

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science
Volume 6 Issue 4, p. 409-430, April 2013

**YAPILANDIRMACI ANLAYIŞA GÖRE DÜZENLENMİŞ
ORTAOKUL TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANINDAKİ
KONULAR VE ETKİNLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

*OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS ABOUT TOPICS AND
ACTIVITIES OF TURKISH GRAMMAR LEARNING PREPARED ACCORDING
TO THE CONSTRUCTIVIST APPROACH*

Yrd. Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN

Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Abstract

The purpose of grammar teaching is to help students acquire basic language skills accurately and in full and to make them be aware of the grammatical rules which they may utilize in their daily life. The aim of this study is to assess the opinions of teachers on whether the students comprehend the topics in elementary school Turkish grammar which has been prepared according to the constructivist approach or not. In this context, a research that aims to help teachers describe whether the students comprehend the topics in elementary school Turkish grammar curriculum or not has been conducted. A descriptive and quantitative scanning method has been applied for the study. A questionnaire consisting of two parts has been used as data collection tool in the study. While in the first part of the questionnaire there are questions regarding personal information of teachers, the grade of the class they teach and the schools they work, in the second part, a five-level likert-type assessment scale consisting of 46 items prepared by researchers has been used. The items "Strongly disagree", "Do not agree", "Undecided", "Agree" and "Strongly agree" included in the scale has been graded as 1,2,3,4 and 5 respectively. The population of the research consists of the Turkish language teachers actively working in

elementary schools of Siirt in the fall semester of 2012-2013 academic year. The sample consists of teachers who are selected from this population according to ease of accessibility and random sampling method. After eliminating those who have not finished the questionnaire and who have filled in the questionnaire insensitively, the remaining 114 have been used for data collection. As a result of the study of reliability conducted on the collected data, the cronbach alpha reliability coefficient of the questionnaire has been found to be 0.84. In the analysis of the data that has been resolved with SPSS 15.0 software, the descriptive statistics, mean, standard deviation, independent sample t-test, one-way analysis of variance, Post-Hoc LSD test which is one of the multiple comparison methods have been used and as a result of the analysis, significance level has been found to be as $p < 0.05$. In the consequence of the analysis, it has been determined that the decision of the teachers about efficiency of Turkish language course curriculum was found to be in the level of being "Undecided".

Key Words: Constructivist Theory, Elementary School, Turkish, Grammar, Grammar Teaching.

Öz

Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencilerin temel dil becerilerini doğru ve eksiksiz bir şekilde kazanmalarına yardımcı olmak ve bireylere günlük hayatlarına yansıtabilecekleri dil bilgisi kurallarını sezdirmektir. Bu araştırmanın amacı da öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş ortaokul Türkçe dil bilgisi öğrenme alanındaki konuları kavrayıp kavramadıklarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yer alan dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını betimlemelerini sağlayacak bir araştırma yapılmıştır. Araştırma için betimsel ve nicel bir tarama yöntemine başvurulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formunun ilk bölümünde öğretmenlerin bazı kişisel bilgileri, okuttukları sınıf düzeyi ve çalıştıkları okul ile ilgili sorular yer alırken, ikinci bölümünde de araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 46 maddeden oluşan likert tipinde beş dereceli bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ve "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlandırılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Siirt merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve aktif olarak derse giren Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullarda görev yapan öğretmenlerden kolay ulaşılma ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler oluşturmaktadır. Anket maddelerinden eksik doldurulanlar ve maddeler cevaplanırken gerekli hassasiyet gösterilmeyenler ayıklandıktan sonra kalan 114'ünden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında anketin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programı ile çözümlenen verilerin analizinde, betimsel istatistikler, ortalama, standart sapma, ilişkisiz gruplar t-testi, tek yönlü varyans

analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Post-Hoc LSD testi kullanılmış, yapılan analizler sonucunda $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Analizler sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yeterliliği konusundaki görüşlerinin "kararsızım" düzeyinde kaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Kuram, Ortaokul, Türkçe, Dil Bilgisi, Dil Bilgisi Öğretimi

1. GİRİŞ

Dil, bir milletin kültürünü oluşturan en önemli dinamiktir. Toplumlar arasında kaynaşmayı sağlayan, toplumda millet bilincini oluşturan, kültürü nesilden nesle aktaran olgu dildir. Dil, belirli bir düzen içinde kurallardan oluşan bir varlıktır. Dil bilgisi ise bir dilin iyice öğrenilebilmesi için gereken kurallar dizgesidir. Dil kuralları iyice öğrenilmeden dile hâkim olmak, dili iyi kullanmak mümkün değildir. Dilin kurallarına hâkim olmayanlar; dili düzgün konuşamaz, düzgün cümleler kuramaz, düşüncelerini kağıda dökemez, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde karşısındakine aktaramaz. Bu nedenle, dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi yadsınamayacak derecede önemlidir.

Bir dilin bireylere öğretilmesinde o dilin dil bilgisi öğretiminin çok büyük bir önemi vardır. Bir dili öğrenmek, sadece o dildeki cümleleri arka arkaya sıralamak değildir; o dilin gramer yapısını, sözcük türlerini, etimolojik özelliklerini, sözcüklerin cümlede kazandığı anlamları, cümledeki görevlerini bilmektir. Dilin etimolojisi tam olarak bilindiği zaman ve bilimsel bir dil bilgisi öğretimi yapıldığı zaman o dilin öğrenilmesinden bahsedilebilir. Türkçenin doğru ve etkili kullanımında da dil bilgisi öğretimi ön plana çıkmaktadır. Türkçeyi öğrenmek isteyen bir kişi, Türkçenin gramer özelliklerini öğrenmeden Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanamaz. Aydın Yılmaz (2009) dilin insan ve toplum yaşamında taşıdığı önem dolayısıyla, dil öğretilmesine de önem verilmesi gerektiğini, ana dilini etkili kullanamayan bir bireyin çevresindeki insanlarla sağlıklı bir ilişki kuramayacağını söylemektedir.

2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kılavuzunda (MEB, 2006: 7-8) dil bilgisi; "bir dilin dinleme / izleme, konuşma, okuma, temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür" şeklinde tanımlanmaktadır. Dil bilgisi; dilin en doğru şekliyle ifade edilmesini, yanlış yazım ve söylemlere engel olunmasını ve ifadenin doğru şekliyle anlaşılmasını sağlayan kurallar bütünüdür. "Dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılması mümkün değildir" (Sağır, 2002: 19). Bu da dil bilgisi öğretiminin önemini artırmaktadır. "Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir" (Dolunay, 2010: 275).

Dil bilgisi öğretiminin gerekçeleri; dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine ve dil başarısını artırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoş görüyü artırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmektir (Hudson,1992'den aktaran: Yapıcı, 2004: 36).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri Türkçe müfredat programlarında belirsizlikler ve yetersizlikler ortaya çıkmış ve bu sorunların çözümü için de çok fazla bir şey yapılmamıştır. Cumhuriyet Döneminin ilk Türkçe programı 1924'te hazırlanmış ve bu Türkçe müfredat programında dil bilgisi sarf başlığıyla verilmiştir. 1. ve 2. sınıflarda sarf derslerine yer verilmemiş, 4. ve 5. sınıfta dil bilgisi haftada 1 saat uygulanmıştır. 1926 ilk mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ise dil bilgisi "kavaid" başlığıyla verilmiştir. 1930 ilk mektep Türkçe Müfredat Programı'nda dil bilgisi bu kez gramer başlığıyla verilmiştir. 1936 ilköğretim Türkçe Programı'nda dil bilgisi konularına yer veren bir bölüme rastlanılmamıştır.

1948 yılında kapsamı genişletilen ve dil öğretimi sürecinde dört temel becerinin öne çıkarılmasıyla yenilenen Türkçe Dersi Programı'nda öncelikle 'Amaçlar' bölümünde programın genel amaçları ifade edilmiştir. Ders işleme sürecinin anlatıldığı 'Açıklamalar' bölümünde Türkçe dersinin bütününde doğal dil öğrenme sürecine uygun bir öğretimin yapılması tavsiyesinde bulunulmuştur. Bu tavsiye doğrultusunda dil bilgisi konularının öğretiminde kural-kelime/cümle-anlam bağıntısına özellikle dikkat edilmesi istenmiş ve alandan kopuk bir öğretim yapılmaması yönünde tavsiyede bulunulmuştur (Balci, 2012: 7). 1968 ilköğretim Türkçe Programında dil bilgisi derslerinin işlevsel hâle getirilmesi amaçlanmış, dersin içeriğine 'inşat' çalışmaları konulmuştur. (Coşkun, 2007: 7).

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Programı'nda dil bilgisi bölümüne önem verildiği görülür. Program içinde belirlenen hedeflerin her biri için örneklerin, açıklamaların, önemli noktaların hatırlatıldığını görmek mümkündür (Balci, 2012: 23). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1-5. Sınıflar) ve 2. kademe (6-8. Sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır. (Coşkun, 2007: 11). 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir (MEB, 2006: 7).

Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir (MEB, 2006: 8). Geçmişten günümüze kadar Türkçe eğitiminin yanında dil bilgisi öğretiminin de hazırlanan programlarda daha bilimsel bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bugün bile dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alınması ve hangi yaklaşım ve metotların kullanılması gerektiği tartışılmaktadır. Ancak tüm bu tartışmalar içinde dil bilgisi öğretimine ilişkin yeni gelişmeler de

yaşanmaktadır. Geçmişten günümüze dil bilgisi öğretimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar:

- a. Davranışçı Dil Yaklaşımı
- b. Bilişsel Dil Yaklaşımı
- c. Yapılandırmacı Dil Yaklaşımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretilmesini, öğrenme - öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 3). Birikim ve deneyimlerden hareketle sorunlara çözümler üretmek yapılandırmacı yaklaşımın temel anlayışıdır. Burada esas nokta eski bilgilerin üzerine yenileri inşa etmek ve bunu yaparken kişisel deneyimlerden yararlanmaktır. Temel dil eğitimine başlanırken de bireyin zihninde şemalar oluşturulması, bu şemaların deneyimler sonucunda özümsemesi ve alıştırma yapılarak düzenlenmesi yapılandırmacı yaklaşımın ileri sürdüğü kavram ve açıklamalardan bazılarıdır.

Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencinin temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme / izleme ve konuşma etkinliklerinde dili doğru ve eksiksiz bir şekilde kullanmasına yardımcı olma; bunu yaparken de günlük hayatında uygulamasını sağlayacak ölçüde dil bilgisi kurallarını sezdirmektir. "Dil bilgisi dersinde birtakım kuralları kavratmak yerine bireyin dil edinimini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için de dile ait kurallar tek başına değil, Türkçe dersinde metinlerle sezdirilmelidir." (Karadüz, 2007: 295). Bu metinler öğrencinin seviyesine uygun ve dil bilgisi kurallarını sezdirecek etkinliklere yer verecek nitelikte olmalıdır. Burada amaç dil bilgisi kurallarını ezberletmek değil öğrencinin ifadeyi doğru şekliyle anlamasını ve dili etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.

"Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, anlamak ve anlamı aktarmak için yapılmalıdır" (Barnier, 2005'ten; Lusignan, 2001'den; Lasnier, 2001'den; Basque, Rocheleau, Winer 1998'den; ve Meirieu, 1998'den aktaran: Güneş, 2007: 265). Dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavram gelişimi ve zihinsel beceri gelişimini temel alan yapılandırıcı dil yaklaşımında da dil bilgisi bir araç olarak görülmektedir (Güneş, 2007: 265). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde, monoton ve kuralları öne çıkaran anlayışın ötesinde, uygun araç, yöntem ve tekniklerle öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları sağlanmalıdır.

"Yapılandırmacı dil yaklaşımı, dil öğrenme sürecine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşmakta, dil öğrenme sürecini bebeklikten başlayarak ele almakta ve bu süreci üst düzey öğrenmeye kadar

incelemektedir. Bu süreçte dilin etkileşimsel olarak öğrenildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca dil becerileriyle zihinsel becerilerin ilişkili olduğu, birbirini geliştirdiği, çeşitli zihinsel beceriler gelişmeden bazı dil bilgisi kurallarının öğretilmemesi gerektiği açıkça belirtilmektedir. Dil bilgisinin öğretiminde de parçadan bütüne ya da bütünden parçaya öğretim anlayışı yerine bu ilkelere dikkat edilmesi öngörülmektedir.”(Güneş, 2007: 266).

Bu durumda dil bilgisi öğretiminde çocuğun yaşı, ilgisi, ön bilgileri kısacası hazır bulunuşluk durumu önemlidir. Bu özellikler dikkate alınarak planlanan bir öğretimde etkileşim üst seviyede tutularak öğrenmede kalıcılığı sağlamak mümkün olacaktır.

Yapılandırıcılığa göre öğrenme; bireyin zihnindeki şemaların yeni öğrenilen bilgilerle karşılaştırılması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması sonucu gerçekleşir. Bu zihinsel etkinlikler, kişisel etkinlikler ile beslenerek öğrenmede kalıcılık sağlanır. Öğrenci, öğrenme ortamına geldiğinde onu boş bir levha olarak görmek çok yanlış olacaktır. Öğrenci, öğrenme ortamına eski deneyimleriyle, öğrenme ürünleriyle, ilgileriyle, korkularıyla dolayısıyla hem bilişsel hem de duyuşsal özellikleriyle katılır. Bu aşamada öğretmenin yapması gereken, öğrencide var olan zihinsel yapıların doğruysa veya eksikse geliştirilmesine, yanlış ise yeniden düzenlenmesine rehber olmaktır.

“Bireyler zihinsel yapılandırma ile gelişirler. Piaget’e göre gelişim sürecinde iki önemli zihinsel işlem sürekli yapılmaktadır. Bunlar özümleme ve alışmadır. Yeni bilgi öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa, bilgi kolayca yapılandırılır. Buna özümleme denmektedir. Eğer yeni bilgi kavram, durum, vb. öncekilerle çelişiyor, öğrencinin zihinsel şemasına uymuyorsa, zihinsel çatışma olmaktadır. Böyle durumlarda bilgiyi yapılandırmak, zihinsel yapıya oturtmak için zihinsel şemalarda düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Bunun için ya zihinsel şemalar değiştirilmekte ya da niteliklerine yeniden şekil verilmektedir. Bu işlemlere alışma denilmektedir. Özümleme ve alışma işlemleri sonucunda birey zihninde yeniden denge sağlar. Bu süreçte dil önemli bir etkidir. Bireyler dil aracılığıyla yeni bilgileri öğrenmekte, ön bilgileriyle bütünleştirmekte ve zihinde yapılandırmaktadır” (Güneş, 2007a’dan aktaran: Güneş, 2007: 70).

Yapılandırmacı yaklaşımın öne sürdüğü iki dil bilgisi öğretim modeli vardır. Bunlar:

- a. Gelişimsel Modeller
- b. Beceri Geliştirme Modelleri

Gelişimsel modeller dil bilgisi öğrenme sürecini ayrıntılı olarak açıklamakta, beceri geliştirme modelleri ise nasıl öğretileceği üzerinde durmaktadır (Güneş, 2007:

267). Gelişimsel model çocuğun gelişimsel izleğine göre bir yol haritası çizmektedir. Bunlar; okul öncesi dönem, okuma - yazma dönemi, akıcı okuma - yazma aşamasıdır. Beceri geliştirme modeline göre ise beceriyi sağlamak adına bolca etkinliklere yer verilir. Öğrencinin uygulama yapmasına imkân verilerek, örnek çalışmalarla dil bilgisi kurallarının özümsemesi sağlanmaktadır.

Türkçe dil bilgisi öğretiminin örneklerden hareket edilerek gerçekleştirilmesi doğru bir yaklaşımdır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından da oldukça önemlidir. Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisi, çağdaş öğretim yaklaşımları göz önünde bulundurularak ele alınmışsa da etkinliklerin sunumu, kazanımlara uygunluğu ve uygulanması konularında zaman zaman bazı sorun ya da eksikliklerle karşılaşmaktadır. (Çeçen ve Mete, 2011: 49).

Doğuştan dil öğrenme potansiyeline sahip olan bireyler, yaşamları boyunca çevrenin etkisiyle dili öğrenmekte; ancak onu her zaman doğru bir biçimde kullanamamaktadırlar (Yaman ve Karaarslan, 2010: 253). Demirel'e (1999: 86) göre bunun nedeni dil bilgisi öğretimi uygulamalarının bilinçli bir şekilde yapılmamasıdır. Ergin (1964) ise dil bilgisi öğretimindeki yanlış uygulamaların dil kargaşasına sebep olduğunu dile getirirken, Aksan (1993: 201-202), geleneksel ve çağdaş dil bilgisi öğretimi yöntemlerinin çatışması yüzünden dil bilgisinin hâlâ doğru dürüst öğretilmediğini söylemektedir.. Sağır'ın (2002: 28) temel eğitimin 6-8. sınıflarında dil bilgisi konularının genellikle anlatma yöntemi ve sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı çerçevesinde verildiğini belirtmesi de bu görüşleri destekler mahiyettedir.

Dil bilgisi öğretimi yıllardan beri sadece bilgi vermeyle sınırlandırılmıştır (Schwenk, 1993: 34). Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan dil bilgisinin hâlâ istenilen düzeyde öğretilmeyişi, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması gibi tek bir nedene bağlamak doğru olmayacaktır. Bu bakımdan bu araştırmada ilgili alan yazın ışığında Türkçe dersindeki dil bilgisi öğretimi uygulamalarının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, cinsiyet, kütüphane, okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyi, hizmet yılı, mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitim alma durumu, ek kaynak kullanma, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yeterliliği, programda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin yeterliliği gibi çeşitli değişkenlere göre ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dil bilgisi öğrenme alanındaki etkinliklerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, "Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim

Programı kapsamında yer alan dil bilgisi öğrenme alanındaki etkinlikler ve konularla ilgili görüşleri nelerdir?" sorusunun yanıtına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma için betimleme diğer ismiyle tarama yöntemi tercih edilmiştir. Bilindiği gibi tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan durumları olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010, 77). Bunun için anket veri toplama aracından yararlanılmıştır. Çalışmada **veri toplama aracı** olarak iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Ölçme aracı 12 ortaokul Türkçe öğretmenin ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimi konu alanının güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeyi amaçlayan yazılı kompozisyon verilerinin betimsel analizi yoluyla elde edilen veriler, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu ve konuya ilişkin kuramsal kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Anket formunun ilk bölümünde öğretmenlerin bazı kişisel bilgileri, okuttukları sınıf ve çalıştıkları okul ile ilgili sorular, ikinci bölümünde de araştırmacılar tarafından hazırlanan 50 maddeden oluşan likert tipinde beş dereceli bir ölçme aracı kullanılmıştır. Likert tipi ölçeklendirmeler, katılımcı tepkilerine dayanan ve sıralama düzeyinde olan ölçeklerdir (Erkuş, 2003, 166). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde hazırlandığı vurgulanan dil bilgisi öğretimi etkinliklerine yönelik öğretmen tepkilerini ve bu tepkilerin düzeyini belirlemek ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini saptamaktır. Ölçekte yer alan ve "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, öğretmenlerin maddeye katılma düzeyi olarak aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir.

1.00- 1.80: Hiç Katılmıyorum,

1.81- 2.60: Katılmıyorum

2.61- 3.40: Kararsızım

3.41- 4.20: Katılıyorum

4.21- 5.00: Tamamen Katılıyorum

Çalışmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Siirt merkez ve ilçe ortaokullarında görev yapan ve aktif olarak derse giren ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise bu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler yer almaktadır. Uygulama için ulaşılan öğretmenlerden anket maddelerini eksik dolduranlar veya anket maddelerini gerekli hassasiyeti göstermeden yanıtlayanlar ayıklandıktan sonra kalan 114'ünden alınan veriler toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında anketin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ,84 olarak bulunmuştur. Bilgisayar ortamında SPSS 13.0 programı ile çözümlenen verilerin analizinde, ortalama, standart sapma, ilişkisiz gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır, anlamlılık düzeyi $P < 0.05$ olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcı Profili

Cinsiyet	Okulda Kütüphane Var mı		Kıdem			Mezun Olunan Bölüm		Hizmetiçi Eğitim Alma		Ekstra Kaynak Kullanımı		Etkililik				Yeterlilik		Sınıf Düzeyi			
	E	H	0-5	6-10	11-15	Türkçe	Edebiyat	E	H	E	H	Oldukça etkili	Etkili	Kararsızım	Etkisiz	E	H	5	6	7	8
Bayan	26	27	29	18	6	47	6	34	19	39	14	6	23	3	21	34	19	21	23	9	0
Erkek	40	21	41	17	3	58	3	32	29	51	10	0	16	11	34	10	51	19	23	10	9
Toplam	66	48	70	35	9	105	9	66	48	90	24	6	39	14	55	44	70	40	46	19	9

Yukarıdaki tabloda araştırmada görüşlerinden yararlanan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel istatistik

MADDELER	X	Ss	Karşılıdığı Değer
1. Öğrencilerin devrik ve kurallı cümleleri birbirinden ayırt edebildiklerini düşünüyorum.	3,27	1,03	KRSZM
2. Öğrenciler basit cümleleri birleşik cümlelerden ayırt edebilmektedir.	2,41	1,11	KTLMYRM
3. Birleşik cümleler ile sıralı cümleleri ayırmakta zorlanan pek çok öğrenci vardır.	2,33	1,09	KTLMYRM
4. Öğrenciler girişik birleşik cümle ile kaynaşık birleşik cümle arasındaki farkları hemen kavramaktadır.	2,08	1,12	KTLMYRM
5. Öğrenciler fiilimsilerin birleşik cümle oluşturduğunu bilmektedirler.	3,42	,99	KTLYRM
6. Öğrencilerin özne ve yüklemi anlam ve görevlerine uygun bir şekilde kullandıklarını düşünüyorum.	3,59	,99	KTLYRM
7. Öğrencilerin yan yargılarla temel yargılar arasındaki anlam ilişkilerini doğru kurduklarını düşünüyorum.	2,78	1,12	KRSZM
8. Öğrencilerin basit, türemiş ve birleşik sözcükleri birbirinden ayırdıklarını düşünüyorum.	3,85	1,06	KTLYRM
9. Öğrencilerin sözcük köklerini bulmakta zorlanmadıklarını düşünüyorum.	3,69	1,13	KTLYRM
10. Öğrenciler sözcük kökleri ile sözcük gövdelerini ayırt edebilmektedirler.	3,64	1,01	KTLYRM
11. Öğrenciler olumlu ve olumsuz cümleler arasındaki farkları kavramaktadırlar.	4,05	,83	KTLYRM
12. Öğrenciler eksilteli cümlenin ifade ettiği anlamı bilmektedirler.	3,76	1,11	KTLYRM
13. Öğrenciler soru cümlesi ile ünlem cümlesi arasındaki farkı bilmemektedirler.	3,21	1,37	KRSZM
14. Öğrencilerin emir cümleleri ile istek cümleleri arasındaki farkı ayırt ettiğini düşünmüyorum.	3,01	1,35	KRSZM
15. Öğrenciler ad ve eylem cümleleri arasındaki farkı bilmemektedirler.	3,34	1,29	KRSZM

16. Öğrenciler yer ve zaman bildiren sözcüklerin cümlede nerede kullanılması gerektiğini bilmemektedir.	3,61	1,01	KTLYRM
17. Öğrenciler cümle vurgusunu yerinde yapmaktadırlar.	2,80	1,10	KRSZM
18. Öğrenciler özne ile yüklem arasındaki tekillik-çoğulluk ilişkisini doğru bir şekilde kullanmaktadırlar.	2,88	1,10	KRSZM
19. Öğrenciler noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanmakta zorluk çekmemektedirler.	3,54	1,03	KTLYRM
20. Öğrencilerin büyük harflerin kullanımını bildiklerini düşünüyorum.	3,32	,99	KRSZM
21. Öğrenciler yabancı dilden dilimize girmiş sözcükleri doğru okuyup yazmaktadırlar.	2,30	1,14	KTLMYRM
22. Öğrenciler çekim ve yapım eklerinin işlevlerini birbirinden ayırmaktadırlar.	3,47	1,24	KTLYRM
23. Öğrenciler -ki ve -de eklerinin yazımını doğru bir şekilde yapmaktadırlar.	2,89	1,06	KTLMYRM
24. Öğrencilerin cümleye büyük harflerle başlamayı öğrendiklerini düşünmüyorum.	3,43	1,41	KTLYRM
25. Öğrenciler özel adlar ile cins adlar arasındaki farkı bilmektedirler.	4,12	,74	KTLYRM
26. Öğrencilerin ince ve kalın ünlüleri birbirinden ayırt ettiklerini düşünmüyorum.	2,70	1,24	KTLMYRM
27. Öğrenciler kelimenin kökünde ve eklerinde ses olaylarından dolayı meydana gelen ses değişimlerini fark etmektedirler.	3,38	1,01	KTLMYRM
28. Öğrencilerin cümle içinde sözcük türlerini fark ettiklerini düşünüyorum.	2,98	,99	KTLMYRM
29. Öğrenciler isimler ile zamirleri; sıfatlar ile zarfları; edatlar ile bağlaçları birbirinden ayırabilmektedirler.	2,77	1,08	KRSZM
30. Öğrencilerin isim ve sıfat tamlamalarını birbirinden ayırt ettiklerini düşünüyorum.	3,48	1,11	KTLYRM
31. Öğrenciler yapım eki alan ile almayan sözcükleri birbirinden ayırabilmektedirler.	3,50	1,02	KTLYRM

32. Öğrencilerin çekim eklerinin cümleye kattığı anlamı kavramadıklarını düşünüyorum.	2,92	1,05	KRSZM
33. Öğrencilerin edat, bağlaç ve ünlemlerin cümleye kazandırdığı anlamı bildiğini düşünüyorum.	3,04	1,16	KRSZM
34. Öğrencilerin yapım ekleri arasındaki işlev farklarını anlamadıklarını düşünüyorum.	3,01	1,15	KRSZM
35. Öğrencilerin haber kipleri ile dilek kipleri arasındaki farkı bildiklerini düşünüyorum.	3,48	1,06	KTLYRM
36. Öğrencilerin bir fiili bütün kişilere ve zamanlara göre çekimleyemediğini düşünüyorum.	3,06	1,28	KRSZM
37. Öğrencilerin zaman eklerinin cümleye kazandırdığı farklı anlamları bildiklerini düşünmüyorum.	3,42	1,15	KTLYRM
38. Öğrenciler cümlede somut ve soyut kavramları algılamaktadır.	3,90	1,06	KTLYRM
39. Öğrencilerin cümleler arasındaki neden-sonuç, koşul-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini kavradığını düşünüyorum.	4,02	,96	KTLYRM
40. Öğrencilerin fiilleri kişilere, zamanlara göre farklı kullanabildiğini düşünüyorum.	3,74	1,01	KTLYRM
41. Öğrenciler basit çekimli fiiller ile birleşik çekimli fiilleri birbirinden ayıramamaktadırlar.	3,08	1,12	KRSZM
42. Öğrenciler yapım ekleriyle fiilleri isim; isimleri de fiil yapabilmektedirler.	3,24	1,05	KRSZM
43. Öğrencilerin fiilimsilerin özelliklerini ve kullanım yerlerini bildiklerini düşünüyorum.	3,31	1,16	KRSZM
44. Öğrencilerin cümledeki dil ve anlatım bozukluklarını düzeltebileceklerini düşünüyorum.	2,63	,98	KRSZM
45. Öğrencilerin sözcükleri ve ekleri yapısal ve anlamsal yönden doğru kullandıklarını düşünüyorum.	2,74	1,15	KRSZM
46. Öğrenciler cümledeki dil yanlışlarını fark etmektedirler.	3,00	1,15	KRSZM

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, betimsel analiz sonucunda Türkçe öğretmenlerinin genel olarak Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi etkinlikleri hakkında ($x=3$, 22) aritmetik ortalama ile "kararsızım" düzeyinde kaldıkları belirlenmiştir. Anket maddeleri tek tek incelendiğinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Büyük bir çoğunlukla Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanının öğrencilere sağladığı katkılar konusunda "kararsızım" veya "katılmıyorum" düzeyinde kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Görüşlerine başvurulanan Türkçe öğretmenleri, 1, 7, 13, 17, 18, 20, 29, 32, 33, 34, 36, 41, 42, 43, 44, 45 ve 46. maddelerde "kararsızım" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. 2, 3, 4, 21, 23, 26, 27 ve 28. maddelerde ise öğretmenlerin Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanı hakkında "katılmıyorum" düzeyinde oldukları belirlenmiştir. 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 22, 24, 25, 30, 31, 35, 37, 38, 39 ve 40. maddelerde öğretmenlerin "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Betimsel analiz sonucunda Türkçe öğretmenleri ankette dil bilgisi öğrenme alanı hakkında olumlu yargı bildiren 2, 4, 21, 23, 27 ve 28. maddelerde "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, dil bilgisi öğrenme alanı hakkında olumlu bir hüküm bildiren 1, 4, 7, 15, 17, 20, 28, 33, 42, 43, 44, 45 ve 46. maddelerde "kararsızım" düzeyinde görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, olumlu anlam ifade eden 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 22, 25, 30, 31, 35, 38, 39 ve 40. Maddelere "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin, olumsuz anlam ifade eden 3 ve 26. maddelere "katılmıyorum" düzeyinde; 13, 14, 15, 32, 34, 36 ve 41. maddelere "kararsızım" düzeyinde; 16, 24 ve 37. maddelere ise "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 3. Tablo 13. Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşleri Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Gruplar	N	%	X	Ss	F	t	Sd	p*
Kadın	53	46,5	3,09	,37	0,58	-3,54	112	,00
Erkek	61	53,5	3,33	,35				

Yukarıdaki tabloya göre, yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda ortaokul öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisi öğrenme alanı hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ($p=0.00 < 0.05$) olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin dil bilgisi öğrenme alanındaki etkinlikler ve konular hakkında daha olumlu bir yargıya sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşleri Aritmetik Ortalamaları

Gruplar	N	%	X	Ss	Karşılıdığı Değer
Alt Sed	25	21,9	3,10	,44	Kararsızım
Orta Sed	80	70,2	3,24	,37	Kararsızım
Üst Sed	9	7,9	3,42	,07	Katılıyorum
Toplam	114	100	3,22	,38	Kararsızım

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları ($X= 3,42$) görülmüştür. Toplam sonuçlarda da öğretmenlerin $X=3,22$ ortalamayla "kararsızım" düzeyinde kaldıkları saptanmıştır.

Tablo 5. Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar arası	,77	2	,38	2,73	,070
Gruplar içi	15,70	111	,14		
Toplam	16,47	113			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin görev yaptıkları okullar üç farklı sosyo-ekonomik çevrede yer aldığından tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Analiz sonucunda gruplar arasında aritmetik ortalamalar açısından farklılıklar olduğu görülmüşse de bu farklılığın ($P=0,07 > 0,05$) anlamlı bir düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Tablo 6. Hizmet Yılına Göre Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşleri Aritmetik Ortalamaları

Gruplar	N	%	X	Ss	Karşılıdığı Değer
0-5 YIL	70	61,4	3,14	,36	Kararsızım
6-10 YIL	35	30,7	3,46	,28	Katılıyorum
11-15 YIL	9	7,9	2,90	,35	Kararsızım
Toplam	114	100	3,22	,38	Kararsızım

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, hizmet yılı 0 - 5 yıl ($x=3,14$) ve 11 - 15 yıl ($x=2,90$) arasında olan öğretmenlerin "Türkçe Dil bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin görüşleri "kararsızım" düzeyinde kalırken hizmet yılı 6 - 10 yıl ($x=3,46$) arasında olan öğretmenlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Tablo 7. Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşleri Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p*	Farkın Kaynağı	LSD	p*
Gruplar arası	3,42	2	1,71	14,57	,00	0-5 yıl – 6 -10 yıl		0,00
Gruplar içi	13,04	111	,11			0 -5 yıl – 11 - 15 yıl		0,05
Toplam	16,47	113				6 -10 yıl - 11 - 15 yıl		0,00

Yukarıdaki tabloya göre, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p=0,00<0,05$) belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için POST HOC LSD Testine başvurulmuştur. Analiz sonucunda 6 - 10 yıl görev yapanlar ile diğer gruplar arasında 6 - 10 yıl hizmet yılı olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Tablo 8. Mezun Olduğu Branşa Göre Bağımsız Gruplar t Testi Analizi

Gruplar	N	%	X	Ss	F	t	Sd	p*
Türkçe	105	92,1	3,22	,39	,53	-,22	112	,82
Türk Dili ve Edeb.	9	7,9	3,25	,27				

Yukarıdaki tabloya göre bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda mezun olunan bölüme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,82>0,05$) olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu

Gruplar	N	%	X	Ss	F	t	Sd	p*
Evet	66	57,9	3,19	,36	,665	-1,10	112	,27
Hayır	48	42,1	3,27	,39				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,82>0,05$) olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Kaynak Kullanma Durumu

Gruplar	N	%	X	Ss	F	t	Sd	p*
Evet	90	78,1	3,23	,38	,32	,502	112	,61
Hayır	24	21,9	3,19	,36				

Bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda Türkçe dersinde dil bilgisi öğrenme alanına yönelik başka kaynakları da kullanma durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,82>0,05$) olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 11. Öğretim Programının Etkililik Derecesi

Gruplar	N	%	X	Ss	Karşıladığı Değer
Oldukça Etkili	6	5,3	2,97	,00	Kararsızım
Etkili	39	34,2	3,26	,48	Kararsızım
Kararsızım	14	12,3	3,39	,11	Kararsızım
Etkisiz	55	48,2	3,18	,34	Kararsızım
Toplam	114	100	3,22	,38	Kararsızım

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programının etkililik derecesi hakkında tüm katılımcı grupların görüşleri birbirine yakın aritmetik ortalamalarla "kararsızım" düzeyinde kalmıştır.

Tablo 12. Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programının Etkililik Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Serbestlik Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p*	
Gruplar arası	,93	3	,31	2,20	,09
Gruplar içi	15,53	110	,14		
Toplam	16,47	113			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Türkçe Dersi Öğretim Programının etkililik derecesinde oluşturulan grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülse de bu farklılığın ($p=0.09>0.05$) anlamlı bir düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 13. Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yeterliliği

Gruplar	N	%	X	Ss	F	t	Sd	p*
Evet	44	38,6	3,16	,40	,19	-1,27	112	,20
Hayır	70	61,4	3,26	,36				

Bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda Türkçe dersinde dil bilgisi öğrenme alanına yönelik işe koşulan etkinliklerin yeterliliği konusunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=0,20>0,05$) olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 14. Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşleri Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Aritmetik Ortalamalar

Gruplar	N	%	X	Ss	Karşıladığı Değer
5	40	35,1	3,31	,49	Kararsızım
6	46	40,4	3,15	,33	Kararsızım
7	19	16,7	3,16	,22	Kararsızım
8	9	7,9	3,34	,17	Kararsızım
Toplam	114	100	3,22	,38	Kararsızım

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere farklı sınıf düzeylerinde öğrenci okutan katılımcı gruplar birbirine yakın aritmetik ortalamalarla “kararsızım” düzeyinde kalmışlardır.

Tablo 15. Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Öğretmen Görüşleri Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p*
Gruplar arası	,76	3	,25	1,78	,15
Gruplar içi	15,70	110	,14		
Toplam	16,47	113			

Yukarıda tabloya göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı sınıf düzeylerinde öğrenci okutan katılımcı grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülse de bu farklılığın ($p=0.15>0.05$) anlamlı bir düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

4. YORUM VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular sonucunda Türkçe öğretmenlerinin genel olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi etkinlikleri hakkında ($X=3,22$) aritmetik ortalama ile "kararsızım" düzeyinde kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin "kararsızım" düzeyinde kalmış olmalarının, dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin etkinliklerin uygulanmasında yaşamış olabilecekleri sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir. Anket maddelerinin betimsel analizinde de bu bulguyu destekleyici sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Büyük bir çoğunlukla Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanının öğrencilere sağladığı katkılar konusunda "kararsızım" veya "katılmıyorum" düzeyinde kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde öğretme – öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları ve yaşadıkları sorunlardan etkilendikleri sonucuna varılabilir.

Görüşlerine başvuru yapılan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin devrik ve kurallı cümleleri birbirinden ayırt etme, temel yargılar ile yan yargılar arasındaki ilişkileri doğru kurma, soru cümlesi ile ünlem cümlesi arasındaki farkı bilme, cümle vurgusunu yerinde yapma, özne ile yüklem arasındaki ilişkiyi doğru kullanma konusunda "kararsızım" düzeyinde kalmıştır. Yine öğretmenlerin, büyük harflerin kullanımını bilme, sözcük türlerini birbirinden ayırt etme, çekim eklerinin cümleye kattığı anlam, yapım eklerinin işlevi, fiili çekimleme, basit çekimli fiiller ile birleşik fiiller, yapım eklerinin işlevleri, fiilimsilerin işlevleri, dil ve anlatım bozukluklarını düzeltme ve cümledeki dil yanlışlıklarını fark etme konularındaki görüşleri "kararsızım" düzeyinde kalmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin bahsi geçen konu başlıklarında ders etkinliklerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

Görüşlerine başvuru yapılan öğretmenlerin, basit cümleleri birleşik cümlelerden ayırt etme, girişik birleşik cümle ile kaynaşık birleşik cümle, yabancı dilden dilimize girmiş sözcükleri doğru kullanma, -ki ve -de eklerinin kullanımı, ses olayları, sözcük türleri konusunda "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu düzeyde görüş bildirmelerinden, öğrencilerin dil bilgisindeki bu konu başlıkları konusunda yetersiz oldukları ve Türkçe öğretmenlerinin de bu nedenle yukarıdaki konu başlıkları hakkında olumsuz bir kanaate sahip oldukları söylenebilir. Büyükkiz (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğrencilerin anlatım bozukluklarını sırasıyla en fazla sıralı, bağlı, basit ve birleşik cümlelerde yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri, fiilimsilerin birleşik cümle oluşturması, özne ve yüklem arasındaki ilişki, basit, birleşik ve türemiş sözcükler, sözcük kökleri, olumlu /olumsuz cümle, cümlede yer ve zaman bildiren sözcükler, noktalama işaretleri, yapım ve çekim ekleri, isim ve sıfat tamlamaları, haber kipleri ile dilek kipleri, somut - soyut kavramlar, cümleler arasındaki neden - sonuç / amaç - sonuç ilişkileri, fiilleri kişi ve zamana göre çekimleme konularında "katılıyorum" düzeyinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle, Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminin yukarıda bahsi geçen konu başlıkları açısından, öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini bu konu başlıkları açısından yeterli buldukları söylenebilir. Erdem (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da bu çalışmanın sonuçlarını destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitaplarını kullandıkları, öğrencilere dil bilgisini öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerde zorlandıkları, en az da ünlü uyumları ve ünsüzlerle ilgili kurallarda zorlandıkları, belirlenmiştir.

Yukarıdaki betimsel analiz bulgularından hareketle, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi konularının bir kısmı hakkında olumlu bir yargıya sahip iken önemli bir kısmı hakkında da olumsuz bir düşünceye sahip oldukları, dil bilgisi öğrenme alanını yetersiz kabul ettikleri söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi öğrenme alanı hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin dil bilgisi öğrenme alanındaki etkinlikler ve konular hakkında daha olumlu bir yargıya sahip oldukları söylenebilir.

Üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olmasa dahi üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görevli öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanı hakkında daha olumlu bir kanaate sahip oldukları söylenebilir.

Hizmet yılı 0 - 5 yıl ve 11 - 15 yıl arasında olan öğretmenlerin Türkçe dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin görüşleri "kararsızım" düzeyinde kalırken hizmet yılı 6 - 10 yıl arasında olan öğretmenlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için POST HOC LSD Testine başvurulmuştur. Analiz sonucunda 6 - 10 yıl görev yapanlar ile diğer gruplar arasında 6 -10 yıl hizmet yılı olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, 6 - 10 yıl arasında hizmeti olan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi öğrenme alanı hakkında daha olumlu bir kanaate sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitim alma, Türkçe dersinde dil bilgisi konuları için başka etkinlikleri kullanma, Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi için işe koşulan etkinlikleri yeterli bulma durumuna göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve öğretmenlerin "kararsızım" düzeyinde görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, söz konusu değişkenlere göre tüm öğretmenlerin dil bilgisi öğrenme alanındaki konular ve etkinlikler hakkında olumsuz olarak değerlendirilebilecek ortak bir kanaate sahip oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin genel anlamda "kararsızım" düzeyinde kalmış olmaları ile Türkçe dersindeki dil bilgisi konuları ve etkinliklerinin işlenişinde sorunlarla karşılaştıkları yargısına da varılabilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan bir tanesi de Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olup olmadığıyla ilgili olarak öğretmenlerin "kararsızım" düzeyinde kalmış olmalarıdır. Bu sonucu destekleyecek bir araştırma da Karadüz (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmadığı, metinlerin dil bilgisi konularına yönelik örnekleri yeterince içermediği ortaya konulmuştur.

Bilindiği üzere, yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde hazırlanmış olan Türkçe dersi öğretim programında bütün öğrenme alanlarında ders etkinlikleri metne dayalı gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada da anket yoluyla öğretmenlerden metne dayalı dil bilgisi etkinliklerinin yeterliliği tespit edilmeye çalışılmış ve genel itibarıyla öğretmenlerin "kararsızım" düzeyinde kaldıkları belirlenmiştir. Çeçen (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Gerek bu çalışma, gerekse daha önceden yapılmış ilgili araştırma sonuçlarından hareketle, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili konuların öğretiminde sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öncelikle dil bilgisi öğretiminde öğretim programından kaynaklanan sorunlar olup olmadığı belirlenmeli.

Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretim programıyla uygunluğu araştırılabilir.

Araştırma anketinin betimsel analizinde birçok maddede öğretmenler, öğrencilerinin dil bilgisi konularının öğrenilmesinde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için tamamlayıcı ilave etkinliklerle desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan (1993). Ana Dili Eğitimi. İçinde: Kâmile İmer ve Nadir Engin Uzun (Hazırlayanlar), *VIII. Dil Bilimi Kurultayı Bildirileri (13-14 Mayıs 1993)*, Ankara: Üniversitesi DTCF Yayınları
- AYDIN YILMAZ, Zeynep (2009). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara : Nobel Yayıncılık.
- BALCI, Ahmet (2012). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi. İçinde: Özbay, Murat (Editör), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (Sayfa: 1-45), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BÜYÜKİKİZ, Kadir Kaan (2007). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- COŞKUN, Eyyup (2007). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi. İçinde: Kırkkılıç, Ahmet ve Akyol, Hayati (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Sayfa 1-13), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇEÇEN, Mehmet Akif, (2007). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇEÇEN, Mehmet Akif ve METE, Gülşah (2011). 6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 3(5), 47-62.
- DOLUNAY, Salih Kürşad (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, (27), 275-284.
- ERDEM, İlhan (2007). "İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERDEM, İlhan ve ÇELİK, Muhittin (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* 6(1), 1057-1069.
- ERGİN, Muharrem (1964). Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretimi. *Türk Kültürü*, (18).
- ERKUŞ, Adnan (2003). Psikometri Üzerine Yazılar, Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KARADÜZ, Adnan (2006). "İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının „Öğreticilik“ Kavramı Bağlamında Eleştirisi," Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı.21, s.13-31.
- KARADÜZ, Adnan (2007). Dil Bilgisi Öğretimi. İçinde: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Sayfa: 281-308). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KARASAR, Niyazi (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ONAN, Bilginer (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. İçinde: Özbay, Murat (Editör), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- SAĞIR, Mukim (2002). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SCHWENK, H. (1993). Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi. *Dil Dergisi*, (13), 33-37.
- YAMAN, Havva ve KARAARSLAN, Feridun (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*,14(1), 251-269.
- YAPICI, Mehmet (2004). İlköğretim Dil bilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41