

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Didem BALCI İYİĞÖR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2021



©2021- Didem BALCI İYİGÖR

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Hazırlayan
Didem BALCI İYİĞÖR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

KIRŞEHİR-2021

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans/doktora öğrencisi, Didem BALCI İYİGÖR tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması 12/08/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile *YÜKSEK LİSANS TEZİ* olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../08/2021

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ...-... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

12/08/2021

Didem BALCI İYİGÖR

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Didem BALCI İYİGÖR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

2021 – XV+72=87 Sayfa

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Nicel bir nitelik taşıyan, betimsel desenin kullanıldığı bu çalışma; Giriş, Kavramsal/Kuramsal Açıklamalar, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma olmak üzere altı ana bölümden oluşmuştur. Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, yaşanılan yerleşim yeri, Türkçe dersi başarı notu, okunulan kitap sayısı ve gün içinde sosyal medya kullanma değişkenleri bakımından dil bilgisine yönelik tutumlarının düzeyi incelenmiş; sonuçta şu bulgulara ulaşılmıştır:

Birinci alt problem ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Ayrıca, farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

İkinci alt problem ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanlarının yaşanılan yerleşim yeri değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sonuçta, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları arasında yaşanılan yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Üçüncü alt problem ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları arasında Türkçe dersi başarı notu bakımından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları arasında Türkçe dersi başarı notu bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Dördüncü alt problem ile ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) olup olmadığı saptanmıştır. Sonuçta, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları ile okuma alışkanlığı arasında düşük düzeyli

anlamli bir olduğu anlaşılmıştır.

Beşinci alt problem ile ortaokul 8. sınıf ğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları ile gün içinde sosyal medya kullanma oranı arasında anlamli bir ilişki (korelasyon) olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçta, ortaokul 8. sınıf ğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları ile gün içinde sosyal medya kullanma oranı arasında dşuk düzeyli anlamli bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Dil Bilgisi, Eğitim, ğrenme, Tutum, Türkçe Eğitimi



ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD GRAMMAR

MASTER'S THESIS

Prepared by: **Didem BALCI İYİGÖR**

Advisor: **Assist. Prof. Dr. Zeynel HAYRAN**

2021 – XV+72=87 Pages

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Turkish Language and Social Sciences Teaching

Subdivision of Turkish Language Teaching

Jury

Assist. Prof. Dr. Zeynel HAYRAN

Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Assist. Prof. Dr. Murat YİĞİT

This quantitative study, in which a descriptive design was used, consists of six main sections: Introduction, Conceptual/Theoretical Background, Methods, Results, Conclusion, and Discussion. This study examined the levels of middle school grade students' attitudes toward grammar in terms of the variables of gender, place of residence, Turkish course success grade, the number of books read, and the daily use of social media, and the following results were obtained:

With the first sub-problem, it was investigated whether there were significant differences in the scores of middle school 8th-grade students' attitudes toward grammar according to the gender variable. As a result of the study, it was found that there were significant differences between the scores of middle school 8th-grade students' attitudes toward grammar in terms of the gender variable. Moreover, differentiation was observed in favor of female students.

With the second sub-problem, it was investigated whether the scores of middle school 8th-grade students' attitude toward grammar differed significantly in terms of the variable of the place of residence. Consequently, it was revealed that there were significant differences between middle school 8th-grade students' attitudes toward grammar in terms of the variable of the place of residence.

With the third sub-problem, it was examined whether there were significant differences between the scores of middle school 8th-grade students' attitudes toward grammar in terms of Turkish course success grade. As a result of the study, it was observed that there was a significant difference between the scores of middle school 8th-grade students' attitudes toward grammar in terms of Turkish course success grade.

With the fourth sub-problem, it was tested whether there was a significant correlation between the scores of middle school students' attitudes toward grammar and their reading habits. At the end, it was understood that there was a low-level significant correlation between middle school

students' attitudes toward grammar and their reading habits.

With the fifth sub-problem, it was examined whether there was a significant correlation between the scores of middle school 8th-grade students' attitudes toward grammar and the rate of the daily use of social media. In conclusion, it was determined that there was a low-level significant correlation between middle school 8th-grade students' attitudes toward grammar and the rate of the daily use of social media.

Keywords: Attitude, Education, Grammar, Language, Learning, Turkish Education



ÖN SÖZ

Dil, insanlığın var oluşuyla birlikte kişilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını, karşılıklı anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirine aktarmalarını sağlayan ve toplumların millet olma şuurunu oluşturan; toplumdan topluma farklılıklar gösteren, canlı ve gelişen bir varlıktır. Ayrıca gerek geçmişin bir aynası gerekse geleceğin bir yol göstericisi olan dil, toplumları bir arada tutan en önemli unsurların başında gelmektedir. İnsanlar arasında, karşılıklı anlatma ve anlamaya olanak tanır. Bireylerin kendini ifade etmesinde, anlama ve anlatma yetenekleri bakımından dili güzel ve etkili kullanmak oldukça önemlidir. Dili güzel ve etkili kullanmak ise iyi bir dil eğitimi ile mümkündür. Dilin güzel ve doğru kullanılmasında en önemli kılavuz dil bilgisidir.

Dil bilgisi, bir dili her açıdan (ses, şekil, kelime, cümle yapısı) inceleyerek o dili oluşturan kuralları belirler. Bundan dolayı, bir toplumda konuşulan bir dilin inceliklerinin kavranması ve doğru kullanılmasındaki en önemli unsurdur. Ayrıca, kişilerin anlama ve anlatma sürecinde; dili etkili ve doğru kullanmasında; yazılı ve sözlü anlatıma destek olmasında bir vasıtaadır. Ancak dil bilgisi öğretimi sırasında kişiler üzerinde olumlu veya olumsuz tutumların oluşması kaçınılmazdır. Bundan dolayı kişiler üzerinde oluşacak olan tutumların belirlenmesi önemlidir. Dili daha etkili ve doğru kullanma bakımından dil becerilerinin gelişmesine etki edecek olumlu tutumların geliştirilmesi yönünde bir dil bilgisi öğretimi tercih edilmedi.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. “Ortaokul öğrencilerinin çeşitli değişkenler bakımından dil bilgisine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?” sorusu, araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir.

Araştırma; Giriş, Kavramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma, Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlardan bahsedilmiştir. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Literatür kısmında, araştırma konusuyla ilgili temel kavramlara, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yöntem kısmında, araştırmanın modelinden, araştırmanın evren ve örneklemeden, veri toplama aracından, veri toplama sürecinden, verilerin analiz sürecinden bahsedilmiştir. Bulgular kısmında, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya

ıkan bulgulardan söz edilmiştir. Sonuç ve Tartışma, neriler kısmında, elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmalarım sırasında değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren, karşılaştığım tüm zorlukların zmlenmesinde yakın ilgisini esirgemeyen, sorunlarıma zm bulan, çalışmalarımı daha verimli bir şekilde tamamlamamı sağlayan, değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Zeynel HAYRAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tez çalışmalarım sırasında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ'e, değerli eleştiri ve önerilerinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Murat YİğİT'e, ayrıca görüş ve önerilerine başvurduğum kıymetli hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sevgilerini üzerimden hiç eksik etmeyen, bugünlere gelmemde emek sarf eden ve büyük fedakrlıklar yapan canım aileme; bu uzun ve meşakkatli süreçte beni yalnız bırakmayan gerek maddi gerekse manevi açıdan desteğini hep üzerimde hissettiğim kıymetli eşim Ahmet'e gönülden teşekkür ediyorum. Aynı zamanda çalışmalarım sırasında vaktinden aldığım biricik kızım İdil Doğa'ya bu tez çalışmamı ithaf ederek gönülden teşekkür ediyorum.

Kırşehir- 2021

Didem BALCI İYİğöR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	iv
BİLDİRİM.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ÖN SÖZ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	3
1.5. VARSAYIMLAR.....	3
1.6. TANIMLAR.....	3
BÖLÜM II.....	5
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1. DİL.....	5
2.2. DİLİN DOĞUŞU.....	6
2.3. DİL ÖĞRETİMİ PROGRAM İÇERİĞİNİN DÜZENLENMESİ.....	8
2.4. ÖĞRENME ALANLARI.....	12
2.4.1. Dinleme/İzleme.....	12
2.4.2. Okuma.....	15
2.4.3. Konuşma.....	17
2.4.4. Yazma.....	19
2.4.5. Dil Bilgisi.....	20
2.4.5.1. Dil Bilgisinin Kısa Tarihi.....	22
2.4.5.2. Ana Dili ve Dil Bilgisi.....	23
2.4.5.3. Dil Bilgisi Öğretimi ve Önemi.....	25
2.4.5.4. Dil Bilgisi Öğretimin Yöntemleri.....	26
2.4.5.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları.....	28
2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar.....	29
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar.....	30
BÖLÜM III.....	35
3.YÖNTEM.....	35
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	35
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	35
3.2.1. Çalışma Evren Özellikleri.....	35
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	36
3.3.2. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği.....	36
3.3.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi.....	37
3.3.4. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	37
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	39
3.4.1. Veri Toplama İşlem Basamakları.....	39
BÖLÜM IV.....	40
4.BULGULAR.....	40
4.1. ÖLÇEĞİN GENELİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	40
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	40
4.3. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	42
4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	44
4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	46
4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	48
BÖLÜM V.....	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	51
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	51
5.2. ÖNERİLER	54
KAYNAKÇA.....	55
EKLER.....	64
EK-1: Ölçek Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulama İzin Belgesi.....	65
EK-2: Ölçek Uygulama İzin Belgesi.....	66
EK-3: Ölçek Kullanım İzin Belgesi.....	67
EK-4: Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği.....	68

EK-5: Etik Kurul İzin Belgesi.....	70
ÖZGEÇMİŞ	72



TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.2.1.1. Çalışma Evreni Öğrenci Sayıları.....	35
Tablo 3.3.1. Örneklem Büyüklüğü.....	36
Şekil 1. Ölçek DFA Ekran Görüntüsü.....	38
Tablo 3.4. Normallik Testi.....	39
Tablo 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutum Puan Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	40
Tablo 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	41
Tablo 4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşanılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	42
Tablo 4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Notu Değişkenine Göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	44
Tablo 4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon.....	47
Tablo 4.6.1. Ortaokul Öğrencilerinin Gün İçinde Sosyal Medya Kullanma Oranı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon.....	49

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırma Konusu ve Problemi

İnsanlar arasında duygu ve düşünceleri paylaşarak anlaşmayı sağlayan en güçlü yapı dildir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan; duygu, düşünce, inanç ve kültürü yansıtan; “kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık” (Ergin, 2007); insanların çevresiyle ve dünya ile bütünleşmesini, kültürün geçmişten geleceğe aktarılmasını sağlayan (Güneş, 2013b), çok yönlü, “bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurum” (Aksan, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda temel bir iletişim aracı olan dil günlük hayatımızın her alanında kullanılmaktadır. “Dil, temel iletişim aracı olduğundan iletişim kurma aşamasında dilin görevlerinin ve işlevlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir” (Erdem, 2014). Bu nedenle dili en iyi şekilde kullanabilmek için öğrenilmesi gereken birtakım kurallar vardır.

Dili koruması yönünden dil bilgisi bir dilin yasalarını, kurallarını ve sistematüğini ortaya koyar (Çeçen ve Aytaş, 2008); Göğüş (1978)’e göre dil bilgisi hem dil becerilerini kazandırır hem de ana dili eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesini sağlar; ayrıca dil bilgisi zaman içinde alt bilim dallarına ayrılmış; ses bilgisi (fonetik), şekil/yapı bilgisi (morfoloji), sözcük bilgisi ve cümle bilgisini içeren bir bilim dalı haline gelmiştir. Bunların yanı sıra, dil bilgisi farklı diller için kendine özgü kurallardan oluşur. Dil bilgisine ait bu kurallar insanlar arasındaki iletişimin daha sağlıklı olması bakımından önemlidir. Daha iyi yazma ve doğru konuşma becerilerinde dil bilgisi kuralları etkin rol oynar. Dil bilgisi, bir dili oluşturan sesleri, kelimelerin yapılarını, anlamlarını ve kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bunlarla ilgili bütün kuralları inceleyen bilim olarak tanımlanır. Aynı zamanda, doğru konuşma ve yazmanın bilimsel olarak yöntemini ortaya koyar. Dil bilgisi konuşma ve yazma ile ilgilendiğinden “hem ağız ve kulak dili hem de yazı, yani kalem ve göz dili” dil bilgisinin konusudur (Ediskun, 1999: 65).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere dil bilgisinin öğretimi öğrencilerde dil bilgisine yönelik bir tutum oluşturmaya neden olacaktır. Bu sebeple öğrenciler üzerinde oluşacak olumlu veya olumsuz tutumların bilinmesi önemlidir. Dili kullanma yönünden dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak olumlu tutumların geliştirilmesine yönelik bir dil bilgisi öğretimi tercih edilmedi. Öğrencilerin dille ilgili edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve

değerler fazlasıyla önemlidir. Hem eğitim hem de okul dışındaki hayatlarını başarılı, güvenli, mutlu ve sorunsuz bir biçimde sürdürmelerine, kazanacakları bu nitelikler olarak sağlayacaktır (Özkaya ve Coşkun, 2018). Bu nedenle, “okulda verilen eğitimin sistematik olarak gerçekleşmesini sağlayan öğretim programları önemli bir araçtır” (Güzel ve Karadağ, 2013).

Sosyal psikoloji ve eğitim alanında üzerinde çok durulan davranış bilimlerinin temel kavramlarından biri olan tutum için birçok tanımlama yapılmıştır. Tezbaşaran (1997)’a göre “tutum, belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi”dir. Ajzen (1989) ise tutum kavramını; “bireylerin herhangi bir nesneye, kişiye, olaya, kuruma veya bireyinin dünyasındaki ayırt edilebilir bir yönüne yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi” olarak ifade etmiştir. Tutumlar “sosyal algıyı ve davranışları etkilediği için sosyal psikolojinin ilgi alanlarından biri hâline gelmiştir” (Kağıtçıbaşı, 2010). Söz konusu insan davranışı olduğundan eğitim alanında da tutum kavramı oldukça ilgi çekici bir konu olmuştur. Bundan dolayı “eğitimciler tutum gibi insan davranışlarına etki eden bir konuyu araştırmak, anlamak, bilmek istemişlerdir” (Tavşancıl, 2010). Uzmanlar tarafından üzerinde durulan bir başka konu ise tutumların sadece duygu ya da davranış eğilimi olarak düşünülmemesi olduğu, duyuşsal, devinişsel (psikomotor) ve bilişsel olarak üç boyutuyla bir bütün olarak ele alınması gerektiğidir. Bunlar, bir tutum objesine yönelik duyguları içeren duyuşsal bileşenler, tutum objesine yönelik hareketleri, gözlenebilir davranışları içeren devinişsel (psikomotor) bileşenler ve tutum objesine yönelik düşünce ve inançları içeren bilişsel bileşenlerdir (Ajzen, 1989; Aranson vd, 2004; Tavşancıl, 2010). Dil bilgisi açısından düşünüldüğünde ise öğrencinin dil becerisini kazanma esnasında hissettiği heyecan veya beğeni duyuşsal bileşeni; dil becerilerini gerekli kılan düşünceleri bilişsel bileşeni, konuşma ve yazma becerileri uygulama durumu ise devinişsel (psikomotor) bileşenleri oluşturmaktadır. Tutum kavramı eğitimcilerin ilgisini çekmiş ve tutum konusunu içeren eğitim alanında değişik çalışmalar yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Problem Cümlesi: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler bakımından dil bilgisine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

Alt Problem 1: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde cinsiyet etkili midir?

Alt Problem 2: Yaşanılan yerleşim yeri ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde etkili midir?

Alt Problem 3: Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde Türkçe dersi başarı notu etkili midir?

Alt Problem 4: Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları ile bir yılda okunulan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 5: Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarıyla gün içinde sosyal medya kullanma oranı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları cinsiyet, yaşanılan yerleşim yeri, Türkçe dersi başarı notu, bir yılda okunan kitap sayısı ve gün içinde sosyal medya kullanma oranı değişkenlerine göre incelenmesi ve bu çeşitli değişkenler için dil bilgisine yönelik olumlu ve olumsuz tutumların belirlenmesidir. Araştırma ile öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılarak, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenimi açısından olumlu ve olumsuz tutumları çeşitli değişkenler için ortaya çıkarılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı güz ve bahar dönemleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği verilerin toplanmasında yeterlidir.
2. Öğrenciler Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.
3. Araştırmanın örnekleme evreni temsil etmektedir.
4. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği güvenirlik ve geçerlik katsayısı yeterlidir.

1.6. Tanımlar

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, 2007: 55).

Dil bilgisi: “Dilin dizgesini ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan bir çalışma alanıdır” (Adalı, 2003: 53)

Eğitim: “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972: 12).

Öğrenme: “Bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir” (Senemoğlu, 2005: 4).

Öğretme: Öğrenmeyi sağlama etkinliğidir.

Erişi: Öğrencinin bir sisteme girişteki başarı durumu ile sistemden çıkıştaki başarı durumu arasında program hedefleri açısından oluşan anlamlı farktır.

Tutum: “Belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir” (Tezbaşaran, 1997: 1).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2. 1. Dil

Dil insanlar arasında kurulan iletişimin en önemli aracıdır. İletişim kurmak için kullanılan jest, mimik vb. beden dili ve diğer yöntemler sözel/yazılı dilin yanında oldukça yetersiz kalır. Bu da sözel/yazılı dili, iletişimin en önemli iletişim aracı hâline getirir. Dil, insanlar arasında duygu ve düşüncelerin aktarımında, paylaşımında önemli bir rol oynar; ayrıca dil, uygarlığın, toplumsal kurumların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar. Geçmişten günümüze ve günümüzden de geleceğe doğru uzanan bir köprü niteliğinde olan dil araştırmacıların en önemli konuları arasında yer almıştır. Dil kavramına yönelik birçok tanımlama vardır. Bunlardan bazıları özetlemeli bir yaklaşımla aşağıda sunulmuştur:

Dil, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” (Türk Dil Kurumu, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Kişiler arasında kullanılan insan dili çeşitli iletişim türleri arasında en gelişmişidir. İnsanlar düşüncelerini ve duygularını bir başkasına aktarabilmek için gerek sözlü gerekse yazılı olarak dili kullanırlar. Eker’e (2011: 3) göre, dil “toplum hayatıyla iç içe, sonsuz anlam boyutlarını taşıyan ve bu taşıma işlemi esnasında fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesidir.” Bir başka tanımdaysa, “dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” (Banguoğlu, 2004: 9) denilmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle, insanoğlunun duygularını anlatmak için kullandığı dil; elle, başla, gözle iletişimden daha üstün ve en mükemmel bir anlatma/anlama aracı olarak nitelenebilir.

Bozkurt’a (2004: 5) göre dil, “sonsuz ve devingen evreni algılayış ve yansıtmanın ses ve sözle göstergesidir.” İnsan evreni bilinci ile algılar, dili ile yansıtır. İnsanın dili evreni algılama ve yansıtması ölçüsünde güçlüdür. “Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öge ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü varlık olan dil” (Aksan, 2007: 11-55), insan ve toplumdan ayrı düşünülmemeyen “bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” Saussure’a (1998: 18) göre, “dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir.” Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan işaretlerin tümüne (Gencan, 2001: 21) birden dil denir.

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda “yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı” (Güneş, 2011: 124) dildir. Dil; okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözüme gibi işlemler gerçekleştiren; zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracıdır. Bu nedenle insanlar dil becerilerini geliştirmek için okul dışı etkinliklerde bulunmalı, yaşam boyu bunları sürdürebilmelidir. Aktarılan yaklaşımlardan hareketle, dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olduğuna; duygu, düşünce, inanç ve kültürü yansıttığına; insanların çevresiyle ve dünya ile bütünleşmesine, kültürün geçmişten geleceğe aktarılmasına katkı sağladığı (Aksan, 2007; Hengirmen, 2007; Güneş, 2013b) üzerine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda en temel iletişim aracı olan dil, günlük yaşamımızın her an ve alanında kullanılmaktadır.

Dil, insanla birlikte ortaya çıkmış ve zaman içerisinde farklılık göstererek kişilerin gereksinimlerine göre şekillenmiş, gelişmesi süren, anlatılması ve tanımlaması birkaç sözcüğe tam anlamıyla sığmayan bir toplumsal kurumdur. Başkan’a (1969) göre, “insan dilinin nasıl doğup geliştiği eski çağlardan beri merak konusu olmuş, ancak bu konu günümüze kadar açıklanamamış, konuya yönelik tartışmalar bazı temelsiz varsayımlardan ileri geçememiştir.” Başka bir deyişle dilin doğuşu sorununun değişik yönleri ve aydınlatılması gereken yanları vardır. İnsan dilinin doğuşuna ilişkin varsayımlara “yansıma kuramı”, “iş kuramı”, “ünlem kuramı” örnek verilebilir. Çeşitli kaynaklarda geçen dilin buradaki tanımlamalarda ise bireysel, toplumsal ve yapısal açıdan olmak üzere dil kavramının üstünde durulduğu ve açıklandığı görülmektedir. Burada yer alan tanımlamalar incelendiğinde, genel olarak insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli aracın dil olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.2. Dilin Doğuşu

Dilin doğuşu konusu birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu konu ile ilgili bazı kuramlar öne sürülmüştür. Bunlar; ünlem kuramı, yansıma (onomatopeia) kuramı, iş şarkısı kuramı, jest kuramı ve toplumsal denetim kuramıdır. Öne sürülen bu kuramlar kısaca şöyledir (Başkan, 1969: 143-156; Fischer, 1979: 28-42; Taşer, 2000: 54-56; Başkan, 2006: 46-59; Aksan, 2007: 94-100):

Ünlem Kuramı: İlkel insanların ruhsal durumlarını, acılarını, korkularını, sevinçlerini dışa vurmak için çıkarttıkları birtakım sesler sayesinde dil oluşmuştur. Ara sıra ‘ih, ih’ kuramı şeklinde de adlandırılan bu kuram, dilin, basit coşkusal tepkilerin tamamlayıcı parçaları olarak beliren seslerden doğup geliştiğini öne sürer. Fakat bu kuram, dilin

köklerinin hayvanlar arasındaki iletişim gibi her ne kadar coşkusal tepkilerde bulunduğunu açıklıyor olsa da, boğumlanan dilin gelişimi konusunda yeterli düzeyde bilgiyi ortaya koyamamaktadır. İlk insanların coşkusal ve içgüdüsel yaşamı ile alakalı ünlemlerle konuşma dilini oluşturan yapma ve saymaca sesler arasında bundan dolayı bir boşluk bulunmaktadır. Demokritos'a göre dil, insanın duygusal yapısıyla bağlantılıdır. Bu kuramın diğer temsilcileri: Lucretus, Epicuros, Rousseau, Vico'dur.

Dilin temeli bu kurama göre insanların ilkel coşkularının bilinçsiz bir şekilde ifade etmesidir. İlk insanlar, coşkularını bazı davranışlarla dışa vururken, coşkularını davranışlarla ifade edemediği yerde birtakım sesler ortaya çıkartmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu sesler zamanla gelişerek dili oluşturmuştur.

Bu kuramın savunucuları olduğu gibi karşıt görüşler ortaya atanlar da olmuştur. Alman Herder 1769 yılında "Rousseau'nun söylediğini hayvanlar da yapıyor; ama konuşmıyorlar." diyerek kuramı geçersiz kılmaya çalışmıştır. Herder'e göre dil düşüncenin bir ürünüdür. Dil sadece insana özgüdür. Diğer yetenekler gibi bir yetenektir. Konuşma yeteneği insanlarda doğuştan gelir. İnsan düşüncesinden dolayı konuşur, hayvanda bu durum içgüdüdendir. Herder'e göre, dil ve düşünce arasında güçlü bir bağ vardır ve konuşma ünlemlerden doğmamıştır.

Yansıma (Onomatopeia) Kuramı: Konuşmanın gümbür gümbür, çatır çatır, fısıl fısıl, tıklar tıklar, tak tak, şar şar vb. sözcükleri oluşturan seslerden kaynaklandığını, insanın doğadaki sesleri yansılmasından oluştuğunu savunur. Bu görüş bazı sözcükler için doğru olsa da, dilin bütünü için düşünüldüğünde yeterli ve geçerli olarak sayılamaz.

İlkel insanlar, çevresindeki sesleri taklit ederek ilkel dilleri oluşturmuşlardır. Günümüzde neredeyse bütün dillerde doğal ses yansımalarına karşılık gelen sözcükler vardır. Bu tür kelimeler yansıma kuramını desteklemektedir. Türkçede mırıltı, vızıltı, fısıltı, çatırtı, patırtı, gürültü, horlama, havlama... gibi sözcükler yansıma kelimelerdir. Buna rağmen somut olmayan, bu kuram ile açıklamanın zor olduğu ses olgusuna sahip olmayan bitki, ağaç vb. kelimeler vardır.

İş Şarkısı Kuramı: Ekim, hasat vb. bir işte konuşmanın bir araya gelen ilkel insanların birbirlerini daha çok gayrete getirmek, fiziki güçlerini artırmak ve böylelikle grup hâlinde yaptıkları çalışmayı düzen altına almak için çıkardıkları 'ha, ah, he, hı' gibi bazı seslerden doğup geliştiğini öne sürer. Bunların yanı sıra konuşmanın başlangıcı ve kökeni konusunda

daha farklı iddialar da ortaya atar. Fakat, dilin doğuşu konusuna gene de tam bir çözüm sunamaz.

Jest Kuramı: Bu kurama göre dilin temeli gövdesel hareketler, coşkusal tepkilerin içgüdüsel ve doğal belirtilerinin bir sonucudur. İnsanlar birbiriyle anlaşmak ve iletişim kurabilmek için el-kol hareketleri yaparken bazı sesleri de çıkartır. İnsanın yaptığı hareket ile ses arasında bağlantı kurmayı başardığı zaman konuşma doğmuştur. Jest kuramının temel dayanağı günümüzdeki insanların el-kol hareketlerinden yararlanarak konuşmasıdır. İnsanı, konuşmaya iten temel neden, elleriyle yeterince konuşamamak değildir; çünkü bu işi vücut hareketleriyle de rahatça yapabiliyordu.

İnsanın elleri sürekli başka işlerle (av, ekim-dikim, vb.) meşgul olduğundan düşüncelerini aktarmak için başka yöntemler bulmak, örneğin, ağız, dil ve dudaklarından faydalanmak mecburiyetinde kalmıştır. Böylelikle el-kol hareketlerin yerine zamanla ağız, dil ve dudak hareketleri geçmiştir.

Toplumsal Denetim Kuramı: Bir çocuğun konuşma yeteneğini nasıl edindiğini bilmeden, bu kuramı gereğince anlamak mümkün değildir. Bu kuramın ilginç yanı şudur: Konuşmanın insanın coşkusal deneyleri ve yaşamı ile ilgili gelişigüzel bir eylemden doğduğunu ileri sürmesidir. Bu durum, simgesel bir yoldan, diğer insanların davranışlarını ve hareketlerini denetim altına alarak kendi kişisel ihtiyaçlarını elde etme amacına yöneliktir. Diğer dört kuramda olmayan, bu kuramın içerdiği bir unsur da şudur: Toplumsal denetim dürtüsü. Eğitimci ve düşünürler gerçekten de bu konu ile ilgili, çocukta ve insan soyunda konuşmanın toplumsal çevreyi denetim altına alma doğrultusunda, rastgele görsel ve işitsel davranışlarla başladığı görüşünde birleşmektedirler.

2.3. Dil Öğretimi Program İçeriğinin Düzenlenmesi

Türkçe dersinin program içeriğinin düzenlenmesi konusu, program çalışmasında en çok üzerinde durulan konuların başında gelmektedir. Özellikle dil bilgisi kurallarının öğretiminde, okuma parçalarının seçiminde nasıl bir sıra izlenilmesi gerektiğinin üzerinde durulmaktadır.

İçerik düzenlenmesindeki temel ilkeler kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakın çevreden uzağa, somuttan soyuta doğru yapılan sıralama olarak belirtilmektedir. Her ders için geçerli olan bu ilkelerde içerik düzenlemede dil öğretimi programları için farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir.

Örneğin, içerik düzenlemede dil öğretimi programında okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yaygınlaştırıcı yaklaşımla mı yoksa yoğunlaştırıcı yaklaşımla mı? konusu sürekli tartışılmaktadır. Başka bir deyişle, yaygınlaştırıcı yaklaşımla metinler benzerlerinden seçilerek değişik örnekler üzerinde yatay ve karşılaştırmalı olarak işlenirken; yoğunlaştırıcı yaklaşımda metinler derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmektedir.

Bir başka yaklaşım da kronolojik bir sıra izlemek yerine tematik bir sıranın izlendiği yaklaşımdır. Tarih sırasına göre bir sıralamanın yapıldığı kronolojik yaklaşıma karşın işlenecek konuların ana temalarını belirleyerek bu temalara göre bir sıralamanın yapıldığı tematik sıralamadır.

Dil öğretimiyle ilgili ders kitapları incelendiğinde özellikle son zamanlarda içerik düzenlenmesi konusunda bazı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir (Demirel, 2002: 219-223):

Yapısalcı Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre düzenlenen dil öğretimi kitaplarında daha çok ağırlık dil bilgisi kurallarına verilmektedir. Dil bilgisi kurallarını belli bir sıraya göre öğretme esasına dayanmaktadır. Bu dil kurallarına uygun bir biçimde okuma parçalarında dil bilgisi kuralları basitten bileşiğe doğru sıralanmaktadır. Belirli dil yapılarının öğretimini temel alan bu yaklaşıma yapısalcı yaklaşım denilmektedir.

Durumsal Yaklaşım: Bu yaklaşımı esas alan dil öğretimi kitaplarındaki içerik düzenlemesinde belli bir sırayla günlük hayattaki yer alan gerçek durumlar sıralanmaktadır. Basitten bileşiğe doğru bir yol izleyerek dil bilgisi konularının seçimi zorunlu olmamakla beraber, buna rağmen, okuma parçalarında Sınıfımız, Okulumuz, Kasabamız gibi konulara duruma göre programda yer verilirken, sarmal bir şekilde dil bilgisi konuları yeri geldikçe tekrarlanarak tekrar tekrar ele alınmaktadır.

Kavramsal/İşlevsel Yaklaşım: Bu yaklaşım, kavramsal veya işlevsel yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Özellikle son yıllarda çok yaygın olan bu yaklaşım dil öğretiminde içerik düzenlemesinde etkili bir biçimde kullanılabilmesi için dil çözümlemeleri yapılması gerekmektedir. Çünkü dilin sahip olduğu belirli işlevler bulunmaktadır ve bu işlevlerin yerine getirilebilmesi için farklı cümle kalıpları ya da dil yapıları kullanılmalıdır. Dilin işlevsel yapısına göre içerik düzenlemesi yapılmaktadır. Dilin işlevsel yapıları şu alt başlıklar altında sıralanmaktadır:

- a. Çağrı ya da yönlendirme
- b. Duyguları aktarma

c. Bilgi aktarma ya da bilgi alıp verme

ç. Betimleme

d. Öyküleme

Bu yaklaşım dil bilgisi kurallarını öğretmekten ziyade dilin sahip olduğu işlevsel yapılarını öğretmek dilin kullanımına önem kazandırmayı amaçlamaktadır. Örneğin, “Saat kaç olduğunu söylemek” dilin bir işlevidir. “Saat kaç” sorusuna farklı cümle kalıpları ile cevap verilebilir. Mesela, Saat 19.09’un değişik şekillerde söylenmesi olabilir. i) Yedi dokuz ii) Yediyi dokuz geçiyor, iii) On dokuz sıfır dokuz gibi.

Bir iletişim aracı olarak dili etkili bir biçimde kullanmak ve iletişim kurarken dilin belli başlı işlevlerini gerçekleştirebilmek için uygun işlevlerinin sınıflandırılması, bu sınıflamaya uygun olarak dil öğretiminin de yapılması ve dilin belirli işlevlerinin insanlara, doğru bir şekilde öğretilmesi bu yaklaşımda önemli bir esas olmaktadır.

İngilizcenin ana dil olarak öğretiminde Amerika’da dilin işlevleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmış ve buna göre dil öğretim programlarına ait içerik düzenlemesi yapılmış ve bu işlevler esas alınarak ders kitapları hazırlanmıştır. Bu işlevler şunlardır:

1. Öyküleme
2. Bildirme
3. Düşleme
4. Etkileme
5. Betimleme
6. Sorgulama (Araştırma)
7. Yaratma (Yaratıcı olma)
8. Sınıflama (Sıraya koyma)

Dil Becerisi-Merkezli Yaklaşım: Programların hazırlanmasında dinlenme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin ayrı ayrı öğretilmesi aynı zamanda bu becerileri geliştirecek bir içeriğin düzenlenmesi dil öğretiminde esas olmaktadır. Fakat dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin ayrı ayrı olarak değil, birlikte geliştirilmesinde özellikle ana dil öğretiminde daha fazla yararlı olacağı görülmektedir.

Konu-Merkezli Yaklaşım: Tematik yaklaşım anlayışına uygun düşen bu yaklaşımda dil derslerinin içeriği oluşturulurken öğrencinin ilgi ve eğilimleri göz önüne alınmaktadır. Buna göre sınıf içindeki uygulamalarda belirli konular öğrenciye göre verilmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin önceden belirlenen ilgi ve yeteneklerine göre konuların içerik düzenlemesi yapılmaktadır. Bu yaklaşımla, konular arasında yatay ilişki kurularak Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi başka derslerin konularından da seçmeler yapılarak içerik düzenlemesine gidilmektedir.

Belirli Alan Merkezli Yaklaşım: Dil öğretimi Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi dersler işlenirken yapılması bu yaklaşımda önerilmektedir. Bir başka deyişle, mesleki dil öğretimine önem verilmektedir. Fakat bu yaklaşımın daha çok yabancı dil öğretiminin etkili olabileceği söylenebilir.

İçerik düzenlemesinde bu yaklaşımlara ek olarak doğrusal, sarmal ve modüler yaklaşımlar da çok yaygın kullanılmaktadır.

Doğrusal Yaklaşım: Basitten bileşiğe doğru ana dilde okutulacak okuma metinlerinin ve bunlara bağlı dil bilgisi konularının sıralanmasıdır.

Sarmal Yaklaşım: Özellikle yeri ve zamanı geldikçe dil bilgisi konularının tekrar tekrar öğretilmesini ortaya koyan bir yaklaşımdır. Dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın izlenmesi tematik yaklaşıma göre okuma metinleri seçilirken uygun görülmektedir. Ayrıca sarmal yaklaşım ile işlevsel dil öğretimi yaklaşımında dil bilgisi kurallarının öğretilmesi önerilmektedir.

Modüler Yaklaşım: Her üniteye göre uygun olarak seçilen okuma parçaları bir modül oluşturmaktadır. Oluşturulan modül içerisinde belli bir sıraya bağlı kalmadan, öğrenilmesi gerekli olan dil bilgisi kuralları verilmektedir. Kendi başına her modülün konusu düzenlenmiştir. Bundan dolayı modüler yaklaşım adını almaktadır.

Ortaokullardaki işlenen Türkçe ders kitaplarında içerik konu merkezli yaklaşımla; dil bilgisi kuralları ise doğrusal ve yapısalcı yaklaşımla oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Ancak, tematik yaklaşıma göre Türkçe programında yer alan konuların sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerindeki konularla yatay ilişki sağlayacak biçimde ve sarmal yaklaşımla ise dil bilgisi konularının düzenlenmesi daha yararlı görülmektedir.

2.4. Öğrenme Alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisindedir.

2.4.1. Dinleme/İzleme

Dinleme becerisi; “konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi” (Özbay, 2006: 5), “işitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000: 11)” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere dinlemek işitilene anlamlandırmaktır. Başka bir deyişle söylenen iletiyi doğru ve eksiksiz anlamaya yönelik algılayabilme sürecidir.

Bebeklerin ilk edindiği beceri dinlemedir. Çünkü bebek daha anne karnındayken doğum öncesindeki sesleri ve konuşmaları dinleyebilme kabiliyetine sahiptir. Buna en büyük kanıt bebeğin dünyaya gelir gelmez annesiyle iletişime geçmeye çalışmasıdır. Böylece anne karnında başlayan bu dinleme süreci ilerleyen zamanlarda konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007: 73). Doğuştan gelen bir yetenek olan dinleme becerisinin tam olarak gelişebilmesi için bir eğitim süreci gereklidir (Maden ve Durukan, 2011: 103). Dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin bu bilince ulaşarak ona göre davranması gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Böylelikle daha anne karnındayken başlayan dinleme becerisi önce ailedeki daha sonra kişinin gideceği okullardaki eğitim ile gelişir.

Okullarda dinleme becerisi kademeli olarak geliştirilmeye çalışılır. Bunun için yapılan her etkinlikte dinlediklerini anlamlandırmak öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için oldukça önemlidir. “Zamanında kazanılmış iyi bir dinleme becerisi ve alışkanlığı ile yeni durumlara uygun davranış ve tutum geliştirmek yakından alakalıdır” (Özbay, 2009: 40). Fakat, Ünalın (1999: 67) “Başka bir insanı onu kendi değer yargılarına göre derinden anlamanızı sağlayacak bir biçimde dinlemek için ne tür bir eğitim ya da öğrenim gördünüz?” sorusu dinleme eğitiminin eksikliğine dikkat çekmektedir. Buradan kişinin daha anne karnındayken başlayan ilk dil becerisi olan dinleme becerisinin diğer dil becerilerine verilenden daha az önem verildiği ve toplum olarak nasıl dinlememiz gerektiğini bilmediğimiz çıkarılabilir.

“Yaşamın her anında öğrenciler başta olmak üzere insanları etkili birer dinleyici yapmak dinleme eğitiminin asıl amacıdır” (Doğan, 2008: 266). Öğrencilerin dil ve iletişim

becerilerini, sosyal becerilerini, öğrenme ve anlama becerilerini, zihinsel bağımsızlık becerilerini ve zihinsel becerilerini geliştirmek dinleme eğitiminin diğer amaçlarıdır (Güneş 2007: 76). Eğitim sisteminin felsefesini oluşturan yapılandırıcı eğitim paradigmasının en önemli özelliği beceri geliştirmektir. Bundan dolayı, “yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci dinleme sürecinde aktif olmalı, dinlediklerini zihninde yapılandırmalıdır” (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Öğrenci bu süreci iyi bir şekilde geçirebilirse oldukça iyi bir dinleme becerisi kazanabilir.

İletişimin en temel yolu olan dinleme, Türkçe Dersi Öğretim Programında ele alınmış, yedi dinleme/izleme yöntem ve tekniği tanıtılmış, uygulamalara yer verilmiştir. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretim Programı’nda dinleme/izleme yöntemleri şu şekilde ele alınmıştır (MEB, 2006: 61-62; Doğan, 2008: 261-286):

Katılımlı Dinleme/İzleme: “Amaç, dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirmeyi, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar. Dinleme sırasında başka bir işle uğraşmamak ve konuşmacı ile göz teması kurmak gereklidir. Konuşmacıdan anlatılanlara açıklık getirmesini istemek, konuşmacının sözlerini ve duygularını geri yansıtmak, fikir ve duygularını özetlemek bu uygulamada yapılacaklardır. Katılımlı dinleme/izleme yöntem ve tekniğinde, uygun yerlerde konuşmacının sözleri özetlenmeli veya söylenmek istenen dönütle verilmelidir. Dinleyici, konuyu daha iyi anlamak, istekte bulunmak ya da karmaşık bir probleme çözüm sunmak amacıyla da konuşmacıya sorular sorabilir. Böyle durumlarda not alınarak veya araya girilerek ‘Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?’ gibi açıklama soruları sorulabilir.”

Katılımsız Dinleme/İzleme: “Amaç, dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşüncelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır. Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde ‘Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?’ gibi sorulara yanıt bulmaları için öğrenciler yönlendirilir.”

Not Alarak Dinleme/İzleme: “Amaç, dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır. Öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alınırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli

ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir.”

Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma): “Amaç, dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır. Öğrencilerden konuşmacının veya dinlediklerindeki/izlediklerindeki varlık ve kişilerden birinin yerine kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir. Bu yöntemle yapılan dinleme/izleme diğer kişi ile aynı fikri paylaşma anlamına gelmez. Bir süre için kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak olaylara ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakmayı ve onu anlamayı gerektirir. Öğrenci, kendini karşısındakinin yerine koyarken o kişiyi iyi-kötü, onun duygu ve düşüncelerini de doğru-yanlış olarak değerlendirmekten kaçınmalıdır; çünkü ön yargılı yaklaşım karşımızdakini anlamamızı engeller.”

Yaratıcı Dinleme/İzleme: “Amaç, öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir. Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir”:

“1. Katılımsız dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir.”

“2. Katılımlı dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir.”

Seçici Dinleme/İzleme: “Amaç, dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesi/izlenmesidir. Seçici dinleme/izleme aşağıdaki şekillerde uygulanabilir”:

“1. Önceden hazırlanmış sorular dağıtılarak öğrencilerden bunların cevaplarını bulmaya yönelik olarak dinlemeleri/izlemeleri istenir.”

“2. Dinleme/izleme amacına veya ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden ve izlenenlerden bir veya birkaç bölüm/konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir. Örneğin; hazırlanan bir karşılıklı konuşmada (öğretmen-öğrenci, doktor-hasta, satıcı-müşteri vb.) tarafların birbirlerinin konuşmalarından seçme yapmaları ve bunları sınıfta değerlendirmeleri istenir.”

Eleştirel Dinleme/İzleme: “Amaç, öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz

yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktır. Sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir şekilde analiz edilmelidir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir”:

“1. Konuşmacının amacı nedir?”

“2. Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?”

“3. Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?”

“4. Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?”

“5. Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?”

“6. Çözüm önerileri bilimsel mi?”

2.4.2. Okuma

Alıcı becerilerden bir diğeri de okuma becerisidir. Okuma becerisinin de dinleme becerisi gibi anlama ulaşmada benzerliklerinin olup olmadığı bir merak konusu haline gelmiştir (Razı, 2007:15-17). Fakat Alderson (2000) göre “okunan metnin sese dönüşmesi ve dinleme becerisindeki gibi bir sürecin takip edildiği görüşü ağırlığını yitirmektedir”. Okuma becerisi kısaca, Grabe ve Stoller’a (2002) göre, “okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama” şeklinde ifade edilir. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere okumak için yazılı bir metne ihtiyaç duyulur. Okuma becerisi her ne kadar görsel yolla yapılıyor gibi görünse de görme engelliler elleri aracılığıyla okumayı gerçekleştirir. Ayrıca okuma becerisi, farklı kaynaklardan yararlanma sonucunda kişinin yeni bilgileri, olayları, deyimleri ve durumları öğrenmesini sağlar. Gelişen teknoloji sayesinde bilgiyi elde etme şekilleri farklılaşmaya başlamıştır ancak bu farklılaşma okumanın değerini düşürmemiştir. Eğitim ve öğretimde en önemli unsur yine okumadır (Akt. Batur ve Alevli, 2014).

Okumaya bir süreç olarak bakmak, bir ürün olarak bakmaktan farklıdır. Alderson ve Urquhart’a (1984) göre, okumaya yönelik bir ürün görüşü yalnızca okuyucunun metinden ne anladığıyla ilgilidir, bir süreç ise okuyucunun belirli bir metni nasıl yorumlayabileceğini belirler.

Smith (2004) okumanın sonuçlarına göre anlama dayalı kararlar vermektense, okumayı okuyucunun bir metni bölümlendirerek değerlendirilmesi gereken bir süreç olarak tanımlayan ilk araştırmacılardan biridir. Ayrıca Smith, Okumayı “belirsizliğin azaltılması”

olarak nitelendirmektedir. Diğer bir deyişle, okuyucular bir metni okudukça, neyi seçecekleri hem metnin kendi içindeki hem de metnin dışındaki özellikler tarafından belirlenir.

Kısacası okuma, farklı şekillerde birbiriyle ilişkili olan ve okuma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunan farklı tür ve düzeylerde bilişsel ve üst bilişsel süreçleri içermektedir.

Okuma, yazılı metinleri “beş duyu organının çeşitli hareketleriyle algılayarak ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir” (Arıcı ve Taşkın, 2019). Genellikle, öğrenilen bilgilerin %6’lık bir kısmı tatma, dokunma ve koklama, %11’i işitme, %83’ü ise görme duyusu yoluyla elde edilmektedir. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere, “göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmedeki payı %94 gibi önemli bir yere sahiptir” (Aytaş, 2005: 462).

Okuma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te (2021) okumak, “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek”, “yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyi öğrenmek” şeklinde ifade edilmektedir. “Okuma, yazılı bir metni görerek kendine has bir ifadeyle anlamlandırmadır” (Arıcı, 2018: 3). Okuma, var olan yazılı veya basılı işaretlerin, belli kurallar çerçevesinde seslendirilmesi, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Razon, 1982; Sever, 2015). Okuma, bireyin gerek akademik gerekse sonraki yaşamında başarılı olması ve kendini geliştirebilmesi için bir metnin sözcüklerini anlama, gramer kurallarına uygun bir şekilde okuma, kavrama ve analiz etme sürecidir (Kavcar, Oğuzkan, ve Sever, 2004; Turkben, 2019). Okuma ile ilgili yapılan bu tanımlamalarda anlamının yeri oldukça önemlidir. Anlama olayının gerçekleşmesi için metinde verilmek istenilen mesajı bireyin kendisiyle ilişkilendirmesi bunun için de fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin sağlıklı işlemesi gerekmektedir (Taşdemir ve Taşdemir, 2020).

Dil gelişimi adına gerekli becerilerden biri de alıcı becerilerden okuma becerisidir. Okuma becerisi kısaca, Grabe ve Stoller’a (2002) göre, “okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama şeklinde ifade edilir” (Akt. Razi, 2007: 15-17). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere okumak için yazılı bir metne ihtiyaç duyulur. Gelişen teknoloji sayesinde bilgiyi elde etme şekilleri farklılaşmaya başlamıştır ancak bu farklılaşma okumanın değerini düşürmemiştir. Teknoloji kullanımının artması büyük bir çoğunluğu yazılı kaynaktan oluşan

internet sayesinde bilgiye hızlı ulaşma imkanı sağlanmış ve böylece okuma becerisine ayrı bir önem kazandırmaya başlamıştır. Eğitim ve öğretimde en önemli unsur yine okumadır (Batur ve Alevli, 2014).

2.4.3. Konuşma

İnsanlarda dinleme becerisinden sonra gelişen önemli bir dil becerisi konuşmadır. Bebeklik döneminden başlar ve yetişkinliğe kadar gelişmeye devam eder. “Konuşma; seslerden oluşan duygu, düşünce ve bilgilerin karşı tarafa dil vasıtasıyla aktarılmasıdır” (Demirel, 1999: 40). Konuşma becerisi, duyguları, hisleri, fikirleri, inançları, vb. durumları ifade etmek için kullanılır. Çağlar boyunca konuşma, “insanların ilişkilerini düzenlemede, birbirini etkilemede önemli bir yere sahip olmuştur” (Sever, 1997: 20). Konuşma becerisi üzerine ustalaşmak kişilerin benlik saygısı ve farkındalık duygularını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle konuşmanın en önemli dil becerisi olduğu söylenebilir. Ayrıca diyalog, konferans, sunum, radyo sohbetleri, TV programları gibi olaylar bu beceri sayesinde ortaya çıkar.

“Konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır” (Adalı, 2003: 27). Başka bir deyişle, konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir. “Konuşma becerisi etkileşimli bir süreçtir; çünkü dinleme, okuma veya yazmanın aksine başka bir kişinin katılımını gerektirmektedir” (Noll, 2006: 70). Türkçe Sözlükte (1998) ise konuşmanın yedi farklı tanımı verilmektedir. Buna göre konuşmak;

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
7. Belli bir biçimde söylemek.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere konuşmanın sözlü iletişimin temelini oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla konuşma, dinleme becerisiyle bütünleşmiştir.

İnsanın; toplumda bir yer edinerek, toplum ilişkilerini düzenlemesi, kendini çevresindeki diğer insanlara anlatabilmesi, herhangi bir konu hakkında bilgi verebilmesi; fikirlerini, duygu ve düşüncelerini açıklayabilmesi gibi çeşitli sebeplerle sık sık konuşmaya ihtiyacı vardır (Doğan, 2009). Kişinin bu konuşmalarının etkili ve güzel olabilmesi, kendini daha iyi anlatabilmesi, toplumdan kabul görerek fikirlerine başvurulabilmesi için kelime dağarcığının fazla olması ve hitap yeteneğinin iyi olması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin üstlendiği görevler şu şekilde yer almaktadır: “Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir” (MEB, 2006: 6).

Dünyada üç bin civarında konuşma dili bulunur. Fakat bu dillerin sadece iki yüz kadarında yazı dili bulunmaktadır (Tompkins, 1998: 304). Bu da hem çocuklarda hem de yetişkinlerde “konuşma” becerisinin “yazma” becerisinden daha sık ve daha fazla kullanıldığı anlamına gelmektedir. Günlük hayatta yazı dilinden çok daha fazla yer alan konuşma becerisi; her ortam ve düzeyde söz alışverişinde bulunmaya, bilgi vermeye, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında kullanılmaktadır (Sağır, 2004: 12). Bu da “konuşma”nın “yazma”ya göre çok daha yaygın olduğunun bir başka göstergesidir. Ayrıca araştırmalara göre öğrencilerin okul hayatlarındaki öğrenmelerinde konuşma becerisinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Türkçe dersleri; öğrencilerin içinde buldukları toplumda sağlıklı ilişkiler kurma, çevrelerindeki “yaşananları ve sözleri anlayabilme, anladıklarını da gerek sözlü gerekse yazılı olarak anlatabilmeleri için önemli görevler üstlenir” (Doğan, 2009). Yani, bireyin hayatında başta iletişim becerisi olmak üzere her anlamda olumlu değişiklikler okuldan beklenilmektedir.

Küçükten büyüğe birçok insan kendini sözlü olarak ifade etmekte çok zorluk çekmektedir. Bu ise konuşma becerisinin genellikle çocukluktan geldiği görüşüne dayandırılarak normal bir durummuş gibi gösterilmeye çalışılır. Oysaki konuşabilme, “doğuştan gelen bir beceri olmanın yanı sıra, çalışmak ve azimle kazanılabilen ve geliştirilen

bir yetenektir” (Emir, 1986: 288). Konuşma yeteneği geliştirmek; etkili ve doğru sözü bulup söyleyebilme becerisini kazandırmak konuşma eğitiminin amacıdır.

Sosyalleşme ile en fazla ilgili olan dil becerisi konuşmadır. Bundan dolayı “konuşma becerisinin gelişmesi iletişim bilimleri, psikoloji, sosyal psikoloji ve davranış bilimleri ile oldukça ilişkilidir” (Ünalın, 2007: 2-3). Konuşma eğitimi sonucunda konuşma becerisi gelişen bireyler sosyalleşme konusunda oldukça başarılıdır. Bu da konuşma eğitiminin sosyalleşme eğitimi ile bir bütün olduğunu göstermektedir. Konuşma aynı zamanda, uygarlık ve demokratikleşmenin bir parçasıdır. Bu yüzden gelişmiş topluluklardaki ilk ve ortaokullarda ‘Konuşma Sınıfları’ bulunmaktadır. Bu sınıfların içlerinde “teyp, video, mikrofon, kürsü vb. konuşma eğitiminde kullanılacak araç gereçlere yer verilmektedir” (Yalçın, 2002: 164). Çünkü konuşma becerisi gelişmiş kişiler, toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilen sağlıklı bireyler olarak ön plana çıkmaktadır.

Konuşma becerisi gerek birey gerekse içinde bulunduğu toplum için oldukça fazla öneme sahiptir. Bundan dolayı, başta aile ve okul olmak üzere bireyin kendisine de oldukça fazla iş düşmektedir. Doğuştan gelen bu beceri önce aile tarafından doğru yönlendirmelerle daha sonrasında bireyin okul hayatındaki aldığı eğitimler doğrultusunda ve bireyin gayretiyle gelişmesi mümkündür. Konuşma becerisi her ne kadar belirli bir seviyeye gelse de bireyin günlük yaşamında ve okul yaşamında yapabileceği bazı uygulamalarla bu beceri canlı olarak kalacaktır.

2.4.4. Yazma

“Yazma, bilginin elde edilmesi ve ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir dil becerisidir” (Carter ve ark., 2002: 246). Yazmak, bilinç ile bilinçaltının bir araya gelmesini sağlayan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir (Göçer, 2010). Düşünceyi damıtarak, “berraklaştırır ve netleştirir” (Covey, 2006: 153). Yazmak, belli bir birikime ve bilgiye sahip olunması gereken bir iştir (Yalçın, 1998). Okul yıllarında verilen yazma becerisi dersi sayesinde bu iş seyerek ve isteyerek yapılabilecek bir alışkanlık hâline gelebilir.

Sever’e (2004) göre “yazma, kişilerin başkalarıyla iletişim kurması ve kendini ifade etmesinin yollarından biridir”. Özbay (2006) ise yazmanın, sözün resimleştirilmiş bir biçimi olduğunu söylemektedir. Bu tanımdan yazmanın, okunmak üzere tasarlanmış bir yazı dili üretme etkinliği olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yazı, sadece dili sembollere dönüştürme olayı değildir. Nasıl konuşma ses üretmekten daha fazlasıysa yazı da sembollerin üretiminden çok daha fazlasıdır; bu sembollerin kelimeleri oluşturmak için bazı

kurallara göre düzenlenmesi ve cümleleri oluşturmak için ise kelimelerin yine belirli kurallara göre birleştirmesi gerekir. Tüm bu yönleri koordine etmek, sembolleri bir araya getirmenin basit bir faaliyetinden kesinlikle daha fazlası olan şaşırtıcı bir süreçtir.

Yazma becerisi de diğer dil becerileri gibi oldukça önemlidir. Çünkü duygu, düşünce ve fikirleri anlaşılır bir şekilde yazma, değişik zihinsel becerilerin geliştirmesine bağlıdır. Öğrenciler yazma becerileri sayesinde düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler (Göçer, 2010). Ayrıca yazma becerisi diğer dil becerileriyle doğrudan doğruya ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri öncelikle okuma becerisini geliştirmeleriyle, daha sonrasında ise yazma ve yazdıklarını gözden geçirmeleriyle gerçekleşebilir.

Bireyler düşüncelerini yazıya geçirerek aktarırlar. Çünkü yazıya aktarılan düşünceleri incelemek, karşılaştırmak ve yeniden düzenlemek daha kolaydır. Bu ise bireyin gerek düşüncelerini gerekse zihin yapısını düzenlemeye yardım etmektedir. Bundan dolayı zihinsel gelişim açısından yazma becerisi oldukça önemlidir. Ayrıca yazma becerisi; öğrenme, düşünme, anlama, dili etkili kullanma, düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, iletişim kurma ve duygularını aktarma gibi diğer becerilerin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Göçer, 2010). Teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği günümüzde özellikle yazma becerisi temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Teknolojik araçların bir getirisi de insanların duygu, düşünce, hayal ve görüşlerini sözlü olduğu kadar yazılı ifade etmeyi gerektirmektedir (Demir-Atalay, 2015). Bütün bu zorluklar göz önüne alındığında yazma becerisi diğer dört temel dil becerisinin en son ve en zor öğrenileni olduğu söylenebilir.

2.4.5. Dil Bilgisi

Dil bilgisi denildiğinde akla çoğu zaman gramer kelimesi gelmektedir. Gramer kelimesi, Yunanca asıllı bir kelime olan “yaz-” anlamındaki “gramma” kökünden gelmekte olup ve doğru okuma yazma sanatı olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde toplulukların birçoğunda kullanılmakta olan “gramer” kelimesinden, Yunanca “grammatike”, Latince “grammatica”, İngilizce “grammar”, Fransızca “grammaire”, Almanca “grammatik” sözleri türemiştir. MÖ IV. yüzyılda Asya’da gramerin kurucuları olarak bilinen Hintliler, buna bir bilim ve sanat olarak “ayırma, çözümlenme” anlamındaki “vyakarana” demişlerdir; aynı yüzyılda gramerin Avrupa’daki kurucuları olan Yunanlılar da grameri “yazı ile ilgili sanat” anlamındaki “tekhne grammatike” olarak adlandırmışlardır. Romalılar ise bu sözcüğü Latinceye “ars grammatica” şeklinde aktarmışlardır. Bizde ise gramere genellikle dil bilgisi

denilmekte ise de bu sözcük “dil bilgisi” (Almanca Sprachkundi, yani türlü diller bilme) ile öz gramer (Almanca Grammatik, Sprachlehre), kavramları arasındaki kesin ayrımı belirtmemektedir (Dilaçar, 1989: 84).

Dil bilgisi, genel anlamda bir dilin kurallarını belirleyen bilim dalı olarak bilinmekte olup kendi içinde alt dallara ayrılmaktadır. Dilin seslerini inceleyen dal ses bilgisi (fonetik), sözcük ve şekilleri inceleyen dal şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin arasındaki ilişkileri inceleyen dal cümle bilgisi (söz dizimi), dilin anlam durumunu inceleyen dal ise anlam bilgisi (semantik)’tir. Aynı zamanda dil bilgisi, sadece bu alt dallardaki gelişmeleri değil bu dalların birbirleriyle olan ilişkileri de inceler (Güneş, 2013). Bu anlamda dil bilgisinin bu alt dallarının bir dilin dört temel bileşenini oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla dil bilgisinin oluşturduğu dilin kuralları, bu dallara göre incelenerek oluşturulmaktadır.

Dil bilgisi, “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Bir başka deyişle, “dil bilgisi, bir dile ait olan sesleri, kelimelerin yapılarını, kökenlerini, anlamlarını, cümle kuruluşlarını ve bunlarla ilgili tüm kuralları inceleyen bilimdir” (Ediskun, 1999: 65). Dolayısıyla dil bilgisi sayesinde doğru yazma, doğru konuşma ve doğru düşünmenin yöntemi öğrenilir.

Dil bilgisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda; “bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Dil bilgisi; “dil kendi yapısına uygun olan mantık çerçevesinde dilin sistemli bir hâlde ifade edilmesi ve kurallaştırılmasıdır” (Çeçen, 2007: 6). Çeçen’in (2007) yaptığı bu tanımdan dil bilgisi, dilin kendi mantığına uygun sistemli bir halde kurallar oluşturan ve bu kuralları ortaya koymaya çalışan bir bilim şeklinde ifade edilebilir. Bireyler ana dilini öğrenirken doğuştan gelen sezgisel bir dil bilgisine sahiptir. Bundan dolayı dil bilgisi öğretimi, içselleşen bilgiyi anlamlandırma görevini yerini getirir (Er ve Topcuoğlu Ünal, 2016). Bireylere dil bilgisi konularını sevdirmek ve yararlı bir hâle getirmek gerekir.

Dil bilgisi hem ana dili hem de yabancı dil ediniminde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin amaçlarının arasında yer alan dil bilgisi, özellikle ana dili eğitiminde sağlıklı iletişim kurmak ve dili zenginleştirmek için temel bir unsurdur. Ayrıca dil bilgisi öğretimi ile bireyler, dilin kurallarını öğrenerek dilin sahip olduğu sınırları ve imkânlarını kavrayıp doğru konuşarak yazma becerisi kazanırlar. Dil bilgisi öğretimi, verici ve alıcı dil becerileriyle birlikte dille ilgili bilgiler vererek dil becerilerini destekleyen,

açıklayan ve örgütleyen faaliyetler içerir. Dolayısıyla “dil bilgisi öğretiminin amacı; dilin kurallarını ezberletmek değil, dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde bir düzen oluşturmaktır” (Er ve Topcuoğlu Ünal, 2016). Genellikle kurallar olduğu gibi kabul ettirilmeye ve ezberletilmeye çalışılmaktadır. Fakat “dil bilgisi öğretiminin amacı, kural ezberletmek değil, dilin kabul edilen kriterler doğrultusunda daha doğru, düzgün ve etkili kullanılmasıdır” (Barın ve Demir, 2008).

Başarılı bir şekilde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin, dört temel dil becerisinin gelişmesinde olumlu bir etkisi olacaktır. Ayrıca, dil ile ilgili yapılan yanlışların azalmasına, zihinsel gelişime, etkili iletişim kurmaya, dili güvenli kullanmaya, yabancı bir dilin öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Ana dili iyi bilinmediği sürece ikinci bir dilin öğrenilmesi zor olacaktır. Dolayısıyla kullanılan dile ait yanlışlar dil bilgisi kuralları sayesinde düzeltiler. İnsanların birbiri ile olan iletişiminin de sağlıklı olması dilin doğru bilinmesi ve kullanılması ile mümkündür (Barın ve Demir, 2008). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminin önemli bir başka amacı bireylere ana dillerini en iyi şekilde öğretmenin yanı sıra bireylerin ana dili ile kendini en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bireylerin belirli bir sürede dil gelişimlerini sağlayarak dili iletişimde kullanmalarına yardımcı olmak önemlidir (Kutlubay, 2015).

Dil kullanımının daha doğru, düzgün ve sistemli hâle gelmesi için dil bilgisi öğretimi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Çünkü, dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Bireyler arasındaki iletişimi düzenleme yönünden oldukça öneme sahip olan dil kullanımı, dil bilgisi kurallarını öğrenip özümseyerek uygulandığında daha etkili bir hal kazanır. Bu sebeple ezberci zihniyetten uzak bir şekilde dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir.

2.4.5.1. Dil Bilgisinin Kısa Tarihi

Dil bilgisinin şu ana kadar maalesef yazılmış olan kapsamlı ve genel bir tarihçesi yoktur. Fakat elimizdeki sınırlı kaynaklardan da anlaşılacağı üzere Eski Yunan ve Hintlerde MÖ. IV. yüzyıllara kadar dayanan dil bilgisi çalışmaları günümüze kadar ulaşabilmiştir. Dil bilgisi, Yunanlılar için başlangıçta felsefenin bir bölümü olarak ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, kendi çevrelerinin ve toplumsal kuramlarının niteliğini anlama yönündeki arayışlarının bir bölümüydü. Bu sebeple, felsefenin geleneksel dil bilgisinin oluşumunda katkısı oldukça büyüktür. Fakat dil bilgisinin oluşumundaki tek unsurun felsefe olduğunu söylemek ise oldukça eksik olacaktır. En az Eski Yunan’da felsefenin katkısı kadar Doğu’da

da din ve edebiyat, dil bilgisinin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Aksan'a (2007: 123) göre gramer Batı'da eski edebiyat anıtlarını, Doğu'da da eski din kitaplarını doğru anlamak zorunluğundan doğmuştur. Bu açıdan gramerin doğuşu ele alınacak olursa Hintliler, Yunanlılar, Romalılar ve Araplar tarafından ilk gramer çalışmalarının yapıldığı söylenebilir.

Dil çalışmaları Araplarda, Hintlilerin ve Greklerin etkisinde kalmıştır. "Arap dilinin gramer kurallarının tespiti ile ilgili ilk düşünceler tamamen dinî kaygılara dayanır. İslam öncesi, sözlü kültür geleneğine sahip olan Arap toplumu Kur'an ve hadislerle birlikte yazılı kültüre geçiş yapmıştır" (Kızıklı, 2006). Kur'an-ı Kerim'in yazıya geçirilmesi sırasında VII. yüzyılda yaşamış olan Ebu'l-Esved Ed-Du'eli ilk gramer çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ebu'l-Esved'in yetiştirdiği öğrenciler nahv ve sarf ilimlerinin oluşmasını sağlamıştır. VIII. yüzyılın en önemli "nahiv" veya "morfoloji" bilgini El- Kitab'ın yazarı İran asıllı Sibeveyhî'dir (Başkan, 2003: 32). Araplar, batı kökenli olan gramer sözcüğü yerine, ilm-i sarf ü nahiv ve kavâ'id terimlerini kullanmışlardır. Arap gramerinde sarv ve nahv daha çok hadis, tefsir, kelim, fıkıh vb. bilimlere yardımcı olmuşlardır.

Korkmaz (1992: VII) X. yüzyıldan başlayarak Araplara ve diğer yabancılara Türkçeyi öğretmek üzere yazılmış olan gramer veya gramer-sözlük karışımı eserlerin Türk dünyasının İslam medeniyeti altına girmiş olmasından dolayı çoğunun Arap ve Fars dilinde yazıldığını ve Türkçenin kurallarının bu eserlerde Arap dilinin kalıplarına göre düzenlendiğini söyler. Bunlara Divânu Lûgati-t'Türk (M. 1073), Kitâbü'l-idrak li Lisâni'l-etrâk (M. 1312), Mukaddimetü'l-edeb (13. yüzyıl), Ettuhfetü'z-Zekiye (14. yüzyıl) adlı eserleri örnek olarak verir.

Tanzimat döneminde ve Cumhuriyet öncesinde Fransız grameri esas alınsa da gramer çalışmaları ile ilgili yapılan eserler sarf ve nahiv adı ile kaleme alınmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarına kadar Araplardan Türklere geçen sarf, nahiv, kavâid terimlerinin etkisi sürmüştür. Cumhuriyetin ilânından sonra 1928'de Türk Dili Encümeni'nin tarafından hazırlanan Muhtasar Türkçe Gramer adlı eser, adında "gramer" teriminin kullanıldığı ilk eserlerdendir (Erenoğlu, 2006). Böylelikle Araplardan Türklere geçen sarf, nahiv, kavâid terimleri Türkçe gramer çalışmalarında yerini günümüzdeki gramer, dil bilgisi ve dil bilimi ifadelerine bırakmıştır.

2.4.5.2. Ana Dili ve Dil Bilgisi

Fiziksel ve zihinsel açıdan her hangi bir sorunu olmayan her çocuk zaman içerisinde bir ana diline sahip olur. Her birey ana dilini kazanacağına göre milletler fertlerine ana dilini

öğretmeyi hedefleyen bir öğretim sistemi geliştirir. Bundan dolayı ana dili öğretimi, bütün milletler için en önemli eğitim ve öğretim faaliyetleri arasındadır. Buradaki asıl sorun, bu faaliyetlerin hangi amaç doğrultusunda nasıl belirleneceğidir.

“Birbirlerinden etkilenen ilişkisel bir sistem olan dil, bu sistemin açıklayıcısı durumunda olan dil bilgisi sayesinde kurallaşır” (Erdem ve Çelik, 2011). İki ayrı işlevi gerçekleştirmekte dil ile ilgili bu bilgi kullanılabilir: Birincisi kişinin ana dilinin yapılarını, imkanlarını öğrenerek anlaşılabilir, kendine güvenir ve daha etkili bir iletişim gerçekleştirmesini sağlamak; ikincisi yabancı bir dil öğreniminde o dili oluşturan kuralları kavrayarak ana dili ile karşılaştırmasını olanaklı kılmaktır. Dil bilgisi öğretiminin programı, bu iki amaç doğrultusunda düzenlenmelidir. Buradaki asıl amaç, dil bilgisi öğretmekten ziyade, içinde yaşanan dili kavratmaktır (Adalı, 1983).

Bireyin hayatta başarılı olabilmesi kendi dilini güzel kullanması, temel dil becerilerinde kendini geliştirmesi, dolayısıyla iyi bir ana dili ve dil bilgisi eğitimi alması gerektiğini belirten Ergin (1976: 10) bu konuda şu açıklamaları yapmıştır:

“Aydın insan kendi dilini iyi kullanan insan demektir. Hayatta başarının ilk şartı da, kullandığı dile hakkıyla vâkıf olmak, onu iyice bile bile kullanmaktır. Onun içindir ki her millette bütün öğretimin temeli millî dilin öğretimidir. Hiçbir millet, çocuklarının yalnız çevrede öğrendiği pratik dil ile yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi millî dilinin yapısını iyice belleten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Böylece diğer bütün derslerin ve hayatta her sahadaki başarının temel şartı sağlanmış olur.

Çünkü insan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar, anlatır, tasarlar, ifade eder. Diğer bütün öğretim alanları, diğer bütün dersler dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir. İlk ve ortaöğretim okullarında bütün derslerin başında temel ders olarak millî dil derslerinin gelmesi bu sebeptendir.”

Ana dilini anlamaya ve konuşmaya başlayan birey daha sonra dilin gramer yapısını da algılamaya başlar. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil sisteminin kurallarını bilmesiyle mümkün hale gelir. “Bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütünü, onun gramer yapısında gizlidir. Bu yüzdendir ki insanın ana diline hâkimiyeti, onun gramer yapısına hâkim olması demektir. Ancak bir kişinin tam olarak ana diline hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını da içselleştirmesi gerekir” (Erdem ve Çelik, 2011).

2.4.5.3. Dil Bilgisi Öğretimi ve Önemi

Dil bilgisi öğretimi; ses bilgisi (fonetik), şekil bilgisi (morfoloji), söz dizimi, anlam bilgisi (semantik), sözcük türleri, imla, sözlük ilişkileri, telâffuz biçimleri ve dil değişiklikleri konularıyla temel dil becerilerini destekleyici ve açıklayıcı öğretim faaliyetlerini kapsar. Dil bilgisi öğretimindeki amaç sadece dil bilgisi kurallarını öğretmek değil anlama ve anlatma becerilerini bireye kazandırmaktır. Burada aslolan bilgiyi beceriye dönüştürerek uygulanabilir kılmaktır.

Dil bilgisi öğretimi sayesinde iletişim kurarken farkında olmadan kullandığımız kurallar kişilere aktarılır. Böylelikle kişilerin dildeki hakimiyet artmış olur. Bozkurt (2012) “Bir kişi dil bilgisi kurallarını çok iyi öğrenebilir, fakat konuşması ve yazması aynı düzeyde olmayabilir. Öyleyse kişinin konuştuğu dil üzerine bilgisi yanında bir de dili kullanma yeteneği söz konusudur. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminden doğrudan dilin iyi kullanımı beklenir” diye söylemiştir. Dolayısıyla dil bilgisi kurallarını öğrenmek tek başına yeterli değildir, önemli olan bu kuralları beceriye dönüştürmektir. Bunun için temel dil becerilerinin içinde uygulamaya yönelik bir dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.

Ekinci Çelikpazu (2015) Türkçe dil bilgisi üzerine yaptığı incelemesinde dil bilgisi öğrenim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler ile ilgili şu ifadeleri söylemiştir:

“Dil bilgisi öğretimi sürecinde anlama ve anlatma etkinlikleri ile sürekli dil kullanımını gerçekleştiren öğrenci kendi söylemini oluştururken dilin sistemini/yapısını ve öğeleri arası ilişkileri göz ardı etmeyecek böylece düşünmeyi öğrenecek ve düşüncesini yine dil ile doğru biçimde aktarmaya özen gösterecektir. Dil bilgisi öğretimi ile sadece dilin kurallarını öğrenen pasif alıcı değil bireysel dil kullanımı ile kendini ve dilini var eden aktif katılımcı olduğunu öğrenen öğrenci dili yalnızca iletişimi sağlayan bir araç olarak görmeyecektir.”

“Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Dil, öğrencinin de kullandığı bir dizgedir. Bu dizgeye egemen olan birçok kural vardır. Dil bilgisi öğretimi, bu dizgenin kurallarını açıklamalıdır” (Göğüş, 1978: 349). “Dil bilgisi konularını öğrencilere sevdirmek ve dil bilgisi konularını onlar için yararlı bir hâle dönüştürmek gerekir. Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır” (Erdem ve Çelik, 2011). Dolayısıyla öğrencinin ilgisini çekebilecek, seviyesine uygun olan okuma ve dinleme metinlerinden oluşan etkinlikler yapılmalıdır. Böylelikle ezberden uzak bir şekilde öğrenilen

dil bilgisi kuralları uygulamaya yönelik beceriye dönüşerek daha sağlam temeller üzerine öğrenilmiş olur.

2.4.5.4. Dil Bilgisi Öğretimin Yöntemleri

Dil bilgisi öğretiminin amaçlarından en önemlisi bireyin temel dil becerilerini geliştirerek uygulanabilir kılmaktır. Bu sebeple yıllardır dilin iyi kullanılması ve dille ilgili sorunların çözülmesi için öğrencilere dil bilgisi iyi öğretilmeye çalışılmıştır. Ancak kullanılan yöntem tercihlerinin yetersizliği ve yanlışlığı sorunları çözmekten ziyade yeni sorunlar ortaya çıkarmıştır. Dil bilgisi kuralları öğrencilere ardı ardına öğretilmeye çalışılmış ve öğrenciler tarafından ezberlemek zorunda kalınmıştır. Dolayısıyla dil bilgisi sıkıcı bir ders haline gelmiştir. Yapılan araştırmalar en başarılı öğrencilerin bile yeterince dil bilgisini öğrenemedikleri ortaya koymaktadır. Bu şekilde gerçekleşen dil bilgisi öğretimi, dilin mantığını kavramaktan uzak kuralları ezberlemeye yöneliktir (Güneş, 2013c). Bu durum öğrencilerin psikolojine etki ederek öğrenciler üzerinde dil bilgisi korkusu oluşturmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik uzun yıllar süren belirsizlikten dolayı okullarda dil bilgisi öğretime çok geç başlanmıştır. Dili ayrıntılı bir şekilde öğretmeyi savunan uzmanlar geleneksel yöntem olarak adlandırılan dilin yapısıyla ilgili kuralları ve kavramların tamamını okullarda uzun yıllar vermiştir. Bu durum öğrencilerin dil bilgisi konularına hâkimiyetini arttırmak yerine ezberciliğe yöneltmiştir. Oysa ki, dil bilgisi kuralları dili doğru kullanmayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bundan dolayı okullarda geleneksel yöntemden vaz geçilmiştir. Geleneksel yöntemdeki bu sorunlardan dolayı çok sayıda bilim adamının çalışmasıyla yeni dil bilgisi ortaya çıkmıştır. “Dil bilgisi öğretiminde eğitim alanındaki çok sayıda bilimsel yaklaşım, yöntem ve kuraldan yararlanılmıştır. Önceki yıllarda dilbilimcilerin çoğu yapısalcı, geleneksel ve dönüşümcü dil eğitimi konusundaki sorunlarla ilgilenmiyordu. Oysa yeni dil bilgisi eğitim bilimiyle harmanlanmış, öğrencinin dilin işlev ve kurallarını aktif olarak öğrenmesi, dilin mantığını ve işleyişini keşfetmesi, bunları okuma ve yazma sürecinde kullanmasına odaklanmıştır. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde geleneksel, bilişsel, yapılandırıcı yaklaşım gibi eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Her yaklaşımın dil bilgisi amacı, anlayışı ve yöntemi diğerinden farklıdır. Bu gelişmelerle dil bilgisi alanı eğitim alanına daha fazla yakınlaşmıştır” (Guay, 2011; akt. Güneş, 2013a).

Ülkemizde son yıllarda Türkçe eğitim programlarında yapılandırıcı yaklaşımı benimsemiştir. “Yapılandırıcı yaklaşımda dil öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla olur ve

zihninde yapılandırılır. Eğitim, öğrencilere bilgi aktarma işlemleri olarak değil, bilgileri zihinde yapılandırma işlemleri olarak ele alınır” (Basque,1999; akt. Güneş, 2013a: 76). Bu yaklaşım içerisinde sezdirme ve tümevarım yöntemleri kullanılmaktadır.

Sezdırme Yöntemi: “Bu yöntem, dilin soyut kurallarını ezberlemeye değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerde dili sorgulama, dille ilgili düşünme ve araştırma yapma mantığını oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğrenci dil hakkında bilinçli olmalı ve dili etkin kullanmalıdır. Dilin yapısıyla ilgili bilgiler, işlemler ve kurallar öğrencilere sözel bilgiler gibi aktarılamaz. Öğrenciler onları tıpkı bilimsel bilgiler gibi çeşitli deneysel tipteki etkinliklerle keşfederler. Bu süreçte dilin işlevlerini ve genel kurallarını anlamaya çalışırlar. Bu işlemler tümevarım modeliyle birleştirilir ancak tümdengelimci düşünme de hissettirilir. Bu yöntem öğrencilerin gözlem kapasitesine, kendilerini ifade etme, kanıtlama, düşünme ve sorgulama becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Dil bilgisi bilgilerini öğrencilerin sürekli olarak zihinde yapılandırmalarına izin verir. Uygulama sürecinde açıklama, süreç ve koşul bilgileri harmanlanarak kullanılır” (Güneş, 2013c: 179).

Tümevarım Yöntemi: Dil bilgisi öğretiminde yapılandırıcı yaklaşımla parçadan bütüne ya da tümevarım yönteminden yararlanılmaktadır. Bu yöntem, “parçadan bütüne giden zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Düşünme biçimi olarak zihnimizin tek tek olgularla ilgili yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşması işlemlerini içermektedir. Tümevarımın doğruluk değeri olasılıklıdır. Bu anlayış bir model olarak dil bilgisi öğretiminde de yıllardır kullanılmaktadır. Bu modelle dil bilgisi öğretiminde parçadan bütüne doğru ilerlenmekte, örnek, olay, sorun ve özel durumlardan hareketle genel kurallara veya sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu süreçte bir örnek çeşitli yönlerden incelenmekte, gözlenmekte, başka örneklerle karşılaştırılmakta, benzerlikler ve farklılıklar araştırılmaktadır. Ardından örneklerin benzer ve farklı noktalardan hareketle bazı genel kurallara ulaşılmakta veya genellemeler yapılmaktadır. Bu işlemler öğrencilerde dil bilgisi kurallarını ezberleme yerine mantığını keşfetme ile bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle bu modelle örnekten kavrama, somuttan soyuta gidilmektedir. Öğrenci ortak noktalarını, temel özelliklerini, yapı ve işlevlerini bulmak için ögeleri karşılaştırarak keşfetmektedir” (Groupe Dépermentale Maitrise de la Langue, 2008; akt. Güneş, 2013c: 178).

2.4.5.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Dil bilgisi öğretimi, temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile dilin daha işlevsel kullanımını sağlamaktadır. Ancak dil bilgisi öğretimi çalışmalarının Cumhuriyetin ilanından sonra geç başlaması dil bilgisi çalışmalarının yeterli düzeye ulaştıramamıştır. Bundan dolayı dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar vardır. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili yapılan literatürdeki çalışmalardan karşımıza çıkan sorunlardan bazıları şunlardır:

- “Dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretiminde karşılaşılan sorunların başında dil bilgisi konularının sınıf seviyesine uygun olmaması nedeniyle soyut kalması gelmektedir. Ayrıca öğrenen ilgisizliğine bağlı motivasyon eksikliği, kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi yerine kuralların ezberlenmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve anlama durumlarının dikkate alınmaması dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır” (Göçer ve Aslan, 2019).
- “Dil bilgisi konularıyla ilgili sınavlar daha çok yazılı yoklamalar biçiminde olmakta, sorular da sayılı ve sınırlı olarak düzenlenmektedir” (Sağır ve Demir Atalay, 2016: 30).

İşcan ve Kolukısa (2005) ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları aşağıdaki başlıklar halinde sıralamıştır:

- “Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi
- Dil bilgisinin bağımsız bir ders olarak okutulması
- Dil bilgisi öğretiminde kuralların veriliş amaçlarının söylenmemesi
- İmlâ kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması
- Noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmaması
- Dil bilgisi öğretiminde kuralların genellikle sözcükten, sözcük gruplarından hareketle anlatılması
- Dil bilgisi öğretiminde dil bilgisel bir yaklaşımın olmayışı
- Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği
- Terim karmaşası
- Dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması”

Aslan (2017) ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik aşağıdaki önerileri sıralamıştır:

- “Ortaöğretimde dil bilgisi kendisi Türkçe dersinden ayrı bir ders gibi düşünülmemelidir. Dil bilgisi konuları Türkçe dersi içerisinde sezdirilerek kavratılmalıdır.
- Dil bilgisi konularının öğretiminden amaçlanan durum dilsel becerilerin geliştirilmesi olmalıdır. Yani, dinleme-anlama, konuşma, okuma, yazma becerilerinin iyileştirilmesi ve pekiştirilmesi şeklinde yapılmalıdır.
- Dil bilgisi konularının Türkçe dersi içerisinde öğretimine yönelik yardımcı ders materyalleri ve ders araçları tasarlanmalı ve geliştirilmelidir.
- Öğretiminde zorluk çekilen filimsiler, fiillerde çatı, birleşik cümleler ve imla noktalama konularında Türkçe öğretmenlerine seminerler verilerek söz konusu temaların öğretiminde fikir alışverişinde bulunulmalıdır.
- Dil bilgisi dersleri öğrenciyi sınava hazırlamak düşüncesiyle test mantığına indirilgememelidir. Dil bilgisi konularının öğretilmesi ve kavratılması ancak bol uygulamayla mümkündür.
- Üniversitelerde, Türkçe Eğitimi bölümlerinde dil bilgisi öğretimi öğretmen adayları tarafından tartışılmalı ve hangi sınıfta ne derecede öğretileceğine karar verilmelidir.
- Türkçe dersi, bir dil bilgisi dersiymiş algısından kurtarılmalıdır. Türkçe dersinin özünü dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin oluşturduğu, dil bilgisinin ise bu becerilerin içinde bir unsur olduğu üzerinde durulmalıdır.
- Dil bilgisi konularının öğretiminde dersi monotonluktan kurtarmak ve motivasyonu sağlamak için edebi metinlerden istifa etmek gerekmektedir”.

Dil bilgisi öğretimi ile ilgili sorunlar genel olarak yukarıda sıralandığı gibidir. Sorunlar her ne kadar az gibi görünsede dil bilgisi öğretimi konusunda sıkıntıları büyüktür.

2.6. Konu ile İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar

Larsen-Freeman (2015), ikinci dil edinimi ve uygulamalı dilbilime yönelik araştırmasında gramer öğrenimi ve öğretimine ilişkin literatürü çok az etkili, orta derecede etkili ve geniş etkili olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır.

Ambridge, Pine ve Lieven (2014), araştırmalarında dil ediniminin birçok farklı alanında, öğrenilebilirlik sorunu olduğunu belirlemiş, bu soruna çözüm olarak evrensel dil bilgisinin önerdiği çözüm yöntemlerini incelemişlerdir. Çalışmalarında söz dizimsel yapılar,

temel biçimbirimleri edinme ve yapıları gözden geçirmiş, evrensel dilbilgisinin önerdiği çözüm yollarının öğrencilerin karşılaştıkları öğrenilebilirlik sorunlarını basitleştirmeyeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Hutchinson, McCavitt, Rude ve Vallow (2002) gerçekleştirdikleri eylem araştırmasında, tasarladıkları çoklu zekâ temelli dil öğretim programının dilbilgisi öğretimine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirilmesi ve gramer becerilerinin günlük yazma konuşma görevlerine aktarılmasına olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışma grubu dört farklı okul ortamında ikinci, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırma sonrası, öğrencilerin dil bilgisi öğretimine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri, dilbilgisi becerilerini günlük yazma ve konuşma etkinliklerine aktardıkları saptanmıştır.

Wasserman ve Weseley (2009), üç grup üzerinde gramer açısından Fransızca ve İspanyolca gibi cinsiyetçi dillerde yazılmış metinler okumanın cinsiyetçi tutumların artışı, azalışı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deneysel işlem için New York'un dış kesimlerinde yaşayan 74, 85 ve 66 kişilik üç grup lise öğrencisi rastgele seçilmiş; birinci gruba İngilizce, ikinci gruba Fransızca, üçüncü gruba İspanyolca metinler okutulmuş; sonuçta her üç gruba da "Cinsiyetçi Tutum Anketi" uygulanmıştır. Grameri cinsiyetçi bir dil olan Fransızca veya İspanyolca dillerine göre İngilizce yazılmış metinleri okuyan öğrenciler daha az cinsiyetçi tutum sergilemişlerdir. Fransız veya İspanyol öğrencilerin tutumları ve kullandıkları dil, kadınları erkeklerden daha fazla etkilemiş; deney iki dil bilen öğrenciler üzerinde tekrarlandığında, benzer sonuçlar bulunmuştur.

Carter ve McCarthy (1995), bu çalışmada, konuşmayı geliştirmeyi amaçlayan dil bilgisi öğretiminin beceriler ve ağırlıklı olarak yazılı normları yansıtan gramerler üzerinde değil, konuşulan dil küçük konuşma İngilizcesi derlemlerinden elde edilen kanıtları kullanarak doğal sözlü etkileşim üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda söylem analizinde kullanılan özellikler bazı yararlı sonuçlar sunmuştur. Ancak, çok küçük bile olsa gerçek sözlü veri miktarları, tümevarım ve dil farkındalığı yaklaşımları içinde yaratıcı olarak dilbilgisi farkındalığını ve gramer bilgisini artırmak için sınıfta konuşmada kullanılabilecek önemli kanıtlar sağlayabilmiştir.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Konu ile İlgili Araştırmalar

Göçer (2015), makalesinde "temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi"ni incelemiş, "dil eğitiminde önemli olan bütünlük

ilkesi ve tümevarım yöntemine yönelik açıklamalar”da bulunmuştur. “Bu çerçevede, Türkçe eğitimi etkinliklerinin planlanıp yürütülmesi sürecinde bütünlük ilkesi ve tümevarım yönteminin tercih edilmesinin öğrenci kazanımlarına ve dil eğitimindeki işlevlerine işaret edilmiştir. Ayrıca, dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler ve tematik bir anlayış ekseninde hareket edildiğinde hedeflenen kazanımlara ulaşmada daha fazla avantaj sağlayacağı vurgulanmıştır.”

Bulut (2014) bu çalışmasında, “Türkçe dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının dile yansımaları konusunu ele almış ve bu kavram kargaşasının dilde birlik konusunda ne tür olumsuzluklara yol açtığı sorusuna cevap” aramıştır. Gerçekleştirilen araştırmada, “dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının dilde istikrarsızlığı tetiklediği, dolayısıyla bu durumun en az seviyeye düşürülmesi için tüm eğitimcilerin, dilcilerin konuya eğilmeleri, soruna çare aramaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma ile Türkçe dil bilgisi öğretimindeki kavram kargaşası eksenli birtakım sorunlarla ilgili değerlendirmelerde bulunulmuş ve bu sorunlar için çözümler önerilmiştir.”

Güneş (2013a) çalışmasında okul dil bilgisinin eğitim alanında kullanılmasına değinmiştir. Okul dil bilgisinin gelişiminin çok sayıda bilim adamının çalışmasıyla yaklaşık bir yüzyıldan fazla sürdüğüne, yeni bir dil bilgisinin ortaya çıktığına ve bu dil bilgisinde çok sayıda bilimsel yaklaşım, yöntem ve kuraldan yararlandığına; yeni dil bilgisi içeriğinin dil bilim uzmanları tarafından değil, dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından belirlendiğine; eğitim sürecinde ise geleneksel, bilişsel, yapılandırıcı gibi çeşitli yaklaşım ve yöntemlerden yararlandığına değinmiştir.

Güven (2013), makalesinde dil bilgisi öğretiminin yıllardan beri gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde hep sorun oluşundan, dil bilgisi konularının sevilmediğinden, bu konuların öğrencilerce öğrenilmesinde başarısızlıklara yol açmış olmasından hareketle, öğrencilerin, özellikle dil bilgisi konularına karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olduklarına değinmektedir. Çalışmasında “dil bilgisi konularının öğretilmesi sorunu üzerinde durmuştur. Bu amaçla, öncelikle dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan temel problemler belirlenmiş, ardından dil bilgisi konularının öğretimiyle ilgili daha önce bu alanda öne sürülmüş fikirler ortaya konulmuştur.” Bu görüşlerin olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmiş, son olarak da dil bilgisi konularının öğretiminde izlenmesi gereken yollar önerilmiştir.

Tekşan’ın (2012) araştırmasının “temel amacı, atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde örnek metin olarak kullanılabilirliğini göstermektir.” Dil bilgisinin kuralları ses bilgisi, yapı

bilgisi ve cümle bilgisi olarak üç ana alanıyla ilgili örnek atasözleri tarama yöntemiyle belirlenmiştir. “Bundan hareketle dil bilgisi kurallarının öğretiminde atasözlerinin örnek metin olarak kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dil bilgisi kuralları atasözlerinden hareketle öğretilirse aktif öğrenme gerçekleşir.” Dil bilgisi öğretiminde bu metinlerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çektiği, kolay öğrendikleri için atasözlerinden hareketle öğretilen dil bilgisi kuralları da kolay öğrenilebilir ve kalıcı olduğu, atasözlerinin dil bilgisinin kurallarıyla ilgili bol örnek imkânı sunduğu, ayrıca dilin doğal kullanımını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Çelik (2011), derlemeye dayalı çalışmalarında dil bilgisinin, dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretimin vazgeçilmez bir parçası olduğu; dil bilgisi öğretiminin dille ilgili bilgiler verdiği, “Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinlikleri içerdiği”ne değinmişlerdir. Dil bilgisi öğretiminde amacın ana dili iyi kullanmak olduğunu; ülkemizde dil bilgisi öğretiminde buna dikkat edilmediğini, dil bilgisinin diğer dil becerilerini geliştirebilmesi için metinden, en azından cümleden hareketle, işlevsel bir şekilde öğretilmesi bir yöntemin kullanılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Dil bilgisi öğretilirken ezberden kurtulmak için tanımdan örneklere değil örnekten ve sezdirildikten sonra kurala ulaşılacak bir yöntem kullanılmasını önermişlerdir.

Güneş (2011), dil öğretimi alanında kullanılan çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplandığına, bu yaklaşımların amaçları, temel görüşleri ve uygulama yöntemlerinde tarihsel süreç içinde önemli değişimler olduğuna değinmektedir. Güneş’e göre, “dil öğretim alanında en eski yaklaşım olan geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, genel kültür gibi konuların öğretimine ağırlık verilmiştir. Davranışçı yaklaşımda ise dil diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Dil öğretim alanındaki bu görüşler 1950’li yıllara doğru değişmeye başlamış” ve “Dil iletişim aracıdır.” görüşü yayılmıştır. Bu nedenle, iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” görüşü gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ön plana alınmış olup çeşitli etkinlik, görev, proje vb. aracılığıyla dil öğretimi yapılmaktadır. Dünyamızdaki bu gelişmelere paralel Ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni Türkçe öğretim programları

hazırlanmıştır. 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında “yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır”.

Aytaş ve Çeçen (2010), alan yazın taraması sonucu oluşturulan “ana dili” kavramı tanımlan, ana dili eğitimi hakkında bilgi verilen çalışmada ana dili eğitiminde dil bilgisinin nasıl bir yeri ve önemi olduğunu belirtmiştir. “Daha sonra dil bilgisi ve öğretimi üzerinde durularak ana dili eğitimi çerçevesinde dil bilgisi öğretiminin ilkeleri belirtilmiştir. Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretimi hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılmış, elde edilen bilgiler tartışılarak konuyla ilgili bazı öneriler geliştirilmiştir. Çalışmada, dil becerilerine doğrudan bir etkisi olmasa da dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitimine sağladığı pek çok katkı açısından önemli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır”.

Dolunay (2010), makalesinde dil bilgisi öğretiminin dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirildiğini, bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağladığını belirtmiş; dil bilgisi öğretiminin, anlama ve anlatma becerilerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması için yardımcı ve destekleyici bir alan olarak görülebileceğine değinmiştir. Bu çalışmanın amacı, dil bilgisi öğretiminin, birtakım kuralları ezberletmeyi değil, onları kavratarak anlama ve anlatma becerilerinde kullanılabilmeyi hedeflediğini vurgulamaktır.

Kahraman (2010), 2002 – 2003 öğretim yılının güz döneminde Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün birinci sınıfında okuyan 142 örgün öğretim öğrencisiyle 109 ikinci öğretim öğrencisine, Türk Dil Bilgisi dersi ara sınavından önceki derslerde, “ses uyumları”nın nasıl verildiği açıklanmış, Türk Dil Bilgisi – ses bilgisi sınavında, sorulan “ünsüz yumuşaması” ve “ünsüz sertleşmesi” ile ilgili uygulama sorularına öğrencilerin verdikleri yanıtlar, birleştikleri yönler göz önünde tutularak tiplere ayrılmış, bunların doğru ve yanlış yanları belirlenmiş ve yüzdeleri bulunmuştur. “Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar ve bıraktıkları eksiklikler değerlendirilmiştir, yanlışlık ve eksikliklerin nedenleri üzerinde durulmuştur. Türk dil bilgisi öğretiminin daha verimli olabilmesi için ilköğretimde, ortaöğretimde ve yükseköğretimde alınabilecek önlemler ve yapılabilecek uygulamalar konusundaki öneriler sunulmuştur”.

Karahan (2009), çalışmasında dil bilgisi öğretimine “parça”dan mı yoksa “bütün”den mi başlamak gerektiğini tartışmıştır. Bilgiyi bütün-parça ilişkisi çerçevesinde öğrenmek

veya öğretmenin, eğitimin vazgeçilmez yöntemlerinden biri olduğunu; dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin “parça”ya verildiğini, ancak bu sıralamanın gerekçeleri üzerinde durulmadığını, konu sırasının, dil bilgisi öğretiminde de son derece önemli olduğunu vurgulamış, konu sıralamasında önceliğin parça mı bütün mü olacağı hususundaki tartışmalarda dilin bir “bildirişim” sistemi olma özelliğinin gözden uzak tutulmaması gerektiğini önermiştir.

Balyemez’e (2009) göre, öğretim sürecinde, işlenen konu ile diğer dersler arasında ilişki kurmak, öğrenmeyi kolaylaştırır ve daha çok öğrenme sağlar. Öğretmenin önemli görevlerinden biri de öğretim sürecinde, işlenen konu ile diğer dersler arasında ilişki kurmaktır. “Yapılandırmacı yaklaşım anlayışı ile hazırlanan yeni ilköğretim ve ortaöğretim programlarında, diğer derslerle ilişki kurulması gerektiği belirtilmiş, ancak bu ilişkinin hangi kazanımla ve nasıl kurulacağı açıklanmamıştır. Bu çalışmada, ortaöğretim Dil ve Anlatım dersi ile Matematik, Kimya ve Geometri dersleri arasında ilişki kurulmuş, dil bilgisi öğretiminde bu derslerden nasıl yararlanılacağı örneklerle açıklanmıştır”.

İşcan ve Kolukısa (2005) çalışmalarında ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve bu sorunlara çözüm yolları tespit etmişlerdir. “Öncelikle dilin içeriği hakkında bilgi verilmiş, ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin durumu belirtmeye çalışılmıştır. Daha sonra dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ana başlıklar hâlinde sıralanmış, her soruna çözüm önerileri sunulmuştur.”

Bu çalışmada ise Özkaya ve Coşkun (2018) tarafından geliştirilen “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği” bu çalışma içerisinde kullanılarak ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine karşı olan tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi yönünden tutumlarını cinsiyet, Türkçe dersi başarı notu, yaşadıkları yer, yıl içinde okunulan kitap sayısı, gün içinde sosyal medyayı kullanma süresi vb. çeşitli değişkenler bakımından belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel model/desen kullanılmıştır. Çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilecek, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, ve diğ., 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 48).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Türkiye'nin tümünde ortaokul 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, çalışma evrenini Kırşehir ili ve ilçeleri ortaokulları 8. sınıflarında öğrenim gören 3964 öğrenci; araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir ili ve ilçeleri ortaokullarının 8. sınıflarında öğrenim gören ve ölçeği cevaplayan 584 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2.1. Çalışma Evreni Özellikleri

Tablo 3.2.1.1. Çalışma Evreni Öğrenci Sayıları

Yerleşim Birimi			
	Kız	Erkek	Toplam
Merkez İlçe	1284	1360	2644
Akçakent	23	22	45
Akpınar	44	34	78
Boztepe	23	28	51
Çiçekdağı	83	85	168
Kaman	260	313	573
Mucur	188	217	405
Genel Toplam	1905	2059	3964

Araştırmanın örnekleminin büyüklüğünün belirlenmesinde $\pm\%5$ duyarlılık için, $z = 2$ güven düzeyinde, $p = 0,05$ ve $q = 0,05$ olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Balcı, 2009):

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

Örneklem büyüklüğünün araştırmada kullanılan ölçme araçlarından hareketle elde edilecek olan bulguları %95 güven aralığında ($p<0,05$) yorumlamak için yeterli olduğu söylenebilir (Fraenkel et al., 2012).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada saptanmış olan problem ve alt problemlerin sınanması için gerekli olan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği” (Özkaya ve Coşkun, 2018) ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcıların cinsiyet, yaşanılan yerleşim yeri, Türkçe dersi başarı notu, bir yılda okunan kitap sayısı ve gün içinde sosyal medya kullanma oranı değişkenlerine ilişkin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3.3.2. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma için gerekli olan veriler “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği” (Özkaya ve Coşkun, 2018) ile toplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için gerekli izin, yetkili olan yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler bakımından belirlemeye yönelik 15’i olumlu, 6’sı olumsuz toplam 21 maddelik 4’lü likert tipinde olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86’dır. Ölçeğin birinci faktörü "Derse Yönelik Kazanımlar", ikinci faktörü "Sınıf İçi Etkileşim"; üçüncü faktörü ise "Derse Yönelik Güçlükler" boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek formunda yer alan değişkenler; cinsiyet, yaşanılan yerleşim yeri, Türkçe dersi başarı notu, bir yılda okunan kitap sayısı ve gün içinde sosyal medya kullanma oranıdır.

Ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri Kırşehir ili Mucur ilçesi ortaokulları sekizinci sınıflarda kayıtlı 285 öğrenciden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında tekrar ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86’dır. Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenirlik katsayıları birbirleriyle tutarlıdır.

Tablo 3.3.1. Örneklem Büyüklüğü

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,913
Bartlett's Test of Sphericity	1815,934
Approx. Chi-Square	
df	210
Sig.	0,000

3.3.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Öncelikle, açıklayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Ölçeğin KMO değerinin 0,913 olduğu görülmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,9'dan büyük çıkması mükemmel düzeyde (Seçer, 2017:155) bir örneklem büyüklüğüne işaret etmektedir. Ayrıca, veri setinin faktör analizine geçmek için Barlett's Test değerinin anlamlı olup olmadığı incelenmiş, anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin Total Variance Explained tablosuna göre, ölçek toplam varyansın %46,898'ini açıklayan üç boyutlu/faktörlü yapıdadır. Ölçeğin 1, 3, 6, 7, 11, 16 ve 17. maddeleri birinci faktör olan "Derse Yönelik Kazanımlar"; 2, 5, 9, 10, 13, 15, 18 ve 19. maddeleri ikinci faktör olan "Sınıf İçi Etkileşim"; son olarak 4, 8, 12, 14, 20 ve 21. maddeleri üçüncü faktör olan "Derse Yönelik Güçlükler" boyutunu oluşturmaktadır.

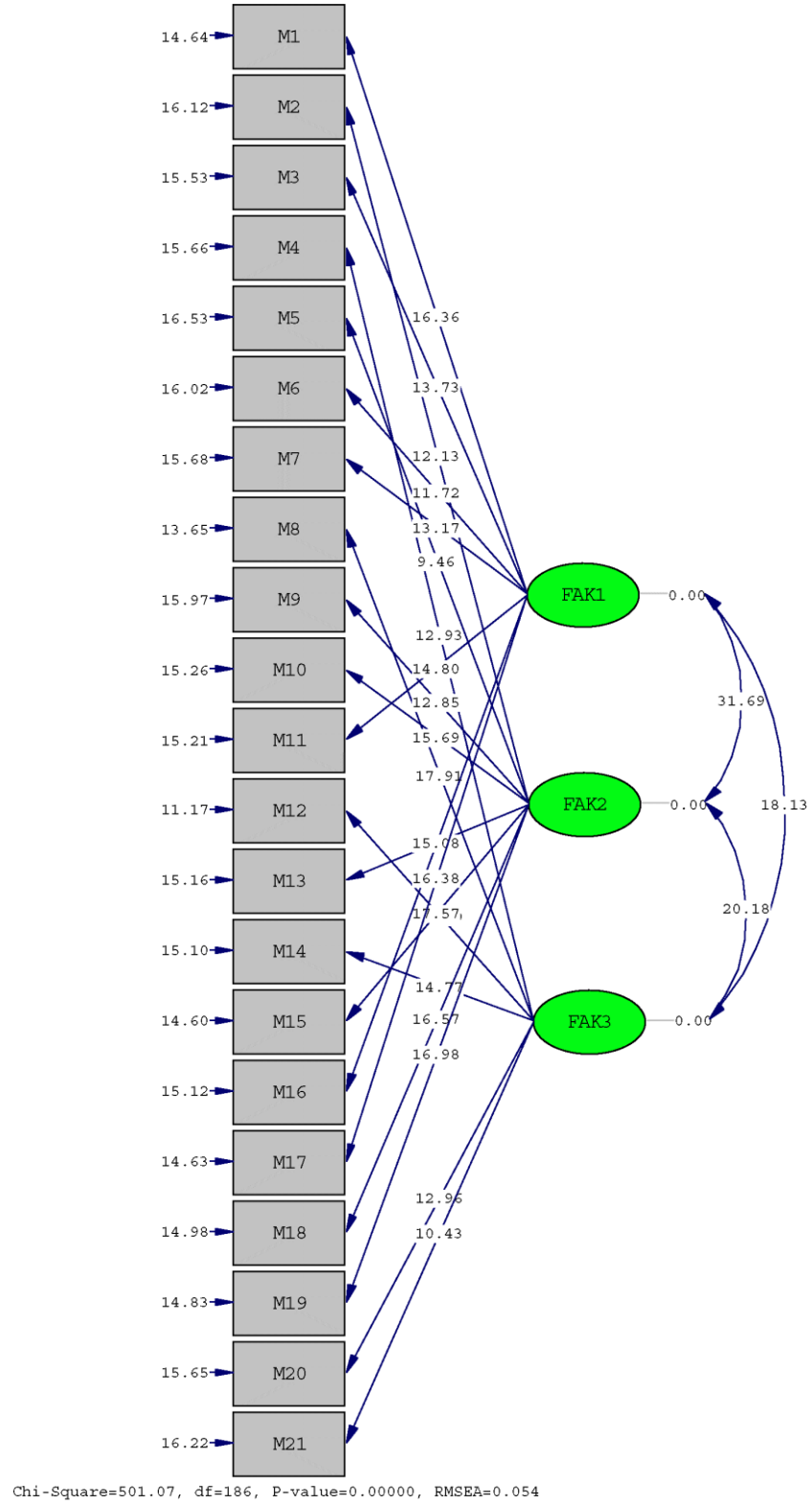
Ölçek 15 olumlu madde (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18 ve 19) ile 6 olumsuz maddeden (4, 8,12, 14, 20 ve 21) oluşmaktadır. Hesaplama olumsuz maddeler tersinden puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri "Hayır, hiçbir zaman"dan, "Evet, her zaman"a doğru puanlanmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken "Hayır, hiçbir zaman"= 4, "Seyrek olarak (Nadiren)" = 3, "Genellikle"= 2, "Evet, her zaman"= 1 değerini almaktadır.

3.3.4. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

"Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği" (Özkaya ve Coşkun, 2018) uyum iyiliği indeksleri ve değerleri $\chi^2 = 501,07$; $df = 186$; $SRMR = 0,047$; $NNFI = 0,97$; $CFI = 0,97$; $GFI = 0,92$; $AGFI = 0,91$; $RMSEA = 0,054$

Uyum iyiliği indeksi ($\chi^2 = 501,07$) ve serbestlik derecesi ($df = 186$) incelendiğinde; (χ^2 / df) $501,07 / 186 = 2,69$ değeri istatistiksel olarak anlamsız ve 3'ten küçüktür. Bu araştırmada χ^2 / df oranının mükemmel düzeyde uyum iyiliği değeri verdiği söylenebilir. Standardize edilmiş RMR'ın uyum iyiliği indeksi 0,047'dir. Standardize edilmiş RMR'ın = 0 ve 0,050 arasında olması mükemmel düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Seçer, 2017:190). NNFI ve CFI uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde NNFI'nin 0,97 ve CFI'nin 0,97 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin 0,95'in üzerinde olması mükemmel uyum düzeyine karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). GFI'nin 0,92 ve AGFI'nin .91 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI indekslerinin 0,90'ın üzerinde olması mükemmel düzeyde bir uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; akt Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Son olarak, RMSEA'nın

değeri incelendiğinde kabul edilebilir bir uyum iyiliği indeksi elde edilmektedir. Özetle, Şekil 1.'de gösterildiği üzere elde edilen bu sonuçlar ölçeğin kabul edilebilir düzeyde kullanılabilir olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Ölçek DFA ekran görüntüsü

3.4. Verilerin Analizi

Tablo 3.4. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam	0,058	449	0,001	0,972	449	0,000

a. Lilliefors Significance Correction

Üstteki tablo veri setinin normalliğine ilişkin yorum yapılırken “N” dikkate alınmalıdır. Büyüköztürk (2014) “N” sayısının 50 ve üzeri olması durumunda “Kolmogorov-Smirnov” testinin, 50’nin altında olması durumunda “Shapiro-Wilks” testinin kullanılmasını önermektedir. Kolmogorov-Smirnov testi incelendiğinde $p=0,000$ olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle elde edilen verilerin normal bir dağılım göstermediği söylenebilir.

Bu nedenle, "Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği" (Özkaya ve Coşkun, 2018) ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler non-parametrik istatistik tekniklerinden ‘man whitney U testi’, ‘kruskall wallis’ ve ‘spearman rho correlations kat sayısı’ ile analiz edilmiştir. Birinci alt problemin analizinde ‘man whitney U testi’, ikinci, üçüncü alt problemlerin veri analizlerinde ‘kruskall wallis’, dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerin veri analizlerinde ‘spearman rho correlations kat sayısı’ tekniği kullanılmıştır.

3.4.1. Veri Toplama İşlem Basamakları

Araştırmada uygulanan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada veri toplamak üzere kullanılan "Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği" için elektronik posta yolu ile ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.
2. Araştırmada veri toplamak üzere örneklem gruplarına uygulanacak "Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği" yönelik izinler resmî makamlardan alınmıştır.
3. Araştırmacı çalışmanın evreni kapsamında yer alan il merkezindeki ve ilçelerdeki okullara giderek başta okul müdürleri ile sonrasında ise veri toplama araçlarının uygulanacağı şubelerin sorumlu ders öğretmenleri ile görüşmüştür.
4. İlgililerden gerekli izinler alındıktan sonra "Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği" formu araştırmacı tarafından uygun örneklem olarak belirlenen çalışma grubu öğrencilerine dağıtılmış ve ne şekilde doldurulacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.
5. Öğrencilerin "Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği" formunun rahat bir şekilde doldurmalarını sağlamak üzere 1 ders saati (30 dk) süre verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde örneklem ile ilgili bulgular açıklanmış, alt problemlerle ilgili veriler de uygun istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir.

4.1. ÖLÇEĞİN GENELİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanlarının düzeyi nedir?

Tablo 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutum Puan Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	N	\bar{X}	SD
1. Derse Yönelik Kazanımlar	584	3,136	0,652
2. Sınıf İçi Etkileşim	584	3,389	0,559
3. Derse Yönelik Güçlükler	584	2,815	0,656
4. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	584	2,808	0,480

N: Örnekleme oluşturan katılımcı sayısı, \bar{X} : Aritmetik ortalama, SD: Standard sapma

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{X} = 2,815$ (Genellikle) ile $\bar{X} = 3,389$ (Evet, her zaman) arasında değişmektedir. Öğrenciler “Sınıf İçi Etkileşim” alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken, “Derse Yönelik Güçlükler” boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğrencilerin Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanları ise 2,808 (Genellikle) düzeyindedir.

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

Alt Problem 1: Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde cinsiyet etkili midir?

282 erkek ve 301 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim”, “Derse Yönelik Güçlükler” faktör puanları arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U analiz testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Alt Faktör ile Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Derse Yönelik Kazanımlar	Erkek	282	268,80	75800,50	35897,500	0,001
	Kız	301	313,74	94435,50		
Sınıf İçi Etkileşim	Erkek	282	252,88	71312,00	31409,000	0,000
	Kız	301	328,65	98924,00		
Derse Yönelik Güçlükler	Erkek	282	268,12	75610,50	35707,500	0,001
	Kız	301	314,37	94625,50		
Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	Erkek	282	257,28	72552,50	32649,500	0,000
	Kız	301	324,53	97683,50		

N=583, n: Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, U: Mann-Whitney test değeri, p: Anlamlılık katsayısı

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Buna göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=35897,500 ve $p<0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Sınıf İçi Etkileşim” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (U=31409,000 ve $p<0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Güçlükler” faktöründen aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmiştir. Buna göre, cinsiyet bakımından kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=35707,500 ve $p<0,05$).

Tablo 4.2.1.’de gösterilen Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, erkek ve kız öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (U=32649,500 ve $p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre istatistik bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaokul 8. sınıf öğrenci grubunun Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim”, “Derse Yönelik Güçlükler” faktör puanları arasında yaşanan yerleşim yeri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşanılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişken	Yaşanılan Yer	n	Sıra Ortalamaları	df	χ^2	p	Fark
Derse Yönelik Kazanımlar	Köy	56	242,92	3	13,107	0,004	Köy-Yurtdışı İlçe Merkezi-Köy İl Merkezi-Köy İl Merkezi-Yurtdışı
	İlçe Merkezi	227	295,02				
	İl Merkezi	293	299,23				
	Yurtdışı	4	60,13				
Sınıf İçi Etkileşim	Köy	56	270,95	3	9,517	0,023	Köy-Yurtdışı İlçe Merkezi-Yurtdışı İl Merkezi-Yurtdışı
	İlçe Merkezi	227	298,86				
	İl Merkezi	293	291,01				
	Yurtdışı	4	52,25				
Derse Yönelik Güçlükler	Köy	56	289,75	3	4,653	0,199	
	İlçe Merkezi	227	282,42				
	İl Merkezi	293	299,00				
	Yurtdışı	4	137,13				
Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	Köy	56	254,79	3	10,916	0,0012	Köy-Yurtdışı İlçe Merkezi-Köy İl Merkezi-Yurtdışı
	İlçe Merkezi	227	297,23				
	İl Merkezi	293	295,30				
	Yurtdışı	4	57,13				

N=580, n: Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, df: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Ortaokul öğrencilerinin yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Kazanımlar” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (df=3, N= 580) = 13.107, $p < 0,05$. Buna göre, yaşanan yerleşim yerinin “Derse Yönelik Kazanımlar” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana il merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu ilçe merkezi, köy ve yurtdışında yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Alt faktör puanları bakımından “Köy-Yurtdışı” arasında köy lehine, “İlçe

Merkezi-Köy” arasında ilçe merkezi lehine, “İl Merkezi-Köy” arasında il merkezi lehine, “İl Merkezi-Yurtdışı” arasında il merkezi lehine farklılaşmalar saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Sınıf İçi Etkileşim” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (df=3, N=580) = 9,517 ve $p < 0,05$. Buna göre, yaşadıkları yerleşim yerinin “Sınıf İçi Etkileşim” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu il merkezi, köy ve yurtdışında yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. “Sınıf İçi Etkileşim” alt faktör puanları bakımından “Köy-Yurtdışı” arasında köy lehine, “İlçe Merkezi-Yurtdışı” arasında ilçe merkezi lehine, “İl Merkezi-Yurtdışı” arasında il merkezi lehine farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Güçlükler” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.3.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, χ^2 (df=3, N=580) = 4,653 ve $p > 0,05$. Buna göre, yaşadıkları yerleşim yerinin “Derse Yönelik Güçlükler” faktörü üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana il merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu köy, ilçe merkezi ve yurtdışında yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 4.3.1.’deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları arasında yaşadıkları yerleşim yeri açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=3, N= 580) = 10,916 ve $p < 0,05$). Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum puanları üzerinde yaşadıkları yerleşim yerinin etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu, bunu il merkezi, köy ve yurtdışında yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Bu sonuçlara göre il merkezindeki ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları bakımından “Köy-Yurtdışı” arasında ve köy lehine, “İlçe Merkezi-Köy” arasında ilçe merkezi lehine, “İl Merkezi-Yurtdışı” arasında ve il merkezi lehine anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır.

4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde Türkçe dersi başarı notu etkili midir?

Ortaokul 8. sınıf öğrenci grubunun Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim”, “Derse Yönelik Güçlükler” faktör puanları arasında yaşanan yerleşim yeri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Notu Değişkenine Göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımlı Değişken	Başarı Notu	n	Sıra Ortalamaları	df	χ^2	p	Fark
Derse Yönelik Kazanımlar	1	2	24,00	4	68,513	0,000	4-3
	2	17	149,15				5-2
	3	86	198,76				5-3
	4	178	268,29				5-4
	5	291	335,37				
Sınıf İçi Etkileşim	1	2	5,75	4	45,761	0,000	5-2
	2	17	183,38				5-3
	3	86	222,92				5-4
	4	178	266,48				
	5	291	327,46				
Derse Yönelik Güçlükler	1	2	21,25	4	31,951	0,000	5-2
	2	17	189,06				5-3
	3	86	247,11				5-4
	4	178	264,21				
	5	291	321,26				
Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	1	2	11,00	4	69,411	0,000	4-2
	2	17	140,97				5-2
	3	86	206,65				5-3
	4	178	262,55				5-4
	5	291	337,12				

N= 574, n: Alt örneklemdaki katılımcı sayısı, df: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Kazanımlar” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.4.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre

araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (df=4, N= 574) = 68,513 ve $p<0.05$. Buna göre, “Derse Yönelik Kazanımlar” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana Türkçe dersi başarı notu 5 olanların sahip olduğu, bunu Türkçe dersi başarı notu 4, 3, 2 ve 1 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Alt faktör puanları bakımından “4-3” arasında Türkçe dersi başarı notu 4 olanlar lehine, “5-2” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-3” arasında Türkçe dersi başarı notu 3 olanlar lehine, “5-4” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine farklılaşmalar belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Sınıf İçi Etkileşim” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.4.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, χ^2 (df=4, N=574) = 45,761 ve $p<0,05$. Bu sonuçlara göre, Türkçe dersi başarı notu değişkeninin “Sınıf İçi Etkileşim” faktörü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana Türkçe dersi başarı notu 5 olanların sahip olduğu, bunu Türkçe dersi başarı notu 4, 3, 2 ve 1 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. “Sınıf İçi Etkileşim” alt faktör puanları bakımından Alt faktör puanları bakımından “5-2” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-3” arasında Türkçe dersi başarı notu 3 olanlar lehine, “5-4” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Güçlükler” faktöründen aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.4.1.’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, χ^2 (df=4, N=574) = 31,951 ve $p>0,05$. Buna göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana Türkçe dersi başarı notu 5 olanların sahip olduğu, bunu Türkçe dersi başarı notu 4, 3, 2 ve 1 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. “Derse Yönelik Güçlükler” alt faktör puanları bakımından “5-2” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-3” arasında Türkçe

dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-4” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 4.4.1.’deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları arasında Türkçe dersi başarı notu açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. χ^2 (df=4, N= 574) = 69,411 ve $p<0,05$). Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum puanları üzerinde Türkçe dersi başarı notunun etkili olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana Türkçe dersi başarı notu 5 olanların sahip olduğu, bunu Türkçe dersi başarı notu 4, 3, 2 ve 1 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları arasındaki farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi seçilmiştir. Alt faktör puanları bakımından “4-2” arasında Türkçe dersi başarı notu 4 olanlar lehine, “5-2” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-3” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-4” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları ile bir yılda okunulan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğrenci grubunun Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği "Derse Yönelik Kazanımlar", "Sınıf İçi Etkileşim", "Derse Yönelik Güçlükler" faktör ve toplam puanları arasında bir yılda okunulan kitap sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman’s rho korelasyonu ile yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon

		Okunulan Kitap Sayısı	Derse Yönelik Kazanımlar
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	0,170**
	Sig (2 tailed)	-	0,000
	N	576	576
Derse Yönelik Kazanımlar	Güvenirlilik Katsayısı	0,170**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,000	-
	N	576	584
		Okunulan Kitap Sayısı	Sınıf İçi Etkileşim
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	0,112**
	Sig (2 tailed)	.-	0,004
	N	576	576
Sınıf İçi Etkileşim	Güvenirlilik Katsayısı	0,112**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,004	.-
	N	576	584
		Okunulan Kitap Sayısı	Derse Yönelik Güçlükler
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	0,134**
	Sig (2 tailed)	.-	0,001
	N	576	576
Derse Yönelik Güçlükler	Güvenirlilik Katsayısı	0,134**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,001	.-
	N	576	584
		Okunulan Kitap Sayısı	Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği
Okunulan Kitap Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	0,177**
	Sig (2 tailed)	.-	0,000
	N	584	576
Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	Güvenirlilik Katsayısı	0,177**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,000	.-
	N	576	576

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

** . Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Kazanımlar” alt faktörü arasındaki ilişki Tablo 4.5.1.’de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile “Derse Yönelik Kazanımlar” faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_s = 0,170^{**}$, $N = 576$ ve $p < 0,01$). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Sınıf İçi İletişim” alt faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r_s = 0,112^{**}$, $N = 576$ ve $p < 0,01$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği "Derse Yönelik Güçlükler" alt faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır ($r_s = 0,134^{**}$, $N = 576$ ve $p < 0,01$). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği toplam tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_s = 0,177^{**}$, $N = 576$ ve $p < 0,01$). Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum puanlarının alt faktör tutum puanları ile yakın düzeyde seyrettiği görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan bir yılda okudukları kitap sayısına yönelik puanları ile dil bilgisine yönelik toplam ve faktör tutum puanlarının tamamı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı arttıkça dil bilgisine yönelik tutum puanlarının artacağı söylenebilir.

4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin gün içinde sosyal medya kullanma oranı ile dil bilgisine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğrenci grubunun Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği "Derse Yönelik Kazanımlar", "Sınıf İçi Etkileşim", "Derse Yönelik Güçlükler" faktör ve toplam puanları arasında okunulan kitap sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman's rho korelasyonu ile yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.6.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.1. Ortaokul Öğrencilerinin Gün İçinde Sosyal Medya Kullanma Oranı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon

		Sosyal Medya Kullanımı	Derse Yönelik Kazanımlar
Sosyal Medya Kullanımı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	-0,228**
	Sig (2 tailed)	-	0,000
	N	581	581
Derse Yönelik Kazanımlar	Güvenirlilik Katsayısı	-0,228**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,000	-
	N	581	584
		Sosyal Medya Kullanımı	Sınıf İçi Etkileşim
Sosyal Medya Kullanımı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	-0,136**
	Sig (2 tailed)	.-	0,001
	N	581	584
Sınıf İçi Etkileşim	Güvenirlilik Katsayısı	-0,136**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,001	.-
	N	581	584
		Sosyal Medya Kullanımı	Derse Yönelik Güçlükler
Sosyal Medya Kullanımı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	-0,166**
	Sig (2 tailed)	.-	0,000
	N	576	584
Derse Yönelik Güçlükler	Güvenirlilik Katsayısı	-0,166**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,000	.-
	N	581	584
		Sosyal Medya Kullanımı	Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği
Sosyal Medya Kullanımı	Güvenirlilik Katsayısı	1,000	-0,218**
	Sig (2 tailed)	.-	0,000
	N	581	581
Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği	Güvenirlilik Katsayısı	-0,218**	1,000
	Sig (2 tailed)	0,000	.-
	N	581	584

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

** . Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin gün içinde sosyal medya kullanma oranı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Kazanımlar” faktörü arasındaki ilişki Tablo 4.6.1.’de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde sosyal medya kullanma oranı ile “Derse Yönelik Kazanımlar” faktörü tutum puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_s = -0,228^{**}$, $N = 581$ ve $p < 0,01$). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yıl içinde okudukları kitap sayısı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Sınıf İçi İletişim” faktörü tutum puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r_s = -0,136^{**}$, $N = 581$ ve

$p < 0,01$). Araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde sosyal medya kullanma oranı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Güçlükler” faktörü tutum puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır ($r_s = -0,166^{**}$, $N = 581$ ve $p < 0,01$). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin gün içinde sosyal medya kullanma oranı ile Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği toplam tutum puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_s = -0,218^{**}$, $N = 584$ ve $p < 0,01$). Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum puanlarının alt faktör tutum puanları ile yakın düzeyde seyrettiği görülmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan gün içinde sosyal medya kullanma oranına yönelik puanları ile dil bilgisine yönelik toplam ve faktör tutum puanlarının tamamı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin gün içinde sosyal medya kullanma oranı azaldıkça dil bilgisine yönelik tutum puanlarının arttığı izlenmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde; cinsiyet değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim” ve “Derse Yönelik Güçlükler” alt faktörleri ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortaokul 8. sınıfta kayıtlı kız öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir. Kartallıoğlu'nun (2008) 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımlarına erişimi düzeyi ile ilgili yapmış olduğu araştırmanın toplam kazanımlara erişimi düzeyine bakıldığında, bu çalışmadakine benzer şekilde kızların lehine anlamlı bir fark olmuştur ve kız öğrencilerin dil bilgisi konularını erkek öğrencilerden daha iyi kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Yılmaz'ın (2012) 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinin sosyokültürel değişkenler açısından değerlendirilmesi ve Akkaya'nın (2011) karikatürler dil bilgisi öğretimi ile ilgili yürüttükleri çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutum puanları arasında yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları yaşanan yerleşim yeri değişkeni bakımından incelendiğinde; öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni açısından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim” alt faktörleri ve ölçeğin genelinden aldıkları tutum puanları “Köy-Yurtdışı”, “İlçe Merkezi-Köy” ve “İl Merkezi-Yurtdışı” şeklinde anlamlı bir farklılık görülmüş, ancak “Derse Yönelik Güçlükler” alt faktöründen almış oldukları tutum puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Konu ile ilgili alan yazın incelenmiş, araştırma sonucu ile benzeşen ya da çelişen ‘yaşadıkları yerleşim yeri’ değişkeninin işe koşulduğu çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırma sonucu ulaşılan

bulgulara dayanılarak bu durum yaşamlarının büyük bölümü yurt dışında geçmiş öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutum puanlarının düşüklüğü buldukları ülkelerde Türkçe dil bilgisi öğretiminin seviyesinin düşüklüğüne, edindikleri dil bilgisi becerilerini gündelik hayatlarında yeterince kullanamayışlarına, Türkçe yazma/dil bilgisi öğrenme alanının gereksinmelere uygun olmayışına, öğrendiklerine ilişkin uygulama olanakları bulamayışlarına bağlanarak açıklanabilir. Yerleşim yerlerinin büyüklüğü ile öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenme alanına yönelik tutumları arasında doğrusal bir orantı vardır; bu durum ilçe merkezinin köy yerleşim yerine oranla ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleki durumları, öğretmen dağılımı vb. olanaklar bakımından daha iyi olmasına bağlanabilir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ‘yaşanılan yerleşim yeri’ değişkeni açısından ölçeğin “Derse Yönelik Güçlükler” alt faktörü tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmayışından hareketle Türkçe dil bilgisi konularının işlenişinin sıkıcı ve ezbere dönük olduğu söylenebilir; çünkü “dil bilgisi öğretiminde sadece kuralların öğretilmesiyle başarı sağlanamaz” (Karagöz, 2013:13), “ezbere dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi konularına ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemekte ve başarılı olmalarını engellemektedir” (Çeçen, 2007: 33).

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde Türkçe dersi başarı notu etkili midir?

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları **Türkçe dersi başarı notu** değişkeni açısından değerlendirildiğinde; **Türkçe dersi başarı notu** değişkenine göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim” ve “Derse Yönelik Güçlükler” alt faktörleri ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu değişkeni bakımından Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim” ve “Derse Yönelik Güçlükler” faktörlerinden aldıkları puanlar ile “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği”nin genelinden aldıkları puanlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları yönünden “4-3” arasında Türkçe dersi başarı notu 4 olanlar lehine, “5-2” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-3” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine, “5-4” arasında Türkçe dersi başarı notu 5 olanlar lehine farklılıklar saptanmıştır. Bloom (1998), öğrencinin derse yönelik tutumunun başarıyı önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Olumlu tutuma sahip olan öğrenciler dersleri hem severek hem de isteyerek izlemektedirler. Derse yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin ise

istenilen düzeyde başarıya ulaşması oldukça güç olabilmektedir (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009'dan akt.: Akalın ve Kuyumcu Vardar, 2020: 3). “Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur” (Ünalın, 1999: 8).

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları ile bir yılda okunulan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları ile bir yılda okunulan kitap sayısı değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığı açısından değerlendirildiğinde; bir yılda okunulan kitap sayısı değişkenine göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim” ve “Derse Yönelik Güçlükler” alt faktörleri ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı arttıkça dil bilgisine yönelik tutum puanlarının artacağı söylenebilir. Araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu gibi, çelişen incelemeler de vardır: Kartallıoğlu (2008), çalışmasında öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin okunan kitap sayısına göre artış gösterdiği ve kitap okumayanların başarı puanı en düşük iken, 20 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin daha yüksek başarıya sahip olduğunu; Yılmaz (2012) da yürüttüğü araştırmasında da benzer şekilde kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin dil bilgisi başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Akkaya'nın araştırmasında (2011) ise, kitap okuma sıklığı ve başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları üzerinde gün içinde sosyal medya kullanma oranı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları gün içinde sosyal medya kullanma oranı değişkeni açısından incelendiğinde; gün içinde sosyal medya kullanma oranı değişkenine göre Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Sınıf İçi Etkileşim” ve “Derse Yönelik Güçlükler” alt faktörleri ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel yönden düşük düzeyli ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin gün içinde sosyal medya kullanma oranı azaldıkça dil bilgisine yönelik tutum puanlarının artacağı söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu incelemede ulaşılan bulgular ışığında araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları farklı değişken ve araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

2. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını geliştirmeye dönük eylem araştırması, deneysel çalışma gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

3. Çok değişkenli araştırma desenleri oluşturularak değişik yaş dönemlerinde öğrencilerin Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları incelenebilir.

4. Değişik eğitim seviyelerinde kayıtlı öğrencilerin Türkçe dil bilgisine yönelik tutum puanları ‘yaşanılan yerleşim yeri’ bakımından deneysel ya da betimsel yöntemler kullanılarak araştırmalar yürütülebilir.

5. Ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile dil bilgisine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğundan hareketle, öğrencilere düzeylerine uygun kitaplar okutulabilir.

6. Sosyal medya ve dil bilgisine yönelik tutum arasında ters yönlü negatif bir ilişki olduğundan hareketle, anne-babalar çocuklarının sosyal medya kullanım süresini sınırlandırabilirler.

7. Ortaokul Türkçe öğretmenleri ve rehberlik servisleri yılda okunan kitap sayısı ile sosyal medyayı kullanım süreleri konusunda anne-baba ve öğrencilere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Ajzen, I., (1989). *Attitude Structure and Behavior. Attitude Structure and Function*, (Edt.Pratkanis A. R.; Breckler, S. J.). Greenwald, A. G.)
- Akalın, S. ve Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanım Düzeyleri ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Asian Journal of Instruction (Asya Öğretim Dergisi)*, 8(2), 1-16.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ambridge, B., Pine, J. M., and Lieven, E. M. (2014). Child Language Acquisition: Why Universal Grammar Doesn't Help. *Language*, 90(3), e53-e90.
- Aranson, E., Wilson, T. D., and Akert, R. M., (2004). *Social Psychology*, (4th Edition). USA: Pearson Education.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(10), 231-241.
- Australian Bureau of Statistics. (1991). *Estimated Resident Population by Age and Sexi in Statistical Local Areas*. New South Wales, June 1990 (No.3209.1). Conberra, Australian Capital Territory: Mary Peters, 187.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *TÜBAR-XXVII*, 77-89.

- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balyemez, S. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Diğer Derslerden Yararlanma, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 32-38.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2: Biçim Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Başkan, Ö. (2003) *Lengüistik Metodu*. İstanbul: Multilingual.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim: İnsan Dili ve Ötesi*. İstanbul: Multilingual.
- Başkan, Ö. (1969). İnsan Dilinin Doğuşu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 16, 143-156.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Borman, W. C., Hanson, M. A., Oppler, S. H., Pulakos, E. D., and White, L. A. (1993). The People in Organization. *Organizational Management*, 76-79.
- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı.
- Bozkurt, F. (2012). Türkçe’de Dil Bilgisi Öğretimi-1. *Türk Dili Dergisi*, 26(151). <http://www.turkdilidergisi.org/151/FuatBozkurt.htm>. Erişim Tarihi: 15.12.2021.
- Bulut, M. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretimine Etkisi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(12), 43-55.
- Bulut, M. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretimine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (12), 43-55.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A. vd. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PEGEM.
- Carter, C., Bshop, J. ve Kravts, L. (2002). *Key to Effective Learning* (3rd Ed.). New Jersey: Printice Hall.

- Carter, R. and McCarthy, M. (1995). Grammar and the Spoken Language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158.
- Covey, S. R. (2006). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı* (29. Basım, çev. Osman ve Filiz Nayır Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(1), 133-149.
- Çifci, M. (2015). Dil Bilgisi Öğretiminin Geleceği. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu: <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/ÇİFCİ-MusaDİL-BİLGİSİ-ÖĞRETİMİNİN-GELECEĞİ.pdf> adresinden alındı.
- Demir, T. (2013). Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Konuları Öğrenilirken Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 167-206.
- Demir-Atalay, T. (2015). Yazma Becerisi Açısından Örnek Bir Kitap İncelemesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 54, 727-777.
- Demirel, Ö. (2002). Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara Türk Dil Kurumu.
- Dilaçar, A. (1989). Gramer. TDAY Belleten, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Dolunay, K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *TÜBAR-XXVII*, 275 - 284.
- Ediskun, H. (1999). *Yeni Türk Dilbilgisi* (6. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili* (7. Baskı). İstanbul: Grafiker.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 10(15), 333-360.

- Er, K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik Dil Bilgisi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 343-356.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 229-260). Ankara: Pegem Akademi
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057- 1069.
- Erenoğlu, D. (2006). Gramer-Dilbilgisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 139-147.
- Ergin, M. (2007). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ergin, M. (1976), *Türk Dili Dersleri I*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ertürk S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Görünümleri İle Eğitime İlişkin Motivasyonları Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(2): 480-493.
- Fischer, E. (1979). *Sanatın Gerekliliği*. Cevat Çapan (Çev.). İstanbul: E.
- Fraenkel, J. R.; Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (8th Edition). United States: Mc Graw Hill.
- Gencan, T. N. (2001). Dilbilgisi. Ankara: Ayraç.
- Göçer, A. (2008). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.

- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda Gerçekleştirilen Dil Bilgisi Öğretimi Durumunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148
- Güneş, F. (2013a). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013b). *Türkçe Öğretimi (Yaklaşımlar ve Modeller)*. Ankara: Pegem Akademi
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)’ na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dilbilgisi* (9. Baskı). Ankara: Engin.
- Hollingsworth, R. S. (). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri* (çev. S. Gürkan, E. Gökçen ve M. N. Güler). Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No 214. (Eserin orijinali 1991’de yayımlandı), 32, 87-92.
- Hutchinson, D., McCavitt, S., Rude, K., & Vallow, D. (2002). Improving Student Achievement Through Grammar Instruction. (ERIC Reproduction Services, No: ED 471070).
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar* (12. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Kahraman, T. (2010). Dilbilgisi Öğretiminin Durumu ve Sonuçları Üzerine Küçük Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(5), 1-13.
- Karagöz, M. (2013). *İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiil*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Karahan, L. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.*, 4(8), 23-30.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343 - 362.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N. ve Çoşkun, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri. *TÜBAR-XXXII*, 199-219.
- Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (2005). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Ankara: Engin.
- Kızıklı Z. (2006). Ebu'l-Esved Ed-du'eli'nin Arap Gramer Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Dini Araştırmalar*, 9(25), 265.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Alguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into Practice: Grammar Learning and Teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263–280. DOI: 10.1017/S0261444814000408
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 636-651.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2018). Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 636-651.
- Polat, M. (2017). Teacheres' Attitudes towards Teaching English Grammar: A Scale Development Study. *International Journal of Instruction*, 10(4), 379-398.
- Razı, S. (2007). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirmesi*. İstanbul: Kriter.
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Sağiroğlu, Ş. (1998). Artificial Neural Networks in Robotic Applications. *International Journal of Mathematical and Computational Applications*, 3(2), 87-92.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı), Ankara: Anı.
- Sönmez, V.; Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED)*, 2(1), 58-82.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tekşan, K. (2012). Atasözlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilirliği. *TÜBAR-XXXI*, 301-322.
- Tezbaşaran, A.A., (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Turkben, T. (2019). The Effect of Self-Regulation Based Strategic Reading Education on Comprehension, Motivation, and Self-Regulation Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. doi: 10.29329/ijpe.2019.203.3
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 10.07.2021).
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1849-1862.
- Ünal, Ş. (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Ünal, Ş. (2007). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel.
- Wasserman, B. D., & Weseley, A. J. (2009). ¿Qué? Quoi? Do Languages with Grammatical Gender Promote Sexist Attitudes? *Sex Roles*, 61, 634-643. doi:10.1007/s11199-009-9696-3.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Materyal Destekli Eğitsel Oyunların Sokakta Çalıştırılan Çocukların Türkçe Dil Bilgisi Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 459-468.
- Yakışan, O. (2017). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık (ss. 145-152), Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildiriler, AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi.
- Yalınkılıç, K. (2007) Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.

Yılmaz, O. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerilerinin Sosyokültürel Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Erzincan Örneği. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1251-126.

Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1737-1756.



EKLER:

EK-1: Ölçek Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulama İzin Belgesi

EK-2: Ölçek Uygulama İzin Belgesi

EK-3: Ölçek Kullanım İzin Belgesi

EK-4: Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

EK-5: Etik Kurul İzin Belgesi

EK-6: ÖZGEÇMİŞ



EK-1: Ölçek Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi Uygulama İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.1430869
Konu : Didem BALCI İYİGÖR'ün
Araştırma izni

20/01/2020

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14.01.2020 tarih ve 215563 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Didem BALCI İYİGÖR'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu anket formu uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Didem BALCI İYİGÖR'ün söz konusu araştırmasını, Mucur İlçesi Fatih Ortaokulu, Şehit Öğretmen H.Aydemir Hürriyet Ortaokulu, Şehit Polis Gökhan Ünalı İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/01/2020

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Yenice Mahallesi 182. Sokak No2/ P.K.40100
Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ: kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Sevim AKGÜL/Şef

Tel: 0 (386) 213 51 50
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 386f-882e-3a95-98bc-b3f4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: Ölçek Uygulama İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.4849871
Konu : Didem BALCI İYİĞÖR'ün
Araştırma izni

05/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28.02.2020 tarih ve 228417 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Didem BALCI İYİĞÖR'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu anket formu uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Didem BALCI İYİĞÖR'ün söz konusu araştırmasını, merkezdeki ortaokul öğrencilerine Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/03/2020

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Yenice Mahallesi 182. Sokak No2 / P.K.40100
Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ: kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Sevim AĞGÜL Şef

Tel: 0 (386) 213 51 50
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnaksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9bad-3147-300d-b0e3-c6a4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Ölçek Kullanım İzin Belgesi

Didem balcı

25 Eki 2019 Cuma 20:07

Alıcı: gozkaya, bcc: vcoskun

Merhaba Hocam,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım yüksek lisans tezinde, gerekli olan verileri tarafınızca geliştirilen "Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplamak istiyorum. Bu konuda uygun görmeniz halinde sizden ölçeği kullanmak için izin talep etmekteyim.

İyi çalışmalar.

--

Didem BALCI İYİĞÖR
Türkçe Öğretmeni

Perihan Gülce ÖZKAYA

29 Kas 2019 Cum 15:45

Alıcı: ben

Sayın Hocam,

Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim. e-postanızı cevapladığımdan emin olamadığım için tekrar yazmak istedim. Ölçeği kaynak gösterme kaydı ile tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Ars. Gör. Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tel: 02522111808

EK-4: Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin dil bilgisine yönelik tutumlarınızı ölçmeyi amaçlayan bu ölçek her biri 4 seçeneği 21 cümleden oluşmaktadır. Mümkünse her cümlenin karşısındaki uygun seçeneği işaretlemeye çalışınız. Ancak, cümle size zor geliyor ise üzerinde fazla zaman harcamayınız. Bu araştırmanın başarıya ulaşabilmesi sizlerin ölçekteki cümleleri samimi ve gerçeği yansıtacak şekilde işaretlemelerinize bağlıdır. Cümlelere verdiğiniz tepkiler üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

İlgi ve destekleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Didem Balcı İYİĞÖR

Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz,

Erkek

Kız

2. Geçen öğretim yılı 2. yarıyıl Türkçe dersi başarı notunuz,

1

2

3

4

5

3. Yaşadığınız yer,

Köy

Kasaba

İlçe Merkezi

İl merkezi

Büyükşehir

Yurt dışı

4. Yılda okunulan kitap sayısı,

Hiç

1-5 kitap

6-10 kitap

11-20 kitap

21 kitaptan fazla

5. Sosyal medyayı (facebook, instagram, twitter, whatsApp vb.) kullanma alışkanlığınız,

Hiç

1 saat

2 saat

3 saat

4 saat

5 saat ve üzeri

DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Aşağıdaki ifadeler dil bilgisine yönelik tutumla ilgilidir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Biz sadece sizin düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.

Nu	Cümler	Hayır, hiçbir zaman	Seyrek olarak (nadiren)	Genellikle	Evet, her zaman
1	Dil bilgisi konularının işleneceği derslere istek duyarım.				
2	Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin güler yüzlü olması hoşuma gider.				
3	Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.				
4	Dil bilgisi konularının işleneceği derslerden hoşlanmam.				
5	Dil bilgisi dersine giren öğretmenim dikkat çekici bir etkinlik (örnek olay, soru, hikâye, resim, video, vb.) derse başlarsa konuları daha kolay öğrenirim.				
6	Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri öğretmenimle birlikte belirlemekten hoşlanırım.				
7	Dil bilgisi konularının öğrenilmesinde arkadaşlarıma yardım ederim				
8	Dil bilgisi konuları sıkıcıdır				
9	Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin sınıfı selamlayarak derse girmesinden hoşlanırım.				
10	Dil bilgisi konuları işlenirken öğretmenimin sınıfla etkileşim hâlinde olması hoşuma gider.				
11	Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimden hareketle yeni bilgiler üretirim.				
12	Dil bilgisi konularının işleniş bana sıkıcı gelir.				
13	Dil bilgisi dersinin başında işlenecek konunun bize kazandıracaklarıyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.				
14	Dil bilgisi konularını öğrenmek, bana bir şey kazandırmaz.				
15	Dil bilgisi konularının işleniş biçimi hoşuma gider.				
16	Öğrendiğim dil bilgisi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.				
17	Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerim sayesinde çevremdeki varlıkları daha iyi gözlemlerim.				
18	Dil bilgisi konularını öğrenmem, benim için faydalı olur.				
19	Dil bilgisi dersinin başında işlenecek konuyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.				
20	Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri yapmakta zorlanırım.				
21	Öğrendiğim dil bilgisi konularını hatırlamakta güçlük çekerim.				

EK-5: Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Tarih: 07/01/2021
Sayı:
E-51450103-050.01.04-00000291094



00000291094



Sayı : E-51450103-050.01.04-00000291094
Konu : Etik Kurul Kararları

7.1.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun **25.12.2020** tarih ve **2020/5** sayılı kararı Ek'te gönderilmiştir. Gönderilen kararların öğrencilere bildirilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nur ÇETİN
Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Aizirek İMANDOS KYZY
- 2- Didem Balcı İYİGÖR
- 3- Gamze Nur DOĞAN
- 4- Güler Gizem ALTINTAŞ
- 5- Gümüş GÜRLER
- 6- Hayriye TORUNOĞLU
- 7- Mehmet ÇALIŞKAN
- 8- Mehmet KART
- 9- Merve CİHAN
- 10- Meryem CENGİZ
- 11- Muhammed COŞKUN
- 12- Murat ÇOKYAMAN
- 13- Mustafa Taylan DAĞISTAN
- 14- Sevda Nur AÇIKGÖZ
- 15- Sevgi HAYRAN
- 16- Şükran UÇUŞ GÜLDALI
- 17- Türkan BOZDAĞ
- 18- Ümmügülsüm TORUN

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:F9A759B6-4E7A-45E3-B206-23364FC8700D Belge Doğrulama Adresi:<https://www.turkiye.gov.tr/kaeu-ebys>

Adres:Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü/Hukuk Müşavirliği/Bağbaşı Yerleşkesi/KIRŞEHİR

Faks No:280 59 81
e-Posta: iletisim@ahievransu.edu.tr İnternet Adresi: www.ahievransu.edu.tr
Kep Adresi:ahievransuuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için Hakan KILIÇ
Unvan: Memur (Ş)
2805981



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN
ETİK KURULU TOPLANTI RAPORU

Karar Tarihi : 25/12/2020
Karar No : 2020 / 5

Üniversitemiz “*Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu*” 25/12/2020 tarihinde saat 10.30’da İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dekanlığı Makam Odasında Online Görüşme sistemi üzerinden toplanarak, etik kuruluna başvurusu yapılan araştırma projelerinin bilimsel araştırmalar etiği açısından değerlendirilmesi yapılmış olup, aşağıda belirtilen kararları almıştır:

İncelenen Dosyalarla İlgili Kararlar:

11- **Didem Balcı İYİGÖR**’e ait “Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi ” konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne,

Oy birliğiyle karar verilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Didem BALCI İYİĞÖR :

Doğum Yeri ve Yılı

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta

Taranmış
Fotoğraf (isteğe bağlı)
(3.5cm x 3cm)

Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi,
Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans : AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Kırklareli Pehlivan köyü

Atatürk İlköğretim Okulu : 2008-2012

Kırklareli

Pehlivan köyü Atatürk

Ortaokulu : 2012-2013

Kırşehir Toklumen

Ortaokulu : 2013-2014

Kırşehir Öğretmen Ömer

Aydın Ortaokulu : 2014-(Halen)

Yayımlar :

Balcı İyigör, D. (2020). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. VIIth International Eurasian Educational Research Congress, 10-13 Eylül 2020 Anadolu Üniversitesi, s. 1575-1577, Eskişehir-Türkiye.