha hâkim bir konuma ulaştırmıştır. Bugün artık, insanlar oturdukları evden teknolojik vasıtalarla gönderdikleri yazılı bir mesajla iş meselelerini çözümleyebiliyor, bankacılık ile ilgili işlemlerini sonuçlandırabiliyor, hatta her hangi bir akademik toplantıya tebliğ yahut görüş sunabiliyor. Bu bakımdan **yazılı anlatım** en sade meslek sahibinden en entellektüel özelliğe sahip bir akademisyenin başvurduğu iletişim araçları arasında önemli bir yere sahiptir. Ancak bu durum, **sözlü anlatımın** ihmal edileceği anlamına

gelmez. Hatta bazı bakımlardan canlı, kıvrak, tatlı, ince bir ifade kalıbına bürünmüş bir dilek karşısında en katı kalpler yumuşar, en aşılmaz prensipler aşılar, en katı bürokratik tavırlar tuzla buz olur.

Tatlı dil insan için bir kuvvettir. İnsanlar başkaları hakkında ilk hükümlerini gözlerine bakarak verirler. Sonra konuşmaları yoklanır. Güler bir yüz, tatlı bir dille tamamlandığı zaman insana bütün kapılar açılır.

İnsanı insana dil anlatır. Atalarımız, "Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır." derken sosyal ilişkilerde dil kullanımının önemine işaret etmişler. Günlük hayatımızda karşılaştığımız insanlara yönelttiğimiz sıcak bir "merhaba", samimî bir "hayırlı akşamlar" içten bir "Allah'a ısmarladık" veya "güle güle" nin etkisini başka hangi maddî vasıtayla sağlayabiliriz?

Demek ki dilin içinde yaşadığımız sosyal hayat içerisinde çok etkin bir işlevi var. Bu sebeple insanları sosyal hayatta mutlu, başarılı ve kabul görür bir statüye "dil" ulaştırmaktadır. Yetişmekte olan çocuklarımızı, gençlerimizi dilin bu esrarengiz özeliğinden haberdar etmek durumundayız.

O hâlde dilin bu rolünü, daha doğru bir ifadeyle, çeşitli fonksiyonlarını nasıl kavratmalı? Soyut, nazarî, belleği tahrip edici ve itici bir metotla mı, yoksa çocuğun ve gencin yakın çevresinde hiçbir zorlamayla karşılaşmaksızın tabîî bir ortam içerisinde mi öğretmeli? İkinci yol, çocuğun doğasına daha uygundur.

İnsanın duygu, düşünce, heyecan ve tasavvurları; hareket, el-kol davranışı, bakış-göz ilişkisi, beden durumu gibi yollarla da ifade edilse bile, her hâlde en etkili ve tam anlatım, "dil" ile gerçekleşir.

Günlük hayatımızda sözel anlatımın oranı diğer yollardan daha az olmakla birlikte "etkililik" ve "tamlık" bakımından "dil ile ifade" daha üstündür. Bunun için sözsüz ifadeler (no verbal speech) karşısında kalan insanlar muhataplarından hareket, jest, tavır ve bakışlarının anlamını izah etmelerini ister, bekler ve umarlar. Bu bakımdan "insanı insana dil anlatır" diyoruz.

İnsanlar farklı durumlarda farklı şekillerde konuşurlar. Sosyal dil bilimciler, dil üzerinde farklı durumların etkilerini analiz etmişlerdir. Onların düşündükleri üç büyük durum yer, insanlar ve konuşmanın amacıdır. Sosyal dil bilimciler önce yeri ele alırlar. Onlara göre, insanlar evde, okulda, resmî bir kuruluştaki yahut bir mâbette farklı farklı konuşabilirler. Sonra konuşan insanların ilişkilerini incelerler. Bir kadın

çocuğuyla, annesiyle, komşusuyla farklı bir şekilde konuşabilir. Sosyal dilbilimcilerin inceledikleri üçüncü nokta konuşmanın amacıdır. İnsanlar bir problemi çözerken ayrı, bir sorundan yakınırken ayrı, bir problem hakkında birilerini bir şeyler yapmaya ikna ederken farklı bir dil ve üslûp kullanabilirler. Sosyal dilbilimcilerin bu açıklamalarından hareketle iletişim ve bildirişim aracı olan dilin, içinde bulunulan zaman, yer ve topluma göre kullanılması gerekir. Şüphesiz bu da eğitimle gerçekleşebilir.

Eğitim, insanın doğuştan hazır olarak getirmediği davranışları belirli amaçlar doğrultusunda çeşitli vasıtalarla oluşturma faaliyetidir; eğitim insanı mutlu ve başarılı kılma, sosyal çevreye uydurma, insanı üretken yapmayı amaçlamaktadır. Bu ve benzeri amaçların eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi büyük ölçüde dile dayanmaktadır. Eğitim faaliyetleri göz önüne getirildiğinde "dil kullanımı"nın başvurulmuş en etkin bir araç olduğu anlaşılır. Bu açıdan bakıldığında dilin öğretmen ve öğrenci arasında önemli bir iletişim aracı olduğu görülür. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri büyük ölçüde dile dayanmaktadır. Bu bakımdan "dil ve dil eğitimi" önemlidir.

Psikolojinin verilerine göre insan gelişimine etki eden faktörler kalıtım ve çevre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dil gelişiminde çevrenin etkisi kalıtıma nispetle daha fazladır. Kelime hazinesi, cümle kurma ve konuşma becerisi gibi dil unsurları çevre faktörleri ile geliştirilen davranışlardır. Bu bakımdan eğitim-öğretimi etkileyen ve onun aracı olan dil öğretim ve öğrenimi sırasında çevre faktörlerinin ele alınması, yani öğrenme durumlarının iyi ayarlanması gerekir. Bunun sağlanması için de ana dili öğretimi sahasında araştırmalar yapılması ve bu araştırma sonuçlarının eğitim camiasıyla paylaşılması gerekir. Yapılan bu araştırma, bu konuda atılan adımlardan biri sayılabilir.

Eğitim görmüş kişilerden sade vatandaşlara, bu arada her kademedeki öğrencilere kadar birçok insanın yazma ve konuşmasında, Türk dilinin yapısına aykırı pek çok hataya rastlanmaktadır. Bu durum, iletişim açısından kişilerin anlama ve anlatımlarında bazı problemlerin varlığına işaret etmektedir.

Ülkemizin birçok yöresinde Türkçe doğru kullanılmamaktadır. Hatta ülkemizde ilköğretime başladığında Türkçe konuşamayan on binlerce çocuk bulunmaktadır. Ama, tüm çocukların dil gelişimi aynı düzeydeymiş gibi tek bir program, tek bir ders kitabı uygulaması yapılmaktadır. Yetişmekte olan nesillerin sağlıklı bir şekilde gelişmelerinin önüne set çekilmektedir. Bu, sadece dil edinme

açısından değil, eğitim kurumlarımızın amaçlarının gerçekleşmesine de engel teşkil edici bir durum oluşturmaktadır.

Eğitimciler, yazarlar, düşünürler ve halkın çeşitli kesimleri Türkçenin okullarda öğrencilere yeterince öğretilmediğinden yakınmaktadırlar. Bütün bunlar, Türkçe Eğitim Programındaki amaçların yeterince gerçekleşmediğinin belirtileri sayılabilir.

Bu durumda insanlar arasında en doğal ve gelişmiş bir anlaşma aracı olan dil üzerinde düşünmek, yoğunlaşmak ve gerekli araştırmaları yapmak kaçınılmazdır. Bu tezde dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşma seviyesi ile ilgili durumlar ele alınıp üzerinde gerekli araştırmalar yapılarak elde edilen sonuçların eğitim camiası ve ilgililerle paylaşılması amaçlanmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

I.EĞİTİM

1.1. Eğitime Genel Bir Bakış

Eğitim, insan ve insanın içinde yer aldığı toplum için hayatî bir öneme sahiptir. Çünkü eğitim insanoğlunun doğumundan itibaren hemen her döneminde vazgeçilmez bir sosyal kurumdur. Her şey insan ve onun maddî-manevî gelişimi içindir. Canlılar içerisinde en yetkin varlık olan insan, yaşadığı evrene hâkim olmaya ve evreni kendi yararına elverişli hâle getirmeye çalışmıştır. Bu çaba ve didinmeler tarihin akışı içinde kâh el yordamıyla, kâh sına ve yanımlarla, kâh sistematik bir tarzla sürdürölmüştür. Bu uğraşlar bir taraftan zaman içinde gelişip olgunlaşırken, diğer taraftan insanoğlu kendi kaderine hâkim olma gayretlerini, ilmî temellere dayama yollarını araştırmış, keşfettiği birçok buluşlar içinde kendisinin sosyal, kültürel, teknik ve medenî tekâmülünü sağlayan önemli bir sistemin var olduğunu şuuruna ulaşmıştır. Bu sistem “eğitim”dir.

O hâlde insanın olgunlaşmasında önemli bir yere sahip olan eğitim nedir? Bu soruya cevap vermeden önce bu yapıyı (sistemi) fark eden “insan”ın mahiyetine bakmakta yarar var. İnsan biyolojik, psikolojik ve sosyal yönleri olan kompleks bir varlıktır. Bu bütünlük içerisinde olgun ve yetkin bir yapıya sahip olan insanın ihtiyaçları da o ölçüde kompleksdir. Bu kompleks karakter ve bedenî, zihnî, ruhî, içtimâî ihtiyaçlar içerisinde bulunan ve daima kendini aşma “iç güdü”süne sahip olan insanın her bakımdan mutlu olmasının yolu nedir? Filozoflardan bilim adamlarına varıncaya kadar pek çok kişi, bu sorunun cevabını bulmaya çalışmaktadır. Farklı felsefî ve ilmî yaklaşımlar insanın mutluluğu için değişik formüller ortaya atmış ve insana farklı misyonlar yüklemiştir. Bu arada bütün felsefî doktrinler ile ilmî araştırma ve bulgular insanın diğer varlıklar arasında mükemmel bir üst sisteme sahip olduğunda birleşmiştir. Diğer taraftan yüksek yeteneklerle donatılan insanın daha da olgunlaştırılması önemli bir hedef olarak ortaya konmuştur.

O hâlde en yetkin varlık olan insanın ötelere ötesine ulaşması, her bakımdan denge ve ahenk içerisinde bulunması, kendisi ve içinde yaşadığı sosyal ve fizikî çevreyle uyumlu bir duruma ulaşmasının yolu nedir?

Bu yol, insanda var olan potansiyel (gizil) güçlerin belirlenip bunların aktif hâle getirilmesi, yani insanın işlenmesidir. İnsanın işlenmesi, onun beden, zihin, ruh

ve manevî potansiyelinin harekete geçirilmesi demektir. Her insanın potansiyel gücü aynı değildir. Bu farklılık insanoğlu için bir taraftan olumlu, diğer taraftan olumsuz bazı olguların ortaya çıkmasına yol açıp tarihî akış içinde, gelişme ve ilerleme için müteharrik bir lokomotif olurken diğer taraftan bir takım çatışma ve huzursuzlukların kaynağı olmuştur. Çünkü bu farklılıklar, toplumda olumlu yahut olumsuz rekabeti doğurmuş, bunun sonucu olarak da bir yandan her alanda ilerleme ve gelişmeler kaydedilirken diğer taraftan sosyal çatışmalara da yol açmıştır.

O hâlde bu paradoks içerisinde bulunan insan nedir?

“İnsan nedir?” sorusuna zamanımıza kadar çeşitli cevaplar verilmiştir. Acaba insan, Kaygusuz Abdal’ın şu şiirinde dile getirdiği gibi midir?

“Bu âdem dedikleri / El ayakla baş değil

Âdem manaya derler / Suret ile kaş değil”...

İnsan ne sadece antropoid (insansı) bir varlık, ne de sadece spirütualist bir varlıktır. Genel olarak insan, uzvî (organik) bir varlık olma yanında zihnî (entellektüel) bir varlıktır. İnsan, irade, his, muhakeme, akıl, ahlâk ve düşünme gücü gibi manevî unsurlar ile et, kemik, sinir ve kan gibi organik unsurların anlamlı ve uyumlu bir bütünüdür.

Böyle bir yapıya sahip insanı bir entropiye uğratmadan denge içerisinde tutmak; onun organik, fizyolojik, psikolojik, entellektüel ve kültürel ihtiyaçlarını tatmin ederek huzurlu ve güvenli bir ortam içerisinde var etmek... Bu nasıl ve ne ile olacak ?

Her insan, belli özelliklerle yeryüzüne gelmekte ve içinde bulunduğu toplum yapısına uygun olarak çeşitli kültürel özellikler kazanmaktadır. Yani insan, şu ya da bu anlamda fakat mutlaka biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Bu münasebetle “insan nedir?” sorusuna cevap ararken biyolojik temeli şimdilik atlayarak, önce ister istemez toplumun ve kültürün ne olduğu hususuna kısaca değinmek gerekiyor.

“Kültür; düşünüşte faaliyet, güzellik ve insanî his karşısında alıcı kabiliyette olmak, demektir. Malûmat kırıntılarının kültürle hiç alâkası yoktur. Sadece çok malûmata sahip kimse, en sıkıcı ve manasız kişidir. İnsan yetiştirirken gayemiz, o kimselerin hem kültür hem de hususî bir istikamette bilgi ve tecrübe sahibi olmalarıdır. Bu gibilerin ihtisas mahiyetindeki bilgileri, onlara bir başlangıç zemini sağlayacak, kültürleri ise onlara felsefe kadar derin ve sanat derecesinde yüksek mertebelerin yollarını gösterecektir.” (Whitehead, 1971, çeviren: Sofi Huri)

Kültür, milleti millet yapan değerlerin bütünüdür, denilebilir. Kültür yoluyla bir milleti oluşturan fertler arasında zamanla dayanışma, birlik, beraberlik ve sevgi bağları güçlenir. Aynı toplumda yaşayan fertlerin birbirlerine karşı duydukları güven ve sevgi hissi toplumu dış etkilere karşı dirençli kılar.

Bir organizma olarak yaşamına başlayan birey fizikî, sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşimlerinin ürünü olarak bazı alışkanlıklar kazanır ve bunları diğer insanlarla paylaşır. Kültürel şartlar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün hem de bireyin mahiyetlerini etkiler. Bir yandan fertler tarafından paylaşılmış maksatlar toplumun ve fertlerin tatmin edici sonuçlarla özdeşleştikleri, birbirleriyle paylaştıkları davranışlar ve âletler kültürün sürekli oluşum ve gelişimine vesile olurken diğer yandan da bireylerin oluşum ve gelişimleri, içine doğdukları toplumdaki yerleri ve rollerine göre maruz kaldıkları kültürel şartlar ile bağımlıdır. Öyleyse bireyler arası iletişim, sosyal ilişkilerin ve gerçeğin, dolayısıyla da insanın oluşum ve gelişimi sürecinin temelinde yatmaktadır. Böylece insanı, John Dewey'nin yıllarca önce fizikî ve hayvanî doğayı aşan yeni bir kategori olarak nitelediği sosyal aşamadaki yerinde görebiliriz. Demek oluyor ki organizma olarak bir takım kalıtsal güçler ve doğal ihtiyaçlar içerisinde olan insan, kültürel açıdan topluma yeniden kazandırılmaktadır.

Yukarıda sözünü ettiğimiz kalıtsal güçler, sınırlılıklar ve ihtiyaçlar bireyin organizma olarak biyolojik yani birinci tabiatı gereği sahip olduğu özelliklerdir. Hepsi hayvanî tabiatın sınırları içinde düşünülebilir. Biyolojik yapısı gereği her bireyde bazı doğal ihtiyaçlar ve bunlara dayalı dürtüler vardır; elverişli şartlar bulunduğu taktirde gelişebilecek bazı potansiyel güçler ve aynı zamanda sınırlılıklar vardır. Daha açıkçası her insan organizma olarak havasızlığını, susuzluğunu, açlığını, yorgunluğunu, uykusuzluğunu, fizikî emniyetsizliğini ve cinsel açlığını gidermek ihtiyacındadır. Bunlara dayalı dürtüler organizmanın harekete geçiricileridir. Bu yanılarıyla insan diğer yaratıklara nispetle pek de ayrıcalık göstermez. Fakat, bunların ötesinde organizma olarak insanda mevcut bazı özellikler insana ikinci tabiatına ulaşmak için gerekli biyolojik temeli vermiştir.

Yüksek seviyede gelişmiş bir sinir sistemi (cerebral cortex), dik durma ve yürüme gücü ve karşılayabilici bir başparmak bunlar arasında sayılabilir. Bu doğa vergisi nitelikler ve dolayısıyla sahip olduğu bazı zihinsel gizil güçler sayesinde insan, yukarıda sözünü ettiğimiz doğal ihtiyaçlarını gidermede içgüdüsel davranışlara

gittikçe daha az başvurur hâle gelmiş, ihtiyaç gidermede daha etkili bulunduğu –yani pekiştirilen- davranışları daha sık tekrarlayarak zamanla, sonradan kazanılma davranış biçimleri geliştirmiştir.

İnsanlar ihtiyaç gidermede etkili buldukları kazanılmış davranışları ve araçları iletişimle ortaklaştırıyor, nesilden nesile intikal ettiriyor. Daha etkili davranışlar ve aletler bulundukça, eskilerin bazıları eleniyor ya da rol değiştiriyor. Böylece öğrenilmiş davranışlar bütünü, gittikçe zenginleşiyor ve büyüyor. Her fert böylece bir bakıma hazır bulunduğu bir kültürel mirası devralıyor; bir bakıma da belli bir kültürel uyarıcılar sistemi içine düşüyor. İnsan hayatının biyolojik olmayan yanlarını teşkil eden bu kültürel miras ya da uyarıcılar sistemi içindeki teknoloji yanında âdetler, gelenekler, değerler ve hakikatler kültüre göre farklılık gösteriyor. Böylece, her birey kültürlenme yoluyla bir yandan hazır aletlere konarken, bir yandan da çeşitli yönlerde gelişme imkânını yitiriyor. Aslında çeşitli biçimlendirilmelere elverişli olan birinci tabiatına rağmen insan, belli bir uyarıcılar sistemi gereğince belli bir yönde biçimleniyor. Bu biçimlenme insanı, birinci tabiatıyla dahil olduğu evrensel temel üstünde, ikinci tabiatın artık evrensel olmayan bir çeşidine dahil kılacak şekilde yükselterek toplumsallaştırıyor.

Bu yükseliş birçok hâllerde insanın özgürlüğüne mal olmuştur. İnsan kültürlenme yoluyla edindiği özellikleri evrensel ve mutlak kabul eden bir tutumla onların savunucusu kesilerek onlara tutsak olabiliyor. Kültürdeki bazı âletler, değerler, hakikatler geçmişte belli durumlarda geçerli oldukları için, insanın güçlendiricileri olduğu hâlde, yeni durumlarda ya beklentilerin yükselmesiyle işlerlik ölçütünün ya da diğer şartların değişmesi yüzünden, artık işlemez hâle gelince, insanın engelleyicileri olabiliyor. Başka bir deyişle insan, işlerliğini yitirmiş aletini kendine zincir yapabiliyor. O zaman, birinci tabiatın çeşitli yönlerde biçimlendirilmelere elverişli bulunuşuna karşılık, ikinci tabiatın katılmasında ve üçüncü tabiata geçişinin güçleşmesi söz konusudur.

Bütün bu değişmeler karşısında tutuculuğun direnciliğine rağmen ikinci tabiatın değişikliğe uğraması beklenir. Üstelik açık fikirlilik ile bilimsel yöntemi keşfedebilmiş olan insanın, değişmeyi kendisi için daha verimli bir hâle getirme de, kısmen de olsa, kontrol altına alma ve üçüncü tabiata doğru başarılı atılımlar yapmada tamamen çaresiz olmadığı görülüyor. Bu demektir ki, insanın kendi

geçmişini adım adım da olsa aşarak bazı potansiyel nitelikleri gerçekleştirebilmesi beklenir. Bu beklentiye haklı çıkaracak unsurlar ikinci tabiatın kendi içinde mevcuttur.

Öyleyse, bireyi gittikçe artan bir sür'atle toplumsal gerçeğin (ve kültürün) hem ürünü hem de parçası haline getirmekte olan toplumsallaştırma süreci, ucu açık bir süreç olmak durumundadır. Bu münasebetle de birey olarak insan, kendisi bu işin farkına varmış olsa da olmasa da nihaî biçimlenmişliğin çok berisinde sürekli bir oluşum içindedir.

"Sözünü ettiğimiz sürekli oluşum ya da başka bir deyişle sürekli yenilenme bireyin yaşantısı, yani çevresindeki (fizikî, sosyal ve kültürel) belli uyarıcılar ile etkileşim yoluyla yer alıyor. Gene görüyoruz ki her birey, çevresiyle etkileşim halinde yaşayan ve gelişen bir organizma olduğu için bireyin (organizmanın) değişme yönünü ve oluşma biçimini, organizmadaki kültürel unsurlarla şartlanma ve onları değerlendirme gücü ile sınırlı kalarak içinde bulunduğu çevre tayin ediyor. Çevredeki kültürel unsurların baskınlığı ile birey, toplumsallaşırken birinci tabiatın kapsadıklarının ötesinde bazı özellikler kazanıyor ve kazanılmış veya öğrenilmiş özellikleri yansıtan davranışlar toplumsal anlamda insanın ne olduğunun emareleri sayılıyor.

Yetiştirilecek bireyin çevresi üzerinde etkili olması beklenen yetişmiş bireyler de, geçmişteki belli çevrelerin ürünleri olduklarına göre; gelecek, geçmişin avucunda imiş gibi görünüyor. Oysa, çeşitli etkenlerin etkileşimi sürekli bir değişmeye yol açtığı gibi, ayrıca, bu etkenlerden biri olan yetişmiş insan da tamamıyla kör kuvvetlerin tutsağı değildir. Biraz önce işaret ettiğimiz gibi, o kendi kaderini tayinde söz sahibi olmanın yolunu bulmuştur. İkinci tabiata dirilik katan bilimsel yönleme uygun düşünüş ve açık fikirlilik yeteneği sayesinde insan, kültürlülüğün ötesinde kültürleyici de olabilmıştır. Demek oluyor ki içinde yaşadığı çevrenin canlılığında payı olan insan, diğer insanların ve hatta kendisinin kültürlenme sürecini bir dereceye kadar kontrollü hale getirebilir." (Ertürk, 1979, s.7)

1.2. Eğitimin Çeşitli Tanımları

İnsan ve toplumu kuşatan eğitim nedir? Eğitim tanımlarını oldukça yaygın felsefi görüşler açısından şöyle ortaya koymak mümkündür.

“İdealist anlayışa göre eğitim, ‘özgür ve bilinçli insanoğlunun Allah’a olan yükseltici uyum çabalarının bitimsiz süreci’dir. Realist anlayışa göre eğitim, ‘yeni kuşaktaki bireylere kültürel miras aktararak onları, yetişkinler toplumuna uymaya hazırlama süreci’dir. Pragmatist anlayışa göre ise eğitim, “Bireyi yaşantılarını yeniden inşa yoluyla yetiştirme sürecidir.” (Butler, s.238)

Smith Stanley ve J.H Shores’e göre “Eğitim; geniş anlamda bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.” (Smith, 1957, s.1)

Good’ un tanımı ise şöyledir; “Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerinin geliştirdiği sürecin tümüdür. Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.” (Good Carter, 1959)

J.J.Rousseau’ ya göre eğitim, tabiata göre insan yetiştirmektir.

John Dewey eğitimin, “yaşantıyı yeniden inşa yoluyla yetiştirme (veya yetiştirme)” olduğunu (Dewey, s.398-401.) söylerken Emile Durkheim eğitimi, “Sosyal hayat bakımından yetişmiş nesillerin, henüz bu hayata ulaşmamış olan nesiller üzerindeki etkileridir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Sati Bey’e göre eğitim, “Bireyin özel kabiliyetini köreltmeksizin genel kabiliyetlerini arttırmayı ve maharet sahibi yapmayı amaçlayan bir faaliyettir.”

Eğitimin hedef ile kenetli tanımlarından vazgeçerek yalın bir tanımını ortaya koyabilmenin bu husustaki kör düğümü çözebileceğini söyleyen Selahattin Ertürk’e göre: “Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik (istenilen) değişme meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1979, s.12)

Ferhan Oğuzkan ise eğitimi, “Önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan plânlı etkiler dizgesidir.” diye tanımlamaktadır. (Oğuzkan, 1974, s.17)

Farklı görüşlerdeki eğitimcilerce ortaya konmuş çeşitli tanımların incelenmesi sonucunda bazı ortak noktaların mevcut olduğunu Selahattin Ertürk şu ifadelerle ortaya koyuyor: “ Farklı görüşlere sahip eğitimcilerin eğitimi bir süreç olarak görmesi

birinci iştirak noktasını teşkil eder. İkinci iştirak noktası ise, bu tanımların her birine temel teşkil eden varsayımdadır. Çeşitli görüşlerdeki eğitimciler, ortaya koydukları tanımlardan anlaşılacağı üzere, bireyin mevcut hâliyle yetersiz bulunduğu ve belli ölçütlere ve telakkilere göre yeterli sayılacak bir hâle getirilmesi gerektiği varsayımını kabulleniyorlar. Bireyin birinci hâlden ikinci hâle geçmesi için şu veya bu şekilde fakat mutlaka, bir değişmenin vuku bulmasına ihtiyaç vardır. Bu da üçüncü iştirak noktasıdır.” (Ertürk, 1979, s.12)

“Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen değişme meydana getirme sürecidir.” diye eğitimi tanımlayan Ertürk, bu tanımdaki istenilen kelimesini söz konusu değişmenin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt kelimesini de önceden tasarlanmış bir değişikliği sadece bir tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak, böylece de kültürleme ve eğitim arasındaki ayrımı göz önünde bulundurmak için kullanmıştır.

Eğitim, ferdin bütün hayatı boyunca sürmekte, gerek örgün eğitim kurumlarında gerekse bizatihi hayatın içinde insanoğlunun edindiği bütün tecrübeleri kapsamaktadır. İnsanın eğitimi çok boyutlu ve oldukça karmaşıktır. İnsan hayatının her döneminde eğitimden söz etmek mümkündür. Eğitim, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarla ilgili olduğu kadar bir toplumun dünü ve bugününü de kapsar. Eğitim her türlü gelişmeyi etkilediği gibi, her türlü gelişme de eğitimi etkiler. İnsan eğitimi, insanda var olan istidat ve yetenekleri en üst sınıra ulaştırma çabasıyla ve insan davranışlarını etkileyerek onu olumlu yolda değiştirmeyele gerçekleşir. Eğitim faaliyetleri amaçlı çabalar bütünüdür. Kültürle iç içe olan eğitim, bir toplumun geleceğinin garantisidir. Eğitim bir taraftan toplumun değer yargılarını yetiştirmekte olan nesillere aktarma ve benimsetme bakımından millîlik, diğer taraftan topyekûn insanlığın kabul ettiği ilmî gerçekleri kavratma bakımından ise evrensel bir karaktere sahiptir. Eğitim, fert açısından ömür boyu devam eden vazgeçilmez bir süreçtir.

Eğitimin ömür boyu devam eden süreç olmasının belirli yaşlarla sınırlandırıldığı durumda, karşımıza öğretim kavramı çıkmaktadır.

1.3. Eğitimin Mahiyeti

İnsanoğlunun vazgeçemeyeceği temel kavramlardan biri olan eğitime günümüze kadar değişik anlayış ve yaklaşımların sonucu olarak farklı anlamlar ve farklı fonksiyonlar yüklenmiştir. Ancak bu farklılıklarda bile ortak unsurlar bulmak mümkündür. Her şeyden önce eğitim insan ve insanın olgunlaşmasıyla ilgilidir. Batı dillerinde “education” kelimesiyle karşılanan bu disiplin dilimizde “talim, terbiye, tedris, tahsil, maarif, ilim, irfan, malûmat, yetiştirme ve eğitim” sözcükleriyle karşılanmıştır.

Eğitim kelimesi normal fakat istenmedik insan davranışını istenilen yönde değiştirme ya da insana yeni davranışlar kazandırma işinin en verimli nasıl yapılabileceği ile ilgili bütün bilgi, beceri ve uygulamaları kapsayacak bir disipline işaret edecek biçimde kullanılmaktadır. Bu anlamıyla kelime, eğitim bilimi deyimiyile eş anlamlıdır.

Bir kişinin eğitim seviyesinden yahut gördüğü eğitimden söz ettiğimizde, o kişinin maruz kaldığı kasıtlı kültürleme sayesinde edindiklerine yani söz konusu kasıtlı kültürlemenin o kişinin ürününe işaret ediyoruz demektir.

“Nerede eğitim gördünüz?”, “Eğitiminizi nerede tamamladınız?” gibi sorular sorulunca da kelimenin düpedüz öğrenim anlamında kullanıldığı görülüyor.

İlgililerce herkesin üzerinde hemen anlaşılabileceği tek bir eğitim tanımı benimsenmemiştir. Zamanımıza değin eğitim üzerine eğilen düşünürlerin ortaya koydukları tanımlar çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin arasında belki de en başta şu husus belirtilmeye değer: Her düşünür eğitimi tanımlarken yalın olarak eğitimi tanımlama yerine yapılmasını uygun bulduğu belli bir eğitimi dikkate alarak onu yansıtabilecek biçimde bir tanım ortaya koymuştur.

Ferdi, kendi kapasitesi içerisinde en üst seviyeye ulaştırma süreci; ferdin sosyalleştirilmesi, yetişmiş nesillerin yetişmekte olan nesilleri etkileyerek sosyo-kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması, hatta insanoğlunun kâinata düzen verme faaliyetlerinin tümüdür, şeklinde tanımlanmaya çalışılan eğitim önemli olduğu kadar da zor bir uğraştır. Nitekim İbni Sina’nın eğitimi “taş üzerine hakketme”ye benzetmesi, İmam-ı Gazâlinin ise eğitimi “Bahçedeki ısırgan otları ayıklamaya benzer.” demesi eğitimin bu zor yönünü vurgulamaktadır. Bu husus, eğitimle uzaktan yakından ilgili herkesin tespit ettiği bir olgudur.

Medenî toplumlar, sosyal hayatı sürdürebilmek için çeşitli kurumlar geliştirmiştir. Bu kurumlar içerisinde eğitimin etkilediği ve etkilendiği birçok alan mevcuttur: Siyaset, devlet, din, felsefe, ahlâk, ekonomi ...

Eğitim sosyal hayatın oluşturduğu diğer bütün kurumlarla ilişkilidir. Eğitim ekonomisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim teknolojisi, eğitim kurumları, eğitim mühendisliği gibi kavramlar bu ilişkinin birkaç örneğidir.

Eğitim aynı zamanda hayatı oluşturan bütün birimlerle de ilgilidir. Ana babalar, çocuklar, eğitimciler, sanayiciler, işletmeciler, ticarî kuruluşlar ve devlet, kısaca özel ve tüzel bütün toplum katmanları şöyle veya böyle eğitimin etki alanındadır yahut eğitimi etkilemektedir.

1.4. Öğretim ve Öğretme

Öğretme, oldukça eski bir olgudur. İnsanlar varoluşlarından beri kendi sahip oldukları bilgi ve becerileri yakın çevrelerine aktarmaya çalışmışlardır. Böylece öğretme kavramı ortaya çıkmıştır. Ancak öğretme etkinliklerinin sistemleştirilmesi, öğretme ilke ve kavramlarının geliştirilmesi oldukça yenidir. " Öğretmeye yönelik çalışma ve araştırmalar formal eğitimin yaygınlaşması ile önem kazanmıştır. Öğretme hem öğrenme hem de gelişimle yakından ilişkili olduğu için öğretme kuram ve modelleri öğrenme ve gelişim kuramlarının geliştirilmesinden sonra ortaya çıkmıştır." (Fidan-Erden, 1998, s.178)

Genellikle okul ve çeşitli eğitim kurumlarında belli bir gruba bir plân çerçevesinde uygulanan bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırma işi olan öğretim hususunda N. Fidan şu açıklamaları yapmaktadır: "Öğretme en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğretme etkinlikleri kişide davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi, bilgisayar, televizyon, film, kitap gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilir. Öğretme faaliyetlerinin önceden saptanan hedefler doğrultusunda, istenilen davranışların kazandırılması amacıyla düzenlendiği yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan plânlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise öğretim olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir deyişle öğretim, eğitimin plânlı ve programlı bir şekilde belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekânda gerçekleştirilen bölümüne denir." (Fidan,1989, s.11)

Öğretimin insan yaşamının belli bir aşamasında verilen amaçlı, temelde okulda ve sınıfta sürdürülen, çok çeşitli etkiler altında yürütülen, başarılı olması için pedagojik şartların sağlanmasını gerektiren bir araştırma alanı olduğunu vurgulamak gerekir.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğretim, eğitimden daha dar kapsamlıdır. Eğitim kavramı öğretimi kapsayabilir, fakat öğretim kavramının eğitimi kapsamı mümkün değildir. Eğitim zaman ve mekân yönünden kapsamlı, sürekli ve çok boyutludur. Öğretimde zaman ve mekân kadar öğretmenin, velinin, öğrencinin beklentileri de önem taşır. Eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübe üzerinde durulur; bu tecrübeler tesadüfî olabilir. Öğretim ise güdümlü, plânlı, programlı ve desteklidir. Öğrencinin öğretmenle ve onun sağladığı ortamlarla etkileşimi önem taşır. Öğretimde bütün öğrenme tecrübelerinin eğitici olması esastır.

“Bunun yanında, eğitim de öğretim de süregeldiği toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olgularından etkilenir. Her ikisi de yerel, millî ve milletler arası özellik taşır. Yerel özellik taşır; zira, birey, etkileşim hâlinde bulunduğu çevrede eğitim görmektedir. Millîdir; zira, millî bütünlüğü, kalkınmayı ve gelişmeyi hedefler. Uluslar arası yönleri vardır; zira, eğitimde yapılan araştırmalar, geliştirmeler, izlenen yöntemler ve evrim karşılıklı olarak incelenir. Bu incelemeler sonucunda, her millet eğitimde nerede bulunduğunu anlar. Öğretim süreçleri üzerinde araştırma yapan eğitimciler, genellikle eğitime yapılan yatırımları hakketmeyi, verimliliği ön plâna alırlar. Zira, öğretim yoluyla ne kadar olumlu davranış değiştirilirse, birey o kadar güvenceye kavuşacaktır. Bu yönden öğretimde öğretmen niteliği büyük önem taşır ve eğitim araştırmalarının büyük bir kesimi, öğretimin geliştirilmesi üzerine yapılır.” (Varış, 1987, s.14)

Çeşitli öğrenme teorilerini irdeleyen Hilgard öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğretimde dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirlemektedir:

“

- i. Öğretirken öğrencinin kavrama gücünü göz önünde bulundurmak gerekir.
- ii. Uyarılan bir insan (motive edilen) uyarılmayana göre daha kolay öğrenir.
- iii. Uyarımın (motivasyon) ölçülü olmasına çok dikkat etmek gerekir.

- iv. Ödüllendirilmeyle kontrol edilen öğrenme, genellikle ceza ile kontrol edilen öğrenmeye oranla daha etkin olur.
- v. Bireyin içinden gelen uyarım, dışardan gelen, empoze edilen uyarıma oranla daha etkili öğretim sağlar.
- vi. Öğretimde esas olan başarıdır.
- vii. Bireylerin kendileri için gerçekçi olan amaçları saptamaları hususunda yetişmeleri gerekir.
- viii. Öğrenmede geçmiş yaşantıların önemli bir yeri vardır; bireyin geçmiş, tecrübeleri öğrenmesini kolaylaştırabileceği gibi güçleştirebilir de.
- ix. Bireyin bir anlatımdan ya da bir filminden öğrenirken öğretime aktif olarak katılması pasif alıcılığa tercih edilir; öğrenme yaşantıları öğrencinin ne kadar fazla sayıda duyu organına yöneltilirse o kadar etkin olur.
- x. Öğrenciye göre anlamlı konular anlamsız ve anlaşılması güç olan konulara oranla daha kolay öğrenilir.
- xi. Becerilerin iyi öğretilmesinde tekrarlanan alıştırma ve alıştırmaların yerini hiçbir şey tutamaz.
- xii. Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkileri bizzat bulur ve ilişkileri gerekli durumda uygulama tecrübesi kazanırsa, öğrendiği şeyleri başka konulara transfer etmesi kolaylaşır.
- xiii. Uzun süre hatırlanması istenen konuları sabitleştirmek için ayrı zamanlarda ara sıra yapılan hatırlamalar yararlı olmaktadır.”
(Hilgard,1956, s.23)

Yukarıda sıralananlar, öğrenimin etkinliği için gerekli şartları dile getirmektedir. Bunlar incelendiğinde, öğretim mesleğinin ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülür. Bu ise ilk plânda, öğretim süreçleri konusunda objektif bulguları izleyen ve uygulayan öğretmen ile öğrenmek üzere sürece katılan öğrenci boyutunun etkileşim halinde bulunduğu okul tecrübelerinin geliştirilmesi anlamına gelir.

Bu bilgilerden hareketle hem eğitim ve hem de öğretim süreçleri içerisinde öğrenme kavramının önemli bir yeri olduğu için öğrenme kavramına da kısaca değinmek gerekmektedir.

1.5. Öğrenme

İnsanı sosyal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış göstermeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçlerinin yardımıyla öğrenir. Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedir.

Öğrenme hususunda N. Fidan şu görüşleri ileri sürmektedir: “İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Öğrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişimleridir. Bireyin çevresiyle etkileşim kurması, çevresindeki uyarıcıları duyu organları yardımıyla alarak onlara bir tepkide bulunmasıdır. Etkileşim birey ile çevresi arasında kurulan iki yönlü ilişkidir. Etkileşimin gerçekleşmesi için hem uyarıcının bireyi etkilemesi hem de bireyin bu etkiye bir tepkide bulunması gerekir. Kişi ile çevresi arasındaki etkileşim gözlenebilir ya da gözlenemez türde olabilir. Örneğin sınıfta öğretmen tarafından sunulan uyarıcılara zihinsel tepkide bulunan bir öğrenci, öğretmenin sunduğu uyarıcılarla etkileşimde bulunuyor demektir. Ancak bu etkileşim dışarıdan gözlenemez. Öğrenci, öğretmene konuyla ilgili bir soru yöneltirse etkileşim gözlenebilir hale gelir.” (Fidan.1989, s.10)

Öğrenme yoluyla insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. İnsanlar konuşmayı, yürümeyi, birlikte yaşamayı, yazı yazmayı, bisiklete binmeyi, keman çalmayı, karşılaştıkları problemleri çözmeyi ve bunlara benzer günlük hayatın gerektirdiği binlerce davranışı öğrenme yoluyla elde ederler.

Psikologlar arasında öğrenmenin tanımı konusunda tam bir beraberlik yoktur. Bununla beraber psikologların hemen hemen hepsi, öğrenmenin kişinin yeni bir davranışa sahip olduğu, kendisinde olan davranışları değiştirdiği ve bunların kişinin gelecekteki faaliyetlerinde etkili olduğu zaman oluştuğunu kabul etmektedirler. Araba kullanma, yazı yazma, şiir ezberleme, konuşma vb. birer davranış değişikliği örnekleridir. Bunlar, oldukça kalıcı değişimlerdir. Bazıları ömrümüz boyunca bizde kalır, bazıları silinir gibi olur; fakat yeri gelince bunları da hatırlayabiliriz. Öğrenme,

davranış değişmelerinin kalıcı olmasıyla mümkündür. Bu açıdan öğrenme, 'yaşantı ürünü kalıcı izli' davranış değişmesi olarak tanımlanır.

Öğrenme, belli bir yaş döneminde yapılıp bitirilen, belli bir sürede sonuçlanan bir olay değil; öğrenme sürekli dir. Çevremizle etkileşimde bulunduğumuz sürece yaşamımızın her anında yer alabilir.

Öğrenme her zaman doğru olanı öğrenmek değildir. Öğrenci bir kelimeyi yanlış seslendiriyorsa, kimse öğrencinin o kelimeyi seslendirmeyi öğrenmediğini söyleyemez. Öğrenci söz konusu kelimeyi yanlış seslendirmeyi öğrenmiştir. İnsanlar, yanlışları ve kötü davranışları da öğrenirler.

"Okullar, önceden saptanan belli özellikleri öğrencilere kazandırmaya çalışan maksatlı öğretim kurumlarıdır. Okulda öğrenme belli hedefler için maksatlı yapılan faaliyetler sonucunda meydana gelir. Ancak öğrenme ille de okulda olmaz. Birey, okul dışında da toplumsal ve kültürel çevresiyle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim sonucunda birey bir şeyler öğrenmekte, yeni davranışlar kazanmakta ya da eski davranışlarında bazı değişmeler olmaktadır. Birey açısından '**sosyalleşme**'- '**kültürlenme**', toplum açısından ise '**sosyalleştirme**' - '**kültürleme**' olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme sürecidir." (Tekin, 1977, s.2)

1.5.1. Öğrenmeyi etkileyen etmenler

Olgunluk Düzeyi: Bir insanın bir şeyi kavraması ve öğrenmesi için o şeyi öğrenecek olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Bir çocuğun okuma-yazmayı öğrenebilmesi için belli bir dil gelişimine, kas gelişimine ve kavrama düzeyine gelmesi gerekir. Yaş da öğrenmede önemli bir etkidir.

Zekâ: Öğrenme yeteneğinin en güçlü belirleyicisi zekâdır. Çocukların okuma-yazma konusundaki ilerlemelerinde veya geri kalışlarında eğer başka olumsuz bir etken yoksa zekâ önemli bir ölçüdür. Zekâyla öğrenme arasında doğrudan bir korelasyon olduğu hususunda bir çok araştırma mevcuttur. Bu durum araştırmamızdaki '**dilin gelişimi**' bölümünde ifade edilmiştir.

İstek-İlgi-Dikkat: Bir şeyin öğrenilmesi, o şeye karşı duyulan istek ve ilgiye bağlıdır. İlgi duyulan konular çabuk öğrenilir. İlgi ile beraber sağlanan dikkat de öğrenmeyi kolaylaştırır.

Öğrenmeye hazır olma: Hazır olma, gerek uygun bir öğrenme ortamı sağlamayla ve gerekse öğrenciyi dersi kavrayabilmesi için uyarmakla sağlanabilir. Öğrenci, ders dinlemeye hazır değilse ve bütün enerjisini yapılacak iş üzerinde odaklamazsa iyi bir öğrenme meydana gelmez.

Eski Öğrenilenlerin etkisi: Eski öğrendiklerimiz yeni öğrenmelerimizi çoğunlukla kolaylaştırır.

1.5.2. Öğrenmeyi kolaylaştırma yolları

Öğrenme konusu hususunda psikologlar, çeşitli teoriler geliştirmenin yanı sıra uygulamaya yönelik bazı prensipleri de ortaya koymuştur. Hemen her eğitimcinin bildiği ve uygulamaya koyduğu prensipleri hatırlamakta yarar var.

Belli aralıklarla çalışma: Çoğu zaman öğrenmede en iyi kural çalışmayı belirli aralıklarla yapmaktır. Çalışmanın ve dinlenmenin süresi kişiden kişiye değişmekle birlikte araştırmalar bu şekilde çalışmanın yararını ispatlamıştır. Bu yüzden okullarda derslerin arasına teneffüsler konulmuştur.

Daha çok duyu organlarını işe koşma: Öğrenmede duyu organlarının önemi büyüktür. Öğrenilecek malzeme ne kadar çok uyaran aracılığıyla öğrenciye ulaşırsa, öğrenci o kadar iyi öğrenir.

Okuma becerisini geliştirme: Öğrenme geniş ölçüde okuldaki okuma, anlama becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. İlköğretimde okuma yetersizliklerinin zamanında belirlenmesi ve iyileştirici önlemlerin alınması gerekir.

Öğrencinin aktif katılımı: Öğrenme sırasında öğrencinin aktif olması, öğrenilecek konuları plânlaması, ek kaynaklara başvurmaları, bunları kümelerle sunması ve grup çalışmalarına katılması kalıcı bir öğrenme sağlar.

Sonuçtan haberdar olma: Yapılan bir işten ne sonuç alındığını ve başarı derecesinin bilinmesi öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Ne kadar ilerlediğini bilen öğrenci bilmeyen bir öğrenciye göre genellikle daha hızlı öğrenir.

Çalışmada anlatıma ve tekrara yer verme: Bir metni okuduktan sonra anlatma öğrenmeyi kolaylaştırır. Aralıklı tekrarlar öğrenmeyi kalıcı kılar.

Bütün ve parça öğretimi: Yapılan araştırmalara göre bir konuyu bütün hâlinde öğrenme parçalara bölerek öğrenmeden daha üstün bulunmuştur. Buna

karşılık uzun bir konuyu parçalara bölerek iyi bir öğrenmenin sağlandığı hâller de vardır.

Anamlı olma: Anamlı olan şeyleri öğrenmek daha kolaydır. Bu yüzden öğretimi yapılacak konuların anlamlı bütünler hâlinde verilmesi önemlidir.

1.6. Eğitim Programı

Eğitim literatüründe genel kabul gören 'ferdin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci olan eğitim' in özünde plânlılık ve tesadüflerden arınmış olma özelliği dikkat çekmektedir. Kültürlemenin belli bir çeşidi olan eğitim sürecinde kasıtlı kültürlemeyle eş zamanlı olarak ferdin kasıtsız kültürlemeye de maruz kaldığı bilinen bir durumdur. Bu demektir ki plânlı eğitim, zaman zaman kişinin içinde bulunduğu toplumun olumlu yahut olumsuz kültür normlarının etki alanına girme durumu olan plânsız eğitimin tesirinde kalmaktadır. Eğitimin önemli unsurlarından birisi çevre olduğuna ve insan davranışları üzerinde çevrenin önemli bir ağırlığı bulunduğuna göre öğrenme ve öğretme süreci içerisinde bu unsurun kontrol altında tutulması büyük önem arz etmektedir. Bu yolla kişinin istenmedik davranışlar geliştirmesinin önüne geçilebilir. Böylece büyük ölçüde eğitim kurumlarında sürdürülen plânlı eğitimin etkinliği ve verimliliği artırılmış olur.

Plânlı eğitimin gerçekleştirilmesi, öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konmasına, bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesine, oluşturulan eğitim durumları ve öğrenme yaşantıları sonucunda öğrencilerin istenilen davranışları kazanıp kazanmadıklarının sürekli olarak değerlendirilmesine bağlıdır.

Ertürk, eğitim programı geliştirme ile uğraşacak eğitimcilerin şu soruları cevaplandırmalarını istemektedir: "(1) Eğitimin hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır? (2) Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar? (3) Bu durumlar nasıl örgütlenirse istenilen öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur? (4) İstenilen davranışların isabetlilik, durumlarında etkililik derecesi nedir? (5) Dördüncü sorunun cevapları ışığında mevcut yetişek (eğitim programı)te ne gibi değişiklikler gereklidir?" (Ertürk. 1979, s.13-14)

Eğitim programını, Ertürk “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak” tanımlarken Doğan da “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için plânlanmış faaliyetlerin tamamı” diye tanımlamaktadır. (Doğan, 1979, s.81)

Eğitim programlarını, öğrencilerin okulun rehberliğindeki okul içi ve okul dışı tüm yaşantılarını kapsayan bir plân olarak düşünürsek, klâsik anlamda bir faaliyet listesi şeklinde basit ve dar bir çerçeveye sokmak doğru olmaz.

Tyler ve Taba gibi davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitimcilerin eğitim programını “istenilen amaçlara ulaşmak için stratejileri içeren bir eylem plânı ya da yazılı doküman olarak ele aldıklarını” ifade eden Erden (1998, s.3) bu sözcüğün 17.yüzyıl başında İngiliz dil literatürüne girmekle birlikte son yüzyıl eğitiminin temel kavramlarından biri olduğuna işaret etmekte ve ülkemizde “eğitim programı” sözcüğü yerine Ertürk’ün Türkçede “yetişek” sözcüğünü kullandığını, ancak bu sözcüğün çok yaygın bir kabul görmediğini, günümüzde çoğu kaynaklarda “curriculum” karşılığı olarak eğitim programı sözcüğünün kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir.

Fatma Varış ise eğitim programını “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamakta; öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetleri ve fonksiyonları eğitim programının kapsamına almaktadır. (Varış, 1978, s.39)

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğerrinin yerinde kullanılmaktadır. Varış, Eğitim programının bir okul ya da eğitim kurumlarında yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı eğitim etkinliklerini içine aldığını belirtir. Öğretim programının ise eğitim programı içinde yer aldığını ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını belirtir. Ders programını da öğretim programının içinde yer alan ve derslerle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği bir plân olarak belirtmektedir.

“Eğitim programı, öğrenene okulda ya da okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. İyi bir eğitim programı, işlevsel, esnek, ekonomik, amaçlara yönelik, bilimsel, uygulanabilir, toplumun inandığı değerlere dayalı olmalıdır aynı zamanda uygulayanlara yol gösterici nitelikte olmalı yani iyi bir metot kitabı özelliği taşımalıdır.” (İşman, 1999, s.56-57)

“Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması plânlanan derslerin öğretimi ile ilgili tüm etkinliklerin kapsandığı yaşantılar düzeneğidir.

Ders programı, bir ders süreci içinde plânlanan hedefleri bireye nasıl kazandıracağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plândır.” (Demirel, 2000, s.7)

1.7. Eğitim Programının Unsurları

Belirlenmiş bir süre içerisinde belirli öğrencileri yetiştirmeyi amaçlayan plânlanmış eğitim durumlarının tümü olan eğitim programı (curriculum)nın üç ana unsuru vardır. Bunlar: (1) Hedefler, (2) Öğrenme yaşantıları, (3) Değerlendirme faaliyetleridir.

1.7.1. Hedefler

Hedefler, bir eğitim kurumunun öğrencilerde gerçekleştireceği davranış standartlarını belirler. Bu bakımdan bütün eğitim kurumları kendine has amaçlara sahip olmak durumundadır. Eğitimde hedefler hiyerarşisinden bahsetmek mümkündür. Uzak hedef, genel hedef, özel hedef şeklinde bir sıralama yapılacağı gibi millî kalkınma hedefleri, millî eğitimin hedefleri, okulların amaçları, derslerin amaçları, ünitelerin ve konuların amaçları tarzında bir sıralama yapmak da mümkündür.

Bir eğitimin uzak hedefi, o eğitimin felsefesini yansıtır. Böyle bir hedef her bir ülkedeki eğitimin yönünü tayin eder, eğitim çabalarının hangi prensiplere dayalı olarak sürdürüleceğini gösterir.

Selahattin Ertürk bu hususta şunları ifade etmektedir: “Eğitimin hedefleri, bir politik felsefe, refah devleti, cihangir devlet, nurlu ufuklar, sınırsız toplum ya da özgürlük, bağımsızlık, adalet ve refah değişkenleri arasındaki dengeye dayalı bir demokratik düzen gibi ideallerden birine dönük olabilir.” (Ertürk, 1979, s.14)

Eğitimin genel hedefi ise uzak hedeflerin bir yorumu yahut yetiştirilmek istenen insan niteliklerine göre ayrıntılaştırılmış biçimi olarak açıklanabilir. Türk Millî Eğitimin genel hedefleri 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 2. Maddesinde ortaya konmuştur.

Okulun genel hedefleri, eğitimin genel hedeflerinden doğar ve yetiştirmeyi plânladığı insan gücünün özelliklerine göre biçimlenir.

Özel hedefler ise herhangi bir öğretim kademesinde öğrencilere kazandırılacak özelliklerdir ve bunlar bir ders için tespit edilen davranış kalıplarıdır.

Bütün bu hedefler arasında organik ve tutarlı bir bağ olması gerekir. Yani hiçbir alt hedef üst hedeflerle çelişmemek durumundadır.

1.7.2. Öğrenme yaşantıları, eğitim durumları

Hedefler tespit edilip davranışlara dönüştürüldükten sonra bu davranışların ne yolla gerçekleştirileceği kararlaştırılır. Yani belirli seviyedeki öğrencilerin belirli özellikleri kazanabilmesi için hangi tür yaşantılar içerisine sokulması, bu süreç içerisinde öğretici ve öğrencinin rolleri ve karşılıklı etkileşimleri eğitim durumlarını oluşturur.

“Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanılır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve eldeki olanakların göz önünde bulundurulması gerekir.” (Erden, 1998, s.3)

1.7.3. Değerlendirme faaliyetleri

Programın en son unsurudur. Bu aşamada öğrencilerin hedeflere ulaşma durumları tespit edilir. Bu yolla hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleşmişse seviyesi, öğretim durumlarının yeterli olup olmadığı, tasarı halinde yahut uygulanmakta olan programın elverişli olup olmadığı çeşitli ölçme araçları ile tespit edilir.

Bu konuda Ertürk : “Görgüye dayanan kanıtların elde edilmesi işi öğrenci davranışlarının devrî olarak yoklanmasını ve gözlemle bulunan davranış değişmesiyle arzu veya tavsiye edilmiş değişimin karşılaştırılmasını gerektirir. Bu gereklilik ise, eğitime, tamamlayıcı ve kendini onarıcı bir kısmı olarak değerlendirme sürecini getirir... Bir eğitim sistemi veya kurumun veya faaliyetlerinin yerindelik (yerinde olup olmadığı), yani belli maksatlara hizmet derecesi indî çerçeveler dışında

araştırılmak gerekir. Bunlar istenilen davranışları meydana getirdikleri ve istenmedik davranışları giderdikleri veya önledikleri nispette ve sürece, geçerli ve yerinde sayılmak gerekecektir. Öyleyse bu kadar masraf ederek kurup sürdürmeğe çalıştığımız okullarımızın verimli bir biçimde işe yarayıp yaramadığını araştırmak ve gerekli hâllerde verimi arttırmak için ne gibi tedbirlerin alınacağını tayin etmek gereklidir.” (Ertürk, 1979, s.16) diyerek eğitimde program değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır.

1.8. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Erden, program geliştirmeye yönelik yaklaşımları iki temel grupta toplamaktadır. Bu yaklaşımları ürüne ve sürece ağırlık veren modeller ile teknik-bilimsel, teknik-bilimsel olmayan modellerden bahisle şöyle açıklamaktadır:

“1. Yaklaşımın adı ne olursa olsun birinci yaklaşımı benimseyen eğitimciler, eğitim programlarını bir sistem olarak ele almakta ve programı ortak bir amaca hizmet için organize olmuş öğelerin karmaşık bir bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşıma göre program geliştirme objektif, evrensel ve mantıklı olmalıdır. Bu görüşü savunanların temel saydıkları şey ise eğitimin amaçlarının önceden belirlenip açıklıkla ortaya konulabileceğidir. Amaçların belirlenmesinde konu alanı, toplum ve öğrenci özellikleri önemli rol oynar. Bu üç unsurla ilgili bilgiler ve amaçların belirlenmesi sırasında alınacak kararların uzman görüşüne ve araştırmalara dayalı olması gerekir. Amaçlar belirlendikten sonra amaçlara ulaşılmasına yardım edecek içerik, yöntem ve öğrenme ortamı belirlenir. Değerlendirme faaliyetleri ile de amaçlara ulaşma derecesi tayin edilir.

2. İkinci yaklaşımda ise üründen çok öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşe göre eğitimin tüm sonuçları ve süreçleri önceden bilinemez. Çünkü süreç amaca, amaç öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre belirlenir. Diğer bir deyişle amaç ve süreç öğretimin yapıldığı duruma, koşullara göre uygulama sırasında sürekli değişebilir. Bu nedenle bu görüşü savunanlar esnek; problem ve öğrenci faaliyetinin merkezde olduğu programları önermektedir. Böyle bir program geliştirme

yaklaşımında uzman görüşünden çok öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları, programa ilişkin alınacak kararlara esas teşkil eder.” (Erden, 1998, s.4-5)

Bir program geliştiricinin programın başında öğrencilerin öğrenme yaşantılarını belirlemesi oldukça güç bir iştir. Çünkü öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgi, beklenti ve daha önceki yaşantıları ile ilgilidir. Öğretmen öğrencilerle karşı karşıya gelmeden ve onları yeterince tanımadan onların ihtiyaçlarını, beklentilerini bilemez. Bu yüzden eğitim hedefleri ve öğrenme yaşantıları eğitim sürecinin başında değil eğitim sürecinin içinde belirlenmelidir.

Joseph Schwab, program geliştirmede “karar süreci”nden bahseder. Karar süreci kompleks bir iştir ve o hem ürünü hem de süreci dikkate alır. Çünkü Schwab’a göre ürün ve süreç birbirine bağlıdır ve biri diğerini belirler.” Bir eğitim programı hem ürünü dikkate alacak içerik ve etkinliklere hem de öğrencilerde arzu edilen zihinsel süreçlerin gelişmesine katkıda bulunacak öğrenme yaşantılarına yer vermelidir. Eğitim programında yer alacak öğrenme yaşantıları, öğretmen ve öğrenciler arasındaki bir diyalog ile eğitim öğretim esnasında şekillenmelidir. Öğretmen sürekli olarak neleri yapacağını, bunları niçin yapacağını -ve bunların dayanaklarını belirtmeli, sürekli alternatifler üretmelidir.” (Schwab, 1970)

Schwab’a göre bir eğitim programı hazırlanırken teorik bir dil değil, pratik bir dil kullanmalıdır. Çünkü, bir eğitim programı genel, teorik veya ideal bir şey değildir. O daha çok uygulamaya yansıyan gerçeklerdir; gerçek tecrübe ve bilgilerdir.

1.8.1. Eğitimde hedefler

Yetiştirilecek nesillerde bulunmasını öngördüğümüz istenen davranışlar, eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Hedeflerin çok çeşitli ve geniş olmasına rağmen eğitim için ayrılan süre sınırlıdır. Bu bakımdan eğitimde kazandırılacak hedefleri belirlemek ve önem derecelerini tespit etmek gerekir. Öğrencilere kazandırılmak üzere seçilen hedefler istenilir özellikler olmak durumundadır. Bu özellikler bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve çeşitli yetenekler olabilir. Hedeflerin tespitinde dikkat edilecek hususlardan biri de hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir olmasıdır.

Ertürk'ün, "Hedef, bir öğrencinin plânlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan, davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir." (Ertürk, 1979, s.25) diye tanımladığı hedef bazen "davranış", bazen "davranış kalıbı", "hedef davranış", "gözlenebilir öğrenci davranışı ya da ürünü", "davranış için güçler" gibi kavramlarla karşılanmaktadır.

1.8.1.1. Hedeflerin eğitim açısından gerekliliği

Bir eğitim kurumundaki bütün faaliyetlerin tesadüflerden arındırılarak önceden belirlenmiş hedefler yönünde sürdürülmesi esastır. Bu, bir öğretim kurumu olan okulların özünde mevcuttur. Çünkü, öğretimin bizzatı kendisi plânlı olmak durumundadır. O hâlde herhangi bir eğitim kurumunun hangi fonksiyonlara sahip olacağı, bu fonksiyonları hangi tür faaliyetlerle gerçekleştireceği, bu faaliyetleri ne tür hedeflerin yönlendireceği, hedeflerin yönlendirdiği her türlü çabanın neler olacağı önceden tespit edilmek durumundadır. Bunlar yapılmadan sürdürülen her türlü çaba boşa gitmeye mahkûmdur. Plânlı eğitim faaliyetlerine başlarken nasıl bir insan yetiştireceğimizi, yani hangi özelliklerle donanmış olacağını tespit etmek şarttır.

Ertürk, hedeflerin eğitimdeki rolünü şu ifadelerle ortaya koyuyor : "Bir kere saptanıp uygulanabilir hâle getirdikten sonra hedefler, hem eğitim faaliyetlerinin kararlaştırılmasında işaretçi, hem mevcut eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ölçütler takımı, hem de kendilerini tanımlayan istenilen davranışların sembolü olarak iş görürler." (Ertürk, 1979, s.26)

1.8.1.2. Hedeflerin belirlenmesi

Eğitimde tartışılan bir çok konu arasında hedeflerin kimler tarafından tespit edileceği de önemli bir problem olarak karşımızda durmaktadır. "Hedefleri tespit etmekte hükümet mi yetkili olmalıdır?" yoksa "Eğitim yöneticileri ve öğretmenler mi hak sahibidir?" hatta "Çocukların yetiştirilmesinden sorumlu ana babalar bu hususta pay sahibi olmalı mıdır?" gibi sorulara her yerde ve her zaman rastlamak mümkündür.

Hedeflerin tespitinde başvurulacak yollardan biri olarak kalkınmış ülkelerin örnek alınabileceği bir çözüm gibi görünse bile, her ülkenin sosyo-kültürel, sosyo-politik, jeo-politik, iklim ve tarihî şartlarının farklı olması, bu görüşü büyük ölçüde

geçersiz kılmaktadır. Devletin yahut herhangi bir otoritenin eğitim hedeflerini tespit etmesine gelince, eğitimin bir uzmanlık alanı ve çok kompleks bir yapıya sahip olması karşısında bunun da geçerli bir çözüm olamayacağı ortadadır. Üstelik devlet yahut otoritenin hedef tespitinde kullanacağı ölçüt, her devlet ve otoriteye göre aynı olamayacaktır. O halde nasıl bir yol takip edilmelidir?

Her meselede olduğu gibi hedeflerin tespitinde de ilmin rehberliğine başvurmak en doğru yoldur.

Bu hususta Ertürk : “Hedeflerin neler olacağına karar verme bakımından yetkinin plânlama işinde ve okul sisteminde resmen görevli olup sorumluluk taşıyan kimselerde bulunması gerekir.” dedikten sonra şu açıklamaları yapıyor: “Düzenin temel siyasî felsefesi, yönetenlerce anlaşıldığı ve yorumlandığı şekliyle eğitimin uzak hedefinin ne olacağını belli eder. Eğitimin genel hedefleri, uzak hedefin gösterdiği yönde toplumun kalkınma hedeflerine paralel düşecek şekilde ve geniş ölçüde siyasî çevrelerden kimselerin de katıldığı Eğitim Şûralarında ya da bu iş için tespit edilecek başka kuruluştaki komisyonlarda tayin edilir. Bu şekilde tayin edilecek genel hedefler memleketin eğitim felsefesini yansıtır. Bundan sonraki kademe de hangi tip okuldan ne-tip büyüklükte ve kaç tane açılacağı kararlaştırıldıktan sonra her okulun genel hedefleri saptanır. Bu hedefler genel hedeflerle tutarlı kalmak ve plânlama talimatına uygun hareket etmek suretiyle çoğunlukla eğitimcilerce tayin edilir ve özellikle okuldaki eğitim programının tespitinde kullanılır. Eğitim programı ile bir kere konu ve faaliyet alanları ortaya çıktıktan sonradır ki her konu ve faaliyet alanı için örnek özel hedefler saptanır. Bunları okul hedefleri ile tutarlı kalmak kaydı ile daha küçük bir grup saptamalıdır. Her konu-alanı için ayrıca teşkil edilmesi gereken her küçük çalışma grubunda bir programcı, bir değerlendirmeci, bir konu-alanı uzmanı, bir konu-alanı öğretmeni daimî üyeler olarak bulunmalı ve zaman zaman ihtiyaca göre eğitim felsefesi, eğitim psikoloğu, eğitim sosyoloğu, eğitim ekonomisti ve eğitim plânlamacısı danışman üyeler olarak davet edilmelidir. Böyle bir grupça hazırlanacak örnek hedefler, ilgili konu için hazırlanacak kılavuz-kaynak kitapta yer alan ve ilgili kursu bizzat verecek öğretmenin kurs hedeflerini saptamasında örnek olur.

Ancak belli bir kursun hedeflerine gelince, tayin işini ister istemez o kursu okutacak öğretmen yapmaktadır. Öğretmenin bu tayin işini yaparken genel hedeflerle

tutarlı kalması beklenir. Ancak bu tutarlığın mevcudiyeti ve derecesi çeşitli şartlara bağlıdır.

Hiç kimse kendi kavrayamadığı ve inanmadığı esaslara göre icraatta bulunamayacağından hedefler, yüksek makam sahiplerince veya başka nüfuzlu kimselerce sorumlulara empoze de edilemezler. Empoze edilmek istenen hedefler, eğitim programları veya yetişek tasarıları başında birer süs gibi kalmaya mahkûm olurlar.” (Ertürk, 1979, s.30-31)

Kişilerde bulunmasını gerekli gördüğümüz özellikleri belirlemeye girişince onların nasıl bir toplum içinde ne gibi işler görerek ve ilişkilerde bulunarak yaşayacaklarını bilmek gerekecektir. Yapılacak inceleme ve araştırmalar sonucunda “aday hedefler” ortaya çıkacaktır. Bu aday hedeflerden hangilerinin hedefler olacağını tayin etmek için bunların eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi süzgecinden geçirilmesi gerekir.

Hedeflerin tayin edicilerini Selahattin Ertürk: “Toplumsal Çevre ve Hedefler”, “Konu Alanı ve Hedefler”, “Birey ve Hedefler”, “Eğitim Felsefesi ve Hedefler”, “Eğitim Psikolojisi ve Hedefler”, “Eğitim Konusu ve Hedefler” başlıkları altında toplamıştır. Bu konunun araştırmamızla ilişkisini göz önünde tutarak özetleyelim.

“Toplumsal çevre ve hedefler: Toplumun ihtiyaçları ve bireyden bekledikleri vardır. Öte yandan aynı toplumda bireye bahşedilmiş fırsatlar veya bireyin yararlanabileceği gizli imkânlar mevcuttur. Öyleyse eğitilmiş birey hem toplumun ihtiyaçlarına payına düşeni yaparak cevap verme ve toplumsal beklentiye bir dereceye kadar uygun yaşayarak düzeni bozmaktan kaçınma, hem de toplumda mevcut fırsat ve imkânlardan kendi çıkarları bakımından verimli şekilde yararlanma durumundadır. Bu münasebetle birey sürekli öğrenme ve gelişme süreci içerisinde.

Toplumun ihtiyaçları nelerdir? Bu soruyu cevaplandırmak için şu alttaki soruların cevapları aranır: Kaç doktora, kaç mühendise ihtiyaç vardır? Ne büyüklükte, nerelerde, ne tipten, hangi işgörevlere ayarlı kaçar okul açılmalıdır? Yetiştireceğimiz doktorlarda mühendislerde hangi toplum ihtiyaçları münasebetiyle ne gibi özellikler bulunmalıdır ki meselâ bir doktor mesleğini icra ederken o ihtiyaçları en etkili bir şekilde karşılayabilsin. Faydalanma gücüne sahip olan bireylere toplumun bahşettiği fırsatlar nelerdir? sorusunu inceleyelim. Bu soru üst düzeydeki plânlama için sorulduğu zaman meselâ iş imkânları araştırılır ve her birinin gerektirdiği insan gücü

tür ve miktar olarak hesaplanır. Gerekli okulların ve yetiştirme örgütlerinin sayısı ve büyüklüğü ona göre tayin edilir. Bu, üst kademedeki plânlamanın işidir. Alt düzeye inilip de eğitim faaliyetlerinin plânlamasına esas olacak hedeflere kaynak olarak bu soru ele alınınca iş durumlarını kendi yararına en verimli bir şekilde kullanabilmek için bireyin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği hususu üzerinde durulur.

Eğitim programı geliştirmede görev alan sorumlular, belli başlılarını belirttiğimiz soruları cevaplandırabilmek için bazı hususlarda ehil kimselerce aydınlatılma ihtiyacındadırlar.

Konu alanı ve hedefler : Her konu alanı muhtevası, yöntemi ve ön şart olarak gerektirdiği tutumlar ile bireyin yetişmesine katkıda bulunabilecek ve onu toplum içinde daha etkili ve verimli yaşama bakımından güçlü kılacak aletlerdir.

Belli bir konu alanının bireyin yetişmesine yapacağı katkırı iki grupta düşünmek kabildir. Belli bir konu alanının çalışılması ile edinilecek davranış kalıplarından bir kısmı, aynı alanda uzmanlaşacak kişilerin ilerideki çalışmalarına temel teşkil edecek nitelikte olabilir. Yani meselâ, matematik dersi, ileride matematikçi olacaklar için önemli davranışlar kazandırabilir, fakat bunun yanı sıra belli bir konu alanının çalışılmasının o alanda uzmanlaşmayacaklara sağlayacakları faydalar da vardır. Öyleyse konu alanlarının eğitim bakımından öğrenci davranışında meydana getireceği değişmeler düşünülürken hem alanın kendisiyle yakından ilgili davranış kalıpları hem de eğitimin daha geniş hedeflerine doğru ulaştıran davranış kalıpları hesaba katılmalıdır.

Birey ve hedefler: Program tasarımının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer bir kaynak da öğrencidir. Öğrencilerinin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, yetenekleri, öğrenme yolları, geçmiş yaşantıları, onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında program geliştirmecilere önemli bilgiler sağlar.

Etkileşim ürünü diye zikrettiğimiz ihtiyaçlar, belli toplum ve kültürlerde vücut bulmuş ve birey bakımından da öğrenilmiş ihtiyaçlardır. Ayrıca biyolojik ihtiyaçlar ile psikolojik ihtiyaçların giderilme biçimleri de sosyal ve kültürel niteliktedir. İhtiyaçlar arasında çatışma söz konusu olduğu zaman ne gibi durumlarda hangi ihtiyaçların frenleneceği veya bastırılacağı ve hangi ihtiyaçların giderilme bakımından tercih

edileceği, öğrenme yoluyla kazanılmış esaslara dayalı olmak zorundadır. Ve insan mutluluğu da bu ihtiyaçların dengelice giderilmesi ile sıkı sıkıya ilgilidir.

Eğer birey belli bir ihtiyacı yeni bir öğrenme olmadan giderebiliyorsa, onunla ilgili bir eğitim ihtiyacı, dolayısıyla da hedef söz konusu değildir. Öte yandan, yeni öğrenme olmadan belli bir temel ihtiyaç giderilemiyorsa onunla ilgili bir eğitim ihtiyacı vardır.

İstenilen davranış kalıplarını belirli kılmak için uzman yardımına ve rehberliğe ihtiyaç vardır. Uzmanlar yardımlarını psikoloji ve sosyoloji gibi bilimlerin bulgularına ya da eldeki öğrenci kitlesinin mahiyetini teşhise yarayacak özel araştırmaların sonuçlarına dayanarak yapabilirler.

Eğitim felsefesi ve hedefler: Hedeflerin ve hedef düzeninin inşa edilmesinde felsefeden çeşitli şekillerde yararlanılabilir. Bu yararlanma yollarına kısaca değinelim:

Toplum, birey ve konu alanlarını ele alış tarzlarımızın temelindeki varsayımlar felsefî niteliktedir. Meselâ, tekçilik ve ikicilik ile çoğulculuk, dikta ile demokrasi, mevcut düzene uyma ile onu değiştirmede sorumluluk yüklenme, manevî değerlere ağırlık verme ile manevîye ağırlık verme, genel eğitime ağırlık verme ile iş eğitime ağırlık verme ve benzerleri arasında tercih yapmadan ya da bazı ara durumlar bularak yerimizi tayin etmeden eğitim sorunları üzerinde düşünmeye başlamak bile mümkün değildir.

Hedeflerin sayısı verimli bir işlenişe elverişli olmayacak kadar kabarık olabilir. Bu telkin edilmiş hedeflerin, kendilerine atfedilecek öncelik derecesine göre sıralanması gerekir ki en önemlileri seçilebilsin. Hedeflere öncelik sırası tanımak ise değer yargısı biçmeyi gerektirir. Değer yargıları da belli felsefî görüşe uygun olarak verilir.

Eğitim psikolojisi ve hedefler: Aday-hedeflerin eğitim psikolojisinin süzgecinden geçirilebilmesi için öncelikle, öğrenmenin mahiyetini kavramaya ihtiyaç vardır. Öğrenme hakkındaki kuramların çeşitliliği karşısında belli bir tercihte bulunmak zorunludur. Öyleyse bu tercih yapılmalı, benimsenen öğrenme kuramı belirli hâle getirilmeli ve ilgili bilimsel bulgular hedefleri saptamakla uğraşacakların kullanımına sunulmuş olmalıdır.

Aday hedeflerin taramaya esas olmak üzere bunların işaret ettiği değişmelerin (1) eğitimle oluşturulabilirlik, (2) karmaşıklık, (3) dayanıklılık ve işgörürlük, (4) ulaşılabilirlik ve nihayet, (5) kullanışlılık bakımlarından yerindeliği araştırılmalıdır. Bu ölçütlerle tutarlı bulunan aday-hedefler, esas hedefler olarak teşhis edilmeli ve seçilmelidir.

Bir hedefin diğer hedeflerle tutarlı olması gereği üzerinde eğitim psikolojisi açısından da durulabilir. Bir hedef diğer hedeflere aykırı düşerse onların eğitimle oluşturulmasını engelleyici rol oynar.

Eğitim ekonomisi ve hedefler: Eğitimden ne fayda beklediğimiz, eğitim politikamızı tayin eden hususlar arasındadır. Eğitimden beklediğimiz faydalar arasında da ekonomik hayatla ilgili olanları önemli bir yer tutar. İlerleyen teknolojinin ortaya çıkardığı sorunlar, ekonomide eğitilmiş insan gücüne ve eğitime ihtiyacı arttırmaktadır. Meselâ Schultz'a göre Amerika'da 1900'den beri vuku bulan ekonomik gelişmenin üçte ikisinin eğitim yatırımlarının ürünü olan insan gücünün verimliliğine dayalı olduğu tahmin edilmektedir.

Eğitimciler arasında eğitimde ve özellikle yetişek (eğitim programı) geliştirmede, ekonominin önemini kavrayanların sayısı arttıkça, başka bir deyişle, ekonomi ile uğraşan eğitimciler çıktıkça bu yeni alanın daha dengeli bir gelişim göstermesi beklenir." (Ertürk, 1979, s.47)

1.8.1.3. Hedeflerin nitelikleri

Eğitimciler, hedeflerin gerekli nitelikleri arasında öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, açık-seçiklik, bir muhteva ile kenetlilik özellikleri üzerinde durmaktadırlar.

Ertürk, hedeflerin niteliklerini şöyle açıklamaktadır:

Öğrenci davranışına dönük olma: Birçok hedeflerde hedef adı altında öğrencilere tenkidî düşünme alışkanlığı kazandırmak gibi okul görevi ya da öğretmen gayesi gösteren ifadeler rastlanır. Bazı hâllerde ise belli bir alanla ilgili bahis başlıklarının hedefler adı altında alt alta sıralandığı görülür. Oysa bir öğrenme faaliyetinin hedefleri, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin kendileridir. Kazandırılmak istenilen özellikler saptanmalı ve tanımlanmalı ki onları geliştirici eğitim durumlarının plânlanması söz konusu olabilsin.

Genellik ve sınırlılık: İşe yarar olması bakımından çok önemli başka bir husus da bir hedefin bir yandan genel olması, yani bir tek davranış değil bir davranışlar bütününe işaret edebilecek nitelikte olması, öte yandan ise bir tek özellik göstermesidir.

Açık seçiklik: Bir hedefin işe yarayabilmesi için mutlaka bulanıklıktan uzak olması, karışık ve değişik yorumları çağrıştıran biçimde olmaması gerekir.

Bir muhtevaya bağlı olma: Hedefler belli bir muhteva yahut öğrenme problemi ile ilgili olmalıdır. Hiçbir davranış, boşlukta ve belli bir muhtevadan sıyrılmış bir biçimde yalnızca yer almaz.

1.8.1.4. Hedeflerin fonksiyonel hâle getirilmesi

Hangi seviyede olursa olsun hedeflerin uygulanabilir hâle getirilebilmesi için açık, seçik ve tek bir özellik gösterecek biçimde ifade edilmesine ihtiyaç vardır. Özel hedefler seviyesine inildiği zaman her hedefin gerekli biçimde ifade edildikten sonra bir de mutlaka uygulanabilir hâle getirilmesi gerekir. Bir hedefin uygulanabilir hâle getirilmesi demek davranış cinsinden ifade edilmesi demektir.

Hedeflerin uygulanabilir hâle getirilmesinin gereği ve yolu : Bir özellik, gözlenebilen belli davranış kalıbından ortaya çıkmış olma durumundadır. Hedeflerin bütün öğretmenler indinde aynı eğitim ve test durumlarına işaretçi olacağı ümit bile edilemez. Öyleyse, işe uygun hâle getirilmek için bu yeteneğin varlığının işaretçileri saydığımız davranışları sayıp dökmek gerekir. Belli bir öğrenci okuduğu bir felsefi metindeki fikirleri yakalayabiliyorsa; daha doğrusu yakaladığını karşılaştırma, çevirme özetlemeler yaparak gösterebiliyorsa; okuduğu parçadaki fikirlerin, o parçanın maksadına uygunluğu ile kaynağına bakarak isabetliliği hakkında hüküm verebiliyorsa; fikirler arasındaki karşılıklı ilişkileri yakaladığını yeniden örgütleme yaparak, yönelimleri söyleyerek, ilâve malûmatı o parçaya yedirerek gösterebiliyorsa; ve öte yandan değer yargılarından ve maksat yamamaktan kaçınabiliyorsa o öğrencide yorumlama gücünün varlığına hükmedebiliriz.

Hedefler davranış bakımından tanınmadıkça, bütün plânlamaların askıda kalması ve öğretmen öğrenci arasındaki ilişkilerin ve öğrenci tarafından yapılacak öğrenim faaliyetlerinin mahiyetine nüfuz etme çabalarının iflâsı söz konusudur. Başka bir deyişle, hedefler ne kadar belirgin bir şekilde ifade edilmiş olursa olsun bu

hedeflerin davranış bakımından tanımları yapılmamışsa öğrenci faaliyetlerinin tayini işi, öğretmenlerin indî kararına kalacaktır.

Hedefleri fonksiyonel hâle getirmede gözetilecek esaslar: Hedefler davranışa çevrilirken aşağıdaki esaslara uymak zorundadır.

Hedeflerin konu-alanını kapsamaması gibi, davranışlar da hedef alanını içermeli; hedefin tanımında da bütün kritik davranışlar bulunmalıdır.

Davranışların sınırları belli olmalı ve davranışların arasında çakışma (bir başka davranışın alanına girme durumu) bulunmamalıdır.

Davranışlar kapsamlı olmalıdır. Yani her davranış ilgili bir çok davranışı temsil edecek güçte olmalı, böylece de hedef, kritik davranışlarla tanımlandığı zaman artık hedef kapsamına girip de bu kritik davranışlardan birinin kapsamına girmeyecek herhangi bir daha yalın davranış kalmamalıdır.

Davranış gözlenebilir ve şu ya da bu biçimde ölçülebilir olmalıdır. Eğer bir davranış ölçülebilir nitelikte değilse, o davranışı geliştirmek için yaptıracağımız faaliyetlerin sonuç verip vermeyeceğini anlamanın imkânı yoktur.

Hedef ve davranışların ifade ediliş bakımından biçimi, yerine göre özellik veya davranış gösterici olmalıdır. Hedef ve davranışlar ifade edilirken ortaya çıkacak ürünlerin yapılan tanımlarla çelişik bir nitelik taşımamasına dikkat edilmelidir. Yani hedef ifade eden bir ibare, bir özellik göstermeli ve davranış ifade eden bir ibare de bir davranış göstermelidir.

Hedefler, öğrencilerin ya da öğretmenlerin değil belli öğrenme faaliyetleri veya eğitim durumlarının hedefleridir.

1.8.1.5. Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması

Hedeflerin hiyerarşik sınıflandırılması yanında, hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılması da vardır. Bu, Bloom ve arkadaşlarının örgütledikleri ve Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan sınıflamadır. Bu sınıflamada belli bir alana giren hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.

“Hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır. Bu alanlar bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel (psiko-motor) alandır.

Bilişsel alan (cognitive domain), zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Bu alanın alt basamakları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir.

Duyuşsal alan (affective domain), sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Duyuşsal alan alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik hâline getirme basamaklarından oluşmaktadır.

Devinişsel alan (psychomotor domain), zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Devinişsel alan algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri hâline getirme, uyum (duruma uydurma) ve yaratmadır.” (Demirel, 2000, s.113)

1.8.1.6. Belirtkeler (Belirticiler)

Eğitim uygulamalarında elde edilen verileri şematize eden bir çok tablo yapılabilir ve bunlardan yeri geldikçe yararlanılabilir.

Bunlardan biri de belirtke (belirticiler) denilen iki boyutlu tablolardır.

“Uygun olarak saptanmış ve tanımlanmış olan hedefler, hem münasip öğrenme yaşantıların işaretçileri hem de ilgili eğitim faaliyetlerini değerlendirmede kullanılacak ölçütlerdir. Başka bir deyişle, hedeflerin iki maksada hizmet etmesi söz konusudur: (1) Öğrenme yaşantılarının seçimi, (2) Ölçme aletlerinin geliştirilmesi.

Belli bir disiplin için hazırlanacak ana belirtke şeması (belirtici ana şema) bütün konu alanını kapsayacak şekilde yapılmalı ve o alanla ilgili kılavuz-kaynak kitapta bulundurulmalıdır.” (Ertürk, 1979, s.62)

Ayrıntılı bir şema, çeşitli öğrenme yaşantıları ile test durumlarının düşünülmesine imkân verir.

Yukarıda temel özellikleri açıklanmış olan hedeflerin kazandırılma düzeyi, eğitim-süreci içinde yer verilecek öğrenme yaşantılarının niteliğine bağlı olduğu için bu yaşantıların da ele alınması gerekir.

1.8.2.Öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları

Eğitim süreci yoluyla davranışında değişiklik meydana getirilen birey öğrenmektedir. Bu bakımdan öğrenme, davranış değişmesinin belli bir türüdür.

Davranış değişmesi ve öğrenme: Öğrencinin çeşitli durumlar karşısındaki davranma biçimi her zaman sabit değildir. Davranma biçiminde çeşitli sebeplerle değişme olması, bu münasebetle de bireyin yeni davranışlarının eskilere kıyasla farklılık göstermesi gerekir.

Bir yandan böyle bir farklılığın varlığı, öğrencide “belli bir iç hâlin veya belli bir özelliğin oluştuğu” anlamına gelebilir. Öte yandan, bu özelliklerin incelenmesi de davranışlar yoluyla mümkündür.

Öğrenme ve geçerli öğrenme: Öğrenme niteliğindeki davranış değişmelerinden söz ederken öğrenmenin ne olduğuna da, kendiliğinden, işaret etmiş oluyoruz. Öğrenmeyi yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak anlamak, artık yaygın bir kabul görmüştür. Ancak, davranış değişmesi teriminin ifade ettiği anlam, çeşitli psikolojik akım mensupları için değişiklik gösterir.

“Mevcut öğrenme kuramları, genel olarak iki ana grupta toplanabilir: Bilişsel alan kuramcıları ve uyarıcı-davranım bağlaşımcıları. Birinci gruptakiler öğrenmeyi bir süreç olarak ele alıp işlemeye çalışmışlar ve ürünü onun tabî ve kaçınılmaz bir sonucu gibi görmüşlerdir. İkinciler ise ürünü ele alıp anlamaya çalışmışlar ve süreci, mevcut olan fakat gözlenemeyen hazırlayıcı olarak görmüşlerdir. Bir yandan belli bir süreç olmadan ürünün var olamayacağı düşünülürse birincilerin; öte yandan ise gözlenebilenin sadece ürün olduğu düşünülürse ikinci gruptakilerin hareket noktaları açıkça görülecektir.” (Robert F. Biehler, 1971, s.148)

Eğitimin kasıtlı kültürleme süreci olduğu hatırlanırsa, her türlü öğrenmenin değil, belli biçimlerdeki öğrenmenin plânlı eğitimcinin maksadına uygun düşeceği açıkça görülür. Plânlı eğitim faaliyetlerinin istenilen davranış değişmesini, yani geçerli öğrenmeyi sağlayıcı yaşantıları meydana getirmesine dönük olması gerekiyor.

Öğrenme ve yaşantı: Öğrenme yaşantı ürünü olunca, öğrenci davranışında yer almasını istediğimiz değişiklikler, öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla oluşup gelişme durumundadır. Yani öğrenci istenilen davranışı bizzat yapacaktır. Öğrenme bakımından öğretmenin ne yaptığı ancak öğrencinin yaptığına etkisi yönünden önemlidir.

Selahattin Ertürk “yaşantı” kavramının çeşitli anlam ilişkileri üzerinde durup bu terimin farklı anlamlarla eğitimdeki anlamının gölgelendiğini belirtiyor. Yaşantıyı bir etkileşim süreci olarak dikkate alıyor.

İnsan çevresi ile etkileşim hâlinindedir. Bu etkileşimlerin hepsi değil yalnız bazıları yaşantı eşiğini geçecek niteliktedir. Bu münasebetle yaşantı kelimesi her yaşamanın değil ancak yaşantı eşiğini aşan etkileşimleri kapsayan, yani bireyin “manidar bir derecede etkin dikkat ve itinası ile muhayyilesini ve güdülenmesini gerektiren bir yaşamın” eşanlamlısı sayılır. Öyleyse yaşantıyı bireyle çevresi arasında belli düzeydeki etkileşim bütünüdür. birey bakımından muhtevası diye tanımlayabiliriz.

Geçerli yaşantıların bazı özellikleri ve durumları: Geçerli yaşantı, beklenen öğrenmeyi yani istenilen değişmeyi meydana getirici nitelikteki yaşantıdır. Hangi tür yaşantı ya da yaşantıların tercih edileceğini beklenen öğrenmenin mahiyeti tayin edecektir.

Öğrenme şartları öğrenilecek davranışa göre olduğu kadar öğrenen kişiye göre de ayarlı olmak zorundadır.

Hedefe görelilik: Eğitimle ilgili bir yaşantının geçerli olabilmesi için hedefe hizmet edici, yani istenen belli davranışları geliştirici nitelikte olması gerekir. İstenen öğrenmeye katkı getirmeyen yaşantıların, plânlı eğitimle ilgili yaşantılar olan eğitim programı içinde bulunmasının çeşitli sakıncaları vardır. Bu münasebetle her yaşantı her şeyden önce hedefe göre olmalı, yani istenen davranış ya da davranışları ihtiva etmelidir. Hedefe uygunluğun sağlanması için önce hedefçe sağlanan davranışların tayinine, sonra da öğrencinin bu davranışları yapması için gerekli faktörlerin belli kılınmasına ihtiyaç vardır.

“Hedefe görelilik, bireyi etkileme gücündeki dış şartlar, yani uyarıcılar bakımından ele alınırsa denilebilir ki, bu uyarıcılar arasında hedefin ortaya çıkardığı davranışın örneği veya öğrenciyi böyle bir davranışa yöneltici işaretler yahut her ikisi birden bulunmalı; gerekli öğrenme malzemeleri kullanılmaya elverişli olmalıdır. Ayrıca çevre şartları öğrenciye hedefin öngördüğü davranışları yapma imkânı vermeli hatta öğrenciyi bu faaliyetleri ifa bakımından gayrete getirici olmalıdır. Çünkü yaşantıda öğrencinin etkin katılımı bir ön şarttır. Bu ön şartın yerine gelmesinde çevrede kolaylaştırıcı ve teşvik edici şartların bulunması gerekir. Bu şartlar arasında öğrenciye ödül veya tatmin ümidi veren işaretler zikre değer.” (Ertürk, 1979, s.86-87)

Öğrenciye görelilik: Bir yaşantının gerçekleşebilmesi için öğrenciye göre olması gerekir. Yaşantı öğrenciyi tatmin edici nitelikte ve onun seviyesine uygun olmalıdır.

Eğer öğrenci yaşantıdan tatmin olmuyorsa istenen öğrenme pürüzsüz ve gelecekteki öğrenmelere yöneltici biçimde yer almaz. “Yaşantı veya sonucunun eşliğinde gelen haz, bir pekiştireç gibi hizmet eder. Yaşantı hoş gitmez mahiyette ise, istenen öğrenme yanında istenmedik bazı yan ürünler verebilir, hatta istenen davranışlar yerine, tam tersine bir davranış ya da davranışlar oluşturulup geliştirilebilir.” (Ertürk, 1979, s.88)

Öğrenciyi tatmin edici olabilmek için öğrenme yaşantısı ve sonucu öğrencinin ihtiyacını veya ihtiyaçlarını gidermelidir. Bu özellikten yoksun olan yaşantılar, meselâ başarısızlık duygusu veren, hoş gitmeyen ve itibar zedeleyen, öğrencinin kendine ait olma duygusunu tehlikeye sokan yaşantılar, geçerli öğrenme yaşantıları olmazlar.

Bir öğrencinin öğrenme gücünü aşan öğretme girişimleri sonuçsuz kalmaya mahkûm olduğundan bir öğrenme yaşantısı, öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.

Ekonomiklik: Ekonomiklikten söz edince hatıra, bir yaşantının (1) ucuza mal edilmesi (2) bir taşla birkaç kuş vurması, (3) istenmedik yan etkilerden arınmış olması gibi hususlar gelir. Bir öğrenme yaşantısı plânlanırken bir yandan daha çok sayıda hedefe hizmet edecek öte yandan da istenmeyen yan ürünlerden arınmış olacak biçimde plânlamaya çalışılmalıdır.

Diğer yaşantılara uygunluk: “Her yaşantı bir yandan bir aşamalar düzeni içinde yerleşik hâlde, diğer taraftan da başka yandaş yaşantılarla sürekli bir etkileşim içindedir. Bu demektir ki her yaşantının mahiyeti sadece kendisini meydana getirici eğitim durumundaki unsurlara göre değil, aynı zamanda bağlantılı ve etkileşim hâlinde bulunduğu diğer yaşantılara göre de tayin olunacaktır. Bu münasebetle bir yaşantının istenen ve beklenen yönde etkili ve verimli olabilmesi için diğer yaşantılarla uyumlu olması gerekir.” (Ertürk, 1979, s.94-95)

Öğretmen kendini öğrencinin yerine koymalıdır. Öğrencinin zihni formasyon durumunun, algılama yeteneğinin, seviyesinin ve öğrenme mekanizmasının nasıl işlediğini tahmin etmelidir. Her öğrenme yaşantısı, kendisinden daha önce gelene

dayalı ve daha sonra geleni hazırlayıcı olmalıdır ki öğrencilerin istenen yönde gelişmelerine yardım edebilsin.

1.8.2.1. Eğitim programlarının geliştirilmesi

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli görevleri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı kurumların eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir.

“Belli esaslara göre tertiplenip örgütlenmiş öğrenme yaşantıları eğitim programı tasarısını meydana getirir. Bu eğitim programı tasarısı uyarınca ve gereğince yapılacak eğitim faaliyetleri yoluyla gizil veya muhtemel uyarıcılar sistemi gibi anladığımız eğitim ortamında her öğrenci belli eğitim durumlarından geçecek veya belli yaşantılar geçirecektir. İşte bu düzenli yaşantılar veya durumlara eğitim programı denir. Böylece yetişek (eğitim programı), öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni olduğu kadar eğitimci açısından bir eğitim durumları düzeni veya kısaca eğitime düzeni gibi düşünülebilir.” (Ertürk, 1979, s.96).

1.8.3. Değerlendirme

Herhangi bir faaliyetin bulunduğu yerde, o faaliyetin amacına ulaşmış olup olmadığı ölçülüp değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Değerlendirme yapmamak, faaliyetin türü ne olursa olsun her türlü çabayı boşa çıkarma ihtimalini beraberinde getirir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin de değerlendirilmesi şarttır. Böyle bir değerlendirme bir taraftan öğrencilerin istenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını, diğer taraftan öğretmenin oluşturduğu eğitim durumlarının etkililik derecesini, ayrıca istenen amaçlara ulaşmak için belirlenmiş metot, teknik ve stratejileri ihtiva eden eğitim-öğretim programlarının ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmeye yarar.

“Program değerlendirme; gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.” (Erden, 1998, s.10)

Değerlendirmenin gerekliliği: Sağlam esaslar çerçevesinde geliştirilmiş bir eğitim programına neden güvensizlik gösterilerek bu eğitim programının istenen davranış değişmelerini meydana getirici nitelikte olup olmadığının araştırılmasına, yani değerlendirmeye niçin lüzum görüldüğü sorusu akla gelebilir. Bir eğitim programının güvenilir esaslara göre hazırlanmış olması, o eğitim programının geçerliliği için bir garanti sayılamaz. Bu sebeple hazırlanan eğitim programlarının sürekli gözden geçirilmesi gerekir.

Eğitim programının denenebilirliği: Öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları bakımından ortaya çıkacak sonuçlar tayin edilirken hataya düşme veya yetersiz kalma her zaman ihtimal dahilindedir. Meselâ, eğitim psikolojisi bize pekiştireçlerin öğrenme üzerinde kolaylaştırıcı etkide bulunduğunu söylüyor. Bu güvenilir bir ilkedir. Ancak bu ilkeyi bilmek ve hatta kavramak, kullanabilmek için yeterli değildir. Ne tarz uyarıcının, ne tip öğrenci üzerinde, hangi ortamda pekiştireç etkisi yapacağını kestirebilmek ikinci derecede yapılması gereken bir iştir.

Diğer taraftan tasarlanmış öğrenme yaşantılarının öğrenciye mal edilmesinde öğretmenlerce kullanılan yöntem ve teknikler ile gösterilen beceri ve ifa edilen sanat yetersiz olabilir.

Kalite kontrolü ihtiyacı: Eğitim programının maksada hizmet edip etmediğini anlamak için de mutlaka ürününe bakmak gerekir. Eğitim programının ürünü, yetiştirilen öğrencinin bazı davranışları olduğuna göre eğitim programındaki durumların isabet derecesini ve eğitim programın iyi işleyip işlemediğini anlamak için, yetiştirilmiş öğrencinin istenilen davranışlara sahip olup olmadığına bakmaya ihtiyaç vardır. Böyle bir ihtiyaç, değerlendirme ile giderilebilir.

Bu araştırmanın maksadı da Türkçe Eğitim Programındaki dil bilgisi bölümünün amaçlarının ne derecede gerçekleştiğini tespit ederek Türkçe Eğitim Programının bu bölümünün işleyip işlemediğine karar vermek; elde edilecek sonuçlara göre yeni teklifler sunmaktır.

“Eğitme faaliyetlerinin maksada hizmet edip etmediğinin veya olumsuz yönden bakılırsa istenmeyen sonuçlara götürüp götürmediğinin ve bu işler yapılırken bir hayli enerjinin israf edilip edilmediğinin araştırılması gerekir. Ayrıca değerlendirme eldeki programın ıslahı ve genel olarak program geliştirme ile ilgili katkıları yanında hem iyi bir öğretmen yetiştirme aracı hem de eğitim ve öğretim bilimine yeni katkılar kaynağı olma durumundadır.” (Ertürk, 1979, s.109)

Bütün bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenler program geliştirme çalışmaları yoluyla meslekî formasyonlarını geliştirme imkânına sahip olabilirler.

1.8.3.1. Değerlendirmenin fonksiyonları

Tyler değerlendirmenin hizmetlerini şöyle sıralamaktadır:

“Değerlendirme; varsayımları, hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek mevcut eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ıslâhına yardım eder.

Değerlendirme, ancak bazı hedeflere göre yapılabileceğinden değerlendirme faaliyetlerini ifa etmek, eğitimcileri eğitim hedeflerini daha ileri seviyede sınıflamaya ve tanımlamaya yani uygulanabilir hâle getirmeye zorlar. Değerlendirme ile uğraşmayan okullarda hedeflerin uygulanabilir hâle getirildiğine pek rastlanmaz. Böylece de hedefler ile öğrenme yaşantıları veya öğretme durumları arasında açık bir bağ kurulmamış olabilir.

Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde nelere önem verecekleri; nasıl ve ne üzerinde sınava tabi tutulduklarına bağlı olduğundan ve değerlendirme işlem yolları da sınavları ihtiva ettiğinden, değerlendirme süreci öğrenciyi daha iyi öğrenmeye doğru yönlendirir.

Değerlendirme süreci içinde her öğrenci hakkında elde edilecek bilgi, rehberlik amacına hizmet edebilir. Öğrenciler hakkında elde edilen bilgiler her öğrencinin sonraki öğrenme yaşantılarının neler olması gerekeceğini kararlaştırmada eğitimciye ışık tutar.

Değerlendirme öğrencilere, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere işlerinin ve eserlerinin gerçekçi bir tablosunu çizmek sureti ile yardımcı olabilir.” (Ralph W. Tyler. s.80-81)

Bloom ve arkadaşları, değerlendirmeyi ve değerlendirmenin eğitimdeki yerini şöyle ifade etmektedirler. "(1) Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmeyi ıslâha yarayacak kanıtların elde edilip işlenmesini sağlar. (2) Değerlendirme, kâğıt ve kalem sınavı dışındaki yollarla elde edilmiş büyük bir kanıt çeşitliliğini içine alır. (3) Değerlendirme, eğitim hedeflerini açıklığa kavuşturmaya ve öğrencilerin bu yöndeki gelişme derecelerini tayin etmeye yardımcı olur. (4) Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkili olup olmadığı ile etkili olmaması hâlinde ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiğini belirli kılan bir kalite kontrol sistemidir. (5) Değerlendirme, seçeneklik yolların belli bir hedefler takımına ulaştırma bakımından etkililik derecelerini karşılaştırma aletidir." (Ertürk, 1979, s.111)

1.8.3.2. Değerlendirmenin çeşitleri

Değerlendirme kullanılan kıyaslama esasına göre, norma dayalı değerlendirme, hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılır.

Bunlardan birinciye "görelî" ikinciye de "mutlak değerlendirme" denebilir.

Norma dayalı değerlendirme bireyleri birbiriyle karşılaştırma ve seçme işlerinde işe yarar olmakla birlikte eğitim programı geliştirme açısından yeterli değildir. Eğitim programı geliştirmede hedefe dayalı değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim programı geliştirme açısından önemli olan; öğrencilerin birbirlerine göre ne durumda oldukları değil, istenen özellikleri kazanmış olup olmadıklarıdır.

Değerlendirmeyi, yönelik olduğu maksada göre de sınıflamak mümkündür. Buna göre üç türlü değerlendirmeden söz edilir:

- (1) Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme,
- (2) Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme,
- (3) Durum muhasebesine (sonucu görmeye) yönelik değerlendirme.

Tanıma-yerleştirme amacıyla değerlendirme, öğrenciyi belli bir eğitim programı veya eğitim programı birimine yerleştirmede kullanılmak üzere, öğrencinin özellikle ön-şart niteliğindeki mevcut davranışlarını tayin etmek için devre başında veya öğrenme güçlüğü hissedildiği hâllerde aralarda yapılır. Değerlendirmede, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alandaki davranışlar ile birlikte psikolojik ve çevresel etkenlere bakılır. Bu işler yapılırken standartlaştırılmış tanıma testleri ile öğretmen yapısı ölçme aletleri ve gözlemden yararlanılabilir.

Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirmede bir yandan öğrencinin öğrenme hızı veya güçlüklerini gösteren emareler, diğer yandan da telâfi tedbirlerine esas olmak üzere eğitim durumlarındaki yetersizlikler ve hatalar öğretim devresi içinde keşfedilir. Bu işler yapılırken biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme kullanılmak üzere, özel olarak bilişsel alandaki davranışlara yönelik ölçme ve gözleme aletleri kullanılır.

Durum muhasebesine (sonucu görmeye) yönelik değerlendirme de ise, öğrencinin yetiştirme seviyesi ile eğitim programının yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesi ve kullanılması söz konusudur. Bu değerlendirme, dönem sonunda ağırlık verilen davranışların bir örnekleme göre geliştirilmiş bütüne dönük bitirme sınavları ile yapılır.

1.8.3.2.1. Ürüne ve erişiyeye bakarak program değerlendirme

Eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyen her türlü plân ve programın her aşamada gözden geçirilmesi, değişen ve gelişen ihtiyaçlara uygun hâle getirilmesi için değerlendirilmesi kaçınılmazdır.

“Program değerlendirme çalışmasında iki temel konu vardır.

- 1) Eğitim programı (öğretim programı, rehberlik programı vb.)
- 2) Eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir?

Yukarıdaki konulardan birincisini yanıtlamaya yönelik değerlendirme, ürüne ve erişiyeye bakarak gerçekleştirilir ve genel olarak erişiyeye bakarak değerlendirme olarak adlandırılır. İkinci soruyu yanıtlamak için ise programın öğelerinin tek tek incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu tür değerlendirme de kısaca öğelere dönük değerlendirme olarak adlandırılmaktadır.

Eğitim programlarının amaçlarına çeşitli öğretim programları, kol faaliyetleri, gezi programları, rehberlik programları vb. ile ulaşılmaktadır. Tüm bu programların da eğitim programının genel amaçlarına uygun özel hedefleri vardır. Bir eğitim programının alt sistemlerini oluşturan bu programların her biri özel hedeflerine ulaşırsa eğitim programının da amaçlarına ulaşması beklenir.

Öğretim programı ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirilirken, temel problem, genellikle “Eldeki program, örneğin lise 3, psikoloji dersi öğretim programının hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir?” biçiminde ifade edilir.

Bu soruya yanıt ararken de programın süreç (işlem) boyutu genellikle kara kutu olarak düşünülür ve öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki hedefler doğrultusunda meydana gelen farka bakılır. Fark anlamlı ve istenilen nitelik ve nicelikte ise programın etkililiğine karar verilir.” (Erden, 1998, s.20)

1.8.3.2.2. Programın öğelerine dönük değerlendirme

“Yukarıda belirtildiği gibi sadece ürüne ve erişişe bakarak program değerlendirme ile programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesi mümkün değildir. Ürüne ve erişişe bakarak değerlendirme ile sadece eğitim ya da öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliği hakkında bilgi edinilebilir.

Oysa bazı durumlarda bir programın ürününde programda kazandırılmak istenen tüm davranışlar gözlense bile program, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarından çok uzak olabilir. Bu durumda programın etkili olduğunu söylemek oldukça güçtür. Örneğin bir eğitim programı ile öğrencilere dünyanın düz olduğu öğretilir. Ancak öğrencide meydana gelen bu değişiklik bilimsel gelişmeye ters düşmektedir. Aynı şekilde bir program tüm hedeflerine ulaşabilir; ancak o programı tamamlayanlar topluma uyum sağlamayabilir ya da üretken olmayabilir. Bu da programın etkisiz olduğunun bir göstergesidir. Diğer bir deyişle eğitim programlarının genel ve özel hedefleri yanlış belirlenmiş olabilir ya da öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucu programın beklenen ürünlerinin yanı sıra beklenmeyen, istenen ve istenmeyen ürünler ortaya çıkabilir. Bu nedenle kapsamlı bir program geliştirme çalışmasında programın tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gerekmektedir.” (Erden, 1998, s.21-22)

1.8.3.2.3. Eğitim programı geliştirme ve değerlendirme

Eğitim faaliyetlerinin temelindeki varsayımların sağlamlık, hedeflerin isabet ve durumların etkililik dereceleri; ancak ürünün incelenmesi, yan etkilerinin gözetilmesi ve ürünlerdeki yetersizlikler ile tersliklerin sebeplerinin aranması yoluyla yapılacak bir değerlendirme ile tespit edilebilir. Elde edilen sonuçlara göre mevcut eğitim programı geliştirilebilir.

1.8.4. Değerlendirme yolları ve araçları

Değerlendirme öğrenci davranışları üzerinde yapılır. Bundan dolayı değerlendirmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci davranışlarının bilinmesine ihtiyaç vardır.

Öğrenci davranışında gerçekten vuku bulmuş olan değişimin bir ölçüsünü belirleyebilmek için öğrenci davranışı hakkında birinci (ön test) ve ikinci (son test) değer biçme ile elde edilen kanıtların karşılaştırılması gerekir. Ancak bu ölçünün elde edilmesi için öğrencilerin hepsinde bütün konu muhtevalarının hepsi ile bağımlı olarak tüm davranışların gözlenmesi zaman alıcı ve pahalı bir iştir.

“Bir evren veya kitle hakkında o kitlenin uygunca seçilmiş bir örnekleminden elde edilen bilintiye dayanılarak geçerli ve güvenilir genellemeler yapılabileceği varsayımından hareket edilirse, bir değer biçme işi, davranışların ve konu muhtevalarının sınırlı bir örnekleme üzerinde yapılabilir.” (Ertürk, 1979, s.121)

Değerlendirmenin maksadına göre, sınırlandırma; davranışlara uygulanabileceği gibi, öğrencilere de uygulanabilir. Eğer maksadımız sadece mevcut eğitim faaliyetlerinin ve sisteminin öğrenci kitlesinin yüzde kaçını için yeterli yaşantılar sağlayabildiğini tayin etmek ise; her öğrencinin davranışını ayrıca gözlemek zorunluluğu yoktur. Bir öğrencinin davranışlarının yeterli bir örnekleme onun tüm davranışlarına genellenebileceği gibi; öğrenci topluluğunun yeterli bir örneklemini teşkil eden bir grup öğrencinin davranışlarına bakılarak okuldaki bütün öğrenciler hakkında bir genelleme yapılabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

II.DİL GELİŞİMİ ve DİLİN EĞİTİMDEKİ YERİ

Birinci bölümde eğitim, eğitim programlarının genel yapısı açıklanmaya çalışılmış, bu doğrultuda program çeşitleri ve bunların öğelerinin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Eğitim programları yoluyla öğrencilere kazandırılacak bilgi ve beceriler çok çeşitli olup bunlardan biri de dil eğitimidir. Bu eğitimin sağlıklı temellere oturtulması, dil gelişimine ilişkin temel özelliklerin bilinmesini gerektirir. Bu nedenle ikinci bölümde dil gelişimi ile ilgili temel bilgilere yer verilmiştir.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli vasıta. Bir insanın yetişmesinde, zihni bakımdan gelişmesinde ana dil öğrenimi çok önemlidir. Çünkü insan dille düşünür ve dil aracılığıyla hisseder.

Sosyal hayatımızda iletişimi konuşmakla sağlarız. Atalarımız, *hayvanlar koklaşa koklaşa, insanlar konuşa konuşa anlaşır*lar, sözüyle dilin önemini en güzel bir şekilde dile getirmişlerdir. Karşımızdaki kişilere duygu ve düşüncelerimizi konuşarak ifade ederiz.” (Kırkkılıç ve diğerleri, 1999, s.1)

Dil gelişimi, öğretim açısından oldukça önemlidir. Çünkü, sınıflarda cereyan eden iletişimin önemli bir kısmı sözel iletişimle yani dille ilgilidir. Öğretmen ve öğrencilerin konuşması, kitap okuma, yazı yazma vs. hep dile bağlı olan şeylerdir. Diğer kısmı ise sözel olmayan iletişimdir. Beden hareketleri, göz teması, yüz ifadesi, ses değişimi sözel olmayan iletişim yollarıdır. Öğretmenlerin çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmesi için sınıf içerisinde olup biten sözel ve sözel olmayan iletişim hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu kısımda, dil gelişimini açıklayan kuramlara kısaca yer verilecek ve yaşlara göre dil gelişiminin özelliklerinden bahsedilecek ve ana dili öğretimi üzerinde durulacaktır.

2.1. Dilin Kazanılması ile İlgili Bazı Görüşler

Dilin kazanılması ile ilgili tarihî akış içerisinde bir çok filozof, düşünür ve eğitimci araştırma yaparak farklı bir takım görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu bölümde dilin kazanılması ile ilgili görüş ve araştırmalara yer verilmiştir.

“Çocuğun birkaç yıl içinde nasıl olup da bilişsel olarak açık, anlaşılabilir, toplum kültürü bakımından uygun, karmaşık cümleleri anlayabildiği, bunları üretip

geliştirebildiği sorusu dil bilimi ve psikoloji sahasının araştırma konusu olmuştur.” (Beydoğan, 1993, s.31)

Dilin kazanılması hakkında ilk ayrıntılı inceleme Piaget tarafından yapılmıştır. Piaget'ye göre çocuğun dil gelişimi iki ana özelliği kendisinde taşır: Egoantrik dil ve sosyalleşmiş dil. Egoantrik dil, çocuğun biyolojik yapısının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dil tekrarlama, monolog ve kollektif monolog şeklinde kendini gösterir. Tekrarlamada çocuk, kelimeleri tekrarlamaktan zevk aldığı için tekrarlar. Monologda ise çocuk, dili başkalarına bir bilgi aktarma vasıtası olarak değil, kendi davranışlarını kuvvetlendirmek, onlara eşlik etmek için kullanır. Kollektif monologda da çocuk, oyun esnasında başka birisini de konuşmaya katmak ister. Fakat başkasının kendi konuşmasına katılıp katılmaması onu ilgilendirmez. Böylece oyun esnasında çocuğun gösterdiği dille ilgili özelliklerden hareket eden Piaget, çocukta dilin bir bilgi aktarma vasıtası olmadığını, çocuğun onu; davranışlarını takviye etmek amacıyla kullandığını, bu yüzden de bu dilin egoantrik bir özellik taşıdığını ileri sürmektedir. Ona göre, çocuğun bu egoantrik dili; çocuğun yaşı ilerledikçe sosyalleşmekte, yani dil yavaş yavaş bir bilgi aktarma vasıtası hâline gelmektedir. Bu sosyalleşme süreci çocuğun 12. yaşından sonra tamamlanmaktadır.

Piaget'de dilin gelişmesi, çocukta düşünmenin gelişmesine bağlı olarak şekil kazanmaktadır. Ona göre, çocukta düşünmenin gelişmesi şu basamaklardan geçerek tamamlanmaktadır:

“Kavram öncesi düşünme: Bu basamak 2-4 yaşlar arasında ortaya çıkar. Çocuk bu aşamada tamamen somut bir şekilde düşünür.

Sezgisel düşünme: 4-7 yaşlar arasında ortaya çıkan bu gelişme basamağında çocuk, bir önceki basamağa oranla, daha ileri bir düşünme seviyesine ulaşmış olup basit ve tek olan şeyleri düşünmeyi aşmış bulunmaktadır.

Konkret operasyon(uyum; konuşup danışarak düzenlemek): Bu gelişme basamağı, Piaget'ye göre 7-12 yaşlar arasında ortaya çıkar. Özelliği ise çocuğun nesneleri sınıflandırabilmesidir.

Formal operasyon: Bu basamak düşünmenin artık tamamen sosyalleşmiş olduğu basamaktır. 12. yaştan sonra ortaya çıkar. Çocuk artık dedüktif-hipotetik düşünme özelliği gösterebilmektedir.” (Yılmaz, 1974, s.21 içinde; Piaget, 1972, s.50)

Piaget'ye göre: "Formal operasyon basamağına gelinceye kadar çocuğun düşünmesi, gittikçe azalan bir oranda egosantrik bir özellik gösterir. Çocuk, son basamaktan önceki basamaklarda hakikati bulmak için değil, kendi davranışlarını tatmin etmek için düşünür, konuşur. Burada çocuk, ne kime söylediğini ne de kimin tarafından dinlendiğini umursar. Ya kendisi için söylenir yahut herhangi birini o andaki faaliyetine iştirak ettirmek zevki için konuşur." (Piaget, 1972, s.50)

Piaget'ye göre düşünmenin formal operasyon basamağında sosyalleşmesi ile dil de sosyalleşmekte ve başkalarına bilgi aktarma vasıtası hâline gelmektedir. Ancak, dilin gelişmesi hakkında daha sonra yapılan araştırmalarda, çocuk dilinin egosantrik değil baştan itibaren sosyal bir karakter taşıdığı görüşü ortaya kondu. Bu görüşlerden birisi Wygotski tarafından ortaya konulmuştur.

"Piaget'nin egosantrik düşünme ve dil hakkındaki görüşlerine Wygotski karşı çıkmakta ve egosantrik olma özelliğinin çocuğun primer bir özelliği olmadığını, çocuğa doğuştan hazır olarak verilmediğini ileri sürmektedir. Ona göre egosantrik düşünme, çocukta ve yetişkinlerde tecrübelerin yetmediği, bir problem çözmede bir takım engellerin ortaya çıktığı yerde kendini göstermektedir. Fakat bu egosantrik düşünme, Piaget'de olduğu gibi irreale (gerçek üstü) yönelen düşünme biçimi değildir. "Egosantrik düşünme veya dil, dış dilden veya düşünmeden iç dile veya düşünmeye geçmede bir aşamadır. Dış dil (konuşulan dil) ise kazanılmış, sosyal çevrede öğrenilmiş bir dildir. Dolayısıyla bu dil baştan itibaren sosyal olan, kişilerin yarattığı ve dilsel interaksiyon(etkileşim)da kullanılan sosyal bir vasıta"dır." diyor Wygotski. Wygotski'den sonra bu konuda yapılan araştırmalar, dilin sosyal karakterli olduğunu ortaya koymuştur." (Yılmaz, 1974, s.22)

2.1.1. Dilin kazanılması ile ilgili kuramlar

Psikologlar dilin kazanılması ile ilgili üç ayrı görüş ortaya koymuşlardır. Bunlar davranışçı, sosyal öğrenmeci ve psiko-linguistik kuramlardır.

2.1.1.1. Davranışçı kuram

Davranışçı kuram, dilin öğrenilmesini pekiştirme sonucu belirli davranışların ortaya çıkması şeklinde açıklamaktadır. Bu görüşe göre, bebekler sesleri tekrar ederken gündelik dildeki kelimelere benzer sesler çıkardıklarında çevresi tarafından

pekiştirilirler. Böylece bebek, çevresi tarafından pekiştirilen sesleri daha sık kullanır ve dilini geliştirir. Örneğin, bir yaşındaki bebek babasını gördüğünde, 'baa' sesini çıkarır. Babası sevinerek gülümser ve "Aaa çok güzel, baba dedi." der. Bunun üzerine bebek tekrarlar. Babası "Aferin, canım." der.

Bu örnekte görüldüğü gibi baba-çocuk etkileşimi yoluyla çocuk bir kelimeyi öğrenmiştir.

Doğan Cüceloğlu, bu konuda şu açıklamaları yapmaktadır: "Çocuk değişik sesler çıkarır, bu arada rastgele 'anne', 'ann', 'nne' gibi sesler çıkarır ve kendisini besleyen, kucağına alan, bütün rahatlıkların kaynağı olan kişinin bu anda kendisine gülümsediğini, kendisini kucakladığını görür. Böylece çocuğun kendiliğinden çıkardığı bir ses, belirli bir kişi ile koşullanma durumuna girer. Aynı şekilde çocuk, 'sıcak' kelimesini sobaya dokunması, elinin yanması ve annesi ile bağlantı içine sokarak öğrenir." (Cüceloğlu, 1996, s.211)

Skinner ve Rachlin dil ile çocuğun diğer davranışları arasında öğrenme yönünden hiçbir fark görmezler. Onlara göre, çocuk diğer davranışlarını nasıl öğreniyorsa dili de aynı öğrenme süreçleri aracılığıyla öğrenir. Tek fark, çocuğun çevresini el ve kollarıyla değil, sözle etkilemesidir.

Davranışçı psikologlar insan dilini diğer davranışlar gibi koşullanma ilkeleri içinde açıklamaya çabalarken, dil bilimi içinde yeni gelişmeler olmakta ve Chomsky **dönüştürümlü gramer** kuramını ortaya atmaktaydı. Chomsky, Skinner'in dil öğrenimi ile ilgili açıklamasını eleştirmiş ve Skinner'in edimsel koşullanma kuramının ötesinde, öğrenmeye, koşullanma modeli açısından bakan bütün yaklaşımların dili açıklamada yetersiz olduğunu savunmuştur. Chomsky, koşullama modellerine itirazlarını şu noktalarda toplamıştır:

a) Koşullanma modelleri, açıklamalarında basit kas veya salgı davranışlarını temel alırlar. Dil davranışı karmaşık bir olaydır ve basit davranışlar üzerine kurulmuş bir modelle açıklanamaz.

b) Dil 'yaratıcı' bir davranıştır. Çocuk daha önce hiç duymadığı cümleleri söyleyebilir ve yeni cümleleri ilk duyduğunda anlar. Koşullama modeli dil öğrenmesinin temelinde bulunsaydı, 'dil yaratıcılığı'nın pekiştirme kavramıyla açıklanabilmesi gerekirdi. Çocuğun daha önce hiç söylemediği bir cümle pekiştirilebilir mi? Çocuk hiç

söylemediği ve duymadığı bir cümleyi pekiştirmeyeceğine göre, dilde yaratıcılık pekiştirme kavramıyla açıklanamaz.

c) Dil öğrenmenin temelinde koşullanma bulunuyorsa, dünyanın değişik toplumlarında değişik dil ve sosyal koşullar altında yetişen çocukların birbirinden farklı dil öğrenim şemaları göstermeleri gerekir. Lenneberg değişik koşullar altında yetişen çocukların dillerini aynı öğrenme yapısı içinde geliştirdiklerini gözlemiştir. Çevresel koşullar dil öğrenmesinin hızını ve aşamalarını büyük ölçüde etkilemez.

“Her çocuk bulunduğu ortamı kültür özelliğine göre dilini kullanır. Bir takım değer ve davranışlar geliştirir.” (Kırkılıç ve diğerleri, 1999 s.3)

2.1.1.2. Sosyal öğrenme kuramı

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal bir varlık olan insan yavrusu bir çok yeni bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları çevresindeki insanları gözleyerek ve taklit ederek öğrenir. Gözleyerek öğrenme, çocukların çevresindeki yetişkinlerin hareketlerine ve etrafında olup bitenlere bakarak yeni şeyler öğrenmesidir. Bu bakımdan ana-babalar, öğretmenler çocuklarla olan ilişkilerinde her zaman dikkatli olmalıdır. *Ben daima öğrencilerimde görmek istediğim gibi davranacağım*, yolunda bir prensip uygulayan bir öğretmen öğrencilere iyi bir model olur. Böylece onların yeni öğrenmelerine pekiştiriciler verilmiş olur. Bu bakımdan dilin kazanılmasında çocuğun, yakın çevresindekilerin olumlu davranışlarının önemli bir rolü vardır.

“Bu kurama göre dil, ana-babanın model olması, çocuğun taklit etmesi, ana-babanın pekiştirmesi ve düzeltici geribildirim vermesi suretiyle kazanılmaktadır.

Örneğin, Anne : Hadi, annene ekmek ver biraz

Çocuk: Eme

Anne: Ekmek, kızım

Çocuk : Ekmek, anne

Anne : Aferin, benim kızıma; annesine ekmek verdi

Sosyal öğrenmeciler sosyal etkileşimde gözleme dayalı öğrenmenin önemli olduğunu belirtirler.” (Selçuk, 2000, s.104-105)

2.1.1.3. Psiko-linguistik kuramlar

Davranışçı ve sosyal öğrenmeci kuramlar, dilin kazanılmasını genel olarak açıklamakla beraber bu konuda yeterli değildir. Çünkü, sadece pekiştirme ve taklit kavramlarıyla, dilin nasıl kazanıldığını açıklamak mümkün olmamaktadır. Farklı kültürlerde yetişen çocukların benzer sesler çıkarması, aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, hiç işitemeyen çocukların özel eğitim almak suretiyle konuşmayı öğrenebilmesi gibi nedenler dil gelişiminin daha başka açıklamaları gerektirdiğini göstermektedir.

“Psiko-linguistik kuramlar, dilin kazanılmasına, davranışçı ve sosyal öğrenmeci kuramların açıklamadığı daha farklı boyutlar getirmektedir. Örneğin aşağıdaki gibi bir diyalog davranışçı ve sosyal öğrenmeci bir yaklaşımla tam olarak açıklanamaz.

Öğretmen : Ali, baban ne iş yapıyor?

Öğrenci : Sanayide çalışıyor.

Öğretmen : Demek sanayide çalışıyor. Peki, nelerle uğraşıyor?

Öğrenci : Arabaları tamir ediyor

Öğretmen: Evet, baban tamirci ve insanların bozulan arabalarını tamir ediyor.

Güzel bir iş. Başka, babasının ne iş yaptığını bize söyleyecek olan var mı?

Psiko-linguistik tüm insanların genetik olarak dil öğrenmeye programlanmış bir şekilde dünyaya geldiğini belirtir. Noam Chomsky, bu kuramın en önemli temsilcisidir. Bu kurama göre, davranışçı ve sosyal öğrenmeci yaklaşımlarda önemli olan çevre, çocuğun dili öğrenip öğrenemeyeceğini değil, hangi dili öğreneceğini belirler. Çünkü, çocuklar yaratılıştan dil öğrenme donanımıyla dünyaya gelmektedir. Normal olarak gelişen her çocuk, dili öğrenir. Her birey doğuştan bir ‘Dil Kazanma Mekanizması’na (Language Acquisition Device-LAD) sahiptir. Bu mekanizma, beyinde fiziksel bir yapı olmayıp dil öğrenmede gerekli olan nörolojik bir eğilimdir.” (Selçuk, 2000, s.105)

Dil kazanma mekanizması, çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlamasını ve daha sonra gramer kurallarına uygun olarak konuşmasını sağlar. Örneğin, bir soru sorarken öznenin ve fiilin yerinin neresi

olması gerektiğini çözümler. Tüm çocuklar, olgunlaşmaya bağlı belirli aşamalardan geçerek konuşmayı öğrenirler.

“Chomsky’e göre, dilin derin (deep) ve yüzeysel (surface) olmak üzere iki çeşit yapısı vardır. Derin yapı (deep structure), yazılı ve sözlü biçimdeki bir cümleinin soyut anlamıyla ilgilidir ve konuşanın söylemek istediği anlamı, niyeti içerir. Yüzeysel yapı (surface structure) ise, cümleinin gramatik özellikleriyle ilgili olup telâffuz edilen sözcükleri içerir. Çocuklar dil öğrenirken önce soyut olarak seslerin anlamlarını kavrarlar, daha sonra onları yüzeysel yapılar hâline dönüştürürler yani konuşurlar.” (Selçuk, 2000, s.105)

Doğan Cüceloğlu ise, bu hususta şöyle demektedir: “Dilbilimci Chomsky’nin etkisi altında psikologlar dil öğrenme ile ilgili psiko-linguistik kuramı geliştirmişlerdir. Bu kuram insanların doğuştan dil öğrenme yeteneği ile doğduğunu, ‘insanın dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını’ kabul eder. Böylece hangi çevrede hangi koşullar altında olursa olsun, çevresinde konuşan olduğu sürece, insan yavrusu konuşmayı öğrenir.” (Cüceloğlu, 1996, s.212)

Çocuk dil öğrenirken sadece bir dizi kelimeyi değil bu kelimeleri dizi hâline getirmesine imkân veren gramer kurallarını da öğrenir. İlk başlarda bu kurallar, her biri denenip doğruluğu ya da yanlışlığı saptanacak bir “hipotez” dir. Çocuk deneye deneye, başkalarıyla konuşmalarında bu kuralları uygulayarak, bu “hipotezleri” gramer kuralları hâline dönüştürür. Kurallar çocuğun dil davranışındaki yaratıcılığının temelinde yatar. “Çocuk gramer kuralını nasıl öğrenir?” sorusuna koşullanma kuramları henüz cevap verebilmiş değildirler.

“Psiko-linguistik kuram çocuğun biyolojik yapısına birinci derecede önem verir ve insanoğlunun ‘biyolojik dil programı’ ile doğduğunu kabul eder. Çevre koşulları çocuğun hangi dili, hangi sözcükleri kullanacağını belirler, ancak dilin öğrenme sürecini bu koşullarla açıklama olanağı yoktur.” (Cüceloğlu, 1996, s.212)

2.1.2. Sosyal kategorilere göre dilin kazanılması

İnsan yavrusu, davranışlarının doğuştan hazır olarak belirlenmemesi sebebiyle içinde bulunduğu davranış güvensizliğini ortadan kaldırabilmek için kendi ailesinde geçerli olan davranış değerlerini öğrenmek zorunda kalmaktadır. Bu değerlerden birisi de dildir.

“Lewis’e göre, dilin gelişmesinde dört temel öge vardır:

- 1) Bebeğin ses çıkarması,
- 2) Bebeğin insan sesine karşı reaksiyonda bulunması,
- 3) Ananın, çocuğun sesine yönelmesi,
- 4) Ananın, çocuğun çıkardığı sese karşı dilsel reaksiyonda bulunması.

Bunlardan herhangi birisinin ihmal edilmesi, çocuğun dil gelişmesini doğrudan doğruya geciktirmekte, engellemektedir.

Ana, çocuğuna karşı sahip olduğu real (gerçek) dil yapısı ile dilsel reaksiyonda bulunur. Böylece de ana, bebeğin çıkardığı kendi sesine benzeyen sesleri kuvvetlendirmektedir. Bu suretle çocuk, ana dilindeki temel sesleri, morfolojik özellikleri öğrenmektedir.” (Yılmaz, 1974, s.24 içinde; Lewis, 1970, s.37)

Zamanımızda dil yapısının kazanılmasının öğrenme olayına dayandığı kabul edilmekte, burada ortaya çıkan öğrenmenin ise taklide dayanan öğrenme olduğu ileri sürülmektedir. “Çocuk kendisiyle dilsel interaksiyon(etkileşim)da bulunan ana babasının kullandığı dilin fonetik, morfolojik ve sentaktik özelliklerini dördüncü yaşın sonuna kadar taklit ede ede tamamen öğrenmiş olmaktadır.” (Susan, 1985, s.83) Bu yaştan (dördüncü yaş) sonra dili kullanma artık otomatikleşmektedir. Ve öğrenilen şeyler daima daha önce öğrenilmiş dil özelliklerine göre biçim almaktadır.

Çocuk, ana babasının sahip olduğu dilin fonetik, morfolojik, sentaktik özelliklerinin dışına çıkmaz. Çünkü çocuğun bütün yönelimleri ve zihni becerileri ana babasının kullandığı dilin seviyesine göre belirlenmiştir. Bu nedenle çocuğun, ana babasının dil yapısından başka bir dil yapısı öğrenebileceği düşünülemez. Hatta çocuğun daha sonra okulda öğrendiği dil, öğrenmeye çalıştığı dil yapısı evde pekiştirilmediğinden çabuk unutulmaktadır. Bu yüzden küçüklükte öğretilen dil yapısı, bütün hayat boyunca kendini göstermektedir.

“Farklı sosyal tabakalara mensup kişilerin dilsel başarılarının farklı olduğu ilk defa zekâ testlerinin uygulanmasıyla ortaya çıkmıştır. Kültür değerleri bakımından geri kalmış olan sosyal çevrelerde yetişen çocukların zekâ testlerinin özellikle verbal (sözel) kısımlarından, söze dayanan kısımlarından küçük puan aldıkları dikkati çekmiştir. Örneğin Eells ve çalışma arkadaşları 9-10 ile 13-14 yaşlar arasında bulunan 5000 çocuğa çok kullanılan 10 zekâ testi uygulamışlardır. Elde edilen sonuçta alt sosyal tabakaya mensup çocukların, orta sosyal tabaka mensup

çocuklara oranla, her zekâ testinin verbal kısımlarından düşük puan, verbal olmayan item(madde)lerinden ise aşağı yukarı aynı puanı aldıkları görülmüştür.” (Eells, 1951, s.38) Böylece verbal zekâ ile sosyal tabaka arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. “Gerçekten zekâlı davranış olarak kabul edilen davranışların çoğu dilsel sembollerle ortaya konmakta, ölçülmektedirler. Çünkü verbal zekâ, kelimelerin mahirâne bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.” (Şemin, 1989, s.29)

Sahip olunan dil ile zekâ arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilgi çekici diğer bir araştırma da Williams tarafından yapılmıştır. Williams, hazırladığı bir dil testi ile 3-4 yaşları arasındaki çocukların zekâları arasında bir ilişki kurmaya çalıştı. Onun hazırladığı dil testi şu unsurlardan meydana gelmiştir:

- 1) Artikulasyon düzgünlüğü,
- 2) Kelimelerin doğru kullanılması,
- 3) Özne-nesne-yüklem ilişkisinin tamlığı,
- 4) Gramerin kompleksliği,
- 5) Cümle uzunluğu,
- 6) Kelime hazinesi.

Williams araştırma sonunda şu neticeye varmaktadır: Zekâ testlerinden elde edilen puanlarla dil testinden elde edilen puanlar arasında bir paralellik vardır. Bu paralellik sosyal tabakanın seviyesine göre derecelenmektedir.” (Williams, 1937, s.18)

Dil konusunda yapılan bir başka araştırma W. Neuhaus'a aittir. W.Neuhaus bu araştırmada sıfatların şehirli ve köylü çocuklar tarafından kavranma derecesini test etmiştir.

“W.Neuhaus da yaptığı bir araştırmada sıfatları anlama ve onları kullanma bakımından köylü çocukları ile şehirli çocukları arasında büyük farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Neuhaus, 146 sıfatı 10 kategoride toplayarak köylü ve şehirli çocuklardan bunların ayırt edilmesini, ne ifade ettiklerini cevaplandırmalarını istemiştir. Bu sıfat kategorileri şöyledir:

- 1) Nitelik bildiren sıfatlar: Kırmızı, yeşil... vb.
- 2) Nesneye bağlı sıfatlar: Ağır, akıcı, uçucu... vb.
- 3) Biçim bildiren sıfatlar: Yuvarlak, köşeli, uzun...vb.
- 4) Mekân bildiren sıfatlar: Önde, yukarı, geri...vb.

- 5) Zaman bildiren sıfatlar: Eski, yeni...vb.
- 6) Sosyal bir beceri bildiren sıfatlar: Çalışkan, yardımsever...vb.
- 7) Moral ifade eden sıfatlar: Dürüst, sadık...vb.
- 8) Ahlâkîlik bildiren sıfatlar: İyi, kötü...vb.
- 9) Estetik duygu ile ilgili sıfatlar: Güzel, çirkin...vb.
- 10) Duygusal bir durum bildiren sıfatlar: Üzüntülü, kızgın...vb.

Neuhaus, sıfatlarla ilgili araştırmasının sonunda 1-5 kategorisindeki sıfatların bütün çocuklar tarafından kavrandığını, kullanıldığını, buna karşılık 6-10 kategorisindeki sıfatları anlama ve onları kullanma bakımından şehirli ile köylü çocukları arasında farklılıklar ortaya çıktığını tespit etmiştir. Onun tespitine göre köylü çocukları, şehirli çocuklarına oranla, 6-10 kategorisindeki sıfatları daha az ayırt edebilmekte ve kullanabilmektedir.” (Yılmaz, 1974, s.31)

Neuhaus’un sıfatlar üzerinde yapmış olduğu bu çalışmada ilk beş kategorideki sıfatların somut nitelikte oldukları ve köylü çocukların içinde yaşamış oldukları çevre şartlarında daha çok somut varlıklarla karşı karşıya kaldıkları göz önünde tutulursa yapılan bu araştırma sonucunun normal olduğu kabul edilir. Diğer taraftan şehir çocuklarının içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin soyut kavramları öğrenmeye elverişli olduğu söylenebilir. Buradan dil öğrenmede çevrenin önemli bir etken olduğu sonucuna varabiliriz.

Ayrıca Neuhaus da 1962 yılında yaptığı diğer bir çalışmada şehirli çocukların köylü çocuklarına oranla, daha uzun cümle kullanma eğilimini ortaya koymuştur.

“Fonemlerin farklılaşmasına sosyal çevrenin dilsel değerlerinin büyük bir rolü olduğu öksüzler yuvasında ve ailede yetişen çocuklarda doğumdan sonraki sekizinci aydan itibaren görülmektedir.” Mc.Carthy, “yuvada yetişen çocukların çıkardıkları fonem sayılarının, ailede yetişen çocuklara oranla, daha az olduğu, aynı zamanda da bu fonemlerin ayrılaşmamış olduklarını” yaptığı bir araştırma ile tespit etmiştir. (Yılmaz, 1974, s.33 içinde; Mc Carty. 1966, s.305-343)

Templin, alt sosyal tabakaya mensup 3-8 yaşlar arasındaki çocukların fonemlerin artikulasyonu (telâffuz) bakımından orta sosyal tabakaya oranla, bir gerilik gösterdiklerini tespit etmiştir. Ona göre bu gerilik, ne soya-çekimle ne motorik bir

gecikme ile temellendirilebilir. Bu tamamen sosyal tabakanın seviyesine bağılı olarak ortaya çıkmaktadır. (Templin,1957, s.49)

Clark ve Richard'a göre: "Alt sosyal tabakaya mensup olan çocuklar benzer fonemleri, orta sosyal tabakaya mensup çocuklara oranla daha az bir şekilde birbirinden ayırt edebilmektedirler. Bu durumla biz günlük hayatımızda da sık sık karşılaşmaktayız. Örneğin bizde benzer fonem olarak ortaya çıkan g, k; a, e; ç, c; b, p; ...vb fonemlerin alt sosyal tabakaya mensup kişiler tarafından ayırt edilemediğini her gün görmekteyiz." (Yılmaz, 1974, s.33)

Ayrıca çocuk dilinde (r) ile (y), (g) ile (c), (d) ile (t), (k) ile (h), (ş) ile (ç) seslerin birbirine karıştırıldığına rastlanılmaktadır.

"Alt sosyal tabakada benzer fonemlerin birbirinden ayırt edilmemesi veya zor ayırt edilmesinin nedeni, C. P. Deutsch'a göre, bu sosyal tabakada ortaya çıkan sosyal interaksyon(etkileşim)un çok basit komunikasyon (haberleşme) biçimi ihtiva etmesi, bu yüzden de kişinin dikkatini dilsel nüanslara yöneltme ve onları birbirinden ayırt etme ihtiyacı duymamasıdır. Çünkü sahip olduğu dil yapısı, işini yürütmeye yetmektedir. Ayrıca bu sosyal tabakadaki komunikasyon biçimi, büyük bir oranla ekstra-verbal komunikasyon biçimi, örneğin el-kol, göz-kaş, omuz-kafa...vb. hareketler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durum, benzer fonemleri birbirinden ayırt etme ihtiyacı doğurmamaktadır kişide. Çocuk, böyle bir komunikasyon biçimini ana babasının onu kullandığı şekilde taklit yoluyla aynen öğrenmektedir, alt sosyal tabakada." (Yılmaz,1974, s.34 içinde; Deutsch, 1967, s.259)

"Fonemlerin artikulasyon becerisinin gelişmesinde, dil yapısının diğer öğeleri büyük bir rol oynamaktadır. Bu becerinin gelişmesi ve aydınlaşması ile sentaks seviyesi ve kelime hazinesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, bunun öğrenmeyi, hele ilkokuldaki öğrenmeyi doğrudan doğruya etkilediğini Templin yaptığı bir araştırmada göstermiştir." (Templin. 1957, s.73)

Bilindiği üzere fonemler, bir dildeki en büyük anlam ayırt edicileridirler. Dil, kendine has yapısı olan ve insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşan muazzam bir sistemdir. Dilin bir anlam farkı meydana getiren ses birimine fonem (phoneme) adı verilir. Hemen her dil, bu anlam ayırt edici en küçük dil unsurlarından meydana gelir. Meselâ (el) ile (er) kelimelerindeki anlam ayırtısı (-l) ve (-r) sesleriyle, (yel) ile

(yol) kelimelerindeki anlam ayırtısı (-e-) ve (-o-), (göl) ile (kül) kelimelerindeki anlam ayırtısı (g-) ve (k-) sesleriyle sağlanmaktadır.

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere ister kelimenin başında isterse ortasında veya sonunda olsun tek bir ses değişimi kelimenin anlamını değiştirmektedir. Bu bakımdan dilin en küçük yapı taşları olan seslerin ayırt edilmesi oldukça önemlidir. Ayırt edilemeyen benzer fonemler anlam kargaşalığına yol açmakta, bir anlaşma aracı olan dilin etkili bir tarzda kullanılmasına engel olmaktadır. Öğretmenler bu durumu göz önünde tutarak hareket etmek durumundadırlar.

Fonem sistemlerine ve benzer fonemler arasındaki farklılığı bilmek, onlara hâkim olmak ayrılmış bir dil yapısının, kelime hazinesinin doğmasına yol açmaktadır. Dil yapısının bu basit fakat temel öğelerine hâkim olamayan alt sosyal tabakaya mensup çocukların fonetik bakımdan benzer, anlam bakımından farklı kelimeleri ayırt edemedikleri görülmüştür. Bu yüzden bu çocuklarda ilerideki hayatlarında ayrılmış bir anlam sistemini kazanmak için temel dilsel öğeler oluşmamıştır veya çok az gelişmişlerdir.

“Sentaks kuralları, daha önce belirttiğimiz gibi, düşünmeyi disipline sokar; onun seçiciliğinin seviyesini belirler. Bilindiği gibi pek çok kelime anlamlarını anlam-bağlılığı (konteks) içinde kazanmaktadır. Bu anlam bağlılığı ise ancak sentaks kurallarının her zaman aynı şekilde kullanılması ile sabit hâle getirilebilir. Brown ile Berko, sentaks kurallarının anlamca yeni kelimeler kazanmadaki rolünün büyük olduğunu kabul etmektedirler. Onlara göre “sentaks kuralları kelimeleri soyut anlamda kullanmaya imkân vermektedir.” (Yılmaz, 1974, s.36 içinde Brown, 1960, s.517) Wygotski de “kavram sistemlerinin sentaks kurallarına bağlı olarak ortaya çıktığını” ileri sürmektedir. (Yılmaz, 1974, s.36 içinde Wygotski, 1969, s.17-64)

Ayrıca sentaks bakımından yanlış kullanılan bir dilin öğrenmeyi zorlaştırdığı bilinmektedir. Sentaks bakımından düzgün cümleler kurmanın, o cümleleri kuranlarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını, buna karşılık sentaks bakımından yanlış ve karmaşık olan cümlelerin onları kullananlarda öğrenmeyi zorlaştırdığını bilmek, eğitim için büyük bir önem taşımaktadır.

Dilin genel olarak yapısını ve işleyiş biçimini idare eden kuralların tümüne o dilin grameri denir. Türkçe grameri seslerin bir araya gelerek heceleri, hecelerin bir

araya gelerek kelimeleri ve kelimelerin de bir araya gelerek önce kelime gruplarını daha sonra da cümlecik ve en sonunda cümlelerin nasıl oluştuğunu açıklar.

Hemen bütün dillerde olduğu gibi Türkçemizde de cümle büyük bir öneme sahiptir. Çünkü cümle tam yargı bildiren bir dil unsurudur. İnsan duygu, düşünce, tasavvurlarını cümlelerle ifade eder.

“Alt sosyal tabakada dilin sentaks bakımından gelişmemiş olması, bu tabakaya mensup olan kişilerin dilsel plânlamada, konuşma ve yazmada bir güvensizlik içinde kalmalarına sebep olmakta, bu yüzden de fonksiyon bakımından tam, anlam bakımından eksik cümleler kullanmalarına yol açmaktadır. Sentaks bakımından ayrılaşmamış bir dil yapısı, kişinin kavramalarla gerek kendi başına işlem yapmasını gerekse onları başkalarına aktarmasını engellemektedir. Bu yüzden alt sosyal tabakaya mensup olan kişilerin olayları somut kelimelerle ve ayrılaşmamış bir sentaks yapısıyla dile getirmeye çalışmaları yadırganacak bir sonuç değildir. Bunu, memleketimizde bugüne kadar dil ile sosyal tabaka arasındaki ilişkiyi hayat tecrübelerine dayanarak ortaya koyan İsmail Hakkı Tonguç en iyi şekilde dile getirmektedir. Tonguç’a göre; “...köylü, düşünen insandan ziyade, duyan insandır. Zaten onun tefekkür-ufku da dardır. Düşünmenin ve düşündüğünü anlatmanın yegâne vasıtası olan lisan, yazı dili ile mukayese edilince birçok bakımlardan ayrı ve kendine mahsus bir dil hâline gelmiştir. Köylü, mücerret mefhumları kolayca ifade edemez. Onları hikâyeler, gülünç fıkralar, teşbihli konuşmalarla anlatır.

O her şeyi münferit olarak...duyar. Her şeyi ferdileştirir, şahsileştirir. Bunları, bilerek muayyen bir maksatla ve şuurlu olarak da yapmaz. Öyle yapmaya mecbur kaldığı için yapar. O, bir hâdiseyi de küllî bir şekilde kavrayamaz. Hâdisiye kısımlara ayrıldığı zaman bile o, bunun her kısmını bir ünite olarak ele alır; aslı ile birleştirmeyi terkip yapmayı bilmez.

Köylüler işte bu vasıflarla mücehhez olarak ve farkına varmaksızın muayyen bir hayat telâkkisine sahip olurlar. Onların hayat telâkkileri şuurlu bir mesainin neticeleri olmaktan ziyade, hayatın onlara empoze ettiği telâkkilerdir.” (Yılmaz, 1974, s.36-37 içinde; Tonguç, 1947, s.72)

Şu hâlde alt sosyal tabakaya mensup olan köylülerin dil yapısı, Tonguç'a göre, onların somut olarak düşünmelerini zorlamaktadır ve bu da onların içinde yaşadıkları somut hayatın bir gereğidir.

Lawton da soyutlama, abstraksiyon seviyesinin sosyal tabakaya bağlı olduğunu tespit etmiştir. Ona göre, alt sosyal tabakaya mensup öğrenciler, orta sosyal tabakaya mensup öğrencilere oranla, yazdıkları kompozisyon ödevlerinde çok az soyutlama seviyesi göstermektedirler.

T. Yılmaz dil yapısı ile okul başarısının karşılaştırılması hususunda okul başarısının dil yapısına bağlı olduğunu ifade ettikten sonra şu sonuçlara ulaşmıştır:

"a) Dil yapısı ayrılaşmamış öğrenciler, Türkçe dersinde başarısız olmaktadır.

b) Dil yapısı ayrılaşmamış öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olmaktadır.

c) Dil yapısı ayrılaşmamış öğrenciler, Matematik dersinde başarısız olmaktadır." (Yılmaz, 1974, s.41)

2.2. Dil Becerisinin Kazanılması

Dil öğrenimi beraberinde yeni davranışlar da kazandırır. İnsanların birbirlerine emir vermeleri sevgi ve kızgınlıklarını ifade etmeleri, dostlukları ve bu duyguyu ifade ediş şekilleri öğrenilen dilin gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenmek sadece konuşmak değildir. Gerçek sözlü iletişim, anlamlı sözcükleri cümle hâline getirebilme ve başkalarının söylediklerini anlayabilme yeteneğidir. Burada başlıca ilkeler şunlardır:

- 1) Diğerlerinin dilini anlamak,
- 2) Kelimeleri telâffuz etmek,
- 3) Sözcük dağarcığı inşa etmek,
- 4) Sözcükleri cümle içine yerleştirebilmek.

Çocuk, okula gitmeden önce dinlediği öyküyü anlayabilecek, basit ve karmaşık sözcükleri ayırt edebilecek kadar anlayışa sahip olmalıdır. Günümüzde radyo ve televizyon, çocukların anlayışlarının gelişmesine oldukça yardımcı etkenlerdir.

Dil öğretiminde öğretmenlerin dikkat edeceği hususlardan birisi de psikolojik saikleri göz önünde tutmak olmalıdır. Dil öğretiminde çocuğa her ne şekilde olursa olsun bir dil kazandırmak yerine, çocukların içine girecekleri yarınki toplum hayatında diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurma imkânını sağlayacak bir dili kazandırma çabası içerisinde bulunulmalıdır, ancak bu yolla yetişmekte olan gençler toplum hayatına etkin bir şekilde katılma şansına sahip olabilirler. Eğitim yoluyla çocukların edindikleri dil, onları ya mutlu ve başarılı yahut mutsuz ve başarısız kılacaktır.

“Good ve Murphy, öğretmenlerin öğrencileri ile olan konuşmalarında olumlu dil kullanmalarının gerekliliğinden bahsetmektedir. Aşağıda olumlu ve olumsuz dilin kullanışı ile ilgili bazı örneklerle yer verilmiştir.

Olumlu dil

- Kapıyı sessizce kapatıver. →
- Bu işi yardım almadan kendi çabanla yapmaya çalış. →
- Sessiz olun çok fazla gürültü oluyor. →
- Sandalyeyi böyle taşıyın(göstererek). →

Olumsuz dil

- Kapıyı çarpmaa !
- Arkadaşından kopya çekerek hile yapma.
- Gürültü yapma.
- Sandalyeyle gürültü yapmayın. ”

(Selçuk, 2000, s.61).

2.2.1. Ana dili eğitimi ve öğretimi

Eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük ölçüde dile dayalı olarak sürdürüldüğü ve yapılan araştırmalar ışığında okul başarısının ana dili kullanımındaki yeterliliğe bağlı olduğu bilinen bir husustur. Durum bu olunca yetismekte olan nesillerin her bakımdan en üst seviyeye ulaştırılmasında ana dili eğitimi önemli bir yer tutar.

“Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 1977, s.81)

“Her milletin kendine özgü bir dili vardır. Dil, en ilkel topluluklarda bugünkü en yüksek milletlere kadar bütün insan topluluklarında mevcut olan din, ahlâk gibi sosyal bir olgudur. Bu yüzden bir milletin dili kendi milliyet adı ile anılır. Türklerin dili Türkçe, Fransızlarınki Fransızca, Araplarınki Arapça, İngilizlerinki İngilizcedir. Bu ortak dil topluma bireylerini birbirine yaklaştırır ve kaynaşmalarını sağlar. Kültürel bağlar da yine dil vasıtası ile zenginleşir. Bu itibarla devlet olduğunu iddia eden her organize topluluk yurttaşları arasındaki birlik ve bütünlüğü sağlamak, birbirleriyle kaynaşmalarını temin etmek, birbirlerini anlamalarını, tanımalarını ve düşündüklerini karşılarındakilerine kolayca anlatmalarına imkân sağlamak, devlet hizmetlerinin lâîkiyle vermek, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmek için dil birliğini sağlamak zorundadır.

Yurdun her tarafına dağılmış olan öğretmenlerin ilköğretim okullarından itibaren verdikleri Türkçe dersleri bu birliği sağlamada önemli bir fonksiyona haizdir. Ancak burada dil öğretmek kadar nasıl öğretileceği, metotların neler olacağı, tekniklerin nasıl seçileceği ve ders plânlarının nasıl yapılacağı da büyük bir önem kazanmaktadır.” (Kırkılıç ve diğerleri, 1999, s.2)

Türkçe dersinin kapsamına giren okuma, dinleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım, yazım ve dil bilgisi kurallarının temel hedefi, öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini derinlikleriyle kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini ve öğrendiklerini doğru, maksada uygun olarak sözle ve yazıyla anlatabilme yeteneklerini geliştirmektir.

Türkçe öğretiminde “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” dört temel dil becerisi olarak kabul edilmiştir. Dilin kurallarını öğretmek için dilbilgisi öğretimine de ihtiyaç duyulmaktadır.

“Birey, ana dilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır.” (Demirel, 1999, s.12)

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, dilin kendisi kadar, öğretilmesi de büyük bir önem arz etmektedir. Nesiller arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması, yeni yetişen bireylerin yararlı vatandaş olmaları, bireylerin kültür ve medeniyetten en üst düzeyde faydalanmaları, bu nesillere ana dilinin etkili bir şekilde öğretilmesi ile mümkündür.

Türk dilini öğretmek, dilin önemli kurallarını öğrencilere tanıtmaya yanında ona doğru olarak konuşma ve yazmayı öğretmek demektir. Bu öğretim, sadece dil bilgisi öğretimi ile sınırlandırılmaz. Dil bilgisi yanında Türk kültürünün kavranması ve diğer ana dili etkinliklerinin işe koşulması da gerekir.

“Dil bilgisi öğretiminin gayesi talebeye bir takım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp canlı kullanışı gözlemek sûretiyle iyi düşünmek, iyi anlamak, gerek sözle gerek yazıyla istediklerini doğru ve güzel anlatmak kabiliyetinin gelişmesine hizmet etmektir ki ana dili öğretimi içindeki okuma, yazma, ezber, imlâ ve el yazısı gibi diğer derslerin yöneltilecekleri hedef de budur.” (Demir, 1997, s.41)

Dil bilgisi bir amaç değil araçtır. Dil bilgisi, dil bilgisi bilmek için öğrenilmez. Dil bilgisi, Türk dilini doğru konuşmak ve yazmak için öğrenilmelidir. Şayet öğrenci, ana dilini rahat ve kolay ifade edecek bir şekilde kullanamıyorsa, dil bilgisinin bir çok kurallar yığınına bilmesi bir şey ifade etmez. Dil bilgisinin kurallarının öğretilmesi tek başına bir şey ifade etmez. Bu kuralların dilin önemli ve temel iki fonksiyonu olan anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmeye ve bunlarla bütünleşmeye imkân verecek tarzda öğretilmesi gerekir. Dil bilgisinin amacı öğrenciye Türk dilini kullanmayı öğretmek olmalıdır.

Öğretmenler, dil bilgisi ders kitaplarının kuruluğu ve yavanlığı içerisinde dil kurallarını öğretmek, ezberletmek yerine; öğrencileri, dil üzerinde düşünmeye ve incelemeye sevk etmelidirler.

“Üzerinde çalışılmakta olan dil konuları, her zaman cümle içinde ve her zaman o cümlelerin de yer aldığı metnin anlamının bütünlüğü içinde düşünölmeli böylece metnin bütünü işlenmekte olan dil ögesinin kavranmasında yararlı olurken, bu dil ögesi hakkında öğrenilenler geriye döndölerek bütöünün daha iyi anlaşılmasında bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu şekilde çalışmalarla Türkçe dersinin anlama, anlatma ve dil etkinlikleri birbirinden koparılmaz bir çark biçiminde tüm olarak işlevsel canlı bir varlık durumuna getirilmelidir. Bu büyük, çok yönlü, çok anlamlı, dil organizmasının gelişmesinde ve çalışmasında her bir dil ögesinin sistemli bir şekilde çalıştırılması gerektiğı çok açıktır. Cümleden yola çıkma ve cümle içinde düşünme ilkesinden ayrılmadan dil öğelerini birbirinden koparmadan, konular birbirine dayandırılarak, birbirinin anlamını tamamlayacak biçimde işlenmelidir.” (Türkçe eğitim programı, 2000, s.37)

“Türkçe derslerinde, öteki derslerde de olduğı gibi, kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gerekir. Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için bir takım kuralların, tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin, noktanın ve büyük harfin nerede kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fıkranın, makalenin özelliklerini ezbere bilmesinin bir yararı yoktur. Böyle bir yol tutulması, belleğı yıpratmaktan, zamanı boşa harcamaktan, dersi öğrenci için sevimsiz kılmaktan başka bir şeye yaramaz. Türkçe öğretiminin amaçlarına ters düşer. Önemli olan öğrencinin Türkçe'yi doğru olarak bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık hâline getirmesi, okuduğı veya dinlediğı bir parçada işlenen fikri ya da duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir.” (Demirel, 1999, s.27)

Öğrencilere dil kurallarını öğretip sonra da birkaç örnek göstermek tüm dengeli metodunu uygulamak demektir. Zaman zaman bu yola başvurulsa bile öğretmenin hareket noktası bu olmamalıdır. Çünkü, bu çocuk psikolojisine, dolayısıyla öğrenme ilkelerine aykırıdır. Bu şekilde hareket etmek, öğrencileri, önce dil bilgisi kurallarının oluşturulduğuna, sonra dilin bu kurallara göre düzenlenmiş olduğı düşüncesine sevk eder. Halbuki dil kurallardan değil, kurallar dilden doğmuştur.

Bir dili konuşan millet fertleri, âdeta kendi arasında gizli bir sözleşme yapmış gibidirler. Dil, dil bilgisini bilen bilginlerin eseri değil, o dili konuşan insanların eseridir. Bu bakımdan dille ilgilenen kimselerin yaptığı iş; yaşayan, canlı ve kendi içerisinde bir sistem bütünlüğü olan dili inceleyip kurallarını tespit etmekten ibarettir.

Dil bilgisi, diğer bazı bilimlerde olduğu gibi bir gözlem bilimidir. Bu bakımdan dil öğretiminde tümdengelim metodu değil, gözlem ve incelemeye dayanan tümevarım metodu kullanılmalıdır. Tanımlar ve kurallar dil olaylarının incelenmesinden çıkarılmalıdır. Dil unsurları yeteri kadar incelenip var olan dil düzeni öğrencilere sezdirildikten sonra tanım ve kurallara ulaşılmalıdır. Bu iş yapılırken öğrenciler problemin kavranmasında bizzat etkin rol üstlenmelidirler. Eğitim bölümünde üzerinde durulduğu üzere, hedef davranışlar, öğrencilere ancak onların etkin katılımıyla üst seviyede kazandırılabilir.

Öğrenciye kuralı sezdirmek, tanımları belletmekten daha kolaydır. Tümevarım metodunun kullanılması yoluyla tanımlar ve kurallar, üzerinde durulan dil örneklerinden kolayca çıkarılabilir. Bu aşamada şüphesiz öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğrenme süreci içerisine giren öğrencilerin öğrenme durumlarını bilmek, onları öğrenme konusuna karşı motive etmek, gerekli yerlerde ipuçları ve pekiştireç vermek, öğrenme ortamını yani araç ve gereçleri zamanında ve yerinde işe koşturmak öğretmenin yapması gereken etkinliklerdir. Şüphesiz bunları yapmak zaman ve emek ister, ancak kalıcı ve etkin öğrenme çaba gerektirir. Yetersiz ve hızlı sürdürülen bir öğrenme kalıcı olamaz. Zihin ancak iyice kavradığı bilgi, yetenek ve alışkanlıkları yeni durumlarda çabucak kullanabilir. Öğrenciler açısından bu yolla sürdürülen çalışmalar, zevkli bir hâl alır.

Psikoloji bilimi haz duygusunun öğrenmede ki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Bu bakımdan dil öğretiminde kuru ve yavan bilgileri öğrencinin zihnine zorla yerleştirmek yerine, onları düşünme ve incelemeye sevk etmek gerekir. Bu imkânı büyük ölçüde tümevarım metodu sağlar. Öğrenciler, bu metodun uygulanması sırasında aktif bir rol üstlenirler. Öğrenciler okur, düşünür, gözlem yapar, inceler, not alır, birbirleriyle etkileşim içerisine girer. Bu yolla zihin devamlı hareket hâlinde olur. Böyle bir ortam içerisinde kuralı sezip incelikleri fark eden öğrenciye öğretmen tarafından verilecek bir pekiştireç öğrencinin haz duymasına yol açacak, bu durum ise daha sonraki öğrenmelere karşı öğrencide istek oluşturacaktır.

Bu yaklaşım içerisinde öğrenci, dil olaylarının birbirleriyle ilişkilerini araştırma, gözlem yapma ve kavrama çabası içerisine girer. Öğrencilerin dil bilgisi öğrenme durumuna en elverişli metot tümevarım metodudur, diyebiliriz, ancak bu, dil bilgisi öğretiminde tümdengelim metodu hiç kullanılmaz anlamına gelmez. Meselâ tümevarım metoduyla kavratılan bir dil problemini pekiştirmek amacıyla öğrencilere öğretilen tanım veya dil kuralı hakkında onlardan örnek istenildiğinde tümdengelim metoduna başvurulmuş olur.

Ana dili öğretiminde terimlerin kavratılması da ayrı bir problemdir. Bu konuda terimlerin çok çeşitli oluşu ve uygulamada terim birliği olmayışı bir çok problemin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bir disiplinin ilkelerinin ve kapsamının kavranmasında, o alanın terminolojisi önemli bir yer tutar, ancak ilköğretim kademesinde öğrencileri terim bombardımanına maruz bırakmak doğru değildir. Dil bilgisi terimlerinin basitleştirilmesi ve birliğin sağlanması şarttır. Dil bilgisi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde aynı kavram yahut dil prensibini karşılayan farklı terimlere rastlamak mümkündür. Meselâ isim / ad, zamir / adıl, zarf / belirteç, sıfat fiil / partisiple, fiil / eylem... terimleri eş zamanlı olarak birbirinin yerine kullanılabilir. Bu durum, öğrenciler arasında tereddütlere yol açmaktadır. Bu kargaşaya son verilmeli, terim birliği sağlanmalıdır.

Tanımlara, kurallara dayanan dil bilgisi öğretimi yerine tamamen gözleme dayanan bir öğretime yer verilmeli; ilköğretimde dil bilgisi terimlerine az yer verilmeli, uzun ve bıktırıcı kelime cümle tahlilleri yerine konuyu anlamaya yönelik metin incelemelerine yer verilmelidir. İlköğretimin ilk sınıflarında terim kullanılmamasına özen gösterilmeli, bu aşamada öğrencilerin dili doğru kullanmaları ile yetinilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminin kapsamına giren konular, hedef davranışlar, öğrencilere kazandırılacak dil ile ilgili özellikler yaşlara, sınıflara göre ayrıntılarıyla belirlenmeli, aralarında ardışıklık ve bütünlüycilik bakımından ilişkiler gözetilmelidir. Üst sınıflarda konular, bir taraftan genişletilirken diğer taraftan önceki sınıflarda ele alınan konular sarmal bir şekilde tekrar edilmelidir.

Okuma metinlerinin seçiminde, dil bilgisi kuralların öğretiminde nasıl bir sıra izleneceği önemli olmaktadır.

İçerik düzenlemesinde temel ilkeler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzağa doğru yapılan sıralama olarak belirtilmektedir. Bu ilkeler her ders için geçerli olmakla beraber dil öğretim programlarında içerik düzenlemede farklı yaklaşımların yer aldığı görülmektedir.

Sözgelimi, “Dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yoğunlaştırıcı yaklaşımla mı yoksa yaygınlaştırıcı yaklaşımla mı içerik düzenlenmelidir?” konusu sürekli tartışılmaktadır. Diğer bir anlatımla yoğunlaştırıcı yaklaşımda metinler benzerlerinden seçilerek değişik örnekler üzerinde yatay ve karşılaştırılmalı olarak incelenmektedir.

Diğer bir yaklaşım da kronolojik sıra yerine tematik bir sıranın izlenmesidir. Kronolojik yaklaşımda tarih sırasına göre bir sıralama yapılmakta, buna karşın tematik sıralamada işlenecek konuların ana temaları belirlenip bu temalara göre bir sıralama yapılmaktadır.

Son yıllarda özellikle dil öğretimi ile ilgili ders kitapları incelendiğinde içerik düzenlenmesinde aşağıdaki yaklaşımların benimsendiği görülmektedir.

“Yapısalcı yaklaşım: Buna göre hazırlanan dil öğretimi kitaplarında ağırlık, daha çok dil bilgisi kurallarına verilmekte ve temelde dil bilgisi kurallarının belli bir sıraya göre öğretme esası getirilmektedir. Okuma parçaları, bu dil kurallarına uygun olarak dil bilgisi kuralları da basitten bileşiğe doğru sıralanmaktadır. Bu yaklaşımda belirli dil yapılarının öğretimi temelde olduğu için buna yapısalcı yaklaşım denilmektedir.

Durumsal yaklaşım: Bu yaklaşıma göre hazırlanan dil öğretimi kitaplarında içerik düzenlemesi günlük hayatta yer alan gerçek durumlar, belli bir sıra içinde sıralanır. Dil bilgisi konularının seçiminde basitten bileşiğe doğru bir yol izlenmesi zorunlu olmamakta, buna karşın ‘Okulumuz’, ‘Sınıfımız’, ‘Kasabamız’ gibi okuma parçaları duruma göre programda yer alırken, dil bilgisi konuları yeri geldikçe tekrarlanarak sarmal bir şekilde tekrar tekrar ele alınmaktadır.

Kavramsal / işlevsel yaklaşım: Bu yaklaşım, işlevsel yaklaşım olarak da bilinmektedir. Ancak dil öğretiminde son yıllarda özellikle içerik düzenlemesinde çok yaygın olan bu yaklaşımı etkili bir şekilde kullanabilmek için dil çözümlemeleri 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 düzenlemesi dilin işlevsel yapısına göre yapılmaktadır. Bu yapılar şu şekilde sıralanmaktadır.

Dilin işlevsel yapıları :

- a. Çağrı ya da yönlendirme
- b. Duyguları aktarma
- c. Bilgi aktarma ya da bilgi alıp verme
- d. Betimleme (tasvir)
- e. Öyküleme (tahkiye)

alt başlıkları altında toplanmaktadır.

Dil öğretiminde gramer / dil bilgisi kurallarını öğretmekten çok dilin bu işlevsel yapılarını öğretmek dilin kullanımını sağlamak önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımda önemli olan dili bir iletişim aracı olarak etkili bir şekilde kullanmak ve iletişim kurarken dilin belirli işlevlerini yerine getirmede uygun dil yapılarının kullanılmasını bilmektir, ancak bu amaçla her dildeki belli dil işlevlerinin sınıflandırılması, öğretimin de bu sınıflandırmaya uygun olarak yapılması ve dilin belirli işlevlerinin bireylere doğru bir şekilde öğretilmesi esas olmaktadır.

Dil becerisi-merkezli yaklaşım: Bu yaklaşıma göre programların hazırlanmasında dil öğretiminde dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın ayrı ayrı öğretilmesi ve bu becerileri geliştirici bir içeriğin düzenlenmesi esas olmaktadır.

Konu merkezli yaklaşım: Bu yaklaşım tematik yaklaşım anlayışına uygun düşmekte ve dil derslerinin içeriği belirlenirken öğrenci ilgi ve eğilimlerinden yola çıkılmasını temel almaktadır. Sınıf içi uygulamalarda her öğrenciye belirli konular verilmektedir. Konuların düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri önceden belirlenerek içerik düzenlenmesi yapılmaktadır. Bu yaklaşımla, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi derslerin konularından da seçmeler yapılarak ve konular arasında yatay ilişki kurulmakta ve buna göre içerik düzenlemesine gidilmektedir.

Belirli alan merkezli yaklaşım: Bu yaklaşımda dil öğretiminin sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik gibi dersleri öğretirken yapılması önerilmektedir. Diğer bir anlatımla, meslekî dil öğretimine ağırlık verilmektedir.

Bu yaklaşımlara paralel olarak içerik düzenlemesinde en yaygın olarak kullanılan **doğrusal**, **sarmal** ve **modüler** yaklaşımlardan da söz edilmektedir.

Doğrusal yaklaşım, ana dilde okutulacak okuma metinlerinin ve bunlara bağlı dil bilgisi konularının basitten bileşiğe doğru sıralanmasıdır.

Sarmal yaklaşım ise, 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.

Modüler yaklaşımda, her okuma parçası ya da üniteye uygun seçilen okuma parçaları bir modülü oluşturmaktadır ve o modül içinde öğrenilmesi gerekli görülen dil bilgisi kuralları belli bir sıraya bağlı kalmadan verilmektedir. Her modülün konusu kendi başına düzenlenmiştir. Bu anlamda modüler yaklaşım tematik yaklaşıma benzemektedir.” (Demirel, 1999, s.29-30-31)

Öğretmenler ilköğretim kademesinde dil ile ilgili özel istisnalara gereksiz ölçüde yer vererek öğrenme konusunu güçleştirmemeye ve öğrencilerin zihnini karıştıracak ayrıntılardan uzak durmaya özen göstermelidir. Kısa ve kolay olan yol izlenmelidir. Yaklaşım; az kural, çok alıştırma yapmak olmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde kısa ve kolay öğretim yollarını araştırmak esastır. Öğrenilen konuların zaman zaman tekrar edilmesi, bolca uygulamalara yer verilmesi öğrenmeyi pekiştirecek ve hızlandıracaktır.

Dil bilgisi, bizzatihi amacı olan bir disiplin değildir. Eğitim süreci içerisinde diğer derslerin öğrenilmesine hizmet eden bir araç dersidir.

Dil bilgisi kurallarının kavratılmasında ödevlerin önemli bir rolü vardır. Bir kural öğretmen açısından kavratıldıktan, öğrenci açısından kavranıldıktan sonra öğretim tamamlanmış sayılmaz. Çünkü bazı öğrenciler için öğrenme konusu henüz belli belirsizdir. Bu belirsizliği yani yetersiz öğrenmeyi, yeterli öğrenmeye dönüştürmek gerekir. Psikoloji biliminin verileri ışığında yeterli öğrenmeyi sağlamak için ele alınan konuların tekrarlanması ve pekiştirilmesi gerekir.

Okulun görevi, öğrenciye bilmediği bir konuyu şöyle böyle öğretmek değil; onu **uygulama seviyesinde** bir öğrenmeye ulaştırmak olmalıdır. Bunun için sadece Türkçe derslerindeki çalışmalarla yetinilmeyip diğer dersler ve ders dışı faaliyetlerde de fırsatlar

oluşturulmaya çalışılmalıdır. Zaman zaman ortaya çıkan dil yanlışları hemen **düzeltilmekle** birlikte dilin yapısının kavranması ve fonksiyonel bir şekilde kullanılması tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi ve önemlidir. Bunun için **düzenli ve metotlu bir dil öğretim programı** uygulanmalıdır.

Ana dili etkinlikleri (dinleme, okuma, anlama, anlatma, yazı, imlâ ve noktalama, dil bilgisi) arasında bağlantı kurma yanında her ana dili etkinliğinde öğrencilere kazandırılacak davranışlar arasında da aşamalılığa özen gösterilmeli; öğrencilere mal edilmeye çalışılan özellikler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve öğrenciye görelilik ilkelerine uygun bir tarzda ele alınmalıdır. Meselâ dil unsurları içerisinde yer alan fiillerin öğretimi sırasında aşamalı bir yol takip edilmeli, ilköğretimin birinci kademesinde **fiillerin bütün zamanlarını incelemekten sakınılmalıdır**. Bu dönemde öncelikle fiillerin üç temel zamanı kavratılmalıdır. Birleşik zamanlı fiillerin öğretimine daha sonra geçilmelidir. Fiillerde zaman konusu ele alınırken kullanılan örnekler de bugün, dün, yarın gibi kelimelere yer vermek, öğrencilerin zamanların anlam farkını kavramalarına hizmet eder. Bu bakımdan öğretmen bu tür konuları ele alırken psikolojik ilişkileri göz önünde tutmalıdır.

Başaran, Eğitim psikolojisi adlı eserinde “Soyut Düşüncenin Gelişimi” başlığı altında şu anektoda yer vermektedir: “Bir ilköğretim okulunun 4.sınıfında sosyal bilgiler dersinde Etiler konusu işlenmekteydi. Öğretmen kendisini ziyarete gelen arkadaşından öğrencilere işlenen konuda bir soru sormasını istedi. Öğretmenin arkadaşı öğrencilerden ak sakallı ve ak saçlı dedesi olanların parmak kaldırmasını istedi ve bunlardan birisine dedesinin mi yoksa Etilerin mi daha eski, yaşlı olduğunu sordu. Aldığı cevap çok ilginçti. Çocuk biraz düşündükten sonra dedesinin daha eski olduğunu söyledi. Çünkü, çocuğa göre dedesi ak saçlı, ak sakalı ile yılların adamı, Etiler ise ancak bir hafta önce başladıkları bir konu idi. Çocuğun zihninde Etilerin binlerce yıl önce yaşamış olduğu henüz kavramlaşmamıştı. O hâlde 4.sınıfta Etiler konusu niçin işleniyordu?” (Başaran, 1974, s.39)

Dil öğretiminde çocuğun günlük hayatında ihtiyaç ve dil kullanımlarından hareket edilmelidir.

2.2.1.1. Sesler ve telâffuz etme

Dil çalışmalarının davranış kazandırmaya yöneltilememesi, Dil Bilgisinin sadece ilgili kuralların verildiği bir ders olarak algılanması, yeri geldikçe anlatım bozukluklarının ve yöreden kaynaklanan telâffuz hataları üzerinde durulmamasının sonucu olarak imkân, şikayet vb. söyleyişler ve bozuk ifadelerle sık sık rastlanılmaktadır.

Bir dilin en küçük yapı taşları seslerdir. Sesler dilin parçalanamaz ve anlamsız dil unsurlarıdır. Ancak böyle olmakla beraber anlamla tamamen ilişkisiz değildir. Fonem olarak sesler aynı zamanda en küçük anlam ayırt edicilerdir. Bu bakımdan sesler konuşma dilinde anlamı da tayin etme durumundadırlar. Dolayısıyla dilin bir iletişim aracı oluşu karşısında sesler, konuşma dilinde büyük bir öneme sahiptirler. Kelimenin bünyesinde yer alan sesler, tam olarak ayrıştırılmazsa telâffuz bozuklukları ortaya çıkar. Telâffuz bozuklukları çocuğun başkaları ile iletişim kurmasında engel oluşturmakla kalmaz okul başarısında olumsuz bir etkiye yol açar. Bu bakımdan kelimelerin seslendirilmesi üzerinde dikkatle durmak gerekir.

"Telâffuz daha çok taklitle öğrenilir. 12-18 ay arasında çocuğun söyledikleri ailesi dışındakiler için anlaşılabilir durumdur. 18. aydan 3 yaşına kadar çocuk birçok sözcük söyler, ama telâffuzda çok az ilerleme gösterir. Bu da çocuğun anlaşılmasına ve kırıklığa uğramasına neden olur.

Telâffuzda kişisel farklılıklar da rol oynar. Bu farklılıklar kısmen vokal mekanizmanın gelişme derecesine bağlı olmakla birlikte, büyük ölçüde anlamlı sözcükleri inşa ederken çocuğa yardım ve rehberliğe dayanır. Sözcükleri telâffuz etmek ünlü ve ünsüzler açısından da farklılık gösterir. Çocuklar için en erken telâffuz edilen ünsüzler 't, p, b, m, n' dir. Kolay sesli harfler ise 'i, a, e, u' dur. Telâffuzu zor ünsüzlerin başında z, v, d, s, g sayılabilir.

Tipik olarak bebek tizdir. Üç yaşındayken çocuğun ses tonunun değişmeye başlamasıyla sesi tizliğini kaybeder ve giderek sesi kalınlaşır.

Dilin en önemli gelişimi, okul sırasında ses tonunun kabalıdır. Bu, çocukların oyun sırasında şiddetli bağırımlarından ileri gelen bir durumdur.

Bu ses değişimi sırasında erkek çocukların sesleri boğuklaşır. Bu durum ses yeteneğinin gelişmesi ile kaybolur. Kız çocukların da sesleri değişir, ama boğuklaşmaz." (Yavuzer, 1996, s.93-94)

doğal fırsatlar hazırlanmalıdır. İlköğretim birinci devrede; plânlı konuşma alıştırmaları ile dil bilgisi çalışmaları birlikte verilmeli, ikinci devrede ise; belli başlı dil kurallarını sevdirep bilinçli konuşmaya gidilmelidir.” (Kırkılıç, Külekçi, Gündüz, Canım, Çelik, Alyılmaz, Erzurum, 1999)

2.2.1.2. Kelime dağarcığı

Bir dili konuşmak ve yazmak için bellekte iyi bilinen kelimelerin bulunması gerekir. İlköğretim çağındaki çocukların kelime hazinesi oldukça sınırlıdır. Bundan dolayı dili, hatırlamadığı kelimeyi karşılamak üzere “şey”, “falan”, “eee”, “ıııı” gibi maymuncuk kelimelerle doludur. Çocuğun yetersiz ve belirsiz kelime dağarcığını genişletmek ve düzeltmek büyük ölçüde Türkçe derslerinin oluşturacağı fırsatlarla sağlanır. Bu bakımdan kelime çalışmalarının ilköğretimde önemli bir yeri vardır.

Türk dili zengin bir dil olmasına rağmen okullarımızda bu dili kullanmakta olan gençlerimizin kelime hazineleri son derece sınırlıdır. Duygu ve düşüncelerini sınırlı bir kelime dağarcığı ile anlatmaya çalışan gençlerimizin büyük bir bölümü cumhuriyet döneminde yazılmış eserleri dahi anlamakta zorluk çekmektedir. Öğrenciler genellikle okuduklarını ve dinlediklerini anlamakta zorluk çekme yanında kendi duygu, düşünce ve tasavvurlarını söz ve yazıyla etkili ve canlı bir tarzda ifade etme yeteneğinden yoksundurlar. Bu yoksunlukların ortadan kaldırılması çocukların zengin bir kelime hazinesine sahip kılınmasıyla aşılabılır.

İlköğretimin birinci kademesinde çocuğun incelediği kelimeler bizzat nesnelerini görerek veya resimlerine bakarak öğrendiği somut kelimelerdir. Bir kelimenin tek başına hiçbir değeri yoktur. Kelime, değerini ancak anlam verdiği nesneden alır. Bu bakımdan ilk sınıflarda nesneyle onu karşılayan kelime arasında psikolojik ilişkiler kurulmalıdır. Zira öğrenci başlangıçta her gün gördüğü eşyaları gösteren, karşılayan kelimeleri kavrar. Zamanla artan yaşantısına paralel olarak öğrencinin kelime hazinesi genişler ve somuttan soyuta doğru bir gelişme kaydeder. Soyut kelimeler, büyük ölçüde ilköğretimin ikinci kademesinde öğretilmelidir. Bu aşamada da öğretmen, öğretim ilkelerine uyarak bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru bir yol takip etmelidir. Meselâ önce doğru, güzel, temiz gibi somut kelimeler öğretilmeli daha sonra bunların soyut karşılığı olan doğruluk, güzellik, temizlik kelimeleri öğretilmelidir. “Dilin Kazanılması ile İlgili Bazı Görüşler” başlığı

Fonemler, bilindiği gibi en küçük anlam ayırt edicisidir. Bir dildeki anlam sistemleri en sonunda onlara dayanmaktadır, fakat benzer fonemlerin birbirinden ayırt edilememesi ise anlamayı zorlaştıracak, hatta imkânsız kılacaktır. Daha doğrusu, okulda öğrenciden beklenen fonem ayırt etme becerisinin gelişmemesinin, doğrudan doğruya öğrenmeyi zorlaştıracığı meydandadır. Bu nedenle okulda geçerlikte olan dildeki benzer fonemleri birbirinden ayırt edemeyen veya zor ayırt eden alt sosyal tabakaya mensup öğrencilerin okuldaki başarı derecelerinin de düşük olacağı düşünülebilir.

“Derslerde telâffuz çalışmaları okuma metinlerinden konuşma metinlerine doğru bir gelişme göstermelidir. Önce okuma metinleri olmalı, zaman geçtikçe konuşma metinlerine ağırlık verilmelidir. Eğer bazı sesleri çıkarmakta zorluk çeken yahut yanlış söyleyen öğrenciler varsa bu öğrenciler üzerinde ders dışında bireysel çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrenciler, cesaretleri kırılmadığı sürece konuşmaya heveslidirler. Bunun için onların başlangıçta kendi alıştıkları biçimde konuşmalarına imkân verilmelidir. Öğrencilerin düzgün bir konuşma dili kazanıp kazanmamaları, çoğu zaman öğretmenin tutumuna bağlıdır. İyi ve düzgün konuşmayan öğrencilere söz hakkı vermeyen ya da onların konuşmalarına sık sık karışan öğretmen, öğrencilerine iyi bir konuşma alışkanlığı kazandırmaz.” (Kırkılıç, Külekçi, Gündüz, Canım, Çelik, Alyılmaz, Erzurum, 1999)

Öğrencilerin kaygılandığı bir başka husus, sınıf önünde konuşmaktır. Öğretmenler bu tür öğrencilerle dersten önce ilgilenebilir, derste ele alınacak konu ile ilgili olarak bu öğrencileri psikolojik bakımdan hazırlayabilir ve sınıf önünde konuşmaktan çekinmeye sebep olan korkunun yersiz olduğu hususunda öğrencileri ikna edebilir. Hatta ele alınacak konu ile ilgili ipuçları verebilir.

“Doğru ve düzgün konuşma, iyi konuşanlar örnek alınarak kazanılır. Bu nedenle öncelikle öğretmen sınıfta iyi konuşma örneği vermeli, güzel ve düzgün konuşmalı, bölgesel ağız farklılıklarından özellikle ve öncelikle kendisi kaçınılmalı, buna büyük önem vermeli, kullandığı kelimeleri özenle ve dikkatle seçerek, doğru telâffuz ederek öğrencilerine örnek olmalıdır.

Türkçe eğitim programında, konuşma için Türkçe dersleri dışında başlı başına bir ders ayrılmış değildir. Bütün dersler ve hatta ders dışı çalışmalarda bunun için

altında W.Neuhaus 'un sıfatların anlaşılması ve kullanılması bakımından köylü- şehirli çocuklar arasındaki farklılığı tespit eden araştırması konuyu destekler niteliktedir.

Bir kelime öğrenci tarafından şuurlu bir şekilde yerli yerinde kullanılıyorsa, o kelime ancak o zaman öğrencinin kelime hazinesine girmiş demektir. Bir kelimenin anlamı, öğrenciye bizzat, o kelimeyi inceleyerek bulma alışkanlığı kazandırma yoluyla verilmeli; öğrencinin dikkati önce kelimenin köküne sonra ek veya eklerine çekilmelidir. Bu yaklaşım dil bilgisi öğretiminde başvurulacak gözlem ve inceleme metoduna uygun bir yaklaşımdır.

Kelime hazinesinin geliştirilmesinde sözlük kullanımının önemli bir yeri vardır. Bunun için öğretmenlerin öğrencileri sözlük kullanımına teşvik etmesi yararlı olacaktır.

Öğrenme ortamı oluşturulurken öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmeye yönelik kelime ve deyimlerin tespiti, öğretmen tarafından yapılmalı, öğretmen kalıcılığı sağlamak amacıyla zaman zaman bu kelime ve deyimleri kullanmalı, öğrencilerin rasgele anlamını sordukları veya metin sonunda yer alan bütün kelimeler üzerinde gereksiz yere zaman harcanmamalı; "sözün gelişinden kelimenin anlamının çıkarılması alışkanlığı" geliştirilmelidir. Öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesinde seviyelerine uygun eserlerin "sürekli ve güdümlü okuma" yoluyla sınıfta okunması ve benzeri eserlerin önerilmesi suretiyle özendirilmeleri yerinde olacaktır. Temel anlamlı, yan anlamlı, eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı kelimelere, hatta bu kelimelerin oluşturduğu çağrışımlara öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, kelime hazinelerinin genişlemesinde önemli rol oynayacaktır.

Böylece kelime çalışmaları diğer dil bilgisi çalışmalarıyla iç içe ve paralel bir şekilde sürdürülürse olumlu sonuçlar elde edilir. Bütün bu çabalar sırasında öğrencinin ilgisini çekecek bir tarzda hareket edilmesine, alıştırma oyun atmosferi içerisinde sürdürülmesine özen göstermek gerekir.

"Çocuk zamanla ihtiyacı olan sözcükleri kullanmasını öğrenir. İhtiyaç sırasında çocuk ya yeni bir sözcük öğrenir ya da mimik ve ağlama yoluyla bu ihtiyacını karşılamaya çalışır. Çocuğun sözcük dağarcığı doğrudan doğruya ya da başkalarına sorarak öğrendiği sözcüklerden oluşur.

Çocuk tarafından ilk kullanılan sözcükler isimlerdir. Bunlar çoğunlukla ilk önce tek heceli olur, sonra iki, üç heceye çıkar. Sözcükler çocuğun çevresindeki nesne ve kişiler için kullanılır. İsimler yeterince öğrenildikten sonra, sıra fiillere gelir. Bunlar genellikle, 'ver, alt, tut' gibi yalın fiillerdir. Sıfat ve zarflar çocuğun sözcük dağarcığına 1,5 yaşından sonra girer. Ön takı ve zamirler ise en son katılırlar dağarcığa. En son kullanılan sıfatlar 'iyi, kötü, güzel, yaramaz, sıcak ve soğuk' tur. Zarflar ise, 'burada' ve 'nerede'dir. Çocuğun en zor kavrayabildiği, 'ben, benim, bana ve beni' zamirlerinin yerli yerinde kullanılmasıdır.

Çocuk, sözcük dağarcığını yalnızca yeni sözcükler öğrenmekle değil eski sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenmekle de genişletir. Örneğin, portakal sözcüğü yalnızca meyve olarak bilinmekteyken, sonradan renk olarak da kullanılabilir. Bir sözcük için değişik anlamlar kullanılabilme sayısı 18 aylık çocukta 10, 24 aylık çocukta ise 29'dur. 2 yaşındaki çocuğun normal sözcük dağarcığı, 272 sözcüklüktür. Bu, kızlarda erkeklere oranla daha fazladır. Bu sayı çocuk okula başladıktan sonra ve gazete, TV, radyo dinlemekle daha da genişler. Ortaokula giden bir çocuğun sözcük dağarcığı 8000 dolayındadır.

Sözcük dağarcığının genişliği çocuğun sosyal ve duygusal gelişmesi için önemlidir. Çocuk toplumda etkin olabilmek için diğerleri ile anlaşabilmelidir. Çocuğun sözcük dağarcığının fakirliği, onu toplum dışı bırakabilir. Çocuk bir şey söylemek isteyip de sözcük yetersizliği nedeniyle derdini anlatamadığı zaman kırıklığa uğrar. Anlaşılmadığı zamansa kendisini anlamayan kimseye karşı nefret duyar ve bu kişilerin kendisini anlamak istemediklerini düşünür. Çocuğun yazısı da sözcük dağarcığına bağlıdır. Garrison, sözcük dağarcığının önemini şöyle belirtir: Çocuğun bildiği sözcük sayısı okuldaki başarısını gösterir." (Yavuzer, 1996, s.95)

2.2.1.3. Cümle kurma

Cümle, tam yargı bildiren dil unsurudur. Cümle düşüncenin evidir. Düşüncelerimizi, duygularımızı ve tasavvurlarımızı cümleler hâlinde dil kalıbına dökeriz. Diğer taraftan çocuğun dil gelişimi incelendiğinde önce şekilsiz seslerin çıkarıldığı, daha sonra içinde bulunulan kültür durumuna uygun olarak şekilli insan seslerinin çıkarıldığı görülür. Bunu tek heceli kelimeler ve giderek tek kelimelik cümleler takip eder ve nihayet bütün unsurları tam olan cümlelerin kullanıldığı bir

seviyeye ulaşılır. Bir bakıma dil ediniminin son aşaması çocuğun “cümle kurabilme” yeterliliğine ulaşma dönemidir.

“Çocukların dil gelişiminde en önemli aşama, kelimelerin cümle hâline getirilmesi aşamasıdır. Bunun başarılması söz dizimi bilgi ve becerisinin kazanılmasıyla gerçekleşir. Bir çocuk ana dilinin söz dizimini,

- a) Kelimeleri cümle hâlinde birbirine eklemeyi,
- b) Başkaları tarafından söylenen çok kelimeli cümleleri anlamayı başardığı zaman öğrenir. İki yaşındaki bir çocuk bile avuç dolusu kelime ve çok sayıdaki söz dizimi kuralı ile birbirinden farklı pek çok cümle üretebilir.” (Özbay, 1997, s.5)

“İlk cümleler yalnızca bir sözcüklüktür ve bunların mimiklerle birleştirilmesi ile bir cümle meydana gelir. Örneğin çocuk ‘ver’ sözcüğünü bebeğe bakarak söylerse biz bunu ‘bebeği bana ver’ şeklinde anlarız. 2 yaşından itibaren ‘yatağa git’, ‘su iste’, ‘bebeği tut’ gibi cümleler genellikle 4 yaşında tamamlanır.

Cümlelerin uzaması ise çocuk 9,5 yaşına gelene kadar devam eder. 2 yaşına kadar 2 ya da 3 sözcüklük cümleler, bu yaştan sonra 6-8 sözcüklük cümleler hâline gelir. Günümüzün çocuğunun dünkülere göre daha çok sözcüklü cümlelerle konuşmasını, McCarthy, radyo ve TV'lere, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına, ana babaların çocukları ile daha yakından ilgilenmelerine ve şimdi daha iyi olan ekonomik koşullara bağlıyor. McCarthy ayrıca, öğrenim ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek grubun çocuklarının daha uzun ve karmaşık cümleler kurma şansına sahip olduklarını vurguluyor.” (Yavuzer, 1996, s.95)

2.2.2. Dil gelişimini etkileyen faktörler

Çocuk açısından dil gelişimini etkileyen faktörleri iki ana grup altında toplamak mümkündür. Bunlardan biri, çocuğun doğuştan getirdiği kalıtım faktörü, diğeri ise çocuğun dışındaki sosyal, kültürel ve fizikî çevre faktörüdür.

“ Çocukta dilin gelişimi diğer bütün alanlardaki gelişime paralellik gösterir. Dolayısıyla dil gelişimi, organizmanın bir bütün hâlinde gelişiminin bir parçası olarak diğer alanlardaki gelişimin etkisi altındadır. Diğer alanlarda olduğu gibi dildeki gelişmeyi de temelde kalıtım ve çevre faktörüne dayandırmak mümkündür.” (Beydoğan, 1993, s.34)

Çocuğun dil gelişimine etki eden iç ve dış faktörleri cinsiyet, zekâ, sağlık, sosyo-ekonomik şartlar, aile ilişkileri, iki dillilik olarak sıralamak mümkündür.

Cinsiyet: “Çocukların dil gelişimde etkili olduğu öne sürülen faktörlerden biri de cinsiyet faktörüdür. Ana dili gelişiminde konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, kurallı cümle kurma gibi hususlarda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha ileri durumda oldukları görülmüştür. Aynı araştırma bulgularında ilkökul sıralarında erkeklerin kızlardan daha çok okuma güçlüğü ile karşılaştığı görülmektedir.” (A.Jersild, 1983, s.497)

“Mamaguist çocuklarını okuma başarısı üzerinde yaptığı bir çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına göre okuma testlerine daha iyi sonuçlar aldığını belirtmektedir.” (Eve J. Mamaguist, 1973, s.103-225) “Dil gelişimini cinsiyet faktörü açısından ele alan çalışmalarda kadınların erkeklere göre sözlü ifade kullanma becerileri incelenmiştir. Bu çalışmada kadınların adolesans (yetişme çağında, yeni yetme) döneminde sözlü ifade kullanma becerisindeki üstünlüğünün azalmasına rağmen; farklı sosyalleşme süreci sebebiyle daha fazla sözel davranışlar gösterdikleri şeklindedir.” (Martha Nyikos, 1990, s.273-287)

“Sherman tarafından yapılan başka bir çalışmada açık seçik konuşma (artikülasyon), akıcı konuşma ve uzun ifadelere yer verme gibi konuşmanın gereği olan sözel davranışlarda bayanların (erkeklere göre) avantajlı olduğu fikri doğrulanmıştır.” (Beydoğan, 1993, s.36)

“ Konuşma konusunda erkek çocuklar genellikle kızlara göre geride kalırlar. Onların cümleleri daha kısa ve daha çok yanlışlı, sözcük dağarcıkları ise daha kısırdır. McCarthy’e göre, ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar annelerini örnek alarak hecelerler, ancak bir süre kızlar anneyi erkekler de babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar. Çocukluk sırasındaki aşırı derecede sıkı anne-kız ilişkileri de kızların daha çabuk ve yanlışsız konuşmalarında yardımcıdır.” (Yavuzer, 1996, s.95)

Zekâ : Dil, düşüncelerimizi kalıba dökmemize yarayan bir araç olmakla birlikte, düşüncelerimizi düzenleyen, onların belli aşırılıklara gitmesini önleyen bir yapı özelliği gösterir. Dil bu yönüyle bireydeki zekâ ile karşılıklı bir etkileşim içindedir. Zekânın ölçümünde kullanılan standart testlerin kelime bilgisi ve kelimelerin

kullanılışına yer verdikleri görülmektedir. Alınan sonuçlar itibariyle dil ile zekâ arasında yüksek bir ilişkinin olduğu gerçektir. Kalıtımla gelen zekânın uygun çevre ortamında ortaya çıktığı açıktır. Lewis'e göre: "Çevre faktörleri çok aleyhte olmadıkça pek parlak bir çocuk, umumiyetle işbirliği gösteren ve mesuliyet hissi duyan bir kimsedir. Diğerleriyle iyi geçinen, sınıf içi etkinliklere çok katılan, liderlik özelliği taşıyan bir kişilik özelliği gösterir." (LuellaCole ve John J.B Morgan, 1968, s.303)

Yapılan pek çok araştırmada kalıtım ürünü olarak zekâ ile dil arasında bir çok ilişki bulunmuştur. Bir kimsenin kelime hazinesinin genişliği zekânın en iyi işareti olarak kabul edilmektedir.

Psikologlara göre, iki yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekâsının ilişkisi olmamasına karşın, iki yaşından sonra dil gelişimiyle IQ arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşü ağır basmaktadır. Konuşmasında erkenci olan çocuklar genellikle normal ya da normalin üstünde zekâlı çocuklar olmaktadır. Dil, zekâyâ bağlı olarak gelişir.

Sağlık : Şiddetli ve uzun hastalıklar, çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl erteleyebilir. Hastalık nedeniyle başkalarıyla haberleşmesinin kısıtlanması da onun konuşmasını geciktirir. Ayrıca böyle durumlarda çocuk konuşmaya az teşvik edilir, kendini iyi hissetmez ve her isteği önceden yapılır.

Sosyo-Ekonomik Koşullar : Dil gelişimindeki değişiklikler, sözcük dağarcığının sınırı, dilin doğru kullanılışı ve ifade etme becerisi çocuk büyüdükçe gelişir. Sosyo-ekonomik durumu iyi ailelerin çocukları erken ve düzgün konuşurlar. Çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynayan çevresel faktörlerin yanı sıra, çocuğun okuduğu kitap sayısı, ana babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların da rolü söz konusudur. Ana babası ile uzun süre birlikte olan çocuk daha düzgün konuşur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler iyi konuşmaya daha çok önem verdiklerinden, çocuklarına daha iyi model olurlar ve çocuklarının çabuk ve düzgün konuşabilmesi için çaba harcarlar.

Çocuğun yetişme ortamı ve sunulan uyarıcıların ehemmiyeti üzerinde duran S.James, "öğrencilerin erken kişiliğini bulamama ve potansiyel yeteneklerini kaybetmenin yetersiz çevre uyarıcılarının bulunduğu ortamlarda daha belirgin" olduğunu dile getirmektedir. (J.H.Stronge, 1987, s.336-444)

“Çocuğun köken olarak geldiği çevrenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel ehemmiyeti üzerinde duran Whipple, kültürel dezavantajlı olarak tanımlanan çocuklarda çevre faktöründen ileri gelen okuma problemlerini; avantajlı orta gruplarla karşılaştırmıştır. Ona göre dezavantajlı çocuklar daha fazla fizikî özür, daha fazla görme kusurlu, daha fazla işitme kayıplı, daha fazla hastalıklı, daha fazla beslenememiş, daha fazla nörolojik problemlili bulunmuştur. Araştırmada akademik olarak okumaya hazırlıksız 6 yaşında okula gelen dezavantajlı çocukların dil gücü gelişiminin altındadır. Onların yazılı ve sözlü ayırt etme becerileri nispeten fakirdir. Kavramlar birkaç tane ve gelişmemiştir. Bu çocukların 6. sınıfa geldiklerinde ortalama iki yıl, 8. sınıfa geldiklerinde de üç yıl geri olduklarından bahsetmektedir. Bu çocukların çoğunun liseyi tamamlamadan ayrıldıklarına yer verilmektedir.” (Beydoğan, 1993, s.36)

Aile İlişkileri: Bu hususta Demirel şöyle demektedir: “Aile içinde çocuğun güçlü etkileşimlerde bulunması onun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bakım evinde yetişen çocuklar daha çok ağırlar fakat daha az heceler. İletişimin kuvvetli olduğu aile ortamında yetişen çocuğun konuşması, cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime dağarcığı bakımından daha gelişmiş durumdadır.” (Demirel, 1999, s.43)

“Aile bireyleri (özellikle anne) ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini oldukça etkiler. Bu konuda ailenin genişliği de önemlidir. Ailede tek olan çocuk daha çabuk, iyi ve düzgün konuşma olanağına sahiptir, çünkü tek çocuk annenin ilgi merkezidir.

Kendileriyle konuşulan ve ilgi gösterilen çocuklar konuşmak için cesaretlenirler. Çocuğu konuşmaya teşvik eden birçok yol vardır. Annelerin belirttiklerine göre, okul öncesi çocuğa kitap okunduğunda, TV seyretmesine izin verildiğinde ve oyun grupları içine sokulduğunda, çocuğun konuşmak için daha çok cesaretlendiği görülmüştür. Daha büyük çocuklarsa gördükleri ve duydukları şeyleri anlatabilme, bir olayı eleştirebilme olanağı bulunca bu cesareti gösterirler.

Çocuk, söylediği sözcük anlaşılmadığı ya da komik görülüp güldüğü zaman hayal kırıklığına uğrar. Ancak, çocuk büyüdükçe bu sözcükleri daha düşünerek kullanmaya ya da tam olarak bilmediği sözcükleri kullanmamaya özen gösterir.” (Yavuzer, 1996, s.96)

İki Dillilik: Dil gelişimini etkileyen faktörlerden biri de “iki dillilik”tir. Hızla gelişen teknoloji, iç ve dış göçler gerek ülkemizde gerekse başka ülkelerde “iki dillilik” olgusuna ve buna bağlı olarak kültür uyuşmazlığı, psikolojik gerilim, sosyal uyumsuzluk hatta sosyal ve psikolojik çatışmalara yol açmaktadır. Bu duruma düşen fertler dilin temel fonksiyonu olan “kendini ifade etme”, “başkalarını anlama”, “iletişim kurma” imkânlarından mahrum kalmaktadır. Bu sebeplerden dolayı iki dillilik, dil gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak üzerinde durulması gereken önemli bir husustur.

“Dil gelişimini etkileyen ve üzerinde durulan bir diğer faktör de iki dillilik veya çok dillilik durumudur. İki dillilik veya çok dillilik nedir? Sorusuna çeşitli cevaplar verilmektedir. Kimilerine göre iki dillilik, ikinci dilde dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden birini alt düzeyde konuşabilen kişinin hâlidir. Bazılarına göre ise iki ayrı dili, dil işlemleri arasında her hangi bir girişim, karıştırma olmaksızın kullanabilen kişidir.” (J.P. Oestreicher, 1970, s.9-16)

“Bu tanımlardan başka iki veya daha çok dili ana dili ölçüsünde kullanılabilen kişi şeklinde de tanımlanmaktadır. Çocuğun iki veya ikiden fazla dili öğrenmedeki ortamları ve yöntemleri farklılık gösterir. Evde başka, sokakta başka, okulda başka ise bu durumda çocuk farklı dilleri kullanmak zorunda kalabilir. Öğrendiği dillerden birini diğerine göre daha hâkim kılabilir. Ancak çok dillilikte çocuğun öğrendiği dillerden birinde istenilen düzeye gelmesi mümkün olmamaktadır.” (Beydoğan, 1993, s.36)

“Kimilerine göre ikinci dilde dinleme, konuşma, anlama, okuma, yazma becerilerinden birini en alt seviyede kullanan kişi, kimilerine göre iki ayrı dili, dil işlemleri arasında herhangi bir karıştırma olmaksızın kullanabilen kişi veya iki dili de ana dili ölçüsünde kullanabilen kişi, iki dilli sayılmaktadır.

Hâlbuki bizim problemimizi teşkil eden iki dillilik; hayatın herhangi bir devresinde ana dilinden başka ikinci bir dili yazılı veya sözlü olarak kullanmaya çalışma gayretleridir şeklinde tanımlanırsa konumuza daha uygun düşecektir.

“Kültür, onun çevresinde yaşayan insanları, hem diğer insanlarla ilişkilerinde hem de tabiat karşısında uyumlu hale getirmeye çalışan değerler, normlar ve sosyal kontrol unsurlarının bütünüdür. Dil ise kültürün en önemli unsurudur. Dolayısıyla yeni bir dili konuşmaya, anlamaya, okuyup yazmaya çalışan

bir kişi doğrudan doğruya yeni bir kültürle de tanışmış olmaktadır. Eğer o kişi hayatının bir kısmını veya kalan kısmının tamamını o kültür içerisinde geçirmek durumunda ise iki kültürlülük problemi ile karşı karşıya kalmış demektir.” (Özbay, 1994, s.21)

“Leopal tarafından iki dil konuşma üzerine geniş çaplı bir araştırmada bir çok dilin birbirine karıştığı Hawaii adalarında yapılmıştır. Okul çağına gelen birçok dilin bir arada konuşulduğu çevrelerden gelen çocukların dil gelişiminin, tek dil konuşulan evde yetişmiş üç yaşındaki çocuğun seviyesinde oldukları görülmüştür.” (Luella Cole ve J.J .B. Morgan, 1968, s.330)

“Çocuğun dil gelişimi üzerine duran Smith, iki dil öğrenmek zorunda kalan çocuğun başlangıçta, tek dili öğrenen çocuğa göre yavaş bir gelişim gösterdiğini ifade etmektedir.(Jersild, s.498) Birden fazla dil öğrenen çocukların dili, kelime kelime değil, deymi veya cümleyi tümüyle öğrenme şeklinde öğrendiklerini, ileriki yaşlarında ise aynı deymi veya cümleyi kelime kelime zihinden çıkararak ve dilin kurallarına göre yeniden dizerek öğrendiklerini ifade etmektedir.” (Jersild, s.499)

2.2.3. Dil kusurları ve eksiklikleri

Anlaşma, bildirişim ve bir iletişim aracı olan dilin kazanılmasında karşılaşılan problemlerden biri de dil bozukluklarıdır. Dil bozuklukları, dilin kazanılmasında ve kullanılmasında bir takım problemlere yol açması yanında çocuğun psikolojik gelişimi ve akademik başarısını da etkilemektedir.

Çocuğun çeşitli sebeplerden dolayı normal süreçte ana dili edinmemesi ve bunun sonucu olarak akranları kadar onu etkili ve işlek bir şekilde kullanamamasına dil bozukluğu, dil kusuru yahut dil yetersizliği gibi isimler verilmektedir.

İnsanların en önemli ihtiyaçlarından biri olan başka insanlarla anlaşma, büyük ölçüde konuşmaya dayanmaktadır. Konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenektir. Dil edinme, çocuğun gerek zihin gerekse konuşma organlarının olgunlaşmasına ve gelişmesine bağlıdır. Bu olgunlaşma ve gelişme her çocukta farklı bir seyir takip edebilir. Ayrıca çeşitli sebeplerden dolayı bazı çocuklar dil edinimi bakımından bir takım engellerle karşılaşabilir. Bu engeller zihni potansiyel, işitme duyusu, dil organlarındaki herhangi bir çarpıklık veya dile ait bir uyarıcı ve model eksikliği gibi mahallî faktörlere bağlı olabilir.

Bu faktörlere bağılı olarak bazı çocuklarda dilin farklı unsurlarıyla ilgili eksiklik ve kusur ortaya çıkabilir. Meselâ bazı çocuklarda dilin herhangi bir ses ve hecesini çıkaramama veya başka bir sesle yer değiştirme (metatez) şeklinde olabileceğı gibi bazı çocuklarda ise dilin bir takım morfemlerini yutma (haploloji) şeklinde hatta cümle içerisinde yer alan unsurların yerini değiştirme (takdim-tehir yapma) şeklinde ortaya çıkabilir. Bazı hallerde bütün bu dil bozuklukları aynı çocukta görülebilir.

Dil bozukluklarının zamanında fark edilmesi önemlidir. Problemin özelliğine göre erken teşhis, kısa sürede düzeltme ve tedaviyi mümkün kılacaktır. Bu hususta başta öğretmenler olmak üzere ana-babalara, okul yöneticilerine ve sağlık kuruluşlarına görevler düşmektedir.

"Mahallî şive hataları ile eksik ve yanlış anlamlı sözler ve imlâ yanlışları üzerinde bütün öğretmenler aynı hassasiyet ve ilgiyi göstermeli ve zaman zaman tertiplenecek listelerle bu nevi aksaklıklar üzerinde öğretmen ve öğrencilerin dikkati çekilmelidir." (Beşinci Millî Eğitim Şûrası, 1991, s.353)

Ancak, ülkemizde dil problemlerinin iyileştirilmesi hususunda olumlu şartların henüz oluşmadığı gözlenmektedir. Çocukların eğitime erken alınması yoluyla dil kusurlarının bir kısmının düzeltilmesi mümkündür. Bu bakımdan ana sınıfı ve ana okulu uygulamalarının yaygınlaştırılması yerinde olacaktır. Çeşitli kanallarla ana-babaların duyarlı hâle getirilmesi ve sağlık taramalarının yaygınlaştırılması bu konuyla ilgili problemlerin çözümüne katkı sağlayacaktır.

Aşağıdaki bölümde çocukların konuşma ve okuma problemlerine yol açan akademik başarısına olumsuz etki eden dil kusurları üzerinde durulmaktadır.

2.2.3.1. Dil eksiklikleri

Dil gelişimini etkileyen faktörlerden biri de dil kusurlarıdır. Dil kusurları organik, psikolojik ve sosyal sebeplerden kaynaklanmakta olup ana dili öğretimi sırasında bunların düzeltilmesi için öğretmen, aile ve sağlık kuruluşlarına görevler düşmektedir. Dil kusurlarının önemli bir kısmının okula henüz gelmiş çocuklarda görüldüğü dikkate alındığında öğretmenlerin öğrencileri gerilimden uzak tutacak bir yaklaşım içerisinde olması yerinde olacaktır. Farklı bir ortama girmiş çocuk bazı durumlarda kendini yalnız ve yabancı hissedebilir. Öğretmenler bu durumu dikkate alıp öğrencilere dostça; sevgi ve ilgiyle yönelerek çocuklarda oluşacak gerilimi

azaltabilir, hatta bazı hâllerde tamamen kaldırabilir. Diğer taraftan bazı çocukların ağız yapılarında anamoli olabilir. Okul ve aile işbirliği ile bu durumdaki çocukların ağız ve dil yapısındaki bu tür bozukluklar, tıbbî müdahalelerle düzeltilebilir. Bazı çocuklar çevrenin etkisiyle standart Türkçeye aykırı söyleyiş içerisinde bulunabilirler. Böyle durumlarda öğretmen acele etmeden ancak ihmal de etmeksizin duyarlı ve etkili bir yaklaşımla zaman içerisinde bu tür söyleyiş bozukluklarını düzeltme çabasına girmeli; diğer çocukların bu durumda olan çocuklarla alay etmelerini önlemeli, böylece çocukların psikolojik problemlerle karşılaşmalarının önüne geçmelidir.

“Telâffuz etmeyi öğrenme çok karmaşık bir beceri olduğundan, bütün çocuklar, bazı telâffuz eksiklikleri gösterirler. Ancak, bu durum, uzun sürmesi hâlinde bir sorun olarak ele alınmalıdır, çünkü bu eksiklikler tümüyle hatalı öğrenmeye bağlıysa kısa sürede düzeltilebilir, ama dil mekanizmasının eksikliğine dayanıyorsa, bu daha uzun süreli ve düzeltilmesi daha zor bir sorundur. Genellikle bu eksiklik dil tutukluğundan, dudak ve dişlerin şekilsiz olmasından meydana gelir. Ayrıca, diğer nedenler, yanlış öğrenmeye, kasların zayıflığına ya da az işitmeye bağlıdır. Dildeki eksiklikler ise ikiye ayrılır:

2.2.3.2. Dil hataları

18. ayla 3-4 yaş arasında genellikle tüm çocuklar telâffuz hatası yaparlar. Çocuksu konuşmadan gelen hatalar genellikle yanlış öğrenmeden kaynaklanır. Aslında bazı anne babalar sevimli oluyor diye çocuğu böyle konuşmaya teşvik ederler. Ayrıca, çocuk kendisine telâffuzu zor sözcükleri değiştirerek ya da heceleri atarak bu hataları yapar. Genellikle bu durumlarda çocuklar ‘r’ harfini değiştirirler. Telâffuzda asıl önemli hatalar şöyle sıralanabilir:

- 1) Genellikle sözcüğün ortasındaki bir ya da iki heceyi söylememe,
- 2) Sözcük ya da heceleri değiştirme,
- 3) Az kullanılan sözcüklerin içinde harf ve hece değişikliği yapma,
- 4) Objelerin adlarını değiştirme.

2.2.3.3. Dil bozuklukları

Bazı dil bozuklukları organik nedenlere dayanırken, çoğunlukla çocuğun duygusal bakımdan kırıklığa uğramasının etkisi görülür. Bu bozuklukları gösteren çocukların birçoğunun doğumunun problemli olduğu, yemek konusunda kendilerine baskı yapıldığı, evde ve okulda çeşitli sosyal uyum bozuklukları gösterdikleri saptanmıştır. Dil bozuklukları daha çok, anne ya da babanın aşırı otorite gösterdiği, annenin disiplinli, babanın pasif kaldığı ya da annenin çocuğu hırpaladığı evlerde görülür.

Kekemelik: Kekemelik, seslerin, hecelerin, sözcüklerin söylenmesinde işitilebilir veya sessiz tekrar ve uzatmalar biçiminde sözlü anlatımının akıcılığındaki bozukluk olarak tanımlanabilir. Bazen bu bozukluklar, konuşma organlarının hareketleriyle ilgili ya da ilgisiz beden hareketleriyle birlikte görülmektedir. Bu bozukluklar, sıklıkla heyecan veya gerilim durumlarının ve korkularının, utanma, rahatsızlık gibi daha özel duyguların belirtisidir.

Kekemelik, konuşmada tutukluk, bocalama ve tekrar, normal konuşmaya dönüş gibi belirtilerle 3-4 yaşındaki çocuklarda başlayabilir. Asıl kekemelik tablosunun gerçek yerleşimi daha çok 5-6 yaşlarında olur.

Sınıfta bir şey okuyacağı sırada kekeleyen çocuk, şarkı söylerken ya da telefonla konuşurken kekelemeyebilir. Bu çocuk ayrıca günün sonunda yorgunluktan yeniden kekeleyebilir." (Yavuzer, 1998, s.93-97)

Kekeleyen çocuk gözlerini kırıştırırken çocuğun bu sırada yüz ifadesinin değiştiği renginin karardığı görülür. Genellikle yanakları şişer, dudakları uzar. Bu sırada, çocuk sanki boğulur gibidir. Bazı çocuklar kekemeliğin utandırıcı bir durum olduğunu algılayamazlar. Bunlar, kekeleyen arkadaşları sanki oyun yapıyormuş gibi onunla alay ederek daha da çok kekelemesine neden olurlar. Çocukların çoğunlukla 2,5'la 3,5 yaşları arasında kekelemelerinin nedeni, özellikle heyecanla dillerini birbirine karıştırmalarından kaynaklanır. Sözcük dağarcığı kısıtlı olmasına karşın, çok şey söylemek isteyen çocuk, konuşmada zorluk çeker ve sonuç olarak kekeler. Bluemel'e göre, kekemelik önemli olmayıp, sadece deneme-yanılma dilidir. Okul öncesi çocuk bağımsız olmak ister, evdeki disiplin çocuğu isyancı yapar ve bu onun daha çok kekelemesine yol açar. Ayrıca haberleşmede uğradığı düş kırıklığı ve sosyal ilişki kurmakta endişeli oluş da çocuğu kekemeliğe götürür.

Çocuğun kekeme olmasında etkili olan bir başka faktör de, yetersiz ilgi ve sevgi bakımından çocuklar arasında ayırım yapmadır.

Çocuğu kekemeliğe götüren bu koşullar ayrıca çocuğun beslenme bozukluğu göstermesine, uyku sorunları olmasına ve geceleri sık sık kâbus görmesine de neden olur.

2.2.4. Türkçe eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesini etkileyen unsurlarla ilgili görüşler

İlköğrenimini tamamlayan her Türk çocuğunun Türkçeyi yaşına göre sade, doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde kullanması esastır.

Birinci Maarif Şûrası'nın açış nutkunda Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel "Türk ilmi, Türkçe bir ilim dili ile var olacaktır. Ana dili kültür davamızın bel kemiğidir. Onu kuvvetli ve düzgün tutmak ve inkişaf ettirmek hususunda sarf edilecek bütün emeklerin ne kadar yerinde olduğunu arz etmeme ihtiyaç bile yoktur kanaatindeyim" diyerek Türkçe hususundaki düşüncelerini ifade etmiştir. (Birinci Millî Eğitim Şûrası, 1991, s.16)

Bu bölümde araştırmanın ışığında Türkçe eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesini etkileyen program, öğretmen, metot , aile ve yakın çevre ile eğitim kurumları ve araç-gereç hakkındaki görüşlere yer verilmiştir.

2.2.4.1. Türkçe eğitim programı

Araştırmamızın ışığında Türkçe eğitiminde görülen eksiklerin önemli bir kısmının programdan kaynaklandığı söylenebilir.

"Programlar ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için tercih edilecek ve belli prensiplere göre düzenlenecek muhtevayı, uygulanacak metodu, araç, kitap ve teçhizatı ve hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığını belirten değerlendirme kriterlerini kapsar. Bir program yalnızca ders konularını ve zamanlarını belirten bir liste değildir. Program, eğitimin belli başlı amaçlarını, öğrenimle çocuğa ne gibi bilgiler verilmesi gerektiğini, uygulanacak öğretim yöntemlerini ve öğretimin düzenlenmesini de belirlemelidir. Başka bir ifadeyle, bir program hem eğitsel amaçları hem de bu amaçlara ulaşılmasını temin edecek vasıta ve tekniklerin bütününe içine almalıdır." (Doğan, 1972, s.90)

Cumhuriyet döneminde eğitim programlarının geliştirilmesi hususunda zaman zaman çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Ülkemizin coğrafi bakımından oldukça geniş olduğu ve her coğrafi bölgenin kendine has iklim, kültür ve sosyo-ekonomik şartlarının ve buna bağlı farklı ihtiyaçlarının var olduğu göz önünde tutularak kültürel zenginliğimizin bir göstergesi olan bölgeler arasında farklılıklara cevap verecek, öğretmenlerin kapsam, öğrenme ortam ve durumlarını serbestçe düzenlemesine fırsat verecek esnek programlar hazırlanmalıdır.

Türk toplumunun yapısının dinamik olması, ülkemizin önemli bir coğrafi konumda bulunması, nüfusumuzun büyük bir kısmının genç olması gibi unsurlar göz önünde tutulduğunda eğitim programlarının, bu arada Türkçe eğitim programı ve alt bölümü olan dil bilgisi programının değişime uğraması kaçınılmazdır. Değişen-gelişen şartlara ve ihtiyaçlara uygun olarak Türkçe eğitim programı ve alt bölümü olan dil bilgisi programının yeniden ele alınması yerinde olacaktır. Eğitim programlarının en önemli unsurlarından biri olan ve araştırmamıza da konu teşkil eden dil bilgisi amaçlarının yeniden ele alınması, ayrıntılı bir şekilde gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler şekline dönüştürülmesi yerinde olacaktır.

Türkçe Eğitim programının gerek genel gerekse programın alt bölümlerinde yer alan 'Dinleme', 'Anlama', 'Okuma', 'Anlatma', 'İmlâ Ve Noktalama' ile 'Dil Bilgisi' bölümlerinin özel amaçlarının açık, anlaşılır ve sağlam bir Türkçe ile yeniden ele alınması yerinde olacaktır.

Derslerin ve ders dışı faaliyetlerin hedefleri, eğitim programı geliştirme faaliyetlerinin başlangıcında tayin edilmelidir. Eğer önceden hedeflerin tayini işi açık seçik bir şekilde yapılmamışsa değerlendirmeye başlayabilmek için hedeflerin belirginleştirilmesi yerinde olur.

İncelenmeye çalışıldığında yanlış yorumlanıp değerlendirilen ve uygulamaya geçirilmesinde güçlük çekildiği görülen Türkçe Eğitim Programının çağdaş program geliştirme ölçülerine uygun olarak tekrar elden geçirilmesi önemli bir mesele olmakla birlikte uygulanan programın uygulayıcıya benimsetilmesi, tanıtılması da şarttır.

"Türkçe Eğitim Programında özel amaçlar-hedefler, etkinliklerle ilgili bölümlerde sıralanmaktadır. Bu nedenle öncelikle hâlen uygulanmakta olan Türkçe Eğitim Programındaki **içerik ve davranış binişikliği** giderilmeli, program kolay anlaşılır ve uygulanır hâle getirilmelidir. Örneğin, *'okunan bir kitap, dinlenen bir*

müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerinde açıklamalarda eleştirilerde bulunabilme, yargıya varabilme' hedefi ne bir içerik ne bir davranıştır. Hem içerik hem davranıştır; çünkü, hem içeriği kapsamakta hem de kazandırılacak davranışı belirlemektir. 'kitap okuma' **içerik, konu**; 'okunan bir kitapla ilgili açıklamalarda eleştirilerde bulunabilme, yargıya varabilme' **davranıştır**. Veya dil bilgisinde '*fil kiplerini, basit ve birleşik zamanlı biçimlerini, çatılarını, ek fiillerini, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve buna göre cümle kurabilme*' ifadesinde fiilimsiler **içerik, konu**; '*fiilimsileri cümle içinde kavrayabilme, kullanabilme*' **davranıştır**. Türkçe eğitim programı tamamen bu girişik yapıyla oluşturulmuştur.

Programın bu özelliği, öğretmen tarafından rahat anlaşılıp özümlemesini ve uygulanmasını zorlaştırmaktadır. İçeriğinden yeterince haberli olunmasını ve davranışların gereğince algılanmasını engelleyici sahip bir programdan hareketle içerik-davranış belirlenmesi de zorlaşmaktadır.

Bunun sonucu olarak uygulamada genellikle metnin içeriği ile dersin içeriği birbirine karıştırılmaktadır. Metnin ana fikri **amaç**, başlığı **içerik-konu** olarak alınmakta, etkinlikler, öğrencileri **ezbere iten** ve şablon uygulamalardan çıkamayan bir görünüp sergilemektedir. Doğal olarak örnek metinden hareketle **bir döneme, bir anlayışa, bir türe, bir üslûba bir dil özelliğine...** de varılamamaktadır. Böylesine bir ortamda, öğrencinin '**konu,araç-gereçler ve belirlenen yöntemle etkileşimi**' sonucu öğrenme çevresinin oluşturulması; onun 'okuma, dinleme, izleme, anlama, düşünme' yoluyla edindiklerini, yazılı ve sözlü olarak ifade etmesi ve uygulaması, kazanacağı davranışları başka derslere ve alanlara yansıtması mümkün olamayacaktır." (Altay, 1999, s.46)

Hedef kapsamında yer alan ve gözlenerek varlığına karar verilen bilgi, beceri, anlayış gibi özelliklerin (davranışların) öğrencilere kazandırılması esastır. **Gözlenerek** davranışların varlığına karar verilebilmesi, ölçülebilir olma kolaylığını da beraberinde getirmektedir.

Oluşturulacak yeni Türkçe eğitim programındaki amaçların öğrenciye yönelik olmasına, ölçülebilir ve gözlenebilir olmasına özen gösterilmelidir.

"Bir hedefi ifade eden genel bir önerme ne kadar belirgin olursa olsun, gene de farklı bireyler için farklı anlamlara gelebilir. Bu, çeşitli yorumlara açıklığı hatta belki elverişliliği gidermek için uygun görülen anlam, hedefin davranış bakımından

tanımı yapılarak açık seçik ifade edilmelidir. Tanımda kapsanan her davranış ölçülebilir veya gözlenebilir bir mahiyet taşımalıdır.” (Ertürk, 1979, s.125)

Diğer taraftan her öğretim kademesi için, Türkçe eğitiminin amaçları birbirini bütünüleyici bir şekilde belirlenmeli ve gözlenebilir öğrenci davranışı olarak ifade edilmelidir.

Türkçe dersi programının ele alınıp geliştirilmesi gerekmektedir. Geliştirilecek programda hedef davranışlara yer verilmeli, değerlendirme ölçütleri hedef davranışlara göre hazırlanmalı, hedefler, değerlendirme için birer kriter olmalıdır.

“Her okul ve her sınıf düzeyi için hazırlanacak Türkçe programları dersin belirginleştirilen hedeflerini ve o hedeflerin dengi olan gözlenebilir davranışları; ilgili davranışları geliştirmeye hizmet edecek eğitim durumlarını ve davranışların kazanılıp kazanılmadığının anlaşılmasına yarayacak ölçme durumlarıyla değerlendirme ilkelerini içermelidir.” (Tekin, 1979, s.54)

Hazırlanacak yeni bir program öğrencilerin gelişim seviyesi ve öğretimde niteliği etkileyecek dış faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik tedbirleri içerisinde taşınmalıdır.

2.2.4.2.Türkçe öğretimi

Türkçe öğretiminde kapsam, öğrenme durumları ve öğrenme yaşantılarını hedefler belirlediğine göre Türkçe öğretmenleri ilköğretimin her sınıf ve kademesindeki amaçları ve öğrencilere kazandırılacak hedef davranışları çok iyi bir şekilde bilmelidir. Çünkü ders içi çalışmalarının plânlayıp sürdürülmesi sırasında hedef davranışlar, Türkçe öğretmenlerini yönlendirecektir.

Türkçe eğitim ve öğretiminin en üst seviyede gerçekleşmesinde hedefler yanında kapsam da önemlidir. Öğretmenler, öğrenci açısından öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak üzere MEB tarafından tavsiye edilen ders kitaplarıyla yetinmeyip antoloji, ansiklopedi, dergi ve günlük hayattan seçtiği uygun örnekleri sınıfa taşınmalıdır. Böylece derslerin ilgi çekici bir özelliğe kavuşturulması sağlanmalıdır.

Öğretmenler sınıf içi çalışmalarda başvuracağı uygun öğretim malzemesi bulmakta güçlük çekmektedirler. Bilindiği üzere öğrenmede araç ve gereçlerin önemli bir yeri vardır. Yapılan araştırmalar, öğrenme faaliyeti sırasında öğrencilerin ne kadar

çok duyu organına hitap edilirse öğrenmenin o ölçüde gerçekleşme imkânına kavuşacağını göstermektedir. Bu bakımdan diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de öğretmenler, elde edebildikleri bütün imkânları kullanarak araç ve gereç kullanımına özen göstermeli; bu yolla öğrencilere geniş uyarıcılar sağlamalıdır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenin **alan bilgisi** hususundaki yeterliliği kadar dersinin öğretimiyle ilgili prensip, metot ve teknikler yönünden de yetenekli olması beklenir. Bu noktada öğretmenlerin istekleri, teorik bir takım metot bilgisine sahip olmaktan daha çok, doğrudan sınıf içi uygulamaları ile ilgili açıklamalar, talimatlar, öğretim stratejisi ve metotlarının nasıl uygulanacağı yolundaki bilgi, beceri ve alışkanlıklarla donatılmış olmasıdır. Bu bakımdan Türkçe öğretimi alanında yeterli ve yetenekli uzmanlar tarafından hazırlanan ve eğitim programının nasıl uygulanacağını açıklayan kılavuz kitaplar öğretmenlere sunulmalıdır. Öğretmeni sınıfta etkili kılmak için ana dili öğretiminin her konu alanı için bir kılavuz-kaynak kitabına ihtiyaç vardır.

Öğretmenin donanımını gerekli seviyeye taşımadan ondan sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmamasını beklemek mümkün değildir. “Kitaplar da öğretim programlarına uygun olarak yazılmıştır.” düşünce ve gerekçesiyle kitaptan kopamayan bir öğretmenin bu mutlak bağımlılığından sıyrılarak sağlıklı bir öğrenme ortamı düzenlemesi zorlaşmaktadır. Hedef tanınmadan, anlaşılmadan gözlenebilir, bilgi, beceri, anlayış ve özelliklerin ifadesi mümkün olmayacaktır. Bir başka deyişle kazandırılacak davranış hedefle uyumlu olamayacaktır.

Türkçe öğretiminde hedefler, kapsam ve öğrenme durumu kadar ölçme ve değerlendirme faaliyetleri de önemlidir. Bu bakımdan Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini de dikkatle ele almalıdır. Çünkü Türkçe öğretiminin etkili olması, öğrenciye daha önce neleri öğrenip öğrenmediğini bildiren davranışlar yaptırabilme derecesine bağlı olacaktır. Ancak istenen davranışlar gerçekleşmemişse hem öğretmen hem öğrenci açısından var olan eksikliğin fark edilmesi mümkün olacak; öğretmen açısından **öğretmedeki**, öğrenci açısından ise **öğrenme** deki eksiklik belirlenmiş olacaktır. Böylece daha sonraki öğretim ve öğrenim faaliyetlerinde bu noksanlıkların giderilmesi mümkün olabilecektir.

Ders kitaplarında dil çalışmaları metinlere sağlıklı ve istenilen biçimde monte edilemediği için çok kere şöyle bir dokunup geçen dil çalışmalarını

öğretmen haklı olarak yeterli bulmamakta, daha yoğun bilgi vermek için dil bilgisi ile ilgili kural ve tanımları bizzat **yazdırıp** ezbere teşvik etmekte, böylece öğrenciye dille ilgili davranış kazandırmaktan uzaklaşmaktadır. Bu kapsamda, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde, dilimizin geçirdiği evrelerin sezdirilip buldurulması etkinliği de aksamaktadır.

Öğrenci de öğrenme isteğini geliştirmede ve öğrendiklerinin kendisinde davranış değişikliği yaratmasını sağlamada, onun bilgileri, anladıkları, düşünceleri devreye sokularak öğrenci öğrenme ortamına çekilmeli ve kendine güven duyması sağlanmalı; ancak bunların bıkkınlık yaratacak gereksiz tekrarlarından kaçınılmalıdır. Bu nedenle her ünite-konu da kazandırılacak davranışlar belirlenmeli veya davranışların ölçümü sağlanmalı, gerekli değerlendirmeye zemin hazırlanmalıdır. Yazılı yoklama sorularının branş öğretmenlerince düzenlenmesi ve birlikte uygulanması alışkanlığı geliştirilmelidir.

2.2.4.3. Türkçe Öğretmenleri

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 43. maddesinde “öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir iktisas mesleğidir; öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1995, s.15) denilmektedir. Bir ihtisas mesleği olan öğretmenlik, aynı zamanda sabır, hoşgörü ve fedakârlık isteyen bir meslektir. Diğer taraftan öğretmenlerin genel kültür yanında meslekî formasyon ve alan bilgisiyle donanmış olması şarttır. Çünkü öğretmen, eğitim-öğretimi en önemli unsurudur. Hele söz konusu Türkçe öğretmeni olunca bu önem daha da artmaktadır. Zira okul başarısıyla dil becerisi arasında doğrudan bir korelasyon olduğu yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenin görevi, sadece kendi branşının özel amaçlarını gerçekleştirmekle sınırlı değildir. Bir araç dersi olarak gerçekleştirilecek fonksiyonel bir Türkçe öğretimi, öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını da belli ölçüde belirleyecektir.

Program yanında programı uygulayan öğretmen de önemlidir. Öğretimin en önemli unsurlarında biri olan ve bütün öğrenme faaliyetlerini kılavuzlayan, öğrenme durumlarını hazırlayan, öğrenme sonucunda, ortaya çıkan ürünü değerlendiren ve

amaçlarla karşılaştıran “öğretmen” ve “öğretmen yetiştirme” konusunda dikkatle durulmalıdır.

Ne kadar mükemmel programlar hazırlanırsa hazırlansın programın öngördüğü hedeflerin gerçekleşme başarısı öğretmenin çabalarına bağlıdır. Öğretmenin çabaları sistematik ve plânlı olmalıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl, nerede, ne zaman yapacağını bilmesi ve sürdürmekte olduğu eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgi, beceri ve alışkanlıklara sahip olması önemlidir. Bütün bunlar öğretmenin uygulanmak üzere kendisine sunulan program hakkında objektif ve fonksiyonel bilgilere sahip olmasını gerektirir. Bu çerçevede öğretmenler, program değerlendirme ve program geliştirme faaliyetleri içerisinde yer almalıdır. Böylece öğretmenler, program değerlendirme ve geliştirme çabalarına katılma yoluyla kendi öğretmenlik formasyonlarını geliştirme imkânına kavuşturulabilir.

Genel geçer bir kural olarak en iyi öğretim programı geliştirmenin ve buna uygun en iyi ders kitapları hazırlamanın her türlü araç gereci hizmete sunmanın yeterli olmadığı açıktır. Öğretmeni öğrenme-öğretme konusunda donanımlı hâle getirerek işe yatkınlığını sağlamak, uygulamanın ve değerlendirmenin amaç doğrultusunda gerçekleşmesini de kolaylaştıracaktır. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri mesleğe alınırken kesinlikle mülakattan geçirilmeli, dil kusurları, şive bozuklukları olanlar Türkçe öğretmenliğine atanmamalıdır. Türkçe öğretmenlerinin adaylık dönemi; iyi bir branş öğretmenin rehberlik, gözetim ve denetimiyle tamamlanmalı, istenen yeterliğe ulaşmadıkça bağımsız olarak derse sokulmamalı; düzenlenecek hizmet içi eğitim seminer veya kurslarının ana konusu öncelikle branş bazında öğrenme-öğretme ilkeleri ve eğitim programının yakından tanınması olmalıdır.

“Eğitimcilerin bir yandan vatandaş olarak köklü reformları etkilemeye uğraşmaları yadırganmamalıdır. Sakıncalı olan, böyle bir uğraşının eğitimciyi meslek adamı olarak harekette alıkoymasıdır. Şu hâlde eğitimcinin, düzen değişmesini bekleyerek kaybedecek zamanı yoktur. Eğitimci, öğretmen sorunu ile uğraşırken artık en direnici etkenle didişip durmaktan, öğretmenin nasıl hareket edeceği hususunda talimat vermekten veya çalışmalar düzenlemekten vazgeçmeli; öğrenci neler yapmalı sorusuna öğrencilerle birlikte cevap arama yoluna girmelidir. Eğitim mühendislerince geliştirilecek kılavuz-kaynak kitaplarla donatılmış ve uzman yardımı ile sürekli bir

yetişek (eğitim programı) geliştirme faaliyetine girişmiş öğretmenlerin başarı şansı elbette artacaktır.” (Ertürk, 1979, s.21)

Her okuldaki zümre öğretmenleri kılavuz-kaynak kitaplardan yararlanarak öğrencilerin ne maksatla, hangi faaliyetlerde bulunması gerektiği sorusuna cevaplar geliştirmelidir.

Öğretmenler, her türlü öğrenme stratejileri (sunuş, buluş, araştırma, tam öğrenme) ile metot ve teknikler bakımından donatılmalı; strateji, yöntem ve tekniklerin üstünlük, sınırlılık ve farkları öğretmenlere iyice kavratılmalıdır.

2.2.4.4. Aile ve yakın çevre

Türkçe öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmak için okul-aile ve yakın çevre uyumu esastır. Bunun için okul ve aile, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesi için daima işbirliği içinde olmalıdırlar. Çocukların dil edinmeleri büyük ölçüde yakın çevreyle olumlu etkileşimine bağlıdır. Öğrencilere dil edinimi açısından yeterli yaşantı oluşturmak ve öğrencilerin dil gelişimini pekiştirmek açısından okulun bir kültür merkezi hâline getirilmesi yerinde olur. Bunun için okul-aile işbirliği çerçevesinde her türlü sosyal, kültürel ve eğitici faaliyetlere imkânlar ölçüsünde yer verilmelidir.

Diğer taraftan çocukların dil edinmelerinde aile ortamı büyük bir öneme sahiptir. Ana dilinin ilk nüveleri aile içerisindeki tabii ortam içerisinde yeşerir. Bu bakımdan ana-baba ve ailenin öteki fertleri iyi örnek olma durumundadır. Böylece yetişmekte olan çocuklar, kendileri için olumlu şartlara kavuşmuş, yanlış dil kullanımına maruz kalmamış olurlar. Zira eğitimde çocukların **yanlış öğrenmeden** korunup **doğru davranışı öğrenmesi** büyük bir öneme sahiptir. Bu bakımdan ailelerin çeşitli yollarla sosyo-kültürel bakımdan eğitilmeleri yerinde olacaktır.

“Türkçe bilerek okula gedikleri varsayılan öğrencilerin dillerinin daha çok yaşadıkları çevrenin ve yaşlarına özgü dillerinin olduğu düşünülürse öğretmenlerinin işlerinin ne kadar zor olduğu kendiliğinden meydana çıkacaktır. Bu itibarla Türkçe öğretimi yalnız sınıf öğretmenlerinin görevi değil, öteki branş öğretmenlerinin de aslî görevleri arasında sayılmaktadır.” (Kırkılıç ve diğerleri. 1999. s.2)

2.2.4.5. Millî eğitim bakanlığı ve eğitim kurumları

Türkçe ve ana dili eğitim ve öğretimine önem veriliyor görünmesine rağmen Türkçe öğretmeni yetiştirmeye gerektiği kadar önem verilmediği kanaatindeyiz. Ana dili öğretimini bilinçli bir şekilde yapabilecek yetenekte öğretmen yetiştirmeye ağırlık verilmelidir. Bunun için üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği yaparak Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi çalışmaları yurt çapında düzenlenmelidir. Hemen her ilimizde bir üniversite yahut fakülte olduğu göz önünde tutulursa bu tür çalışmaların ihtiyaca göre değişik zamanlarda ve farklı sürelerde uygulanması mümkündür. Bu tür seminer, kurs vb. faaliyetlerde teorik bilgiden ziyade öğretmenlerin her zaman eksikliğini hissettiklerine inandığımız uygulamalara yer verilmelidir. Bu faaliyetler sırasında tespit edilecek orijinal uygulamalar tartışılmalı, uygun görülenler diğer öğretmenlere de mal edilmeye ve böylece yaygınlaştırılmaya çalışılmalıdır.

Eğitim programı, görme-işitme araç ve gereçleri, binalar, donatım, yönetim ve teftiş düzeni, öğretmen maaşları, öğretmen davranışları, öğretmenin gördüğü itibar, mesleğe bağlanan değer, sosyo-ekonomik ve politik şartların oluşturduğu öğretmen problemleri geniş bir ortam içinde yeniden ele alınmalıdır. Bu hususların bir kısmı, Millî eğitim şûralarında çözüme kavuşturulabilir. Diğer bir kısmı da gerek üniversitelerin gerekse MEB' nin alacağı tedbirler ve düzenlemelerle ıslâh edilebilir.

Her kademedeki öğrencinin yararlanacağı Türkçe ders kitabı ve temel kaynak kitaplarının yeterli hâle getirilmesi için **kitap hazırlama ve değerlendirme** komisyonları oluşturularak bu komisyonlarda Türkçe öğretmenleri etkili bir hâle getirilmelidir.

III.BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturan problem, problem cümlesi ve alt problemler verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın temel sayıltı(varsayım)ları açıklanmış. araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmış ve araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

3.1.Problem

Türkçe dersinin kapsamına giren okuma, dinleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım, yazım ve dil bilgisi kurallarının temel hedefinin öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini derinlikleriyle kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini ve öğrendiklerini doğru, maksada uygun olarak sözle ve yazıyla anlatabilme yeteneklerini geliştirmektir.

Türkçe eğitim ve öğretiminin bu genel amacının gerçekleşmesi için başta anayasa olmak üzere ilgili kanun, yönetmelik ve programlarda konunun niteliği, çerçevesi ve önemine işaret edilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 3. maddesinde “Türkiye devletinin dili Türkçedir.” ; 42. maddesinde ise “...Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” ifadeleri yer almaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 10. maddesinde “Türk dilinin, eğitimin her kademesine, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir.” hükmü bulunmaktadır.

Diğer taraftan öğretim programlarında Millî Eğitimin amaçları içerisinde öğrenciler için “Türkçeyi doğru olarak konuşur, okur ve yazar; Türklük ilkelerini bilir, benimser ve korur.” hedefleri yer almaktadır.

Ayrıca söz konusu programlar “Her öğretmenin bir Türkçe öğretmeni gibi hareket ederek konunun işlenişi sırasında, şive bozukluğu ve telâffuz hatalarıyla öğretmenlere kelimenin doğru yazımına göstereceği hassasiyet, öğrencinin Türk dilini sevmesine, Türk dilini kullanmada kendine ve milletine güven duymasına, millî duyguların gelişmesine bir vesile olacaktır.” ifadelerine yer vererek öğretmenlere sorumluluk yüklemektedir.

Yine Orta Okul Programında “Türkçe dersleri büyük adamlar, tarihî şahsiyetler, millî hayatın çeşitli yönlerine kol salan geniş ve çeşitli konular hakkında yazılmış değerli yazılar öğrencilere okutularak bunlar üzerinde onları düşündürecek onlara millî ve estetik heyecan verecek, onların görüş, seziş ve duyuş ufuklarını genişletecektir. Yurt sorunları üzerinde öğrenciye gördüklerini, düşündüklerini ve duyduklarını yazdırarak da bu konuları öğrencinin kafasında ve kalbinde yaşatacak, öte taraftan da öğrenciye Türk Dil İnkılâbının anlamını kavratacaktır.” ifadeleri ile Türkçe dersinin çerçeve ve niteliğini belirlemektedir.

Millî kültürün yeni kuşaklara aktarılması, bireylerin anlama ve anlatma gücünün geliştirilmesi, ortak bir kültür yoluyla bireyler arasında iletişimin sağlanması, öğrencilerin millî ve evrensel kültür / sanat eserleri ile karşılaşmaları Millî Eğitim Bakanlığının amaçları arasında yer almaktadır.

“Gelişi güzel kültürlenme yolu ile aile ortamında başlayan ana dili öğrenme sürecini okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izler.” (Demirel, 1996, s.3) “Ana dili öğretimi ile bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerilerin kazandırılması, dilin kurallarının ve doğru kullanımının onlara öğretilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu öğretimle öğrencilerin düşünme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.” (Sever, 1997, s.6)

Öte yandan, Türkçe yazılmış sanat eserleri millî şuurun gelişmesine, ulus ve yurt sevgisinin beslenip güçlenmesine, toplumda demokratik yaşam tarzının gelişip yerleşmesine, Türk diline olan sevginin artmasına, ulusal birlik ve beraberlik şuurunun kökleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Türkçe öğretiminde “**dinleme, konuşma, okuma ve yazma**” dört temel dil becerisi olarak kabul edilmiştir. Dilin kurallarını öğretmek için dil bilgisi öğretimine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer haberleşme ve anlaşmalar yanında jestler, mimikler gibi beden dili de önemli olmakla beraber en etkin, en gelişmiş, en fonksiyonel araç, dildir. İnsanı insana dil anlatır. İnsan tek başına yaşayamaz: sosyal, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları onu diğer insanlarla ilişkiye zorlar. Bu durum, tabii olarak iletişim ihtiyacını kaçınılmaz kılar.

İnsanlar, toplumlar hatta milletler arasındaki inatlaşma ve çatışmaların, kargaşa ve kavgaların, cinayet ve savaşların sebebi, sağlıklı bir iletişim ile sağ

duyuya dayanan bir anlaşmanın bulunmamasındandır. Yersiz ve zamansız söylenmiş bir söz, kavga ve çatışmalara yol açarken yumuşak ve tatlı bir söz de en onulmaz görünen anlaşmazlıkları bile sona erdirebilir. Dilimizdeki, “Her söz her kişinin işidir, güzel söz er kişinin işidir.” ve “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” nev’inden atasözleri bu bağlamda söylenmiştir.

Ancak dilin kullanımı farklı seviye ve derecelerde ortaya çıkmaktadır. Esrarengiz bir yapısı olan dilin imkânlarından büyük ölçüde yararlanılamamaktadır. İnsanlar arasındaki çatışma, huzursuzluk ve anlaşmazlıkların kaynağında dil olduğu gibi barış, dostluk, sevgi ve uzlaşmanın yolu da dilden geçer. Yunus Emre yüzyılların ötesinden insanlığa seslenmektedir:

Kelecı bilen kişinin yüzünü ağ eder bir söz
Sözü pişirip diyenin işini sağ eder bir söz

Söz ola kese savaşı söz ola kestire başı
Söz ola ağulu aşı bal ile yağ ede bir söz

Kişi bile söz demini demeye sözün kemini
Bu cihan cehennemini sekiz uçmağ ede bir söz

Bilgi çağında bulunduğumuz bu aşamada, dilin bilgi edinme vasıtalarının en önemlisi olduğu tartışma götürmez bir gerçektir.

Bilim, kültür ve sanatın gelişmesi insanın düşünme, düşündüklerini söz ve yazıyla ifade etme yeteneğine bağlıdır. Dil ile düşünme arasında çok sıkı bir ilişki olduğu genel olarak kabul edilmektedir. İnsanların sağlıklı ve etkin düşünebilmesi dil yoluyla gelişip olgunlaşmaktadır. Hem düşünce dili, hem de dil düşünceyi etkilemekte ve birbirinin gelişmesine hizmet etmektedir.

Denilebilir ki dil düşüncenin elbisesidir. İnsanoğlu zihninde ham hâlde bulunan düşünceyi, dil sayesinde kalıba döker. Böylece düşünce, söz yahut yazıyla ifade olunma imkânına kavuşur.

Toplumların kalkınıp gelişmesi, teknolojiye ilerlemesi, istenen refah seviyesine ulaşması bilim ve bilimsel araştırmalara bağlıdır. Bilimsel gelişme de sistemli ve etkili düşünmeye; etkili düşünme ise büyük ölçüde kavram bilgisine ve kavramlar arasındaki ilişkiyi sezmeye bağlıdır. Kavram edinmenin en etkili yolu da dil ile mümkün olmaktadır.

Bunun önemini fark eden ülkeler ve özellikle gelişmiş toplumlar bütün fertlerini “dil” bakımından en üst düzeyde donatma çabasındadırlar. Bu yolda yoğun çabalar gösterip büyük kaynaklar kullanmaktadırlar. Son yıllarda ülkemizde de bu konunun önemi kavranmış olup önemli çabalar sarf edildiği gözlenmektedir. Ne var ki hedeflenen seviyeye henüz ulaşamadığı çeşitli olgulardan anlaşılmaktadır.

İnsanın hayatta mutlu ve başarılı olması, büyük ölçüde dili iyi kullanabilmesine bağlıdır. Dili doğru ve etkili kullanabilenler başarı ve mutluluğu yakalayabilirler. Bir başka ifadeyle başarılı ve mutlu olanlar dili etkin ve doğru konuşup yazanlardır. Bugün hangi kademe ve türde eğitim görmüş olursa olsun yetişen gençler dilin yapısından inceliklerinden geniş ifade imkânlarından maalesef genel olarak habersizdirler. Genel olarak insanımız meramını derli toplu ifade etmekten mahrumdur. Bu durumun ortaya çıkmasında büyük ölçüde müessir unsur, okullarımızda takip edilmekte olan ana dili eğitim ve öğretim anlayışıdır. O hâlde dil eğitimi üzerinde odaklaşma, dil eğitim ve öğretimi üzerinde önemle durma sorumluluk ve ihtiyacındayız.

Bu çalışmanın amacı, bu faaliyetlere katkı sağlamak; akademisyen, öğretmen ve ilgili çevrelerin konuya dikkatlerini çekebilmektedir.

3.2 Problem Cümlesi

İlköğretim Okulu Türkçe Eğitim Programının 8.Sınıf dil bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyi nedir?

3.3 Alt Problemler

1.Türkçe öğretmenlerine göre 8.Sınıf Türkçe dil bilgisi dersinin amaçları ne düzeyde gerçekleşmektedir?

2.Okul müdürlerine göre 8.Sınıf Türkçe dil bilgisi dersinin amaçları ne düzeyde gerçekleşmektedir?

3.İlköğretim müfettişlerine göre 8.Sınıf Türkçe dil bilgisi dersinin amaçları ne düzeyde gerçekleşmektedir?

4.Öğrencilerin Türkçe ders programında belirtilen bilgi basamağındaki dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşma düzeyi nedir?

5.Öğrencilerin Türkçe ders programında belirtilen kavrama basamağındaki dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşma düzeyi nedir?

6.Öğrencilerin Türkçe ders programında belirtilen uygulama basamağındaki dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşma düzeyi nedir?

7.Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi bakımından öğretmen, okul müdürü ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile öğrencilerin ulaştıkları düzey arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Öğretmen, okul müdürü, ilköğretim müfettişleri ve akademisyenlere göre Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleştirilememesine etki eden faktörler nelerdir?

3.4 Denenceler (Hipotezler)

1.Türkçe öğretmenlerine göre 8.Sınıf Türkçe dil bilgisi dersinin amacına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır.

2.Okul müdürlerine göre 8.Sınıf Türkçe dil bilgisi dersinin amacına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır.

3. İlköğretim müfettişlerine göre 8.Sınıf Türkçe dil bilgisi dersinin amacına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır.

4.Öğrenciler, Türkçe ders programında belirtilen bilgi basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır.

5.Öğrenciler, Türkçe ders programında belirtilen kavrama basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır.

6.Öğrenciler, Türkçe ders programında belirtilen uygulama basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır.

7.Türkçe dil bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyi bakımından öğretmen, okul müdürü ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile öğrencilerin ulaştıkları düzey arasında anlamlı bir fark yoktur.

8. Öğretmen, okul müdürü, ilköğretim müfettişleri ve akademisyenlere göre Türkçe dil bilgisi dersi amaçlarının gerçekleştirilememesine etki eden faktörler mevcut olup bunlar program ve öğretmen yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

3.5 Araştırmanın Önemi

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir”. (Ergin, 1972, s.7)

“Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır.” (Roucek, 1968, s.6) Bir dilin yapısı ve işleyiş kuralları yeterince bilinmeden o dille etkili ve sağlıklı iletişim kurulamaz. Bu yapı ve işleyiş kuralları dilin bütün unsurlarını kucaklar. Yani; hem ses, hem şekil hem de cümle mimarîsinde bu işleyiş sistemi mevcuttur. Yetişen nesillerin içinde bulunduğu toplumla kaynaşmaları, toplumun yapıcı ve seçkin bir üyesi olmaları, insanlarla doğru, sağlıklı bir iletişim kurmalarına bağlıdır. Şayet fert, toplumla doğru ve sağlıklı bir ilişki kuramazsa; içinde yaşadığı toplumda kendisini mutlu kılacak bir mevkiye sahip olamaz. İnsanlar arasındaki duygu ve düşünce alış veriş dille mümkün olmaktadır. O hâlde insanlar arasında sağlıklı ve olumlu bir ilişkinin kurulabilmesi, yanlış anlama ve anlaşılmalara önüne geçilebilmesi; dilin açık, doğru ve kurallarına bağlı kalarak kullanılmasıyla mümkündür.

Konfüçyüs’e sordular: “Bir memleketi yönetmeye çağrılıydınız ilk işiniz ne olurdu?” Büyük filozof cevap verdi: “Hiç şüphesiz, dili gözden geçirmekle işe başladım.” Ve dinleyenlerin hayret dolu bakışları karşısında sözlerine devam etti: “Dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılamazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içerisine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilmez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir.”

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”. (Aksan, 1987, s.55) İnsanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini ancak dil vasıtası ile birbirlerine aktarabilir, ihtiyaçlarını bu iletişim aracı ile karşılayabilirler.

“Dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir.” (Aksan. 1987, s.11) Dil olmasaydı, bilim ve teknoloji den söz etmemiz mümkün olmayacaktı.

Dil, millet hayatı bakımından da büyük bir öneme sahiptir. Dil millî birlik ve beraberliğin temel taşı olan kültürün hem taşıyıcısı hem de bizzat temel unsurlarından biridir. "Bir millet ordusunu kaybedebilir, bağımsızlığını da kaybedebilir; fakat dilini sakladıkça o millet yaşıyor demektir." (Atsız, 1980, s.19)

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, dilin kendisi kadar, öğretilmesi de büyük bir önem arz etmektedir. Nesiller arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması, yeni yetişen bireylerin yararlı vatandaş olmaları, bireylerin kültür ve medeniyetten en üst düzeyde faydalanmaları, ana dilinin etkili bir şekilde öğretilmesi ile mümkündür.

Bu nedenle yapılan bu araştırma ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşma düzeylerini belirleyecek olması yönünden; ayrıca, konu ile ilgili daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutması yönünden önemlidir.

3.6. Sayıltılar (Varsayımlar)

1) Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket ve gözlem formu, uzman görüşleri doğrultusunda yapıldığı için ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek niteliktedir.

2) Örneklem olarak seçilen öğretmen, okul müdürü ve ilköğretim müfettişleri, evrenlerini temsil edecek büyüklükte olup anket ve gözlem formunu samimiyetle ve güvenilir bir şekilde cevaplandırmışlardır.

3.7.Sınırlılıklar

1) Araştırma, halen uygulanmakta olan M.E.B. Türkçe (dil bilgisi) Eğitim Programının amaçları ile sınırlı tutulmuştur.

2) Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Erzurum Belediye sınırları içinde seçilen ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

3) Bu araştırma, Erzurum Belediye sınırları içinde görev yapan ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmenleri, okul müdürleri ve ilköğretim müfettişleri ile sınırlıdır.

4) Araştırma, ilköğretim okulları 8. sınıflarla sınırlıdır.

Bu bakımdan elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellendirilebilir.

3.8. Tanımlar

“Ders programı: Öğretim programlarında yer alan “bilgi kategorilerinin, disiplinlerin” ve faaliyet alanlarının gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerinin, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır.” (Varış, 1997, s.14)

“Dil bilgisi: Bir dilin kurallarını öğreten disipline verilen addır.”

“Eğitim durumu: Plânlı eğitim etkinliklerinde, çevreyi öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği sağlayacak biçimde düzenlemektir. Bu süreç öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısındansa öğretme durumudur.” (Ertürk, 1982, s.84; Sönmez, 1986)

“Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1998, s.12)

“Eğitim ortamı: Öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletilme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir.” (Alkan, 1992, s.6)

“Erişi: Eğitim programına girişteki davranışlar (başarı 1) ile eğitim programından çıkıştaki davranışlar (başarı 2) arasındaki hedeflerle tutarlı fark.” (Ertürk, 1982, s.115)

“Hedef: Hedef karşılığında, amaç, niyet, gaye, maksat, erek gibi farklı anlamları olan kelimeler kullanılmaktadır. Eğitimde hedef, “yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istenen özelliklerdir.” (Ertürk, 1998, s.24)

“Bir dersin amaçları, o dersi alan öğrenciye kazandırılmak istenen yeni davranışlar ya da öğrencinin önceki davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerdir.” (Tekin, 1980, s.7)

“İlköğretim : 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir.”

“İlköğretim okulu: Birkaç öğretim basmağından oluşan örgün eğitim düzenini; okuyup yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık temel eğitim kurumu.” (Oğuzkan, 1993, s.183)

“Müfettiş: İlköğretim müfettişi”

“Öğrenme düzeyi: Öğrencinin son erişti testindeki puanı” (Yıldırım, 1982, s.47)

“Öğrenme ünitesi: İçinde belli sayıda ögenin öğrenildiği bir öğretim birimi. Bir dersin, 1-10 saatlik bölümü içinde öğrenilmesi beklenen ve dersin diğer kısımlarıyla ilişkileri olmasına karşılık kendi içinde de bir dereceye kadar bütünlüğü olan bir kısmı.” (Bloom, 1979, s.29)

“Öğretim programı: Belli bir eğitim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların hedeflerini, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağı ve öğretim metotlarının tekniklerini gösteren kılavuzdur.” (Tan, 1983, s.24)

“Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür.” (Varış, 1981, s.21)

“Öğretme: Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir.” (Ertürk, 1979, 83)

“Öğretmen :Öğrencide istenilen davranış değişikliğini sağlayan, bunun için çevreye çeki düzen veren, öğrenciye rehberlik eden bireylerdir.” (Ertürk, 1998, s.104)

Araştırmada öğretmen kavramı ile Türkçe öğretmeni kast edilmiştir.

“Program değerlendirme : Bir programın önceden belirlenen amaçlara ulaşma derecesini ve değerini belirleme sürecidir.” (Schullberg, 1969, s.6)

“Program geliştirme: Eğitim programlarının tasarlandırılması, değerlendirilmesi ve programların değerlendirme sonucu ile elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.” (Erden, 1998, s.4)

“Türkçe öğretimi: İlköğretim okullarında Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda belli bir plân ve program dahilinde, öğrencilere, Türkçenin öğretilmesi ve onlara doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dil becerilerinin kazandırılmasını sağlayan programdır.”

3.9. İlgili Araştırma ve İncelemeler

Türkçe öğretimini konu alan bir çok araştırma ve inceleme yapılmıştır. Bu bölümde çeşitli öğretim kademelerindeki Türkçe dersi ile ilgili yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Murat Özbay, “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” (Özbay, 1995) adlı bir araştırmada, ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit etmeye ve test ürünü sınavlarının bu becerileri ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Ankara’da, 1993-1994 öğretim yılında, sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan 15 ortaokulda gerçekleştirmiş olduğu bu araştırmada şu bulgulara varmıştır:

Araştırma grubunu oluşturan 515 öğrencinin yazılı anlatım testindeki başarı oranını %64; kompozisyon imtihanındaki başarı oranını %48 olarak tespit etmiştir.

Kompozisyon kağıtları değerlendirirken öğrencilerin en önemli eksikliklerinin noktalama işaretlerini kullanmama, imlâ kurallarına uymama, maksada uygun kelime seçmeme, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümle kurmama olduğunu tespit etmiştir.

Kompozisyonlarda kullanılan cümle tipleri ile bu cümlelerde yapılan hataları ayrıntılı bir şekilde tahlil etmiştir.

Öğrencilerin %11,26’sının kompozisyonlarında hiçbir hataya rastlamamıştır.

Bu bulgular neticesinde, araştırma sahasına giren okullarda Türkçe öğretiminin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Uygun ise “İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” (Uygun, 1996) konusunda yaptığı araştırmada, ilkokul ve ilköğretim okullarının dördüncü sınıfını okutan öğretmenlerin görüşlerine göre Türkçe eğitim programını değerlendirmiştir. Bu araştırmayı, Ankara’da, öğretim yılında, sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan toplam 26 okulda gerçekleştirmiştir. Bu okulda dördüncü sınıfları okutan 127 öğretmene Türkçe programının değerlendirilmesi ile ilgili anket soruları yöneltmiştir. Ayrıca 12 öğretmenin yazılı görüşlerine başvurmuştur. Bu araştırmada öğretmenler, Türkçe eğitim programını, amaçlar, öğretim etkinlikleri ve içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından tahlil etmişlerdir.

Sonuçta şu bulgular elde edilmiştir:

Öğretmenlerin %51,18’i Türkçe dersi öğretiminin Millî Eğitim amacına “kısmen hizmet ettiği”ni belirtirken %40,94’ü “hizmet ettiği”ni, %5,51’i “hizmet etmediği”ni belirtmiştir.

Örneklem olarak seçilen öğretmenler, Türkçe dersinin amaçlarından “öğrenciye dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi”ni en önemli amaç olarak (%60,62) görmüşlerdir.

Öğretmenler, Türkçe dersi programının istenen davranışları kazandırma açısından “kısmen yeterli” bulmaktalar.

Öğretmenlerin %64,56’sı Türkçe dersi amaçlarının “davranışa dönüştürebildiği düşüncesi”ne katılmaktadırlar.

Öğretmenler, Türkçe dersi programında amaçlarla içeriğin kısmen tutarlı olduğunu, sınıflarda Türkçe dil becerileri(anlama, anlatım, yazı, dil bilgisi)ne eşit ağırlıkta yer verdiklerini, sınıf mevcudunun fazla olmaması gerektiğini, Türkçe eğitiminin etkili kılınması için dil laboratuvarların kurulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okullarda okutulan ders kitaplarının öğrencilerin dil gelişimi için yeterli olmadığını belirtmekteler.

Türkçe dersinde değerlendirmenin daha çok “öğrencinin dersteki başarı durumuna göre” ve “test sınavlarına göre yapılmalı” görüşlerini önemli bulmuşlardır.

Sedat Sever, Tam Öğrenme Kuramına Göre Türkçe Öğretimi (Sever, 1997) adlı doktora çalışmasında, Tam Öğrenme Kuramını Türkçe öğretimine uygulamıştır. Bu çalışmanın birinci bölümünde, “ana diline ilişkin genel bilgiler”, “ana dili öğretiminin etkinlik alanları” , “ana dili öğretiminin konu alanı ‘dil bilgisi’ ”, “Türkçe öğretiminin genel sorunları” başlıkları altında çeşitli açıklamalar ve değerlendirmeler yapmıştır. İkinci bölümde, Türkçe öğretiminde tam öğrenmeyi gerçekleştirmek için “tam öğrenme kuramı ilkeleri”nin niteliğine ilişkin temel ilkeleri açıklamıştır. Üçüncü bölümde ise, Türkçe öğretiminde tam öğrenme ortamının sağlanmasında göz önünde bulundurulacak temel ilkeler açıklanmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde Türkçe öğretiminin “bilişsel, duyuşsal, devinişsel” amaçlarına; beşinci bölümde ise bu amaçlar ışığında hazırlanan “İlköğretim 6. sınıf Türkçe Öğretimi Programı”na yer verilmiştir. Tam öğrenme kuramı İlkelerine uygun ders plânları altıncı bölümde yer almıştır. “Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri testi” ile “kendinizi tanıtınız” konulu kompozisyon (Yazılı Anlatım) Beceri Testi sorusu çalışmanın yedinci ve sekizinci bölümlerinde yer almıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım sınavlarını değerlendirmek için geliştirilen testlere dokuzuncu, onuncu, on birinci bölümlerde yer verilmiştir. Araştırmada izlenen bilimsel süreçler onikinci bölümde yer almıştır.

Ulaşılan bulgular, yargı ve öneriler ile özet ekler hâlinde kitabın sonunda sunulmuştur. Araştırmada sunulan öneriler:

1. Türkçe öğretiminde tam öğrenme kuramı ilkelerinin yaşama geçirilmesini sağlayacak önlemler alınmalıdır. Bu amaca yönelik olarak;

a) Her öğretim kademesi için Türkçe öğretiminin amaçları birbirini bütünleyen bir anlayışla belirlenmeli ve gözlenebilir öğrenci davranışı olarak ifade edilmelidir.

b) Her öğretim kademesinde, öğrenme üniteleri saptanan amaç ve davranışları kazandırmaya yönelik; içinde tam öğrenme kuramı ilkelerine uygun eğitim durumlarının yaratıldığı “ders plânları” hazırlanmalıdır.

2. Öğretmenler Türkçe öğretiminde tam öğrenme ortamının oluşturulmasına ilişkin bilgi ve becerilerle donatılmalıdır. Bunun için;

a) Sınıf öğretmeni ile ilköğretime ve liseye Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde öğretmen adayları tam öğrenme kuramı ve ilkelerine ilişkin yeterli bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.

b) Görevli öğretmenler, tam öğrenme kuramı ve ilkelerine ilişkin yeterli bilgi ve becerilerle donatılmak üzere, hizmet içi eğitim süreçlerinden geçirilmelidir.

3. Millî Eğitim Bakanlığı-Üniversite işbirliği ile her öğretim kademesi için tam öğrenme kuramı ilkelerinin Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemeye yönelik daha uzun süreli yeni araştırmalar yapılmalıdır.

4. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde, Türkçe öğretiminin geliştirilmesine yönelik olarak içinde Türkçe öğretimi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile deneyimli Türkçe öğretmenlerinin görev yapacağı, daire başkanlığı düzeyinde, bir araştırma merkezi oluşturulmalıdır.

Ömer Beydoğan, “Sosyo-ekonomik ve Kültürel Yönden Avantajlı ve Dezavantajlı İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyi” (Beydoğan, 1993) konulu araştırmasında; İlkokuldaki dezavantajlı öğrencilerin içinde bulundukları sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik ortamdaki mevcut özelliklerin, avantajlı orta ve avantajlı yüksek gruptaki öğrencilere göre önemli sayılabilecek derecede farklı olduğu ve bu özelliklerdeki farklılığın öğrencilerin ana dilini kullanabilme becerilerine de yansıdığı sonucuna varmıştır. Diğer taraftan sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel nitelikleri açısından alt gruplardan yukarı doğru gidildikçe

Türkçe dersi bilişsel hedeflerine ulaşma şansının arttığını, üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan çocukların okuma, anlama, dil bilgisi, konuşma ve okuma becerilerinin alt gruptaki çocuklardan oldukça yüksek olduğu, eğitim, kültür ve ekonomik yönden yoksul olan dezavantajlı gruptaki çocukların ana dilini kullanabilme düzeyleri açısından avantajlı üst gruptaki çocukların seviyesine gelebilmeleri bazı tedbirlerin alınması ve uygulamaya konmasının gerektiği sonucuna varmıştır.

Halil Tekin de okuduğunu anlama gücü ve yazılı anlatım becerisi hedeflerini gerçekleştirme bakımından okullarımızdaki Türkçe öğretiminin etkililik derecesini saptama amacı güden “Lise ve Dengi Okulları Bitirenlerden Yüksek Öğretime Girebilen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisine Sahip Olma Dereceleri” (Tekin, 1980) adlı bir araştırma yapmıştır.

Araştırmacı, *Okuduğunu Anlama Testi* ve *Yazılı Anlatım Becerisi Testi* adlarında çoktan seçmeli iki test geliştirmiştir. Bu testler, ilk üç yıl Türkçe dersi okutulan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Türkçe dersi okutulmayan Hacettepe Üniversitesine bağlı üç yüksek okulun (Ev Ekonomisi, Beslenme Teknolojisi ve Hemşirelik) birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen 458 kişiye uygulanmıştır.

Araştırmacı, verilerin analizi sonunda şu sonuçları elde etmiştir:

1. Örneklemdeki birinci sınıf öğrencilerinin şans başarısından arıtılmış (düzeltilmiş) ortalamaya göre başarı yüzdesi, *Okuduğunu Anlama Testi*’nde 0,47; *Yazılı Anlatım Becerisi Testi*’nde 0,28’dir. Ayrıca, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin başarı yüzdeleriyle Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin başarı yüzdeleri de eşit durumdadır.
2. (a) Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda bir yıl Türkçe dersi gören birinci sınıf öğrencilerinden 161 kişinin *Okuduğunu Anlama Testi*’ndeki ön-test ve son-test arasında son test lehine olan fark 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yazılı anlatım becerisi testindeki ön-test ve son-test başarı ortalamaları ise eşit durumdadır.
(b) Hem Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu hem de Hacettepe Üniversitesi için, birinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalamaları üçüncü sınıf öğrencilerinin başarı ortalamalarından daha büyüktür. Bu fark, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri için her iki testte de 0,01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Hacettepe

Üniversitesi birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin her iki testteki başarı ortalamaları arasındaki farkların hiçbirisi, anlamlı bulunmamıştır.

(c) Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin her iki testteki başarı ortalamaları arasındaki fark, Hacettepe Üniversitesi birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin her iki testteki başarı ortalamaları arasındaki farktan daha büyüktür. Bu farklar arasındaki ilişki, *Okuduğunu Anlama Testi* için 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Yukarıda verilen bulgular sonucunda Halil Tekin şu yargıya varmıştır: Lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrenciler, “*Okuduğunu Anlama Gücü*” ile “*Yazılı Anlatım Becerisi*”ni yeterli düzeyde kazanmamış durumdadırlar.



4.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan bilgi toplama araçları ve kaynaklarının hazırlanıp biçimlendirilmesine, uygulamada izlenen yöneme, bilgilerin analiz ve sunulmasında göz önünde tutulan esaslar ile araştırmada uygulanan istatistikî tekniklere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe programında yer alan dil bilgisi bölümünün amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik survey (betimsel) tipi bir alan araştırmasıdır.

4.2. Evren

Bu araştırmanın evrenini, Erzurum Merkez İlköğretim okullarının 8.Sınıf öğrencileri, Türkçe dil bilgisi dersini veren öğretmenler, okul müdürleri, ilköğretim müfettişleri ve akademisyenler oluşturmaktadır.

4.3. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, evrenden random (rastgele) yöntemi ile seçilen 677 öğrenci, 31 Türkçe öğretmeni, 16 okul müdürü, 28 ilköğretim müfettişi ve 22 akademisyen oluşturmaktadır. Anket için ilköğretim müfettişi sayısı 28 iken, gözlem formu için bu sayı 16' dır. Yani anketi 28 ilköğretim müfettişi, gözlem formunu sadece 16 ilköğretim müfettişi doldurmuştur.

4.4.Verilerin Toplanması:

Verilerin toplanmasında Türkçe öğretmenleri, okul müdürleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini belirlemek için "anket ve gözlem formu"; akademisyenlere yalnızca anket formu, öğrenci başarısını belirlemek için ise "çoktan seçmeli objektif başarı testi" uygulanmıştır.

Yukarıda belirtilen şekliyle geliştirilen veri toplama araçları ilköğretim okulları 8.sınıf öğrencilerine, Türkçe öğretmenlerine, okul müdürlerine, ilköğretim müfettişleri ve akademisyenlere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın amacı, “Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin tespiti” olduğundan dolayı Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarına tam olarak ulaşılmamasının sebeplerini yordayan anket formu, konu alan uzmanları olan Erzurum Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü öğretim üye ve görevlilerine de uygulanmıştır.

4.4.1. Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçlarının geliştirilmesi

Önceleri norm dayanaklı testlerde olan ağırlığın son yıllardaki eğitim programı geliştirme alanındaki gelişmelerle hedef dayanaklı testlere yöneldiği görülmektedir. İster norm dayanaklı ister hedef dayanaklı olsun kanıt elde etme yolları ve araçları sadece kâğıt ve kalem testleri ile sınırlı kalmak zorunda değildir. Hedefin mahiyetine göre kâğıt ve kalem testinin yanı sıra dolaysız gözlem, mülâkat, anket vb. yollar ve araçlar kullanılabilir.

Tyler’ın program geliştirme modeline dayalı değerlendirme modelinde bir programın üç ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmelerdir.

Araştırmacı, Türkçe Eğitim Programındaki 8.Sınıf Dil Bilgisi dersinin hedeflerine ulaşma seviyesini tespit etmeye çalışırken bu değerlendirme modelini esas almıştır, hedefe dayalı değerlendirme modeli için bu araştırmada objektif başarı testi yanında gözlem formu ve anket formu bilgi toplama aracı olarak kullanılmış olup bu araçların hazırlanması ve kullanılması hakkında aşağıdaki satırlarda gerekli bilgiler verilmiştir.

Sistem, belli bir amaç doğrultusunda birbiriyle etkileşim içindeki ögeler kümesidir. “Eğitim programları da programın amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenmiş hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme ögelerinden oluşan bir sistemdir. Bir sistemin çalışıp çalışmadığı ya da sistemde bir aksaklık olup olmadığı, en kolay, ürüne bakılarak anlaşılır. Üründe istenmeyen bir özellik bulunduğu işlemlere ve girdiye bakılarak gerekli düzeltme yapılabilir. Program değerlendirme sürecinde de diğer sistemlerde olduğu gibi önce sistem kapalı bir kutu olarak düşünülüp sadece ürünün niteliğine ve girdi ile ürün arasındaki farka bakılarak sistemin etkililiği hakkında yargıda bulunulabilir.” (Erden, 1998, s.15)

Araştırmacı Türkçe Eğitim Programının değerlendirilmesinde öğrencilerin davranışlarında hedefler doğrultusunda meydana gelen değişmeyi hedef dayanaklı testler ile belirlemiştir.

Türkçe dersi açısından her ne kadar dersin programı “Türkçe Eğitim Programı” olarak adlandırılmış olsa da esas itibariyle bir “öğretim programı” niteliğindedir. Bu bakımdan araştırmacı, araştırmayı sürdürürken eğitim programının alt sistemlerinden olan öğretim programları, kol faaliyetleri, gezi programları, rehberlik programlarından “öğretim programının hedefleri”ni incelemeyi esas almış bulunmaktadır. Öğretim programı ürüne ve erişiyeye bakılarak değerlendirilirken temel problem, genellikle **“Eldeki program, hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir?”** biçiminde ifade edilmektedir. Araştırmacı bu soruya cevap bulmaya çalışmıştır.

Eğitim programının birinci ögesi hedeflerdir. Eğitimin beklenen ve istenen çıktılarını tanımlayan hedefler değişik düzeylerde ifade edilebilir. En genel düzeydeki ifadeler **genel hedefler** ve en özel düzeydeki hedefler ise **özel hedefler** olarak adlandırılmaktadır. Genel hedeflerin “gözlenemez” özelliğinden dolayı araştırmacı, hazırladığı belirtke tablosunda ve ona paralel olarak düzenlediği öğrencilere yönelik başarı testinde Türkçe dil bilgisi dersinin özel amaçları göz önünde tutularak Türkçe Eğitim Programınca ön görülen “öğrencilere kazandırılacak davranışlar”ı esas almıştır.

Aşağıda İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programının genel amaçları dil bilgisi bölümünün özel amaçları ve ilköğretim 8.sınıf öğrencilerine kazandırılacak hedef davranışlar maddeler hâlinde verilmiştir. (İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı 6-7-8. Sınıf, 2000, s.21-22-23)

Genel Amaçlar

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Millî Eğitim genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma ve beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerle kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırma Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektedir.

Özel Amaçlar (Dil Bilgisi)

Öğrencilere bilinçle:

- A.** 1. Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilme;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
3. Kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
4. Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme;
5. Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme;
6. Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilme;
7. Kelimeleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;
8. Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;

9. Fiil kiplerini, basit ve bileşik zamanlı biçimlerini, çatılarını; ek fiileri, yardımcı fiileri, birleşik fiileri, fiilimsileri, cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
10. Cümlelerde ögelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;
11. Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemelerine ve ögelerin sıralanışına göre) öğrenebilme;
12. Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; *davranışlarını kazandırma*;

B. Bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

Öğrencilere Kazandırılacak Davranışlar

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

8.SINIF (Dil Bilgisi)

1. Cümle içinde, kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek;
3. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;
4. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;
5. Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek;
6. Kelimeleri cümle içindeki görevlerine göre kullanabilmek;
7. Cümle içinde zaman, yer, yön, nitelik, nicelik, soru zarflarını tanımak, ad, sıfat ve edatlarla ilişkilerini kavramak, doğru kullanabilmek;
8. Fiillerin basit ve birleşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
9. Ek fiil, birleşik fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
10. İsteş, dönüşlü, geçişlilik kazanmış ve geçişlilik derecesi artırılmış fiilleri kavrayabilmek;
11. Cümlelerde ögelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavramak, buna göre cümle kurabilmek;
12. Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek;

13. Yapılarına göre cümleleri, öteki cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek;
14. Cümlelerin görevlerini kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. Türkçe “Sözlük”e ve “Yazım Kılavuzu”na vb. ne başvurmak.

Özel hedefler büyük ölçüde öğretim programlarıyla ilgili kapsamın seçimine, eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik eder. Davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitimciler özel hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla ifade edilmesinden yanadırlar. Bir grup program geliştirme uzmanı ise davranışsal hedefleri eleştirerek özel hedeflerin bilme, anlama, yorumlama gibi özellikler gösteren daha genel ifadeler kullanılarak yazılmasını önermektedirler.

Araştırmacı hedefleri bir ölçütler takımı olarak ele alıp hedeflerin doğruluğunu bir varsayım olarak kabul etmiş ve öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerine bakmıştır.

Öğrencilerin bir davranışı gösterebilmeleri için hem o davranışı gösterebileceği bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeyine gelmiş olması hem de davranışla ilgili ön bilgilere sahip olması gerekir. Araştırmacı 8. sınıf amaçlarının gerçekleşme düzeyini yoklarken alt sınıflardaki amaçların gerçekleşmiş olduğu varsayımı ile hareket etmiş ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yeterli olduğunu görmüştür.

Öğrencilerin hedefler doğrultusunda kazandıkları bilişsel özelliklerin ölçülmesi amacıyla hazırlanan ölçme araçlarına düzey belirleme testi denir. Düzey belirleme testleri öğretim programlarının hedeflerine uygun olarak hazırlanır. Çoğunlukla öğrencilerin bir derste başarılı ya da başarısız sayılmalarına bu testlerden aldıkları puanlara bakılarak karar verilir. Düzey belirleme testleri hazırlanırken derste kazandırılmak istenilen tüm davranışlara yer verilmesi soru sayısını çok artıracığı için pek mümkün olamamaktadır. Bu nedenle hedeflerden belli bir örneklem seçilir. Örneklem seçilirken, testin kapsam geçerliliğinin sağlanması ve özellikle kritik davranışların yoklanması önem taşır.

4.4.1.1. Başarı testinin geliştirilmesi

Bilindiği gibi öğrencilerin bir öğretim programında yer alan bilişsel alanla ilgili hedeflere ulaşma derecelerini saptamak amacıyla düzey belirleme testinden yararlanılır.

Bu konuda Münire Erden şöyle demektedir: "Düzey belirleme testlerinde sorular hedeflere dayalı olarak hazırlandığı için, öğrencilerin testin tümüne göre ortalama başarı düzeyleri programın hedeflerine ne derece ulaşıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için öğrencilerin ortalama başarısının % 70- 80'e ulaşılması beklenmelidir." (Erden, 1998, s.84).

Araştırmacı düzey belirleme amacıyla hazırladığı başarı testinde programın kazandırmayı öngördüğü hemen bütün davranışları ölçecek sorulara yer vermeye çalışmıştır. Ancak test yoluyla ölçülmesi oldukça zor olan iki hedef davranış için testte soru düzenlenmemiş bu davranışın gözlem formu ile yoklanması düşünülmüştür. Bu iki hedef davranıştan biri olan 1.hedef davranış "bilişsel alan"ın uygulama basamağında olmakla birlikte geliştirilen "başarı testi" ile ölçülmesi mümkün olmadığından bu hedef davranışı ölçecek bir soru oluşturulmamıştır. Bu özellik, gözlem formu ile ölçülmüştür. İkincisi ise 16.hedef davranıştır. Araştırmada test edilmek istenilen özellikler Türkçe dil bilgisi dersinin bilişsel alandaki bilgi, kavrama, uygulama boyutları olduğu ve [Türkçe "Sözlük"e ve "Yazım Kılavuzu'na" vb. ne başvurmak] hedef davranışı duyuşsal alanı ilgilendirdiğinden söz konusu bu hedef davranış için soru düzenlenmemiştir. Bir başka açıdan ise söz konusu bu hedef davranış psiko-motor alanla ilgilidir. Her iki halde de geliştirdiğimiz 'başarı testi' ile bu hedef davranışın ölçülmesi mümkün değildir. Bu bakımdan bu hedef davranışla ilgili soru düzenlenmemiştir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında tarafımızdan 40 soruluk '**başarı testi**' geliştirilmiştir. Bunun için MEB Eğitim Teknolojilerini Geliştirme Genel Müdürlüğünden son 5 yıl içerisinde uygulanan Devlet Parasız Bursluluk ve Yatılılık Sınav Soruları, Anadolu ve Fen Liselerine Giriş Sınav Soruları temin edilmiş; bu kitapçıklardan Türkçe Eğitim Programında yer alan ve yukarıya çıkardığımız dil bilgisi dersinin özel amaçları ile 8.sınıf öğrencilerine kazandırılacak davranışlar göz önünde tutularak sorular tespit edilmiştir. Yapılan bu ön çalışmalar sonrasında tespit edilen bu sorular

ile ilgili konu alan uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Söz konusu soruların ölçmek istediğimiz özellikleri dengeli bir şekilde temsil etmesini sağlamak üzere "Soruların Dağılımını Gösterir Örneklem Tablosu" oluşturularak soru sayı ve yüzdeleri bu tabloda gösterilmiştir.(bkz.EK1) Soruların Dağılımını Gösterir Örneklem Tablosu dikkate alınarak programın öngördüğü öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar; gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler hâline sokulup belirtke tablosu oluşturulmuştur.(bkz.EK2) Konu alan uzmanları ve Türkçe öğretmenleri ile görüşülerek seçilmesi gereken sorulara son şekil verilmiştir.

Belirtke tablosuna göre oluşturulan soru takımı için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sürdürülmüştür.

Bir ölçme aracı her şeyden önce ölçülecek özellik ya da özellikleri tam ve doğru olarak ve ölçülmesi söz konusu olmayan başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilmelidir. Bu bakımdan hazırlanan soru takımının geçerliği için tekrar konu alan uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve ölçme aracının Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarını ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilmiştir.

Programda öngörülen öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar, ayrıştırılarak gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler halinde belirtke tablosunda ortaya konulmuştur.

Araştırmada kullandığımız veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri

Objektiflik, geçerlik ve güvenirlikleri bakımından bilgi toplama araçlarının denetlenme ve ıslâh edilme işi uzmanlar tarafından yapılmıştır.

Başarı testinin güvenirliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu (test-tekrar-test yöntemi) ve Kuder Richardson 20,21 formülleriyle hesaplanmıştır.

Test-tekrar test yöntemiyle güvenirliğin hesaplanması

Sabancı İlköğretim Okulunda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu (test-tekrar-test yöntemi) ile "başarı testi"nin güvenirliği hesaplanmış, elde edilen bulgular tablo ve formüller şeklinde (EK.10) da verilmiştir.

Araştırmacının kullandığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu formüllerindeki sembollerin anlamları aşağıda verilmiştir.

r = Güvenirlik katsayısı

Σ = Toplam sembolü

X = Öğrencilerin ön testten aldıkları puanların toplamı

Y = Öğrencilerin son testten aldıkları puanların toplamı

N = Öğrenci sayısı

$$r = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N} \right] \left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N} \right]}}$$

Test-tekrar test yoluyla yapılan güvenirlik testinde yukarıda verilen formüle göre $r = 0,83$ olup bu sonuç “**oldukça güvenirilir**”e işaret etmektedir.

Test maddelerin birbiriyle tutarlılığına bakarak güvenirliğinin hesaplanması

Eğitimde başarı testlerinin güvenirliğinin hesaplanmasında en çok kullanılan yaklaşımlardan biri de test maddelerin birbiriyle tutarlılığına bakarak güvenirliğinin hesaplanmasıdır. Bir testin tüm maddelerinin birbiriyle ne derece tutarlı olduğu Kuder Richardson 20-21 formülleri ile hesaplanabilir. Araştırmamızda başarı testinin güvenirliğini belirlemek üzere bu formüllere başvurulmuştur. Bununla ilgili tablo ve hesaplamalar EK.11’de bulunmaktadır.

Aşağıda araştırmacının kullandığı Kuder Richardson 20-21 formüllerindeki sembollerin anlamları verilmiştir.

K= Testteki madde sayısı

$\bar{X}$ = Test puanlarının aritmetik ortalaması

Σ = Toplam

P = Bir maddeyi doğru cevaplayanların oranı

q= 1-P ya da bir maddeyi doğru cevaplandırmayanların oranı

S^2t = Test puanlarının test ortalamasından olan farklarının kareleri toplamı

(varyans)

Kuder Richardson 20

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{S^2t} \right)$$

Kuder Richardson 21

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{K\bar{X} - \bar{X}^2}{KS^2t} \right)$$

Osman Gazi İlköğretim Okulundan 36 kişilik öğrenci grubuna uygulanan ‘başarı testi’ puanları analiz edilmiştir. Önce testteki her bir maddeyi doğru cevaplayanların oranı (p) bulunmuştur. Daha sonra test puanlarının aritmetik ortalaması, testin varyansı ve ilgili diğer veriler bulunmuştur. (bkz.EK.11)

Kuder Richardson 20,21 formülleriyle yapılan güvenirlik hesaplamasına göre $r = 0,91$ olup bu sonuç “**oldukça güvenilir**”e işaret etmektedir.

Yukarıdaki işlemler sonunda geliştirilen başarı testi uygulandıktan sonra öğrencilerin başarı düzeylerini soru sayılarına göre belirlenmesinde aşağıdaki ölçüt tablosu kullanılmıştır.

Tablo1: Bilgi, Kavrama, Uygulama Seviyesinde Başarılı Kabul Edilecek Sayı Aralığı Ve Yüzdeliklerini Gösteren Ölçüt Tablosu

Bilişsel alan alt basamakları	Toplam soru sayısı	% 70' lik başarı ölçütüne göre başarılı kabul edilecek soru sayı aralığı *	Araştırmada kabul edilen yüzde oranları (%)
Bilgi	19	14-19	68,4-100
Kavrama	15	11-15	66,7-100
Uygulama	6	4-6	66,7-100

* Yukarıdaki tabloda Münire Erden’ in Eğitimde Program Değerlendirme adlı eserinde bir programın başarılı sayılabilmesi için öngördüğü en az %70-80’lik oranın alt sınırı olan %70’i değerlendirmemizde ölçüt almakla birlikte soru sayısının denk düşmemesi ve araştırmayı yaptığımız Erzurum ilinin sosyo-ekonomik şartlarını göz önünde tutarak bilgi seviyesinde %68,4, kavrama seviyesinde %66,7, uygulama seviyesinde 66,7 başarı için alt sınır kabul edilmiştir.

Ayrıca bilgi seviyesindeki 19 sorunun %70’lik başarı için kabul edilen soru sayı aralığı yaklaşık 14-19; kavrama seviyesindeki 15 sorunun %70’lik başarı için kabul edilen soru sayı aralığı yaklaşık 11-15; uygulama seviyesindeki 6 sorunun %70’lik başarı için kabul edilen soru sayı aralığı yaklaşık 4-6’dır.(bkz. Tablo16 ve yorumu)

4.4.1.2. Gözlem formunun geliştirilmesi

Literatürde gözlem formuyla ilgili olarak: “Gözlem formunda yer alan sorular felsefî, teorik ampirik bulgulara ya da yaşantılara dayalı olarak belirlenir. Formda yer alan davranış ya da olaylar yoruma açık olmayacak biçimde ifade edilmelidir.” görüşleri mevcuttur. Gözlem formunda yer alan maddeler, Türkçe eğitim programının dil bilgisi bölümündeki 8.sınıfa ait 16 adet hedef davranışın ayrıştırılması yoluyla 28 ölçülebilir ve gözlenebilir davranışa dönüştürülmüştür. Böylece gözlem formunda yer alan her madde ölçülebilir ve gözlenebilir bir özelliğe kavuşturulmuştur. Gözlem formunda yer alacak maddeler belirlendikten sonra davranışların gösterilme derecesini belirlemek üzere beş kategoride “katılma düzeyi” tespit edilmiştir. Gözlem formunun doldurulmasını kolaylaştırmak için formun başına yönerge konmuştur.

Gözlem formu öğretmen okul müdürü ve müfettişlere dağıtılırken, gözlemi gerektiren durumlarda, öğrenci davranışlarının kayıt işini, ya kritik tepkileri kaydederek yahut bir çeteleden yararlanarak öğretmenlerin kendilerinin yapması, araştırmacı tarafından istenmiştir.

4.4.1.3. Anketin hazırlanması

Anket kalem-kâğıt yoluyla objenin, bireyin yahut grubun araştırma problemleriyle ilgili görüşlerinin alındığı bir veri toplama tekniğidir.

Survey tipi araştırmalarda elde edilen verilerin kullanışlı olması için anketlerin iyi bir şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Anket sorularının geçerli ve bilgi verici olması için, anket sorusu hazırlanırken araştırmacı, araştırma problemleri ile ilgili teorik eserleri (Türkçe öğretimi ile ilgili program, özel öğretim metotları vb.) ve ampirik çalışmaları incelemiş, anket konusu ile ilgili gözlemler yapıp ilgili kişilerle konuşmuş ve bu verilere dayalı olarak anketi hazırlamıştır.

Araştırmacı, anket sorularını hazırlarken iki ayrı fikri aynı soruyla yoklamamaya özen göstermiş kullanılan sözcükleri titizlikle seçmiştir. Sözcükler ve ifade tarzının anketi dolduracakların özelliklerine, eğitim düzeylerine ve ön bilgilerine uygun olmasına dikkat etmiştir. Araştırmacı yoruma açık ifadelerden de kaçınmıştır.

Araştırmacı, ankette yapılaştırılmış sorulara yer vermemiş, soruları hazırlarken önce araştırma konusu ve evrenin özellikleri ile kuramsal ve araştırmaya

dayalı verileri incelemiştir. Seçenekleri, araştırmaya katılanların tümünün verebileceği olası cevapları kapsayacak şekilde hazırlamıştır.

Ankette, katılanların belli bir davranışı gösterme ya da gözleme sıklığı, belli bir görüşe, fikre vb. katılma derecelerini belirlemek için hazırlanan derecelendirmeli sorulara yer verilmemiştir.

Anket formunda, ankete katılanların genellikle cevaplamaktan çekindikleri açık uçlu sorular bulunmamaktadır. Ancak ankette sıralanan maddelere araştırmaya katılanların ekleyebilecekleri bir hususun olabileceği düşünülerek “diğer” ifadelili açık uçlu bir madde konulmuştur.

Araştırmacı, anketi hazırlarken uzman görüşlerinden yararlanmış yapılan tavsiyeler doğrultusunda ankete son şeklini vermiştir. (bkz.EK.9)

Yukarıda belirtilen işlemlere göre son şekli verilen veri toplama araçlarından Türkçe dil bilgisi ile ilgili başarı testi ilköğretim 8.sınıftan 677 öğrenciye; anket formu 31 Türkçe öğretmenine, 16 okul müdürüne, 28 ilköğretim müfettişine ve 22 akademisyene; gözlem formu ise 31 Türkçe öğretmenine, 16 okul müdürüne, 16 ilköğretim müfettişine bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin mevcudun az veya çok oluşuna göre ders verdikleri sınıflardan seçtikleri 6-9 öğrenci için gözlem formu doldurmaları sonucu 31 öğretmenden toplam 214 gözlem formu alınmıştır.

4.5. Verilerin Analizi:

Toplanan veriler, SPSS paket programında analiz edilmiştir. Bu yolla her bir veri toplama aracından frekans ve yüzde değerleri bulunmuş; Türkçe öğretmenleri, okul müdürleri, ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile öğrencilerin ulaştıkları düzey arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi ile belirlenmiş, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Tukey ve LSD testine başvurulmuştur. Bulunan değerler tablolar halinde verilerek yorumları yapılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular alt problemler esas alınarak sıralanmış denencelerimizle karşılaştırılarak yorumları yapılmıştır.

Elde edilen bulgu ve yorumlara geçmeden önce veri toplama araçları içerisinde yer alan gözlem formu ve değerlendirme ölçütü ile ilgili birkaç tablo ve onlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 2: Mesleklere Göre Gözlem Formu ile İlgili Ortalama ve Standart Sapmayı Gösterir Dağılım

Meslek	n (Doldurulan Form Sayısı)	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
İlköğretim Müfettişi	16	3,0781	0,7259
Okul Müdürü	16	3,5915	0,7118
Türkçe Öğretmeni	214	3,5681	1,0260
Toplam	246	3,5377	0,9967

Yukarıdaki tabloda örneklemimizde yer alan öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin meslek gruplarının verdikleri tepkilerle ilgili ortalama ve standart sapma yer almaktadır. Buna göre ilköğretim müfettişlerinin öğrencileri değerlendirmesinin ortalaması okul müdürü ve öğretmenlere göre oldukça düşüktür. Bu sonuç müfettişlik mesleğinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Öğrencilerle daha sık temas durumunda bulunan okul müdürü ve öğretmenlerin gözlemlerinin daha tutarlı olduğu düşünülebilir.

Gözlem formuna mesleklerin verdiği tepki uyumludur. Yani, mesleklere göre gözlem formundan elde edilen ortalama cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin Amaçlara Ulaşma Derecesi Bakımından Meslek Grupları Arasındaki Farklılığa Ait Varyans Analizini Gösterir Dağılım

	Kareler Toplamı	Df (Serbestlik Derecesi)	Kareler Ortalaması	F (Varyans)	P (Anlamlılık)
MESLEKLER	3,623	1	1,812	1,836	0,162

Gözlem formuyla elde edilen veriler, varyans analizine tabi tutulduğunda elde edilecek muhtemel sonuçlar;

“ $P < 0,05$ ise karşılaştırılan ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır.

$P < 0,01$ ise karşılaştırılan ortalamalar arasındaki fark çok anlamlıdır.

$P < 0,001$ ise karşılaştırılan ortalamalar arasındaki fark çok çok anlamlıdır.

$P > 0,05$ ise karşılaştırılan ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir.” şeklinde yorumlanır.

Gözlem formu ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuş formun istatistikî analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

F (Varyans Analizinin Test İstatistiği) = 1.836

P (Anlamlılık) = 0,162

Uzman desteğiyle gözlem formunun güvenilirliği tespit edilmiş olup gözlemciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Yukarıda Tablo 3’te kareler toplamı 3.62, serbestlik derecesi 1, anlamlılık ise 0.162’dir. $0.162 < 0.05$ olduğuna göre anlamlı bir fark yoktur. Gözlem formuna mesleklerin verdiği tepki uyumludur. Yani mesleklere göre gözlem formundan elde edilen ortalama cevaplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 4: Gözlem Formundaki Verilerin Değerlendirilmesi ve Değerlendirmede Esas Alınan Aritmetik Ortalama Aralıklarını Gösterir Ölçüt

Katılma Düzeyleri Arasındaki Açıklık	Katılım Düzeyi	Puan Değeri
1.00 - 1.80	Hiç	1
1.81 - 1.60	Az	2
1.61 - 3.40	Orta	3
3.41 - 4.20	Çok	4
4.21 - 5.00	Tamamen	5

Tablo4'te gözlem formu verilerinin değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne dayalı olarak hazırlanmıştır. Gözlem formu 5 katılma düzeyinde belirlenip en alt katılma düzeyi için 1, en üst katılma düzeyi için 5 puan olmak üzere her düzeye ardışık olarak 1,2,3,4,5 puan değer biçilmiştir. En düşük ile en yüksek puan aralığı olan 4 sayısı 5' e bölünerek 0,80 sayısı elde edilmiştir. Bu sayı katılma düzeyleri arasındaki açıklığı göstermek üzere kullanılmıştır.

Bu tablodan daha sonra gerek anket formundan gerekse başarı testinden elde edilen verilerin karşılaştırılması sırasında da yararlanılacaktır.

5.1.Türkçe Öğretmenlerine Göre 8.Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5: Türkçe Öğretmenlerine Göre Dil Bilgisi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Gösterir Dağılım (n: Öğretmen Sayısı)

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmektedir.	9	4,2	27	12,6	67	31,3	50	23,4	61	28,5	214	100
Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir.	8	3,7	32	15,0	40	18,7	44	20,6	90	42,1	214	100
Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir.	6	2,8	29	13,6	46	21,5	52	24,3	81	37,9	214	100
Kelimelerin terim anlamını kavrayabilmektedir.	20	9,3	32	15,0	52	24,3	50	23,4	60	28,0	214	100
Deyimleri anlayıp kullanabilmektedir.	14	6,5	28	13,1	45	21,0	48	22,4	79	36,9	214	100
Sesteş kelimeleri kullanabilmektedir.	8	3,7	25	11,7	61	28,5	58	27,1	62	29,0	214	100
Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.	8	3,7	26	12,1	50	23,4	61	28,5	69	32,2	214	100
Karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmektedir.	7	3,3	26	12,1	54	25,2	48	22,4	79	36,9	214	100
Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	20	9,3	27	12,6	50	23,4	58	27,1	59	27,6	214	100

Kelime türlerini cümle içindeki görevlerine göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	15	7,0	29	13,6	53	24,8	60	28,0	57	26,6	214	100
Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	9	4,2	18	8,4	64	29,9	49	22,9	74	34,6	214	100
Küçük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	14	6,5	25	11,7	65	30,4	60	28,0	50	23,4	214	100
Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir.	18	8,4	28	13,1	54	25,2	69	32,2	45	21,0	214	100
Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmekte ve yazabilmektedir.	26	12,1	23	10,7	47	22,0	56	26,9	62	29,0	214	100
Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.	15	7,0	26	12,1	53	24,8	60	28,0	60	28,0	214	100
Fiil kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	17	7,9	22	10,3	67	31,3	58	27,1	50	23,4	214	100
Basit zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	13	6,1	25	11,7	61	28,5	50	23,4	65	30,4	214	100
Bileşik zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	14	6,5	29	13,6	70	32,7	43	20,0	58	27,1	214	100
Fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	15	7,0	28	13,1	72	33,6	49	22,4	50	23,4	214	100
Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	19	8,9	31	14,5	68	31,8	50	23,4	46	21,5	214	100
Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	17	7,9	33	15,4	69	32,2	58	27,1	37	17,3	214	100

Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir	35	16,4	26	12,1	56	26,2	50	23,4	47	22,0	214	100
Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavrayabilmekte ve buna göre cümle kurabilmektedir.	20	9,3	20	9,3	57	26,6	42	19,6	75	35,0	214	100
Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	13	6,1	22	10,3	65	6,1	42	19,6	72	33,6	214	100
Yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	20	9,3	33	15,4	46	21,5	49	22,9	66	30,8	214	100
Yüklemlerine göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	12	5,6	32	15,0	45	21,0	46	21,5	79	36,9	214	100
Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	17	7,9	27	12,6	39	18,2	41	19,2	90	42,1	214	100
Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır.	26	12,1	30	14,0	44	20,6	45	21,0	69	32,2	214	100
Toplam	16	8	27	13	56	25	51	24	64	30	214	100

Tablo 5'te Türkçe Eğitim Programının Dil Bilgisi Bölümündeki 8.sınıflara ait öğrencilere kazandırılacak davranışlar esas alınıp gözlenebilir ve ölçülebilir olması için ayrıştırılarak oluşturulmuştur. Bu tabloda Türkçe öğretmenlerinin gözlem formuna verdikleri tepkiler görülmektedir.

Buna göre öğretmenler "Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir." hedef davranışına **Hiç** katılma düzeyinde %2,8 ile en düşük; "Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir." hedef davranışına %16,4 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

"Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir." hedef davranışına **Az** katılma düzeyinde % 8,4 ile en düşük; "Yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir" ve "Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve

doğru kullanabilmektedir.” hedef davranışına % 15,4 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir” hedef davranışına **Orta** katılma düzeyinde % 6,1 ile en düşük; “Fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.” hedef davranışına % 33,6 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.” hedef davranışına **Çok** katılma düzeyinde % 19,2 ile en düşük; “Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.” hedef davranışına % 28,5 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.” hedef davranışına **Tamamen** katılma düzeyinde % 17,3 ile en düşük; “Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir.” ve “Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.” hedef davranışlarına % 42,1 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

Öğretmenlere göre öğrencilerdeki Türkçe Dil Bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme seviyesi **Hiç** katılma düzeyinde % 8, **Az** katılma düzeyinde % 13, **Orta** katılma düzeyinde % 25 , **Çok** katılma düzeyinde % 24, **Tamamen** katılma düzeyinde % 30 olup buna göre öğrencilerin ölçüt olarak aldığımız % 70’lik başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuç 1 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

5.2. Okul Müdürlerine Göre 8.Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6: Okul Müdürlerine Göre Dil Bilgisi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Gösterir Dağılım

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmektedir.	0	0	0	0	6	37,5	7	43,8	3	18,8	16	100
Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir.	0	0	0	0	7	43,8	3	18,8	6	37,5	16	100

Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir.	0	0	2	12,5	6	37,5	3	18,8	5	31,3	16	100
Kelimelerin terim anlamını kavrayabilmektedir.	0	0	2	12,5	7	43,8	5	31,3	2	12,5	16	100
Deyimleri anlayıp kullanabilmektedir.	0	0	0	0	6	37,5	5	31,3	5	31,3	16	100
Sesteş kelimeleri kullanabilmektedir.	0	0	1	6,3	5	31,3	5	31,3	5	31,3	16	100
Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.	1	6,3	1	6,3	4	25,0	5	31,3	5	31,3	16	100
Karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmektedir.	0	0	0	0	6	37,5	5	31,3	5	31,3	16	100
Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	0	0	0	0	8	50,0	7	43,8	1	6,3	16	100
Kelime türlerini cümle içindeki görevlerine göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	0	0	0	0	6	37,5	9	56,3	1	6,3	16	100
Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	0	0	0	0	6	37,5	3	18,8	7	43,8	16	100
Küçük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	0	0	1	6,3	6	37,5	3	18,8	6	37,5	16	100
Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir.	0	0	2	12,5	6	37,5	2	12,5	6	37,5	16	100
Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmekte ve yazabilmektedir.	0	0	1	6,3	7	43,5	3	18,8	5	31,3	16	100
Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.	0	0	2	12,5	7	43,5	5	31,3	2	12,5	16	100
Fiil kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	1	6,3	6	37,5	4	25,0	5	31,3	16	100
Basit zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	0	0	7	43,5	3	18,8	6	37,5	16	100

Bileşik zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	1	6,3	6	37,5	4	25,0	5	31,3	16	100
Fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	3	18,8	6	37,5	5	31,3	2	12,5	16	100
Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	1	6,3	3	18,8	4	25,0	4	25,0	4	25,0	16	100
Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	3	18,8	4	25,0	4	25,0	5	31,3	16	100
Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	3	18,8	7	43,5	5	31,3	1	6,3	16	100
Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavrayabilmekte ve buna göre cümle kurabilmektedir.	1	6,3	0	0	6	37,5	5	31,3	4	25,0	16	100
Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	0	0	6	37,5	4	25,0	6	37,5	16	100
Yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	0	0	7	43,5	6	37,5	3	18,8	16	100
Yüklemlerine göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	0	0	5	31,3	4	25,0	7	43,5	16	100
Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	0	0	5	31,3	5	31,3	6	37,5	16	100
Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır.	0	0	2	12,5	4	25,0	6	37,5	4	25,0	16	100
Toplam	0,1	1	0,9	6	7	37	4	29	4	27	16	100

Tablo 6’da okul müdürlerinin gözlem formuna verdikleri tepkiler görülmektedir.

Buna göre okul müdürleri, “Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir”, “Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.” ve “Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavrayabilmekte ve buna göre cümle kurabilmektedir” hedef davranışlarına **Hiç** katılma düzeyinde % 6,3 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmekte ve yazabilmektedir.”, “Fiil kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir” hedef davranışlarına **Az** katılma düzeyinde % 6,3 ile en düşük; “Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir”, “Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir” hedef davranışlarına % 18,8 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Yüklemlerine göre cümle türlerini öğrenebilmektedir”, “Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır” hedef davranışlarına **Orta** katılma düzeyinde % 25,0 ile en düşük; “Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir” hedef davranışına % 50,0 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir.” hedef davranışına **Çok** katılma düzeyinde % 12,5 ile en düşük; “Kelime türlerini cümle içindeki görevlerine göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.” hedef davranışına % 56,3 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.”, “Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.” hedef davranışlarına **Tamamen** katılma düzeyinde % 6,3 ile en düşük; “Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.” hedef davranışına % 43,8 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

Okul müdürlerine göre öğrencilerdeki Türkçe Dil Bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme seviyesi **Hiç** katılma düzeyinde % 1, **Az** katılma düzeyinde % 6, **Orta** katılma düzeyinde % 37 , **Çok** katılma düzeyinde % 29, **Tamamen** katılma düzeyinde % 27 olup buna göre öğrencilerin ölçüt olarak aldığımız % 70’lik başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuç 2 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

5.3.İlköğretim Müfettişlerine Göre 8.Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7: İlköğretim Müfettişlere Göre Dil Bilgisi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Gösterir Dağılım

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmektedir.	0	0	2	12,5	8	50,0	5	31,3	1	6,3	16	100
Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir.	0	0	3	18,8	7	43,8	4	25,0	2	12,5	16	100
Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir.	1	6,3	5	31,3	5	31,3	4	25,0	1	6,3	16	100
Kelimelerin terim anlamını kavrayabilmektedir.	1	6,3	5	31,3	7	43,8	2	12,5	1	6,3	16	100
Deyimleri anlayıp kullanabilmektedir.	1	6,3	4	25,0	8	50,0	1	6,3	2	12,5	16	100
Sesteş kelimeleri kullanabilmektedir.	0	0	5	31,3	7	43,8	2	12,5	2	12,5	16	100
Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.	0	0	3	18,8	7	43,8	4	25,0	2	12,5	16	100
Karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmektedir.	0	0	2	12,5	6	37,5	5	31,3	3	18,8	16	100
Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	0	0	5	31,3	6	37,5	3	18,8	2	12,5	16	100
Kelime türlerini cümle içindeki görevlerine göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	0	0	5	31,3	6	37,5	2	12,5	3	18,8	16	100
Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	0	0	3	18,8	4	25,0	7	43,8	2	12,5	16	100
Küçük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	0	0	6	37,5	5	31,3	4	25,0	1	6,3	16	100
Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir.	0	0	3	18,8	6	37,5	5	31,3	2	12,5	16	100

Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmekte ve yazabilmektedir.	0	0	5	31,3	6	37,5	3	18,8	2	12,5	16	100
Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.	0	0	4	25,0	7	43,8	1	6,3	4	25,0	16	100
Fiil kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	5	31,3	6	37,5	4	25,0	1	6,3	16	100
Basit zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	5	31,3	7	43,8	3	6,3	1	18,8	16	100
Bileşik zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	5	31,3	7	43,8	3	6,3	1	18,8	16	100
Fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	7	43,8	6	37,5	3	18,8	0	0	16	100
Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	10	62,5	3	18,8	3	18,8	0	0	16	100
Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	0	0	10	62,5	4	25,0	2	12,5	0	0	16	100
Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	1	6,3	7	43,8	5	31,3	3	18,8	0	0	16	100
Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavrayabilmekte ve buna göre cümle kurabilmektedir.	0	0	5	31,3	6	37,5	2	12,5	3	18,8	16	100
Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	2	12,5	10	62,5	2	12,5	2	12,5	16	100

Yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	4	25,0	7	43,8	3	18,8	2	12,5	16	100
Yüklemlerine göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	4	25,0	8	50,0	3	18,8	1	6,3	16	100
Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	0	0	4	25,0	8	50,0	2	12,5	2	12,5	16	100
Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır.	0	0	5	31,3	8	50,0	1	6,3	2	12,5	16	100
Toplam	0,1	1	4,9	30	6	40	3	18	2	11	16	100

Tablo 7’de ilköğretim müfettişlerinin gözlem formuna verdikleri tepkiler görülmektedir.

Buna göre “Basit zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.”, “Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir” hedef davranışlarına **Hiç** katılma düzeyinde % 1 ile en düşük; “Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.”, “Deyimleri anlayıp kullanabilmektedir.” hedef davranışlarına % 6,3 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.” ve “Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmektedir.” hedef davranışlarına **Az** katılma düzeyinde % 12,5 ile en düşük; “Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir” ve “Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.” hedef davranışlarına % 62,5 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.” hedef davranışına **Orta** katılma düzeyinde % 18,8 ile en düşük; “Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir” hedef davranışına % 62,5 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır.”, “Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.” hedef davranışlarına

Çok katılma düzeyinde % 6,3 ile en düşük; “Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.” hedef davranışına % 43,8 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

“Fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.”, “Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir” hedef davranışlarına **Tamamen** katılma düzeyinde % 0 ile en düşük; “Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.” hedef davranışına % 25,0 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

İlköğretim müfettişlerine göre öğrencilerdeki Türkçe Dil Bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme seviyesi **Hiç** katılma düzeyinde % 1, **Az** katılma düzeyinde % 30, **Orta** katılma düzeyinde % 40 , **Çok** katılma düzeyinde % 18, **Tamamen** katılma düzeyinde % 11 olup buna göre öğrencilerin ölçüt olarak aldığımız % 70'lik başarıya ulaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç 3 numaralı denencemizi doğrulamaktadır

Tablo 8: İlköğretim Okulları 8.Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeylerinin Öğretmen, Müdür, Müfettiş Görüşlerine Göre Dağılımını Gösteren Tablo

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmektedir.	9	3,7	29	11,8	81	32,9	62	25,2	65	26,4	246	100
Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir.	8	3,3	35	14,2	54	22,0	51	20,7	98	39,8	246	100
Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir.	7	2,8	36	14,6	57	23,2	59	24,0	87	35,4	246	100
Kelimelerin terim anlamını kavrayabilmektedir.	21	8,5	39	15,9	66	26,8	57	23,2	63	25,6	246	100

Deyimleri anlayıp kullanabilmektedir.	15	6,1	32	13,0	59	24,0	54	22,0	86	35,0	246	100
Sesteş kelimeleri kullanabilmektedir.	8	3,3	31	12,6	73	29,7	65	26,4	69	28,0	246	100
Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.	9	3,7	30	12,2	61	24,8	70	28,5	76	30,9	246	100
Karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmektedir.	7	2,8	28	11,4	66	26,8	58	23,6	87	35,4	246	100
Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	20	8,1	32	13,0	64	26,0	68	27,6	62	25,2	246	100
Kelime türlerini cümle içindeki görevlerine göre tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir.	15	6,1	34	13,8	65	26,4	71	28,9	61	24,8	246	100
Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	9	3,7	21	8,5	74	30,1	59	24,0	83	9,0	246	100
Küçük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.	14	5,7	32	13,0	76	30,9	67	27,2	57	23,2	246	100
Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir.	18	7,3	33	13,4	66	26,8	76	30,9	53	21,5	246	100
Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmekte ve yazabilmektedir.	26	10,6	29	11,8	60	24,4	62	25,2	69	28,0	246	100
Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.	15	6,1	32	13,0	67	27,2	66	26,8	66	26,8	246	100
Fiil kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	17	6,9	28	11,4	79	32,1	66	26,8	56	22,8	246	100
Basit zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	13	5,3	30	12,2	75	30,5	56	22,8	72	29,3	246	100
Bileşik zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	14	5,7	35	14,2	83	33,7	50	20,3	64	26,0	246	100

Fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	15	6,1	38	15,4	84	34,1	57	23,2	52	21,1	246	100
Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	20	8,1	44	17,9	75	30,5	57	23,2	50	20,3	246	100
Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	17	6,9	46	18,7	77	31,3	64	26,0	42	17,1	246	100
Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.	36	14,6	36	14,6	68	27,6	58	23,6	48	19,5	246	100
Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavrayabilmekte ve buna göre cümle kurabilmektedir.	21	8,5	25	10,2	69	28,0	49	19,9	82	33,3	246	100
Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	13	5,3	24	9,8	81	32,9	48	19,5	80	32,5	246	100
Yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	20	8,1	37	15,0	60	24,4	58	23,6	71	28,9	246	100
Yüklemlerine göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	12	4,9	36	14,6	58	23,6	53	21,5	87	36,0	246	100
Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.	17	6,9	31	12,6	52	21,1	48	19,5	98	39,8	246	100
Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır.	26	10,6	37	15,0	56	22,8	52	21,1	75	30,5	246	100
Toplam	16	6	33	14	68	28	59	24	70	28	246	100

Tablo 8'de öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin gözlem formuna verdikleri tepkiler toplu olarak görülmektedir.

Buna göre öğretmen, okul müdürü ve müfettişler, "Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir.", "Karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmektedir." hedef davranışlarına **Hiç** katılma düzeyinde % 2,8 ile en düşük; "Fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir." hedef davranışına % 14,6 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

"Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir." hedef davranışına **Az** katılma düzeyinde % 8,5 ile en düşük; "Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir." hedef davranışına % 18,7 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

"Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir." hedef davranışına **Orta** katılma düzeyinde % 21,1 ile en düşük; 'Fiil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.' hedef davranışına % 34,1 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

"Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.", "Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir." hedef davranışlarına **Çok** katılma düzeyinde % 19,5 ile en düşük; "Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir." hedef davranışına % 30,9 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

"Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir." hedef davranışına **Tamamen** katılma düzeyinde % 17,1 ile en düşük; "Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir.", "Ögelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir." hedef davranışlarına % 39,8 ile en yüksek tepkiyi vermişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, okul müdürleri ve İlköğretim müfettişlerine göre öğrencilerdeki Türkçe dil bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme seviyesi **Hiç** katılma düzeyinde % 6, **Az** katılma düzeyinde % 14, **Orta** katılma düzeyinde % 28, **Çok** katılma düzeyinde % 24, **Tamamen** katılma düzeyinde % 28 olup buna göre öğrencilerin ölçüt olarak aldığımız % 70'lik başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuç 1,2 ve 3 numaralı denencelerimizi doğrulamaktadır

Aşağıda öğrencilerin Türkçe Eğitim Programında belirtilen bilgi, kavrama, uygulama basamağındaki dil bilgisi amaçlarına ulaşma düzeyini gösteren tablolar verilmiştir.

5.4. Öğrencilerin Türkçe Ders Programında Belirtilen Bilgi Basamağındaki Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9: Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Bilgi Basamağındaki Başarı Durumunu Gösteren Dağılım (Frekans: İlgili soruya cevap veren öğrenci sayısıdır)

Soru Numarası	Doğru Cevap		Yanlış Cevap		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
1	554	82	123	18	677	100
3	600	89	77	11	677	100
5	377	59	300	41	677	100
8	417	64	260	36	677	100
15	333	49	344	51	677	100
16	361	54	316	46	677	100
18	406	63	271	37	677	100
19	359	53	318	47	677	100
22	446	66	231	34	677	100
24	394	58	283	42	677	100
27	461	68	216	32	677	100
28	489	73	188	27	677	100
30	385	57	292	43	677	100
31	407	60	270	40	677	100
32	252	37	425	63	677	100
33	426	63	251	37	677	100
35	472	70	205	30	677	100
36	419	62	258	38	677	100
37	394	58	283	42	677	100
Toplam		62,36		37,64		100

Tablo 9’da öğrencilerin “Belirtke Tablosu”nda yer alan bilgi seviyesindeki sorulardan birinci soruya % 82, üçüncü soruya % 89; yirmi sekizinci soruya % 73 ve otuz beşinci soruya % 70; otuz ikinci soruya ise bilgi basamağının en düşük seviyesi olan % 37 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Bilgi basamağının yüzdelik ortalaması 62,36 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrencilerin bilgi basamağında beklenen başarıya ulaşmadığı ortaya çıkmaktadır.

Her ne kadar bilgi basamağında öğrencilerin elde ettiği sonuç bir üst sınıfa devam veya her hangi bir üst eğitim kurumuna giriş ya da geçiş için yeterli sayılsa da

bu oran, bir programın başarılı sayılması için uzman görüşüne göre kabul edilen ölçütle karşılaştırıldığında yeterli sayılamaz.

Bu sonuç 4 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

Tablo 10: Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Bilgi Basamağındaki Başarı Durumunu Gösteren Dağılım

Ö l ç ü t e G ö r e	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Sınırın Altında Olanlar	455	67,2	67,2
Sınırın Üstünde Olanlar	222	32,8	32,8
Toplam	677	100,0	100,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi bilişsel alanın bilgi seviyesindeki başarı durumu % 67,2 ile sınırın altındadır. % 32,8'lik bir öğrenci grubu ise ölçüte göre sınırın üstündedir.

Uzman görüşü dikkate alındığında % 32,8'lik oran programın başarılı sayılabilmesi için yeterli değildir.

Bu sonuç "öğrenciler Türkçe ders programında belirtilen bilgi basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır" şeklindeki 4 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

5.5. Öğrencilerin Türkçe Ders Programında Belirtilen Kavrama Basamağındaki Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11: Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Kavrama Basamağındaki Başarı Durumunu Gösteren Dağılım

Soru Numarası	Doğru Cevap		Yanlış Cevap		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
2	456	68	221	32	677	100
4	592	87	85	13	677	100
7	361	54	316	46	677	100
9	485	72	192	28	677	100
10	572	85	105	15	677	100
11	481	72	196	28	677	100
12	433	66	244	34	677	100
13	467	70	210	30	677	100
20	349	52	328	48	677	100
23	492	73	185	27	677	100
26	358	53	319	47	677	100
29	443	65	234	35	677	100
38	326	48	351	52	677	100
39	456	67	221	33	677	100
40	299	44	378	56	677	100
Toplam		64,86		35,14		100

Tablo 11’de öğrencilerin dördüncü soruya % 87, onuncu soruya % 85 oranında cevap verdikleri görülmektedir. Öğrenciler kırkıncı soruya kavrama basamağının en düşük seviyesi olan % 44’ lük bir oranla cevap vermişlerdir.

Kavrama basamağının yüzdelik ortalaması % 64,86 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrencilerin kavrama basamağında beklenen başarıya ulaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç 5 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

Tablo12: Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Kavrama Basamağındaki Başarı Durumunu Gösteren Dağılım

Ö l ç ü t e G ö r e	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Sınırın Altında Olanlar	452	66,8	66,8
Sınırın Üstünde Olanlar	225	33,1	33,2
Toplam	677	100,0	100,0

Tablo 12’ de görüldüğü gibi bilişsel alanın kavrama seviyesindeki başarı durumu % 66,8 ile sınırın altındadır. % 33,2’ lik bir öğrenci grubu ise ölçüte göre sınırın üstündedir.

Uzman görüşü dikkate alındığında % 33,2’lik oran programın başarılı sayılabilmesi için yeterli değildir.

Bu sonuç “öğrenciler Türkçe ders programında belirtilen kavrama basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır” şeklindeki 5 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

5.6. Öğrencilerin Türkçe Ders Programında Belirtilen Uygulama Basamağındaki Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13: Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Uygulama Basamağındaki Başarı Durumunu Gösteren Dağılım

Soru Numarası	Doğru Cevap		Yanlış Cevap		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
6	341	51	336	49	677	100
14	528	79	149	21	677	100
17	441	66	236	34	677	100
21	479	71	198	29	677	100
25	383	57	294	43	677	100
34	448	66	229	34	677	100
Toplam		65,5		34,5		100

Tablo 12’te öğrencilerin “Belirtke Tablosu”nda yer alan uygulama seviyesindeki sorulardan on dördüncü soruya % 79, altıncı soruya uygulama basamağının en düşük seviyesi olan % 51 oranında cevap verdikleri görülmektedir. Uygulama basamağının yüzdelerik ortalaması 65,5 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrencilerin uygulama basamağında beklenen başarıya ulaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç 6 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

Tablo 14: Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Uygulama Basamağındaki Başarı Durumunu Gösteren Dağılım

Ö l ç ü t e G ö r e	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Sınırın Altında Olanlar	411	60,7	60,4
Sınırın Üstünde Olanlar	266	39,3	39,3
Toplam	677	100,0	100,0

Tablo 14’te görüldüğü gibi bilişsel alanın uygulama seviyesindeki başarı durumu % 60,4 ile sınırın altındadır. % 39,3’lik bir öğrenci grubu ise ölçüte göre sınırın üstündedir.

Uzman görüşü dikkate alındığında % 39,3’lik oran programın başarılı sayılabilmesi için yeterli değildir.

Bu sonuç “Öğrenciler Türkçe ders programında belirtilen uygulama basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır” şeklindeki 6 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

Tablo 15: Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Bilişsel Alanındaki Başarı Durumu Gösteren Dağılım

Soru Numarası	Doğru Cevap		Yanlış Cevap		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
1	554	82	123	18	677	100
2	456	68	221	32	677	100
3	600	89	77	11	677	100
4	592	87	85	13	677	100
5	377	59	300	41	677	100
6	341	51	336	49	677	100
7	361	54	316	46	677	100
8	417	64	260	36	677	100
9	485	72	192	28	677	100
10	572	85	105	15	677	100
11	481	72	196	28	677	100
12	433	66	244	34	677	100
13	467	70	210	30	677	100
14	528	79	149	21	677	100
15	333	49	344	51	677	100
16	361	54	316	46	677	100
17	441	66	236	34	677	100
18	406	63	271	37	677	100
19	359	53	318	47	677	100
20	349	52	328	48	677	100
21	479	71	198	29	677	100
22	446	66	231	34	677	100
23	492	73	185	27	677	100
24	394	58	283	42	677	100
25	383	57	294	43	677	100
26	358	53	319	47	677	100
27	461	68	216	32	677	100
28	489	73	188	27	677	100
29	443	65	234	35	677	100
30	385	57	292	43	677	100
31	407	60	270	40	677	100
32	252	37	425	63	677	100
33	426	63	251	37	677	100
34	448	66	229	34	677	100
35	472	70	205	30	677	100
36	419	62	258	38	677	100
37	394	58	283	42	677	100
38	326	48	351	52	677	100
39	456	67	221	33	677	100
40	299	44	378	56	677	100
Toplam		63,775		36,225		

Tablo 15' te görüldüğü üzere öğrenciler bilgi seviyesindeki 1. soruya % 82, 3. soruya % 89; kavrama seviyesindeki 4. soruya % 87, 10. soruya % 85 oranlarıyla en yüksek; bilgi seviyesindeki 28. soruya % 73, 35. soruya % 70; kavrama seviyesindeki 9. soruya % 72, 23. soruya % 73 ve uygulama seviyesindeki 14. soruya % 79, 21. soruya % 71 oranlarıyla ikinci derecede yüksek cevap vermişlerdir.

Öğrenciler bilgi seviyesindeki 32. soruya % 37 kavrama seviyesindeki 38. soruya % 48 oranlarıyla en düşük derecede cevap vermişlerdir.

Bu durum büyük ölçüde bilgi, kavrama ve uygulama seviyesindeki soruların zorluk-kolaylık özellikleriyle açıklanabilir. Diğer taraftan bazı sorular bazı hâllerde bilgi, kavrama ve uygulama seviyesi bakımından kesin hatlarıyla ayırt edilememektedir şeklindeki uzman görüşlerinin de çarpıcı bir örneği olarak düşünülebilir.

Tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri ortalama başarı % 63.775'tir. Bu yüzde, başarı için öngörülen %70-80' nin altındadır. Bu sonuç yukarıda da ayrı ayrı belirtildiği üzere öğrencilerin dil bilgisi dersinin bilişsel alanının bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki amaçlara ulaşmasıyla ilgili 4, 5 ve 6 numaralı denencelerimizi doğrulamaktadır.

Tablo 16: Bilgi, Kavrama, Uygulama Seviyesindeki Soruların Tanımlayıcı İstatistikleri ve Yüzdelik Değerlerini Gösteren Dağılım

	Bilgi	Kavrama	Uygulama
Öğrenci Sayısı	677	677	677
Başarı Testindeki Soru Sayısı	19	15	6
Doğru Cevaplandırılan Soru Sayılarının Ortalaması	11,7592	9,7046	3,8700
Ortalamanın Standart Hatası	0,168	0,121	6,209
Medyan (Ortanca)	12	10	4
Mod (Tepe Değer)	15	11	6
Standart Sapma	4,3738	3,1494	1,6156
Yüzdelikler	%25	8,0000	8,0000
	%50	12,0000	10,0000
	%75	15,0000	12,0000

Tablo 16'da göre öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersinde ulaştıkları düzeyi belirlemeye yönelik olarak hazırlanan testte öğrenciler, bilgi seviyesinde 19 sorunun ortalama 11,8'ine, kavrama seviyesinde 15 sorunun ortalama 9,7'sine, uygulama seviyesindeki 6 sorunun ortalama 3,9'una doğru cevap vermişlerdir. Bu sonuçlar,

Tablo 15' te görüldüğü üzere öğrenciler bilgi seviyesindeki 1. soruya % 82, 3. soruya % 89; kavrama seviyesindeki 4. soruya % 87, 10. soruya % 85 oranlarıyla en yüksek; bilgi seviyesindeki 28. soruya % 73, 35. soruya % 70; kavrama seviyesindeki 9. soruya % 72, 23. soruya % 73 ve uygulama seviyesindeki 14. soruya % 79, 21. soruya % 71 oranlarıyla ikinci derecede yüksek cevap vermişlerdir.

Öğrenciler bilgi seviyesindeki 32. soruya % 37 kavrama seviyesindeki 38. soruya % 48 oranlarıyla en düşük derecede cevap vermişlerdir.

Bu durum büyük ölçüde bilgi, kavrama ve uygulama seviyesindeki soruların zorluk-kolaylık özellikleriyle açıklanabilir. Diğer taraftan bazı sorular bazı hâllerde bilgi, kavrama ve uygulama seviyesi bakımından kesin hatlarıyla ayırt edilememektedir şeklindeki uzman görüşlerinin de çarpıcı bir örneği olarak düşünülebilir.

Tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri ortalama başarı % 63.775'tir. Bu yüzde, başarı için öngörülen %70-80' nin altındadır. Bu sonuç yukarıda da ayrı ayrı belirtildiği üzere öğrencilerin dil bilgisi dersinin bilişsel alanının bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki amaçlara ulaşmasıyla ilgili 4, 5 ve 6 numaralı denencelerimizi doğrulamaktadır.

Tablo 16: Bilgi, Kavrama, Uygulama Seviyesindeki Soruların Tanımlayıcı İstatistikleri ve Yüzdelik Değerlerini Gösteren Dağılım

		Bilgi	Kavrama	Uygulama
Öğrenci Sayısı		677	677	677
Başarı Testindeki Soru Sayısı		19	15	6
Doğru Cevaplandırılan Soru Sayılarının Ortalaması		11,7592	9,7046	3,8700
Ortalamanın Standart Hatası		0,168	0,121	6,209
Medyan (Ortanca)		12	10	4
Mod (Tepe Değer)		15	11	6
Standart Sapma		4,3738	3,1494	1,6156
Yüzdelikler	%25	8,0000	8,0000	3,0000
	%50	12,0000	10,0000	4,0000
	%75	15,0000	12,0000	5,0000

Tablo 16'da göre öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersinde ulaştıkları düzeyi belirlemeye yönelik olarak hazırlanan testte öğrenciler, bilgi seviyesinde 19 sorunun ortalama 11,8'ine, kavrama seviyesinde 15 sorunun ortalama 9,7'sine, uygulama seviyesindeki 6 sorunun ortalama 3,9'una doğru cevap vermişlerdir. Bu sonuçlar,

“Düzey belirleme testlerinde sorular hedeflere dayalı olarak hazırlandığı için öğrencilerin testin tümüne göre ortalama başarı düzeyleri, programın hedeflerine ne derece ulaşıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için öğrencilerin ortalama başarısının %70-80’e ulaşması beklenmelidir.” (Erden, 1998, s.84) ölçütüyle karşılaştırıldığında öğrencilerin başarılı sayılması için öngörülen %70-80’lik oranın altındadır. Bu bakımdan bu sonuçlar 4., 5. ve 6. numaralı denencelerimizi doğrulamaktadır. (Ayrıca bkz.Tablo 1 ve yorumu)

5.7. Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Bakımından Öğretmen, Okul Müdürü ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri ile Öğrencilerin Ulaştıkları Düzey Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17: Gruplara Göre Gözlem Formuyla İlgili Varyans Analizini Gösteren Dağılım

	Kareler Toplamı	df Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	5,087	3	1,696	1,506 *	,212
Gruplar İçinde	1032,686	917	1,126		
Toplam	1037,772	920			

*F tablo değeri: 0,05 düzeyinde 8,53

Tablo 17’de gruplar arasında kareler ortalaması 1,696; gruplar içerisinde ise 1,126’ dır.

Tablo 17’de görüldüğü gibi yapılan analizde F değeri 1,506 bulunmuştur. Serbestlik derecesi 3 ve 917’ye göre tablo değeri 8,53 olduğu için öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin görüşleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır. Gözlem formuna verilen tepkiler ve öğrencilerin objektif başarı testine verdikleri tepkilerle ilgili başarı düzeyleri paralellik göstermektedir.

Bu sonuç, “Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi bakımından öğretmen, okul müdürü ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile öğrencilerin ulaştıkları düzey arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki 7. denencemizi doğrulamaktadır.

“Düzey belirleme testlerinde sorular hedeflere dayalı olarak hazırlandığı için öğrencilerin testin tümüne göre ortalama başarı düzeyleri, programın hedeflerine ne derece ulaşıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için öğrencilerin ortalama başarısının %70-80’e ulaşması beklenmelidir.” (Erden, 1998, s.84) ölçütüyle karşılaştırıldığında öğrencilerin başarılı sayılması için öngörülen %70-80’lik oranın altındadır. Bu bakımdan bu sonuçlar 4., 5. ve 6. numaralı denencelerimizi doğrulamaktadır. (Ayrıca bkz.Tablo 1 ve yorumu)

5.7. Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Bakımından Öğretmen, Okul Müdürü ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri ile Öğrencilerin Ulaştıkları Düzey Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17: Gruplara Göre Gözlem Formuyla İlgili Varyans Analizini Gösteren Dağılım

	Kareler Toplamı	df Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	5,087	3	1,696	1,506 *	,212
Gruplar İçinde	1032,686	917	1,126		
Toplam	1037,772	920			

*F tablo değeri: 0,05 düzeyinde 8,53

Tablo 17’de gruplar arasında kareler ortalaması 1,696; gruplar içerisinde ise 1,126’ dır.

Tablo 17’de görüldüğü gibi yapılan analizde F değeri 1,506 bulunmuştur. Serbestlik derecesi 3 ve 917’ye göre tablo değeri 8,53 olduğu için öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin görüşleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır. Gözlem formuna verilen tepkiler ve öğrencilerin objektif başarı testine verdikleri tepkilerle ilgili başarı düzeyleri paralellik göstermektedir.

Bu sonuç, “Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi bakımından öğretmen, okul müdürü ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile öğrencilerin ulaştıkları düzey arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki 7. denencemizi doğrulamaktadır.

5.8. Öğretmen, Okul Müdürü, İlköğretim Müfettişleri ve Akademisyenlere göre Türkçe Dil Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmemesine Etki Eden Faktörlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo18: Öğretmen, İlköğretim Müfettişi, Okul Müdürlerine ve akademisyenlere göre Amaçlara Ulaşılamamasının Nedenlerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

Faktörler	Faktörler					
	Yerinde Bulanlar		Yerinde Bulmayanlar		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Dil Bilgisi programının yetersiz olması	62	63,9	35	36,1	97	100,0
Sınıf mevcudunun fazla olması	78	80,4	19	19,6	97	100,0
Konuların çok ve öğrenci kapasitesinin üstünde olması	61	62,9	36	37,1	97	100,0
Öğrencilerin Dil Bilgisi konularının öğrenilmesinin zor olduğuna kendilerini inandırmış olmaları	78	80,4	19	19,6	97	100,0
Haftalık ders saatlerinin yeterli olmaması	65	67,0	32	33,0	97	100,0
İlköğretim okullarına öğretmen yetiştiren kurumların Türkçe eğitim formasyonu kazandırmada yeterli olmaması	67	69,1	30	30,9	97	100,0
Araç –gerecin yetersiz olması	69	71,1	28	28,9	97	100,0
Öğrencilerin Dil Bilgisi dersinin gereksiz olduğuna inanması	66	68,0	31	32,0	97	100,0
Öğrencilerin Dil Bilgisi dersine ilişkin öğrenme stratejileri oluşturmaması	78	80,4	19	19,6	97	100,0
Diğer *	38	39,2	59	60,8%	97	100,0

Tablo 18’de görülebileceği gibi öğretmen, ilköğretim müfettişi ve okul müdürleri ve akademisyenlere göre Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşamamasının nedenleri arasında “sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenilmesinin zor olduğuna kendilerini inandırmış olmaları, öğrencilerin dil bilgisi

dersine ilişkin öğrenme stratejileri oluşturmaması" %80.4'le en fazla önem verilenlerdir.

Öğrencilerin bu derste başarılı olabilmesi için öğretim ortamlarının dikkatlice düzenlenmesi bakımından sınıf mevcutlarının azaltılması, dil bilgisi dersinin kolay ve anlaşılır bir yaklaşımla işlenmesi, dersin kavranmasına ilişkin öğrenme stratejilerini geliştirmek üzere öğrencilere rehberlik yapılması yerinde olabilir.

Ankette açık uçlu soru niteliğinde olan "Diğer" faktörüne tepki verenlerin görüşleri ifadelerine bağlı kalınarak aynen aşağıya çıkarılmıştır:

- Yetişkinlerin, basın mensuplarının dil bilgisi kurallarına uygun konuşmaması.
- Öğretmenlerin öğrenme stratejilerinde rol yapamamışları.
- Türkçe öğretimini etkileyen en önemli faktör henüz klâsik dil bilgisi yöntemlerinin kullanılıyor olmasıdır. Dünyadaki dil bilgisi-filoloji-dil bilimi-dil öğretimi süreci bizde hâlâ birinci aşamada. Durum böyle olunca bu tür çalışmaların da fazla bir değeri yok.
- Dil bilgisi öğretiminin modern dünya standartlarına göre bilimsel bir mantalite ile öğretilmesi, eğitimin yaşam boyu uygulanmayıp sadece öğretim kurumlarına hasredilmesi, dil bilgisine ait kural ve kaidelerin ezberletilmesi, öğrencilere davranış olarak kazandırılmaması dil bilgisi öğretimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir.
- Dil bilgisine ait bilgilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeli, öğrencilere seviyelerine uygun kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı, eğitim sadece kurumlarda yapılmayıp aileye de yaygınlaştırılmalıdır. Öğrencilerin seviyesine uygun (CD, kaset çalar, TV vb.) bilimsel bir dikkatle hazırlanmalıdır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim okulları ikinci kademe öğrencilerinin dil bilgisi becerilerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve öneriler aşağıya çıkarılmıştır.

Bir temel eğitim kurumu olan ilköğretim okullarının amaçlarının gerçekleşmesi uğrunda devletin yanı sıra ana-babalar da büyük çabalar göstermektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için devlet, bütçesine büyük meblâğlar ayırmakta, anne ve babalar da aile bütçesinden önemli harcamalar yapmaktadır. Bütün bu çaba ve masraflar, yetişmekte olan çocuklarımızın yarınki hayata hazırlanması, yararlı bir yurttaş olması, kendileriyle ve içinde bulundukları toplumla uyumlu ve barışık yaşamasını sağlamayı amaçlamaktadır. Her bakımdan yeterli ve nitelikli insanlar yetiştirmeyi hedefleyen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşması zorunludur. Ancak bu takdirde yapılan faaliyetler anlamlı olur.

Bu bakımdan yaptığımız araştırmanın sınırları içerisinde kalmak kaydıyla özellikle Türkçe Eğitim Programlarında yer alan dil bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki hususların yeniden ele alınmasında fayda görmekteyiz.

Araştırmamızda elde edilen bulgular gözden geçirildiğinde “ilköğretim okulu Türkçe Eğitim Programı 8.sınıf dil bilgisi amaçlarının gerçekleşme düzeyi”nin istenen seviyeye ulaşmadığı görülür. Elde ettiğimiz veriler, araştırma problemini ortaya koymaya yönelik denencelerimizi büyük ölçüde desteklemektedir.

Dil bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla ilgili olarak 677 öğrenciden aldığımız veriler, beşinci bölümde ele alınıp analizi yapılarak yorumlanmıştır.

6.1.Sonuçlar

1. Öğretmenlere göre öğrenciler, *filimsileri cümle içerisinde kavrayabilmek ve doğru kullanabilmek, büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmek, yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmek, anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmek, fiil*

kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmek ve doğru kullanabilmek hedef davranışlarını en alt seviyede gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlere göre öğrencilerdeki Türkçe dil bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme seviyesi **Hiç** katılma düzeyinde % 8, **Az** katılma düzeyinde % 13, **Orta** katılma düzeyinde % 25 , **Çok** katılma düzeyinde % 24, **Tamamen** katılma düzeyinde % 30 olup buna göre öğrencilerin ölçüt olarak aldığımız %70'lik başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuç 1 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

2. Okul müdürlerine göre öğrenciler, *anlamdaş kelimeleri kullanabilmek, cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavrayabilmek ve buna göre cümle kurabilmek, kelimeleri, takıları doğru anlayabilmek ve yazabilmek, fiil kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmek ve doğru kullanabilmek , ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmek ve doğru kullanabilmek, fiilimsileri cümle içerisinde kavrayabilmek ve doğru kullanabilmek, yüklemlerine göre cümle türlerini öğrenebilmek, cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmak* hedef davranışlarını en alt seviyede gerçekleştirmektedirler.

Okul müdürlerine göre öğrencilerdeki Türkçe dil bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme seviyesi **Hiç** katılma düzeyinde % 1, **Az** katılma düzeyinde % 6, **Orta** katılma düzeyinde % 37 , **Çok** katılma düzeyinde % 29, **Tamamen** katılma düzeyinde % 27 olup buna göre öğrencilerin ölçüt olarak aldığımız %70'lik başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuç 2 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

3. İlköğretim müfettişlerine göre öğrenciler, *Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek, yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmek ve doğru kullanabilmek, ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmek ve doğru kullanabilmek, anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmek* hedef davranışlarına en alt seviyede gerçekleştirmektedirler.

İlköğretim müfettişlerine göre öğrencilerdeki Türkçe dil bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme seviyesi **Hiç** katılma düzeyinde % 1, **Az** katılma düzeyinde % 30, **Orta** katılma düzeyinde % 40 , **Çok** katılma düzeyinde % 18, **Tamamen** katılma düzeyinde % 11 olup buna göre öğrencilerin ölçüt olarak aldığımız % 70'lik başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuç 3 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

4. Bilgi basamağının yüzdelerik ortalaması 62,36 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrencilerin bilgi basamağında beklenen başarıya ulaşmadığı ortaya çıkmaktadır.

Her ne kadar bilgi basamağında öğrencilerin elde ettiği sonuç bir üst sınıfa devam veya her hangi bir üst eğitim kurumuna giriş ya da geçiş için yeterli sayılsa da bu oran, bir programın başarılı sayılması için uzman görüşüne göre kabul edilen ölçütle karşılaştırıldığında yeterli sayılamaz.

Ayrıca, bilişsel alanın bilgi seviyesindeki başarı durumu % 67,2 ile sınırın altındadır. % 32,8'lik bir öğrenci grubu ise ölçüte göre sınırın üstündedir.

Uzman görüşü dikkate alındığında % 32,8'lik oran programın başarılı sayılabilmesi için yeterli değildir.

Bu sonuç "öğrenciler Türkçe ders programında belirtilen bilgi basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır" şeklindeki 4 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

5. Kavrama basamağının yüzdelerik ortalaması 64,86 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrencilerin kavrama basamağında beklenen başarıya ulaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, bilişsel alanın kavrama seviyesindeki başarı durumu % 66,8 ile sınırın altındadır. % 33,2'lik bir öğrenci grubu ise ölçüte göre sınırın üstündedir.

Uzman görüşü dikkate alındığında % 33,2'lik oran programın başarılı sayılabilmesi için yeterli değildir.

Bu sonuç "öğrenciler Türkçe ders programında belirtilen kavrama basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır" şeklindeki 5 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

6. Uygulama basamağının yüzdelerik ortalaması 65,5 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrencilerin uygulama basamağında beklenen başarıya ulaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, bilişsel alanın uygulama seviyesindeki başarı durumu % 60,4 ile sınırın altındadır. % 39,3'lik bir öğrenci grubu ise ölçüte göre sınırın üstündedir.

Uzman görüşü dikkate alındığında % 39,3'lik oran programın başarılı sayılabilmesi için yeterli değildir.

Bu sonuç “Öğrenciler Türkçe ders programında belirtilen uygulama basamağındaki dil bilgisi amaçlarına yeterli ölçüde ulaşamamaktadır” şeklindeki 6 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

7. Araştırmada elde edilen bulgular, Türkçe dil bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi bakımından öğretmen, okul müdürü ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile öğrencilerin ulaştıkları düzey arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç 7 numaralı denencemizi doğrulamaktadır.

8. Öğretmen, ilköğretim müfettişi, okul müdürlerine ve akademisyenlere göre Türkçe Dil bilgisi dersinin amaçlarına ulaşamamasının nedenleri arasında “sınıf mevcudunun fazla olması”, “öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenilmesinin zor olduğuna kendilerini inandırmış olmaları”, “öğrencilerin dil bilgisi dersine ilişkin öğrenme stratejileri oluşturmaması” % 80.4’le en fazla önem verilenlerdir.

6.2.Öneriler

1. Bir numaralı sonuçta ifade edilen hedef davranışlar 8.sınıf dil bilgisi dersi hedef davranışları içerisinde öğrencilerin kavraması açısından zor olduğu görülen hedef davranışlardır. Bu davranışların öğrenciler tarafından kavranabilmesi için öğrenme ortamının dikkatli bir şekilde düzenlenmesi yerinde olacaktır. Dersin işlenişi sırasında öğrenme probleminin psikoloji biliminin ışığı altında bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru öğretim ilkeleri göz önünde tutularak uygun metotlar seçilmelidir.

2.Okul müdürlerine göre dikkati çeken husus dil bilgisi hedef davranışlarından fiiller ve cümlelerin öğrenciler tarafından kavranılmasının istenilen seviyede gerçekleşmemiş olmasıdır. Bu durum anlamları bakımından kelime çeşitleri içerisinde fiillerin ayrı bir konumu olduğunun göstergesidir. Fiiller, nesnelerin doğrudan karşılığı olmayıp nesnelere bağlı iş, hareket ve oluş bildiren kelimelerdir. Bu bakımdan fiiller çocuklar için oldukça soyut kavramlardır. Kelime dağarcığının geliştirilmesi sırasında çocuklara önce isimleri, isimlere bağlı sıfatları ve sırasıyla zamirler, fiiller, zarflar, edat ve ünlemlerin kavratılması yerinde olacaktır.

“Çocuk tarafından ilk kullanılan sözcükler isimlerdir. Bunlar çoğunlukla ilk önce tek heceli olur, sonra iki, üç heceye çıkar. Sözcükler çocuğun çevresindeki

nesne ve kişiler için kullanılır. İsimler yeterince öğrenildikten sonra sıra fiillere gelir.” (Yavuzer, 1996, s.94)

Diğer taraftan cümleler diğer dil unsurları içerisinde en geniş ve kompleks olanıdır. Öğrenciler ancak soyutlama yeteneklerini geliştirdikçe yapı ve anlam bakımından doğru cümleler kurabilme yeteneğine ulaşırlar. Öğretmenler fiil ve cümlelerle ilgili hedef davranışların özelliklerini göz önünde tutarak çocuklar için uygun öğretim ortamını oluşturmalıdır.

3. İlköğretim müfettişlerine göre üç numaralı sonuçta ifade edilen hedef davranışların öğrenciler tarafından gerçekleşmemesi yargısı, büyük ölçüde öğretmen ve okul müdürlerinin kanaati ile örtüşmektedir. Yukarıdaki önerilerimize ilâve olarak Türk dilinde ek fiillerin özel yapı ve kullanımlarının varlığı göz önünde tutularak ek fiillerle ilgili davranışların öğrencilere kazandırılmasında uygun metot ve tekniklerin kullanılması yerinde olacaktır. Ek fiiller, çekimli fiillerle karşılaştırıldığında dil açısından kural dışı sayılabilecek özelliklere sahiptir. Bu durum göz önünde tutulup “konuların ardışık ve bütünlüyci bir tarzda ele alınması” ilkesine uyularak ek fiillerin çekimli fiillerin öğretilmesinden sonra ele alınması yerinde olacaktır.

4. Bilgi basamağında kazanılan özellikler bilişsel alanın en alt basamağını oluşturmakla birlikte daha ileri düzeydeki kavrama ve uygulama basamağında kazanılacak özellikler için ön giriş şartlarını oluşturduğundan önemlidir. Bu nedenle öğretmenler konu alanı ile ilgili temel bilgileri öğrencilere eksiksiz kazandırmalıdır.

Bilgi basamağının yüzdelik ortalaması 62,36 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrencilerin bilgi basamağında beklenen başarıya ulaşmadığı ortaya çıkmaktadır.

5. Öğrencilerin kavrama basamağındaki başarısıyla bilgi basamağındaki başarısı karşılaştırıldığında kavrama basamağının lehine bir durum olduğu görülür. Ancak, söz konusu oranın programın başarılı sayılması için yeterli olmaması ve dilin kavram edinmede önemli bir görevi olması karşısında öğretmenlerin kavrama basamağındaki davranışların öğrencilere kazandırılması hususunda gayretli olmaları gerekir.

Kavrama basamağı bilişsel alanın bilgi basamağından sonra gelen basamağı olup “anlama”nın en alt basamağını teşkil eder. Dilin en önemli görevi

anlama ve anlatma olduğuna göre eğitim süreci içerisinde öğrencilere dilin bu alanla ilgili hedef davranışları titizlikle kazandırılmalıdır.

Öğretmenler, uygulayacakları dil bilgisi programının sınıf, ders ve ilgili konu seviyesinde tespit edilmiş eğitim hedeflerini öğrencilerin hazır bulunuşluk, çevre imkânları gibi unsurları göz önünde tutup öğrenci düzeyine uygun eğitim ve öğretim ortamını oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmalıdır.

6. Uygulama basamağının yüzdelik ortalaması 65,5 olup uzman görüşüne göre oluşturduğumuz ölçüte vurulduğunda öğrenci başarısının % 39,3'lük bir oranla sınırın altında kaldığı görülür.

Uygulama basamağındaki davranış değişikliklerinin sınanması sırasında kendinden önceki alt basamaklardan bilgi ve kavrama basamaklarıyla ilgili hedef davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini de kontrol etme durumu söz konusudur. Bir başka ifadeyle üst seviyedeki basamak alt seviyedeki basamağa dayalı olma durumundayken alt seviyedeki basamaktaki davranışlar üst seviyedeki basamakla ilgili öğrenmeleri kolaylaştırma durumundadır. Belli hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için daha önce bazı başka hedeflerin gerçekleştirilmiş olması gerekir. Öğretmenlerin gerek öğretim ortamlarını hazırlarken gerekse öğrencilerin ulaştıkları düzeyi belirlerken hedeflerin bu özelliklerini dikkate alması yerinde olacaktır.

Eğitim programlarının en önemli unsurlarından biri olan ve araştırmamıza da konu teşkil eden Dil bilgisi amaçlarının yeniden ele alınması, ayrıntılı bir şekilde gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler şekline dönüştürülmesi yerinde olacaktır.

Türkçe eğitim programının gerek genel gerekse programın alt bölümlerinde yer alan **dinleme, anlama, okuma, anlatma, imlâ ve noktalama** ile **dil bilgisi** bölümlerinin özel amaçlarının açık, anlaşılır ve sağlam bir Türkçe ile yeniden ele alınması yerinde olacaktır.

Türkçe öğretiminde kapsam, öğrenme durumları ve öğrenme yaşantılarını hedefler belirlediğine göre Türkçe öğretmenleri ilköğretimin her sınıf ve kademesindeki amaçları ve öğrencilere kazandırılacak hedef davranışları çok iyi bir şekilde bilmelidirler. Çünkü ders içi çalışmalarının plânlayıp sürdürülmesi sırasında hedef davranışlar, Türkçe öğretmenlerini yönlendirecektir.

7. Her kademedeki Millî Eğitimimizin gerek genel gerekse özel amaçlarının gerçekleşmesinde bir çok unsur rol oynamaktadır. Bunlar eğitim felsefesinden organizasyona, yönetimden teftiş ve değerlendirmeye, insan unsurundan araç gereç ve donanıma, kullanılan metot ve tekniklerden ölçme ve değerlendirmeye kadar geniş bir yelpazeyi kapsar.

Eğitimin her kademedeki hedeflerini gerçekleştirmesi için eğitimle ilgili bütün unsurların dengeli ve uyumlu bir iş birliği içinde işe koşulması gerekir.

8. Öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersinde başarılı olabilmeleri için öğretim ortamlarının dikkatlice düzenlenmesi bakımından sınıf mevcutlarının azaltılması, dil bilgisi derslerinin kolay ve anlaşılır bir yaklaşımla işlenmesi, dersin kavranmasına ilişkin öğrenme stratejilerini geliştirmek üzere öğrencilere rehberlik yapılması yerinde olacaktır.

Denencelere bağlı olarak yukarıda ifade edilenlere ek olarak Türkçe eğitimi ile ilgili genel mahiyette öneriler aşağıda sunulmuştur.

Türkçe dil bilgisi dersi programının ele alınıp geliştirilmesi gerekmektedir. Geliştirilecek programda hedef davranışlara yer verilmeli, değerlendirme ölçütleri hedef davranışlara göre hazırlanmalı, hedefler, değerlendirme için birer kriter olmalıdır.

Her okuldaki zümre öğretmenleri öğrencilerinin ne maksatla, hangi faaliyetlerde bulunması gerektiği sorusuna cevaplar bulabileceği bir kılavuz-kaynak kitaptan yararlanmalıdır.

Öğretmenler, sunuş, buluş, araştırma ve tam öğrenme stratejileri ile metot ve teknikler bakımından donatılmalı; strateji, yöntem ve tekniklerin üstünlük, sınırlılık ve farklılıkları onlara iyice kavratılmalıdır.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde, Türkçe öğretiminin geliştirilmesine yönelik olarak içinde Türkçe eğitimi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile konu alan uzmanları ve tecrübeli Türkçe öğretmenlerinin görev yapacağı üst seviyede bir araştırma kurulu oluşturulmalıdır.

MEB, Üniversitelerle işbirliği içerisinde Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha geniş bir şekilde yer vermelidir. Bu çerçevede Türkçe öğretmenlerini işbaşında yetiştirme çabaları artırılmalıdır.

MEB Ders Araçları Yapım Merkezi Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ders araç ve gereçlerinin geliştirilmesinde öncü rolü üstlenmeli, Türkçe öğretmenleri her türlü araç ve gereçle donatılmalıdır.

Yetişmekte olan nesilleri ana dili kullanımı bakımından kötü örneklerden uzak tutup iyi örneklerle karşı karşıya getirerek uygun öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- Aksan, Doğan. Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim I TDK Yayınları I.Cilt. 3: Baskı, Ankara, 1987
- Alkan, Cevat. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi. Ankara A Ü Eğitim Fakültesi, 1992
- Altay, Selami. *Türkçe Eğitim Uygulamaları*, Millî Eğitim Dergisi, Ankara, 1999
- Başaran, I.E. Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1974
- Beşinci Millî Eğitim Şûrası. MEB Basımevi, İstanbul, 1991
- Beydoğan, Ömer. Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yönden Avantajlı ve Dezavantajlı İlkokul Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, 1993
- Birinci Millî Eğitim Şûrası, MEB Basımevi, İstanbul, 1991
- Butler, J.Donald. Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion.
- Clark, A.D.and Richards. C.J, Auditory Discrimination among economically Disadvantaged and non-disadvantaged Preschool children. içinde: Exceptional Children.
- Cüceloğlu, Doğan. İnsan ve Davranışı: Psikolojinin temel kavramları. Remzi Kitabevi, 6. Basım, İstanbul, 1996
- Demir, Celal, Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde Türkçe Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Gazi Üniversitesi, 1997

Demirel, Özcan. İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. MEB. Basımevi, İstanbul, 1999

-----, Kuramdan Uygulamaya, Eğitimde Program Geliştirme. Anı Yayıncılık, 3.Baskı, 2000

-----, Türkçe Öğretimi, Ankara, 1996

-----, "ELT Methodology" , Ankara USEM Yayınları, 1992

Dewey , John. Education, Bulunduğu eser: Poul Monroe Cyclopedia of Education, Vol. 2, 1977

Doğan, Hıfzı. Analiz ve Program Hazırlama. A.Ü Eğitim Fakültesi Yayınları, No:81, 1979

-----, Öğrenci, Öğretmen Ve Program Yönünden Türk Orta Öğretim Sisteminin Değerlendirilmesi. Talim Ve Terbiye Dairesi Yayınları, İstanbul, 1972

Eells, K. Intellegence and Cultural Differences. Chicago. University Of Chicago Press, 1951

Erden, Münire. Eğitimde Program Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998

Ergin, Muharrem. Türk Dili Bilgisi, Yaylacık Matbaası, İstanbul, 1972

Ertürk, Selahattin Eğitimde Program Geliştirme. Üçüncü Baskı, Ankara, 1979

Eve, J. Malmugst. " Retardation " The Teaching of Reading, Ankara Collection Undertaken by the International Reading Association on Behalf of Unesco", Paris, 1973

Fidan, Nurettin – Erden, Münire. Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Kitapçılık, Ankara, 1989

Fidan, Nurettin. Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Kitapçılık, Ankara, 1985

Good Carter. Dictionary of Education. New York: MC Graw-Hill Co, 1959

İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı 6-7-8. Sınıf, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2000

İşman, Aytekin. Eski cumalı, Ahdet. Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Adapazarı, 1999

Jersild, A. Eğitim Psikolojisi. İstanbul, 1983

-----, Educational Linguistics an Introduction, 1983

John, S. Brubacher. Modern Philosophies of Education Fourth Edition; ohn Martin Rich, Humanistic Foundation of Education, 1988

Kırkılıç, Ahmet. Külekçi, Numan. Gündüz, Osman. Canım, Rıdvan. Çelik, Yusuf. Alyılmaz, Cengiz. İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi, Erzurum, 1999

LuellaCole, John J.B Morgan. Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi. İstanbul, 1968, s.s.303

Mc Carty, D. Affective Aspects of Language Learning. New York, 1966

Millî Eğitim Temel Kanunu, İlgili Diğer Kanunlar, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1995

Nyikos, Martha. " Sex-Related Differences in Adult Language Learning; Socialization and Memory Factors " The Modern Language Journal, Volume 74, Number 3, 1990

Oestreicher, J.P. "The Early Teaching of the Modern Language" Review of the ccc of the Council of Europe., 1970

Oğuzkan, Ferhan. Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dili Kurumu, 1974

Özbay Murat. "Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma", yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1995

-----, "İki Dillilik-İki Kültürlülük Kavramları ve Yurt Dışından Dönen Türk Çocuklarının Bazı Eğitim ve Dil Problemleri"

-----, "0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi "

Özçelik, Durmuş Ali. Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Meteksan L.t.d. Ş.t.i, 1981

Robert F. Biehler, Psychology Appelied to Teaching. Newyork: Houghton Mifflin Company, 1971

Romizovski, A. J. Designings Instructional Systems. New York: Nichols Publishing, 1981

Schwab, J. The Practical: A Language For Curriculum. Washington: National Education Association, 1970

Selçuk, Ziya. Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. şti.,Ankara, 2000

Sever, Sedat. Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara, 1997

Smith, O.W.D. Staley ve J.H. Shores Foundations of Curriculum Development, USA: Harcourt Brace and World. Inc., 1957

Stronge, J.H. " Educating the Culturally Disadvantaged Gifted " Student School Counselor. c.34, 1987

Susan, M. E. and Miller. W. R. Language Development, 1985

Şemin, Refia. Zekânın Değerlendirilmesi. Bient- Stanford Testlerinin İstanbul Çocuklarına Standardizasyonu. İstanbul, Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Tekin, Halil Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Mars Matbaası, Ankara, 1977

-----, Okullarımızdaki Türkçe Öğretiminin "Okuduğunu Anlama Gücü" İle "Yazılı Anlatım Becerisi" Hedeflerini Gerçekleştirmedeki Etkililik Derecesi, Doktora Tezi, Ankara, 1980

Templin, M.C. Certain Language Skills in Children. Minneapolis, University of Minneapolis Press, 1957

Tonguç, İ.H. Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy. Remzi Kitabevi. İstanbul, 1947

Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction.

Uygun, M. " İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1996

Varış, Fatma. Eğitim Bilimine Giriş. Atlas kitabevi, Konya, 1987

-----,Eğitimde Program Geliştirme. " Teori ve Teknikler". Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, 1978

Whitehead, Alfred North. Eğitimin Gayeleri. Birinci Basılış, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,1971, Çeviren:Sofî Huri

Williams, H.M. An Analytical Study of Language Achievement in Preschool Children. İçinde: Development of Language and Vocabulary in Young Children. Iowa City, 1937

Yavuzer, Haluk. Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996

Yılmaz, Tahsin. Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü . Ankara Basım ve Cilt Evi, Ankara, 1974

ÖZ GEÇMİŞ

1950 yılında Erzurum'da dünyaya gelen Mehrali CALP ilkokul ve ortaokul öğrenimini bu ilde yaptı. Orta öğretimini Trabzon Erkek Öğretmen Okulunda tamladıktan sonra 1972 ile 1982 yılları arasında İlköğretimde görev yaptı.

1983-85 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü nezlinde Yüksek Lisans öğrenimini tamamladı.

Erzurum Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden 1981 yılında mezun olan Mehrali CALP sırasıyla Kırklareli Alpullu Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Kırklareli Pehlivan köy Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Okul Müdürlüğü; Hakkari ve Bayburt Milli Eğitim Müdür Yardımcılığı, Erzurum Kazım Karabekir Endüstri Meslek Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, İbrahim Hakkı Sağlık Eğitim Enstitüsü Müdür Yardımcılığı ve Müdürlüğü görevlerinde bulundu.

1994-97 yılları arasında Erzurum Gazetesinde "Eğitimci Gözüyle" adlı köşede kültür, edebiyat ve eğitim konularında yazılar yazdı.

1995-96 öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü nezlinde doktora öğrenimine başladı. 1995'te Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak göreve başladı.

Üçü kız ikisi erkek olmak üzere beş çocuk babası olan Mehrali CALP hâlen Ağrı Eğitim Fakültesindeki görevini sürdürmektedir.

EK.1:Soruların Dağılımını ve Yüzdelelerini Gösterir Örneklem Tablosu

Bilişsel Alan	Bilgi		Kavrama		Uygulama	
Hedef Davranışlar	n	%	n	%	n	%
1.Cümle içinde sözcükleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamlarını vurgu ile belirtmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek	—	—	—	—	—	—
2. Kelimelerin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilmek	3	7,5	2	5	—	—
3. Deyimleri anlayıp kullanabilmek	—	—	1	2,5	—	—
4.Sesteş, anlamdaş / yakın anlamlı, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek	—	—	1	2,5	1	2,5
5. Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek	2	5	1	2,5	2	5
6.Kelimeleri cümle içerisindeki görevlerine göre kullanabilmek	1	2,5	2	5	1	2,5
7. Cümle içinde zaman, yer, yön, nitelik, nicelik, soru zarflarını tanımak; ad, sıfat ve edatlar ve bağlaçlarla ilişkilerini kavramak ve doğru kullanabilmek	2	5	2	5	—	—
8. Fiillerin basit ve bileşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içerisinde kullanabilmek	1	2,5	2	5	—	—
9. Ek fiil, birleşik fiilleri kavrayıp cümle içinde doğru yazabilmek	1	2,5	—	—	—	—
10.İşteş,Dönüşlü geçişlilik kazanmış ve geçişlilik derecesi arttırılmış fiilleri kavrayabilmek	2	5	—	—	—	—
11. Cümlelerde öğelerin sıralanışı, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavramak, buna göre cümle kurabilmek	1	2,5	—	—	1	2,5
12. Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek	1	2,5	—	—	—	—
13. Anlamlarına göre cümleleri kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek	2	5	2	5	—	—
14. Yapılarına göre cümleleri kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek	1	2,5	1	2,5	—	—
15. Noktalama işaretlerini ve imlâ kurallarını doğru ve yerinde kullanabilmek	2	5	1	2,5	1	2,5
16. Türkçe “ Sözlük “ e ve “ Yazım Kılavuzu’na” vb. ne başvurmak	—	—	—	—	—	—
Toplam	19	47,5	15	37,5	6	15

EK.2: 8. SINIF TÜRKÇE / DİL BİLGİSİ DERSİNDE KAZANDIRILACAK HEDEF DAVRANIŞLAR BAKIMINDAN SORU DAĞILIMINI GÖSTEREN BELİRTKE TABLOSU

BİLİŞSEL ALAN	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA
HEDEF DAVRANIŞLAR			
1. Cümle içinde sözcükleri doğru vurgulayabilmek, sesleş kelimelerin anlamlarını vurgu ile belirtmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek.	Bilişsel alan'ın uygulama basamağında olmakla beraber geliştirilen 'başarı test' ile ölçülmesi mümkün olmadığından bu hedef davranışı ölecek bir soru oluşturulmamıştır. Bu özellik, gözlem formu ile ölçülmüştür.		
2. Kelimelerin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilmek.	1. Hayatı fırtınalarla boğuşmakla geçti. Çektiği sıkıntılardan yılmadı. Yürüdüğü yol dikenliydi. Boş ümitlere bel bağlamadı. İnsanlık da onu unutmadı Paragrafta geçen aşağıdaki kelimelerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır? A) Fırtınalarla B) Sıkıntılardan C) Yol D) Boş 3. "Isınmak" sözcüğü hangi cümlede mecaz anlamıyla kullanılmıştır? A) Hava ısınınca doğa canlandı. B) Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı C) Soba yanınca oda hemen ısındı. D) Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı.	2. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi soyut bir kavramı anlatır? A) Tatlı yiyelim, tatlı konuşalım B) Çocuğunun başarısından sevinç duydu C) O gün hava oldukça soğuktu D) Kara bulutlar birden gökyüzünü kapladı	

	5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim olan sözcük yer almıştır? A) Dost dost diye nicesine sarıldım. B) Ay tutulmasını kardeşimle birlikte izledim. C) Benim sadık arkadaşlarım şimdi neredeler? D) Küçükler, büyüklere saygı duymalıdır.	
3. Deyimleri anlayıp kullanabilmek	4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "soğuk" sözcüğü diğerlerinden farklı anlamda kullanılmıştır? A) Teriyken soğuk bir şey içme. B) Bu sokağın çeşmelerinden soğuk sular akardı. C) Önerilerimizi soğuk karşılayacağını sanmıyordum. D) Soğuk süttten yoğurt yapılmaz.	
	6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde verilen deyim, açıklamasıyla <u>çelişir</u>? A) Ağız ağıza vermiş, gizli gizli konuşuyorlardı. B) Ağız birliği etmişler, aynı açıklamaları yapmışlardı. C) Çok güzel konuşmuş, ağzına geleni söylemişti. D) Başına gelenlerden ağzı yanmış, her şeyi incelemeye karar vermişti.	

4. Sesteş, anlamdaş / yakın anlamlı, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek		10. "Gelmek" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde "uymak" anlamında kullanılmıştır? A) Okulumuz bilgi yarışmasında birinci geldi. B) Yeni alınan ayakkabılar ayağıma iyi geldi. C) Toplantıda değişik konular gündeme geldi. D) İlaçlar hastaya iyi geldi.	7. "Kardeşimle soluk soluğa sınıfa girdik." cümlesindeki ikilemenin yerine aşağıdaki kelimelerden hangisi getirilebilir? A) Telaşa B) Hızlıca C) Yavaşça D) Çekinerek
5. Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek	18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik kelime yoktur? A) Denizlerde her türlü balık avlanabilir. B) Tepkili uçaklar kıtaları birbirine yaklaştırdı. C) Böyle olacağını önceden hissetmişim. D) İstanbul'dan Kars'a iki günde gitti. 19. Aşağıdaki sözcüklerin hangisinde birden çok ad yapan yapım eki vardır? A) Yemeklik B) Karışık C) Görenek D) Bulantı	20. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisinin aldığı ek diğerlerinden farklıdır? A) Kış günlerinde <u>kalınca</u> giyinmiyiz. B) Tepeye <u>çıkınca</u> dinlenmiyiz. C) Hasta ilâcını <u>alınca</u> rahatladı. D) Kalemini <u>kırınca</u> ağlamaya başladı.	17. Aşağıdaki birleşik sözcüklerden hangisinin yapılışı diğerlerinden farklıdır? A) İmambayıldı B) Külbastı C) Gecekondu D) Kaptıkaçtı 21. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin yapılışı diğerlerinden farklıdır? A) Karadeniz B) Çukurova C) Kervansaray D) Kızılırmak

6. Kelimeleri cümle içerisindeki görevlerine göre kullanabilmek	16. "Dün manavdan iki karpuz aldım." cümlesinde aşağıdaki öğelerin hangisi yoktur? A) Zarf Tümleci B) Belirtili nesne C) Dolaylı Tümleç D) Belirtisiz nesne	12. "Ama" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde pekiştirme amacıyla kullanılmıştır? A) Beni hiç ama hiç dinlemiyor. B) Çok uğraştım ama problem çözülüyor. C) Sesimi duydum ama anlamazlıktan geliyor. D) Araba oldukça eski ama çalışmıyor. 13. "Gibi" kelimesi, aşağıdaki cümlelerin hangisine eylemin "o anda" gerçekleştiği anlamını katar? A) Oyuncakları dağıttığın gibi toplamalısın. B) Sen de arkadaşın gibi gayretli olmalısın. C) Kapiyı çarptığı gibi çıktı. D) Bu konu hakkında ben de senin gibi düşünüyorum.	14. "Komşularımız bugün bahçelerine çim ektiler." cümlesinde geçen aşağıdaki sözcüklerin hangisinden sonra "de, da" getirilirse aynı işin başkaları tarafından yapılmış olduğu anlaşılır? A) Komşularımız B) Bugün C) Bahçelerine D) Çim
7. Cümle içinde zaman, yer, yön, nitelik, nicelik, soru zarflarını tanımak; ad, sıfat ve edatlar ve bağlaçlarla ilişkilerini kavramak ve doğru kullanabilmek	8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden çok edat vardır? A) Alevlenmiş gibi yanan ayın üzerinden bulutlar geçiyor. B) Gideceği yeri bana bile söylemedi. C) İstasyona kadar at arabası ile gideceğiz. D) Resim çekmek için fotoğraf makinesini yanında getirdi. 15. Hangi cümlede pekiştirme sıfatı yoktur? A) Geceleyin bomboş sokaklarda dolaştım durdum. B) Dedemin nurlu yüzüne yapışan bembeyaz sakalları vardı. C) Akdeniz'in masmavi sularında yüzmek isterdim. D) Kiracılar ayrılırken evi tertemiz teslim ettiler.	9. Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde da/de bağlacı "şaşma" anlamında kullanılmıştır? 1. Size de gidebiliriz bize de. 2. Çalıştı da çalıştı. 3. Senin gibisini de görmedim. 4. Nasıl oldu da anımsamadın? A) 1-2 B) 1-3 C) 3-4 D) 2-4 11. "Kadar" sözcüğü hangi cümlede benzetme görevi yapmaktadır? A) Arkadaşım gelinceye kadar bekleyelim. B) Anlattıklarınızdan orayı görmüş kadar oldum. C) İki saate kadar işimizi bitiririz. D) Ne kadar çok konuşuyorsun?	

8. Fiillerin basit ve bileşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içerisinde kullanabilmek	27. Aşağıda verilen kiplerden hangisi, "Bu akşam size geleyim." cümlesindeki yüklemnin kipidir? A) Emir kipi B) Şart kipi C) Gereklilik kipi D) İstek kipi	26. Hangi cümlelerin yükleminde zaman kayması vardır? A) Ekim ayında köye gidiyorum. B) Size mutlaka geleceğiz. C) Kütüphanemi herkese açtım. D) Hizmeti ön plânda tutarız. 29. Hangi cümlelerin yükleminde şimdiki zaman, gelecek zamanın yerine kullanılmıştır? A) Her gün giyinmeden önce temizlik yapıyorum. B) Dedem sabahları erken kalkıyor. C) Şiir okuma yarışması törenden sonra başlıyor. D) Çiçekler ne güzel kokuyor.
9. Ek fiil, birleşik fiilleri kavrayıp cümle içinde doğru yazabilmek	28. Aşağıdaki eylemlerin hangisi -di'li geçmiş (belirtili geçmiş) zamanın I. tekil kişisidir? A) Kırınılarsa B) Önemliydim C) Yüksekteydin D) Onurluyumuş	
10. İşteş, Dönüşlü geçişlilik kazanmış ve geçişlilik derecesi artırılmış fiilleri kavrayabilmek	30. Aşağıdakilerin hangisinde eylemin karşılıklı olarak yapılması söz konusudur? A) Çocuklar palyaçoğu görünce güldüler. B) Sinemaya gitmek için sözleştiler. C) Çukurova'da başaklar erken olgunlaştı. D) Gürültüyü duyan kekikler hemen sustular. 31. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi edilgen yapıyla fiildir? A) Ahmet soruların yarısını bildi. B) Orhan'ın görüşlerine herkes katıldı. C) Yeni öğretim yılına dün girildi. D) Bu defa işe iyi sarıldı.	

11. Cümlelerde öğelerin sıralanışı, sıralanışına göre anlam değişikliğini kavramak, buna göre cümle kurabilmek	33. Aşağıdaki dizelerden hangisi kurallı cümledir? A) İtibar olmazmış yüze gülene. B) Canım kurban kadir bilene. C) Kefen yetişmezmiş garip ölene. D) Beni yârin çevresine saralar.	34. 1. ölüm 2. vardır 3. hürriyet 4. çöküş 5. memlekette 6. ve 7. olmayan Yukarıdaki kelimeler ile anlamlı ve kurallı cümle oluşturulursa sıralama nasıl olur? A)3-7-5-4-6-1-2 B)1-7-5-3-6-4-2 C)5-7-4-6-1-3-2 D)3-6-4-7-5-1-2
12. Fiilimsileri tanımak ve kullanabilmek	32. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil yoktur? A) Kayıt için okul müdürüyle görüşüm. B) Açılışa Kaymakam Bey de katılacak C) Her hafta çocuğunu görmeye gelir. D) Tatile gitmek için hazırlıklarını tamamladı.	

13. Anlamlarına göre cümleleri kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek	35. Aşağıdakilerden hangisi soru cümlesi değildir? A) Şimdi atölyede kim ders çalışıyor B) Bize hiç mi hiç gelmedi C) O, burayı hiç görmemiş miydi D) Düünden beri hiç bir şey yemedi mi 36. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru anlamı vardır? A) Ne kadar güzel şiir okuyorsunuz. B) Ne yapsak da bu sıkıntıyı atlatsak. C) Ne söylemek istediklerini anlayamadım. D) Ne yapıp edip bu işi bitirmeliyiz.	39. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde pişmanlık duyulduğu anlatılmaktadır. A) Uzun yıllar memleketimden ayrı yaşadım. B) Her geçen gün işimiz zorlaşıyor. C) Yüreğime ansızın bir hüzün çöküverdi. D) Bu işe başlamasaydım iyi olacaktı. 40. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir gerekçeye dayalı görüş bildirilmektedir? A) Son gelişmelere bir türlü inanmadım. B) Nedendir bilmiyorum, göçmen kuşlar erken geldi. C) Başarısında bütün arkadaşlarının payı var. D) Bir akşam aniden çıkıp geleceğini söylemiş.	
14. Yapılarına göre cümleleri kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek	37. Aşağıdaki cümlelerin hangisi yapısına göre basit cümledir? A) Türk, şerefi için yaşar; şerefi için ölür. B) Dağlar sıra sıra ufukumuzu süslüyordu. C) Gökten eccdat inerek öpse o pak alnını değer. D) Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak.	38. Aşağıdaki bağlı cümlelerin hangisinde özne ortak değildir? A) Eve gittim ama kimseyi bulamadım. B) Bana kalem verdi; fakat kardeşime vermedi. C) Eşyaları hazırladılar lakin kamyon gelmedi. D) Masadaki suyu aldı ve yere döktü.	

15. Noktalama işaretlerini ve imlâ kurallarını doğru ve yerinde kullanabilmek	22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlış vardır? A) "Yıkıl karşımdan!" diye bağırdı. B) O gün (25 Eylül) doğum günüydü. C) İçimde öyle bir sıkıntı var ki ... D) Tavrırları hareketleri, karşıсындаğine güven veriyordu. 24. Hangi cümlede "da, de" nin yazımı yanlıştır? A) Geleceğin kökleri mazi de aranmalıdır. B) Halı da, koltuk da tertemiz olmuştu. C) Davet etti de gitmediniz mi? D) Sanki zamanımız var da kalmıyoruz.	23. Hangi cümlede parantezle gösterilen yere iki nokta (:) konulmalıdır? A) İki şey çok önemliydi() Sağlık ve Eğitim B) Bu gece sinemaya gidecektik () Ali gelmedi. C) Öğretmenimiz geldi mi () diye sordu. D) Heyhat () bir daha görüşemeyeceğiz.	25. Aşağıdaki dizelerin hangisinde parantezle gösterilen yere virgül(,) konulması <u>gerekmez</u>? A) Her taraf tepeden () tırnağa bahar... B) Bir yağmur sonrası gelin () seyreidin! C) Bulutsuz () masmavi dünyalarına D) Sevginin () sevincin güneşi doğar.
16. Türkçe " Sözlük " e ve " Yazım Kılavuzu'na" vb. ne başvurmak	Araştırmada test edilmek istenilen özellikler Türkçe dil bilgisi dersinin bilişsel alandaki bilgi, kavrama, uygulama boyutları olduğu ve [Türkçe "Sözlü "e ve Yazım Kılavuzu'na " vb. ne başvurmak] hedef davranışı zaman görüşüne göre bir açıdan duyuşsal alanı ilgilendirdiğinden söz konusu bu hedef davranış için soru düzenlenmemiştir. Bir başka açıdan ise yine uzman görüşüne göre söz konusu bu hedef davranış psiko-motor alanla ilgilidir. Her iki halde de geliştirdiğimiz 'başarı testi' ile bu hedef davranışın ölçülmesi mümkün değildir. Bu bakımdan bu hedef davranışla ilgili soru düzenlenmemiştir.		

EK3: Örneklem Olarak Alınan Okul, Öğretmen, Müdür Ve Öğrenci Sayıları

Sıra no	İlköğretim Okulunun adı	Okul müdürü	Türkçe öğretmen sayısı	Başarı testinin uygulandığı öğrenci sayısı	Doldurulan gözlem formu	Doldurulan anket formu
1	Özel Güneş	Reşat AKTAŞ	1	18	6+1	2
2	Polis Amca	Raci ARZİK	3	14	4+1	2
3	Sabancı	Yaşar TIRYAKI	8	110	30+1	3
4	Yahya Kemal	Eyüp BUDAK	12	81	36+1	7
5	Atatürk	Adnan SELVİTOP	14	47	12+1	4
6	Başöğretmen	İkram KORKMAZ	3	28	9+1	2
7	Osman Gazi	Cemil ÇETİNKAYA	3	36	9+1	3
8	Şair Nefi	Selami TEYMUR	9	23	9+1	2
9	70 Yıl	MuammerKARAGÖZ	8	40	16+1	3
10	Ahmet Yesevi	Dursun SOMUN	4	40	9+1	3
11	Barbaros H. Paşa	Fazıl ALPEREN	5	58	18+1	3
12	50. Yıl	Cevat ÖZDOĞAN	4	38	12+1	3
13	Gazi	Ahmet Nuri ÇILTAŞ	1	23	12+1	2
14	İbn-i Sina	Zeki BAŞKÖYLÜ		41	5+1	3
15	Kadir Kılıcı	Nevzat YILDIRIM	1	20	9+1	2
16	Şükrü Paşa	Kadir TAŞKIN		60	18+1	3
T o p l a m				677	214+16	47

	Doldurulan gözlem formu	Doldurulan anket formu
Müfettişler	16	28
Akademisyenler	0	22

TÜRKÇE / DİL BİLGİSİ SINAVI TEST KİTAPÇIĞI

Öğrencinin adı soyadı:

Öğrencinin numarası:

CEVAP KÂĞIDI İLE AÇIKLAMA

1.Cevap kâğıdı üzerine yapacağınız işaretlemelerde siyah kurşun kaleminden başka kalem kullanmayınız.

2.Cevap kâğıdında Türkçe testi için bir sütun bulunmaktadır. Cevaplarınızı cevap kâğıdındaki ilgili sütuna aşağıdaki ömekte olduğu gibi yuvarlağı, dışına taşımadan işaretleyiniz. Yanlış kodlamalarınızı düzeltirken yuvarlağın içini temizce siliniz.

ÖRNEK KODLAMA**TEST KİTAPÇIĞI İLE İLGİLİ AÇIKLAMA**

1.Bu test kitapçığında Türkçe testinden 40 soru bulunmaktadır.Testin tümü için verilen cevaplama süresi 40 dakikadır.

2.Her sorunun dört seçeneğı vardır.Bu seçeneklerden sadece bir tanesi doğru cevaptır.Doğru bulduğunuz seçeneğı, cevap kâğıdında o soru için ayrılan yerde bularak işaretleyiniz.

3.Size ayrı bir karalama kâğıdı verilmeyecektir. Test kitapçığınızın içindeki boş alanları karalama yapma için kullanabilirsiniz.

4.Cevabını bilmediğiniz sorular üzerinde fazla zaman kaybetmeden diğer sorulara geçiniz. Zamanınız kalırsa bu sorulara daha sonra dönebilirsiniz.

5.Sınavın bitiminde cevap kâğıdınızı ve soru kitapçığınızı salon sorumlularına teslim etmeyi unutmayınız.

BAŞLAYINIZ DENİLMEDEN TEST KİTAPÇIĞINI AÇMAYINIZ.

1.

Hayatı fırtınalarla boğuşmakla geçti.
Çektiği sıkıntılardan yılmadı. Yürüdüğü
yol dikenliydi. Boş ümitlere bel bağlamadı.
İnsanlık da onu unutmadı.

Paragrafta geçen aşağıdaki kelimelerden hangisi,
gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

- A)Fırtınalarla B)Sıkıntılardan
C)Yol D)Boş

2. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olarak verilen
sözcüklerden hangisi soyut bir kavramı anlatır?

- A)Tatlı yiyelim,tatlı konuşalım.
B)Çocuğunun başarısından sevinç duydu.
C)O gün hava oldukça soğuktu.
D)Kara bulutlar birden gökyüzünü kapladı.

3."Isınmak" sözcüğü hangi cümlede mecaz anlamıyla
kullanılmıştır?

- A)Hava ısınınca doğa canlandı.
B)Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı.
C)Soba yanınca oda hemen ısındı.
D)Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı.

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "soğuk" sözcüğü
diğerlerinden farklı anlamda kullanılmıştır?

- A)Terliken soğuk bir şey içme.
B)Bu sokağın çeşmelerinden soğuk sular akardı.
C)Önerilerimizi soğuk karşılayacağını
sanmıyordum.
D)Soğuk süttten yoğurt yapılmaz.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim olan sözcük
yer almıştır?

- A)Dost dost diye nicesine sarıldım.
B)Ay tutulmasını kardeşimle birlikte izledik.
C)Benim sadık arkadaşlarım şimdi neredeler?
D)Küçükler, büyüklere saygı duymalıdır.

6.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde verilen deyim,
açıklamasıyla çelişir?

- A)Ağıza ağıza vermiş , gizli gizli konuşuyorlardı.
B)Ağız birliği etmişler,aynı açıklamaları
yapmışlardı.
C)Çok güzel konuşmuş,ağızına geleni söylemişti.
D)Başına gelenlerden ağız yanmış, her şeyi
incelemeye karar verdi.

7."Kardeşimle soluk soluğa sınıfa girdik." cümlesindeki
ikilemenin yerine,aşağıdaki kelimelerden hangisi
getirilebilir?

- A)Telâşla B)Hızlıca
C)Yavaşça D)Çekinerek

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden çok edat
vardır?

- A)Alevlenmiş gibi yanan ayın üzerinden bulutlar
geçiyor.
B)Gideceği yeri bana bile söylemedi.
C)İstasyona kadar at arabası ile gideceğiz.
D)Resim çekmek için fotoğraf makinesini yanında
getirdi.

9.Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde da/de
bağlacı,"şaşma" anlamında kullanılmıştır?

- 1-Size de gidebiliriz bize de.
2-Çalıştı da çalıştı.
3-Senin gibisini de görmedim.
4-Nasıl oldu da anımsamadın?

- A) 1-2 B) 1-3 C) 3-4 D) 2-4

10. "Gelmek" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde
"uymak" anlamında kullanılmıştır?

- A)Okulumuz bilgi yarışmasında birinci geldi.
B)Yeni alınan ayakkabılar ayağıma iyi geldi.
C)Toplantıda değişik konular güdeme geldi.
D)İlaçlar hastaya iyi geldi.

11. "Kadar" sözcüğü hangi cümlede benzetme görevi
yapmaktadır?

- A)Arkadaşım gelinceye kadar bekleyelim.
B)Anlattıklarınızdan orayı görmüş kadar oldum.
C)İki saate kadar işimizi bitiririz.
D)Ne kadar çok konuşuyorsun.

12. "Ama" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde
pekiştirme amacıyla kullanılmıştır?

- A)Beni hiç ama hiç dinlemiyor.
B)Çok uğraştım ama problem çözülüyor.
C)Sesimi duydu ama anlamazlıktan geliyor.
D)Araba oldukça eski ama çalışmıyor.

13. "Gibi" kelimesi, aşağıdaki cümlelerin hangisine eylemin "o anda" gerçekleştiği anlamı katar?

- A) Oyuncakları dağıttığın gibi toplamalısın.
- B) Sen de arkadaşın gibi gayretli olmalısın.
- C) Kapıyı çarptığı gibi çıktı.
- D) Bu konu hakkında ben de senin gibi düşünüyorum.

14. "Komşularımız bugün bahçelerine çim ektiler." cümlesinde geçen aşağıdaki sözcüklerin hangisinden sonra "da,de" getirilirse aynı işin başkaları tarafından da yapılmış olduğu anlaşılır?

- A) Komşularımız
- B) Bugün
- C) Bahçelerine
- D) Çim

15. Hangi cümlede pekiştirme sıfatı yoktur?

- A) Geceleyin bomboş sokaklarda dolaştım durdum.
- B) Dedemin nurlu yüzüne yakışan bembeyaz sakalları vardı.
- C) Akdeniz'in masmavi sularında yüzmek isterdim.
- D) Kiracılar ayrılırken evi tertemiz teslim ettiler.

16. "Dün manavdan iki karpuz aldım." cümlesinde aşağıdaki öğelerin hangisi yoktur?

- A) Zarf tümleci
- B) Belirtili nesne
- C) Dolaylı tümleç
- D) Belirtisiz nesne

17. Aşağıdaki birleşik sözcüklerden hangisinin yapılışı diğerlerinden farklıdır?

- A) İmambayıldı
- B) Külbastı
- C) Gecekondu
- D) Kaptıkaçtı

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik kelime yoktur?

- A) Denizlerde her türlü balık avlanabilir.
- B) Tepkili uçaklar kıtaları birbirine yaklaştırdı.
- C) Böyle olacağını önceden hissetmişim.
- D) İstanbul'dan Kars'a iki günde gitti.

19. Aşağıdaki sözcüklerin hangisinde birden çok ad yapan yapım eki vardır?

- A) Yemeklik
- B) Karışık
- C) Görenek
- D) Bulantı

20. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisinin aldığı ek diğerlerinden farklıdır?

- A) Kış günlerinde kalinca giyinmeliyiz.
- B) Tepeye çıkınca dinleniriz.
- C) Hasta ilacını alınca rahatladı.
- D) Kalemimi kırınca ağlamaya başladı.

21. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin yapılışı diğerlerden farklıdır?

- A) Karadeniz
- B) Çukurova
- C) Kervansaray
- D) Kızılırmak

22. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde noktalama yanlış vardır?

- A) "Yıkıl karşımdan!" diye bağırdı.
- B) O gün (25 Eylül) doğum günüydü.
- C) İçimde öyle bir sıkıntı var ki...
- D) Tavırları hareketleri, karşındakine güven veriyordu.

23. Hangi cümlede parantezle gösterilen yere iki nokta (:) konulmalıdır?

- A) İki şey çok önemliydi () Sağlık ve eğitim.
- B) Bu gece sinemaya gidecektik () Ali gelmedi.
- C) Öğretmeniniz geldi mi () diye sordu.
- D) Heyhat () Bir daha görüşemeyeceğiz.

24. Hangi cümlede "da,de" nin yazımı yanlıştır?

- A) Geleceğin kökleri mazi de aranmalıdır.
- B) Halı da koltuk da tertemiz olmuştu.
- C) Davet etti de gitmediniz mi?
- D) Sanki zamanımız var da kalmıyoruz.

25. Aşağıdaki dizelerin hangisinde parantezle gösterilen yere virgöl (,) konulması gerekmez?

- A) Her taraf tepeden () tırnağa bahar....
- B) Bir yağmur sonrası gelin () seyredin!
- C) Bulutsuz () masmavi dünyalarına
- D) Sevginin () sevincin güneşi doğar.

26. Hangi cümlemin yüklemine zaman kayması vardır?

- A) Ekim ayında köye gidiyorum.
- B) Size mutlaka geleceğiz .
- C) Kütüphanemi herkese açtım.
- D) Hizmeti ön plânda tutarız.

27. Aşağıda verilen kiplerden hangisi, "Bu akşam size geleyim." cümlesindeki yüklem kipi?

- A) Emir kipi B) Şart kipi
C) Gereklilik kipi D) İstek kipi

28. Aşağıdaki eylemlerin hangisi -di'li geçmiş (belirli geçmiş) zamanın 1. tekil kişisidir?

- A) Kırgınlarsa B) Önemliydim
C) Yüksekteydim D) Onurluymuş

29. Hangi cümlelerin yüklemine şimdiki zaman gelecek zaman yerine kullanılmıştır?

- A) Her gün giyinmeden önce temizlik yapıyorum.
B) Dedem sabahları erken kalkıyor.
C) Şiir okuma yarışması törenden sonra başlıyor.
D) Çiçekler ne güzel kokuyor.

30. Aşağıdakilerin hangisinde eylemin karşılıklı olarak yapılması söz konusudur?

- A) Çocuklar palyaçoğu görünce gülüştüler.
B) Sinemaya gitmek için sözleştiler.
C) Çukurova'da başaklar erken olgunlaştı.
D) Gürültüyü duyan keklikler hemen uçuştular

31. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi edilgen çatılı fiildir?

- A) Ahmet soruların yarısını bildi.
B) Orhan'ın görüşlerine herkes katıldı.
C) Yeni öğretim yılına dün girildi.
D) Bu defa işe iyi sarıldı.

32. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil yoktur?

- A) Kayıt için okul müdürüyle görüştüm.
B) Açılışa Kaymakam Bey de katılacak.
C) Her hafta çocuğunu görmeye gelir.
D) Tatile gitmek için hazırlıklarını tamamladı.

33. Aşağıdaki dizelerden hangisi kurallı cümledir?

- A) İltibar olmazmış yüze gülene .
B) Canım kurban olsun kadir bilene.
C) Kefen yetişmezmiş garip ölene.
D) Beni yârin çevresine saralar.

34. 1-ölüm
2-vardır
3-hürriyet
4-çöküş
5-memlekette
6-ve
7-olmayan

Yukarıdaki kelimelerle anlamlı ve kurallı cümle oluşturulursa sıralama nasıl olur?

- A) 3-7-5-4-6-1-2 B) 1-7-5-3-6-4-2
C) 5-7-4-6-1-3-2 D) 3-6-4-7-5-1-1

35. Aşağıdakilerden hangisi soru cümlesi değildir?

- A) Şimdi atölyede kimler çalışıyor
B) Bize hiç mi hiç gelmedi
C) O, burayı hiç görmemiş miydi
D) Düünden beri hiçbir şey yemedi mi

36. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru anlamı vardır?

- A) Ne kadar güzel şiir okuyorsunuz.
B) Ne yapsak da bu sıkıntıyı atlatsak.
C) Ne söylemek istediklerini anlayamadım.
D) Ne yapıp edip bu işi bitirmeliyiz.

37. Aşağıdaki cümlelerin hangisi yapısına göre basit cümledir?

- A) Türk, şerefi için yaşar, şerefi için ölür.
B) Dağlar sıra sıra ufukumuza süslüyordu.
C) Gökten ecdat inerek öpse o pak alını değer.
D) Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak.

38. Aşağıdaki bağlı cümlelerin hangisinde özne ortak değildir?

- A) Eve gittim ama kimseyi bulamadım.
B) Bana kalem verdi fakat kardeşime vermedi .
C) Eşyaları hazırladı lakin kamyon gelmedi.
D) Masadaki suyu aldı ve yere döktü.

39. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, pişmanlık duyulduğu anlatılmaktadır?

- A) Uzun yıllar memleketimden ayrı yaşadım.
B) Her geçen gün işimiz zorlaşıyor.
C) Yüreğime ansızın bir hüznün çöküverdi.
D) Bu işe başlamasaydım iyi olacaktı.

40. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir gerekçeye dayalı görüş bildirilmektedir?

- A) Son gelişmelere bir türlü inanmadım.
B) Nedendir bilmiyorum, göçmen kuşlar erken geldi.
C) Başarısında bütün arkadaşlarının payı var.
D) Bir akşam aniden çıkıp geleceğini söylemiş.

EK:5 Cevap Kâğıdı

İLKÖĞRETİM OKULLARI 8. SINIF TÜRKÇE / DİL BİLGİSİ DERSİ
CEVAP KÂĞIDI

Adı Soyadı :

Sınıfı :

Numarası :

Okulu :

Size göre en doğru seçeneği işaretleyiniz.

	A	B	C	D
1	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐
6	☐	☐	☐	☐
7	☐	☐	☐	☐
8	☐	☐	☐	☐
9	☐	☐	☐	☐
10	☐	☐	☐	☐
11	☐	☐	☐	☐
12	☐	☐	☐	☐
13	☐	☐	☐	☐
14	☐	☐	☐	☐
15	☐	☐	☐	☐
16	☐	☐	☐	☐
17	☐	☐	☐	☐
18	☐	☐	☐	☐
19	☐	☐	☐	☐
20	☐	☐	☐	☐
21	☐	☐	☐	☐
22	☐	☐	☐	☐
23	☐	☐	☐	☐
24	☐	☐	☐	☐
25	☐	☐	☐	☐
26	☐	☐	☐	☐
27	☐	☐	☐	☐
28	☐	☐	☐	☐
29	☐	☐	☐	☐
30	☐	☐	☐	☐
31	☐	☐	☐	☐
32	☐	☐	☐	☐
33	☐	☐	☐	☐
34	☐	☐	☐	☐
35	☐	☐	☐	☐
36	☐	☐	☐	☐
37	☐	☐	☐	☐
38	☐	☐	☐	☐
39	☐	☐	☐	☐
40	☐	☐	☐	☐

EK: 6 Cevap Anahtarı

İLKÖĞRETİM OKULLARI 8. SINIF TÜRKÇE / DİL BİLGİSİ DERSİ
CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1	0	●	0	0
2	0	●	0	0
3	0	●	0	0
4	0	0	●	0
5	0	●	0	0
6	0	0	●	0
7	●	0	0	0
8	0	0	●	0
9	0	0	●	0
10	0	●	0	0
11	0	●	0	0
12	●	0	0	0
13	0	0	●	0
14	●	0	0	0
15	0	0	0	●
16	0	●	0	0
17	0	0	0	●
18	0	0	0	●
19	●	0	0	0
20	●	0	0	0
21	0	0	●	0
22	0	0	0	●
23	●	0	0	0
24	●	0	0	0
25	●	0	0	0
26	●	0	0	0
27	0	0	0	●
28	0	●	0	0
29	0	0	●	0
30	0	●	0	0
31	0	0	●	0
32	●	0	0	0
33	0	0	0	●
34	●	0	0	0
35	0	●	0	0
36	0	●	0	0
37	0	●	0	0
38	0	0	●	0
39	0	0	0	●
40	0	0	●	0

EK.7:Gözlem Formu (isimli)

TÜRKÇE DERSİ DİLBİLGİSİ AMAÇLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİ GÖZLEM FORMU

Bu gözlem formu ilköğretim okulları ikinci kademe 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi programının Dil Bilgisi bölümünde yer alan amaçlara ulaşma düzeyini belirlemeye yönelik olarak ve bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Gözlem formu derecelendirme ölçeği esasına göre düzenlenmiştir. Ardışık olarak beş kategori mevcuttur. Maddeleri size uygun gelen seçeneğin hizasında yer alan kutuların içine (x) işareti koyarak cevaplandırınız. Araştırmamızın amacına ulaşabilmesi, sizin maddelere doğru, yeterli, isabetli ve samimi tepki göstermenize bağlıdır.

Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

ADI SOYADI :

SINIFI :

NUMARASI :

OKULU :

		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1	Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmektedir.					
2	Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir					
3	Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir					
4	Kelimelerin terim anlamı kavrayabilmektedir.					
5	Deyimleri anlayıp kullanabilmektedir					
6	Sesteş kelimeleri kullanabilmektedir.					
7	Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.					
8	Karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmektedir.					
9	Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve doğal olarak kullanabilmektedir.					
10	Kelime türlerini cümle içindeki görevlerine göre tanıyabilmekte ve doğal olarak kullanabilmektedirler.					
11	Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.					
12	Küçük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.					
13	Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir					
14	Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmekte ve yazabilmektedir					
15	Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.					
16	Filli kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir					
17	Basit zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte, doğru kullanabilmektedir.					
18	Bileşik zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte, doğru kullanabilmektedir					
19	Filli kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
20	Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
21	Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
22	Fiillimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
23	Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilmekte ve buna göre cümle kurabilmektedir.					
24	Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.					
25	Yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.					
26	Yüklemelerine göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.					
27	Öğelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir					
28	Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır.					

EK.8:Gözlem Formu (isimsiz)

TÜRKÇE DERSİ DİLBİLGİSİ AMAÇLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİ GÖZLEM FORMU

Bu gözlem formu ilköğretim okulları ikinci kademe 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi programının Dil Bilgisi bölümünde yer alan amaçlara ulaşma düzeyini belirlemeye yönelik olarak ve bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Gözlem formu derecelendirme ölçeği esasına göre düzenlenmiştir. Ardışık olarak beş kategori mevcuttur. Maddeleri size uygun gelen seçeneğin hizasında yer alan kutuların içine (x) işareti koyarak cevaplandırınız. Araştırmamızın amacına ulaşabilmesi, sizin maddelere doğru, yeterli, isabetli ve samimi tepki göstermenize bağlıdır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1	Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmektedir.					
2	Kelimelerin gerçek anlamını kavrayabilmektedir					
3	Kelimelerin mecaz anlamını kavrayabilmektedir					
4	Kelimelerin terim anlamı kavrayabilmektedir.					
5	Deyimleri anlayıp kullanabilmektedir					
6	Sesteş kelimeleri kullanabilmektedir.					
7	Anlamdaş kelimeleri kullanabilmektedir.					
8	Karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmektedir.					
9	Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına göre tanıyabilmekte ve doğal olarak kullanabilmektedir.					
10	Kelime türlerini cümle içindeki görevlerine göre tanıyabilmekte ve doğal olarak kullanabilmektedirler.					
11	Büyük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.					
12	Küçük ses uyumunu kavrayıp uygulayabilmektedir.					
13	Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilmektedir					
14	Kelimeleri, takıları doğru anlayabilmekte ve yazabilmektedir					
15	Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilmektedir.					
16	Filil kiplerini cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir					
17	Basit zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte, doğru kullanabilmektedir.					
18	Bileşik zamanlı fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte, doğru kullanabilmektedir					
19	Filil kiplerinin çatılarını cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
20	Ek fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
21	Yardımcı birleşik fiilleri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
22	Fililimsileri cümle içerisinde kavrayabilmekte ve doğru kullanabilmektedir.					
23	Cümlelerde öğelerin sıralanışını ,sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilmekte ve buna göre cümle kurabilmektedir.					
24	Anlamlarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.					
25	Yapılarına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.					
26	Yüklemelerine göre cümle türlerini öğrenebilmektedir.					
27	Öğelerinin sıralanışına göre cümle türlerini öğrenebilmektedir					
28	Cümlelerin görevlerini kavrayabilme davranışlarını kazanmaktadır.					

EK.9: Anket Formu

İLKÖĞRETİM OKULLARI İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ PROGRAMININ DİL BİLGİSİ BÖLÜMÜNDE YER ALAN AMAÇLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK ANKETTİR.

Değerli Meslektaşım,

Size sunulan bu anket, bilimsel bir çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, ilköğretim okulları ikinci kademe Türkçe dersi programının dil bilgisi bölümünde yer alan amaçların gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Bu anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kimlik bilgilerini; ikinci bölüm, Türkçe dersi dil bilgisi bölümünün amaçlarının gerçekleşmemesine etki eden muhtemel nedenlerini kapsamaktadır.

Maddeleri, birinci bölümde size uygun gelen seçeneğin önünde yer alan parantez içine (X), ikinci bölümde yer alan madde ile ilgili birden fazla faktör olduğunu düşünüyorsanız her birinin önündeki parantez içine yine (X) işareti koyarak belirleyebilirsiniz. Bu konuda gerçekçi ve doğru bir değerlendirme yapabilmemiz, sizin sorulara doğru, yeterli, isabetli ve samimi cevap vermenize bağlıdır.

Bize ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz .

Öğrt. Gör. Mehrali CALP

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ

A. Kimlik Bilgileri

1. Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan
2. Mesleğiniz: () Türkçe Öğretmeni () İlköğretim Müfettişi () Akademisyen () Okul Müdürü
3. Meslekteki kıdeminiz: () 1-2 yıl () 3-5 yıl () 6-10 yıl
() 11- 15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve daha yukarı
4. Öğrenim durumu: () İki yıllık yüksek okul () Açık öğretim fak. ön lisans () Üç yıllık Eğitim enstitüsü
() Dört yıllık fakülte () Yüksek Lisans () Doktora
() Diğer (belirtiniz)

B. Türkçe Dil Bilgisi Dersi Amaçlarını Yoklama Bilgileri

1. Türkçe dilbilgisi dersinin amaçlarına tam olarak ulaşamamasının nedeni -sizce- aşağıdakilerden hangisidir? Birden fazla faktörü işaretleyebilirsiniz.

- a) Dil Bilgisi programının yetersiz olması ()
- b) Sınıf mevcudunun fazla olması ()
- c) Konuların çok ve öğrenci kapasitesinin üstünde olması ()
- d) Öğrencilerin dilbilgisi konularının öğrenilmesinin zor olduğuna kendilerini inandırmış olması ()
- e) Haftalık ders saatlerinin yeterli olmaması ()
- f) İlköğretim okullarına öğretmen yetiştiren kurumların Türkçe eğitim formasyonu kazandırmada yeterli olmaması ()
- g) Araç-gerecin yetersiz olması ()
- h) Öğrencilerin dil bilgisi dersinin gereksiz olduğuna inanması ()
- ı) Öğrencilerin dil bilgisi dersine ilişkin öğrenme stratejileri oluşturmaması ()
- i) Diğer (varsa belirtiniz) ()

EK.10: Sabancı İlköğretim Okulundan 23 Kişilik Öğrenci Grubuna Uygulanan Test-Tekrar Test Metoduyla Güvenirlilik Hesaplaması İçin Kullanılan Tablo ve Veriler

Sıra no	Adı soyadı	X	Y	X-Y	X ²	Y ²
1	Sedat Özcan	20	23	460	500	529
1	Sedef Şık	27	29	783	729	841
3	Kübra Sertkaya	34	34	1156	1156	1156
4	Fatma Katkat	22	24	528	484	576
5	Alper Akbulut	36	39	1404	1296	1521
6	Cafer Aytaş	32	32	1024	1024	1024
7	Akif Arısoy	35	37	1295	1225	1369
8	Onur Saraçoğlu	36	39	1404	1296	1521
9	Mehtap Uğraş	33	31	1023	1089	961
10	Sena T.Kahraman	39	38	1482	1521	1444
11	Zeynep Kotuk	35	34	1190	1225	1156
12	Kadir T. Elkoca	32	33	1056	1024	1089
13	Şükrü Yiğit	32	32	1024	1024	1024
14	Selim İspirlioğlu	38	40	1520	1444	1600
15	Hasan Emir	38	36	1168	1444	1296
16	Volkan Kılıç	24	24	576	576	576
17	Sefsa Kırmızıgöz	23	26	529	598	676
18	Sezin Öztürk	35	35	1225	1225	1225
19	Şahin Öztürk	32	32	1024	1024	1024
20	İbrahim Duat	17	18	306	289	324
21	Feyza Halıcı	30	29	870	900	841
22	Nursefa İşcan	33	32	1056	1089	1004
23	Özge İmrağ	33	31	1023	1089	961

$$\Sigma x = 716 \quad \Sigma y = 728 \quad \Sigma x.y = 23336 \quad \Sigma x^2 = 23171 \quad \Sigma y^2 = 23758$$

Araştırmacının kullandığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu formüllerindeki sembollerin anlamları aşağıda verilmiştir.

r = Güvenirlik katsayısı

Σ = Toplam sembolü

X = Öğrencilerin ön testten aldıkları puanların toplamı

Y = Öğrencilerin son testten aldıkları puanların toplamı

N = Öğrenci sayısı

$$r = \frac{\sum xy - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N} \right] \left[\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N} \right]}}$$

$$r = \frac{23326 - \frac{(716)(728)}{23}}{\sqrt{\left[23171 - \frac{(716)^2}{23} \right] \left[23758 - \frac{(728)^2}{23} \right]}}$$

$$r = \frac{663,04}{\sqrt{[881,6][715,2]}}$$

$$r = \frac{663,04}{794,06}$$

$$r = 0,83$$

EK.11: Osman Gazi İlköğretim Okulundan 36 Kişilik Öğrenci Grubuna Uygulanan 'Başarı Testi'nden Elde Edilen P, Q ve P.Q Değerlerini Gösteren Tablo

Soru Numarası	P	Q	p.q
1	0,714	0,286	0,2042
2	0,143	0,857	0,1225
3	0,786	0,214	0,1682
4	0,714	0,286	0,2042
5	0,357	0,643	0,2295
6	0,143	0,857	0,1225
7	0,50	0,50	0,25
8	0,429	0,571	0,2449
9	0,50	0,50	0,25
10	0,714	0,286	0,2042
11	0,714	0,286	0,2042
12	0,214	0,786	0,1682
13	0,643	0,357	0,2295
14	0,643	0,357	0,2295
15	0,643	0,357	0,2295
16	0,429	0,571	0,2449
17	0,286	0,714	0,2042
18	0,571	0,429	0,2449
19	0,50	0,50	0,25
20	0,231	0,769	0,1776
21	0,50	0,50	0,25
22	0,714	0,286	0,2042
23	0,692	0,308	0,2131
24	0,50	0,50	0,25
25	0,50	0,50	0,25
26	0,25	0,75	0,1875
27	0,357	0,643	0,2295
28	0,50	0,50	0,25
29	0,286	0,714	0,2042
30	0,286	0,714	0,2042
31	0,50	0,50	0,25
32	0,214	0,786	0,1682
33	0,357	0,643	0,2295
34	0,538	0,462	0,2485
35	0,571	0,429	0,2449
36	0,429	0,571	0,2449
37	0,143	0,857	0,1225
38	0,462	0,538	0,2485
39	0,714	0,286	0,2042
40	0,357	0,643	0,2295
Toplam	18,74	21,25	8,6161 $\approx$ 8,62

Osman Gazi İlköğretim Okulundan 36 Kişilik Öğrenci Grubuna Uygulanan 'Başarı Testi' nden Elde Edilen P, Q ve P.Q Değerlerine Göre Kuder Richardson 20 ve 21 Formüllerinin Uygulanması:

Aşağıda araştırmacının kullandığı Kuder Richardson 20-21 formüllerindeki sembollerin anlamları verilmiştir.

K= Testteki madde sayısı

$\bar{X}$ = Test puanlarının aritmetik ortalaması

Σ = Toplam

P = Bir maddeyi doğru cevaplayanlar oranı

q= 1-P ya da bir maddeyi doğru cevaplandırmayanlar oranı

S^2_t = Test puanlarının test ortalamasından olan farklarının kareleri toplamı (varyans)

Kuder Richardson 20

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{S^2_t} \right)$$

Kuder Richardson 21

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{K\bar{X} - \bar{X}^2}{KS^2_t} \right)$$

Osman Gazi İlköğretim Okulundan 36 kişilik öğrenci grubuna uygulanan 'Başarı testi' puanları analiz edilmiştir. Önce testteki her bir maddeyi doğru cevaplayanların oranı (p) bulunmuştur. Daha sonra test puanlarının aritmetik ortalaması, testin varyansı ve ilgili diğer veriler bulunmuştur.

Kuder Richardson 20, Kuder Richardson 21 formülleri ile ilgili sonuçlar şunlardır:

Testteki madde sayısı 40' tır.

Testte işaretlenen maksimum madde sayısı 38' dir.

Testte işaretlenen minimum madde sayısı 9' dur.

Testin ortalaması 28,06' dır.

Kuder Richardson 20

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{S^2_t} \right)$$

$$\text{Varyans (} S^2) = \frac{\sum (x_n - \bar{x})^2}{n-1}$$

$$S^2_t = \frac{\sum (x_n - \bar{x})^2}{n-1}$$

$$S^2_t = \frac{(29 - 28,06)^2 + (15 - 28,06)^2 + \dots + (33 - 28,06)^2}{36 - 1}$$

$$S^2_t = 74,22$$

Testin varyansı 74,22' dir.

$$\begin{aligned} \sum p.q &= (0,714 \cdot 0,286 + 0,143 \cdot 0,957 + \dots + 0,357 \cdot 0,643) \\ &= 8,62 \end{aligned}$$

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{S^2_t} \right)$$

$$r = \frac{40}{39} \left(1 - \frac{(0,714 \cdot 0,286 + 0,143 \cdot 0,957 + \dots + 0,357 \cdot 0,643)}{74,22} \right)$$

$$r = \frac{40}{39} \left(1 - \frac{8,62}{74,22} \right)$$

$$r = 1,0256 \cdot (0,884)$$

$$r = 0,91$$

Kuder Richardson 21

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{K\bar{X} - \bar{X}^2}{KS^2_t} \right)$$

$$r = \frac{40}{40-1} \left(1 - \frac{40 \cdot 28,6 - (28,6)^2}{40 \cdot 74,23} \right)$$

$$r = \frac{40}{39} \left(1 - \frac{326,04}{2962,2} \right)$$

$$r = 1,0256 (1 - 0,1098)$$

$$r = 1,0256 \cdot 0,8902$$

$$r = 0,91$$

Testin güvenilirliği 0,91' dir.